

**İŞİTME ENGELLİ ÇOCUKLARIN
ÖĞRETMENLERİNİN İŞİTME ENGELLİ
ÇOCUKLARIN OKUMA YAZMA ÖĞRENMELERİNE
İLİŞKİN GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ**

**Eren SARIKAYA
(Yüksek Lisans Tezi)**

Eskişehir, 2011

**İŞİTME ENGELLİ ÇOCUKLARIN ÖĞRETMENLERİNİN İŞİTME ENGELLİ
ÇOCUKLARIN OKUMA YAZMA ÖĞRENMELERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ VE
ÖNERİLERİ**

Eren SARIKAYA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İŞitme Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı

Danışman: Prof. Dr. Yıldız UZUNER

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Mayıs, 2011

ÖZET

İŞİTME ENGELLİ ÇOCUKLARIN ÖĞRETMENLERİNİN İŞİTME ENGELLİ ÇOCUKLARIN OKUMA YAZMA ÖĞRENMELERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ

Eren SARIKAYA

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Mayıs 2011

Danışman: Prof. Dr. Yıldız Uzuner

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de işitme engelli çocukların devam ettiği ilköğretim okulları ve özel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerin okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşleri ve önerilerinin belirlenmesidir.

Bu nitel araştırmada veriler esas olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılarak toplanmıştır. Araştırmaya sekiz öğretmen katılmıştır. Elde edilen veriler araştırma soruları dikkate alınarak betimsel olarak analiz edilmiştir.

Bulgular sonucunda; işitme engelli çocukların okuma-yazmayı, normal gelişim gösteren çocukların geçtiği aşamalardan geçerek ancak bu aşamaları normal gelişim gösteren çocuklara göre daha geç sürede tamamlayarak öğrenebildikleri görüşü ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin gelişimsel görüşü desteklediklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmenler, işitme engelli çocukların okuma-yazma öğretiminde pek çok sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunların başında, okuma-yazma öğretiminde kullanılan araç-gereçlerin eksik ve yetersiz olması, öğrenciler arasında seviye farklılıklarının olması, okuma-yazma programının ve kitaplarının öğrencilerin düzeyine uygun olmaması ve ailelerin okuma-yazma

öğretiminde evde çocuklarını desteklememeleri, ailelerin çocuklarının engelini kabullenmemesi ve işitme engeli hakkında bilgi sahibi olmaması gelmektedir. Araştırma bulgularında öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik pek çok öneri geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Öneriler arasında en çok göze çarpanları, aile eğitimi verilmesi, Milli Eğitim Bakanlığı'nın işitme engellilere uygun kitap ve program hazırlaması, üniversitelerin gerçeğe yakın ve uzun süreli uygulama eğitimi vermesi, öğretmenlerin işitme engellilerin eğitimi hakkında sürekli bilgilendirilmesidir.

ABSTRACT

THE OPINIONS AND SUGGESTIONS OF TEACHERS OF HEARING IMPAIRED CHILDREN ABOUT LITERACY LEARNING OF HEARING IMPAIRED CHILDRENS

Eren SARIKAYA

Special Education Major

Anadolu University, Institute of Educational Sciences

May, 2011

Advisor: Prof. Dr. Yıldız Uzuner

The purpose of this study was to identify the opinions and suggestions of teachers of hearing impaired children working in elementary school and special education centers about hearing impaired children's literacy learning in Turkey.

In this qualitative study, the data were mainly derived from semi structured interview technique. Eight teachers were the participants of the study. The data were analyzed descriptively concerning each research questions.


The findings showed the teachers believed that like hearing children hearing impaired children become literate developmentally. However, their becoming literate is considered as being delayed comparing to hearing children. They also expressed that there were various other problems that have impacts on the literacy teaching processes to hearing-impaired children. The lack of material and equipments in literacy teaching, various developmental differences among students, mismatches between student levels and book levels, the denial of impairment by the families and lack of knowledge of the families about the impairment were described as the major problems. On the other hand, the research findings showed that the teachers have provided many suggestions and

opinions for the solution of the problems encountered in teaching literacy to hearing impaired students. The most prominent ones were the stress on family education, the suggestion of preparation of appropriate books and curriculums for hearing impaired children by the Ministry of Education, ensuring realistic and practical oriented university education, and continuous debriefing of teachers on the education of hearing-impaired children.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Eren SARIKAYA'nın "İşitme Engelli Çocukların Öğretmenlerinin İşitme Engelli Çocukların Okuma Yazma Öğrenmelerine İlişkin Görüş ve Önerileri" başlıklı tezi 27.04.2011 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr.Yıldız UZUNER	
Üye	: Doç.Dr.Ümit GİRGIN	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Ali ERSOY	


Prof.Dr.H.Ferhan ODABAŞI
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Araştırmamın tamamında ve yüksek lisans hayatımda benden hiçbir desteğini esirgemeyen, karşılaştığım sorunlarla ilgili bana sonuna kadar her türlü desteğini büyük bir özveriyle sağlayan, yüksek lisans hayatıma devam etmem için bana destek olan, her zaman güler yüzüyle beni motive eden, her konuda olumlu bakış açısı geliştirmemi sağlayan, her zaman bana güvenini hissettiren, araştırmamı bitirmem için her zaman bana destek olan ve nasıl bir bilim adamı olunacağını en iyi model olarak gösteren çok değerli danışmanım Prof. Dr. Yıldız UZUNER'e sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmamın veri toplaması, veri analizi ve yazım sürecinde benden maddi manevi hiçbir desteğini esirgemeyen, sabırla benim tüm sıkıntılarında yanımda olan ve bütün sıkıntılara katlanan hayatımın anlamı Hatice ERTEN'e sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek lisans hayatıma başlama ve devam etme yolunda bana can yoldaşlığı yapan ve yardımlarını esirgemeyen Tuğrul URAL'a sonsuz teşekkür ederim.

Tüm yaşamım boyunca maddi manevi desteklerini her zaman yanımda hissettiğim annem Emine SARIKAYA, babam Ekrem SARIKAYA, ablam Evrim SARIKAYA ve ikizim Ergin SARIKAYA'ya bana göstermiş oldukları yardım ve anlayıştan dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Tez süreci boyunca bana karşı inançlarını ve desteklerini esirgemeyen Hüseyin ve Rahime ERTEN'e tüm kalbimle teşekkür ederim.

Araştırmamın geçerlik çalışmalarında bana mesaisi dışında vakit ayıran, görüşme verilerini ve görüşme kodlama anahtarını tek tek okuyarak aynı zamanda benimle tartışmak için vakit ayıran Gülten KARA'ya teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın güvenilirlik çalışması için bana vakit ayıran Aykul SEVİNÇ'e teşekkürlerimi sunarım.

ÖZGEÇMİŞ

Eren SARIKAYA

Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği

Yüksek Lisans

Eğitim

Lise 2002	Zühtü Özkardeşler Lisesi	Balıkesir
Lisans 2006	Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi-Sınıf Öğretmenliği Bölümü	Burdur

İş

2006-2011	Murat Eğitim Kurumları Dershanesi Denizli Şubesi	Denizli
2008-2009	Murat Eğitim Kurumları Dershanesi İzmir Karşıyaka- Konak Şubesi	İzmir

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: Malatya, 1985

Cinsiyet: Bay

Yabancı Dili: İngilizce

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZET.....	i
ABSTARCT.....	iii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	v
ÖNSÖZ.....	vi
ÖZGEÇMİŞ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
ÇİZELGELER ve TABLOLAR LİSTESİ.....	xii
TANIMLAR LİSTESİ.....	xiii
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Okuma Yazma.....	1
1.1.1. Okuma.....	2
1.1.2. Yazma.....	3
1.1.3. Okur Yazarlık Kavramı ve Gelişimi.....	6
1.2. İşitme Engelli Çocuklarda Okur Yazarlık.....	8
1.3. İşiten ve İşitme Engelli Çocukların Okuma Yazma Öğretimine Kuramsal Bakış.....	13
1.4. Ülkemizde 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı.....	15
1.4.1. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Genel Amaçlar.....	17
1.4.2. Temel Beceriler.....	18
1.4.3. Kazanımlar.....	19
1.4.4. Etkinlikler.....	19
1.5. İlkokuma Yazma Öğretim Yöntemleri.....	21
1.5.1. Sentetik Yaklaşımlar (Parçadan Bütüne Yaklaşımı).....	22
1.5.1.1. Hece Yöntemi.....	22
1.5.1.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi.....	22
1.5.2. Analitik Yaklaşımlar (Bütünden Parçaya Yaklaşımı).....	23
1.5.2.1. Harf Yöntemi.....	23

1.5.2.2. Kelime Yöntemi.....	24
1.5.2.3. Cümle Yöntemi.....	24
1.5.2.4. Hikaye Yöntemi.....	24
1.5.2.5. Dil Deneyim Yaklaşımı.....	25
1.5.3. Etkileşimsel Yaklaşım (Analitik-Sentetik).....	25
1.6. İlgili Araştırmalar.....	26
1.6.1. İşiten Öğrencilerin Öğretmenlerinin Okuma Yazma Öğretimi Hakkındaki Görüşleri.....	26
1.6.1.1. Uluslararası Araştırmalar.....	26
1.6.1.2. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar.....	29
1.6.2. İşitme Engelli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Okuma Yazma Öğretimi Hakkındaki Görüşleri.....	38
1.7. Amaçlar.....	40
1.8. Önem.....	41
2. YÖNTEM.....	42
2.1. Araştırmanın Modeli.....	42
2.2. Katılanlar.....	46
2.3. Verilerin Toplanması Süreci.....	49
2.4. Görüşmelerin Yapılması.....	51
2.4.1. Görüşme Onay Formu.....	51
2.4.2. Görüşme İlkeleri.....	52
2.4.3. Araştırmanın Yapıldığı Okullar Kurumlar.....	53
2.5. Verilerin Toplanması.....	53
2.6. Verilerin Dökümü ve Analizi.....	54
2.7. Araştırmanın Güvenirliliği-İnandırıcılığı.....	57
2.7.1. Etik.....	58
3. BULGULAR.....	59
3.1. Öğretmenlerin Okur Yazarlık Hakkındaki Görüşleri.....	60

3.2. Öğretmenlerin İşitme Engelli Çocukların Okuma Yazma Öğrenmeleri Hakkındaki Görüşleri.....	63
3.3. Öğretmenlerin Okuma Yazma Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler Hakkındaki Görüşleri.....	67
3.4. Öğretmenlerin Okuma Yazma Öğretiminde Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Görüşleri.....	72
3.5. Öğretmenlerin Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaştığı Sorunlar ve Beklentilere İlişkin Görüşleri.....	79
3.5.1. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan Kaynaklanan Sorunlar, Öneriler ve Beklentiler.....	79
3.5.2. Aileden Kaynaklanan Sorunlar, Öneriler ve Beklentiler.....	86
3.6. Öğretmenlerin Okuma Yazma Öğretiminde Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlar ve Kullandıkları Çözüm Yollarına İlişkin Görüşleri	93
3.6.1. Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlar.....	94
3.6.2. Öğretmenlerin Çözüm Yolları.....	98
3.7. Öğretmenlerin Okuma Yazma Öğretiminin Daha Başarılı Olması İçin Diğer Öğretmenlerden Beklentileri ve Önerilerine İlişkin Görüşleri.....	103
3.7.1. Diğer Öğretmenlere Okuma Yazma Öğretiminin Başarılı Olması İçin Öneriler ve Beklentiler.....	103
3.8. Öğretmenlerin Okuma Yazma Öğretiminin Başarılı Olabilmesi İçin Okul İdaresinden Beklentilerine İlişkin Görüşleri.....	107
3.9. Öğretmenlerin Okuma Yazmanın Daha Başarılı Olabilmesi İçin Üniversitelerden Beklentilerine İlişkin Görüşler.....	111
3.10. Öğretmenlerin Okuma Yazma Öğretiminin Daha Başarılı Olabilmesi İçin Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne İlişkin Görüşleri.....	114
4. TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	119
4.1. Tartışma.....	119
4.2. Öneriler.....	135
4.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	135

4.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	136
EKLER.....	137
KAYNAKÇA.....	152

ÇİZELGELER ve TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No

Çizelge-1. Öğretmen Görüşme Kodlama Anahtarında Alan Soruların Güvenirlik Yüzdeleri.....	56
Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri.....	48

TANIMLAR LİSTESİ

İşitme Engelli: Bireyin işitme düzeneğinde herhangi bir nedenle oluşan bir sorundan dolayı akustik uyarıları, ya normalden az algılaması ya da hiç algılayamaması sonucu ortaya çıkan bir engel durumudur (Tüfekçioğlu, 1992, s.5)

Okuma: Okuma, bir yazıyı oluşturan simgesel imleri seslendirmek ya da o imlerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemidir ya da okuma bir yazıyı sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme algılama ve kavrama sürecidir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997, s.15).

Okuma Stratejisi: Okumada kullanılan becerilerin edinilmesi için uygulanan yol, teknik (Girgin,1997, s.4).

Öğretim Programı: Eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bu kesim, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır (Varış, 1996, 12).

Yöntem: Bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur.(Oğuzkan,1993, s.6)

Etkinlik: Öğrencilerin öğrenim sürecinde etkin bir rol almasını sağlayan çalışmaların tümüdür (MEB, 2005).

1.GİRİŞ

1.1. Okuma Yazma

İnsan, doğası gereği sosyal etkileşimler içinde bulunan bir varlıktır. Sosyal etkileşimin temel gerekeni ise iletişimdir. İletişim, genel olarak insanlar arasındaki düşünce ve duygu alışverişi olarak ele alınmaktadır (Cüceloğlu,1997). İletişimin amacı, anlayan ve anlatan arasında bilgi, düşünce ve tutum ortaklığı yaratmaktır (Açıkgöz, 2000). İletişim kurmak için düşünürken, konuşurken, yazarken, dinlerken simgelerden oluşan dili kullanırız. Bu yönüyle sözlü ve yazılı dil, bilgileri ayırt etmeye, bireyler arasında iletişim kurmaya ya da etkileşimde bulunmaya yardım eden vazgeçilmez bir araçtır (Clay, 1998).

Yazılı dil okuma ve yazma ile gerçekleşir. Günümüzde pek çok kültürde okuma ve yazma önemli yer tutar (Clay, 1998). İnsanların öğrenme ihtiyaçları, yeni koşullara uyma zorunluluğu, yaşamın sürekli gelişme ve değişme hâlinde bulunması, kişilerin toplumdaki statü ve etkinliklerini artırma çabaları, boş zamanlarını en iyi şekilde değerlendirme gayretleri de okuma yazmanın önemini artırmıştır (Kılıç, 1996).

Kişinin yaşamındaki başarısı bir ölçüde sahip olduğu okuma yazma becerisinin niteliğiyle eş değerlidir (Çelenk, 2005). Yapılan çalışmalar erken dönemde kazanılan okuma yazma alışkanlığının çocukların gelişimine büyük katkı sağladığını göstermektedir. Çocuklara, ilköğretimden önceki dönemde okuma yazmanın gerekliliğini görüp anlayabilmelerine yönelik işlevsel okuma yazma fırsatları vermenin önemi vurgulanmıştır. Bu tür yaşantı yoluyla çocukların okur- yazar davranışlar göstermelerinin sağlandığını belirtmişlerdir (Hall, 1987; Teale ve Sulzby, 1982). Ortaş (2007) erken dönemde okuma alışkanlığı kazanan çocukların kelime hazinesi ve düşünme yeteneğinin arttığını buna bağlı olarak yaratıcı zekâ, dinleme, konuşma yeteneğinin geliştiğini belirtmektedir. Bu yüzden okuma yazma etkinliği gerek ilköğretim gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye gerekli olacak hatta sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de öğrencinin başarısına yön verecek belirleyici bir faktördür. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu anlayan ve

yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin, hayatında başarılı olabileceği beklenir (Çelenk, 2005).

Araştırmacılar 1970’li yıllardan sonra okuma ve yazmayı birlikte ifade etmişlerdir. (Teale ve Sulzby, 1982). Okuma ve yazma birbirini besleyen süreçlerdir. Ancak bu süreçlerin birbirini beslemesini daha net anlatabilmek için her birinin ne anlama geldiğine ayrı ayrı bakmakta yarar vardır.

1.1.1.Okuma

Okuma temel olarak iki boyutta tanımlanmaktadır. Bir boyut çözümlene bir diğer boyut ise okuduğunu anlamadır. Çözümlene, yazılı bir metnin şifresini, grafiksel olarak kodlanmış bir bildirinin kodunu çözmektir (Akbayır, 2007). Okuduğunu anlama ise yazılı metne anlam verme sürecidir (Coşkun, 2002).

Bu tanımları biraz daha ele almak gerekirse Paul’un (2001), çözümlene tanımı şöyledir; sözcük tanıma, yazılı sembolleri sesli veya sessiz olarak yeniden kodlamadır. Uzuner, Kırcaali-İftar ve Karasu (2005) ise, çözümlenmeyi kâğıt üzerindeki sembolleri sesli veya sessiz olarak yeniden kodlama olarak tanımlamaktadır.

Bazı araştırmacılar ise hem çözümlene hem de anlamayı dikkate alarak tanımlar yapmışlardır. Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1997) tarafından okuma, bir yazıyı oluşturan semgesel imleri seslendirmek ya da o imlerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemidir ya da okuma bir yazıyı sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme algılama ve kavrama süreci biçiminde tanımlanmaktadır.

Demirel (2000) okumayı, bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı simgelerden anlam çıkarma etkinliği olarak tanımlamaktadır. Okuma bireyin görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. İşlenen bilgiler; ön bilgilerle birleştirilmekte ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak

yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dilsel bilgisi ve okuma deneyimleri gibi faktörler etkili olmaktadır (Akyol, 2005; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997; Keskinılıç ve Keskinılıç, 2005; Ontario, 2003;MEB, 2005).

Okumanın önemli bölümü anlamadır. Okuduğunu anlama süreci oldukça karmaşık bir süreçtir. Okuyucular okuduğu bir metnin analiz ve sentezini yapabiliyorsa; metni yorumlayabiliyorsa; kendisine ait cümlelerle ifade edebiliyorsa okuduğunu kavramış demektir. Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi de okuduğu metinde dile getirilen sorunları bulmak ve bu sorunlara farklı çözüm önerileri getirmektir. Bu temel amaçlar doğrultusunda çocukların yazılı olanı çözümlene ve çözümlenen kavramlara anlam yüklemesi gerekmektedir. Çocukların okuduğunu çözümlenmesi ve aynı zamanda okuduğunu anlaması akıcı okumalarını ve okumaya istek duymalarını sağlamaktadır (Akyol, 2005; Altun, 2002; Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Girgin, 1997; Köksal, 2003).

Okuduğunu anlama gücü okuma eyleminin en temel etkinliğidir. Okuyucu okuduğu metinle ilgili olarak kendi zihninde anlamlar oluşturur. Her okuyucunun oluşturduğu anlamlar bir birinden biraz farklıdır. Okuyucunun oluşturacağı anlama onun geçmiş yaşantısı, ilgisi, tutumu, amacı ve yeteneği katkıda bulunur (Uzuner, Kırcaali-İftar, Karasu, 2005).

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi okuma eylemi, sadece harf, hece ya da sözcük seslendirilmesi olarak düşünülemez. Okuma, çözümlene ve anlama gibi becerileri kapsayan karmaşık bir bilişsel davranıştır. Sözcük tanıma anlamını bildiği ya da bilmediği sözcüğü çözümlenmedir. Birey, yetersiz anlama becerisine rağmen yeterli çözümlene yapabilir. Aslında zayıf çözümlene becerisi bireyin okuduğunu anlamasındaki yeterliliği hakkında bize ipucu sağlar (Paul, 2001).

Okuduğunu anlama becerisi; kelime anlama, metnin içeriğini kavrama, yazarın duygularına ortak olma ve bağlamda ilk kez karşılaşılan kelimenin anlamını çıkartabilme gibi becerileri içerir. Bu becerilerin gelişmesi için eğitimin ilk

yıllarından başlayarak çalışmalar yapılır. Okuyucunun metni okuyup anlaması şimdiye kadar edindiği bilgi birikiminin yardımıyla gerçekleşmektedir. Metinden elde edilen bilginin uyumu okuduğunu anlamamanın özünü oluşturmaktadır. Bu uyum, çalışma belleğinin uygun bir şekilde işlevi olmaksızın gerçekleştirilemez (Akyol, 2010; Cain, 2006; Johnson ve Afferbach, 1985; Girgin, 1997; Güteryüz, 2002; Güneş, 2009; Göçer, 2008; Göktürk, 1997; Schirmer, 2000; Yıldız, 2006). Bu sebeple okuyucuların ön bilgisi, deneyimleri ve bu sayede oluşturdukları şemalar metni anlamasında önemlidir. Zaman içerisinde okuyucu olaylar ve iletişim biçimlerine ilişkin bir bilgi dağarcığı geliştirir ve belleğine yerleştirir. Şema olarak adlandırılan bu bilgi dağarcığı bireyin bilgiyi belleğe yerleştirdiğinin göstergesidir. Bireyler aynı okuma metnini okuyarak metinden farklı anlamlar çıkarabilir. Bunun nedeni ise her bireyin genel dünya bilgisinin aynı olmaması yani çevreye ve dünyaya ilişkin bilgi birikiminin, metindeki belirli bir konuya ilişkin bilgileri, ayrıca yazın türü, biçimi, stili ile ilgili deneyimlerinin farklı olmasıdır (Tüfekçioğlu, 2007). Okuma gibi yazmanın da insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Yazmanın insan yaşamındaki önemini açıklamak için öncelikle yazmanın tanımını yapmak gerekir.

1.1.2. Yazma

Yazma, duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır. Yazma, insan doğası gereği kendini dışa vurduğu davranışlardan birisidir (Çeçen, 2011). Yazma becerisi; sadece motor bir aktivite olmanın ötesinde okuma becerisinden ayrılması mümkün olmayan, daha üst düzeyde ve daha karmaşık bir planlama gerektiren, daha karmaşık bir zihinsel eylemdir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007). Yazma eylemi yalnızca sembollerin kopya edilmesi veya taklidi olarak nitelendirilmemelidir. Akyol'a (2005), göre yazma eylemi, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretlerin motorsal olarak üretebilmektir. Yazma eyleminin bir diğer tanımı da bireylerin gördüklerini, duyduklarını, düşündüklerini ve yaşadıklarını belli kurallara uygun biçimde yazıya aktarması olarak yapılmıştır (Köksal, 2003). Yazı öğretiminde çocuğun duygusal ve bedensel özelliklerini dikkate almak, eğitimsel bir zorunluluk ve sorumluluk olarak

görölmelidir. Okuma ve yazma kavramları birbirinden bağımsız olarak ele alınsa da birbiriyile yakından ilişkili kavramlardır.

Yazma becerisi özellikle okuma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Yazma kişinin duygu ve düşüncelerini yazı denilen şekillerle, başkasının anlayabileceği şekilde anlatılması eylemlerini kapsamaktadır (Gülyüz, 2002). Duygu, düşünce, hayalleri açık ve anlaşılır olarak yazma çeşitli zihinsel becerileri gerektirir. Çocuklar bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, düzenlemeyi, yazı amacını belirleme ve kuralları uygulamayı öğrenirler. Çocukların yazma becerilerini geliştirmeleri okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları kullanmalarına bağlıdır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005).

Okuma ve yazma becerileri birbirleri ile ilişkili olan, birbirlerini tamamlayan kavramlardır. İki becerinin birbiri ile olan ilişkisi iki farklı becerinin birlikte kullanılmasını gerektiren tek bir kavramın okuma- yazma kavramının kullanılmasına neden olmaktadır. Okuma- yazma kavramı, iki eylemin birbirinden ayrılmadığını ortaya koymakla birlikte genel olarak, ses sembollerinin zihinsel olarak bir araya getirilmesi ve sözel olarak ifade edilmesi ve yazı yoluyla zihinsel ifadelerin aktarılması süreci olarak tanımlanmaktadır (Ege, 2005).

Okuma ve yazma süreçleri birbirleriyle pek çok yönden benzerlik göstermektedir. Bir okuyucu çözümleme için alfabetik ve sesbilgisel bilgisini; yazar ise bir metni yazarken harfleme ve noktalama bilgilerini kullanır. Okuyucu yorumlama ve tahmin etme için dil ve genel bilgisini kullanır. Yazar ise içeriğe, düzene, okuyucunun bakış açısına ve geçmiş bilgisine uyum sağlamak veya onu zorlamak için yazısına şekil verir (Albertini ve Schely, 2003; Atwell, 1987).

Okuma yazma becerisi, kelimeleri çözmek ve cümle kurmaktan öte aynı zamanda işlevseldir. Bunun anlamı, okuduğunu ve dinlediğini anlayabilme; kendi duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade edebilecek bir nitelikte okur- yazarlık becerisine sahip olmaktır (Özden, 1999).

1.1.3.Okur-Yazarlık Kavramı ve Gelişimi

Okur- yazarlığın tanımları da tıpkı okuma- yazmanın tanımları gibi dar anlamdan geniş anlama doğru bir seyir göstermektedir. Günlük yaşamda, okuma- yazma ve okuryazarlık kavramları sıklıkla birbirinin yerine kullanılan kavramlardır. Okuryazarlık kavramı tarihsel gelişime paralel olarak okuma- yazma kavramından doğmakla birlikte, okuma- yazmadan daha geniş bir kavramsal içeriğe sahiptir. Okuma- yazma çalışmalarının temelini oluşturan bu kavramın birbirinden farklı tanımlarının yapılması, değişen koşulların ve ihtiyaçların çeşitliliği ile okuma- yazma öğretimi anlayışının gelişiminden kaynaklanmıştır (Akbayır, 2007; Paul, 2001).

Hall (1987), çocuğun doğumdan itibaren çevreyle etkileşim sürecinde erken dönemden başlayarak okur-yazarlığı kazanabileceğini vurgulamıştır. Çocuğun erken dönemde okur- yazar oluşuyla ilgili olarak araştırmacıların iki görüş öne sürdükleri görülmektedir. Bunlar okumaya hazırlık ve gelişen okur- yazarlık kavramlarıdır. Okumaya hazırlık kavramı, okulöncesi dönemde okumaya hazırlığın önemini vurgularken gelişimsel okur-yazarlık ise çocuğun doğumla birlikte okuma yazma sürecine başladığını ve okur- yazarlığın devam eden bir süreç olduğunu vurgulamaktadır (Girgin, 2008; Hall, 1987; Teale ve Sulzby, 1986).

Okumaya hazırlık varsayımlarına göre okul öğretiminden önce gözlenen ve devam eden gelişimin okuma öğretimiyle ilgisi yoktur. Çocuklar beş ya da altı yaşına kadar okuma ve yazmayı öğrenmeye hazır değildirler. Çocuklar okuma için gerekli ön bilgilere sahip olduğu zaman okuma öğretimine başlanılabilir ve okuma öğretimi başladığında, uygulama sistematik ve sıralı olmak zorundadır. Bütün çocuklar okumaya hazırlık ve okuma becerilerinden belli bir kapsam ve aynı gelişim sırası boyunca geçer. Harf yazımı ve bunları birleştirebilme okumayla gerçekleşebilir. Aynı zamanda çocukların metin oluşturabilmeleri için gereken çalışmaların okumayı öğreninceye kadar geciktirilmesi gerekir. Çocukların bu hiyerarşi boyunca ilerlemeleri periyodik olarak formel testlerle izlenmelidir (Hall, 1987; Reutzell ve Cooter, 1992; Teale ve Sulzby, 1986).

Okuma- yazmanın gelişimiyle ilgili diğer bir görüş ise gelişen okur- yazarlık olup okuma- yazma sürecinin doğumla birlikte başlaması ve çocuk bu beceriyi kazanıncaya kadar devam etmesini önermektedirler. Gelişen okur-yazarlık çocuğun; sözcüklerin, dilin, öykülerin, kitapların, şiirlerin kapsamlı dünyasına erken dönemde girmesi anlamına gelir. Yazılı materyalin, sözcüklerin ve dile ait seslerin farkında olabilmelerini içerir (Girgin, 2008; Hall,1987; Lerner, 2000; Teale ve Sulzby, 1986; Whiteburst ve Lonigan, 1998).

Okur- yazarlık, okuma- yazmanın kullanıldığı çevrede yetişen çocuklarda görülen tipik bir davranıştır (Hall,1987). Okur- yazarlık, herhangi bir durumda kişinin, ev, okul, işyeri veya herhangi bir yerde yalnız olsun ya da olmasın, okuma- yazma eyleminde bulunması ve bu eylemlerin belli bağlamlarda kullanılması anlamına gelmektedir. Okur- yazarlığın gelişmesi ve belli bağlamlarda kullanılması için çocuğun çevrede okur- yazarlıkla ilişkili yaşantılara tanık olması ve sosyal etkileşime girmesi gerekir (Au, 2000). Uzuner'in (1996) sosyal etkileşim kuramcılarından Scribner ve Cole'den (1981) aktardığına göre, okur- yazarlık; sadece belli bir yazının nasıl okunup yazıldığını bilmek değil, aynı zamanda bu bilgiyi belli bağlamlarda kullanabilmektir. Okur- yazar olan bir çocuk, çözümleme yapmanın, bir metin üretmenin ya da metinleri anlamının yanında, okuma ve yazmayı kendi kültürünü oluşturan uygulamaları yerine getirmek için de kullanır. Çocuk okur- yazar olurken aynı zamanda çevresinde gerçekleştirilen okuma ve yazma içeren etkinliklerin yapılarını kavrar ve kendisi bu etkinlikleri gerçekleştirmek durumunda kaldığı zamanlarda çevresinde değişiklikler yapmayı da öğrenir.

Teale'e (1982), göre, okur- yazar bir çevrede bulunan çocuk, diğer insanların yazıyla nasıl etkileştiklerini gözlemleme fırsatı bulur. Fakat okuma- yazma öğrenme için sadece diğer insanları gözlemlemek yeterli değildir. Aynı zamanda çocuk çevresindekileri bağımsız olarak incelemeli ve aktif olarak yazılı dille meşgul olmalıdır. Çocuğun çevresinde bulunan okur-yazar çevre, kişiler arası ilişkiler üzerine kurulmuştur.

Çocukların erken yaşlarda okur- yazar olması ile ilgili duruma bakıldığında ise işiten çocukların okuma- yazma öğrenmeleriyle ilgili ilkeler şöyle açıklanabilir; (1) Okur- yazar toplumlarda yetişen çocukların çoğu için okuma yazma öğrenimi erken yaşlarda başlar. Okuma yazmanın kökleri öncelikle aileye giderek topluma dayanır. (2) Okuma- yazmanın işlevleri ve şekilleri öğrenme sürecinin bütünleştirici birer parçasıdır. (3) Sözlü ve yazılı söylem formları birlikte ve birbiriyle ilişkili olarak gelişir. (4) Çocuklar yazılı dilin nasıl işlediğini anlayarak etkin katılım yoluyla öğrenirler (Hall, 1987; Teale ve Sulzby, 1986).

İşiten çocuk sesin farkındadır. Ve yakın çevresindeki insanların çıkardıkları her türlü ses onun için belli anlamlar ifade eder. İşitme duyusu sayesinde çocuk aynı zamanda seslerin kaynağını dinleyip arar, konuşmalara karşılık verir, duyduğu sesleri fark eder, ritmik ve kontrollü sesler kullanmaya başlar. Sözcük dağarcığı gelişir, yaptığı hataları dinleyerek düzeltebilir. İşitme yoluyla kazanılan beceriler sayesinde çocuk, iletişim için gerekli dili kazanır ve deneyimlere sahip olur (Cole, 1992).

İşiten çocuklar dışında işitme düzeneğinde herhangi bir sorundan dolayı akustik uyarınları algılayamayan ve bu engel dolayısıyla dilbilgisel farklılıkları algılama, ayırt etme ve anlamada sorunu olan işitme engelli çocukların okur-yazar oluşları durum nasıl gerçekleşmektedir.

1.2. İşitme Engelli Çocuklarda Okur-Yazarlık

İşitme engelinin çocukların sözlü dili edinimi üzerindeki yarattığı gecikmeler ve onların sınırlı dil edinimine sebep olmaktadır. Sınırlı dil yeterliği de işitme engelli çocukların okur- yazar oluşlarını olumsuz olarak etkilemektedir (Tüfekçioğlu, 2007). Dilde, okumada ve yazmada ortaya çıkan bu yetersizlikler, çocuğun okuryazarlıkla yakın ilişkisi olan akademik gelişiminin geri kalmasına neden olacaktır (Girgin, 2007).

Okuma becerisini kazanan öğrenci ders dışında da farklı kaynaklar okudukça anlama becerisini geliştirebilecek, kelime ve bilgi dağarcığını zenginleştirecektir. Bu

sebepten işitme engelli öğrencilerin de okuma becerisini kazanmalarına önem verilmelidir. İşitme engelli çocuklar işiten çocuklar gibi okuma becerilerini kazanabilmektedirler. Fakat işitme engelli çocuğun okuma becerilerini kazanma aşamaları işiten çocuklardan daha uzun süreli olmaktadır (Kretschmer ve Kretschmer, 1978; Paul, 2001; Schirmer, 2000; Truax, 1985).

Ruiz'e (2005) göre, kendi işitme engelli kızı Elena ile 3 yaşından 7 yaşına kadar yaptığı araştırmada çocuğun yazılı ve resimli ifadelerinden örnekler toplanmıştır. Elena'nın belli hipotezler kurma ve bu hipotezleri sınama şeklindeki davranışları işiten çocuklarınkine benzerlik göstermiştir. Araştırmalardan elde edilen düşünceler ve araştırma bulguları; gecikmiş dillerine rağmen işitme engelli çocukların okur-yazar davranışlarının çeşitli yönleriyle işiten akranlarınınkilere benzerlik gösterdiği ve işitme engelinden dolayı işiten akranlarına göre daha yavaş ilerlediklerini vurgulamaktadır (Akt. Uzuner, 2005).

Ewoldt'a (2005) göre, 4-5 yaşları arasında ileri ve çok ileri derecedeki işitme engelli 10 çocuğun erken yazma becerilerini incelemiştir. Tüm okul yılı boyunca öğrencilerin resim/ yazı çalışmalarını gözlemlemiş, yazılı örnekler toplamış ve öğrencilerin erken okuma- yazmalarını ölçmüştür. Sonuçlar, işitme engelli çocukların işiten çocuklarınkine benzer olarak; örneğin; düzenleme, harfleri düzenleyerek yeni sözcükler oluşturma ve amaçlı olma gibi bazı önemli kavramları sergilediklerini göstermiştir.

Charlesworth, Charlesworth, Raban ve Rickards'ın (2006), geçtiğimiz 80 yıldaki pek çok araştırma sonuçlarını incelediği çalışmasında da işitme engelli ya da çok ağır işiten çocukların çok büyük bir yüzdesinin kendi işiten yaşlılarına kıyasla çok ciddi şekilde düşük seviyede okuyabildiklerini tespit etmiştir.

Yukarıda sözü edilen tüm araştırmaların bulguları; gecikmiş dillerine rağmen işitme engelli çocukların okur-yazar davranışlarının çeşitli yönleriyle işiten akranlarınınkilere benzerlik gösterdiğini belirtmektedir. Bu nedenle işitme engelli çocukların sözlü yazılı dil öğreniminde öğretmenlerin işiten çocuklara uygulanan

programın hedefleri işitme engelli öğrenciler içinde geçerlidir. Fakat daha uzun zaman dilimine yayılmış anlamlı, amaçlı ve işlevsel okuma- yazma deneyimlerinin sağlandığı ortamlarda çalışmalar geliştirmelidir. İşitme engelli çocuklarda dil gelişiminin yavaş olması, dili kullanma ve anlama becerilerinin işiten çocuklara oranla sınırlı olmasına neden olmaktadır. Bu durum okuma- anlama becerilerini de olumsuz yönde etkilemektedir (Belgin ve Darıca, 1995; Girgin, 1987; Kretschmer ve Kretschmer, 1978; Paul, 2001; Schirmer, 2000; Truax, 1985).

İşitme engelli çocuklarda dil gelişiminin yavaş olması, dili kullanma ve anlama becerilerinin işiten çocuklara oranla sınırlı olması, işitme kaybı olması hem alıcı hem de ifade edici dili olumsuz etkiler. İşitme engelli çocuklar yaşamın ilk yıllarında konuşma dilini kazanırken işiten akranlarına çok benzer bir dil gelişimi sergilese bile erken teşhis, tanı ve cihazlandırma olmazsa başlangıçta ürettikleri sesler zaman içinde azalma eğilimi gösterir, taklitler ortadan kalkar, ses üretimleri hem niteliksel hem niceliksel olarak farklılaşır. İşiten çocuklar gibi rastlantısal öğrenmeleri gerçekleştiremezler ve dil gelişimleri etkilenir. Dolayısıyla, okuma dilini konuşma diline çevirmek oldukça zorlaşır. Ve bu yüzden de dil ile bağlantılı geçmiş deneyimlerini depoladıkları bir alan olmayabilir. (Elffenbein, Hardin-Jones ve Davis, 1994; Mayer ve Wells, 1996; McAnally, Rose ve Quigley, 1987). Geçmiş deneyimlerinin olmaması işitme engelli çocukların okuduklarını anlamalarını ve yorumlarını engellemektedir.

Girgin (1987), dilsel becerilerinin gelişiminde işitsel öğelerden yoksun olan işitme engelli çocukların görsel sembollerden faydalanmaya çalıştığını fakat bunun, anlamlandırmadan çok sözcükleri ezberlemek olduğunu belirtir. Bunun sonucu olarak işitme engelli çocuklar okuma yazma sürecinde birçok problemle karşılaşır. Okuma- yazma ile ilgili görülen belli başlı problemler yetersiz kelime bilgisi, sözdizimi, figürsel dil, anlama, planlama, yazının düzenlenmesi, düzeltilmesi gibi problemlerdir. Eksik dil yaşantılarından dolayı, kelimelerin farklı kullanışlarını ayırt etmeleri, günlük dilde kullanılan deyimleri anlamaları ve bunları yazılı dilde ifade ederken yerinde ve anlamlı bir şekilde kullanmaları güçleşmektedir (Hallahan ve Kauffman, 1994; Kretschmer, 1985; Polloway ve Patton, 1993). Cohen ve Plaskon'a

(1980) göre ise, işitme engelli çocukların karşılaştıkları problemlerden ilki, dilin ses birim sisteminde kullanılan bazı sesleri duyamamalarıdır. İkincisi ise, birçok işitme engelli çocuğun erken tanılanmamasından ve erken cihazlandırılmamasından dolayı dil gelişiminin geri kalmasıdır.

İşiten çocuklar okula belli bir dil dağarcığıyla başlarlar. Oysa işitme engelli çocuklar söz dizimi, anlam, kullanım, biçimbirim ve sesbilgisi olmak üzere dilin tüm bölümleriyle uğraşmaktadırlar. Bu nedenle, işitme engelli bireylerin sözdizimi, anlam, kullanım, sesbilgisi, metin yapısı kurallarını analiz ve sentez etmeleri zordur (Kretschmer ve Kretschmer, 1978). Bu durum, okuduğunu anlamada pek çok probleme yol açmaktadır (de Villiers ve Pomerantz, 1992). İşitme engelli bireyler bağlamdan ipucu alarak sözcükleri çözümlerler. Ancak, sözcüklerin görece olarak basit cümlelerde yer almadığı ve sıklıkla tekrar edilmediği metinlerde bağlamdan ipucu almakta zorlanırlar. Cümlenin anlaşılmasındaki zorluk, akıcı okumayı azalttığı gibi bağlamdan ipucu alarak anlamayı da zorlaştırır. Bu tür metinler okuduğunu anlamının doğal olarak gelişmesine engel olmaktadır (Paul, 2001).

Paul (2001), alan yazın incelemesinde işitme engelli bireylerin çekim eklerinde, yardımcı fiillerde, bileşik cümlelerde ve devrik cümle yapılarında zorlandıklarını belirlemiştir. Örneğin işitme engelli çocuklar sözcüklerin anlamını bilse de sözcükler bir araya gelerek cümleyi ve cümlelerin bir araya gelerek paragrafı veya metni oluşturduğunu anlamlandıramamaktadır. Bunun yanında işitme engelli çocukların kelime kökünü anlayabildikleri ancak köke çekim eki veya yapım eki geldiğinde kelimeleri anlamakta güçlük çektiği ve yeni kelimeyi öğrenmekte zorlandığı görülmektedir. Okuma etkinliklerinde anlama sorunu işitme engelli çocukların okuma alışkanlığını kazanımını etkilemekte ve okumaktan uzaklaşmalarına neden olmaktadır (Girgin, 1987). İşitme engeli sözlü dili olumsuz etkilediği gibi yazı dilini de olumsuz etkilemektedir. Özellikle doğuştan itibaren bu engele sahip çocuklar yazılı anlatımda sözcükleri yanlış yazmakta, oldukça yetersiz bir yazı planı oluşturmakta, çok sayıda imlâ ve dil bilgisi yanlış yapmakta, okunaksız bir el yazısı kullanmakta, fikir oluşturup yorumlayamamaktadırlar (Schirmer, 2000).

Schirmer (2000) ve Truax (1985) , yazma etkinliklerinin de işitme engelli çocuklar için üstesinden gelinmesi çok zor bir iş olduğunu, akıcı bir konuşma diline sahip olmadıkları için dilin biçimsel ve sözdizimi yapılarını ifade etmekte oldukça zorlandıklarını belirtmiştir. Sınıf içinde yapılan etkinliklerde işitme engelli öğrencilerin en çok kaçındığı etkinliğin yazma olduğu gözlemlenmiştir. Yazmada, işitme engelli öğrenciler kelimeleri yanlış sıralayabilir, bazı kelimeleri atabilir ve gereksiz olanları ekleyebilir. Bu konuyla ilişkili sorun; kavramada ve daha önce öğrendiklerini etkin kılmadaki zorluktur. Bu sorun, işitme engelli çocuğun, hem temel dil ediniminin geç gelişmesi hem de bilgiye tam olarak erişememesi yüzündendir. Bir diğer deyişle sadece işitme engelli çocukların daha önceki bilgilerinin az olmasından değil aynı zamanda öğretmenlerin çocukların gelişimlerine yardım etmek için onlar için uygun bir dil kullanmamalarındandır (McInerney, Riley ve Osher, 1999).

Schirmer (1997), işitme engelli çocukların okuma- yazmadaki güçlüklerinin bir diğer nedeninin bu çocuklara eğitim veren birçok öğretmenin bu engel grubuna nasıl okuma yazma öğreteceği konusunda uygun bir eğitim almamaları olduğunu belirtmektedir. İşitme engellilerin öğretmenleri, dil özellikleri ve dil gelişimi sürecini iyi bilmek zorundadırlar. Edwards'ın (1980), Reed'in (1984) ve Maxwell'in (2005), araştırmalarında işitme engelli çocukların okuma güçlüklerinin giderilmesi için bu çocuklarla çalışacak öğretmenlerin birden fazla okuma yöntemi konusunda eğitim görmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin uygun dil kullanmaları çocukların deneyimlerinden yararlanarak okuma yazma öğretimini desteklemeleri için önemlidir. Çünkü işitme engelli öğrencilerin eğitiminde dil, öğretim programının temelidir. Çocuğun yüz yüze iletişimde okumada ve yazmada dil edinimi öğretimin odak noktasında yer alır. İşitme engelli çocukların öğretmenlerinin öncelikle dil öğretmenleri oldukları söylenir (Schirmer, 1997).

1.3. İşiten ve İşitme Engelli Çocukların Okuma Yazma Öğretimine Kuramsal Bakış

Genel olarak öğrencilerin daha yeterli okuyucular olmalarını sağlamak için çeşitli yaklaşımlar vardır. İşitme engellilerin okuma- yazma öğrenmelerindeki tarihsel gelişime dikkat edilirse günümüzde gittikçe yaygınlaşan “dengeli okuma- yazma yaklaşımı”dır. Bu yaklaşım anlam temelli *Tüm Dil* (Whole Language) ile beceri temelli *Beceri Öğretimi* (Skill Based Approach) yaklaşımının birleşimidir. Anlam temelli öğretim anlamayı ve metnin tümünü kullanmayı vurgularken, beceri temelli yaklaşımlar ayrı ayrı olarak becerilere odaklanırlar ve metinlerden kısmi olarak faydalanırlar (Asselin, 1999).

Beceriye dayalı öğrenmede, sesletim becerilerini anlama izlemektedir. Beceri temelli öğretimde seslere odaklanma vardır. Anlamdan ziyade önemli olan becerilerin edinilmesidir. Bu eğitim ardışıktır, öğrenci çıkarttığı ses ile arkadan gelecek olan sesi ilişkilendirmeyi, sessizleri harmanlandırmayı, uzun ve kısa sesleri seslendirmeyi öğrenir. Sözcük dağarcığının geliştirilmesi seslerle kontrol edilir, yazma eğitiminde de aynı süreç izlenir (Uzuner, 2005).

Goodman (1986), anlam temelli yaklaşım olan ve tüm dil yaklaşımı olarak bilinen okuma modelini geliştirmiştir. Bu yaklaşım 1980’ler ve onu izleyen 1990’larda popüler hale gelmiştir. Beceriye dayalı yaklaşımın tersine burada sesletimin önemi yerine, metni ve okuduğunu anlamının önemi vurgulanmaktadır. Çocuklar, seslerin bütünlüğüne, cümlelere, paragraflara ve bağlamın bütününden anlam çıkarmaya odaklanırlar. Tüm dil savunucuları, çocukların ileri düzeyde okuryazar olmalarında günlük gazeteleri, kitapları ve mektupları okuma ve yazma gibi etkinliklerde kullandıkları dilleri kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmelerinin önemini vurgular. Anlama, heceleme gibi bir beceriden daha üstün bir beceridir. Aslında hecelemenin keşfedilmesi, yeni başlayan okuyucular kendi hikâyelerini yazmayı öğrenirken gerçekleştirilir. Çocuklar, okuma etkinliği sırasında, bağlamdaki sözcükleri çözümlenmeyi öğrenirken aynı zamanda sesletim becerilerini de öğrenirler. Çeşitlilik, tüm dil yaklaşımı ile okuma öğretiminin önemli boyutlarında birisidir. Tüm dil

yaklaşımı eğitimcilerin çeşitli eğitim disiplinlerinden disiplinler arası yaklaşımla okuma parçası seçmelerine olanak tanımaktadır (Camilia, 1997). Günümüzde hem işiten öğrenciler hem de işitme engelli öğrenciler için kabul edilen öğretim yaklaşımı dengeli okuma- yazma yaklaşımıdır.

Dengeli okuma- yazma yaklaşımının temelindeki prensipler her iki yaklaşımın bir sentezidir (Reutzel ve Cooter, 1996; Pressley, Roehrig, Bogner, Raphael ve Dolezal, 2002; Schirmer, 2000). Dengeli okuma yazma yaklaşımı, öğretmenin stratejilere, sürece ve becerilere model olmasını gerektiren öğretmen merkezli öğretimle öğrenci merkezli etkinliklerin birlikteliğini savunan bir yaklaşımdır (Snow vd. 1998, akt. Deweese, 2008). Cooper (1997) ve Au, Carroll ve Scheu (1997), öğretimde dengenin iyi anlaşılmasının önemi üzerinde durmakta ve özellikle öğretimde duyuşsal ve bilişsel dengenin iyi kurulması gerektiğinin altını çizmektedirler.

Cooper'ın (1997), üzerinde durduğu bir diğer denge de dil becerilerinin öğretiminde anlama ve anlatma öğretimine ayrılan sürenin dengeli olması ve bu becerilerin geliştirilmesinde işe koşulan etkinliklerin olabildiğince bütünleştirilmiş bir biçimde öğretilmesidir. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri anlam oluşturmada birbirleriyle harmanlanmış bir biçimde işe koşulduğunda öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin gelişiminin daha anlamlı olduğu vurgulanmaktadır (Rief ve Heimburge, 2007, s.3).

Dengeli okuma yazma, günlük olarak çok miktarda okuma ve yazma çalışması yapılmasını gerektirir. Okuma ve yazma için yaratılan özgün fırsatlar, öğrencinin ihtiyacına göre öğretmenin rehberliğine dayanır. Öğretmen tarafından model olunan bazı okuma yazma ödevleri ve öğretmen desteğiyle kazanılan diğer başarılar; çok az bir yönlendirmeyle çocuğu bağımsız hale getirir. Amaç, çocuğun okur- yazar hale gelirken okuma ve yazmadan zevk almasını sağlamak ve okuma- yazmanın değerini kavramasını sağlamaktır. Denge, öğretim programının tüm öğelerinde sağlanır (Harp ve Brewer, 2005).

Dengeli okuma- yazma yaklaşımda öğretmenlerin dili didaktik bir şekilde öğretmeleri beklenmemektedir. Dilin doğal olarak gelişmesine olanak sağlayacak materyaller hazırlamalı ve gerektiğinde daha yapılandırılmış öğretim için gerekli bilgiye sahip olmalıdır. Doğal ve yapılandırılmış yaklaşımların dengeli olarak birleşimi işitme engelli bireylerin dil gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Paul, 2001).

İşiten çocuklar için etkili okuma- yazma ortamı hazırlamada dengeli okuma- yazma yaklaşımı etkinliklerinin aktif olarak kullanılması, giderek işitme engelli öğrencilerle uygulanan okuma- yazma programları için de önerilmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda işitme engelli öğrencilerin de, okuduğunu anlama stratejilerini öğrenebildikleri, ancak daha uzun süre ve uygun ortamların sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Girgin,1999; Uzuner, Kırcaali- İftar ve Karasu, 2005; Uzuner, İçden, Girgin, Beral ve Kırcaali- İftar, 2005; Walker, Munro ve Rickards; 1998). Bu kuramsal bakışın okuma yazma öğretim programına yansımaları 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da görülmektedir.

1.4. Ülkemizde 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı

Ülkemizde MEB Türkçe Dersi Öğretim Programının (TDÖP) 2005 yılında yeniden düzenlenmiş hali de oluşturmacı yaklaşımın ilkelerini yansıtmaktadır. Oluşturmacı kuramdan hareketle geliştirilen Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanım ve etkinlikler, öğrencinin birikim, beceri ve gelişimlerini göz önünde bulundurmuş ve öğrenciyi merkeze alarak hazırlanmıştır. (MEB, 2005). Program bu boyutuyla beceri öğretimi odaklanan beceri öğretimi ile anlam temelli yaklaşım olan tüm dil yaklaşımıyla okuma- yazma öğretiminin sentezi olan dengeli okuma yazma yaklaşımıyla benzerlik göstermektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde programın yapısında genel amaçlar, temel beceriler, temel dil becerileri ve dil bilgisi ile bu becerilere ilişkin belirlenmiş kazanımlar, etkinlik örnekleri ve uygulamaya yönelik açıklamalar bulunmaktadır.

Yeni program hazırlanırken strateji, yöntem ve tekniklerde çeşitliliğe gidilmiş, zihinsel beceriler ön plana çıkarılmış, yeni bir yapılandırma gerçekleştirilmiştir.

Aşağıda yeni Türkçe programının özellikleri sıralanmıştır (MEB, 2005, s.4) :

- Bilgi ezberlemeye değil, çoklu zekâ yaklaşımı, yapılandırıcı yaklaşım, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi bilgi üretmeye dayalı eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır.
- Programda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru etkili ve güzel kullanma, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.
- Sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.
- Öğrenme alanları dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında düzenlenmiştir.
- Kazanımların belirlenmesinde; öğrencilerin yaşı, sınıfı, dilsel ve zihinsel gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur.
- Dilbilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış; diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.
- Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla; sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz- sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.
- Yazı öğretimine birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması için gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
- Her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. Kişisel değerlendirme formları, çalışma dosyası, gözlem formları gibi çeşitli değerlendirme formları da verilmiştir.
- Türkçe Öğretim Programı, ilköğretim 1-8. sınıflar arasında bütünlük ve aşamalılık gözetilerek hazırlanmıştır.
- İlk okuma yazma öğretimi, programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir.

Türkçe öğretim programı, öğrenciyi merkeze almakta ve bütün etkinliklerde öğrencinin aktif rol almasını gerektirmektedir. Bu nedenle etkinlikler, öğrencinin iletişim kurma, yaratıcılık, işbirliği yapma, sorun çözme, girişimcilik gibi becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin, dil ve zihin becerilerini geliştirme amacıyla her öğrenme alanında ve sınıf düzeyinde etkinlik örnekleri verilmiştir (MEB, 2005).

1.4.1. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Genel Amaçlar

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yapısı genel amaçlar, üst beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalardan oluşmaktadır (MEB, 2005, s.7).

Genel Amaçlar

Türkçe öğretiminin amacı, Türk Milli Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak:

Öğrencilerin :

1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerini geliştirmek,
2. Türkçeyi sevdirmek doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,
3. Zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
4. Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,
5. Eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözüme ve girişimcilik becerilerini geliştirmek,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
9. Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek,
10. Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlamak,
11. Millî, manevî, ahlâki, tarihî, kültürel, sosyal ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,
12. Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,
13. Okuma sevgisi ve alışkanlığını kazandırmaktır.

1.4.2. Temel Beceriler

Temel beceriler, öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da beşinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı içerdiği kazanımlarla bu temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır. Programla ulaşılmaması beklenen temel beceriler; Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözüme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, metinler arası okuma ve kişisel ve sosyal değerlere önem vermedir.

1.4.3. Kazanımlar

Öğrencinin edinmesi beklenenlerin tümü TDÖP’ de kazanım olarak yer almaktadır. Kazanım ifadesi TDÖP ile kullanılmaya başlanmıştır. 1981 programında davranış kelimesinin TDÖP’de yerini kazanım ifadesine bırakmasının nedeni programların benimsedikleri öğrenme öğretme yaklaşımlarından kaynaklanmaktadır. “Kazanımlar; öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsamaktadır. Öğrencilerin dil becerilerinde gelişme sağlamaları, bu kazanımların edinilmesine bağlıdır. Kazanımlar, öğrencilerin gelişim düzeyine ve öğrenme alanının özelliğine göre altıncı sınıftan sekizinci sınıfa doğru aşamalı olarak verilmiştir. Öğrenme alanlarına yönelik kazanımların sınırlandırılmasında da bu yaklaşım gözetilmiştir” (MEB, 2005, 8). Kazanımların önceden belirlenmiş olması programlar için önem taşımaktadır. Eğitimin değerlendirilebilmesi için yine kazanımların gerçekleşme düzeyine bakılmaktadır. Düzeyi ne olursa olsun bir ders ya da kursla ilgili olarak yapılacak ilk iş o dersin ya da kursun hedeflerinin belirlenmesidir. Programın etkili olup olmadığı onun, hedeflerine ulaşmadaki, yani öğrenci davranışlarında istenilen değişimleri oluşturmadaki başarı derecesine göre sağlanacaktır. Hedefler önceden saptanmış ve açıkça belirtilmemişse, o ders için uygun malzeme, içerik seçilemeyeceği gibi, o ders objektif olarak da değerlendirilmez (Tekin, 1980, 75).

1.4.4. Etkinlikler

TDÖP’ de kazanımlarla birlikte etkinliklere yer verilmiştir. Etkinlikler öneri niteliğindedir. Etkinlikler geliştirilip kullanılabilmesi gibi seviyeye uygun hale getirilip alt ve üst sınıflarda kullanılabilir nitelikte olduğu TDÖP’ de belirtilmektedir. Bir ders saati içinde birden fazla etkinliğe yer verilebilir. Etkinlikler, kazanımlar kavratılırken öğretmene destek olması, öğrencinin daha kolay kavrayabilmesi amacıyla hazırlanmıştır. “Programdaki etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesi sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle sürekli iletişim içinde olmaları ve etkinliklerin her aşamasında katılımcı olarak yer almaları programın uygulanması

açısından önemlidir. Yapılan etkinliğin veya benzerinin öğrenciler tarafından planlanıp uygulanması gerekmektedir” (MEB, 2005, s.8).

Etkinlikler programın genel felsefesi yapısı itibariyle öğrenci merkezlidir. Öğrencilerin etkinliğe katılımları ve etkinliklerin tekrarı önemlidir. Sadece öğretmen ile öğrenci arasında etkileşim değil öğrencilerin sınıf içinde bulunan diğer kaynaklarla da etkileşimlerinin de önemli olduğu düşünülerek hazırlanan etkinliklerde bireysel etkinliklerin yanı sıra grupta etkinliklere yer verilmiştir.

Türkçe öğretim programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanları program hazırlık sürecinde hem kendi içerisinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin amacı; öğrencinin dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007).

Oluşturmacı anlayışa göre hazırlanan 2005 Türkçe Dersi Öğretim Program’ında, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla önce okuma kuralları üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede okumaya hazırlık, okumanın amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ile ilgili kazanımlar verilmektedir. Ardından öğrencilerin okuduklarını anlama ve anlamlandırma becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla ön bilgileri kullanma, görsellerden yararlanma, zihinde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli zihinsel becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar sıralanmaktadır. Ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma, çeşitli tekniklerden yararlanarak söz varlığını geliştirme ile ilgili kazanımlar da mevcuttur.

Okuma- yazma öğrenmek zor bir süreç olup belli bir hazırlığı ve yeterliliği gerektirmektedir. Yöntem, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur. Dünyada okuma- yazma öğretimi alanında günümüze kadar pek çok yol ve yöntem denenmiştir. Günümüzde 2005 Türkçe Dersi

Öğretim Programına göre okuma- yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi kullanılmaktadır. Tarihsel süreç içerisinde, birden çok yöntemle okuma- yazma becerisi kazandırılmıştır. Her yöntem uzun bir uygulama sonunda değişmiş ve yeni biçimler kazanarak, aynı amaca yönelik kısa sürede ve daha verimli okuma becerisi kazandıran yöntemler geliştirilmiştir (Güleryüz, 2002).

1.5. İlkokuma Yazma Öğretim Yöntemleri

Okuma Yazma Öğretimi adlı UNESCO raporunda, analitik, sentetik, analitik-sentetik metotlar sınıflaması kullanılmıştır. Sentetik deyim harf ve hece sesleri gibi dilin basit unsurlarını, kelime, cümlecik ve cümleler gibi daha önemli birimler halinde birleştirmek için gerekli zihni işlemleri ifade etmek için kullanılmakta, ayrıca tümevarımı ifade etmek için kullanıldığı da söylenebilir. Analitik deyim ise kelime cümlecik ve cümleler gibi önemli birimleri yapıcı unsurları olan harf ve hecelerine ayırmak için gerekli olan zihni işlemleri, yani diğerinin tersine tümdengelimini ifade etmek için kullanılmaktadır (Gray, 1975).

Yöntemlerin sakıncalarından kaçınmak, çözümlene yöntemlerinin uygulamadaki güçlüğünü gidermek amacıyla daha çok uygulama aşamasında öğretmenlerin geliştirdiği bir ara öğretim yöntemi olarak karma yöntemden de bahsedilebilir. Yurt dışı kaynaklarda, eklektik yaklaşımlar başlığı altında ele alınan yaklaşımın uygulamaları oldukça yaygın olmakla birlikte yurt içindeki alanyazında karma yöntem başlığı altında bir yöntemden söz edilmediği görülmektedir (Arslan, 2006; Çelenk, 2005; Güneş, 2005; Gündüz, 2006).

Araştırmalar, her öğretim yönteminin her öğrencide aynı etkiyi yaratmadığını göstermektedir (Askew ve Wiliam, 1998; Delpit, 1995, akt. Spiegel, 1999). Aynı şekilde, her öğrenciye her şeyi aynı sürede öğretmek de olanaklı değildir. Bu nedenlerle her öğrencinin farklı düzeyde desteğe gereksinimi bulunabilir. Dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan öğretimde, etkili tek bir yöntemden ve öğretimsel kaynaktan söz etmek olanaklı değildir. Her yaklaşımın ya da öğretim programının hem olumlu hem de olumsuz yönleri vardır. Bu nedenle pek çok

öğretmen kendiliğinden sınıflarında hem beceri öğretimine dayalı yaklaşıma uygun bazı teknikleri hem de anlam temelli yaklaşım olarak ifade edilen tüm dil yaklaşımına uygun bazı teknikleri bir arada kullanmak durumunda kalmaktadırlar (Burns, Roe ve Smith, 2002). Çünkü her yöntemin kendine göre belirli derecelerde sınırlılıkları ve faydaları vardır. İnsan yaşamında önemli bir yere sahip olan okuma-yazma becerilerinin öğretiminde, hareket noktaları ve okumaya geçiş süreleri farklı pek çok yöntemin varlığından söz etmek mümkündür.

Bu yöntemler şunlardır:

- Sentetik Olanlar: (1) Hece yöntemi (2) Ses Temelli Cümle Yöntemi
- Analitik Olanlar: (1) Harf Yöntemi (Bireşim Yöntemi), (2) Kelime Yöntemi (3) Cümle Yöntemi (4) Hikâye Yöntemi (5) Dil Deneyim Yaklaşımı
- Etkileşimsel Yaklaşım

1.5.1.Sentetik Yaklaşımlar (Parçadan Bütüne Yaklaşımı)

1.5.1.1. Hece Yöntemi

Hece ağzın bir kırırdayışında çıkan sesler bütününe denir. Hece yöntemi öğretimin temel öğelerinin hece olması nedeniyle, diğer sentetik yöntemlerden farklıdır. Heceler öğrencilere gösterildikçe, kelime ve cümleler oluşturmak için birleştirilmektedir. Harfler yerine heceler kullanılmaktadır. Çünkü birçok ünsüzler, ancak ünlülerle birleşmek suretiyle doğru söylenebilirler (Akyol, 2005).

1.5.1.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi

Ses temelli cümle yönteminde, ilk okuma- yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamli bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra, seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. İlk okuma- yazma öğretimi, kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir. İlk okuma- yazma öğretimi boyunca okuma ve yazma birlikte sürdürülmektedir. Okunan her öge yazılmakta, yazılanlar da

okunmaktadır. Yazı öğretiminde, öğelerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır (Çelenk,2002).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun, kabul ettiği Türkçe Programı ile ilk okuma- yazma öğretimi için 2005-2006 öğretim yılından itibaren "Ses Temelli Cümle Yöntemi" kullanılmasına karar vermiştir. Sonuç olarak denilebilir ki Türkiye'de de okuma- yazma öğretiminde çeşitli yöntemler uygulanmıştır. "Gestalt Psikolojisi Akımının" toplu görüş bulgularından esinlenerek, uzun süre cümle yöntemi kullanılmıştır. 2005-2006 öğretim yılında gerçekleştirilen program değişikliği çerçevesinde de ses temelli cümle yöntemine geçilmesine karar verilmiştir (Öz, 2005).

1.5.2. Analitik Yaklaşımlar (Bütünden Parçaya Yaklaşımı)

1.5.2.1. Harf Yöntemi

İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan en eski yöntemdir. Bu yöntemde harfler, okunduğu şekliyle yeni telaffuzlarıyla yazılmakta ve okunmaktadır. Alfabe de yer alan harflerin tamamı bu şekilde öğretildikten sonra harfler birleştirilerek sözcük, daha sonra da cümle ve metinler oluşturulmaktadır (Yaşar, 2008).

"Harf yöntemi 19. yy. sonlarına kadar tüm dünyada kullanılmış bir ilkokuma yazma öğretim yöntemidir. Bu yöntemin temel sayılması, sözcükleri okumak için önce harfleri tanıma gerekliliğidir" (Öz, 1998, s.3). Sözcüğün öğretilmesi için önce o sözcükteki harfler öğrenciye kavratılır. Calp (2003), bu yöntemde harflerin bir işareti, bir sesi ve bir de adının olduğunu belirtmektedir. Harfin adının öğretilmesinin sorun yaratmasına rağmen bu yöntemde harfin adının öğretildiğini ifade etmektedir. Yöntemde ünlü ve ünsüz harfler birleştirilerek okutulur. Büyük ve küçük harfler alfabedeki sırasıyla öğretilir. Öğrenci başta iki, üç, dört ve beş sestem oluşan bileşikler heceleme yi öğrenir. Birleştirilen bu seslerin bazıları anlamsız olabildiği gibi bazıları kelime ya da hece oluşturabilir. Daha sonra bu heceler ve sözcüklerden

cümlecikler ve cümleler oluşturulur. Bu yöntemin kullanıldığı öğretim sürecinin her aşamasında sık tekrarlara gereksinim vardır.

1.5.2.2. Kelime Yöntemi

Bu yöntemde kelime bir anlam birimi olarak ele alınmaktadır. Her öğretilen yeni kelime önce cümle veya cümlecikler içerisinde tekrar edilir. Daha sonra kelime içerisindeki hece ve harflere öğrencinin dikkatini yönlendirir. Arka arkaya öğretilen kelimelerin birbiriyle cümle ve metin ilişkisine dönüşecek şekilde seçilmesine özen gösterilir. Bu yöntemde göre, basit bir cümle parçası içine aldığı kelimedenden daha anlamlıdır. Daha hızlı okuyucu yetiştirmek için bir kelime grubuyla işe başlamak daha iyi bir yaklaşımdır (Akyol, 2005).

1.5.2.3. Cümle Yöntemi

Bu yaklaşımda gerçek bir doğal düşünce birimi olarak cümle ele alınmaktadır. Kelimeler cümle içerisinde gerçek anlamına ve konuşma vurgusuna sahip olabilirler. Cümle aynı zamanda bilgiyi kazanma sürecine uygun bir özellik taşır. Cümle ile öğretimde arka arkaya öğretilen cümleler bir metin bütünlüğü oluşturacak biçimde seçilirse öğretime sağlayacağı yarar daha da iyi üst seviyede, etkili olacaktır. Cümle öğrenciyi okuduğu konuyu düşündürmeye yönelttiği için, okuduğunu anlamada daha etkin bir yarar sağlayacaktır. Cümle zaman içerisinde de kelimelere, kelimeler hecelere, heceler de harflere ayrılarak çocuğun okumayı çözümlemesi öğretimin aşamalarını oluşturur (Çelenk, 2002).

1.5.2.4. Hikâye Yöntemi

Cümle yönteminin daha geniş bir uygulamasıdır. Bu yaklaşımda, öyküler çocuklar için daha ilginç olduğu ve okuma- yazmanın öğrenilmesi daha da çekici hale gelerek düşünce zinciri oluşturduğu için diğer bütün yöntemlerin sakıncalarının bu yaklaşımla ortadan kaldırılacağına inanılmaktadır. Öğretime çocukların ilgisini çekmek amacıyla önce öykünün anlatılmasıyla başlanmakta daha sonra da öykü bütün detaylarıyla öğrencilere tanıtıldıktan sonra, analitik bir yaklaşımla öyküyü

oluşturan cümleler içinde kelimeler, kelimeler içinde heceler, heceler içinde de sesler tanıtarak çocukların okumayı çözümlmeleri yoluna gidilmektedir (Çelenk, 2005).

1.5.2.5. Dil Deneyim Yaklaşımı

Okuma öğretiminde dil deneyim yaklaşımını kullanılırken öğretimin çocuk merkezli olmasına dikkat edilmelidir. Öğretimin çocuk merkezli olması demek okuma- yazma öğretiminde çocukların deneyimleri ve önceden edindikleri bilgiler ve bunlara ilişkin anlatımların okuma- yazma öğretim sürecinde kullanılmasıdır. Öğretmen bu deneyimleri kullanırken çocuğun kullandığı dili değiştirmemeye özen göstermelidir. Dil deneyim yaklaşımı amaçların belirlenmesi, uyarının sunulması, tartışma/ konuşma, söylenenlerin yazılması ya da çocuğun yazması, okuma, gerekli becerilerin öğretilmesi ve konuya ilişkin çalışmaların geliştirilmesi olmak üzere yedi uygulama basamağından oluşmaktadır (Girgin, 2008).

Öğrenciler deneyimlerini veya düşüncelerini öğretmene dikte ettirirler. Öğretmen öğrencilerin ifadelerini öykü formunda kayıt eder ve öykü çocuğun okuma malzemesi olur. İlk okuma öğretimi, stratejileriyle birlikte ya da ileri dönemlerdeki okuma yetersizliği problemlerini çözmek için düzenlenen öğretim programında yer alabilir. Deneyim öyküleri, bireysel olabildiği gibi grup olarak da düzenlenebilir (Ewoldt ve Hammermeister, 1986; Heller, 1988; Johnson ve Roberson, 1988).

1.5.3. Etkileşimsel Yaklaşım (Analitik-Sentetik)

Etkileşimsel model Rumelhart (1977) tarafından tanımlanmıştır. Bu model geçmiş araştırmaların baskın görüşleri olan ve birbirine karşı olan tümdengelim ve tümevarım yaklaşımlarını birleştirmek amaçlı ortaya çıkmıştır. Tümevarım yaklaşımı harflerin sözel formdan, yazılı forma dönüştürülmesinde kodlama becerilerinde ve anlamın kullanılmasında önemli bir yer tutar. Tümevarım yaklaşımı okumada doğrusal ve hiyerarşik bir sıra izler. “Tümden gelim yaklaşımı ise okuyucu ve onun önceden edindiği bilgileri vurgular. Okuyucu okumaya dile ve dünyaya ilişkin deneyimleriyle başlar. Okuyucu yazılı metne, metnin ona sağladığı daha fazla bilgi

taşıır” (Girgin, 2008) Bu yaklaşıma göre okuma süreçleri doğrusal bir süreç değil paralel bir süreç olarak algılanmalıdır. Yani okuma ne yalnızca bütünden parçaya ne de yalnızca parçadan bütüne bir süreci kabul eder; her iki sürecin birlikte ele alınması gerekliliğini vurgular (Akyol, 2005).

1.6. İlgili Araştırmalar

Stratejilerin uygulayıcısı olan öğretmenlerin, bilgileri ve inandıkları öğretim yaklaşımları, okuma- yazmaya ilişkin temel aldıkları kuramsal bakışlar, düzenleyecekleri öğretim ortamları, işitme engelli öğrencilere okuma- yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar hakkındaki bilgileri etkili bir okuma yazma öğretimi için önemli değişkenlerdir. Bu nedenle, işitme engelli bireyler için hazırlanacak öğretim ortamlarının belirlenmesinde öğretmenlerin okuma- yazma öğrenmelerinin özelliklerini belirleyen araştırma bulguları çok değerlidir.

Öğretmenler eğitim programlarının uygulanmasından sorumludur. Uygulamadan doğan sorunları yaşayan ve bunun sonucunda da rahatsızlıkları, eksiklikleri en iyi gören durumundadır. Bu nedenle, ilk okuma- yazma öğretimi programının uygulanması sırasında karşılaşılan sorunları öğretmen görüşlerine göre saptayıp değerlendirmek ve bu doğrultuda programın iyileştirilmesine yönelik öneriler geliştirmek, eğitim sorunlarını kaynağında çözenin bir yoludur.

1.6.1. İşiten Öğrencilerin Öğretmenlerinin Okuma Yazma Öğretimi Hakkındaki Görüşleri

1.6.1.1. Uluslararası Araştırmalar

Chall'in (1967), araştırmasında ses temelli yöntemlerin daha faydalı olduğunu bu konuda yapılan araştırmaların çok büyük çoğunluğunca ortaya konduğunu ifade etmektedir. Chall'e göre ses temelli yöntem daha iyi sonuçlar vermektedir. Sadece okuma mekaniği açısından değil okuma öğretiminin anlama ve hızlı okuma gibi tüm amaçları açısından da daha iyi sonuçlar verdiğini söylemektedir.

Mackey, Bonnie, Pitcher, Sharon, Decman ve John (2006), ilköğretim okulu müdürlerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerinin okuma yazma öğretim programlarının uygulanmasının öğrencilerin okuma puanlarına etkisi konusundaki görüşlerini incelemiştir. Dört okul müdürüyle, sınıf öğretmenleriyle ve ikinci sınıf öğrencileriyle çalışmışlardır. Araştırmacılar öğretmenlerin, okullarında uygulanan okuma programı ve uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yedi sorudan oluşan bir görüşme formu kullanmışlardır. Okul müdürleriyle yapılan görüşmeler için, üç sorudan oluşan bir form oluşturulmuştur. Üçlemenin son ayağı olan öğrenci okuma puanları ise; standart bir test ile (Comprehensive Tests of Basic Skills) belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda okul müdürlerinin okuma programına bakış açılarını ve eğitimsel alt yapılarının; okulda kullanılan okuma programlarını ve öğrencilerin test puanlarını doğrudan etkilediği ortaya konmuştur.

Andrews, Torgerson, Low ve Mcguinn'in (2009) yaptıkları “7-14 yaş arası çocuklarda kurgusal olmayan yazı yazmanın (özellikle de hipoteze dayalı yazmanın) başarılı bir şekilde öğrenilmesi ve öğretilmesi açısından ne gibi kanıtlar göze çarpmaktadır?” sorusuna cevap verebilmek için 2006 yılında EPPI-Merkez metodu kullanılarak bir inceleme çalışması yapılmıştır. Sonuçlar hipotezlere dayalı yazının gerçekleşmesi için belirli koşulların sağlanması gerektiğini ortaya koydu. Bu koşullar: çocukların planlamaya teşvik edildiği bir yazı yazma süreç modelini; yazılarının taslaklanması, derlenmesi ve incelenmesini; doğal algısal gelişime ek katkı olarak belirli derecede algısal mantık çalışmasını; arkadaş dayanışmasını; ‘fikir’ yaratacak diyaloglar yazılmasını ve öğrenme süreçlerinin açıkça açıklanmasını içermektedir. Belli başlı stratejiler: deneyselliği, planlamayı; yazma için izleyiciyi de içine katan; ve ‘amaca uygun olarak basitleştirmesini’, yazılı argüman hakkında bilgilendirmek için karşı hipotez (denence) yaratmayı ve çürütmeyi, öğretmenin tartışmaya dayalı yazıyı modellemesini içermektedir.

Baumann, Hoffman, Moon ve Dufy-Hester (1997) yaptıkları “Öğretmenlerin sesleri (fikir anlamında) ses/ tüm dil tartışmalarında nerede yerini alıyor?” adlı araştırmasında veri toplama aracı olarak anket kullanmıştır. Anketlerden elde edilen

bilgilere ilişkin ana bulgu olarak: Öğretmenleri büyük bir çoğunluğu beceri öğretimi ve bütünsel yaklaşımları harmanlayan daha dengeli ve seçici bir okuma eğitimi yaklaşımını tercih ettiklerini bulmuştur. Araştırmada öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu okuma yazma öğretiminde dilsel ve edebi açıdan daha zengin aktivitelerin yapılması gerektiğini, çeşitli materyal ve bakış açısından yararlanılması gerektiğini, seslerin doğrudan öğretilmesi ve bu sayede okuyucunun daha becerili ve okumasının akıcı olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler okuma yazma öğretiminde stratejilere, kelime dağarcığına, ses bilgisel kodlama yapmaya, kelime tanıma, okuduğunu anlamaya, fazla düzeyde zaman ayırdıklarını söylemişlerdir.

Durando (2008) Etkili okuryazarlık öğretmenliğine aday gösterilen özel eğitim öğretmenlerinin eğitimsel pratikleri adlı anket çalışmasında etkili okur-yazarlık öğretmenliğine aday gösterilen özel eğitim öğretmenlerinin engelli çocuklarına başarılı bir şekilde okuma ve yazmayı öğretmeye çalıştıkları eğitimsel pratikleri incelemektedir. 19 eyaletten 31 özel eğitim öğretmeni anketi doldurmuşlar ve bu öğretmenler bütünsel dil bileşenlerini içeren ve doğrudan eğitimsel yaklaşımı benimseyen pratikleri rapor etmişlerdir. Pek çok öğretilimde bütünsel dil felsefesi, istikrarlı bir edebi ortam yaratılması, eğitimi organize etmek için tema kullanılması, orijinal görevler vererek öğrencileri motive etmek, öğrenmeyi sahipselleştirmeye teşvik etmek ve geçmişe dair bilgisel gelişime önem vermek gibi pratikler tespit edilmiştir. Eğitimlerin hemen hemen yarısı için homojen gruplama yaygındır. Aynı zaman da beceriler için (yazı konseptleri, alfabe prensibi, harf ses ilişkisi, kodlama yapma becerileri, metin unsurları ve anlama stratejileri gibi) doğrudan eğitim de kullanılmıştır. Genel olarak öğrencilerin ihtiyacı ne kadar çok olursa o kadar doğrudan eğitim almışlardır. Bu eğitimler çoğunluklu gerçek okuma ve yazma bağlamında olmuştur.

Stahl ve diğerleri (1996), okulun felsefi yaklaşımının, okuma- yazma uygulamalarına etkisini belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında; anlam temelli yaklaşımı ve beceri yaklaşımını benimsemiş iki okulda, altı birinci sınıfın öğretmenleri ve öğrencileriyle çalışmışlardır. Altı sınıfta, öğretmenlerin benimsedikleri yaklaşıma göre nasıl bir uygulama yaptığı gözlenmiş, bu sınıflardaki toplam 95 öğrenciyle okumanın amacı

ve doğası üzerine görüşme yapılmış, bu öğrencilere okuma envanteri uygulanmış ve öğrencilerin yazı örnekleri toplanmıştır. Araştırma sonunda okuma- yazma programı uygulamalarının, okulun benimsediği eğitim felsefesinden yoğun şekilde etkilendiği belirlenmiştir.

Uluslar arası araştırmalara bakıldığında araştırmalar okuma yazma ğretiminde sadece yöntem üzerine odaklanılmadığı okuma yazma eğitiminde benimsenen felsefelerin, okul yönetimlerinin de okuma yazma sürecinde etkisini araştırdıkları görülmektedir. Aynı zamanda bu araştırmalarda çocukların etkili okuma yazma becerileri geliştirmeleri üzerinde de durulmaktadır.

1.6.1.2. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde okuma yazma öğretimine ilişkin ğretmen görüşlerini ele alan araştırmalar incelendiğinde araştırmacıların genellikle okuma yazma ğretiminde kullanılan yöntemlerin etkililiği ile ilgili araştırmalar yaptıkları görülmektedir.

Tok (2001) ğretmenlerin, ilk okuma- yazma ğretiminde kullanılan yöntemlerin etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı anket çalışmasında ilk okuma- yazma yöntemlerini: bireşim, çözümleme ve karma yöntem adları altında ele almıştır. Elde ettiği verilere göre: aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmenlerin %90.5'i okuma- yazma ğretiminde çözümleme yöntemi ile daha başarılı olmuşlardır. Okuma- yazma hızı yönünden çözümleme yönteminin daha uygun olduğunu savunanlarını oranı % 92.3'tur. Bireşim yöntemiyle okuma- yazma öğrenen öğrencilerin, tatil dönüşlerinde okuma- yazma yönünden geri bir seviyeye düştüklerini belirtenlerin oranı %42.9'dir. Araştırmaya katılanların yarısından fazlası karma yöntemle, yarısına yakını bireşim yöntemiyle öğrenen öğrencilerin ileri sınıflardaki okumalarında harf ve hece düşüklüğünün olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %90.5'i, çözümleme yöntemiyle okuma- yazma öğrenenlerin, okuduğu metni daha iyi anlayabildiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin %90.5'ine göre çözümleme yöntemi ile okuma- yazma öğrenenler daha hızlı ve doğru yazabilmektedir.

Yalçın (1999), “ İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler” adlı yüksek lisans tez çalışmasını; ilk okuma- yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen özellikleri ile ilişkisini belirlemek amacıyla anket yapmış ve 256 ilköğretim birinci kademe öğretmeni üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda ilk okuma- yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmenlerin cinsiyetleri ve öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. İlk okuma- yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri, kıdemleri ve kullandıkları yöntem arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Demirel (2006), “İlkokuma Yazma Öğretiminde Yapılan Değişiklikler Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, 50 birinci sınıf öğretmenine anket uygulanmış ve 10 birinci sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapmıştır. Çalışma sonucunda, üniversitelerde ve hizmet içi eğitimlerde verilen ilk okuma yazma öğretimi bilgisinin yeterli olmadığı, öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı, velilerin Türkçe öğretim programında yapılan değişiklikler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya konmuştur.

Gülbaş (2008), yaptığı çalışmasında, okuma yazma öğretiminde uygulanan yeni öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 44 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 104 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiş olup anket tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin, yeni programın öğrenme hızını artırdığını, öğrencinin okumaya erken başladığını ve yeni programın kalıcı öğrenme sağladığını düşündükleri saptanmıştır. Öğretmenler ilk okuma- yazma planlamasının ve kılavuz kitapların kendilerine hazır olarak verilmesinin çok büyük kolaylık olduğunu vurgulamışlardır. Buna karşılık, yeni programda heceleyerek okumanın fazla olduğunu ve buna bağlı olarak anlama güçlüğüne arttığını belirtmişlerdir. Ses temelli cümle yönteminde, cümle temelli ses yöntemine göre okuma hızının daha yavaş olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bitişik eğik yazı konusunda tereddütleri olduğu görülmüştür. Bitişik eğik yazının aksine dik temel harflerin yazımının daha kolay olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Gözlem

ve değerlendirme formlarının fazlalığından şikâyetçi oldukları saptanmıştır. Ses temelli cümle yönteminin öğrencinin genel gelişim özelliklerine katkı sağladığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Yeni programın uygulanması aşamasında, velilerle işbirliğinin artırılması önerilmiştir. Öğretmenlerin programı daha iyi anlayabilmesi ve uygulayabilmesi için, okullarda program geliştirme uzmanı bulundurulması ve hizmet içi eğitimlerin artırılması şeklinde öneriler sunulmuştur.

Uğurlu'nun (2009), ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin oluşturmacı öğrenme yaklaşımı ile ilk okuma- yazma öğretimine ilişkin görüşlerinin alındığı anket araştırmasında, öğretmenler ilk okuma ve yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle öğretimin el yazısı çalışmalarıyla birlikte verilmesi nedeniyle sıkıntı yaşandığı belirtilerek, öğrencilerin enerjilerini sesleri öğrenmeye değil ses karakterlerini yazmaya yoğunlaştırdıklarına dikkat çekmişlerdir. Bitişik eğik el yazısı çalışmalarının öğrencileri çok zorladığı ve öğretmenlerin başlangıçta öğretemeyeceğim duygusuna kapıldıkları görülmüştür. Öğretmenler benzer görüşlerinde ilk anda zorlandıklarının ancak ilerleyen zaman içerisinde oluşturmacı yaklaşımla ilk okuma ve yazma öğretiminin işlevselliğine dikkat çekmişlerdir.

Adıgüzel ve Karacabey'in (2010) ilk okuma- yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunları 1. ve 2. sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemek amacıyla yaptığı araştırma genel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veriler; alanyazın taraması, öğretmenlerin yazılı görüşleri ve bunların düzenlenmesinden oluşturulan beşli likert tip bir anketle toplanmıştır. Çalışmada, 40 öğretmenden yazılı ve 103 öğretmenden anket yoluyla veriler toplanmıştır. Sınıf öğretmenleri ankette yer alan tüm maddelere yüksek oranda katıldıklarını belirtmişlerdir. İlk okuma- yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun olunan fakülte ve sınıflarındaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Çalışmada; okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması, sınıf mevcutlarının kabul edilebilir düzeyde olması ve ailelerin çocuklarına destek olma noktasında bilgilendirilmesi gibi öneriler geliştirilmiştir. Araştırmanın bulgularında öğretmenler “cümlelerde bazı sözcüklerin yerine resimlerin verilmesinin”, “öğrenilen sesin, sözcüğün neresinde (başında, ortasında,

sonunda) olduğunun çocuğa buldurma alıştırmalarının yapılmasının”, “öğretmenlerin seslerin nasıl birleştiğini tahtada öğrenciye göstererek anlatmasının”, “öğretilen sözcüklerin günlük yaşamdaki anlamının öğrenciye verilmesinin”, “velilerin bilinçli desteğinin” ve “ilk okuma- yazma öğretiminde görsel-ışitsel teknolojilerin kullanılmasının” ilk okuma- yazma öğrenmeyi kolaylaştırdığı görüşüne tam katılım göstermişlerdir.

Coşkun (2003), ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemleri tespit etmeyi amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada, uygulanmış ve halen uygulanmakta olan 11 yöntem ele alınmış, yöntemler içerik, yeterlilik ve sınırlılıklar açısından incelenmiştir. Bu çalışmada 8 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmış ve 1 yıl boyunca 32 öğrencili 1 tane birinci sınıf gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda, en çok kullanılan yöntemin çözümleme yöntemi olduğu ancak bunun yeterli olmadığı, Türkçe'nin yapısına ve çocukların seviyesine uygun olan yöntemin ses (fonetik) yöntem olduğu görülmüştür. Öğretmenler, bütüncül bir yöntemden yana fikir belirtmişlerdir. İlkokuma yazma yöntemleri nitelik yönünden yetersiz bulunmuştur. Öğrenciler cümle, kelime ve hecelere göre seslerin öğrenilmesinde daha başarılı olmuşlardır.

Karadağ ve Gültekin'in (2007), ilk okuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile alındığı araştırmasında, görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, ilk okuma ve yazma öğretiminde, çözümleme yönteminin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi açısından daha etkili olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Çözümleme yönteminin bütünü kavrama, somut ve kalıcı öğrenmeler sağlama, algılama kolaylığı, sözcüklerin tam telaffuz edilmesi, anlamlı metinler oluşturma, biçim ve içeriğin zihinde yapılandırılmasını sağlama açısından daha etkili olduğu belirtmişlerdir. Öğretmenler bireşim yönteminin, parçaları algılama, heceleyerek okuma, algılamayı yavaşlatma, harf, hece ve sözcükler arasında ezberleyerek ilişki kurmaya neden olduğu için okuduğunu anlama becerisi bakımından etkili olduğu için okuduğunu anlama becerisi bakımından etkili olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Erdoğan ve Gök (2009), Türkçe'nin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öneriler adlı çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme ile öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini incelemişlerdir. Öğretmenlerin tamamına yakını ve öğretmen adaylarının tamamı öğrenme öğretme süreciyle ilgili olarak en çok etkinliklerin fazla olması ve uygulamasının zaman alıcı olması, fiziki şartların yeterli olmaması, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve gelişim özelliklerinin yeterli olmaması, konularında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu okullarda yer alan fiziki olanakların programda yer alan etkinlikleri uygulamak için yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, programda yer alan etkinliklerin azaltılması ve programdaki etkinliklerin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak hazırlanması gerektiği belirlenmiştir.

Çelenk'in (2002) ilk okuma-yazama öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yaptığı araştırmanın alt problemlerinin analizinde nicel ve nitel verilerden yararlanılmıştır. Nitel verilerin elde edilmesinde anket-tarama (survey) ve nitel verilerin toplanmasında da yapılandırılmış görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır. Nicel verilerle öğretimde karşılaşılan sorunların kaynağı belirlenmeye çalışılmış olup, niteliksel verilerle de bu sorunlara ilişkin öğretmenlerin düşünce ve önerileri saptanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen öğretmen görüşleri şu şekilde özetlenebilir: Öğretmenler büyük bir oranda cümle ile başlayan çözümleme yönteminin ilk okuma yazma öğretiminde uygun bir yöntem olduğu görüşünde birleşirken, bir kısmı da öğretimde karma bir yaklaşımdan yana görülmektedir. Çözümleme yöntemiyle yapılan öğretim sürecinde en fazla sorunun hece ve harf aşamasında yaşandığı, hazırlık aşamasında öğretimin, öğrencinin okul öncesi cevreden kazandığı niteliklere uygun olarak bireyselleştirilmesinin uygun olacağı görüşü öne çıkmaktadır. Öğretmenler, ilk okuma yazma öğretimi konusunda yetersiz oldukları, bu yetersizliklerini kendi kişisel deneyim ve çabalarıyla kapattıkları, denetim elemanları ve Milli Eğitim Kurumu'nun bu eksikliği giderici bir çabasının bulunmadığı, üniversitelerin hizmet içi eğitim için devreye girmelerinin uygun olacağı görüşlerinde birleşmektedirler. Öğretmenlerin öne çıkardığı bir başka durum

da öğretimde öğretmen-veli işbirliğidir. Öğretmenler, ilk okuma yazma öğretiminde velinin devre dışı kalmasının mümkün olmadığı, aslında velisinin yakın ilgisi ve desteğini gören öğrencinin daha başarılı olduğu, öğrenciyi veli-öğretmen çelişkisi arasında bırakmamak için, velilerin eğitilmesi gerektiği düşüncelerinde birleşmektedirler.

Şahin ve arkadaşları (2006), “İlk Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması” isimli çalışmalarında, pilot okullarda görev yapan ve “ses temelli cümle” yöntemiyle okuma yazma öğreten öğretmenlerin yeni yöntem hakkındaki görüşlerini alarak, iki yöntemin okuma hızı, okuma hataları, okuma anlama becerileri açısından karşılaştırmasını amaçlamış olup, bu amaçla anket soruları ve bir okuma testi geliştirmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda; öğretmenler okuma anlama, erken okuma, okumaya toplu geçme, telaffuz, yaratıcılık, kendini ifade etme becerisi açısından ses temelli cümle yöntemini daha olumlu bulmuşlardır.

Acat ve Özsoy (2006), Ses Temelli Cümle Yöntemi’yle ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükleri öğretmen görüşlerine dayalı olarak tespit etmeye yönelik tarama modelinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonunda hazırlık aşamasında, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıkların öğrenmelerini olumsuz etkilemesi ve buna paralel olarak kalemi dik tutma alışkanlıklarının bitişik eğik yazmada zorlanmaları, en belirgin sorun olarak tespit edilmiştir. Sesi hissetme ve tanıma aşamasında görülen en büyük sorun, öğrencilerin bazı sesleri birbiriyle karıştırmaları, harfi okuma ve yazma aşamasında da öğrencilerin bazı harfleri okurken birbiriyle karıştırmaları sorunu olarak tespit edilmiştir. Hece aşamasında öğrencilerin önceden öğrendikleri sesleri hece içinde tanınamaları, kelime oluşturma aşamasında yanlış heceleme yapmaları, cümle ve metin oluşturma aşamasında heceleyerek okuma, okur-yazarlığa ulaşma aşamasında ise noktalama işaretlerini yerinde kullanamama, okuduğunu anlamama, çok yavaş okuma ve yavaş yazmanın en belirgin sorun olduğu görülmüştür.

Beyazıt (2007)'in "İlkokuma Yazma Öğretiminin Kazandırılmasında Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Farklı Bakış Açılıyla Değerlendirilmesi" adlı çalışmasının temel amacı, ilköğretim okulları birinci sınıf öğretmenleri, ilköğretim müfettişleri ve birinci sınıf öğrenci velilerinin görüşleri doğrultusunda, ilkokuma yazma becerilerini Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi ile kazanan öğrencilerin, öğrenme alanları (okuma, dinleme, konuşma, yazma, görsel sunu ve görsel okuma) arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya çıkarmak ve yöntemlere ilişkin görüşlerde kişisel bilgilerin (yaş, cinsiyet, mezun olunan program türü, mesleki kıdem, eğitim düzeyi vb.) ne derecede etkili olduğunu belirlemektir. Araştırmada veri toplama araçları olarak anket, görüşme ve gözlem formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında "Çözümleme Yöntemi" ni tercih ettikleri bulgulanmıştır. Öğretmenler konuşma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazandırılmasında "Ses Temelli Cümle Yöntemi" ni tercih etmişlerdir. Dinleme becerisinin kazandırılmasında ise yöntemler arasında bir farklılığın olmadığını belirtmişlerdir. Çalışma sonucunda birinci sınıf öğrenci velilerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve yapılan sınıf gözlemlerinin de öğretmenlerin görüşleriyle aynı doğrultuda olduğu saptanmıştır.

Gün ve Yıldız (2007), "Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne İlişkin Algıları ve Görüşleri" isimli çalışmalarında 1. sınıf öğretmenlerinin STCY'ye ilişkin a) Algıları ve bu algıları ile mezun oldukları okullar, çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik durumu, b) Görüşleri ve bu görüşler ile çalıştıkları okulun sosyoekonomik durumu arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma İzmir il kent merkezi sınırları içerisinde yer alan 6 özel, 79 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 304 ilköğretim 1. sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiş olup, Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerle, Açık Öğretim Fakültesi ve diğer fakültelerden (iktisat, ziraat, edebiyat vb.) mezun olan öğretmenlerin algıları arasında farklılıklar olduğu saptanmıştır. Özel okullarda görev yapan öğretmenler ile diğer ilköğretim okullarında (üst, alt, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeye sahip ilköğretim okullarında çalışan) görev yapan öğretmenlerin algı düzeyleri arasında da farklılıklar saptanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin STCY'nin öğrenciler için sağladığı

yararlara ilişkin görüşleri ise alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda bu yöntemin en çok okumaya geçiş zamanını kısalttığı ve ezberciliği önlediği şeklindedir. Orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okuldaki öğretmenler ise bu yöntemin yaratıcılığı geliştirdiği, ezberciliği önlediği, sesleri kolay kavramayı sağladığı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Son olarak üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okuldaki öğretmenler de bu yöntemin sesleri kolay kavratıldığını belirtmişlerdir.

Biber (2007), Balıkesir merkez ilçedeki 32 ilköğretim okulunun 1. sınıflarında görev yapan 110 sınıf öğretmeni ile yürüttüğü bir çalışmada, ilköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin STCY ile ilk okuma yazma öğretimine ilişkin görüşlerini anket ile belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın bulgularına göre; öğretmenler, ses temelli cümle yönteminin uygulanması ve öğrencilere uygunluğu konusunda kaygılarının olduğunu, yöntemin uygulanmasına yönelik hizmet içi kursların, seminerlerin yetersiz olduğunu veya hiç yapılmadığını söylemişlerdir. STCY ile kullanılmaya başlanan eğik el yazısının uygulanmasıyla ilgili olarak da öğretmenler, yazı çalışmalarına başlamadan önce öğrencilerin kas gelişimi güzel bir yazı yazmaya hazır oluncaya kadar kol, el ve parmak kaslarını geliştirici çalışmaların yapılmasının çok gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Akyol ve Temur'un (2008) Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada, öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemini aldıkları eğitim yoluyla öğrenemedikleri ve bu nedenle de kendi deneyimleriyle öğrenmeye çalıştıkları; STCY'nin okuma yazmayı öğrenme sürecini hızlandırdığı; bitişik eğik yazı öğrenmenin okuma yazma sürecinde önemli bir sorun çıkarmadığı; okunanların anlaşılması konusunda sürecin ilk zamanlarında problemler olsa da sonradan sorunların çözüldüğü; araç-gereç temini konusunda önemli sıkıntılar yaşanmasa da MEB'in yeterli teknolojik araç gereci sağlayamadığı belirlenmiştir.

Yılmaz ve Ağırtaş'ın (2009), ilk okuma ve yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi çalışmasında likert tipi anket ile öğretmenlerden alınan görüşlere göre şunlardır: Sınıf öğretmenlerinin ses

temelli cümle yöntemine ilişkin görüşlerinde mesleki kıdem göz önüne alındığında anlamlı bir farklılık olduğu görülürken, cinsiyet ve mezun olunan bölüm göz önüne alındığında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Mesleki kıdemi düşük öğretmenler ses temelli cümle yöntemi konusunda olumlu görüşe sahiptirler. Bunun nedeni ses temelli cümle yönteminin 2005 yılı itibariyle uygulamaya başlanması ve mesleki kıdemi düşük öğretmenlerin bu yöntem ile ilk okuma yazma eğitimi vermek üzere yetiştirilmiş olması olabilir. Kıdemi yüksek öğretmenlerin ise ilk okuma ve yazmayı cümle çözümlene yöntemiyle öğrettiklerinden dolayı ses temelli cümle yöntemine karşı direnç gösterdikleri ve bu yönteme karşı olumsuz tutum içerisinde oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Çolak'ın (2001), zihin özürlü çocuklar ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezlerindeki özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerilerini nitel araştırma yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşmelerle saptamış ve öğretmenlerin üniversitelerden beklentilerini ortaya koymuştur. Bunlar, özel eğitim öğretmeni yetiştirmede okuma yazma öğretimine yönelik daha fazla uygulama yapılması ve araç-gereç geliştirme eğitim-öğretiminin daha yoğun olarak ele alınması, üniversitelerin öğretmenlere destek sağlaması ve alan yazındaki gelişmelerden çalışan öğretmenlerin haberdar edilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Üniversitelerin ayrıca öğretmenlere uygulamalı seminerler vermesi gerektiği belirtilmiştir.

Ülkemizde okuma yazma öğretimiyle ilgili araştırmalarda genellikle yöntem üzerinde durulmuştur. Araştırmalar analitik ve sentetik yöntemlerin etkililiği ve karşılaştırılması konusunda çoğunluk gösterirken bu tür yöntem ile ilgili görüş alan araştırmalara bakıldığında araştırmaların bazılarının analitik bazılarının sentetik yaklaşımları etkili bulunduğu fakat her yöntemin kendine ilişkin avantajları ve sınırlılıkları olduğu görülmüştür. Aynı zamanda araştırmalar okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin kıdem, mezun oldukları üniversite, cinsiyetleri, okul idaresi, program, okuma yazma öğretiminde yapılan etkinliklerle ilgili durumları okuma yazma öğretimini etkileyen etmen olarak inceledikleri her bir değişkenin okuma yazma eğitimini farklı yönlerden etkilediği görüşünü savunmaktadırlar.

1.6.2. İşitme Engelli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Okuma Yazma Öğretimi Hakkındaki Görüşleri

Yaşar (2008), resmi ve özel kurumlarda görev yapan işitme engelliler öğretmenlerinin anket ile yeni ilk okuma yazma öğretim programına ilişkin görüşlerinin alındığı araştırmada; işitme engelli öğretmenlerinin yeni ilk okuma ve yazma öğretim programları kazanımları ile ilgili olarak, genel anlamda olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bunun dışında ilk okuma ve yazma öğretim programları kazanımları doğrultusunda öğrencilerin harfleri yazarken birleştiremediği ve hecelerin birleştirilmesinden elde edilen kelimeleri anlamlandıramadığı; ses temelli cümle yönteminin Türkçe'nin ses yapısına uygun olmadığı, öğrencilerin yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmesini sağlamadığı, öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini ve kelimeleri doğru yazmasını kolaylaştıramadığı görüşünde oldukları, yinede de ilk okuma ve yazma öğretiminde kullanılabilir bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İşitme engelli öğrencilerle ilgili alanyazın genelde bu öğrenciler arasında sıkça görülen yeterli olmayan okuma ve yazma davranışlarını işaret etmektedir. İşitme engelli çocuklara sağlanan etkinlikler, stratejiler, yöntem ve tekniklerin veya kısacası öğretim ortamının niteliği çocuğun okuma yazma sürecini olumlu ya da olumsuz etkilediği görülmektedir.

Araştırmalara bakıldığında ya anketlerin ya da görüşmelerin tek başına kullanıldığı araştırmalar ve daha çok veri toplama tekniğinin bir arada kullanıldığı araştırmalar vardır. İster anket ister görüşme isterse ölçekle bilgi toplansın bu araştırmalar özellikle işitme engelliler için yetersizdir. Görüş araştırmaları anket araştırmalarına göre derinlemesine bilgi toplanması, araştırmacının veri toplama sürecinde bizzat bulunması, yanıt oranının yüksek olması, daha kolay ve daha doğru bilgi elde edilmesi, görüşmecinin ortamda bulunup ortamı düzenleyebilmesi, soruların bireye doğrudan sorulması açısından avantajlıdır. Bu yüzden de katılanların sayısı anketlere göre daha az da olsa öğretmenlerin öğretim ortamlarını ve bu ortamlardaki

yaşantılarını derinlemesine anlatabilecekleri zengin veri elde etmek amacıyla bu araştırma görüş araştırması olarak desenlenmiş olup görüşme bir nitel araştırma tekniğidir.

Türkiye’de yapılan okuma- yazmaya ilişkin ğretmen görüşleri araştırmalarına bakıldığında araştırmalar genellikle normal işiten çocukların okuma- yazma ğretim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin yapılmıştır. Bu araştırmaların bazılarında çözümlleme yönteminin ve ses temelli cümle yönteminin etkililiği üzerinde durulmuştur. Türkiye’de özel eğitim ğretmenlerinin işitme engelli çocukların okuma- yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşlerini ortaya çıkaran nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır.

İşitme engelli ğretmenlerinin, işitme engelli çocukların okuma- yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşlerini ortaya çıkaran nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. İşitme engelli öğrencilerin okuma- yazma öğrenmeleri konusunda ğretmen görüşlerini inceleyen araştırmalar da sınırlıdır. Dolayısıyla bu araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılarak toplanacak olmasından dolayı önemlidir.

Bu şekilde bir irdelemenin, daha derinlemesine ve ayrıntılı bilgi sağlayacağı düşünüldüğü için bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak işitme engelliler ğretmenlerinin işitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerilerinin belirlenmesi hedeflenmiştir (Berg, 1998; Bogdan ve Biklen, 2007; Gay, Mills ve Airasian, 2006; Strauss ve Corbin, 1990).

1.7. Amaçlar

Araştırmanın genel amacı; Türkiye’de işitme engelli çocukların devam ettiği ilköğretim okulları ve özel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin işitme engelli çocukların okuma- yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşleri ve önerilerinin belirlenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda Şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenlerin okur- yazarlık ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerin okuma- yazma öğretimi ile ilgili görüşleri nelerdir?
 - 2.1.Sınıflarında okuma yazma öğretiminde kullandıkları yöntemler nelerdir?
 - 2.2.Sınıflarında okuma yazma öğretimine yönelik gerçekleştirdikleri etkinlikler nelerdir?
 - 2.3.Sınıflarında okuma yazma öğretimine yönelik gerçekleştirdikleri etkinliklerde kullandıkları materyaller nelerdir?
 - 2.4. İşitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerin okuma yazma öğretimi ile ilgili sorunları nelerdir?
4. Öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerin okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunların çözümlmesine yönelik önerileri nelerdir?
5. Öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerin okuma yazma öğretiminde;
 - a.diğer öğretmenlerden beklentileri nelerdir?
 - b.okul idaresinden beklentileri nelerdir?
 - c.ailelerden beklentileri nelerdir?
 - d.üniversiteden beklentileri nelerdir?
 - e.Milli Eğitim Bakanlığı'ndan beklentileri nelerdir?
 - f.MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nden beklentileri nelerdir?

1.8. Önem

Araştırmanın sonucunda elde edilecek bulguların, işitme engelliler öğretmenlerinin işitme engelli çocukların Türkçe öğretiminde okuma- yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşlerinin, okuma yazma öğretimi gerçekleştirmelerinde karşılaştıkları sorunlarının irdeleneceği, daha etkili ve sistematik okuma- yazma öğretimlerinin gerçekleştirilmesine yönelik önerilerini ve beklentilerini ortaya çıkaracağı umulmaktadır. Ayrıca nitel araştırma yaklaşımına dayalı yarı- yapılandırılmış görüşme tekniğiyle gerçekleştirilecek araştırmanın bulgularının, alana işitme engelli çocuklara okuma- yazma öğretimi konusunda yeni bir bakış açısı getireceği de düşünülmektedir.

Bulguların, özel eğitim öğretmeni yetiştiren programlarda yer alan okuma- yazma öğretimi derslerinin değerlendirilmesine katkı sağlayacağı ve getirilecek önerilerin gerçekleşmesine yönelik yeni araştırmaların başlamasına zemin hazırlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın yapıldığı okul ve araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikleri, verilerin toplanması, verilerin dökümü ve analizi yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Türkiye’de işitme engelli çocukların devam ettiği bir ilköğretim okulu ve özel eğitim hizmeti veren özel kuruluşlardaki özel eğitim öğretmenlerinin işitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşlerinin ve önerilerinin ayrıntılı olarak belirlenmesi amaçlandığından, nitel araştırma yaklaşımının görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Nitel araştırma yöntemleri ilk kez antropologlar ve sosyologlar tarafından kullanılmış ve saha ya da doğal çalışma olarak isimlendirilmişlerdir. Nitel araştırma, doğal ortamlarda, uzun bir süre içinde o ortam hakkında derinlemesine veri toplanmasını içeren bir araştırma biçimidir. Nitel araştırmacı araştırdığı ortamdaki insanların yaşayış biçimlerini, değer yargılarını, deneyimlerini ve dünyaya bakış açılarını nasıl anlamlandırdıklarını inceler. Buna yönelik sorular üzerinde odaklaşır. Nitel araştırmalarda veriler, görüşme dökümleri ve resmi kayıtlar ile toplanır. Elde edilen veriler, sözlü ifadeler şeklinde araştırmacı tarafından olduğu gibi ve bütün zenginliğiyle tümevarımsal olarak analiz edilir (Bogdan ve Biklen, 2007).

Nitel araştırmalar çeşitli sosyal ortamları, bu ortamlarda yaşayan bireylerin yaşamlarını, davranışlarını, düşüncelerini, yaşamlarını nasıl anlamlandırdıklarını ve bunların yanı sıra içinde bulunulan toplumun işleyişi, sosyal hareketleri ya da karşılıklı etkileşimleri araştırır (Berg,1998; Gay, Mills ve Airasian, 2006; Strauss ve Corbin, 1990).

Nitel araştırmalarda görüşme saha notları, katılımcı gözlem, kişisel belgelerin ve resmi kayıtların incelenmesi gibi tekniklerle ayrıntılı toplanabilmektedir (Bogdan ve Biklen, 2007). Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan görüşmenin bir çeşidi yarı- yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Görüşme, belirli bir amaca yönelik olarak, bir kişi ya da grubun çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, bakış açısı, deneyim, tutum, yorum ve davranışlarını belirlemek, bireyin ya da grubun zihinsel, duygusal ve sosyal özelliklerini tanımak amacıyla yapılan yüz yüze karşılıklı bir etkileşim sürecidir (Balcı, 2001; Berg,1998; Gay, Mills ve Airasian, 2006; Patton, 2002; Yıldırım ve şimşek, 2006). Görüşme sürecinde araştırmacı ve katılımcı arasında yoğun ve en doğru iletişim kurulur. Görüşmeler özellikle katılımcıların bakış açılarını anlamalarını gerektiren konulardaki araştırma soruları için en etkili bilgi depolama yöntemidir (Berg, 1998). Görüşme katılımcının gönüllülük esasına dayalı olarak yapılır (Griffee, 2005).

Görüşmeci, görüşmenin amacı ve gizliliği hakkında katılımcıya bilgi vermek ve görüşme sırasında sorulara karşı tarafın rahat, dürüst ve doğru bir şekilde tepkide bulunmasını sağlamak zorundadır. Aynı zamanda görüşmeci, görüşme yaptığı kişilerin gerçek düşünceleri, duyguları ve deneyimlerine dayanarak verdikleri örneklerle o kişilerin dünyayı nasıl yorumladıklarına ilişkin görüş geliştirir (Bogdan ve Biklen, 2007; Yıldırım ve şimşek, 2006). Görüşmenin bu özelliğinden dolayı ve iyi uygulanması sonucunda da elde edilen verilerden ayrıntılı bilgilere ulaşılır (Gay, 1996). Yıldırım ve şimşek (2006) bu şekilde elde edilen verilerin ayrıntılı olmasının, araştırma sonucunda ulaşılan sonuçların geçerlik ve güvenirliğine ilişkin önemli bir gösterge olduğunu belirtmektedirler.

Diğer araştırma yöntemlerinde kullanılan veri toplama tekniklerinde olduğu gibi görüşme tekniğinin de avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Avantajları şöyle sıralanabilir; görüşme tekniği okuma- yazma bilmeyenler dâhil herkese uygulanabilir ve verilen cevaplarda da bireyselliğin korunması söz konusudur. Görüşmede ses tonu, mimikler, soru cevaplamada gösterilen isteklilik sylenilenlerin

değerlendirilmesinde düzenlemede esnek olabilir (Karasar, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Görüşme özellikle çoktan seçenekli formata dönüştürülemeyen ve uzun cevap gerektiren sorularda uygundur. Anketlerin tersine esnektir ve her bir katılımcıya göre soru uyarlanabilir. Araştırmacı katılımcılarla arasında güven ve arkadaşlık kurduğu zaman, ankette alamayacağı her bir cevabı alabilir. Diğer bir avantajı da yarım bırakılan ya da açıkça cevaplanmayan sorulara ilave sorular sorarak ayrıntılı bilgi edinilebilir. Bazı cevapların sebeplerini de belirleyebilir (Gay, Mills ve Airasian, 2006).

Görüşmenin dezavantajları ise şunlardır: Pahalı ve zaman alıcı bir süreci gerektirdiğinden sınırlı sayıda kaynak kişi ile görüşülerek sonuca gitme eğilimlerini arttırarak araştırmayı sınırlandırması (Karasar, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Katılımcının görüşme yapan kişinin görünüşünden, cinsiyetinden, yaşından, sosyal statüsünden, aksanından ya da tavırlarından olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilenerek sorulara önyargıyla cevaplar vermesi. Elde edilen bilgilerin bireyin öznel yargısını ya da sadece görüşme anındaki anımsadıklarını kapsamaması (Yıldırım ve Şimşek, 2006), iletişim ve kişiler arası ilişki kurma becerilerini iyi kullanmayı gerektirmektedir (Gay, Mills ve Airasian, 2006).

Görüşme tekniği, katılımcı sayısına, katılımcıların özelliğine ya da görüşmelerin kurallarına göre çeşitli şekillerde sınıflandırılabilir (Karasar, 2003). Berg (1998) görüşmeyi; yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı- yapılandırılmış görüşme olarak üç sınıfta gruplamaktadır.

Yapılandırılmış görüşme; önceden hazırlanan soruları kullanarak kendisiyle görüşülen kişinin araştırılan konuya ilişkin görüş ve tutumlarını belirleme amacı ile yapılan görüşme türüdür (Berg, 1998). Yapılandırılmış görüşmede görüşülen bireylerin verdikleri bilgiler arasındaki paralelliği ve farklılığı saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmak amaçlanmaktadır. Açık uçlu sorular çok sık kullanılmaz (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Önceden belirlenen soruların ne şekilde sorulacağı, hangi verilerin toplanacağı en ayrıntılı bir biçimde saptanır ve görüşme tüm bunlara dikkat edilerek gerçekleştirilir. Görüşmeciyeye bırakılan esneklik en düşük düzeyde

tutulmaktadır. Yapılandırılmış görüşme verilerinin sayısallaştırılması kolaydır. Ancak görüşmede beklenen anlamı çıkartmak ve içtenliği yakalamak olanakları sınırlı olabilmektedir (Karasar, 2003).

Yapılandırılmamış görüşme; genel bir alanda var olan bilgiyi ortaya koymak üzere yapılmaktadır. Görüşme yapılan konuya yönelik anlayış ve yaklaşımların geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Altunışık ve diğ., 2002). Yapılandırılmış görüşme türünden farklı olarak esnektir (Berg, 1998). Yapılandırılmamış görüşme, keşfe yönelik bir yaklaşıma izin verdiği için araştırmacı, konu ile ilgili ayrıntılara ulaşma ve bir konuyu derinlemesine irdeleme olanağına sahiptir. Araştırmacı, görüşme esnasında yeni denenceler geliştirilebilir ve bunları test edebilir. Bu görüşme türü, çoğunlukla açık uçlu sorulardan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Yapılandırılmamış görüşmede, toplanan verilerin değerlendirilmesi oldukça güç olmaktadır. Bu nedenle görüşmecinin, bu görüşme türünü uygulamasına ve değerlendirmesine yönelik uzman bir kişi olması önemlidir (Karasar, 2003).

Yarı- yapılandırılmış görüşme; görüşme sorularının ve ilkelerinin önceden belirlendiği ancak, görüşme yapan kişinin konuya ilişkin ilgi ve bilgi düzeyine göre esnek davranılabilecek bir görüşme tekniğidir. Yarı- yapılandırılmış görüşme, araştırmacının yapılandırılmamış görüşmenin kesin sınırlarından ayrılarak konu hakkında başka verilere ulaşmasını sağlamaktadır (Altunışık, 2002). Görüşme soruları genellikle her bir görüşmeciye sistematik ve sabit bir sıra ile sorulur (Berg, 1998). Gerektiğinde esnetilerek sorularda yer değişikliği yapılabilir. Bunun için görüşülen kişinin iyi bir dinleyici olması önemlidir (Uzuner, 2006). Görüşme sırasında görüşülen kişinin soruları istediği genişlikte yanıtlamasına izin verilir ve gerektiği yerde konuyla ilgili olarak ek açıklamalar yapılabilir (Batu, 2000). Görüşme soruları standartlaştırılacaksa insanlara tanıdık gelen kelimelere dökülmelidir. Yarı- yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan sorular, bireylerin dünyayı farklı şekilde algıladıkları bilincini yansıtır. Araştırmacılar görüşme sırasında çıkan konuların daha derinine inerek dünyaya katılımcıların bakış açısından bakmaya çalışırlar (Berg, 1998).

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşme tekniğinden biraz daha esnektir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000).

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bu araştırmanın verileri yarı- yapılandırılmış görüşme tekniğinin gerektirdiği şekilde araştırmanın amaçlarına uygun olarak toplanacaktır. Bu araştırmada veri toplamak amacıyla yarı- yapılandırılmış görüşme türünün seçilmesinin nedeni; işitme engelliler öğretmenlerinin Türkçe öğretim programlarında yer alan okuma- yazma öğretimini nasıl uyguladıkları, ne tür sorunlarla karşılaştıkları ve beklentilerini belirlemek amacıyla ek sorulara ve ek açıklamalara olanak sağlayacak bir formata gereksinim duyulmuş olmasıdır. Görüşme tekniği yeni başlıayan araştırmacının üstünde bir beceri seviyesi ve aynı zamanda kişisel ilişki kurabilme becerisi de gerektirir (Gay, Mills ve Airasian, 2006).

2.2. Katılanlar

Bu araştırmanın katılanlarını 2000-2006 eğitim öğretim yılları arasında İşitme Engelliler Öğretmenliği Lisans programından mezun olmuş ve herhangi bir resmi ilköğretim kurumu kadrolu olarak çalışan veya özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır.

Nitel araştırmada örneklem seçiminde genelleme kaygısı olmamakla birlikte; çeşitli etmenler nitel araştırmada örneklem seçiminin gerekliliğini gündeme getirmiştir. Bu etmenlerden birincisi, günümüz toplumlarının kendi içinde ve kendine özgü çeşitli katmanlara ayrılmasıdır. Her katmanın kendi başına bir örneklem olarak belirlenmesi

ve araştırmanın yürütülmesi pek olanaklı değildir. İkinci etmen, araştırmanın ilgili durumlara genellenmesi ihtiyacıdır. Üçüncü etmen, nicel araştırma yapan araştırmacıların, nitel araştırmanın güvenilirlik ve kendine özgü güçlü yanlarını yansıtmak için nicel araştırma kapsamına giren bazı örneklem tekniklerini nitel araştırma deseni içinde kullanma istekleridir. Amaçlı örneklem yöntemleri, başlı başına nitel araştırma deseni içerisinde geliştirilmiş olan araştırma yöntemleridir. Bu nedenle, amaçlı örnekleme, zengin bilgiye ulaşılacak durumların ayrıntılı bir şekilde ortaya konmasında etkili olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmada amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem yöntemi doğrultusunda belirlenen ölçütler şunlardır:

1. İşitme Engelliler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'ndan mezun olması
2. Eğitim sürecinde Türkçe programı okuma yazma öğretimine yer vermesi
3. En az üç yıllık en fazla on yıllık öğretmen olması
4. Gönüllü olması

Afyon Karahisar İşitme Engelliler İlköğretim Okulu, Aydın Bozdoğan Şair Fethi Bey İşitme Engelliler İlköğretim Okulu, Denizli Yeşilköy İşitme Engelliler İlköğretim Okulu müdürleri ve Denizli Özel Duyum İşitme Engelliler Rehabilitasyon Merkezi müdürlerinden, işitme engelli öğretmenliği lisans mezunu olan öğretmenlerin sayısı alınmış ve deneyimleri en az üç ile en fazla on yıl arasında olan öğretmen sayıları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin en az üç yıl olmasının nedeni öğretmenlerin belli deneyimlere sahip olmaları görüşlerinin uygulamalarını yansıtmaları açısından önemli olmasıdır.

Bu ölçütlere göre araştırmada işitme engelli lisans mezunu olan toplam 8 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Örneklem çeşitlemesi yapılarak üç ila on yıl arasında meslek deneyimi bulunan işitme engelliler öğretmenlerinin araştırma konusuna yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri ile ilgili sayısal bilgiler Çizelge-1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri	
İller :	Afyon, Aydın, Denizli
İllerden Katılan Öğretmen Sayısı	Aydın 3 Afyon 3 Denizli 2
Öğretmenlerin Okul Türü	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri Anadolu Üniversitesi 7
Eğitim Düzeyi	Lisans 8 Yüksek Lisans -
Okul Bitirme Düzeyi	1999-2000 2 2000-2001 1 2001-2002 2 2005-2006 3
Meslek Deneyimi	3 yıl 1 4 yıl 2 5 yıl - 6 yıl - 7 yıl - 8 yıl 3 9 yıl - 10 yıl 2
Öğretmenlerin Okuttuğu İlk öğretim Sınıfı	İlk öğretim 1. Sınıf 1 İlk öğretim 2. Sınıf 2 İlk öğretim 3. Sınıf - İlk öğretim 4. Sınıf 2 İlk öğretim 5. Sınıf 1 Grup Eğitimi 1 Özel Eğitim Kurumu 1

2.3. Verilerin Toplanması Süreci

Araştırmada öncelikle alanyazın taraması yapılarak araştırmanın kuramsal boyutu oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırma verileri üç boyutta toplanmıştır. Araştırma amacının belirlenmesinin ardından arşiv çalışması yapılarak araştırmaya katılacak öğretmenler belirlenmiş, araştırma süresince araştırmacı tarafından her bir görüşme öncesi ve sonrasında bilgisayar ortamında 56 sayfa günlük tutulmuş ve görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu geliştirilirken, araştırmanın amaçları göz önünde bulundurulmuş ve yarı yapılandırılmış görüşmeye uygun olması amaçlanmıştır.

Görüşme formu hazırlanırken bazı ilkeler göz önünde bulundurulmuştur. Bunlar şöyle sıralanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006):

- Kolay anlaşılabilir sorular yazma, deneyimlerle ilişkilendirilen odaklı sorular hazırlama,
- Açık uçlu ve yönlendirmeyen sorular hazırlama,
- Cevabı çok boyutlu olabilecek sorular sormaktan kaçınma,
- Alternatif sorular ve irdeleme soruları hazırlama,
- Farklı türden sorular yazma ve soruları mantıklı bir şekilde düzenleme

Görüşme formunun geliştirilmesi aşamasında uzman görüşleri alınarak görüşme formunun araştırmanın amaçlarına uygun olmasına çalışılmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken Türkçe öğretim programı okuma- yazma çerçevesinde incelenmiş ve Türkçe öğretim programının amaç, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme boyutları göz önünde bulundurulmuştur. Sorular nitel araştırmalarda ve işitme engellilerin eğitiminde deneyimli Prof. Dr. Yıldız Uzuner ile birlikte gözden geçirilmiştir. Hazırlanan görüşme sorularını sınamak amacıyla pilot çalışma gerçekleştirilmiştir.

Pilot çalışmanın yapılabilmesi için söz konusu öğretmenin kendisi ile görüşülerek, uygun olduğu gün ve saat belirlenmiş ve kendisinden randevu alınmıştır. Pilot

görüşmenin başlangıcında, görüşmeci araştırmanın amacını ve nasıl yürütüleceğini, görüşme yapılacak öğretmene ifade etmiş; ayrıca, verilerin güvenilir bir şekilde kaydedilmesi amacıyla görüşme sırasında ses kayıt cihazı kullanılabilmesi için gerekli izin alınmıştır. Pilot görüşme, belirlenen gün ve saatte öğretmenin belirlediği yerde bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. 28 dakika süren bu görüşmenin verileri ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşme tamamlandıktan sonra öğretmenin görüşme sorularına verdiği yanıtlar dinlenerek dökümü yapılmıştır. Araştırmacı dışında bir uzman tarafından pilot görüşme dinlenmiştir. Dökümler dışarıdan bir kişiye daha dinletilip kontrol ettirildikten sonra dökümlerin analizi yapılmıştır. Yapılan analizler Prof. Dr. Yıldız Uzuner'in kontrolünden geçtikten sonra pilot çalışmasının yeterli olduğuna karar verilmiştir. Böylelikle araştırmada kullanılacak olan görüşme formunun içerik geçerliliği saptanmış ve sorular yeterli görülmüştür. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda sırasıyla belirtilmiştir:

Görüşme Soruları

1. Bana kısaca kendinizi tanıtır mısınız?
2. Sizce okur-yazarlık ne demektir?
3. Okuma yazma ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
4. İşitme engelli 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 sorunları çözmek için neler yapıyorsunuz?
8. Bu sorunların çözülebilmesi için sizin önerileriniz nelerdir?
9. Okuma yazma öğretiminin başarılı olabilmesi için diğer öğretmenlerden beklentileriniz nelerdir?
10. Okuma yazma öğretiminin başarılı olabilmesi için okul idaresinden beklentileriniz nelerdir?
11. Okuma yazma öğretiminin başarılı olabilmesi için öğrencilerinizin ailelerinden beklentileriniz nelerdir?

12. Okuma yazma öğretiminin daha başarılı olabilmesi için üniversiteden beklentileriniz nelerdir?
13. Okuma yazma öğretiminin daha başarılı olabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan beklentileriniz nelerdir?
14. Okuma yazma öğretiminin daha başarılı olabilmesi için MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğünden Beklentileriniz nelerdir?

2.4. Görüşmelerin Yapılması

Bu başlık altında görüşme onay formu, görüşme ilkeleri, araştırmanın yapıldığı kurumlar, araştırmaya katılan öğretmenler, verilerin toplanması, verilerin dökümü ve analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.4.1. Görüşme Onay Formu

Görüşmeler başlatılmadan önce görüşmeci tarafından araştırmanın amacını ve görüşülen kişinin haklarını bildirmek üzere yazılı bir görüşme onay formu hazırlanmıştır. Görüşme onay formu, görüşmenin amacı, görüşmede ses kayıt cihazının ve ses kayıt cihazıyla kaydedilecek bilgilerin hangi amaçla kullanılacağını, görüşülen kişinin haklarını içeren bir belgedir.

Bu amaçla, araştırmacı araştırmadan elde edilecek verilerin yüksek lisans tezinin verilerini oluşturacağını belirtmiştir. Bununla birlikte araştırmacı, görüşülen her bir öğretmene araştırmanın amacının Türkiye'de işitme engelli çocukların devam ettiği ilköğretim okulları ve özel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerin okuma- yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşleri ve önerilerinin belirlenmesi olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmacı her görüşmeden önce soruların kendisi tarafından sorulacağını belirterek, istenirse sorunun birkaç kez tekrar edilebileceğini, sorular yeterince açık değilse açıklama yapılamamasını istemekten çekinilmemesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca

görüşme sırasında öğretmenlerden bir sohbet ortamında olduğu gibi rahat davranması rica edilmiş, soruları cevaplandırırken sınıfındaki yaşantılardan yararlanabileceği belirtilmiştir. Tüm bunların yanı sıra, görüşülen öğretmene konuşma hızında kayıt tutulamayacağından ses kaydı yapmak istenildiği ifade edilmiştir.

2.4.2. Görüşme İlkeleri

Görüşme soruları kesinleştirildikten sonra bir sıraya konmuş ve soruların belirlenen bu sırayla sorulmasına karar verilmiştir. Görüşmeler sırasında öğretmen tarafından bir sorunun cevabı tam olarak verilmemiş, ancak sadece soruya yüzeysel bir yanıt verilmişse, öğretmene “bu konuyla ilgili olarak başka bir şey söylemek ister misiniz?” diye sorularak öğretmenin soruyu daha açık ve anlaşılır bir şekilde cevaplamasının sağlanmasına karar verilmiştir. Ancak soruların cevaplandırılması sırasında, sorulan soruyla birlikte bir başka sorunun cevabı da yeterli olarak verilmişse, o sorunun tekrar sorulmamasına kararlaştırılmıştır. Eğer görüşme yapılacak öğretmenlerin görüşmeler sırasında açıklık getirilmesini istedikleri sorular olursa, kendilerini yönlendirmeyecek şekilde önceden belirlenen açıklamalar yapılması da ilke olarak belirlenmiştir. Görüşmeler yapılırken, görüşme sırasında kullanılacak kişi ya da kurum adlarının kullanılmayabileceği bunun yerine takma isim kullanılabileceği öğretmenlere iletildiğinde öğretmenlerin bir kısmı sorun yaratmayacağını bir kısmı sorun yaratacağını belirttiği sözlü olarak ve görüşme onay formunda (EK 1) yazılı olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmının isminin kullanılmasını istemediği için araştırmada öğretmenlerin isimleri yerine araştırmacı tarafından verilen kod isimler kullanılmıştır. Araştırmacı görüşmeler sırasında kendisiyle görüşülen öğretmenlerin birçoğu ile görüşmecisi sırasında tanıştığından öğretmenlere “siz” şeklinde hitap etmeyi uygun bulmuştur. Aynı zamanda görüşme yapılan öğretmenler tarafından kullanılan isimler yerine yine kod isim kullanılmıştır.

2.4.3. Araştırmanın Yapıldığı Okullar-Kurumlar

Araştırmanın konusu “Türkiye’de işitme engelli çocukların devam ettiği ilköğretim okulları ve özel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerin okuma- yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşleri ve önerilerinin belirlenmesidir.” olmasına karar verilmiştir.

2.5. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 24 Mayıs- 31 Mayıs 2010 tarihleri arasında toplanmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin kendilerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda, kendilerine uygun olan yer ve zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Ek-2’de görüşme takvimi yer almaktadır. Görüşme sırasında her bir görüşmeci için birer adet Görüşme Formu, Görüşme Onay Formu, dijital ses kayıt cihazı, kayıt cihazına uygun pil, kalem kullanılmıştır. Görüşmeler 45 ile 135 dakika arasında sürmüştür.

Görüşmelerin hepsi okulda öğretmenlerinde onayıyla, öğretmenlerin müsait olduğu zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle okullarında gerçekleştirilen görüşmelerin üçü müdür odasında, üçü öğrencilerin bulunmadığı zamanlarda öğretmenlerin kendi sınıflarında, biri öğrencilerin bulunduğu zamanda öğretmenin kendi sınıfında, biri ise öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Ancak, görüşme yapılan yere bir öğrenci veya başka bir kişi girmişse, görüşülen öğretmen ve araştırmacının dikkatleri dağılmışsa, görüşmenin kaydının alındığı ses kayıt cihazı durdurulmuştur. Sorun giderildikten sonra, kalınan yerden görüşmeye devam edilmiştir.

Görüşme başlangıcında öğretmenlere görüşme sorularının kopyası verilerek incelemeleri için zaman tanınmıştır. Daha sonra görüşmeye başlanılarak görüşme onay formu okunmuş ve görüşme için onay verip vermedikleri, kendilerini rahatsız eden bir durum olup olmadığı, görüşmeye başlamak için bir sakınca olup olmadığı sorulmuştur. Sorular her bir öğretmene aynı sıra ile sorulmuştur. Cevaplama sırasında öğretmen araştırma kapsamı dışına çıktığında, araştırmacı uygun bir dil

kullanarak tekrar konuya dönülmesi sağlanmıştır. Ayrıca araştırmanın amacı gereği görüşme sırasında öğretmenlerden uyguladıkları okuma- yazma çalışmaları örneklerini anlatmaları istenmiş, kısa söz edilen örneklerin açıklanması için öğretmenler teşvik edilmiştir.

2.6. Verilerin Dökümü ve Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmede, öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar, betimsel analiz tekniği ile çözümlenerek, her bir soruya verilen yanıtların dökümü yapılmıştır. Elde edilen veriler sayısallaştırılmış, daha sonra araştırma bulguları yorumlanmıştır.

Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önce belirlenen temalar doğrultusunda özetlenmesi ve yorumlanması yaklaşımıdır. Betimsel analizde, görüşme yapılan ya da gözlenen bireylerin görüşlerini uygun bir biçimde yansıtabilmek için doğrudan alıntılara yer verilir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunulur. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur. Birinci aşama, *betimsel analiz için çerçeve oluşturma* aşamasıdır. Bu aşamada, araştırmanın soruları, nitel araştırmanın çeşidi ve araştırmanın kavramsal boyutu göz önünde bulundurularak bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçeveye göre verilen temalar halinde nasıl düzenleneceği belirlenir. *Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi* aşamasında, veriler okunur, tanımlama amacıyla seçilir; anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilen veriler anlaşılır bir biçimde tanımlanır ve doğrudan alıntılarla desteklenir. *Bulguların yorumlanması* aşamasında, tanımlanan bulgular açıklanır, ilişkilendirilir ve anlamlandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Betimsel analiz için çerçeve oluşturma aşamasında, öğretmen görüşme kayıtlarının dökümü yapılmıştır. Kayıtların dökümü yapılırken, duyulan her bir konuşma duyulduğu şekliyle hiçbir düzeltme yapılmadan ve görüşmeci- görüşen sırasıyla yazılmıştır. Verilerin tümünün bilgisayara yüklenmesi bittiğinde, yansız seçilen üç görüşme kaydı birinci alan uzmanına dinletirilerek dökümlerin doğruluğu kontrolü yaptırılmıştır. Yansız seçilen görüşme kayıtlarında eksik ya da yanlış yazılan

cümleler bulunmadığı için diğer kayıtların dinlenmesine gerek duyulmamıştır. Daha sonra, görüşmelerde sorulara verilen yanıtlar ilgili soru altında toplanmış ve “Görüşme Kodlama Anahtarı” (Ek-3) hazırlamak için uygun biçime getirilmiştir.

Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi aşamasında, görüşme yapılan öğretmenlerin tümünün sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda ve alan yazın desteği alınarak bir alan uzmanı ile birlikte temalar oluşturulmuştur. Bir alan uzmanı tarafından temalar kontrol edilerek geçerliliği sağlanmış ve “Görüşme Kodlama Anahtarı” kayıt formu oluşturulmuştur. Görüşme kodlama anahtarında, görüşme yapılan öğretmenlerin tümünün görüşlerini temaların ilgili sorular altına seçenek olarak sıralanmasından sonra anahtarın güvenilirliğini belirlemek için görüşmelerin %37.5’ini kapsayan 3 görüşmeden birinci, dördüncü ve sekizinci görüşmeler ve kodlama anahtarı çoğaltılarak alandan bir uzmana verilmiştir. Araştırmacı ve uzman, birbirlerinden bağımsız olarak görüşme dökümleri ve görüşme kodlama anahtarını değerlendirmiştir. Değerlendirme, görüşme yapılan öğretmenlerin görüşüne uygun bulunan seçeneklerin ilgili görüşme kodlama anahtarına işaretlenmesi biçiminde yapılmıştır. Araştırmacı ve uzman görüşme kodlama anahtarlarına yaptıkları işaretlemelerin tutarlılığını belirlemek amacıyla her sorunun yanıtı tek tek incelenerek karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar sırasında, araştırmacı ve uzmanın işaretlediği her bir soru maddesini kapsayan kategori kontrol edilerek uzmanlar arası “Görüş Birliği” ya da “Görüş Ayrılığı” şeklinde işaretlemeler yapılmıştır. Araştırmacı ve uzman ilgili soruda aynı yanıt seçeneğini işaretlemişse uzmanlar arası “Görüş Birliği” kabul edilmiştir. Araştırmacı ve uzman ilgili soruda farklı yanıt seçenekleri işaretlemişlerse bu durum “Görüş Ayrılığı” olarak değerlendirilmiştir.

Gerçekleştirilen çalışmanın güvenilirlik hesaplamasında, görüşme kodlama anahtarında görüş birliği elde edilen kodlamalar, görüş birliği oluşturulan ve görüş ayrılığı oluşturulan kodlamaların toplamına bölünmüş ve yüz ile çarpılarak güvenilirlik hesaplanmıştır.

Çizelge 1’de görüşme kodlama anahtarlarında yer alan soruların güvenilirlik yüzdeleri güvenilirliği en yüksek sorudan güvenilirliği en düşük olan soruya doğru sıralı olarak verilmiştir.

Çizelge 1
Öğretmen Görüşme Kodlama Anahtarında Yer Alan Soruların Güvenirlik
Yüzdeleri

Sorular	Güvenilirlik Yüzdeleri
Soru 2	100,00
Soru 6	91,66
Soru 13	90,00
Soru 5	89,65
Soru 8	87,87
Soru 14	87,50
Soru 4	86,66
Soru 9	85,71
Soru 10	85,71
Soru 12	85,71
Soru 7	80,95
Soru 11	80,00

Değerlendiriciler arası güvenilirliğin %80.00 ile %100 arasında değiştiği ve güvenilirlik ortalamasının %87.61 olduğu belirlenmiştir. 1. soru (Bana kısaca kendinizi tanıtır mısınız?) görüşme yapılan öğretmenlerin tanınması amaçlı sorulduğundan, 3. soru (Okuma yazma ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?) ise 2. sorunun (Sizce okur-yazarlık ne demektir?) devamı olarak yanıtlandığı görülmüştür. Bu yüzden 3. soruya verilen yanıtlar 2. Sorunun yanıtlarıyla birlikte analiz edilmiştir.

Bulguların tanımlanması aşamasında, veriler anlaşılır ve kolay okunabilir duruma getirilmiştir. Verilerin sayısal analizinde frekans hesapları kullanılmıştır. Bu veriler araştırmanın bulgular ve yorumlar bölümünde; 1 kişi çok azı, 2-3 kişi arası azı, 4-5 kişi arası yarısı, 6-7 kişi arası çoğunluğu, 8 kişi hepsi olarak ifade edilmiştir.

Bulguların yorumlanmasında, elde edilen bulgular alan yazın desteği ile açıklanmış, görüşme yapılan öğretmenlerin söylediklerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve konu ile ilgili araştırma sonuçları ile desteklenmiştir.

2.7. Araştırmanın Güvenilirliği - İnandırıcılığı

Nitel araştırmalar için güvenilirlik ölçütleri araştırma sonuçlarının inandırıcılığı açısından önemlidir. Nitel araştırmalar için güvenilirlik önlemlerini araştırmacılar belirlemişlerdir (Brantlinger, Ellen, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richardson, 2005). Bu yazarların görüşlerine göre güvenilirlik önlemleri için değişik kaynaklardan elde edilen delillerin birbiri ile tutarlılığı araştırılarak çeşitleme çalışmaları yapılmaktadır. Çeşitleme farklı veri kaynakları, farklı veri toplama ve analiz yöntemleri kullanarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığını arttırmaya yönelik çabaların bütünüdür.

Bu önlemlerin yanında ek olarak temalara uymayan delilleri araştırmacını araştırmasıyla deliller onaylanır, araştırmacı kendi değerlerini, varsayımlarını, inançlarını ve önyargılarını açıklamaya çalışarak araştırmacı esnekliği ve ayrıca üyelerin kontrolü sağlanır.

Bu araştırmada;

- Farklı kaynaklardan veriler kullanılarak veri çeşitlemesi yapılmıştır.
- İlk kategori ya da temaları oluşturduktan sonra araştırmacı bu temalara uymayan delilleri arayarak delillerin onaylaması yapılmıştır.
- Araştırmacı esnekliği sağlanmıştır.
- Verilerin kodlanması ve temaların oluşturulmasında bir başka araştırmacıdan yardım alarak işbirlikçi çalışma yapılmıştır.
- Görüşmenin ne zaman kimlerle yapıldığı, ne kadar süre aldığı verileri tablolastırılarak kayıt edilmiştir.
- Görüşmeciler ile derinlemesine görüşmeler yapıp, ilgili dokümanlar araştırılarak alanda yeterli zaman geçirilmiştir.

- Yorum ve sonuçları kanıtlamak için görüşmecilerden ayrıntılı aktarımlar yapılmıştır.
- Okuyucuların kendi çalışmalarına transfer edebilmeleri için olaylar ve durumlar tüm ayrıntıları ile anlatılmıştır.

2.7.1. Etik

Bir nitel araştırmada çoğu zaman araştırmacının kendisi veri toplama aracıdır. Diğer araştırmalarda uyulması gereken tüm etik ilkeler nitel araştırma içinde geçerlidir (Karasu, 2011). Bu nedenle araştırma süresince araştırmaya katılan kişilerden toplanan bilgilerin ve kişilerin gizliliği sağlanmalıdır. Ayrıca araştırma süresince karşılaşılan sorunlar için araştırmacı sorumlu olmalıdır.

Araştırmacı araştırma sürecinde öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı'ndan araştırma yapılacak illerdeki okullar için izin almıştır. İzin alındıktan sonra araştırmanın yapılacağı okullara gidilerek öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden önce görüşme onay formu okunmuş ve öğretmenlerden görüşmenin yapılıp yapılmayacağına dair izin alınmıştır. Öğretmenlere araştırmadan önce kişisel haklarının korunacağı, araştırmanın ne amaçla yapılacağı ve nerelerde kullanılacağı, araştırma süresince istedikleri zaman araştırmadan ayrılacakları katılımcılara önceden söylenmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de işitme engelli çocukların devam ettiği ilköğretim okulları ve özel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerin okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşleri ve önerilerinin belirlenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1.Öğretmenlerin okur-yazarlık ile ilgili görüşleri nelerdir?

2.Öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerin okuma yazma öğretimi ile ilgili görüşleri nelerdir?

2.1.sınıflarında okuma yazma öğretiminde kullandıkları yöntemler nelerdir?

2.2.sınıflarında okuma yazma öğretimine yönelik gerçekleştirdikleri etkinlikler nelerdir?

2.3. sınıflarında okuma yazma öğretimine yönelik gerçekleştirdikleri etkinliklerde kullandıkları materyaller nelerdir?

2.4. işitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

3.Öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerin okuma yazma öğretimi ile ilgili sorunları nelerdir?

4.Öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerin okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunların çözülmesine yönelik önerileri nelerdir?

5.Öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerin okuma yazma öğretiminde;

a.diğer öğretmenlerden beklentileri nelerdir?

b.okul idaresinden beklentileri nelerdir?

c.ailelerden beklentileri nelerdir?

d.üniversiteden beklentileri nelerdir?

e.Milli Eğitim Bakanlığı’ndan beklentileri nelerdir?

f.MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nden beklentileri nelerdir?

Fakat nitel araştırmaların raporlaştırılmasının doğasında verilerin sunulduğu bütünlüğü bozmamak, araştırmanın özünü vurgulamak için araştırma soruları belli bir sırada yanıtlanmayabilir (Maxwell, 2005). Bu raporda da araştırma sorularının yanıtları sıralı olarak değil, araştırma sürecinin doğasına uygun bir şekilde sıralanmıştır. Örneğin, araştırmanın okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve okuma yazma öğretiminin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin beklentileri ve önerileri kaynaşıklık gösterdiği için birlikte ele alınmıştır. Böylece raporun bütünlüğü ve anlaşılabilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

3.1. Öğretmenlerin okur yazarlık hakkındaki görüşleri

Okur-yazarlık ile ilgili tanımlar dikkate alındığında bu tanımlar öğrencilerin okur-yazar olmasını; çözümlene, okuduğunu anlama, okuduğunu yaşantıya aktarma ve okur-yazar olmanın iletişimi kolaylaştırdığı üzerinde durmuşlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okur-yazarlığı tanımlarken okuryazarlığın sadece tek bir boyutu olmadığını belirterek çözümlene, okuduğunu anlama, işlevsellik ve iletişim boyutlarından en az iki boyutu kapsayacak şekilde okur-yazarlığı tanımladıkları görülmektedir.

a. Çözümleme ve okuduğunu anlama:

Okur-yazarlığın tanımıyla ilgili görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğu okur-yazarlık tanımı yaparken çözümleme ve okuduğunu anlama öğelerinin her ikisinden de bahsederek okuryazarlığı tanımlamaktadır. Bu konuyla ilgili Hayriye öğretmen, “...bi şekilde seslerin birleştirilmesi ve çocuk tarafından çıkarılması okumada tabii yani okuma- yazmanın tanımı budur zaten literatürde. İşin içine anlama girdiği zaman birazcık değişiyor.” diyerek okuma yazmada çözümleme ve anlamının öneminden bahsetmiştir. Bir başka düşüncesinde ise konuyla ilgili örnek vermiştir, “...işte çocuğa masa yaz dediğimizde direk masayı yazıyor. Ama

yaşantısına bunu sokamadıysak onun resim resmiyle kendini masa kavramındaki dört harfi eşleştirip anlamlandıramıyorsa çocuk masayı okuyo ama anlamını bilmiyo. Bizim sıkıntımız bu. O yüzden okuma- yazma çalışması da yapmak zorundayız.” demekte ve okuma- yazmada çözümlene ve anlamının birlikte olmasının öneminden bahsetmektedir.

Nurten öğretmen *“Çocuk kelimeyi okuyacak anlayacak ve size ne olduğunu ifade edecek. Mesela bi araba. Siz arabayı yazdınız bi yere çocuk o kelimeyi gördüğünde aa evet bu araba diyebilmeli. Size gerektiği zaman eğer o ortamda varsa bu arabayı gösterebilmeli ya da yoksa ii işte yazma boyutunda yazabilip ifa.. resmini yapabilmeli.”* diyerek okuma- yazma sürecinde çözümlene ve anlamının öneminden bahsetmiştir.

Meltem öğretmen, *“...sesi öğrendiler. Sesten sonra heceye geçtiler. Heceden sonra sözcüğe geçtiler. İu dediğim gibi yani hani benden önce çalışan öğretmen arkadaşım anlamları üzerinde durulması taraftarı değildi. Yani hani biz mutlaka anlamlandırmakta verme taraftarıyız. Özel eğitimciler. Çünkü onun kalıcılığını sağlamak istiyosak gerçekten okumasını istiyosak bu çocuğun a anlamlandırmasını bekliyoruz. Ama öğretmen arkadaşım sadece okusunlar yani seslendirsinler şeklinde devam ettiler. Şu an mesela öğrencilerim tek tek kelimeleri soruyo bana. Yazıyo “elma” yazıyo. Ondan sonra elma ne demek soruyo.”* diyerek okuma- yazmada okuduğunu anlama ve çözümlenmenin öneminden bahsetmektedir.

Muammer öğretmen, *“...o kelimelerin anlamlarını ya da seslendirme boyutunu bilmediği sürece o anlamda o çocuk okuryazarlığını gerçekleştirmiş olmuyo bence. Ve bunun içindir ki çocuğun yaşantılarını biz ne kadar arttırırsak okuma- yazma o anlamda o kadar başarılı olur diye düşünüyorum.”* ifadesiyle görüş belirtmektedir.

Nesrin öğretmen bu konuda, *“...okumada onu telaffuz edebilmek konuşabilmek bi düzeyde. Birbiriyle iç içe geçmiş düşünceler. Benim özellikle işitme engelli öğrencilerle ilgili okuma- yazmaya yönelik hep çalışmaların bütünsel olarak ve*

sürekli devam edebilmesi...” diyerek telaffuz ile çözümlemeyi ifade ederken çözümleyebildiğini konuşabilmeyi de okuduğunu anlama olarak kabul etmektedir..

Erkul öğretmen ise, *“Çocuğun eline aldığı bir metni bir yazıyı okuması anlamlı hale getirilebilmesidir kafasında yani okuduğunu anlaması ve o ona anlam yüklemesidir.”* ifadesiyle okuryazarlıkta okuduğunu anlama ve çözümlemenin üzerinde durmaktadır.

b. Çözümleme, okuduğunu anlama ve iletişim:

Okur yazarlıkla ilgili görüşlerde öğretmenlerin azı okuryazarlık tanımını yaparken çözümleme, okuduğunu anlama ve işlevsellik olmak üzere üç ögeyi vurgulamıştır. Bu konuda Hatice öğretmen, *“...okuma- yazma...bir iletişim biçimi atıyorum çocuk işitme engelli çocuk bi otobüse bindi mi? Bir yere gidecek tabelayı okuyamadı. E napıcak hani ben olsaydım okuma- yazma bilmeyen bir birey olarak. Yanımdakine sorardım. Cevabını alır otobüse binerdim. Ya da diğer otobüse bincem ama çocuk bunu yapmaya kalktığında sözel dili kullanıyor diyelim şoföre sordu ona soru biçimi var. Ama şoför bunu anlamıyor. Anlamadığında çocuk üzülüyor yani o yüzden okuma- yazmayı bilmeleri gerekiyor diye düşünüyorum ben”* diyerek okuma- yazma öğretiminde çözümleme, anlama ve iletişim boyutlarının öneminden bahsetmektedir.

Bu konuyla ilgili ayrıca Esra öğretmen, *“...çocuğun dışarıya çıktığında ya da bir geziye gittiğinde herhangi çevresinde gördüğü bi tabelayı bi şeyi okuduğunda bunun ne olduğunu bilmesi bence bu çocuğa göre okuduğunu anlaması okuma ve yazma konusunda bişeyler bildiğini gösterir. Bence okur yazarlık bu.”* demektedir.

3.2. Öğretmenlerin işitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşleri

İşitme engelli öğrencilerin okuma yazma öğrenmeleri hakkında öğretmenler çeşitli görüşler belirtmektedir.

a. İşiten ve işitme engelli çocukların okur-yazarlık süreci:

Öğretmenlerin söylediklerinin ortak noktası okuma- yazmanın süreçsel bir olgu olduğu üzerinde birleşmeleridir. Ve işitme engelli çocuğun dil gelişimiyle ilişkilendirerek işiten bireylerle aynı dönemlerden geçtikleri fakat işiten akranlarına göre daha yavaş ilerlediklerini söyleyerek işitme engelli çocukların okuma-yazmalarına ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerin okur-yazar oluş sürecini karşılaştırdıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin azı işiten ve işitme engelli çocuk arasındaki fark için işitme engelli çocukların işiten çocuklar ile aynı süreçten geçmesine rağmen işiten akranlarına göre daha geç okuma- yazma öğrendiklerini söylemişlerdir. Bu konuyla ilgili Hayriye öğretmen, *“Okuma- yazma dediğim gibi süreçlerde bir farklılık yok. Ama biraz daha zamana yayılıyo sanırım.”* demektedir.

Nurten öğretmen, *“İşitme engelli bi çocuğun okuma- yazmayı öğrenmesi tabi ilk etapta duymadığı için hani normal bi birey gibi olmuyo. Daha, uzun bi süreçte oluyo. Siz çocuğun, ilk etapta ses çalışması yapıyorsunuz.”* diyerek işitme engelli çocukların işitme kaybı probleminde dolayı daha uzun bir süreçte okuma yazmayı öğrendiklerini söylemektedir.

Esra öğretmen *“Okuma- yazma öğrenmesi de diğer çocuktaki gibi bi süreçle gerçekleşiyö. Süreçle gerçekleşiyö ama çocuk o güne kadar çok fazla dili kullanmadığı için bu süreç tabi normal çocuklara göre daha geri oluyo.”* şeklinde ifade etmektedir.

b. İşitme kaybı derecesinin okuma yazmayı etkilemesine ilişkin düşünceler:

İşitme kaybı derecesinin okuma yazmayı etkilemesine ilişkin bir öğretmen görüş belirtmektedir. Öğretmenlerden Nesrin öğretmen işitme kaybının derecesinin çocuğun okuma yazmasını etkilediği görüşündedir. Bunu da şu örnek ile anlatmıştır. vermiştir, “...mesela İbrahim. İbrahim 2002 doğumlu benle beraber başladığı zaman aralık doğumlu işte bu sene aldım. Seslenme ünlem ama her şeyde bunu söylüyodu çocuk. Seslenmek istediğinde bişey olduğunda ne biliyim arkadaşına seslendiğinde bi şey yani her şekilde “ vaaavvvv” diye ses çıkarıyodu.” Cihaz konusunda biraz çalışma yaptım. Odyogramlarını da göreceğiniz gibi yani çıkartabileceği ses düzeyi o kadar düşük yani konuşma alanının çok sınırlı bi alanındayken sonrasında işte öğrencimi cihazlandırdık. Ve bireysel eğitimle de işte dil, dudak, nefes.” Öğretmen burada okuma yazmanın çözümleme boyutuna dikkat çekerek çocuğun işitme kaybıyla ilgili görüş belirtmiştir. Çocuğun harfleri seslendirmesiyle ilgili olarak işitme kaybının etkilerinden söz etmiştir. Ve çocuğun odyogram özelliklerinin çocuğun çıkardığı seslere yansıdığını söylemiştir.

c. Görsellerle destekleyerek öğrenme ile ilgili görüşler:

İşitme engelli öğretmenlerin çoğunluğu okuma- yazma öğretiminde okuma boyutundan bahsetmektedir. Özellikle işitme engelli çocukların görsel malzemelerle destekleyerek öğrendikleri üzerinde durmuşlardır. Bu konuyla ilgili Muammer öğretmen, “işte babam eve sucuk aldı. Yani ben o sucuğun resmini o an göstermem gerekiyo. Ve yani tamam belki bi şekilde biz onu tahtaya kalemle çiziyoruz ama çok da anlamsal olmuyor bu olay yani çocuğun tam görselleşmemiş oluyo yani çocuğun sucuğu tamam bi halka şeklinde, çocuk bi halka şeklinde başka şeyleri da düşünmeye başlıyo ama onu görmesi gerekiyo. Yani resminin görülmesi gerekiyo. Ve biz bunun için de resmi okuma- yazma süreci içerisinde de çok kullanıyoruz.” diyerek okuma yazma sürecini görsellerle desteklemenin öğretilecek olan kavramı somutlaştırdığından bahsetmektedir.

Bir diğer görüşünde ise Muammer öğretmen, *“Yani işte bi cümle yazıyoruz eğer bizde elimizde somut resimler yoksa biz tahtaya cümlelerin resimle anlatılmasını sağlıyoruz yani işte Ali okula geldi. Biz bi tane Ali yapıyoruz bi tane erkek çocuk yapıyoruz. İsmi Ali veriyoruz çocuğun resmini yapıyoruz ve çocuğun okula doğru geldiğini resimlemeye çalışıyoruz. Yani çocuğun zihinsel sürecini biraz daha kullanmasını amaç ediniyoruz. Ve bu sayede de çocuk biraz daha anlamsal boyut kazanmaya çalışıyo.”* ifadesiyle tahtaya yazılan bir cümle ile ilgili o an resim bulunmasa bile tahtaya şekillerle çizerek görselleştirdiğini söylemektedir.

Muammer öğretmenin kelimenin anlamına yönelik görsel malzeme kullandığını veya resimlerle ifade ettiğini söylemesinin yanı sıra aynı şekilde Esra öğretmen de , *““Muhakkak her şeyi görsel olarak çocuğa ifade etmek gerekiyo. Çünkü o bugüne kadar tamam bi şeyleri almış tutmuş ya da ne biliyim bi kelimeyi okuma- yazma boyutunda da olmasa da hani bi şekilde kendince ifade etmiş. Ama bunu o boyuta taşıyabilmek için öncelikle o ifade ettiği şeyin ne anlama geldiğini çocuğa hem görsel olarak hem yazılı olarak hem de sözel olarak anlatmak gerekiyo... çocuğa görsel bi şekilde bu kelimenin anlamını ifade etmemiz gerekiyo. O görselliği çocuk yakaladığında beynine bunu daha rahat kodlayabiliyo. Hatırlıyo ki o “al” ı gördüğünde “Al” ın bi nesneyi almak ya da ne biliyim oynadığı o andaki drama oyunda bi topu almak olduğunu daha rahat algılayabiliyo. Bunda da görsellik ön planda oluyo. Ve daha rahat kodluyo. Böylelikle daha rahat öğreniyö.”* diyerek görsel malzeme ve materyallerle okuduğunu anlamayı kolaylaştırdığını söylemektedir.

Görsellerle desteklemeyle ilgili olarak Erkul öğretmen, *“...materyal çok önemli aslında işitme engellilerin dil gelişiminde, okuma- yazma gelişiminde görselleştirme çok önemli. Çünkü çocuk görücek, anlıyacak, ifade edicek. Bu yüzden görmesi gerekiyo işarete başvurmaması için. Görmesi gerekiyo resmini yapması gerekiyo.”* sözleriyle görsellerle dersi desteklemenin çocuğu işaret dilinden uzaklaştırdığını ifade ederken Meltem öğretmen, *“evet sesleri öğreniyolar. Heceleri okuyabiliyolar. Daha sonra kelime ve cümle okuyabiliyolar. Ama bunların anlamlandırma süreci bundan sonra devreye giriyor. Ve işte tek soruyo kelimeleri işte bunu mutlaka görsel*

materyallerle desteklemeniz gerekebiliyo.” diyerek görsellerle dersi desteklemenin önemini vurgulamaktadır.

Yine Meltem öğretmen görsellerle dersi destekleme ile ilgili “Ses yöntemiyle eğitim vermek aslında bizim öğrencilerimiz için çok uygun olmadı. Çünkü tek tek sesleri vermek zor. Zor okuyo. İşitemedikleri için... Mesela normal bi öğrenciye “e bebeğim e” şarkısını verip arkasından “e” sesini verebiliyorsunuz. Ama bizim çocuklarımızda daha da zorlanıyoruz biz. Mutlaka görsel olarak bunları yine materyaller halinde hazırlamak zorundayız. Daha sonra başka tek tek sesleri verdikten sonra kelimelere geçiyoruz. Ama çokta hani anlam oluşmuyo bu sayede.” demektedir.

Hayriye öğretmen görsellerle destekleme ile ilgili olarak, “...mesela “astronot’un” anlamını bilmiyo çocuk. Diğer meslekleri biliyo ama onu hiç duymamış. A bi şekilde işte onu gösterdiğiniz zaman, televizyondan, internetten, resimden neyse anlattığınızda işte şöyle yapar böyledir. O zaman hui diyo...” şeklinde görüşünü ifade etmenin yanı sıra bir başka ifadesin “...takviye olarak başka bi resimlerini gösteriyoruz. Kitaptan gösteriyoruz. Varsa gerçeğini gösteriyoruz. Daha sonra tahtaya yazıyoruz. Her zaman yani somutu bi örneğini yoksa bile resmini vererek çalışıyorum açıkçası.” demektedir.

Nurten öğretmen, “Hayır kitaptan direk çocuğun önüne koyduğunuzda işitme engelli olduğu için görmediği, duymadığı bişeyi öğrenmesi pek de mümkün olmuyo. Görerek, her şeyi görerek ve ses çalışmasıyla yaparak yaşayarak. Rüiyayı çocuk duymamış sadece uyuduğunda gördüğü bişey onu resme döküyorsunuz. Hemen, uyuyan bi çocuk işte başından çıkan bir balon, işte onun içinde yaşanan küçük küçük bi olay. Bu şekilde görselleştirerek işte sen uyurken gördüğün şey rüiyadı adı buydu bak böyle oluyo şeklinde ifade edebiliyorsunuz. Yani mutlaka görsele dökmek zorundasınız...” ifadesiyle işitme engelli çocukların deneyimlerinde olmayan konuları öğrenmesi zor olduğu için her durumu görselleştirdiğini söylemektedir.

Nesrin öğretmen ise bu konuyla ilgili, “...bir görselle mesela “a” ve “t” seslerini verdikten sonra “at” resmiyle birlikte bakın biz “a”yı gördük. “t” yi de gördük. Hadi sesletelim. “aaa” bu harfi de sesletelim “tu” gibi. Hadi şimdi bunları birleştiriyoruz.”a” ve “t” yi yan yana getirip “at”. dinleyin “at” Şimdi hep birlikte “at” şeklinde. Daha sonra öğrencilere tek tek söyletiyorum. Grup halinde tekrarlarımız oluyor. Sonra bakın “at” nedir? Diye mesela kavramını soruyorum. Diyolar ki... işte burda resmi var mesela tarif ediyolar. “at” işte yicek, içecek, yemek gibi söylüyorlar. Sonrasında da diyoruz ki evet bunlar tahminleriniz ama bakın işte at burda resmi diyoruz. Görselini gösteriyoruz. Sonrasında da atın sesletimini nasıl ses çıkarıyo bilen varsa. Biraz zor oluyo “at” için ama en azından ön bilgileri olsun istiyoruz.” şeklindeki ifadesi ile dersini resimlerle, görsellerle desteklediğini söylemektedir.

d. Seslendirme boyutuna ilişkin görüşler:

İşitme engelli öğretmenlerin çok azı okuma- yazma öğretiminde seslendirme boyutundan bahsetmektedirler. Bu konuda Nesrin öğretmen, “Hem kendi sesini ve hissettirerek bazı sesleri sesli harflerde mesela bi süre sonra çıkartabilseler de sessiz harflerde belli gruplarda bizim bu fıstıkçı şahap dediğimiz grup. Çok zor bir grup özelliklerle.” demekte ve işitme engelli çocukların okuma- yazma öğretim sürecinde bazı sesleri çıkartmakta zorlandıklarını ifade etmektedir.

Nurten öğretmen, “...‘e’ yi öğrenmiştik ‘e’ nasıl çıkartılıyordu bi tekrar yaptık arkasından ‘l’ yi vermiştim işte ‘l’ neydi nasıldı, ne şekilde çıkartıyoduk. Tabi bunlar hep ayna karşısında yapılıyo. ...ses çalışmasıyla yaparak yaşayarak....” demekte ve işitme engelli çocukların sesletim çalışmalarıyla öğrendiklerini vurgulamaktadır.

3.3. Öğretmenlerin okuma- yazma öğretiminde kullandıkları yöntemler hakkındaki görüşleri

Araştırmanın 5. sorusunda “Sınıfınızda okuma yazmaya yönelik ne gibi etkinlikler yapıyorsunuz?” sorusu yöneltmiştir. Bu soruyla öğretmenlerin işitme engellilerin

okuma yazma öğrenmesi ya da onlara öğretimi ile ilgili kuramsal bakışlarını uygulamaya yansıtılmaları anlatmaları hedeflenmişti yöntemlerde bu soru tarafından kapsandığı için öğretmenler etkinlikleri anlatırken yöntemlerle birleştirerek anlatmışlardır. Bu yüzden yöntemler teması da oluşmuştur. Öğretmenlere okuma-yazma öğretiminde kullandıkları etkinlikler ve işitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmelerine yönelik düşünceleri sorulduğunda öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemlere ilişkin görüşler belirttikleri görülmüştür. Bu yüzden bu bölümde öğretmenlerin yöntemlere ilişkin görüşleri ele alınmıştır.

a. Sentetik yaklaşımı uygun bulanlar:

Öğretmenlerin çoğunluğu ses temelli cümle yöntemiyle öğretim yaptığını ve bu yöntemin işitme engelli çocuklar için daha sağlıklı olduğunu söylemişlerdir. Ses temelli cümle yöntemiyle ilgili Muammer öğretmen, *“ses temelli cümle öğretim yöntemi bizim çocuklarımız için, altına basa basa söylüyorum en uygun okuma-yazma öğretim sistemi çünkü sestem başlıyor. Evet ses fark etmeyle başlıyor bizim çocuklarımızda zaten öğretim süreci içerisinde...”* diyerek ses temelli cümle yöntemiyle okuma- yazma yöntemini kullandığını vurgulamıştır.

Bunun dışında Hatice öğretmen, *“...şu anda çocuklar bu elat inorm bu sestem giderek okuma- yazmayı öğreniyorlar. Ve genelde de kaynaştırma öğrencisi olduğu için çocuklarımız bizde bu sistemle devam ediyoruz.”* düşüncesiyle özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan bir öğretmen olarak kaynaştırma öğrencilerine eğitim verdiğini ve öğrencilerin okullarında ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma eğitimi almasından dolayı ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretimi gerçekleştirdiğini söylemiştir.

Hayriye öğretmen, *“Okuma- yazma sürecinde çok bi farklılık yok zaten yeni müfredat da şimdi e,l,a diye sırayla harfleri veriyoruz. Harfleri çıkartabiliyorlar. Diğer çocuklardan farklı olarak belki çok düzgün telaffuz etmeyebilirler. Ama zaten bizim başta kullandığımız yöntem buydu ses iletim yöntemi...”* diyerek işitme engelli çocuklarla işiten çocukların okuma yazma programında bir değişiklik olmadığını bu

yüzden ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretimi gerçekleştirdiğini ifade etmiştir.

Nurten öğretmen, “...sesi tanıtma boyutunda işitme engelli çocuk için hani ii, uygun geliyo. Şu anda kullanılan yöntem güzel bi yöntem. Doğru bir yöntem diyebilirim.” demektedir. Meltem öğretmen, “...şu anda sistem değiştiği için ses yöntemiyle eğitim veriyoruz.” demektedir.

Nesrin öğretmen ise “...ses temelli cümle yöntemi dediğimiz bir okuma- yazma şu formu yani formu getirdiler. Bunda mesela işte örnek kitapları inceleyip şey yapıyoruz.” şeklinde ses temelli cümle yöntemini okuma yazma öğretimini gerçekleştirdiğini söylemiştir.

Öğretmenler yukarıda verilen görüşleriyle okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi uygun bulduklarını söylemektedirler. Bu durum öğretmenlerin okuma yazma öğretim yaklaşımlarından sentetik yaklaşımı uygun bulduklarını da göstermektedir. Sentetik yaklaşımla okuma yazma öğretimini uygun bulan öğretmenler dışında analitik yaklaşımla okuma yazma öğretimini uygun bulan öğretmenler de bulunmaktadır.

b. Analitik yaklaşımı uygun bulanlar:

Öğretmenlerden birisi ses temelli cümle yöntemine karşı cümle yöntemini uygun bulduğunu söylemişlerdir. Bu konuda Erkul öğretmen, “Fiş yöntemiyle okuma- yazma okuma- yazma öğretim ve bence çok daha sağlıklı olduğunu düşünüyorum fiş çalışmasının. Bizim için en azından yani işitme engelli çocuklar için çok daha sağlıklı, verimli olduğunu düşünüyorum. Çünkü sesteki gidilen yöntemde çocuk sesi öğrense bile bi şekilde çıkartabilse bile tabii daha belirgin u “e” “l” falan gibi normal çocuk gibi değil biraz daha şeyle fiziksel etkilerle çıkartsa bile u şey yapamıyo birleştiremiyo. Mesela “eelll” diyo. A aal diyo, Ak demiyo da akk gibi falan böyle o söyleyişi, o akıcılık, o doğallık bozuluyo. Ama fiş yönteminde çocuk direk “ali” demeyi öğreniyodu. A-lı-i demiyoduk. Biz ona Ali. Çocuk söyleyebildiği

kadar başlangıçta çok daha şey oluyo, yuvarlak oluyo falan böyle ama zamanla “ali” “ali” çıkıyordu kelime daha anlaşılır oluyodu. Fiş cümlesi olabilir ya da farklı yöntemler de olabilir tabii ki ama bu sesle eğitimin çok işitme engelliler için tabii ki de çok uygun olmadığını düşünüyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir. Erkul öğretmen okuma yazma öğretimini birinci sınıf düzeyinde cümle yöntemiyle gerçekleştirmiş izleyen yıllarda da 4. ve 5. sınıf okutmuştur. İlk kez ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretimini araştırmanın yapıldığı yıl uygulamak üzeredir. O yüzden ses temelli cümle yöntemine karşı cümle yöntemiyle karşılaştırdığı ve cümle yöntemini daha üstün olarak düşündüğü söylemi vardır.

c. Karma yöntemi uygun bulanlar:

Öğretmenlerin yarısı ses temelli cümle yöntemini kullandıklarını söylemelerine rağmen aynı zamanda farklı yöntem kullanımı ve işaret dili kullanımının öneminden bahsetmektedirler. Farklı yöntem kullanımı üzerinde duran Muammer öğretmen, *“...ses temelli cümle öğretiminin içerisinde bence tümünden gelim yönteminin de kullanılması gerekiyo yani önceden kullandığımız okuma- yazma sistemindeki gibi. Cümle tarzında yani sadece sesler birleştirilerek heceler, heceler birleştirilerek kelimeler, kelimeler birleştirilerek cümlelere gidilmemesi gerekiyo.”* diyerek tek bir yöntemin etkili olmadığını belirtmiştir.

Nesrin öğretmen, *” Bunda mesela işte örnek kitapları inceleyip şey yapıyoruz. Ama iki grupta da çalışan arkadaşlarla görüşmüştük biz. Hem önceki cümle temelli yani tümevarım ve tümdengelimi de kullanıp hem de şimdi ses temelli cümle yöntemiyle eğitim öğretim okuma- yazma çalışan arkadaşlarla aynı zamanda başlayıp beşer öğrenciyle devam ettiklerinde aynı zamanlarda okuma- yazmayı öğrendiklerini kaydetmişlerdi.”* demektedir.

Nurten öğretmen, *“Mutlaka kendime ait yöntemlerim de var. Bazen, ses temelli mesela burada bahsettiğimiz zihinsel engelli çocuk ses temelli çok fazla sesleri çıkartamıyo, ifade edemiyo totallik var. Böyle olunca ona daha ziyade kelimedden öğretmeyi deniyosunuz, veriyosunuz. Eğer ondan siz fayda göremicekseniz farklı bi*

yöntem geliştiryosunuz farklı bi yöntem uyguluyosunuz. Mesela kelime boyutuna geçiyosunuz bu sefer kelimeyi veriyosunuz bu nedir işte elmayı verdiyseniz elmayı gösteriyorsunuz bu o elmayı işte tanıtyosunuz. Yaşantısına giriyosunuz bunu daha önce gördün mü? Bu nedir? Yedin mi? Napar, nedir ne değildir bunları ifade ediyosunuz adını veriyosunuz.” ifade etmektedir.

Aynı zamanda Erkul öğretmen, “...kendi bildiğimiz yöntemleri bahsettiğim yöntemleri diğerlerini elimizden geldiğince spontan uygulamaya çalışıyoruz.” demektedir.

Nesrin öğretmen de “ilk başlarda dört beş eğitim öğretim yöntemi sürekli kullanıyosunuz. Öğrenci hangisini daha çok daha iyi ilerleme kaydediyosa onun üstünde yoğunlaşıyosunuz. Mesela Tolga tamamen basamaklandırılmış yöntemle çok daha iyi kavrıyo.” şeklinde farklı yöntem ve tekniklerden yararlandıklarını ifade etmektedirler.

Meltem öğretmen, “...işaret diliyle desteklemeniz gerekebiliyo. Hani böyle çok çok özel şöyle bi yöntem uyguluyorum diyebileceğim bi yöntem yok açıkçası anlamaya yönelik.” diyerek dersi işaret diliyle desteklediğini tek bir yöntem kullanmadığını belirterek işaret dilini bir yöntem olarak kullanmayıp sadece yöntemi destekleyici olması amacıyla kullandığını nitelemektedir.

Öğretmenler yöntemlerden bahsederken dersi keyifli hale getirdiklerini söyleyerek yöntemin sınıfta uygulanışında sınıf ikliminden de söz etmektedirler. Örneğin Hayriye öğretmen, “Hadi beraber bi şeyler bulalım diye onları katmaya çalışarak örnekleri çoğalta çoğalta hani eğlenceli bi şekilde dönüştürürseniz.” diyerek dersi keyifli hale getirdiğini belirtmektedir.

Hatice öğretmen, “10 yaşında bir çocuğumuz vardı. Tolga. Tabi bu daha önce devlet okuluna gitmiş orayı bırakmış. Okuma- yazma bilmiyo. Ailesinin istediği tek şey tolga okuma- yazmayı öğrensın. Bu çocuklar içinde birazcık daha sıkıntı daha daha keyifli hale getirmek istiyorsunuz. 7 yaşındaki bir çocuğun size tepkisiyle 10-11

yaşındaki çocuğun derse katılımı biraz daha farklı. Tabi bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurursak daha keyifli hale getirmeye çalışıyorum bu şekilde.” demektedir.

Nurten öğretmen ise bu konuyla ilgili görüşünü “...ilgi çekici bi hale getiriyoruz. Sınıfta güzel bi köşeye asıyoruz. ... oyunlaştırıyoruz, ilgi çekici hale getiriyoruz.” ifadesiyle dersi keyifli hale getirdiğini söylemektedir.

3.4. Öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde yaptıkları etkinliklere ilişkin görüşleri

Okuma yazma öğretimi ile ilgili görüşü alınan öğretmenlerin yaptıkları etkinliklerin çok fazla çeşitlilik gösterdiği görülmektedir.

a. Gezi etkinlikleri:

Öğretmenlerin çoğunluğu okuma- yazma öğretiminde gezi etkinlikleri yaptıklarını söylemişlerdir. Gezilerle ilgili olarak Muammer öğretmen, “...çocuğun kendi sosyal yaşantısını paylaşması açısından sosyal yaşantıyı oluşturması açısından gezilere çok gidiyoruz ve bu anlamda okulun arabasını alıyoruz, pazara gidiyoruz. Okulun arabasını alıyoruz Özdilek’e gidiyoruz, okulun arabasını alıyoruz diğer okullara gidiyoruz.” ifadesiyle gezilerin çocuğun yaşantı kazanımı ve paylaşımı açısından önemini vurgulamıştır. Erkul öğretmen, “Dışarıyla birebir etkileşim kurması için gezi falan yapmaya çalışıyoruz.” diyerek sadece gezi yaptığından bahsetmektedir.

Esra öğretmen, “Gezilere gidebiliyoruz çocuklarla. Hani okulun sınıfın içerisinde tutmuyorum. Dışarıya götürüyorum. Farklı ortamlarda görmesini u o yaşantıları da bu okuma- yazmanın içine katmasını sağlıyorum. Mesela bi konumuzda ne biliyim bi park geçtiyse çocuk bu park kelimesini öğrendiğinde tamam parkta oyuncak vardır. Salıncak tahtıravelli bişeyler vardı. Hatırlıyo ama bunu daha rahat uygulayabilmesi için napyosun? Çocuğu alıp bi parka götürdüğünde bi dahakinde onun ismini saten otomatikmen öğrenmiş oluyo çünkü oraya gittiği için diyo ki biz gitmiştik ya hani

parka diyo. Bak diyo ben artık adını biliyorum. Yazabilirim. Sana söyleyebilirim de diyo. Çünkü artık onun o yaşantısına birebir girmiş oluyo.” Örneğiyle konu içerisinde geçen kavramların gezilerle somutlaştığını ve çocukların zihninde şemalar oluşturduğunu vurgulamaktadır.

Nurten öğretmen, “...gezi ya da çocukların yaşantısına girebilecek işte gözlemler bu tarz şeyleri yapmak olabilir. Okuma- yazma evet bunda etkili çünkü çocuğu işte mesela bankayı vesayre bişeyi öğretirken siz bunu sınıfta anlattığınızda çocuk banka nedir diyo ama gidip bankanın içine girdiğinde orda çalışanları gördüğünde bi para alış verışı olduğunu gördüğünde bunu daha kolay öğreniyo.” ifadesiyle sınıf içerisinde anlatımdansa çocuğun gezilerle konuyu kavraması ve kalıcı izli öğrenmesinin daha fazla olduğunu belirtmektedir.

Nesrin öğretmen “... ne biliyim bir Pazar yeri hani Salı günleri buradan kendim pazara çıkartıyorum.” diyerek gezi etkinliği yaptığını vurgularken gezi etkinlikleriyle ilgili Hayriye öğretmen de “...bi Pazar gezisi, bi market gezisi mesela yaptığımız öğretmen arkadaşlarımız oldu. Hani yapmak istediğinizde yapıyorsunuz. Çocuklar diğer iki üç sınıfla birleştirip pazara çıkarttık mesela. Sebze, meyve alışverişi, etiketler. Pazarcılarla sohbet ettiler. Bunlar olabiliyo. hani yapılmak istendiğinde yapıyo. Diye düşünüyorum. Bi sorun olmadı. Hani şunu yapalım dediğimizde yaptık diğer öğretmen arkadaşlarımızla. Ya da bi piknik. Yine müfredat doğrultusunda işte bazı bi yere gezi postane market dediğim gibi. Bunlar olabiliyo.” şeklinde gezi etkinlikleri yaptığını söylemektedir.

b. Metin İnceleme Çalışmaları:

Öğretmenlerin yarısı okuma- yazmaya yönelik metin inceleme çalışmaları yaptıklarını söylemişlerdir. Örneğin; Esra öğretmen, “...metin inceleme yapıyoruz. Çocukların seviyelerine uygun olarak öğrendikleri kelimelerin yoğun olup içerisine bilmedikleri üç beş kelimenin tabi çocukların düzeyine dikkate alarak. Eğer çocuğun düzeyi iyiye bi beş kelime yeni kelime olabilir. Eğer sınıfın düzeyi çok iyi değilse bu kelime sayısı iki olabilir. Yeni kelimeyi metnin içine serpiştiriyorum. Metni işlerken önce metni tahtaya asıyoruz. Okuyoruz. Paylaşıyoruz. O yeni kelimelerin anlamlarını

verip çocuğa artı bi kelime dağarcığı oluşturuyorum böylelikle.” metin inceleme çalışmalarıyla çocuklara kelimelerin anlamlarını cümle içerisinde verdiğini ayrıca çocukların sözcük dağarcıklarını geliştirdiğini vurgulamıştır.

Aynı zamanda Esra öğretmen, Esra öğretmen bu düşüncesini, *“Türkçe metinler şeyler çok ağır. Tabi normal çocukla aynı seviyede olmuyo. Yani 5. Sınıf ya da 4. Sınıf öğrencisi normal bir çocukla aynı seviyede olmuyo. İşitme engelli öğrenci otomatikman metinler olsun vereceğiniz çalışmalar olsun hepsini çocukların seviyelerine uygun olarak basitleştirip, indirgeyip kendiniz hazırlayıp işliyorsunuz.”* şeklindeki ifadesiyle metinleri çocuğun düzeyine uygun olarak düzenleyip daha sonra çocukla paylaştığını söylemektedir.

Erkul öğretmen, *“Yeni öğrettiği kelimeyi verdiğim bilgiler ışığında cümleler kurarak resmini yapmasını istiyosun. Örneğin; işte Ayşe ormanda geziyordu. Cümlesi altına resmini yap boya diyosunuz. Çocuk alıyo, yazıyo ve resmini yapıyo. Ama ne kadar anlayıp anlamadığını ölçüyorsunuz. Tabi bu cümle çocuk düzeyine kendin belirliyorsun çok daha uzun yapabilirsin. Tabi tabi dil düzeyine göre değişiyö.”*, *“Türkçe dersi için de ben hani birinci sınıf olarak düşünmeyip diğer sınıflar olarak düşünürsem metni basitleştiriyorum. Veyahut metinlerin konularını değiştiriyorum. Çünkü konular da uygun olmayabiliyor çocuklara. Farklı olabiliyo. Kendim metin hazırlıyorum veya farklı kaynaklardan metin buluyorum. Basitleştirerek aynı milli eğitim milli eğitim bakanlığından metinlerinden aynı konuda olsa bile daha basit hale getirerek metinleri hazırlayıp tahtaya yazıp okuyarak bu cümle ne demek dönüt alarak bu kelime ne demek. Çocuklar metni paylaşıp soru cevap şeklinde okuma yazma çalışması yapmaya çalışıyoruz.”* sözleriyle Esra öğretmende olduğu gibi metinleri çocuğun dil ve bilgi düzeyine uygun olarak düzenleyerek metin inceleme çalışmaları yaptığını söylemektedir.

Muammer öğretmen, *“Metin inceleme çalışmaları yaparken biz bunları kendimiz yapıyoruz.”* demektedir. Nurten öğretmen, *“İşte resmin altına metni yazıyorsunuz. Metinde okuyo işte ya tekrar çocuğa yazdırılıyo içindeki kelimeler tek tek konuşuluyo*

bu şekilde metin inceleme yapıyorsunuz.” ifadesiyle metin inceleme etkinlikleri yaptığını anlatmaktadır.

Meltem öğretmen, *“Kendim küçük metinler yazıyorum. Ve metinlerin anlamadığı kelimelerde yani daha önce duymadığı anlamını bilmediği kelimeleri de dahil ediyorum. Her metinde en fazla beş tane olacak şekilde. O kelimeleri çiziyorum.”* görüşüyle kendisinin öğrencilerin düzeylerine uygun metinler yazdığını metinler içerisine anlamı bilinmeyen birkaç kelime koyarak hem metinden anlam çıkarma hem de sözcük dağarcığını genişletmeye yönelik metin inceleme çalışmalarını kullandığını söylemektedir.

Erkul öğretmen, *“...artık cümle kavramı oluştuktan sonra metin çalışmasına başlıyoruz. Türkçe dersi için de ben hani birinci sınıf olarak düşünmeyip diğer sınıflar olarak düşünürsem metni basitleştiriyorum. Veyahut metinlerin konularını değiştiriyorum. Çünkü konular da uygun olmayabiliyor çocuklara. Farklı olabiliyo. Kendim metin hazırlıyorum veya farklı kaynaklardan metin buluyorum. Basitleştirerek aynı milli eğitim milli eğitim bakanlığından metinlerinden aynı konuda olsa bile daha basit hale getirerek metinleri hazırlayıp tahtaya yazıp okuyarak bu cümle ne demek dönüt alarak bu kelime ne demek. Çocuklar metni paylaşıp soru cevap şeklinde okuma- yazma çalışması yapmaya çalışıyoruz.”* ifadesiyle ya Türkçe kitabındaki metinleri sadeleştirdiğini ya da kendisinin öğrencilerin düzeylerine uygun metinler hazırlayarak metin inceleme çalışmaları yaptığını söz etmektedir.

Hatice öğretmen ise metin inceleme etkinlikleriyle ilgili *“...her şekilde bu çocuk çocuğun hayatına girsin bunu okusun okuduğunda anlasın bunun içinde yan etkinlikler yapıyorum. İşte dediğim gibi metin hazırlıyoruz.”* demektedir.

c. Drama ve oyun etkinlikleri:

Öğretmenlerin azı drama ve oyun etkinlikleriyle okuma- yazma öğretimi yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili Esra öğretmen, *“...ne biliyim bi dramayla bi*

oyunla bütünleştirdiğimizde çocuk daha sonra hatırlıycak ki haa “al” buydu. Biz bunu yaptığımızda böyle böyle yapmıştık diyip daha rahat zihninde bunu canlandırabilecek.” demektedir.

Meltem öğretmen, bu konudaki görüşünü “Ya işaretini yapıyorum. İşaretini yapamıyosam, işaretini bilmiyosam çiziyorum. Ya da işte çok soyut bişeyse bunu hani dramatize ederek bi şekilde oyunlaştırarak anlatmaya çalışıyorum. ...dramatize edilmesi gerekiyosa dramatize ediyorum çocuklara. Bu şekilde devam ediyoruz.” şeklinde ifade etmektedir.

Nurten öğretmen ise, “...Mümkün olduğunca somut bi şekilde görerek işte gerektiği zamanlarda dramalar oyunlar yaparak bu şekilde öğreniyoruz.” diyerek drama etkinlikleri yaptığını belirtmektedir.

d. Sınıf Kitabı:

Öğretmenlerin üçü okuma- yazma öğretiminde sınıf kitabı yapımı ile ilgili etkinlikten yararlandıklarını söylemişlerdir. bu konuyla ilgili Hayriye öğretmen, “...sınıf kitabı yapıyoruz. Mesela genelde Türkçe’de e sınıfla birlikte işte sonbahar mevsimi mesela hep beraber sonbaharın özelliklerinden bahsediliyo. Bi şekilde sütunlara bölüyoruz. Mesela tahtayı kabataslak neler var? İşte giyecekleri, birisine veriyoruz. Meyveler ne olabilir? Sonbaharda hava durumu nasıldır? kıyafetlerin özellikleri, yediğimiz sebze meyveler hakkınıda daha sonra bu kitap haline dönüştürmeye çalışıyoruz. İşte kapağına neler yapabiliriz? tahtaya bi göz atıyoruz. İşte orda şapka var kullanılır mı? İşte sonbahar meyveleri neler? Onlardan bişeyler. Kapağı süslüyoruz. Daha sonra açıyoruz işte altına iki üç satırlık bi u yazı payı bırakıyoruz. En başa mevsim nasıldır? İşte yağmur diyolar. ne kullanılır şemsiye. İşte eldiven kullanılır mı? Yok hayır o kar. Kışın kullanıyoruz. O zaman buraya ne yazalım. Sonbaharda hava yağmurludur. O kapağa yağmur yağıyo bi çocuk u işte şemsiye tutan birisi. Birine çizdiriyoruz. Mesela onu diğer sayfaya işte sebzelerimiz. Diğer sayfaya sonbaharda yediğimiz sebze meyveler şeklinde bu şekilde sonbaharın özelliklerini mesela o kitapta görsel olarak kendileri eşleştirebiliyo. Bu etkinlik

bitiminde onun küçük bi fotokopisini çocuklara veriyoruz mesela. Hı ya yazısını boş bırakıyoruz. Resimlere bakarak kendileri ya da diğer çalışmada yazılarını ben yazıyorum. Onlar resimlerini çiziyorlar. Hani iyice pekişmesi açısından. Türkçe’de genelde böyle oluyor. Okuma parçası, sınıf kitabı.” örneğiyle nasıl sınıf kitabı etkinliği yaptığını anlatmakta ve sınıf kitabı etkinliğinin öneminden bahsetmektedir.

Esra öğretmen “Onun dışında yine bu okuma- yazmaya ilgili uı yani sınıf kitapları hazırlayabiliyoruz. Ne biliyim çalışma kağıtları hazırlıyoruz.” şeklinde sınıf kitabı etkinliği yaptığını belirtirken Nesrin öğretmen, “...sınıf kitabını yine denedik. ...fotoğraflarla kitap haline getirip çalışmıştık.” diyerek sınıf kitabı etkinliği yaptığını söylemekte fakat nasıl yaptığını anlatmamıştır.

e. Sıralı Kartlar:

Öğretmenlerden azı okuma- yazma öğretiminde sıralı kart etkinliği yaptıklarını ifade etmişlerdir. Sıralı kart yapımı ile ilgili olarak Erkul öğretmen, “...işte sıralama kartlarımız var. Onlar çok işlevsel olabiliyo. Birbirine bağıntılı resimler.” diyerek sıralı kart yaptırdığını söylemektedir.

Nesrin öğretmen ise , “Almaları gereken hayat bilgisi konularıyla ve okuma yazma içinde geçen kelimelerle de bütünleşip onları kavratıcak... sıralama kartlarımızda aynı şekilde...” söylemleriyle sıralı kart kullanımının hayat bilgisi konularıyla okuma yazma öğretimindeki kelimeleri bütünleştirip bu etkinliği disiplinler arası kullandığını ifade etmektedir.

f. Posterler:

Öğretmenlerin azı okuma- yazma öğretiminde poster yapımı etkinliğinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Posterler ile ilgili Nesrin öğretmen, “Ve birlikte sınıfça mesela gazete küpürlerin kesip posterler ve çalışmalar yapıyoruz.” İfadesiyle sadece sıralı kart kullandığını belirtmiş nasıl poster yaptığını açıklamamıştır.

Esra öğretmen posterleri nasıl kullandığını anlatmazken Meltem öğretmen poster kullanımıyla ilgili, *“Okuma- yazmaya destekleyici olsun diye posterler hazırlıyoruz...”* demektir. Nurten öğretmen, *“...işte posterler hazırlıyorsunuz...”* demektir. Esra öğretmen ise *“...büyük kartonlara posterler hazırlayabiliyorum.”* şeklinde sadece poster hazırladığını söylemiştir.

g. Ses tanıma etkinlikleri:

Öğretmenlerin azı ses tanıma etkinliklerinin öneminden ve okuma- yazma öğretiminde ses tanıma etkinliklerini yaptıklarını söylemişlerdir. Örneğin Nesrin öğretmen, *“Aynanın karşısına yan yana oturarak biraz çalışıyoruz. Hem kendi sesini ve hissettirerek bazı sesleri sesli harflerde...”* demektir. Nurten öğretmen, *“...işte aynanın karşısında artikülasyon çalışmasına başlıyorsunuz. Sesi veriyorsunuz.”* demektir. Esra öğretmen ise sese yönelik etkinlikler yaptığını *“...çocuk ilk sınıfa geldiğinde sesleri tanımyo. Hiç ses çıkartmyo. Onunla birlikte önce seslere çalışmış oluyoruz. Bunu yaparken çocuğun sizin dudak ve ağız hareketlerinizi daha rahat görebilmesi için aynanın karşısında artikülasyon çalışmaları yapabiliriz. Böylelikle çocuk önce o sesleri çıkartmaya başlıyo....”* şeklinde ifade etmektedir.

h. Harf tanıma etkinlikleri:

Öğretmenlerden birisi harf tanıma etkinliklerini okuma- yazma öğretiminde kullandığını ifade etmiştir. Bu konuda Muammer öğretmen, *“...harf çalışmaları yapıyoruz yani harf çalışmalarında çocuk çocukların hem eğlendiği hem de ihtiyaçlarını giderdiği çalışmalar oluyo yani işte atıyorum “a” harfi “a” harfini çalışıyoruz. “a” harfiyle başlayan kelimeler, ortasında “a” harfi olan kelimeler, ve sonunda “a” harfi olan kelimeler yani çocuk hem eğleniyo hem o anda ihtiyacını gideriyo çocuğun. Ve öğrenmesi de çok kolay. Yani çocuk onu kendisi de resmedebiliyo ve bu işten zevk alıyor.”* demektir.

3.5. Öğretmenlerin okuma- yazma öğretiminde karşılaştığı sorunlar ve beklentilere ilişkin görüşleri

Okuma- yazma öğretimi sırasında karşılaşılan sorunlar arasında öğretmenlerin hepsi “Milli Eğitim Bakanlığında kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını, çoğunluğu ise aileden kaynaklı ve öğrenciden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını ifade etmektedirler.

3.5.1. Milli Eğitim Bakanlığında kaynaklanan sorunlar, öneriler ve beklentiler

Milli Eğitim Bakanlığında kaynaklanan sorunlara yönelik öğretmenlerden alınan görüşlere bakıldığında öğretmenler sorunların yanında Milli Eğitim Bakanlığı’ndan beklentilerini ve önerilerini dile getirmişlerdir.

a. Programla ilgili sorunlar, öneriler ve beklentiler

Öğretmenlerin çoğunluğu Milli Eğitim Bakanlığında kaynaklanan sorunlar, öneriler ve beklentiler ile ilgili görüş belirtmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın işitme engelliler ilköğretim okulları müfredatını aynı tuttuğunu söyleyen Hayriye öğretmen, “*Bi dördüncü sınıf matematik, Türkçe kitabını açtığınızda ne kadar zor. Bizim bile zorlanarak yaptığımız problemler var. Aynı müfredatı bizim çocuklar için u işitme engelli çocuklar demin de dediğim gibi tek insiyatifleri iki hafta geriden takip edebilirsiniz diyolar. Ama bu çok zor bişey. İkinci, üçüncü sınıfa gelip okuma- yazma bilmeyen çocuklar var. Ki siz bunlara işte sayıların bölünmeleri ne biliyim yaş problemi, havuz problemi anlatmaya çalışıyorsunuz. Bu çok zor bişey. Hani iğneyle kuyu kazmak gibi bişey. Değil geri gelmek yani problemin mantığı bile kavratamıyorsunuz çocuklara. Zihin engelleri olmadığını düşünerek müfredat veriyö. Bu sıkıntı yaratan bi durum.*” diyerek programla ilgili yaşadığı sıkıntıyı dile getirmektedir.

Program konusu ile ilgili Nurten öğretmen, “*...Bize Milli Eğitim şunu söylüyo siz normal ilköğretim okulusunuz normal ilköğretim okulundaki çocukların gördüğü dersleri işitme engelli çocuklara da vericeksiniz. Biz bunu yapamıyoruz. Çünkü bu*

çocuklar onlarla aynı değiller. Haliyle siz onlar çok ağır geliyo, çok fazla zor geliyo çok fazla soyut geliyo. Siz onları birebir uygulayamıyorsunuz...” demekte ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın belirlemiş olduğu programın işitme engelli çocuklar için uygun olmadığını Milli Eğitim Bakanlığı’nın işitme engelli çocuklarla işiten çocukları bir tutmasından dolayı program kaynaklı sorunlar yaşadığını belirtmiştir.

Erkul öğretmen, “*...çocuğa normal müfredat uygulamaya çalışılmak tüm dersten sadece Türkçe için değil hayat bilgisi de var.*” ifadesiyle programın sadece Türkçe dersi için değil diğer derslerde de sorun yarattığını anlatmak istemektedir.

Muammer öğretmen, “*...en büyük çektiğimiz sıkıntılardan bi tanesi de bu bize verilen ilköğretim müfredat programına bağlı olarak verilen kitaplardaki metinlerin resimlerinin az olması ve, yazılarının çok fazla olması yani çocuk bunu anlamlandıramıyo.*” programdan kaynaklanan sıkıntı için kitap ve program sıkıntısını birlikte belirtmiş ve işitme engelli çocuklar için programın uygun olmadığını nitelemektedir.

Meltem öğretmen ise “*...normal ilköğretim okullarında kullanılan ders kitaplarını kullanma gibi bi sorunumuz var.*” ifadesiyle sadece normal müfredatı kullanma zorunluluğu gibi problemlerinin olduğunu söylemektedir.

Öğretmenler sadece programla ilgili sorunlarını dile getirmemiş aynı zamanda programdan kaynaklanan sorunları çözmek için önerilerini ve beklentilerini dile getirmektedir.

Programla ilgili Hayriye öğretmen “*Milli Eğitim’de yani bizim okulları normal okul müfredatıyla bir tutmaları gerekiyo.*” görüşü ve “*...bizim çocuklarımız diğer müfredat doğrultusunda tutmamaları gerek*” şeklinde öneri ve beklentisini ifade ederken,

Nesrin öğretmen görüşünü, “*Özellikle eğitim programı ve Bakanlık’ta da bunların işte iletişime geçip bi şeyleri yani değiştirme zamanı geldi. Milli Eğitim*

Bakanlığı'ndan özellikle bu çocuklara özel durum ve şeyi alındığı zaman yani bize tutup da işte şu kaç sayfalık müfredatı uyguluyacaksın dememeli. Bize özel eğitim okullarıysak u işitme engellilerle çalışıyosak ona uygun bi programı alternatif olarak bize sunabilmeli” Milli Eğitim Bakanlığı ile gerekli birimlerin iletişime geçip işitme engellilere uygun program hazırlanması, ilköğretim programını aynen uygulama zorunluluğu koymaması öneri ve beklentisini dile getirmektedir.

Nurten öğretmen *“Milli Eğitim Bakanlığı bizlere uygun... bi program oluşturmalı.”* görüşü ile program öneri ve beklentisini ifade ederken Esra öğretmen, *“...biz normal ilköğretim müfredatını uyguluyoruz. O da tabi ağır bir müfredat en büyük beklenti bu bi program.”* sözleriyle uygun program hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.

Erkul öğretmen *““...normal müfredat uygulanıyo. Ve tabi bu normal müfredat bizim için çok yanlış. Yetersizliği bi tarafa doğru değil yani tümüyle yanlış. Çocukların ihtiyaçlarını asla karşılamıyo...normal öğrencilere uygulanan müfredatın bize de uygulanmasından bize özel hazırlanan müfredat programı olması.”* şeklinde önerisi ve beklentisini ifade etmektedir.

Meltem öğretmen öneri ve beklentisi için *“ O yüzden bize uygun... müfredat hazırlanmasını isterim.”* görüşü ve *“Bence işitme engelli öğrenciler için işitme engelli ilköğretim okulları için bi öğrencilerin düzeylerine uygun u müfredat programları oluşturulması gerekiyo.”* sözleri ile işitme engelli çocukların düzeylerine uygun program hazırlanması önerisi ile beklentisini söylemektedir.

Muammer öğretmen ise, *“Milli Eğitim Bakanlığı'ndan beklentilerimiz öncelikle bu müfredat programı gerçekten değişsin. Milli Eğitim Bakanlığı ile ortaklaşa hareket etmemizde mücadelemizde yardımcı olun yani biz müfredat programını ilköğretim müfredat programı kullanmayalım çok başarılı olamıyoruz”* görüşü ile Milli Eğitim Bakanlığı ile ortaklaşa hareket edip program hazırlamaları ve işiten çocuklarla aynı programı kullanmamaları için öneri ve beklentilerini vurgulamaktadır.

b. Kitaplarla ilgili sorunlar, öneriler ve beklentiler:

Öğretmenlerin çoğunluğu kitaplarla ilgili sorunları dile getirmenin yanında işitme engellilere uygun kitap basılması önerisi ve beklentilerini vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerin bir kısmı doğrudan program ile ilgili sorunlarını ifade edip böylece öneri ve beklentilerini söylemeyi tercih ederken bir kısmı ise öneri ve beklentileri dolayısıyla sorunlarını dile getirmeyi tercih etmektedirler.

Bu konuyla ilgili Nesrin öğretmen, “...kesinlikle bizlerin seviyelerine uygun olmayan kitapları zorunlu hale getiriyorlar. Hani biz gönül ister ki biz almamak için çok söyledik. Hani ihtiyacımız yok. Ama işte diyolar mecbur. Tamam gördüğümüz gibi işte 3-5 sayfa resimlerini kullanabileceklerini kullandım. Alıştırmalar aynı şekilde bakın Türkçeler hiç dokunulmamıştır. Maalesef çünkü okuma- yazma öğrenmedikleri için 2. Sınıf düzeyinde de. 2. Sınıf oldum için 1. Sınıf kitabını da aldirttirmadılar bana. Okuma- yazmaya yönelik çalışma kitapları da yine hocam siz 2. Sınıfsınız 2. Sınıf kitaplarını alıcaksınız dediler. “ sözleriyle kitapla ilgili yaşadığı sorunları dile getirirken bir başka ifadesinde Nesrin öğretmen, ““Ve şu anda gördünüz mü bilmiyorum. Kitap uygulaması gibi saçma ve zorunluk tutuluyo. Bakanlık tarafından illa ikinci sınıf dimi. İkinci sınıfta bu kitapları okutacaksın. Benim bu kitapları okutabilmem için öncelikle görsel dil bilgi olarak buna hazır ve resimlerinin... Yani şurda resimler var. Koymuş oraya oturuyolar. Bir olay yok. Olay olmadan be bu çocuğa nasıl pek çok şeyi kavratıcım. Yani bu resmi zaten bizde çizip verebiliyoruz” görüşüyle kitaplarla ilgili sorunlarını açıklayarak kitapların kullanışlı olmadığını ve işitme engelli çocuklar için anlamlılık taşımadığını söylemektedir.

Hatice öğretmen kitaplarla ilgili sorunları, öneri ve beklentilerini “...bu kitaplar okutuluyo ve bütün öğretmenlerde çok çalışkan çok severek yapmıyorlar. Aliyo kitaptan cümleyi yazıyo tahtaya metni geçir defterine. E çocuk sabah gidiyo üçe kadar orda bulunmak zorunda e dediğim gibi zaten hergün bisürü malzeme hazırlamak zor. Biçok arkadaşşıma zor geliyo maalesef bu. Buna Milli Eğitimin belki katkısı olabilir. Belki bu çocuklar için kitap basabilir. Yani düzeyine uygun kitaplar basabilir” şeklinde ifade etmektedir.

Esra öğretmen, “*Beklentim hani bu işitme engellilere yönelik ders kitapları eğitim malzemeleri olmalı...bu çocuklara yönelik çalışmalar, kitaplar olsa tabi bu da çocukların okuma yazma öğretiminde artı bi getiri sağlar.*” beklentisiyle kitaplarla ilgili sorun ve önerilerini ifade etmeyi tercih etmiştir.

Meltem öğretmen, “*Onlara uygun ders kitapları mutlaka hazırlanması gerekiyo ...bize uygun kitaplar, çalışma kitapları, ders kitapları hazırlanmasını isterim tabii ki milli eğitimden*” sözleriyle beklenti ve önerilerini anlatırken Nurten öğretmen, “*...ders kitaplarımız yok. ... eğer önünüzde yine işitme engelli çocuklar için hazırlanmış standart bi kitap olsa bu size bi avantajdır. Milli Eğitim Bakanlığı bizlere uygun kitaplar hazırlamalı*” demektedir.

Muammer öğretmen ise, “*müfredat programına uygun ders kitaplarından hazırlanması gerekiyo*” sözleriyle programa uygun kitap hazırlanması öneri ve beklentisini vurgulamaktadır.

c. İşitme engellilerde erken eğitim, teşhis, tanı ile ilgili sorunlar, öneriler ve beklentiler:

Öğretmenlerin yarısı işitme engellilere erken tanı yapılması, teşhis konulması ve cihazlandırma ile ilgi sorun, öneri ve beklentilerini dile getirmektedirler. Öğretmenlerin bazıları erken eğitim, teşhis, tanı ve cihazlandırma ile ilgili sorunları, önerileri ve beklentilerini birlikte dile getirirken bazıları bunlardan ayrı ayrı bahsetmeyi tercih etmiştir.

Esra öğretmen, “*...en iyi çözüm bu çocukların hemen doğduğu ilk günden itibaren cihazlandırılıp aile eğitimine alınmaları. Belirli bi eğitim sürecini geçtikten sonra bence erken yaşta okul öncesi çağında da bu çocukların belirli temel becerileri. Belirli şeyleri öğrendikten sonra ilköğretim eğitimine başlamaları gerektiğini düşünüyorum.*” sözleriyle erken eğitim, teşhis, tanı ve cihazlandırmanın önemini vurgulamaktadır.

Nesrin öğretmen, “...tanının 0-2 yaş döneminde yapılıp ona göre okullara yönlendirilmesinin ve hatta okul seçimlerinin de ona göre düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum.” diyerek erken teşhis ve tanının önemini vurgulamaktadır.

Yine Muammer öğretmen, “...milli eğitim bakanlığına bağlı okullardaki çocukların işitme cihazlandırmasına çok geç yaşta başlıyor olması yani 0-2 yaş aralığında işitme engelli bir bireyin işitme engeli olduğu ortaya çıkartılıp işitme cihazıyla desteklenmedikten sonra çocuğun var olan işitme kalıntısı ortadan yavaş yavaş ilerleyen yaşlarda kaybolmaya başlıyor ve biz var olan işitme kalıntısından faydalanıyor olmuyoruz.” sözleriyle erken eğitim, teşhis, tanı ve cihazlandırma sorunları, önerileri ve beklentilerini dile getirmektedir.

Erkul öğretmen ise bu konuyla ilgili , “Erken yaş, erken eğitim erken başlaması anaokulu çok önemli tabi dili ifade etme açısından çok önemli.” demektedir.

d. İşitme cihazı ile ilgili sorunlar, öneriler ve beklentiler:

İşitme cihazı ile ilgili görüş bildiren öğretmenlerin bu durumu bir sorun olarak dile getirdikleri fakat söylemlerinden bu sorunla ilgili önerilerini ve beklentilerini ifade ettikleri görülmektedir.

Bu konuyla ilgili Meltem öğretmen, “...çocukların işitemedikleri takdirde ses yöntemini uygulamak bizim için çok zor. Eğer çocuklarımızın işitmelerini sağlayabilirsek yani mesela cihaz kullanabilen öğrencimle iletişime geçebiliyorum. İşitme kaybına bağlı olarak. Ama her çocuk cihaz kullanamıyo. Ya da çocuğun cihazı var ama pilleri yok. Bu tür durumlar tabi ki bize. Dezavantaj sağlıyo sözel iletişime geçmek geçememek okuma- yazma öğretmeyi de yavaşlatıyo. Dediğim gibi çocukların işitme cihazlarının. Yeterli olmayışı. Ya da cihazlarının olup pillerinin yeterli olmayışı.” sözleriyle cihazlandırmanın işitme engelli çocukların eğitimindeki yerinden bahsetmektedir.

Yine Meltem öğretmen, “*Veli toplantısında her öğrencinin cihazı olmasını istemiştim. Ben sene başında sınıfa alırken her öğrenci cihazlı ama dediğim gibi yani öğrenci geliyo. Cihazın kulak kabı artık öğrenciye küçük geliyo. Kulak kabını değiştirmesi gerekiyo. Bir ay sonra tekrar geliyo cihaz. Ya da işte öğrenci geliyo pili yok. Pil alınması gerekiyo veliyi arıyorsunuz “hocam ben işte bu sefer çocukla para göndermeyi unutmuşum siz alıverin.” Pil alıp geliyorsunuz. Yedek pil bulduruyosunuz sınıfınızda ama tabii ki hep tek taraflı çabalar oluyo öğretmen açısından ” diyerek ailelerden cihaz bakımı konusunda destek beklediğini ifade ederek önerileri ve beklentilerini söylemektedir.*

Muammer öğretmen, “*...işitme cihazını kullanan çocuklarla işitme cihazını kullanmayan ya da geç kullanan çocuk arasında çok büyük farklar meydana geliyo. Ve bu farklar da çocuğun dışarıdan gelen sesleri anlaması, sese tepki vermesi, kendi sesiyle olayları yorumlayabilmesi çok farklı şeyler bunun içindir ki bizim okullarımızda çocukların bence en büyük yaşadığı sıkıntılardan bi tanesi”* görüşüyle işitme cihazı kullanan çocuk ile işitme cihazı kullanmayan çocuk arasındaki farkı belirterek işitme cihazı sorunundan söz etmektedir.

Nesrin öğretmen “*...işitme cihazı filanda yok yani önemli bi donanımları da eksik sürekli.”* ifadesiyle cihazlandırma ile ilgili sorunu vurgularken Esra öğretmen, “*...en büyük sorun saten çocukların hepsinin cihazlarının olmaması çocukların işitme cihazlarının olmaması tabii okuma ve yazmada ister istemez ses ve artikülasyon çalışmaları yaparken. Daha büyük sıkıntı oluyo. İu cihazlanan çocuk daha verim elde edilirken ve daha rahat sesleri çıkartmaya çalışırken, cihazlanmayan bi çocukta bu sesleri çıkartmak daha da zorlaşıyo. Bu da ne oluyo. Asıl okuma- yazma okumanın temeli olan sesi kavramada güçlüklerle neden oluyo. Bu bi sıkıntı bence.”* görüşünde cihazlandırmanın olmaması durumunda okuma yazma öğretiminin de bu durumdan olumsuz etkilendiğini vurgulayarak işitme cihazı sorununu nitelemektedir.

e. İşitme engelli okullarında iki öğretmen uygulaması önerisi:

Görüşmelerden elde edilen bilgilere göre öğretmenlerin azı Milli Eğitim Bakanlığında İşitme engellilere yönelik okullarda iki öğretmen uygulamasına geçilmesine yönelik önerilerde bulunmaktadır. Bu konuyla ilgili Hayriye öğretmen “...bir öğretmen bunlarla ilgilenmek zorunda.keşke yani iki öğretmen falan olsa. Milli Eğitim Bakanlığı’ndan mesela sınıflarda iki öğretmen uygulaması.” demektedir. Nesrin öğretmen, “...hani iki öğretmen olursa bir sınıfta. Hem bireysel çalışma açısından daha rahat olacaktır. Hem de grup derslerini yönetmek ve yapmak daha kolay olacaktır.”demektedir. Meltem öğretmen, “...her sınıfa iki öğretmen isterim.” demektedir.

f. Yatılı okulların kaldırılması önerisi:

Öğretmenlerin azı okuma- yazma ile ilgili sorunların giderilmesine yönelik Milli Eğitim Bakanlığı’ndan yatılı okul uygulamasının kaldırılmasını önerisinde bulunmaktadırlar. Bu konuda Muammer öğretmen, “...ben işitme engelli çocukların gündüzlü okullarda öğrenim görmeleri gerektiğini sürekli söylüyorum.” diyerek yatılı okul uygulamasının kaldırılması önerisini dile getirmektedir. Erkul öğretmen de, “...tabi okulların yatılı olabildiğince olmaması.” şeklinde ifade etmektedir.

3.5.2. Aileden kaynaklanan sorunlar, öneriler ve beklentiler

Görüşü alınan öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı ile ilgili sorunlar, öneriler ve beklentiler kadar aile ile ilgili sorunlarını, önerileri ve beklentilerini dile getirmektedirler.

a. Ailelerin bilgisiz olmasından kaynaklanan sorunlar, öneriler ve beklentiler:

Öğretmenlerin çoğunluğu ailelerin çocuklarının durumu hakkında ve çocuğuyla ilgili konularda bilgisiz olduklarını söylemektedirler. Bu konuda Hatice öğretmen, “...velinin söylediği şeydi. Psikologtan bunu duymuş. Diyo ki çocuk Ali Ali’yi yatırıyorum akşam saat 9’da hocam. Yarım saat bi gün ben okuyorum. Ertesi gün Ali’ye okutuyorum. Bu şekilde çalışıyorum. Ama bu çözüm değil. Bakın ben hep şu örneği veriyorum. Siz açtınız Arapça okuyorum ben elhamdülillahi rabbil alemin okudum bitirdim. Ne anladım. Ne diyo bu bana. Çocuk içinde aynı şey söz konusu. Siz ona yarım saat bişey okursunuz ama o içinden neyi bilir? Anneyi bilir. Babayı bilir. Al bilir. Aradaki sözcükler anlamını bilmedikten sonra o çocuk için sıkıcı bi hale gelir.” görüşü ile ailelerin işitme engelli çocuklarıyla ilgili bilgisizliklerinden dolayı çocuklara yanlış uygulamalar yaptıkları ve bu yüzden de çocuklarına faydalı olamadıklarını söylemektedir.

Hatice öğretmen bir başka görüşünde, “Çocuklarının diğer çocuklardan farklı olduğunu daha özel olduğunu, onlarla yarışmıycağını bilmelerini istiyoruz. Okuma-yazma sürecinde de öyle. İstiyö ki anne baba diğer dediğim gibi birçok kaynaştırma öğrencisi hı birinci dönemin sonuna doğru birinci sınıfta mutlaka okuma- yazma çözüdür. İstiyö ki onun çocuğu da okuma- yazmayı söksün. Ama daha sabırlı olmaları gerekiyo.” sözleriyle ailelerin işitme engelli çocukları ile ilgili bilgisizliklerinden dolayı işitme engelli çocuklarını işiten akranlarıyla bir tuttıklarını vurgulamaktadır. Hatice öğretmen aynı zamanda ailelerin hem bilgilenmeleri hem de daha sabırlı olmaları beklentisini ifade etmektedir.

Muammer öğretmen, “...bizden çok garip beklentileri olan insanlar var bizim öğrencilerimizden yani kendi çocuklarından çok garip beklentileri olan insanlar var. Örnek verebilirim yani total anlamda işitme engelli olan bireyin doktor olmasını bekliyo aile. Benim çocuğum doktor olsun diyo. Yani total anlamda işitme kaybı olan işitme engeli olan bir çocuğun tamam yani ben de isterim gerçekten biçok şeyi yerine getirip sbs sınavlarından geçsin, iyi bi liseye yerleşsin, iyi bi liseden sonra iyi bi üniversiteye yerleşsin, doktor olsun. Ama aile şunun farkında değil çocuğu bize on

yaşında getirmiş çocuk işitme cihazı kullanmamış ya da u total anlamda işitme kaybı olduğu için hiçbir gelişim içinde bulunamamış ama doktor olması bekleniyö. Doktor olmasını beklileyolar böyle bişey yok yani aile çocuğun işitme engelli olması işitme engelli olduğunu bilmesi gerekiyo.” görüşü ile ailelerin işitme engelli çocuklarıyla ilgili bilgisizliklerinden dolayı çocuklarından beklentilerinin yüksek olduğu ve bu durumda sorun yarattığını belirtmektedir.

Nesrin öğretmen, “genelde velilerin bilinçsiz, duyarsız, habersiz olmaları.” şeklinde görüşünü dile getirirken Hayriye öğretmen, “çocuğum işte okudu. Ama bunu ne kadar anladı. Ya da anlamını biliyo mu? İşte kendiliğinden okuyo. Mesela “Hocam geçen hafta sonu biz gittik. Çocuğum özdilek tabelasını gördü okudu. Halbuki çocuk ordaki ö harfini öğrenmiştir hani bi şekilde de belki duymuştur. Duyma kalıntısı olan çocuklarımızda çok. O amblemle o turuncu “ö” harfini eşleştirmiştir. Ve özdilek olduğunu duymuştur. Ama aile için hani Özdilek yazısını okuyo. Artık yazıyo biliyo. Çocuğu okumayı öğrendi. Onlar olaya daha çok bu şekilde yaklaşıyolar.” görüşü ile ailelerin işitme engelli çocukları ile ilgili bilgisizliğini vurgulamaktadır.

Erkul öğretmen, “İşte okuma yaptırması okuma çalışması yaptırmasını istiyorsun. İşte veliden kitap okuması, hikaye kitapları okuması veya verilen okuma çalışmasını yaptırmayı istiyosun. İşte şey diyo. Okuyamıyo veya doğru okuyamıyo diyo. Hani okuyamadığı yerde senin okuyup onun tekrar etmesini istemesi söylediğinde hani başarısız olduğunu düşünüyö. Çocuk ok okumayı bilemediğini, beceremediğini düşünüyö veli. Evet kendine göre düşünüyö. Ama çocuk için aslında büyük bi adım oluyo hani u veli verdikçe sözel, işitsel girdi verdikçe onun düzeyini arttıracığını, zamanla artacağını bilmiyo” görüşü ile ailelerin işitme engelli çocukları ile ilgili bilgisizliklerinden dolayı çocuklarını kendileriyle aynı kefeye koyduklarını söylemektedir.

Meltem öğretmen, “...velilerin de bilinçsiz olması u bu konuda mesela okuma-yazma bilmeyen veliler var hala. Öğrencisine, çocuğuna ne kadar faydalı olabilir” sözleriyle ailelerin bilgisiz olması yanında okur-yazar olmayan bir ailenin de çocuğuna faydalı olamayacağını ifade etmektedir.

Esra öğretmen ise bu konuyla ilgili , *“Normal bi çocukla aynı beklentilere sahip oluyolar. Yani işitme engelli bir çocukla normal bi çocuğu her zaman kıyaslamaya giriyolar. İşte benim komşumun çocuğu var. İşte 5. Sınıfta şunları şunları biliyo. Ya da benim komşumun kızı var 1. Sınıfta okumayı öğrendi.”* demektedir.

b. Ailelerin ilgisizliğinden kaynaklanan sorunlar, öneriler ve beklentiler:

Öğretmenlerin çoğunluğu ise ailelerin ilgisizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını ifade etmektedirler. Muammer öğretmen, *“...çocukların ailelerinin yaşam standardı gerçekten çok düşük ve çocuğa belki onun için öncelik sırası dördüncü sırada. Belki çocuk yani ilk önce evi geliyo ya da afedersiniz ineği varsa çocuğun öncelik sırası değişiyor öncelik sırası inek çünkü”* diyerek ailelerin çocuklarını işitme engelli olmasından dolayı geri plana ittiklerini ve çocuklarıyla ilgilenmediklerini söylemektedir.

Nesrin öğretmen, *“Ve orda ineklerin gözü gibi bakarken çocuğun üstüyle başıyla ayakkabısıyla ilgilenmiyo mesela. Ha ilgilenebileceği düzeyi şeyi de var. Akrabası da çok mesela orda aynı mahallede oturuyolar. Ama kesinlikle işitme engelli diye mesela dışlanmış çocuk. Kuzenleri onunla beraber bişey paylaşmıyo. Oyun oynamıyo. Çocuk tek başına ve ineklerin başında canı sıkılıyo kaçıyo bi dağa yamacın oraya sabaha kadar oturuyo. Orda ot kesiyo, şunu yapıyo, bunu yapıyo, ateşle oynuyo. Yani bişeyler oluyo sürekli. Kendi başına anne babada ilgilenmiyo. Yemek zamanı ya da karnı acıktığı zaman gelirmiş evde yarım ekmek koparır. Onu alır gidermiş yani, hadi otur yemek ye filan öyle bişey de yok. Ondan sonra yani böyle sıkıntılarımız var...ailelerin bu konuda daha duyarlı daha titiz ve çocuğuma ben neyi nasıl öğretebilirim?, nasıl kavratabilirim...”* sözleriyle ailelerin çocuklarıyla ilgilenmediklerini, çocuklarını kendi hayatlarından soyutladıklarını ifade etmekte ve ailelerinde çocuklarıyla ilgilenmesi beklentisini dile getirmektedir.

Erkul öğretmen, *“...ailenin olmaması ailede istek olmaması, aile desteği olmaması. ailesi ilgisiz anne yok, baba yok boşanmış. İşte alt ekonomik düzeydeler falan bir*

sürü sıkıntı. Ailelerin daha ilgili olmaları gerekiyor.” ifadesiyle ailenin ilgisizliğini vurgulamaktadır.

Meltem öğretmen, *“Velilerinde çok açıkçası hani çok büyük beklentileri yok herhalde. Çünkü hani çok özverili davranmıyorlar bu konuda. İşte kitap okuması gerekiyordur aile çocuğa kitap okuması okur okutur. Kitabın anlatır işte u resmini yorumlatur. Ama tabi hani bizim çocuğumuz bizim çocuklarımız bizim öğrencilerimiz sadece burada öğretmeniyle birlikte çalışabiliyo. Yapacağı etkinlikler burada sınırlı kalıyo. Veliden aileden bir destek olmuyo...aile desteği olmayınca okuma- yazma çok zor ilerliyo diye düşünüyorum. Yani bizim çocuklarımıza ödev verdiğimizde çocuklar bunu ailesiyle yapma imkanına sahip değil. Grup eğitimi dediğimiz üçten sonra dokuza kadar olan süre içerisinde öğretmen başındaki öğretmenle birlikte yaparsa yapar. Yapmazsa çocuk ödevini yapmadan geliyo. Yani burada öğretmen tek başına çalışmak zorunda. Okuma- yazma öğretirken, aile desteği yok.”* Görüşü ile ailelerin çocuklarıyla ilgilenmediklerini ve özveri davranmadıklarını söylemektedir. Meltem öğretmen bu görüşü ile aynı zamanda aile içerisinde verilebilecek yardımın ve ilginin çocuğun akademik hayatındaki başarısını arttırmadaki önemini de belirtmektedir.

Esra öğretmen, *“...anne baba açısında ilgisiz çocuğunla çok fazla ilgilenmeyen ailelerin çocukları ister istemez aklının bi kısmında hep ev anne baba düşüncesi olduğu için okuma yazma eğitiminde ister istemez hep daha ağır ilerleme ya da geç öğrenme oluyo.”* görüşüyle aile ilgisizliğinin okuma yazma eğitimindeki etkilerini söylemektedir.

Hatice öğretmen bu konuyla ilgili, *“Çocuklarına daha çok vakit ayırmaları gerekiyo.”* derken Hayriye öğretmen ise, *“Ailelerden tek istediğimiz hani çocuğun ne öğrenmiş ne yapmış etkinliklerine, defterlerine bi göz atsınlar, ödevlerini birlikte yapsınlar. Yani okuldakileri bi şekilde tekrar etsinler.”* demektedir.

c. Ailelerin sabırlı olmasını isteme:

Öğretmenlerin azı ailelerin işitme engelli çocuğun okuma- yazmayı öğrenmesi için daha sabırlı olmaları gerektiğini dile getirmektedirler. Bu konuda Esra öğretmen, *“Mesela şu oluyo. Hemen bi anda çocuğun okula başlar başlamaz konuşmaya başlayıp Sesleri duymaya başlayacağını düşünen aileler oluyo. Yine bi örnek mesela çocuğundaki gelişmeyi görmek için sınıfa gelen bi öğrenci velim hani bu çocuk nasıl hoca hanım? Okuyo mu? Bişeyler duyuyo mu? Ben hiç bişey görmedim diyo.”* diyerek ailelerden sabırlı olması beklentisini ifade etmektedir.

Erkul öğretmen bu konuyla ilgili, *“...ailelerin... Sabırlı olması.”* derken Meltem öğretmen, *“anne diyo ki bu çocuk okuma- yazma öğrenmiyo. Ne zaman öğrenecek.”* demektedir. Hatice öğretmen, *“Aileden beklentiye gelince benim onlardan en çok istediğim şey sabırlı olmaları.”* demektedir.

d. Ailelerin çocukla iletişimde doğal işitsel sözel yöntemi kullanması:

Öğretmenlerin azı okuma- yazma öğretiminin başarılı olabilmesi için ailelerin çocuklarıyla günlük konuşma dilinde iletişim kurmalarını beklemektedirler. Bu konuda Erkul öğretmen, *“...doğru tekniklerle iletişim kurması. Çocuğa sosyal işitsel girdi vermesi sürekli ve sağlıklı bi şekilde tabii ki kafasına kakar gibi değil de. Zorlar gibi değil de doğal bi şekilde sözel dili kullanması çocuklarla. Çok çok ya bol bol konuşmaları sağlıklı bi şekilde doğal bi şekilde içtenlikle severek sevgiyle sürekli iletişim halinde olmaları çocukla. ...ailelerin işaretli iletişim kurmaya çalışmaması çocuğa.”* demektedir. Muammer öğretmen, *“Çocukla normal bi bireymiş gibi çocuk anlamasa bile çocukla konuşması gerekiyo”* diyerek konuşma dilinin kullanılmasını vurgulamıştır.

e. Ailelerin öğretmenlerle diyalogu:

Okuma- yazma öğretiminin başarılı olabilmesi için ailelerden beklentiler konusunda öğretmenlerin azı ailelerin öğretmenlerle diyalog halinde olmalarını beklediklerini

söylemektedirler. Bu konuda Esra öğretmen, “...anne babanın çocuğunun eğitimiyle ilgili hani her türlü bilgiyi edinmek için öğretmeniyle diyalog halinde olmasını istiyoruz.” diyerek diyalog beklentisini ifade etmektedir.

Hatice öğretmen ise, “Öğretmenle daha çok görüşmeleri gerekiyo. Baba hayat boyunca işitme engelli hiç bi bireyle karşılaşmamış ama işitme engelli bir çocuğu var. Napcağını bilmiyo. Çocuğun sıkıntısı neler. Ne öğrenecek? Nasıl öğrenecek? Öğretmenle görüşsün.” ifadesiyle ailelerin öğretmenle diyalog kurmasının önemini vurgulamıştır.

f. Ailelerin çocuğunun engelini kabullenmesi:

Öğretmenlerin azı ailelerden çocuklarının işitme engelli olduğunu kabullenmelerini beklemektedir. Bu konuda Nesrin öğretmen, “...ailelerden yani kabullenme sürecinin en minimuma yani zamanı daha çabuk yani kavrayıp. ... tamamen benim çocuğum engelli demelerini.” demekte ve Esra öğretmen ise, “Öncelikle çocuğun işitme engelli olduğunu kabul ettirmek gerekiyo.” diyerek ailelerden çocuklarının engelini kabullenmelerini beklemektedir.

g. Öğretmenlerin aileler ile ilgili çözüm yolları:

Öğretmenlerin yarısı okuma- yazma ile ilgili sorunları gidermek amacıyla öğrencilerin ailelerine aile eğitimi verdiklerini bu sayede velileri bilgilendirerek sorunları gidermeye çalıştıklarını söylemektedirler. Bu konuda Nesrin öğretmen, “Çocukların doğal ortamlarında hani sese dair cihazların mesela donanım açısından özellikle onları da sağladıktan sonra aile eğitimleri de yapıyorum. Beraber yürütüyorum.” görüşü ile aile eğitimi vererek ailelerin bilgisizliğine ilişkin çözüm yolları ürettiğini söylemektedir.

Erkul öğretmen, “Biz pil falan takıyoruz. Tabi her sabah kontrol ediyoruz. Aileyle olabildiğince sık görüşmeye çalışıyoruz. İy yatılı olduğu için hani 15 günde bir falan geliyo ailelerin çoğu geldikçe daha bilgilendirici görüşmeye çalışıyoruz. Çünkü

ailelerde bu konulara çok uzak.” sözleriyle ailelerin bilgisizliğini gidermeye yönelik bilgilendirici çalışmalar yaptığını ifade etmektedir.

Ailelerin çocuklarıyla ilgilenmelerine ve ev ortamında da çocukların akademik hayatını desteklemek amacıyla çözüm yollarından söz eden Meltem öğretmen, *“Neler yapıyorum? Örnek bi etkinlik, aile ödevi diyim. İşte resimleri veriyoruz bi soy ağacı oluşturuyoruz. İşte hala dede vesayre teyze bunları aileyle birlikte paylaşarak, resimlerini oraya yapııştırarak, isimlerini de altındaki boşluklara yazarak çocukla konuşarak, anlatarak bu ödevi yapmalarını istiyorum. En geç iki haftada bir görüşüp ödevlerine destek olmalarını, mümünse okutabilmelerini, okuduğundan ne anladığını sormalarını istiyorum”* örneğiyle aileleri ödevlendirerek ailelerin çocuklarıyla ilgilenmeleri ve ev ortamında da çocukların okuma yazma eğitimini desteklenmelerini sağladığını ifade etmektedir.

Muammer öğretmen ise, *“...ailelerin yaşam standardıyla ilgili bir olay ama bugün hangi aile olursa olsun çocuğu işitme engelliyse işitme cihazını almakla yükümlüler. Ve çocuğun işitme cihazını aldıktan sonra cihazın bakımlarının yapılması gerekiyo ve bunları anlatıyorum. Tamam, çocuk bana birinci sınıfta gelmiş yedi yaşında ya da altı buçuk yaşında belki işitme kalıntısı benim faydalanacağım düzeyde değil ama ben yine de işitme kalıntısından çocukların yaş ilerlemediği sürece yedi sekiz yaşında çok az da olsa faydalanabileceğini düşünüyorum. Ve mutlaka velilerime cihaz alınması gerektiğini anlatıyorum ve cihaz aldırıyorum.”* görüşü ile ailelerin işitme cihazı konusunda bilinçli hale gelmesini sağladığını söylemektedir.

3.6. Öğretmenlerin okuma- yazma öğretiminde öğrencilerden kaynaklanan sorunlar ve kullandıkları çözüm yollarına ilişkin görüşleri

Öğretmenler okuma yazma öğretiminde Milli Eğitim Bakanlığı’ndan ve aileden kaynaklanan sorunlar yanında işitme engelli öğrencilerden kaynaklanan sorunlarda olduğunu belirtmektedirler. Aynı zamanda öğretmenler öğrencilerden kaynaklanan sorunların yanında bu sorunların çözümüne ilişkin görüşlerini de ifade etmektedirler.

3.6.1. Öğrenciden kaynaklanan sorunlar:

a. Soyut kavramların öğrenilmesinde yaşanan sorunlar:

Öğretmenlerin yarısı soyut kavramların öğretiminde sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda Meltem öğretmen, “...soyut kavramları görselleştirmek çok zor olabiliyo bazen. Çocuk açısından so soyutu somutlaştıramıyo.” ifadesiyle işitme engelli çocukların soyut olan durumları somutlaştırmada zorlandığını söylemektedir.

Hayriye öğretmen, “soyut bişeyler anlatırken tam bir başarıya ulaştığımızı düşünmüyorum.” sözleriyle soyut olan durumların öğretiminde başarıya ulaşamadığını söylerken Nurten öğretmen, “Soyut konularda evet çok zor oluyo.” demektedir. Esra öğretmen ise “Ama çok soyut şeyleri daha zor öğreniyorlar.” görüşüyle soyut olan durumları öğretmede yaşadığı güçlüğü vurgulamaktadır.

b. Çift engelden kaynaklanan sorunlar:

Öğretmenlerin yarısı öğrencilerin çift engelli olmasından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili Hayriye öğretmen, “ Ve belli bi dediğim gibi bu bir yıl yüzde sekseni zaten 1. Sınıfın sonuna kadar bazı istisna çocuklar çıkabiliyo. Çift engeli falan varsa.” diyerek çift engel sorununu dile getirmektedir.

Nesrin öğretmen çift engelden kaynaklanan sorun ile ilgili, “...işitme engelli çocuklar hele yani bu bahsettiğim yalnızca bi özür grubuna ait çünkü bazı işitme engelli öğrencilerimiz var ki bunun yanında zihinsel engelli, fiziksel engelli, görme engelli gibi birden fazla engellere sahip olabiliyorlar.” sözleriyle çift engelden kaynaklanan sorun yaşadığını söylemektedir.

Nurten öğretmen, “...bi tane öğrencim var. 11 yaşında, ilk defa okula geliyo. Ağır zihinsel engeli var artı elinde de bi problem var tam anlamıyla olmasa bile bi

spastiklik söz konusu. Şimdi bu çocuk, ses çalışması yapacak, yazma olayını gerçekleştirecek bununla da çok zor.” örneğiyle çift engel sorununu ifade etmektedir..

Esra öğretmen ise çift engel sorunu ile ilgili, “...*zihinsel problemi olan çocuklar olursa onlar da artı bi zorluk çıkarıyo. Çünkü çocuğun dikkatini toplamak bu zihinsel problemine de bi çözüm bulmak o anda dersin işlenişinde bu okuma- yazma eğitiminde tabi olumsuz sonuçlara neden olabiliyo.* “ demektedir.

c. Anlamlandırmadan kaynaklanan sorunlar:

Öğretmenlerin azı anlamlandırmadan kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda Meltem öğretmen, “*Ayrıca başka ne gibi problemler var? Anlam vermede. Yani kelime, cümle anlamı vermede zorlanıyoruz. Ama yoksa hani ses yöntemiyle ben okutuyim. İşte “a” işte “e” işte “b” dediğim zaman o da takır takır bi şekilde seslendirebiliyo yani. Sorun yok o konuda ama eğer anlamaya dayalı bir okuma istiyosak. Okur-yazarlık istiyosak onun için sıkıntı yaşıyoruz.*” sözleriyle işitme engelli öğrencilerinde çözümlemede sorun olmadığını fakat okuduğunu anlamada sorun yaşadığını söylemektedir.

Hayriye öğretmen, “*İşitme engelliler öğretmeni olarak bizim en önemli sorunumuz okuduğunu anlamlandırmayan çocuklarla karşılaşmak herhalde. Çünkü normal süreç içerisinde az çok öğreniyolar. 6 yaş ve 7 yaş. Çocuk 2. Sınıfa varmadan yüzde sekseni bizim okullarımızda devlet okullarımızda dahi okuma yazmayı öğreniyolar. Ama dediğim gibi anlamlandırma sıkıntıları yaşıyoruz.* “ diyerek işitme engelli çocuklarında diğer çocuklar gibi okuma yazmayı öğrendiklerini fakat okuduğunu anlamada sorunlar yaşadığını belirtmektedir.

Muammer öğretmen ise anlamlandırma sorunu ile ilgili, “...*işitme engellilerde ben on yıldır çalışıyorum en büyük yaşadığımız sıkıntı bu. Çocuğun okuduğunu anlamlandırmadaki sıkıntısı yani çocuk zihinsel süreçlerden geçirip ne olduğunu bilmiyo bilmediği için de artık çocuk düşünemiyo yani zaten konuşma ya da dil*

burada devreye giriyo yani insan bişeyleri konuşarak zihinsel süreçlerden geçirerek ve yorumlayarak ne olduğunu bulmaya çalıştığı için çocuklarımız bu anlamda çok sıkıntılar çekiyo.” demektedir.

d. Eklerin öğrenilmesinde yaşanan sorunlar ve çözüm yolları:

Öğretmenlerin azı eklerin öğretiminde sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Hayriye öğretmen, “...sıkıntılarda ismin hallerinde ya da onlar aklıma geldi direk yaparken çocuklar çok zorlanıyorlar. Mesela ismin halini anlatıyoruz. E, de, den hali varya Elmayı veriyoruz. Ben orda ‘-de, -den’ hallerini anlatıyorum. İşte slash ‘-dan’ da olabilir diyosunuz. Ama o çocuk şeyleri bilmediği için ince ünlüler ve kalın ünlüler gibi. Sürekli’-den’ gelicekmiş gibi düşünüyo. Mesela onun”-dan” olucağını anlatamıyorsunuz.” diyerek işitme engelli çocuklara eklerin öğretiminde sorunlar yaşadığını söylemektedir.

Hayriye öğretmen eklerin öğretilmesinden kaynaklanan sorunlar yaşadığını söylemenin yanında aynı zamanda bu sorunları gidermek için çözüm yolundan söz etmektedir. Bu konuyla ilgili Hayriye öğretmen, “Bu sorunları çözmek için bi şekilde çocuğa doğrusunu sürekli gösteriyosunuz. Ama eğer çocuk onun mantığını kavrayamadıysa yanlış yapmaya devam ediyö. Yani demin dediğim gibi ‘okuldan’ kelimesini oraya ‘-dan’ geliceğini hani ve o ve u’nun nasıl harfler olduğunu andan sonra ‘e’ kelimesinin gelebileceğini bu mantığı kavrayabiliyorsanız çocuk uygulamaya çalışıyo. Tek tük yanlışları çıkıyo. Ama mantığı kavranamadıysa yani bi şekilde harflerin özelliklerini yapısını anlatmak zorundasınız. Sürekli yanlış mesela o günlüklerde okuduğumuz zaman hani böyle kırmızı kalemle yanlışmış gibi değilde yine de yanlış yerleri düzelterek veriyoruz. Mesela çocuğa hı görüyo bi şekilde onları ama belki hataları azalarak devam ediyö. Ama yüzde yüz kalkmıyo. En azından benim öğrencilerimde kalkmadı şimdiye kadar hiç. Ama geri dönüt olarak tabi ki doğrusunu yazarak. Ya da çocuğun o günlükte yazdığı dört beş cümlemin doğrusunu tahtaya yazarak tekrar okutuyoruz. Gerekirse kendisi onun aynısını yazıyo. Bi şekilde yaptığı yanlışları görüyo. Ama ertesi gün okuduğunuzda o da hani tamamen doğru gelmiyo. Bi şekilde böyle yazarak belki azalcak. Sonuçta sürekli işinin hani çocuğa

doğrusunu dönüt olarak vermek. 'Yanlış yapmışsın. Bir sürü yanlışın çıktı.' Gibi değil ama bi şekilde onu göstermek zorundasınız okurken işte küçük bi kelime işte "a" harfini 'e' yapmak ordaki 'ki' yi birleştirmek gibi düzeltmeler yapmak zorundayız. ” düşünceleriyle hem eklerin öğretiminde karşılaşmış olduğu sorunu nasıl giderdiğini hem de ders içerisinde öğrencilerine sürekli dönütler sağladığını, öğrencilerinin özsaygısını zedelemeyen yanlışlarını düzeltip eksikliklerini giderdiğini anlatmaktadır.

Nesrin öğretmen, “...bazı eklerde sorun yaşayarak bunlar daha çok yapım eklerinde oluyo. Ve zaman eklerinde. Ben bugün gel gibi cümleler mesela kurabiliyorlar.” görüşü ile işitme engelli çocukların zaman eklerinde yaşadığı problemle ilgili örnek vermiştir.

Muammer öğretmen, “...eklerin kelimedede meydana getirdiği değişikliklerin çok da farkında değiller yani onlar için çok da önemli bişey değil. Kullanışsız oluyo yani çocuk için birçok şeyi ifade etmiyo yani geldi, geldim, gelmiş, gelecekmış bunların hepsi gel. Çok da önemli değil yani geldi hı, daha önceden gelmiş hiç düşünmiyo çocuk ya da gelecekmış yazdığınız zaman sonradan geleceğini o an sonradan meydana geleceğinin farkında değil hepsi gel. Ve bizim en büyük sıkıntılarımızdan bi tanesi de bu yani gel diyo tamam gel ama biz zamansal olarak onu çocukla paylaşamıyoruz. Paylaşamadığımız için de o anlamda da okuma- yazmada çocuk birçok şeyden mahrum kalmış oluyo. Ve bizim için de bu çok kolay bi süreç değil yani çocuğun Ömer okula geldi cümlesinden, Ömer okula daha önceden geldiğini anlaması aslında çok kolay bi iş değil. Aslında yani çocuğun onu işitme cihazı takip işitmesiyle gerçekleşecek bi olay yani geldi yi çocuk zihinsel süreçte seslendirirken daha önceden bu olayın geldiğini çok düşünmiyo. Çok farkında değil bu olayın ama bu olay bizim için duyarak biz bunun farkındayız yani daha önceden geldiğini duyar biz bunu anlamlandırıyoruz. Ve daha önceden geldi diyoruz ama bizim çocuklarımız işitme engeli olan işitme kayıplı olan çocuklar olduğu için bu olayın çok da farkında değiller. İşte bizim sıkıntılarımızdan bi tanesi de bu. Yani biz bunun üzerinde çok çalışıyoruz ve çok aslında çok da başarılı olamıyoruz biz bunda ” görüşüyle eklerin

kelimede meydana getirdiği değişiklikleri işitme engelli çocukların anlamadığını bu yüzden de eklerin kullanımında sorun yaşadıklarını söylemektedir.

Bunların dışında öğretmenlerden birisi öğrencilerin çabuk unutmasından kaynaklanan sorunlar yaşadığını belirtmektedir. Erkul öğretmen, “...yani çocuğa böyle hepsini öğretme gibi bi şansın yok zaten öğrenemez. Çocuk öğreniy o gibi olsa bile iki gün sonra soruyosun çocuk unutmuş oluyo.” demektedir. Ayrıca Erkul öğretmen, “...yani işitme engellilerde sese duyarlık olmadığı için de sesi kullanılabilir çocuk hiç bilmediği için çocuk ihtimal vermediği için bişeylik var, bi kütük var sosyal bi kütük var sanki kapatma var kendini. Dışa kapatma var.” diyerek öğrencilerin kendilerini dışarıya kapatmasından kaynaklanan öğrenme sorunları yaşadığını dile getirmektedir.

Aynı zamanda Hayriye öğretmen, “Ali ne düşünüyodur? Ne yapıyodur? Okulda. İşte sen onun yerinde olsan naparsın gibi. Biraz böyle soyuta kayıcak kavramlar. Ama genelde bu noktaya gelince biraz tıkanıyorlar. Hani çocuk kendini onun yerine koyamıyo.” ifadesiyle öğrencilerin empati kurmada sorunlar yaşadığını belirtirken Nurten öğretmen, “Çocuklar ilgisiz oluyo. Yani okuma- yazmaya öğrenmeye istek çok az oluyo. Bu bi problem işitme engelli bireylerde benim karşılaştığım çok fazla karşılaştığım bi durum. Okuma- yazmanın önemi üzerinde çok fazla durmuyorlar.” ifadesiyle öğrencilerin okuma yazmaya ilgisiz olmalarından kaynaklanan okuma yazma öğrenme sorununu dile getirmektedir.

3.6.2. Öğretmenlerin çözüm yolları

a. “Bireysel eğitim planı hazırlıyorum”:

Öğretmenlerin azı okuma- yazmadaki düzey farklılığından kaynaklanan sorunlarını çözmek için bireysel eğitim planı hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda Nesrin öğretmen, “Programlarda bireysel eğitim ve bireysel öğretim programlarında ben çocukların düzeylerini dil bilgi ve akademik düzeylerini ölçüp onlara uygun bir BEP planı üzerinden yıllık plan yapıyorum. Ancak ancak bireysel

eğitim programı ve öğretim programıyla ve sürekli bunları da ölçme değerlendirmelerini de birlikte yaptıktan sonra gerçekten yapılabildiğini bir yerler yani bi şekilde bunların öğrenebildiğini düşünüyorum. “ görüşü ile çocukları dil, bilgi ve akademik düzeylerine göre bireysel eğitim planı hazırlayarak çözüm ürettiğini söylemektedir.

Erkul öğretmen de bu konuyla ilgili, “...bunun dışında u çocuğa uygun biz kendimiz BEP hazırlayıp sınıf içinde bunu uygulamaya çalışıyoruz. Yani bi çocuk daha ileri düzeydeyse biç cuk daha geri düzeydeyse o çocuğa yönelik amaçlar belirleyip ona göre çalışıyoruz çocukla. Yani sorucağımız sorunun şekliyle ya da yapacağımız çalışmanın şekliyle o çocuğa olabildiğince bireysel gelişim göstermesi için çalışma yapmaya çalışıyoruz.” demektedir.

b. “Bireysel çalışma yapıyorum”:

Öğretmenlerden alınan görüşlerde öğretmenlerin azı okuma- yazma ile ilgili sorunlarını gidermek için bireysel çalışma yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili Erkul öğretmen, “Şöyle oluyo yani..... olabiliyo çocuk 4. Ve 5. Sınıf öğretmenleri olsun işte beden eğitimi gibi derslerde boş olduklarında..... yapıyorlar. Çocuk biraz daha zaten bi genel kısım var gidiş hızı var sınıfın. Bunun altında kalan biraz daha zihinsel olarak eksik olan çocuklar varsa bu çocuklar o öğretmenle yapıyorlar. Biraz daha okum- yazma üzerine ya da matematikte sıkıntı çekiyo çocuk hangi alanda sıkıntı çekiyosa o konuda birebir çalışılıyo öğretmenle. Ayrı bi sınıfta bireysel çalışma.” sözleriyle bireysel eğitim yaptığını dile getirmektedir.

Nurten öğretmen, “Bireysel yapıyorum. Birini ödevlendiriyorum. O arada ötekiyle ilgileniyorum. Onu bırakıp onu, onu bırakıp onu yapmak zorundayım. Ortak dersler tabii ki oluyo. Ama işte özellikle Türkçe matematik boyutunda bireysel yapmak zorundasın.” ifadeleriyle bireysel yapmanın zorunlu olduğunu vurgulamaktadır.

c. "İnternette faydalaniyorum"

Öğretmenlerden alınan görüşlerde okuma- yazma ile ilgili sorunların giderilmesi için öğretmenlerden birisi internet kullandığını söylediği görülmektedir. Bu konuda Muammer öğretmen, "...bunun dışında okuma- yazmayla ilgili ben en çok bilgisayarı kullanıyorum ve interneti çok kullanıyorum." diyerek internette faydalandığını ifade etmektedir.

d. "Sürekli tekrar yapıyorum",

Öğretmen görüşlerinde okuma- yazma ile ilgili sorunların giderilmesi için sürekli tekrar yaptığını söyleyen bir öğretmen yer almaktadır. Nurten öğretmen bu konuyla ilgili, "Bu nasıl yazılıyordu? Neydi? Onu veriyoruz. Takrarlarla sık sık ifade ediyoruz." demektedir.

e. "Öğrencilerin yanlışlarını sabırla düzeltiyorum."

Öğretmenlerden birisi okuma- yazma ile ilgili sorunları gidermek amacıyla öğrencilerin yanlışlarını sabırla düzelttiklerini ifade etmektedirler. Bu konuda Hayriye öğretmen, "Bu sorunları çözmek için bir şekilde çocuğa doğrusunu sürekli gösteriyosunuz. Ama eğer çocuk onun mantığını kavrayamadıysa yanlış yapmaya devam ediyö. Yani demin dediğim gibi 'okuldan' kelimesini oraya '-dan' geliceğini hani ve o ve u'nun nasıl harfler olduğunu andan sonra 'e' kelimesinin gelebileceğini bu mantığı kavrayabiliyorsanız çocuk uygulamaya çalışıyo. Tek tük yanlışları çıkıyo. Ama mantığı kavrayamadıysa yani bir şekilde harflerin özelliklerini yapısını anlatmak zorundasınız. Sürekli yanlış mesela o günlüklerde okuduğumuz zaman hani böyle kırmızı kalemle yanlışmış gibi değilde yine de yanlış yerleri düzelterek veriyoruz. Mesela çocuğa hı görüyo bir şekilde onları ama belki hataları azalarak devam ediyö. Ama yüzde yüz kalkmıyo. En azından benim öğrencilerimde kalkmadı şimdiye kadar hiç. Ama geri dönüt olarak tabii ki doğrusunu yazarak. Ya da çocuğun o günlükte yazdığı dört beş cümlemin doğrusunu tahtaya yazarak tekrar okutuyoruz. Gerekirse kendisi onun aynısını yazıyo. Bir şekilde yaptığı yanlışları

görüyo. Ama ertesi gün okuduğunuzda o da hani tamamen doğru gelmiyo. Bi şekilde böyle yazarak belki azalıcak. Sonuçta sürekli işinin hani çocuğa doğrusunu dönüt olarak vermek. ‘Yanlış yapmışsın. Bir sürü yanlışın çıktı.’ Gibi değil ama bi şekilde onu göstermek zorundasınız okurken işte küçük bi kelime işte “a” harfini ‘e’ yapmak ordaki ‘ki’ yi birleştirmek gibi düzeltmeler yapmak zorundayız. ” düşünceleriyle ders içerisinde öğrencilerine sürekli dönütler sağladığını, öğrencilerinin özsaygısını zedelemeyen yanlışlarını düzeltip eksikliklerini giderdiğini belirtmektedir.

f. “Bol örnek veriyorum.”:

Öğretmenlerden birisi okuma- yazma ile ilgili sorunları gidermek için derste bol örnek kullandığını ifade etmektedir. Bu konuda Hayriye öğretmen, “...dediğim gibi sürekli onlardan hani bişeyler katmak önemli. Yanlış bile söylese “A bu olabilir mi?” “Şöyle yazsak daha güzel olur.” Onunkini değiştirip belki. Ondan onlardan gelen örneklerle çoğaltarak. Çünkü ne kadar çok örnek görürlerse o kadar çok öğrenme payı artıyo diye düşünüyorum. “ ifadeleriyle örneklerin işitme engelli çocukların eğitiminde anlamlılığı arttırdığını söylemektedir.

g. “Çocukların her gün günlük tutmalarını sağlıyorum”:

Öğretmenlerden birisi okuma- yazma ile ilgili sorunları gidermek amacıyla öğrencilerin her gün günlük tutmalarını sağladığını ifade etmektedir. Bu konuda Hayriye öğretmen, “Ama ben çocuklardan genelde günlük yazmalarını isterdim. Hani yazıları birazcık düzenli olsun. Okurken de hani böyle çalışmalarını yapmanın çok önemli olduğunu söylerdi hocalarımız. Çocuğun birkaç tanesini okuyoruz. İşte bunun Ahmet ne yapmış?.” diyerek günlük tutturarak sorunları çözmeye çalıştığını vurgulamıştı

h. “Doğru öğrenmeleri pekiştiriyorum”:

Öğretmenlerden birisi okuma- yazma ile ilgili sorunları gidermek amacıyla doğru öğrenmeleri pekiştirdiğini, doğru olmayan cevaplara dönüt vermediğini

söylemektedir. Bu konuda Muammer öğretmen, *“Yani işte öğretmenim atıyorum öğretmenim diyo mu amenna öremen filan diyo. Ben amennaya bakmıyorum bakmadığım zaman çocuk kendisini düzeltmesi gerektiğini biliyo sesi doğru çıkartmaya çalışıyo ben çocuk ne kadar sesi doğru çıkartmaya çalışıyo ben çocuk ne kadar sesi doğru çıkartırsa çocuğa o kadar yaklaşıyorum. Ve çocuk da bi etkileşim içine girmiş oluyoruz. Çocuk şunun farkına varıyo ha ben doğru söylediğim sürece benimle ilgileniliyo kendimi düzeltmem gerekiyo diyo çocuk ve bu bi süreç düzeltebiliyo yani çok da anlaşılır sesler gelmese bile biz çocukla bi etkileşime girmiş bulunuyoruz.”* Sözleriyle öğrencilerin yanlışlarını görmezden gelmediğini doğru öğrenmelerini pekiştirerek öğrencisinin gelişimini desteklediğini ifade etmektedir.

i. “Günlük dili kullanmalarını sağlıyorum.”:

Öğretmenlerden birisi okuma- yazma ile ilgili sorunları gidermek için öğrencilerinin günlük dili kullanmalarını sağladığını söylemektedir. Muammer öğretmen, *“Bunun dışında işte biz sınıfa her gün girdiğimiz zaman mutlaka şunu yaparız yani benim çok da zamanımı alıyo aslında ama çocuklarla nasılsınız? Günaydın bugün hava nasıl? Biz hangi yıldayız? Bugün günlerden ne? Ben geneldi ii takvim kullanırım ve takvim de kullanırken çok önemli olmayabilir ama yaprak takvim kullanıyorum. Yani çocuk her gün bi tane nöbetçi öğrencim var nöbetçi öğrenci yaprağı yırtarak hem rakamı görüyo ayın hangi gün olduğunu görüyo hem ayın kaçı olduğunu görüyo. Ve günlerin yırtılarak bir gün sonrasının varılması gerektiğini biliyo çocuk. Yani normal bi takvimde tamam bakıyo ama tam anlamıyla kestiremiyo. Biz bunu kullanıyoruz yirmi dakikamızı alıyo bizim hergün bu ama ben çocukların nasıl olduğunu bilmeden, çocuklarla günlük dili paylaşmadan çocuklara bişeyler öğretmenin çok da mantıklı olduğunu düşünmüyorum”*.

j. Konuşma dilinin okum- yazma sürecince kullanılması önerisi:

Öğretmenlerden birisi konuşma dilinin günlük yaşamda kullanılmasıyla ilgili görüş belirtmektedir. Bu konuda Muammer öğretmen, *“Okuma- yazma süreci içinde*

çocuğun okumaya çalışırken konuşmaya çalışması da okumaya çalışması gibi oluyor. Yani çocuk işte atıyorum otobüs. Otobüsü seslendiriyö konuşma dili içerisinde de seslendirirken o-to-büs şeklinde seslendiriyö yani konuşmanın bu olduğunu düşünüyö çocuk ve konuşma diliyle okur-yazarlık aslında bizim çocuklarda örtüşmüş bi durum ve bu sıkıntılı bence. Çünkü konuşma dili farklı şey, okuma dili farklı ama bunun için de çocuklara anlatılması gerekiyö. Ve, konuşma dilinin bence okuma yazma süreci içerisinde kullanılması gerekiyö.” demektedir.

3.7. Öğretmenlerin okuma- yazma öğretiminin daha başarılı olabilmesi için diğer öğretmenlerden beklentileri ve önerilerine ilişkin görüşleri

3.7.1. Diğer öğretmenlere okuma- yazma öğretiminin başarılı olması için öneriler ve beklentiler:

a. İşitme engelli öğrencinin öğretmenler tarafından her kademedede desteklenmesi önerisi:

Öğretmenlerden birisi İşitme engelli öğrencilerin her kademedede desteklenmesi gerektiğini söylemektedir. Muammer öğretmen bu konuyla ilgili, “Çocuk bu olay sadece sınıf öğretmenini ilgilendiren ya da sınıf öğretmenini bağlayan bi durum değil yani ben çocukla kırk ya da kırkbeş dakika ya da bi saat bunu çalışıyorum. Çocuk çalışıyorum benden mezun olduktan sonra ikinci kademeye gidiyö. İkinci kademedeki öğretmenlerin de bunu desteklemesi gerekiyö.” şeklinde görüş bildirmiştir.

b. Sınıflar arası etkileşim sağlanması önerisi:

Öğretmenlerden birisi sınıflar arası etkileşim sağlanması gerektiğini söylemektedir. Bu konuda Hayriye öğretmen, “3. Sınıfı okutuyosam diğer 3. sınıfta zümre arkadaşımlla çocukların belki bi küme çalışması ya da bi grup çalışması olarak hani onlar hangi evredeler. Çünkü aynı yaş grubu, konular aynı bir araya gelip çalışmalar yapması olabilir. Hani ortak bi kitap yapımı ortak bi pano, konuyla ilgili

düşüncelerin bir araya getirilmesi. Aynı yaş seviyesindeki çocukların, hani aynı bilgilerin verildiği çocukların. Grup çalışmaları yapması olabilir. Birlikte etkinlikler yapması. Türkçe, matematik olur hani. Sosyal olur. O açıdan önemli. Ya da büyük sınıfla da olabilir. Bu hani çok sınıflar arası bi etkileşim olamıyo bizim okulumuzda ama bunlarda olabilir.” diyerek hem sosyal öğrenme hem de sınıflar arası etkileşim önerisi ve önemini dile getirmiştir.

c. Öğretmenler arasındaki paylaşım:

Görüşme yapılan öğretmenlerden yarısı öğretmenler arasında paylaşım olmasını beklediklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda Meltem öğretmen, *“Etkinlikleri paylaşabiliriz. Çok paylaşımcı değiliz. Öğrenci sorunları üzerinde konuşulabilir. Çözüm önerileri paylaşılabilir yani bu benim çözüm önerim. Ama iyisini düşünebilir ve uyguluyo olabilir. Onun çözüm önerisini paylaşması, mesela kurul öğretmenler kurul toplantısında da konuşulabilir. Herkesin ortak bi hani konu üzerinde görüş belirlenmesi, faydalı olabilir. Daha tecrübeli öğretmen arkadaşlarımız var. Onların tecrübelerinden faydalanabiliriz. Hani bu güne kadar okuma- yazma öğretiler, nasıl öğretiler, nasıl olunca daha iyi olabiliyo bu çocuklara. Nasıl olunca daha çok fayda sağlayabiliyoruz. Şeklindeki görüş ve önerileri. Paylaşma olabilirdi evet.”* öğretmenler arasında paylaşım beklediğini söylemektedir.

Hatice öğretmen, *“...fikir alışverişi yapabiliyoruz. Malzeme alışverişi. Eğer onunda okuma- yazma öğrencisi varsa. Olmasa bile mutlaka onla ilgili bi yaşantısı olmuştur. Ya arkadaşım ben atıyorum Erdemle çalışıyorum ama Erdem’e napıyım. Hani ben şu noktada tılandım. Artık napıyım. Çünkü bu çocukların dil düzeyleri farklı, işitme kalıntıları farklı mutlaka diğer arkadaşlarımıza birbirimize ihtiyacımız oluyor.”* Sözleriyle diğer öğretmenlerin desteğine mutlaka ihtiyaçları olduğunu vurgulamaktadır.

Nurten öğretmen, *“...birlikte bi materyali paylaşabilmek. İşte bi düşünceyi anlatabilmek. Ben bu dersi böyle işledim, sen ne yaptın fikir alışverişinde bulunabilmek bunun gibi şeyler.”* derken bir başka ifadesinde Nurten öğretmen ,

“...fikir alışverişinde bulunabilmek bunun gibi şeyler. hemen böyle bi geçmişe döneyim. Öğretmen arkadaşım, bi matematik dersini birlikte işliyoduk konumuz u, konumuz kesirlerdi. Tam, yarım, bütün kavramını vericez. Arkadaşım şey yapmış. İı sacede kağıda yazmış tam, bütün, yarım. Birer tane işte dikdörtgenle ifade etmiş. Çocuğun önüne koymuş. O daha önce dersi bu şekilde sınıfta işlemiş. Benim sınıfıma geldiler. Ben ilk defa vericem. O şunu söyledi işte aynı materyali koyalım önlerine boyasınlar isimlerini tekrar tekrar yazsınlar öğrenmiş olacaklar. Ben de hani öncelikli olarak kendilerine yaptırma yöntemine gittim. Tahtaya çocukları çıkardım. Büyük birer tane işte şekil çizdik. Tam, bütün, yarım böldük onları. Çocuklar u, ben kendimi geri plana aldım ve çocukları yönlendirerek yaptık bunu. Dördüncü sınıftı. Ondan sonra bi çikolata ve bişeyler aldık. Onları böldük. O böldüğümüz çikolatayı yedik işte neyi yedin yarımı yedim, neyi yedin tamamı yedim böyle olunca ertesi gün derse girdiğimizde her iki sınıfın da öğrenmiş olduğunu gördük.” şeklinde paylaşım ve ortak çalışma isteğini dile getiren bir örnek vermektedir.

Esra öğretmen, “...işbirliği içerisinde çalışıyoruz. Diğer arkadaşlarımızla bilgi alışverişinde bulunuyoruz. Öğrencilerimizin mesela bireysel sorunları diyim. Nası diyim size. Mesela bi konuyu anlatamıyorsunuz. Ya da açıkladığımızda çocuk bunu algılamakta güçlük çekiyo. Bu tür sorunları olan ya da zihinsel problemi olan öğrenci hakkında diğer arkadaşlarla sürekli işbirliği halinde oluyosunuz. Diyosunuz ki benim öğrencimin zihinsel problemi var. Şöyle bir çalışma yaptım. Ve bundan yeterli sonucu elde edemedim. Arkadaşımın önerilerini alıyorum. Ya da onun kendi sınıfında böyle bir çocukla uyguladığı çalışmalardan örnekler alıyorum. Ya da birlikte beyin fırtınası oluşturup şunu yapsak nasıl olur? Ya da bunu yapsak nasıl olur? Şeklinde diyaloglarımız konuşmalarımız oluyo.” demekte başka bir ifadesinde de bu konuyla ilgili Esra öğretmen, “...metin yazabiliyoruz. Birlikte mesela onun konusuna uygun olarak oturuyoruz. Birlikte bi metin yazıyoruz. Öğretmen arkadaşla bu metinle ilgili basit sorular yapıyoruz. Yine resim buluyoruz. Ona metnin içeriğini anlatan o şekilde olabiliyo.” ortak çalışmalar yapıp paylaşım içerisinde olduklarını dile getirmektedir.

Nesrin öğretmen, “...mesela ben bişeyi çocukta hani yapabileceğini düşünüp de u tam olarak o gün ya da o an için başaramadığında. Ben nerde hata yaptım diyip çok kendimi sorguladım. Ve oturup hüüngür hüüngür ağladım. Biliyorum yani ben kendim için. Bu neden? nerde hata yaptım? diyerekten. Diğer arkadaşlar sağolsunlar hani işte “tamam çocuğun kapasitesi o düzeyde olabilir. Bu kadar zorlama. Üstüne gitme.” gibilerinden de Dönütler verdiler bana da. Sonrasında yine devam ettim. Dedim şunu uyguladım, bunu uyguladım, bunu şöyle şekilde şu şekilde yaptım. Çocuk bu şekilde daha da iyi öğreniyodu. Ben de bunu şundan şundan dolayı işte bu şekilde çalıştım. Neden o anda mesela sesletemedi. Ya da neden o çalışmayı gerçekleştirmedi. Beklediğim düzeyde diye çok tartışmıştım. Sonrasında hocam benim atladığım bişey varsa öneriniz nedir dedim mesela. Ondan sonra hocam ben de yerinizde olsam bu şekilde yapardım. Bu kadar kendinizi hırpalamayın gibi. E tamam belki benim atladığım bişey olabilir. Ya da kaçırdığım bişey. Ve hatta bi kaç arkadaştan da rica ettim. “Arkadaşım. Sende çocukta bunu çalışabilir misin?” dedim. Rica ettim. Sağolsun kırmadı. O da 3-4 gün filan bi çalıştı.” diğer öğretmenlerle paylaşım ile ilgili örnek vermektedir.

Öğretmenler diğer öğretmenlerden beklentiler konusunda kendi branşlarından olan öğretmenleri dikkate alırken Muammer öğretmen, “...diğer meslektaşlarımın da işitme engelli bireylerin genel durumuyla ilgili bilgiye sahip olmasını isterim. Ve mutlaka işitme engelliler sınıf öğretmenleriyle etkileşime geçmelerini beklerim.” diyerek diğer öğretmenlerin beklentilerini karşıladığını ifade etmiştir.

d. Diğer öğretmenlerin işitme engelli hakkında bilgilenmesi:

Öğretmenlerden beklentiler konusunda bir öğretmen işitme engelliler sınıf öğretmenliği dışındaki işitme engelliler ilköğretim okulundaki diğer öğretmenlerin işitme engelli öğrenciler konusunda bilgisiz olduğunu ve bu konuda bilgilenmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Bu konuda Muammer öğretmen “...diğer meslektaşlarımın da işitme engelliler alanında az ya da çok bir eğitimin alması gerektiğini düşünüyorum. Eğitimden geçmesi gerektiğini düşünüyorum.” diyerek bu konudaki görüşünü belirtmektedir.

3.8. Öğretmenlerin okuma yazma öğretiminin başarılı olabilmesi için okul idaresinden beklentilerine ilişkin görüşleri

a. Okul idaresi her türlü desteği sağlıyor:

Öğretmenlerin çoğunluğu okuma- yazma öğretiminin daha başarılı olabilmesi için okul idaresinin her türlü desteği sağladığını söylemektedir. Bu konuda Nurten öğretmen “...okul idareimiz bu konuda bize her türlü desteği, imkanı sağlıyo özellikle materyal desteğine ihtiyacınız oluyo bunu da idareimiz bize hani sağlıyo. Mesela ben sene başında listemi hazırlarım şu şu şu kadar kitap bu kadar boya, bu kadar işte kalem silgi istiyorum bunları verir bana bi de ben ekstra kendi materyal hazırlamak için işte kartonlar, boyalar, simler bu tarz şeyler istiyorum çünkü kendi materyalimi kendim hazırlamak durumundayım. Çocukların seviyesine uygun olarak idareye bunları bildiriyorum onlar da hani hiç hayır demeden istediğim zamanda bana verebiliyorlar.” diyerek okul idaresinin malzeme, materyal, vb. araç-gereçlerle ilgili yeterli desteği sağladığını söylemektedir.

Nesrin öğretmen, “...yönetimde işte branştan birinin olması biraz işlerimizi kolaylaştırdı. Baya bi. Sağolsun idareci arkadaşlarımızla işte cihazlar konusunda yardımcı oldu.” sözleriyle okul idaresinin her türlü desteği sağladığını söylemektedir.

Hatice öğretmen, “...ben şanslı bir öğretmenim bu konuda burada çalışmakla. Yönetime gidip diyorum ki işte Erdem’in bir sorunu var. Okuma- yazma öğreniyoruz. Tabi ki yönetim bütün çocukları tanısın da öğretmen çok daha iyi tanıyor. İki saatte biz bu işi çözemiyoruz. Bir iki saat daha ders yapabilir miyim? Erdemle dediğimde olumlu tepkiler alıyorum. Zaten idare elinden geleni yapıyor. İnanın yani bu durumda bütün yük öğretmene düşüyor. Çocuğu tanıyan o, malzeme hazırlayacak olan o, idarenin yapması gereken malzemeyi tedarik etmektir. Öğretmen derki şu şu şu ihtiyaç bu alınsın. Ki burada da zaten o fazlasıyla yapılıyor.” görüşüyle okul idaresinin elinden geleni yaptığını vurgulamaktadır.

Meltem öğretmen, “...biçok imkana sahibiz. Belki benim üçüncü çalıştığım görev yeri ama işte fotokopi olsun, internet olsun teknolojik araçlar olsun he herhangi bi sıkıntı yamıyoruz bu konuda. O açıdan hani idareyle ilgili gerçekten bize yardımcı olduklarını düşünüyorum. Onlardan çok beklentim yok.” sözleriyle okul idaresi yeterli desteği sağladığı için beklentisi olmadığını söylemektedir.

Erkul öğretmen, “...bi malzeme bi materyal falan istesek veyahut bi isteğimiz olsun olduğunda ellerinden geldiğince yapmaya çalışıyorlar zaten. İşte maddi imkanlar ölçüsünde sınıfta yalıtım yapmaya çalışıyorlar. Yapabildikleri kadar yapıyorlar. Zaten sınıf içinde şunu yapmanız gerekiyo, bunu yapmanız gerekiyo konusunda hiçbi şekilde zorlama yok” sözleriyle okul idaresinin elinden geleni yaptığını söylemektedir.

Muammer öğretmen, “...idari bi sıkıntımız yok bizim gerçekten. Yani işte ben ben diyorum yarın çocuklarımı pazara götürcem, gidiyoruz. İşte benim sınıfıma görsel materyal lazım ben idareye söylüyorum görsel materyallerin hepsi fazlasıyla geliyo. Bu anlamda belki bizim şu anda görev yapan öğretmen arkadaşlarım şanslı yani bu anlamda şeyimiz yok idareyle bi sıkıntımız yok. İdarenin önü açık, bizim önümüzü açıyor. Neleri yapmamız gerektiğini kendileri soruyo ne istiyosunuz? şeklinde. Kesinlikle dönük yani müdür bey bu konuda çok iyiydi. Diğer şu anda idareci arkadaşlardan da herhangi bi sıkıntımız yok onlar da gerçekten biz şanslıyız.” görüşü ile okul idaresine herhangi bir istek belirtmemelerine gerek kalmadan her türlü isteklerini karşıladıklarını söylemektedir.

Esra öğretmen de bu konuyla ilgili, “...hiç bi sorun olmuyo ihtiyacımız olan her şeyi okul idaresi bize en kısa zamanda. Belirttiğimiz sürece şunu istiyoruz dediğimizde karşılanıyo. Yani hiç bi sıkıntı çekmiyoruz. Yani bu konuda idare açısından bi sıkıntı çekmiyoruz. İsteklerimiz hemen gerçekleşiyö.” demektedir.

b. Okul idaresinin materyal desteği sağlaması:

Öğretmenlerin azı okuma- yazma öğretiminin daha başarılı olabilmesi için okul idaresinin malzeme materyal desteği sağlaması gerektiğini belirtmektedir. Nesrin öğretmen bu konuyla ilgili “... *puzzlelar hıu bir oyuncak grubudur. Bu tarzda malzeme ve materyallerin sağlanması.*” derken Hayriye öğretmen, “*Okul idaresinden belki dediğim malzeme materyal sıkıntısını idare çözebilir.*”demektedir. Esra öğretmen ise, “*Ne biliyim hani çalışma defterleri oluyo bu tür malzemelerin teminini istiyoruz.*” görüşü ile okul idaresinin malzeme, materyal desteği sağlaması gerektiğini söylemektedir.

c. Okuma- yazma odası:

Öğretmenlerden birisi okul idaresinden okul bünyesinde okuma- yazma odası beklentisini dile getirmektedir. Bu konuda Hatice öğretmen, “*Her kurumda bi okuma- yazma odası olabilir. Yani sadece okuma- yazma öğretimi yapılsın. şu bi köşesi. Ve bu sınıfta köşelerde oluşturulabilir. Okuma köşesi çocuk orda sadece okuyabileceği metinler olsun. Artık seviyesi o andaki bilgi durumu neyse. Yazma köşesi olabilir. Bu yazma köşesi çeşitlendirilebilir. Hani stickerlarla olabilir. Mesela çocuk yazmak istemiyomu çıkarsın stickerı yapıştırsın onun yazı meydana getirsin. renkli kalemler alınabilir onu derse katmak için bilgisayar kullanılabilir. Ya da atıyorum o odada bi tane tepegöz olsun. Kocaman duvara yansıtılsın. Cümle okusun anlamını paylaşalım. Ya da orda boşluk dolduralım çocuk duvara baktığında etrafına baktığında sadece okuma- yazmayla ilgili çalışmaları görsün.*” diyerek okul idaresinden okuma odası istediğini belirtmektedir.

d. Sorunların bakanlığa iletilmesi:

Öğretmenlerden birisi okul idaresinin sorunları bakanlığa ileterek çözümlerini üretmesini beklemektedir. Bu konuda Erkul öğretmen, “*Okul idaresinden hum yani bu sorunları dile getirmesi, bakanlığa iletilmesi bu konuların giderilmesi konusunda hani*

prosedür neyse bunları bürokratik işlemler konusunda...” diyerek okul idaresinden sorunları bakanlığa iletmesini beklediğini ifade etmektedir.

e. Öğretmenler kurulu toplantılarında sorun paylaşımı:

Öğretmenlerden birisi öğretmenler kurulu toplantılarında işitme engelli öğrencilerle ilgili sorunların daha fazla dile getirilmesini beklemektedir. Bu konuda Meltem öğretmen, “...mesela öğretmenler kurul toplantılarında öğrencilerin işte okuma-yazma sorunları olsun, ders başarıları, akademik başarıları olsun daha çok yer verilebilir. Kurul toplantılarında. Ve bu sayede paylaşımlar artabilir diye düşünüyorum.” ifadesiyle okul idaresinden okul toplantılarında öğrenci sorunlarına daha fazla yer verilmesini sağlamasını beklediğini ifade etmektedir.

f. Etüt salonu ve oyun salonu:

Öğretmenlerden birisi okul idaresinden okulda etüt salonu ve oyun salonu sağlamalarını beklemektedir. Bu konuda Hayriye öğretmen “...bi etüt salonu, bi oyuncakların olduğu küçük yaş seviyesi için belli fiziki şartlar sağlanabilir. Ya da oyun bahçesi basket voleybol sahası ya da oyuncak parkı gibi.” diyerek okul idaresinden oyun bahçesi ve oyuncak parkı gibi beklentilerini belirtmiştir. Yine Hayriye öğretmen, “... akıllı tahta sistemi sınıflarda olabilir belki. O söylendi toplantıda onu dile getirmiştım.” ifadesiyle idareden akıllı tahta istediğini söylemektedir.

3.9. Öğretmenlerin okuma- yazma öğretiminin daha başarılı olabilmesi için üniversitelerden beklentilerine ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin lisans eğitimini aldıkları üniversitelerden beklentileri çeşitlilik göstermektedir.

a. Üniversitelerden alınan eğitim:

Öğretmenlerin çoğunluğu okuma- yazmanın daha başarılı olabilmesi için üniversitelerden bir beklentileri olmadığını, üniversitelerinden aldıkları eğitimin yeterli olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin Esra öğretmen, “...öğretim derslerini özellikle saten okuma- yazma öğretimiyle ilgili olan dersleri bire bir burlarda da uyguluyoruz. Ne biliyim orda iş kartı yapılyosa biz de burda çocuklarımızın seviyelerine uygun olarak ya da konumuzun gereğine uygun olarak kullanabileceğimiz noktalarda kullanmaya çalışıyoruz. Ne biliyim bi metin incelemeyi, yine aynı şekilde ben bunu okulumda da uygulamaya devam ediyorum.” düşünceleriyle üniversiteden aldığı eğitimi aynen uyguladığını ve aldığı eğitimin yeterli olduğunu vurgulamaktadır.

Nesrin öğretmen, “...gelen arkadaşlarla çalıştıkça yani düşündükçe diyosunuz evet yani çok şükür iyi ki yani o üniversitenin o bölüm ve iyi ki o öğretim görevlilerimiz hani bizlerle dedik yani hepimiz halen de o şeyi paylaşıyoruz.” sözleriyle üniversiteden aldığı eğitimden memnun olduğunu ifade etmektedir.

Nurten öğretmen, “Yani ben, çok büyük bi problemle karşılaşmadım. Öğretim konusunda herhengi bir problemleri yok. Yani öğretim ordan buraya olduğu gibi aktarılabilio.” görüşüyle üniversite eğitiminin yararlı olduğunu dolaylı olarak vurgulamaktadır.

Hatice öğretmen, “Anadolu Üniversitesinden mezun öğrenciler ordaki disiplini almış diye düşünüyorum. Bunun da sebebi orda İÇEM gibi bir model var. Siz orda bu işi yapan en iyi öğretmenleri gözlüyorsunuz. Bu işin nasıl yapıldığını birebir gözleme

fırsatınız var. Haftanın beş günü gözledim ben.” sözleriyle üniversiteden aldığı eğitimle ilgili memnuniyetini dile getirmektedir.

Hayriye öğretmen ise bu konuyla ilgili, “...üniversite ııı yani üzerine düşeni yapıyo. Diye düşünüyorum.” demektedir. Muammer öğretmen ise, “...bize üniverstede öğretilen Türkçe öğretiminde birçok şeyi biz burada kullanıyoruz.” demektedir.

b. Uygulama eğitimi:

Öğretmenlerin azı üniversitelerin uygulama eğitimine daha fazla yer verilerek okuma- yazma eğitiminin daha başarılı olacağını söylemektedirler. Nurten öğretmen, “*Daha ben birinci sınıftan itibaren staj yapması gerektiğini düşünüyorum. Yani son sınıfta yapılan stajın yeterli olmadığını düşünüyorum. Son sınıfa gelene kadar açıkçası hani u, çok fazla işitme engelli tamam hani literatürde nedir ne değildir biliyorsunuz ama bir işitme engelli bireyle yüz yüze gelmişliğiniz olmuyo. Daha son sınıfa gelene kadar göremiyorsunuz oysa ki hani daha fazla iç içe olmanız gerekiyo. Ben kiminle çalışıcam daha fazla, tanımış olmanız gerekiyo. Bu yüzden ben de diyorum ki hani staj eğitimi sırf son sınıflarda olmamalı, işte diğer sınıflara da yayılmalı daha fazla u okullardaki sisteme yönelik*” görüşüyle daha uzun süreli uygulama eğitimi yapılması önerisini dile getirmektedir .

Esra öğretmen ise, “*Uygulamalara hani daha çok daha uzun süreçte ağırlık verilebilir. Ne biliyim bu bi son sınıfta olmaz birinci sınıftan itibaren başlar.*” ifadesiyle uygulama eğitimine ağırlık verilmesi gerektiğini söylemektedir.

c. Hizmet içi eğitim ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi:

Öğretmenlerin azı hem üniversitelerin öğretmenlere hizmet içi eğitim vermesi hem de devlet okullarındaki öğretmenleri gelişmelerden haberdar etmelerini beklemektedir. Erkul öğretmen, “...bizi bilgilendirebilir, yönlendirebilir çocukta şu problem var giderilmesi gerekiyo filan tarzında. Son dönem gelişmelerden hani u

uygulamalardan haberdar etmelerini isteyebiliriz.” üniversitelerin öğretmenleri bilgilendirmesi gerektiğini söylemektedir.

Nesrin öğretmen, *“iki senede ya da üç sene de bir toplayıp belli bir çalışmanın yapılıp ya da şeysi gibi seminer böyle yapılma ve duyurulmalı.”* Görüşüyle öğretmenlere yapılan çalışmalarla ilgili seminer verilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Meltem öğretmen ise bu konuyla ilgili görüşünü, *“...gelişimlerden haberdar olalım. Tabi hani bunu kişisel olarak da zaten okuduğumuz zaman da haberdar olabiliyorsunuz ama yine de o seminerler içersinde en azından bilinçlenebiliyorsunuz. Yani yeni gelişmeler varmış diye bi soru işareti bile uyansa yeterli olabiliyo araştırmanıza.”* şeklinde dile getirmektedir.

d. Devlet okullarına uygunluk ve devlet okulları hakkında bilgilendirme:

Öğretmenlerin azı üniversitelerin dersleri devlet okullarına göre düzenlemelerinin yanında devlet okulları hakkında üniversitelerin öğrencileri bilgilendirmeleri gerektiğini düşünmektedir. Bu konuda Meltem öğretmen, *“...biz sadece işitme engelli öğrencilere yönelik ama bu işitme engelli öğrenciler İÇEM modeline uygun öğrencilerdi. Eğer çocuklar cihazlarını takarsa duyabilirler. Duyabilirlerse normal öğrencilerden birazcık geri seviyede im yavaş öğrenerek devam edebilirler. Normal eğitim süreci devam eder şeklinde öğrendik ama okullar, imkanlar öğrencilerin durumları devlet okullarında hiç de İÇEM’e benzemiyormuş. Evet teorik ve uygulama arasında fark var. Yani. Daha hani gerçekçi düşünüp dersler ona göre düzenlenebilir.”* üniversitelerde yapılan uygulama eğitimiyle devlet okullarındaki birbiriyle örtüşmediğini söylemektedir.

Muammer öğretmen, *“bize hep şu anlatıldı yani çocuk sıfır iki yaş aralığında işitme engelli olduğu tespit edilir iki yaşından itibaren çocuk cihazlandırılır, cihazların bakımı sürekli yapılır pilleri değiştirilir çocuğun işitme kaybına uygun cihaz takılır ve çocuk gelir sen sınıfa girersin materyalini hazırlarsın. Çocukla çok iyi bi etkileşim süreci içersinden geçerek çocuk birçok şeyi öğrenir. Biz milli eğitim*

bakanlığına bağlı okullara gittiğimiz zaman işin böyle olmadığını gördük.” üniversitede yapılan uygulama eğitimiyle devlet okullarındaki durumun farklı olduğunu bu yüzden devlet okulları hakkında da bilgi verilmesi gerektiğini söylemektedir.

Esra öğretmen ise bu konuyla ilgili , *“Hani oralardaki eğitimleri e çünkü imkanlarını süreçlerini ya da seçtikleri dersleri oralarda örnek alarak onu da kapsayan bi şekilde öğrencilerine eğitim vermelerini istiyorum.”* demektedir.

e. İşaret dili eğitimi:

Öğretmenlerin azı üniversitelerin işaret dilini öğretmesini istemektedir. Bu konuda Hayriye öğretmen, *“...bilmiyorum ama işaret konusunda da bilgi verilebilir belki. Çünkü bi işitme engelli öğretmeniyim dediğinizde direk size “Aaa nasıl yapıyorsunuz? İşaretleri biliyorsunuz.” “hayır ben işaret eğitimi almadım.” dediğinizde “nasıl yani nasıl işitme engelliler öğretmenisiniz.” diye bi yaklaşım var. İşitme engelliler öğretmeni işaret öğrenmiyo halbuki eğitiminde...”* sözleriyle üniversitelerde işaret dili eğitimi verilmesi önerisini dile getirmektedir.

Meltem öğretmen ise bu konuda, *“Yani belki işaret dilini daha iyi bilen öğretmenler olabilir bu okullarda. Ya da mezun olacak işitme engelliler öğretmenlerine işaret dili öğretilir.”* şeklinde görüş belirtmektedir.

3.10.Öğretmenlerin okuma- yazma öğretiminin daha başarılı olabilmesi için Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğüne ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğüne ilişkin görüşleri sorulduğunda öğretmenlerin bu soruya bakanlık düzeyinde değil il düzeyinde yer alan Rehberlik Araştırma Merkezi'yle ilgili görüş belirttikleri görülmüştür.

a. “İşitme engelli çocukları daha fazla takip etmelerini bekliyorum.”:

Öğretmenlerin azı Rehberlik Araştırma Merkezlerinin öğrencileri daha sık takip etmelerini beklediklerini ifade etmektedir. Bu konuda Nurten öğretmen bu konuyla ilgili “Çocukların mesela işte çocukların hani sık sık bu merkezleri işte rehab RAM'lara gönderilip ölçümlerinin yapılıp buralara işte cihazlarıyla ilgili işte teşhis, tanılarıyla ilgili daha sık iletişim kurulması işte daha fazla testlerin yapılması gerekiyo. Test bi kere yapılmış. Çocuk bu okula bi kere yönlendirilmiş tamam bitti olmamalı, bunlar yenilenmeli.” diyerek görüş belirtmektedir.

Muammer öğretmen ise bu konuyla ilgili, “Rehberlik Araştırma Merkezleri'yle ya da Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü'yle yani Rehberlik Araştırma Merkezi çocuğun süreçlerden geçip ben orda da görev yaptım. Hangi süreçten geçip neler yapabildiğinin çok da farkında değildir yani çocuk için uygun eğitim ortamını belirlemeye çalışır. Ya da bunu en kısa sürede yapar belirlemeye çalışır. Ya bunu da çok kısa sürede yapar belirlemeye çalıştıktan sonra da takip etmez. Uğraşamaz yani çocuk gelir, eğitsel değerlendirme ve taraması yapılır. Uygun bir eğitim programına yerleştirilir. Uygun bir eğitim programına yerleştikten sonra çocuğu çok da takip etmez. Bu çocuk neler yaptı bak bize gelmişti iki bin beş yılında çocuğun u bu çocuğun yapabildikleri şunlardır ve buna ilişkin beklentilerimiz de bunlardır şeklinde çocuğun yeterlik alanları belirlenir. Yeterlik alanları belirlendikten sonra u çocuk uygun bir eğitim programına yerleştirilir. Bu işitme engelli bireyler için işitme engelliler ilköğretim okulu olabilir. İlköğretim bünyesinde bulunan özel alt sınıflar olabilir ya da ilköğretim bünyesindeki herhangi bir sınıf olabilir kaynaştırma eğitimi veren bir sınıf olabilir çocuk buraya yerleştirilir ve bundan sonra aslında çocuk çok da takip edilemez.” ifadeleriyle Rehberlik Araştırma Merkezleri'nin okullara yardımcı olması gerektiğini söylemektedir.

b. Okullarla iletişim:

Öğretmenlerden azı Rehberlik Araştırma Merkezlerinden okullarla daha sık iletişim kurmaları beklentisini ifade etmektedir. Bu konuyla ilgili Hatice öğretmen, *“Taramaya çıktıklarını falan biliyorum. Okul ziyaretleri yaptıklarını biliyorum. Ama gene rehberliğin bünyesinde de O da şu yüzden okulları ziyaret etsin. Bi özel eğitim öğretmeni herhangi bir okuldaki bir çocuğu en az haftada bir kez ziyaret edebilecek şekilde bu tasarlansın.”* Görüşü ile Rehberlik Araştırma Merkezlerinin okullarla iletişim içerisinde olması gerektiğini söylemektedir.

Nurten öğretmen ise bu konuda, *“...daha fazla okullarla iç içe olmaları gerektiğini düşünüyorum. Hani Türkiye'nin her yerindeki uygulama mutlaka farklı, her kurum farklı ama ben üç yıldır aynı okulda görev yapıyorum ve hani çok fazla açıkçası ordan buraya gelen bişey görmedim.”* demektedir.

c. “RAM’lar üzerine düşen görevi yapıyor”:

Öğretmenlerden birisi Rehberlik Araştırma Merkezlerinin üzerlerine düşen görevi yaptıklarını ifade etmektedir. Bu konuyla ilgili Esra öğretmen, *“...işitme engelli bireylerin tanılarının yapılıp bu tür okullara yönlendirilmesini sağlamaları. Yani bunu da yapıyorlar saten. Bireyleri rehberlik araştırmalar bizim okulumuza yönlendiyo biz de eğitim veriyoruz. Yani mesela işitme engelinin çocuğun zihinsel bi probleminin olup olmadığını görmek istiyoruz mesela. Biz fark ediyoruz. Bununla ilgili gönderiyoruz. Orda çocuk değerlendiriliyo. Böyle bi problem olup olmadığı bize geri dönüt olarak gönderiliyo mesela.”* demektedir.

d. Program değişikliği için destek beklentisi:

Öğretmenlerden birisi Rehberlik Araştırma Merkezlerinden programın değiştirilmesi için destek beklemektedir. Bu konuyla ilgili Muammer öğretmen, *“Rehberlik Araştırma Merkezlerinden de şunu bekleriz beklerdim yani bize bu anlamda destek olsunlar. Bize müfredat programının değiştirilmesinde destek olsunlar.”* görüşü ile Rehberlik Araştırma Merkezleri'nin programın değiştirilmesinde yardımcı olması beklentisini dile getirmektedir.

e. Yatılı okulların kaldırılması için destek beklentisi:

Öğretmenlerden birisi Rehberlik Araştırma Merkezlerinden yatılı okulların kaldırılmasıyla ilgili destek beklemektedir. Bu konuyla ilgili Muammer öğretmen, *“Rehberlik Araştırma Merkezlerinden de şunu bekleriz beklerdim yani bize bu anlamda destek olsunlar ilköğretim okullarının yatılılığının olmaması konusunda destek olsunlar.”* demektedir.

f. Aile eğitimi:

Öğretmenlerden birisi Rehberlik Araştırma Merkezlerinin aile eğitimi vererek aileleri bilgilendirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu konuyla ilgili Erkul öğretmen, *“Rehberlik burada da ne olabilir im a aile eğitimine daha çok önem verilmesi, ailenin bu konuda yetiştirilmesi. Rehber öğretmenlerin eğitilmesi ve ailelerle buna göre iletişim kurlmaları. Yani sizin çocuğunuz işitme engelli ama doğru yöntemlerle, doğru teknik yardımlarla cihazlandırma, vesayre çocuğunuz konuşabilir. Sabırlı olmanız gerekiyo. Sizin çocuğunuz da her normal çocuk gibi o işlevlerden geçicek. O çocuklar normal çocuklar kadar olmasa bile o sosyalleşecek dile kavuşabilecek. Bunun için sizin şunları yapmanız lazım.”* demektedir.

g. Öğrencilerin psikolojisi hakkında bilgilendirme:

Öğretmenlerden birisi Rehberlik Araştırma Merkezlerinden öğrencilerin psikolojileri hakkında bilgi vermelerini beklemektedir. Bu konuyla ilgili Hayriye öğretmen, *“Rehberlik ın belki öğretmenlere yönelik bi rehberlik yapılabilir. Bu çocukların psikolojisi, hayal dünyası, nasıl öğrenecekleri. Çünkü ulaşamadığımız çok noktalar var. Çocukların hani neye üzüldüğünü, neye kırıldığını gerçekten bilmiyorsunuz. Öğretmenlere bi rehberlik yapılabilir bu konuda.”*demektedir

4.TARTIŞMA ve ÖNERİLER

4.1. Tartışma

Araştırmada Türkiye’de işitme engelli çocukların devam ettiği bir ilköğretim okulu ve özel eğitim hizmeti veren özel kuruluşlardaki özel eğitim öğretmenlerinin işitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşlerinin ve önerilerinin ayrıntılı olarak belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmada işitme engelliler öğretmenliği lisans eğitiminden mezun olmuş ve en az 3 yıllık öğretmenlik deneyimi bulunan sekiz öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilen ayrıntılı öğretmen görüşleri işitme engellilerin okuma- yazma öğrenmeleri ile ilgili alana ışık tutacağı düşünülmektedir. Ancak araştırmanın katılanlarının amaçlı olarak örneklenmesi sebebiyle elde edilen bulguların tüm işitme engelliler öğretmenlerine genellenememesi söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2006) .

Araştırmanın bu bölümünde de bulgulardaki tema ve alt temaların tartışması ve olası nedenlerin alanyazınla karşılaştırması yer almaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin okur-yazarlık ile ilgili vermiş olduğu tanımlar ve okur-yazarlığa ilişkin görüşleri çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenlere okur-yazarlık nedir diye sorulduğunda sadece okumayı anlatmışlardır. Okur-yazarlıkta yazmayı tanımlarına katmamışlardır. Öğretmenlerin yazma ile ilgili olarak görüşleri dolaylı olarak etkinlikleri anlatışlarıyla elde edilmiştir. Fakat bunu okur-yazarlık tanımlarında söylememiş olmaları ve sadece okumadan söz edişleri etkinliklerde yazmayı da katmaları da karşılaştırıldığında bir çelişki göstermektedir. Okuma yazma ile ilgili olarak bu iki sürecin birbiriyle ilişkisi öğretmenlerin okuma yazma ile ilgili tanımlarında doğrudan verilmemiştir. Öğretmenler sadece okumayı anlatmışlardır.

Öğretmenlerin okuma yazma ile ilgili tanımlarında dikkat çeken başka bir özellik bir değil birkaç tane boyutta tanım yapmış olmalarıdır. Öğretmenlerin çoğunluğu okuma yazma tanımlarında çözümlene ve okuduğunu anlama boyutlarını ele alırken, azı ise okuma yazma tanımlarında çözümlene, okuduğunu anlama ve işlevsellik boyutlarından söz etmektedirler. Öğretmenlerin okuma yazma ile ilgili tanımları uygulamalarına yansıtacağı için onların öğretim ortamları hakkında bize ipucu vermektedir. Öğretmenler sadece çözümlenmeyi söylemiş olsalardı öğretim ortamlarında sadece beceri öğretimine yönelik uygulamalar yaptıklarını düşündürecekti. Oysa şimdi öğretimlerinde beceriye dayalı yaklaşımında dikkate alınan sesletimin önemi ile metni ve okuduğunu anlamının önemini birlikte vurgulayan dengeli okuma yazma ilkelerini yansıttıkları görülmektedir. Öğretmenlerin açıklamalarında doğrudan dengeli okuma yazma yaklaşımını kullandıklarını söylemeselerde okuma yazma ile ilgili ifadelerinde çeşitli okuma yazma yöntemlerini kullanmalarından dolayı dengeli okuma yazma yaklaşımının ilkelerini benimsedikleri düşünülmektedir (Reutzel ve Cooter, 1996; Pressley, Roehrig, Bogner, Raphael ve Dolezal, 2002; Schirmer, 2000).

Öğretmenlerin görüşleri Teale ve Sulzby'nin (1982) pek çok dilde yazılı ve sözlü dil birbirleriyle karşılıklı olarak gelişir ve her birinin çeşitli amaçlarla kullanımı aynı ölçüde önemlidir. Bununla beraber, ancak yetmişli yıllardan bu yana araştırmacılar okuma ve yazmaya eşit ağırlık vermeye başlamışlardır. Günümüzde çocukların yazılı metinlerin farkında oluşlarını tam olarak anlamamız için bu iki sürecin özellikleri ve birbiriyle ilişkisini anlamamız gerektiği kabul edilmektedir. Bu nedenle, okur-yazarlık gibi daha kapsamlı bir terime gereksinim duyulması gerektiği görüşüyle uyuşmaktadır.

İşitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşleri farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin azı işitme engelli çocuklarla işiten çocukların öğrenmeleri arasında okuma yazmayı öğrenme süreci açısından bir fark bulunmadığını fakat işitme engelli çocukların okuma- yazma sürecinde işiten çocuklara göre okuma yazmayı daha yavaş öğrendiklerini söylemektedirler. İşitme engelli çocuklar işiten çocuklar gibi okuma becerilerini kazanabilmektedirler. Fakat

işitme engelli çocuğun okuma becerilerini kazanma aşamaları işiten çocuklardan daha uzun süreli olmaktadır (Girgin, 1987; Kretschmer ve Kretschmer, 1978; Paul, 2001; Ruiz, 1985; Schirmer, 2000; Truax, 1985; Tüfekçioğlu, 2007).

Öğretmenlerin bu görüşü Ruiz'in (1995), kendi işitme engelli kızı Elena ile 3 yaşından 7 yaşına kadar yaptığı araştırmada çocuğun yazılı ve resimli ifadelerinden örnekler toplanmıştır. Elena'nın belli hipotezler kurma ve bu hipotezleri sınama şeklindeki davranışları işiten çocuklarınkine benzerlik göstermiştir. Araştırmalardan elde edilen düşünceler ve araştırma bulguları; gecikmiş dillerine rağmen işitme engelli çocukların okur-yazar davranışlarının çeşitli yönleriyle işiten akranlarınkine benzerlik gösterdiği ve işitme engelinden dolayı işiten akranlarına göre daha yavaş ilerlediklerini vurgulamaktadır. Ve Ewoldt'un (1985) 4-5 yaşları arasında ileri ve çok ileri derecedeki işitme engelli 10 çocuğun erken yazma becerilerini incelemiştir. Tüm okul yılı boyunca öğrencilerin resim/ yazı çalışmalarını gözlemlemiş, yazılı örnekler toplamış ve öğrencilerin erken okuma yazmalarını ölçmüştür. Sonuçlar, işitme engelli çocukların işiten çocuklarınkine benzer olarak; örneğin; düzenleme, harfleri düzenleyerek yeni sözcükler oluşturma ve amaçlı olma gibi bazı önemli kavramları sergilediklerini belirten araştırmalarla paralellik göstermektedir.

Öğretmenleri işitme engelli çocuklara okuma- yazma öğretiminde kullanılan yöntemler hakkındaki öğretmen görüşleri çeşitlilikler göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu okuma- yazma öğretiminde sentetik yaklaşım olan Ses Temelli Cümle Yöntemi'ni kullandıkları ve işitme engelli çocuklar için uygun bulduklarını söylemişlerdir. Bunun nedenini ise öğretmenler yöntemin sesten gitmesinin işitme engelli öğrenci için en uygun yol olması şeklinde belirtmektedir. Öğretmenlerden birisi ise ses temelli cümle yöntemini işitme engelli öğrenciler için uygun bulmamaktadırlar. Bu duruma neden olarak ise çocukların zaten sesleri çıkaramadıkları ve sesleri tam olarak işitemediklerini bu yüzden de cümle yöntemiyle okuma- yazma öğretimi sonucu daha rahat okuma- yazma öğreneceklerini belirtmiştir. Araştırmalar, her öğretim yönteminin her öğrencide aynı etkiyi yaratmadığını göstermektedir (Askew ve Wiliam, 1998; Delpit, 1995, akt.

Spiegel, 1999). Aynı şekilde, her öğrenciye her şeyi aynı sürede öğretmek de olanaklı değildir. Bu nedenlerle her öğrencinin farklı düzeyde desteğe gereksinimi bulunabilir. Dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan öğretimde, etkili tek bir yöntemden ve öğretimsel kaynaktan söz etmek olanaklı değildir. Her yaklaşımın ya da öğretim programının hem olumlu hem de olumsuz yönleri vardır. Bu nedenle pek çok öğretmen kendiliğinden sınıflarında hem beceri öğretimine dayalı yaklaşıma uygun bazı teknikleri hem de çağdaş yaklaşım olarak ifade edilen tüm dil yaklaşımına uygun bazı teknikleri bir arada kullanmak durumunda kalmaktadırlar (Burns, Roe ve Smith, 2002). Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde sentetik yaklaşım olan Ses Temelli Cümle Yönteminin işitme engelli çocuklar için uygun olduğunu söyleyen öğretmenlerin okuma- yazma öğretiminde farklı yöntem ve teknikler kullanılması gerektiğini savundukları da görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin tek bir yöntemle herhangi bir öğretim gerçekleştirilemeyeceği gibi okuma yazma öğretiminin de gerçekleştirilemeyeceğini bildiklerini göstermesi açısından önemli bir bulgudur.

Öğretmenlerin sınıf içerisinde uyguladıkları etkinlikler ile ilgili görüşleri dikkate alındığında uyguladıkları okuma yazma etkinliklerinde çeşitlilikler görülmektedir. Öğretmenler okuma yazma öğretiminde yaptıkları etkinliklerin çeşitlilikler gösterdiğini söylemektedirler. Öğretmenler okuma yazma öğretiminde yaptıkları etkinliklerden söz ederken öğrencilere zengin yaşantılar kazandırmayı, okuma yazma sürecini işitme engelli çocuklar için anlamlı hale getirmeyi amaçlamaktadırlar. İşitme engelli çocuklar için uzun zaman dilimine yayılmış anlamlı, amaçlı ve işlevsel okuma yazma deneyimlerinin sağlandığı ortamlarda çalışmalar geliştirmelidir (Kretschmer ve Kretschmer, 1978; Paul, 2001; Schirmer, 2000; Truax, 1985).

Öğretmenlerin okuma yazma öğretimi ile ilgili yaptıkları tanımlara bakıldığında tek yönlü olmaması onların öğretim ortamlarına bunu yansıttıklarını düşündürüyor. Öğretmenler okuma yazma öğretimiyle ilgili tanımlarında sadece çözümlenmeden söz etmeyip aynı zamanda anlamlandırmadan, işlevsellikten de söz ediyorlar. Bunu yaptıkları etkinliklere de yansıttıklarını söylüyorlar. Örneğin yaptıkları geziler.

Gezilerin planlanması, geziden sonra yapılan etkinlikler okuma yazmada şema geliştirmeleri için önemlidir. Öğretmenler gezilerin çocuğa yaşantı kazandırıcı olduğuna inanmaktadırlar. Bu konuyu dile getiren öğretmenlerin çoğunluğu çeşitli geziler düzenlerken, biri rutin etkinlik olma özelliğinden söz etmektedir. Öğrenmede çeşitli bağlamlarda rutin etkinliklerin öğrenci de şema geliştirdiği vurgulanmaktadır (Vygotsky, 1978).

Öğretmenler okuma yazma öğretiminde sınıf kitabı, sıralı kartlar, posterler, oyun ve drama etkinlikleri yaptıklarını, geziler düzenleyip metin inceleme çalışmaları yaptıklarını söylemektedirler. Öğretmenlerin yaptıklarını söyledikleri etkinlikler 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirme, amaçlarını benimsediklerini göstermektedir. Programdaki etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesi sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Öğretmenler öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle sürekli iletişim içinde olmaları ve etkinliklerin her aşamasında katılımcı olarak yer almaları ve yapılan etkinliğin veya benzerinin öğrenciler tarafından planlanıp uygulanması gerektiğini, işitme engelli çocuklar için ancak bu şekilde okuma yazma sürecinin anlamlı bir hale geleceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygun davranış gösterdiklerini belirten bu ifadeler, aynı zamanda öğretmenlerin dilin doğal olarak gelişmesine olanak sağlayacak materyaller hazırladıklarını, doğal ve yapılandırılmış yaklaşımların dengeli olarak birleşimi olan dengeli okuma- yazma yaklaşımının işitme engelli bireylerin dil gelişiminde önemli rol oynadığının farkında olduklarını göstermektedir (Paul, 2001; Reutzel ve Cooter, 1996; Pressley, Roehrig, Bogner, Raphael ve Dolezal, 2002; Schirmer, 2000). Fakat bu araştırma bir görüş araştırması olduğundan öğretmenlerin görüşlerinin sınıf içi uygulamalarını yansıtacağını düşündürmektedir. Görüşme araştırması olup öğretmen görüşleriyle onların uyguladıkları etkinliklerin tutarlılığını incelemede sınırlıdır.

Öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar bu sorunlara yönelik önerileri ve beklentileri çok kapsamlı olup ve çeşitlilik göstermektedir.

Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı ile ilişkili belirtmiş oldukları en büyük sorunlardan birisi Milli Eğitim Bakanlığı'nın işiten çocuklara uygulanan programın aynısını uygulama zorunluluğu bırakması ve işitme engelli çocuklara uygun program hazırlanmamasıdır. Öğretmenler Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan amaçlar ve kazanımlar işitme engelli öğrenciler için de aynı şekilde geçerli olduğunu ve işitme engelli çocukların düzeyine uygun program hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. İşitme engelli çocuklara uygun bir programın işitme engelli çocukların gelişimleri için daha etkili olacağı düşünülmektedir (Belgin ve Darıca, 1995).

Öğretmenlerden elde edilen görüşlere göre ders kitaplarında yer alan metinler ise işitme engelli öğrenciler için oldukça uzundur. Bu nedenle öğretmenler okuma yazma öğretiminde bu metinleri kısaltmak, özetlemek yoluna gitmekte ya da farklı metinler kullandıklarını söylemektedirler. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaç ve kazanımlarına bağlı kalmak koşulu ile öğretmenleri teknik ve yöntem konusunda serbest bırakmak işitme engellilerin eğitiminde yaşanan sorunlara çözüm getirir nitelikte değildir. Bu sorunlara çözüm getirebilmek için işitme engellilere yönelik özel bir program geliştirilmeli ve bu programa uygun ders ve çalışma kitapları, kılavuz kitaplar, görsel malzemeler hazırlanmalıdır.

Öğretmenlerin yarısı işitme engelli çocuklarda erken eğitim, teşhis, tanı ve cihazlandırma ile ilgili sorunları ve bu sorunlara ilişkin önerilerini dile getirmişlerdir. İşitme engelli çocukların karşılaştıkları problemlerden ilki, dilimizin ses birim sisteminde kullanılan bazı sesleri duyamamalarıdır. İkincisi ise, birçok işitme engelli çocuğun erken tanılanmamasından ve erken cihazlandırılmamasından dolayı dil gelişiminin geri kalmasıdır (Cohen ve Plaskon, 1980). Öğretmenler işitme engelli çocuğun belirli temel becerileri kazanmaları, işitme kalıntısını en iyi düzeyde kullanabilmeleri açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerin işitme engelli çocukların erken tanılanması ve eğitiminden bahsetmeleri çocukların erken dönemde kazanmış olduğu yaşantıların dili belli bağlamlarda kullanmalarını, sosyal

etkileşime girmelerini ve deneyim kazanmalarını sağlaması açısından önemli olduğunun farkında olduklarını göstermektedir (Hall, 1987; Teale ve Sulzby, 1986).

Öğretmenlerin çoğunluğu okuma yazma öğretiminde önemli olan sorunlardan bir diğerinin ailelerin çocuklarının engeli ve neler yapmaları hakkındaki bilgisizliği ve çocuklarıyla ilgilenmemeleri olduğunu bildirmişlerdir. Öğretmenler ailelerin çocuklarıyla ilgili bilgisizliklerinden dolayı çocuklarından garip beklentileri olduğunu, yanlış uygulamalarda bulduklarını, işiten akranlarıyla aynı seviyede olmalarını beklediklerini ve çocuklarına okuma yazma öğretiminde gereken ilgi ve desteği göstermediklerini ifade etmişlerdir Okul eğitimi, çocuğun aldığı eğitimin yalnızca bir bölümünü oluşturur. Aile ve çevre eğitimin en önemli öğeleridir. Çocukluk döneminde çocuğun uyanık olduğu zamanın ancak %20'si okulda geçer. Çocuk zamanının %80'ini okul dışında, aile ve çevre ortamında geçirir. Okuldaki başarı, anne ve babanın aktif katılımına, çocuğun aldığı özel eğitim destek programlarının sıklığına, kalitesine ve bu programlara çocuğun dâhil edilmesine bağlıdır. Ailenin işitme engelli çocukları için ilk iletişim kaynağı ve dil modeli oluşturması açısından önemli bir güce sahip olduğu kabul edilmektedir (Winton, 1986; Fitzgerald ve Fisher, 1987'den aktaran Akçemete ve Kargın, 1996; MEB,2008; Unicef,1991).

Öğretmenlerin çoğunluğu ailelerin bilgisizliğinden kaynaklanan sorunların giderilmesi için ailelerin bilgilendirilmesi gerektiğini ve bunun içinde aile eğitimi yapılması gerektiğini söylemektedirler. Ailelerin öncelikle özel eğitim içinde okulun önemli bir parçası oldukları duygusu kazandırılmalı, kısaca, ailenin çocuğun eğitiminde aktif bir katılımcı olması sağlanmalı, bu da öğretmen aile etkileşimi; ailelerle yapılan sistemli ve düzenli çalışmalarla işitme engelli çocuklarının kabulüne yardımcı olunması ile gerçekleştirilmelidir (Akçemete ve Kargın,1996).

Bir kısım öğretmen, ailelerin çocukları hemen okula başlar başlamaz sesleri duyacağını düşündüklerini, çocuklarının okuma yazmayı çabucak öğrenmesini beklediklerini ve bu durumda çocuklarının eğitimlerini olumsuz etkilediğini söylemektedir. Öğretmenlerin bu görüşü Çağlar'ın (2000), ailelerin çocuklardan çok

şey istedikleri ve beklentilerinin çocuklarının başaramayacağı düzeyde tutulduğu için çocukların ezildiği aynı zamanda ailelerin çocuklarının durumları özellikle özür nedenleri hakkında bilgisiz ya da yanlış bilgiye sahip olduklarını ve bu yüzden ailelerin bilgilendirilmeye ihtiyaçları olduğu görüşleriyle örtüşmektedir.

Öğretmenlerin bir kısmı da işitme engelli çocukların okuma yazma öğretiminde başarılı olabilmeleri için çocuğun ev ortamının da önemli olduğunu ailelerin öğretmenlerle diyalog halinde olması gerektiğini belirtmektedir. Araştırmacı, ailelerin veli toplantılarına katılımlarını sağlamak amacıyla öğretmenlerin yaptıkları çalışmaların yetersiz olabileceğini düşünmektedir. Ayrıca öğretmenler ilgisiz ve diyalog kurmayan ailelerin çocukları hakkında bilgi sahibi olamayacakları için bu durumun çocuğun başarısını da olumsuz etkileyeceğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler okuma yazma öğretiminde öğrencilerle ilgili olarak sorunları ve bunlara ilişkin çözüm yollarını dile getirmektedirler: Öğretmenlerin çoğunluğu sorunların çözümü için dersi görsellerle desteklediklerini, çocuğun düzeyine uygun hale getirdiklerini ifade etmişlerdir. Dersi görsellerle desteklediklerini söyleyen öğretmenler bu sayede öğrencilerin soyutu somutlaştırması ve anlamlandırmayı kolaylaştırdıklarını belirtirken düzeye uygun hale getirerek okuma yazma öğretimi yaptığını söyleyen öğretmenler seviye farklılıklarını en aza indirdiklerini öğrencilerin bu şekilde daha rahat ve düzeylerine göre öğrendiklerini ifade etmektedirler.

MEB'in 2008 programının uygulanmasıyla ilgili açıklamalarda, bireyin bilişsel kapasitesi, psikolojik özellikleri, sosyal çevresi ve yakın çevresindeki kişilerle etkileşimleri, işitme kaybının tipi, derecesi, kullandığı işitme cihazı, cihaz kullanma yaşı, eğitime başlama yaşı dil gelişimini etkilemektedir. Bu nedenle yapılan ön değerlendirme sonrasında bireyin kazanımlarının ve sürenin bu faktörler göz önünde bulundurularak belirlenmesi uygun olacaktır görüşü verilmektedir. Özel eğitimde esas olan öğretimin bireyselleştirilmesi diğer bir deyişle öğrencinin özelliklerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmiş olması öğretimin etkili biçimde gerçekleştirebilmesi için önemlidir (Vuran,1996). Derslerde öğrencilerin farklılaşan

düzelelerini belirleme ve belirlenmiş olan düzelelerine göre öğretimi planlama, desenleme ve buna göre uygulama öğretmenden beklenen görevdir (Özyürek,1999; Blackhurst ve Berdine,1993; Heilman, Blair ve Rupley, 1990). Özellikle özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, bu çocuklara yönelik eğitim programlarının planlanmasında 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 indirilebileceğini kabul etmektedir (Polloway ve Patton, 1993). Öğretmenlerin azının aynı zamanda işitme engelli öğrencilerin okuma yazmayı daha iyi öğrenmeleri için bireysel eğitim planı hazırladıklarını ve bireysel çalışmalar yaptıklarını ifade etmeleri oldukça düşündürücü bir durumdur.

Öğretmenlerin azı işitme engelli çocuklara okuma yazma öğretiminde işitme engelli çocukların çözümlemede sorun yaşamadıklarını fakat okuduğunu anlamada sorunlar yaşadıklarını söylemektedirler. Öğretmenler işitme engelli çocukların okuduğunu anlamada sorun yaşadıklarını söyleseler de bu soruna dersi görsellerle destekleyerek, gezi etkinlikleri planlayarak, drama ve oyun etkinlikleri, sınıf kitabı, sıralı kart ve posterler yaparak çözüm yolları ürettiklerini söylemektedirler. İşitme engelli bireylerin sözdizimi, anlam, kullanım, sesbilgisi, metin yapısı kurallarını analiz ve sentez etmeleri zordur Bu durum, okuduğunu anlamada pek çok probleme yol açmaktadır. İşitme engelli bireyler bağlamdan ipucu alarak sözcükleri çözümleyebilirler. Ancak okuyucunun metni okuyup anlaması şimdiye kadar edindiği bilgi birikiminin yardımıyla gerçekleşmektedir. Metinden elde edilen bilginin uyumu okuduğunu anlamının özünü oluşturmaktadır. Bu sebeple okuyucuların ön bilgisi, deneyimleri ve bu sayede oluşturdukları şemalar metni anlamasında önemlidir. (Cain,2006; Johnson ve Afflerbach, 1985; de Villiers ve Pomerantz, 1992; Girgin,1997; Güneş,2009; Yıldız, 2006; Kretschmer ve Kretschmer, 1978). Öğretmenlerin okuduğunu anlama sorununu gidermek amacıyla yapmış oldukları etkinlikler öğrencilerin çevreye ve dünyaya ilişkin bilgi birikimi,

metindeki belirli bir konuya ilişkin bilgilerinin öğrencilerinin şema geliştirmeleri ve okuduklarını anlamaları açısından önemli olduğunu farkında olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin azı işitme engelli öğrencilerini ekleri öğrenmede sıkıntılar yaşadıklarını ve zorlandıklarını ifade etmektedirler. Ekleri öğretmelerine rağmen öğrencilerin ekleri ya unuttuklarını ya da öğrenilen tek bir eki bütün kelimelere genellediklerini belirtmektedirler. Aynı zamanda işitme engelli çocukların eklerin cümlede yarattığı değişikliklerin çok farkında olmadıklarını vurgulamaktadırlar. Paul (2001), alan yazın incelemesinde işitme engelli bireylerin çekim eklerinde, yardımcı fiillerde, bileşik cümlelerde ve devrik cümle yapılarında zorlandıklarını belirlemiştir. Girgin (1987), işitme engelli çocukların kelime kökünü anlayabildikleri ancak köke çekim eki veya yapım eki geldiğinde kelimeleri anlamakta güçlük çektiği ve yeni kelimeyi öğrenmekte zorlandığını söylemesi öğretmenlerin görüşlerini destekler niteliktedir.

MEB'in 2008 programının uygulanmasıyla ilgili açıklamalarda, bireyin bilişsel kapasitesi, psikolojik özellikleri, sosyal çevresi ve yakın çevresindeki kişilerle etkileşimleri, işitme kaybının tipi, derecesi, kullandığı işitme cihazı, cihaz kullanma yaşı, eğitime başlama yaşı dil gelişimini etkilemektedir. Bu nedenle yapılan ön değerlendirme sonrasında bireyin kazanımlarının ve sürenin bu faktörler göz önünde bulundurularak belirlenmesi uygun olacaktır görüşü verilmektedir. Özel eğitimde esas olan öğretimin bireyselleştirilmesi diğer bir deyişle öğrencinin özelliklerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmiş olması öğretimin etkili biçimde gerçekleştirebilmesi için önemlidir (Vuran, 1996). Derslerde öğrencilerin farklılaşan düzeylerini belirleme ve belirlenmiş olan düzeylerine göre öğretimi planlama, desenleme ve buna göre uygulama öğretmenden beklenen görevdir (Özyürek, 1999; Blackhurst ve Berdine, 1993; Heilman, Blair ve Rupley, 1990). Özellikle özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, bu çocuklara yönelik eğitim programlarının planlanmasında 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 indirilebileceğini kabul etmektedir (Polloway ve Patton, 1993). Öğretmenlerin azının aynı zamanda işitme engelli öğrencilerin okuma yazmayı daha iyi öğrenmeleri için bireysel eğitim planı hazırladıklarını ve bireysel çalışmalar yaptıklarını ifade etmeleri oldukça düşündürücü bir durumdur.

Öğretmenlerin okuldaki diğer öğretmenlerden beklentileri hakkında elde edilen görüşler farklılık göstermektedir: Öğretmenler diğer öğretmenlerle ilgili beklentilerini dile getirirken işitme engelli çocukların ilköğretim ikinci kademeye gittiklerinde de desteklenmesi, öğretmenler arasında paylaşım olması ve sınıflar arası etkileşim sağlanmasını beklemektedirler. Öğretmenler bu görüşleriyle, öğretmenlerin diğer öğretmenlerle fikir alışverişinde istekli olmalarının önemli olduğunu belirtmektedirler. Bu durumun işitme engelli çocukların okuma yazma öğretiminde başarıyı arttıracaklarını vurgulamaktadırlar (Blackhurst ve Berdine, 1993). Aynı zamanda öğretmenler işitme engelliler okulundaki diğer branş öğretmenlerinin de işitme engelli çocuklar ve eğitimi ile ilgili bilgilenebilmesi gerektiğini söylemektedir.

Öğretmenler okuma yazma öğretiminde okul idaresinden çeşitli beklentileri olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu okul idaresinin her türlü teknik destek ve imkânı sağladığını söylemektedirler. Bu bulgu doğrultusunda işitme engelli eğitimi verilen okullardaki idarecilerin veya yönetimin bu konuda bilinçli ve özverili olduklarını göstermektedir. Çünkü işitme engelli çocukların eğitiminde materyal, malzeme, gezi düzenleme vb. birçok araç-gereç ve etkinliğin büyük önemi bulunmaktadır. Öğrenilen kavram beceri ya da davranışın devamlılığını sağlamada en çok yükü öğretmen yüklenmiş olsa da öğretmenin okulda çalışan diğer personel ve yöneticilerle izlediği öğretim yöntemi hakkında konuşması, sonuçları onlarla paylaşması ve onlarla eşgüdümlü olarak çalışması önemli bir konudur (Johnson ve Pugach. 1990).

Stahl ve diğeri (1996), okulun felsefi yaklaşımının, okuma - yazma uygulamalarına etkisini belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında; süreç yaklaşımını ve geleneksel yaklaşımı benimsemiş iki okulda, altı birinci sınıfın öğretmenleri ve öğrencileriyle çalışmışlardır. Altı sınıfta, öğretmenlerin benimsedikleri yaklaşıma göre nasıl bir uygulama yaptığı gözlenmiş, bu sınıflardaki toplam 95 öğrenciyle okumanın amacı ve doğası üzerine görüşme yapılmış, bu öğrencilere okuma envanteri uygulanmış ve öğrencilerin yazı örnekleri toplanmıştır. Araştırma sonunda okuma- yazma programı uygulamalarının, okulun benimsediğı eğitim felsefesinden yoğun şekilde etkilendiğı belirlenmiştir. Mackey, Bonnie, Pitcher, Sharon, Decman ve John (2006), ilköğretim okulu müdürlerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerinin okuma yazma öğretim programlarının uygulanmasının öğrencilerin okuma puanlarına etkisi konusundaki görüşlerini incelemişlerdir. Dört okul müdürüyle, sınıf öğretmenleriyle ve ikinci sınıf öğrencileriyle çalışmışlardır. Araştırmacılar öğretmenlerin, okullarında uygulanan okuma programı ve uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yedi sorudan oluşan bir görüşme formu kullanmışlardır. Okul müdürleriyle yapılan görüşmeler için, üç sorudan oluşan bir form oluşturulmuştur. Üçlemenin son ayağı olan öğrenci okuma puanları ise; standart bir test ile (Comprehensive Tests of Basic Skills) belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda okul müdürlerinin okuma programına bakış açılarını ve eğitimsel alt yapılarının; okulda kullanılan okuma programlarını ve öğrencilerin test puanlarını doğrudan etkilediğı ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin okul idaresinden beklentileri dikkate alındığında çoğunluğunun okul idaresinin her türlü imkân ve desteğı sağladığını söylemesi araştırmacıların okul idaresinin okuma yazma öğretimi ile ilgili belirtmiş oldukları etkilerin görüşü alınan öğretmenlerin okulunda olumlu yönde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenler okuma yazma öğretiminin başarılı olabilmesi için üniversitelerden beklentilerini dile getirmektedirler. Öğretmenlerin yarısı üniversiteden aldıkları eğitimin yeterli olduğunu ve kendi alanlarında uygulayabildiklerini belirtmektedirler. Üniversiteden aldıkları eğitimi okullarında aynı şekilde uygulayabildiklerini bu

yüzden de üniversitelerinin ellerinden geleni yaptığına inandıklarını söylemektedirler.

Yüksek Öğretim Kurulu'nun (2007), Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesine yönelik hazırladığı raporunda, eğitim fakültelerinde bir misyon karmaşası olduğu ve fakültelerin niteliksel ve niceliksel olarak karşılayamadığı vurgulanmıştır. Bunun en temel nedeninin de, eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerin hemen hepsinin teorik derslerden oluşması ve uygulamaya yönelik derslerin azınlıkta kalması olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler üniversitelerden aldıkları eğitimin yeterli olduğunu belirtmelerinin yanında aynı zamanda üniversitelere yönelik beklentilerini de dile getirmektedir. Öğretmenlerin azı üniversitede almış oldukları uygulama eğitiminin uzun süreli olması gerektiğini belirtmektedirler. Öğretmenler uygulamanın daha uzun olmasının öğretmen adaylarının işitme engelli çocuklarla daha erken karşılaşmaları ve etkileşmelerinin işitme engellilerin eğitiminde daha deneyimli olmalarını sağlayacağını söylemektedirler. Öğretmenlerin bu görüşlerini Çolak'ın (2001), özel eğitim öğretmenleri ile okuma yazma üzerine yaptığı bir çalışmada, öğretmenlerin üniversitelerden beklentilerini ortaya koymuştur. Bunlar, özel eğitim öğretmeni yetiştirmede okuma yazma öğretimine yönelik daha fazla uygulama yapılması ve araç-gereç geliştirme eğitim-öğretiminin daha yoğun olarak ele alınması beklenmektedir görüşü öğretmenlerin görüşünü desteklemektedir.

Öğretmenlerin azı üniversitelerin işitme engelli öğretmenlere hizmet içi eğitimler veya seminerlerle yeni gelişmeler veya yöntemler hakkında bilgilendirilmesi, eğitilmesini beklemektedirler. Bu sayede eğitimin sadece üniversiteyle sınırlı kalmayacağını öğretmenliğe başladıktan sonra da eğitime devam edip kendilerini geliştirebileceklerini vurgulamaktadırlar. Çolak (2001), özel eğitim öğretmenleri ile okuma yazma üzerine yaptığı çalışmada, üniversitelerin öğretmenlere destek sağlaması ve alan yazındaki gelişmelerden çalışan öğretmenlerin haberdar edilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Üniversitelerin ayrıca öğretmenlere uygulamalı seminerler vermesi gerektiği belirtilmiştir. Araştırmacının bu görüşü öğretmenlerin görüşlerini destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin üniversitede almış oldukları uygulama eğitimi ile devlet okullarındaki durumun farklı olduğunu söylemektedir. Güven'in (2004), araştırmasında öğretmen adaylarının çoğunluğu, fakülteadaki sosyal bilgiler alanındaki öğretmenlik dersleri ve okul uygulamalarına ilişkin verilen bilgilerin devlet okullarındaki eğitim ortamları, şartları veya koşullarını yeterince temsil etmediğini vurgulayıp bu boyutu olumsuz yönde eleştirmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin azı üniversitelerde alınan eğitimde işitme engelli öğretmenlerin devlet okulları hakkında önceden bilgilendirilmesini ve devlet okullarındaki uygulamayla üniversitelerde verilen uygulama eğitiminin benzer olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu görüşü belirten öğretmenler eğitim aldıkları üniversitenin uygulama eğitiminde her türlü imkân ve eğitim sağlanırken Milli Eğitime bağlı devlet okullarında durumun aynı olmadığını gördüklerinde duruma zor adapte olduklarını dile getirmektedirler. Öğretmenlerden elde edilen görüşlerle araştırmadan elde edilen sonuçlar birbiriyle uyumaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenler Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğüne ilişkin beklentilerini dile getirmişlerdir. Görüşleri alınan öğretmenlerin Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğünü yeterince tanınmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğüne yönelik yanıtlar yerine illerde yer alan Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine yönelik beklentilerini dile getirdikleri görülmektedir. Normalde Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün öğretmenlerle ilişkili olduğu düşünülür. Ancak sistemde işleyişin böyle olmadığı görülmüştür.

537 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre Rehberlik ve Araştırma Merkezleri, eğitim-öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkin ve verimli bir şekilde yürütülmesine ilişkin gerekli her türlü çalışmaların yanı sıra özel eğitim gerektiren bireyleri de tanılamada belirtildiği şekilde inceler, tanırlar, yerleştirebilecekleri en uygun eğitim ortamını önerir ve bu bireylere rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sunar ifadesiyle öğretmenlerin azının belirtmiş olduğu Rehberlik Araştırma Merkezleri'nin işitme engelli çocukları daha fazla takip etmeleri ve gelişimlerini izlemelerini beklentileri örtüşmektedir. Bu

sayede işitme engelli çocukların düzeylerine uygun eğitimlerden daha iyi yararlanabileceğini ve kontrollü, sağlıklı bir eğitim sağlanabileceğini belirtmektedirler.

Sonuç olarak, öğretmenlerin çoğu işitme engelli çocukların okuma yazmayı, işitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmelerine yönelik araştırmaları destekleyici şekilde işiten çocuklarla aynı aşamalardan geçtiği ancak bu aşamaları işiten çocuklara göre daha geç sürede tamamlayarak öğrenebildiklerini ifade ettiler. Aynı zamanda işitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmelerinde erken tanı, erken eğitim ve aile eğitimi ile yakından ilişkili olduğu da savunulmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde işitme engelli çocuklara yönelik çeşitli yöntemler kullandıkları görülmektedir. Ancak bu yöntemlerin işitme engelli çocukların ihtiyaçlarına, düzeylerine, bireysel farklılıklarına ve öğrenme özelliklerine göre uygulanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun okuma yazma öğretimi sürecinde görsel materyallerden yararlanma, gezi etkinlikleri düzenleme gibi öğrencisinin deneyimiyle ilgili öğrenme etkinlikleri düzenledikleri görülmektedir. İşitme engelli çocuklara okuma yazma öğretiminde; çocukların performanslarına uygun bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, bu programa uygun yöntem ve araç-gereçlerin kullanılması, uygun eğitim ortamlarının düzenlenmesi önem taşımaktadır. Aynı şekilde okuma yazmayı destekleyici işitme engellilere uygun kitaplar ve materyallerin ilgili birimler tarafından basıldığı, işitme engellilere uygun bir program hazırlandığı, aile eğitimine önem verildiği, Rehberlik Araştırma Merkezi ve diğer kurumlar işbirliği içerisinde sürekli çalıştığı, üniversitelerin işitme engelliler eğitimi alan öğretmenlere yeterli teorik eğitimi vermelerinin yanında gerçek yaşama yakın ve uzun süreli uygulama eğitimi verildiği takdirde işitme engelli çocukların daha üst düzeyde başarılı olabilecekleri düşünülebilir.

4.2. Öneriler

4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. İşitme engelli çocuklarla çalışan öğretmenler işitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmeleri için beceri öğretimi ve tüm dil yaklaşımının sentezi olan dengeli okuma yazma yaklaşımı ve bu yaklaşımın nasıl uygulanacağı konusunda daha fazla bilgilendirilmelidir.
2. İşitme engelliler okullarında görev yapan branş öğretmenleri işitme engelli çocukların okuma yazma eğitimleri konusunda bilgilendirilmelidir.
3. İşitme engelli çocuklarla çalışan öğretmenleri yetiştiren üniversitelerde uygulama dersi ve gözleme daha fazla ağırlık verilmelidir.
4. İşitme engelli çocuklara yönelik hazırlanan okul programlarının etkili ve işlevsel olması amacıyla işitme engelli öğretmenlerin okuma yazma ile ilgili görüşlerine göre gözden geçirilmelidir.
5. Okulda verilen okuma yazma öğretiminin etkililiğini ve sürekliliğini sağlamak amacıyla işitme engelli çocukların aileleri ile öğretmenlerin görüşmeleri sağlanmalıdır.
6. Rehberlik Araştırma Merkezleri ile okullar arasında işitme engelli çocukların okuma yazma eğitiminde istenen verim ve kalitenin alınması için daha fazla etkileşim ve işbirliği olmalıdır.
7. İşitme engelli çocuklara okuma yazma öğretimi konusunda basılı öğretim materyalleri hazırlanarak bu öğrencilerle çalışan öğretmen ve/veya ailelerin kullanımına sunulmalıdır.

4.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma bir görüşme araştırması olup öğretmen görüşleriyle onların uyguladıkları etkinliklerin tutarlılığını incelemeye sınırlıdır. Gözlem verileriyle de desteklenen başka nitel araştırmalar düzenlenebilir.
2. Araştırmadan elde edilen bulguların genelebilmesi amacıyla; aynı araştırma farklı eğitim ortamlarında, farklı katılımcılarla ve farklı araştırmacılar tarafından yinelenmelidir.
3. Farklı araştırma yöntemleri kullanılarak işitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmelerini değerlendirmeye yönelik araştırmalar desenlenebilir.
4. Araştırma, farklı özür gruplarıyla çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilerek elde edilen bulgular, bu araştırmanın bulgularıyla karşılaştırılabilir.
5. Öğretmenlerin uyguladıkları araştırma yöntemlerini neden-sonuç ilişkisi için deneysel çalışmalar yapılabilir.

EKLER

EK	Sayfa
1. GÖRÜŞME ONAY FORMU	136
2. GÖRÜŞME TAKVİMİ	138
3. GÖRÜŞME KODLAMA ANAHTARI	139
4. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI İZİN BELGESİ	147
5. GÖRÜŞME FORMU	148
6. ÇALIŞMA TAKVİMİ	149

EK-1
GÖRÜŞME ONAY FORMU

Merhaba ,

Öncelikle araştırmama katılmayı ve bana zaman ayırmayı kabul ettiğin için teşekkür ederim. Bu form araştırmamın amacını ve senin bir katılımcı olarak haklarını bildirmek üzere kaleme alınmıştır.

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de İşitme engelli öğrencilerin devam ettiği bir ilköğretim okulu ve özel eğitim hizmeti veren özel kuruluşlardaki işitme engelliler öğretmenlerinin işitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşlerinin ve önerilerinin belirlenmesidir.

Bu görüşmede bu konuda söyleyeceğin her şeyin araştırmaya ışık tutacağına inanıyorum. Araştırma verilerinin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, görüşmeyi tam olarak kaydedebilmek ve görüşmenin akıcılığını bozmamak amacıyla görüşmemizin ses kaydını yapmayı planlıyorum. Kayda alınacak bu görüşme yalnızca bilimsel bir veri olarak kullanılacaktır. Görüşme sonunda verdiğin bilgilerden rahatsızlık duyman halinde yapılan kayıtların tümü sana geri verilecek ve araştırmada kullanılmayacaktır.

Bu görüşme sürecinde elde edilen veriler tez ile ilgili araştırmada kullanılacak. Ayrıca araştırma süresince kullanacağın kişi ve kurum adları istemediğin takdirde kullanılmayacak, takma isimler kullanılacaktır. İstediğin zaman görüşmeyi kesebilir, çalışmadan ayrılabilirsin. Bu durumda tüm kayıtları sana teslim edeceğim. Sonuç olarak, bu sözleşme doğrultusunda çalışmama katılmayı kabul ettiğin için şimdiden teşekkür ederim.

Başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğin bir düşünce, kabul etmediğin bir nokta ya da sormak istediğin bir soru var mı?

Görüşmeyi, izin verirken yukarıda belirttiğim koşullar doğrultusunda kaydetmek istiyorum. Bunun sence bir sakıncası var mı?

EVET () HAYIR ()

Bu koşullar doğrultusunda çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.

Ad-Soyad:

İmza:

EK-2
GÖRÜŞME TAKVİMİ

Adı-Soyadı	Görüşme Tarihi	Görüşme Saati	Görüşme Yeri	Görüşme No
Hatice	15.03.2010	09.05	Katılımcının okulu	1
Esrâ	24.05.2010	09.45	Katılımcının okulu	2
Nurten	24.05.2010	11.10	Katılımcının okulu	3
Muammer	26.05.2010	09.45	Katılımcının okulu	4
Meltem	26.05.2010	12.53	Katılımcının okulu	5
Hayriye	26.05.2010	15.46	Katılımcının okulu	6
Erkul	27.05.2010	18.54	Katılımcının okulu	7
Nesrin	31.05.2010	10.31	Katılımcının okulu	8

EK-3
GÖRÜŞME KODLAMA ANAHTARI

Görüşme Numarası:

Kodlama ile ilgili seçenekleri (a,b,c,...) © yuvarlak içine alarak yapınız.

2. Sizce okuryazarlık ne demektir?

2.1. Çözümleme;

a. Harflerin, seslerin bir araya getirilip anlamlandırılması ve yazıyla ifade edebilmesidir.

b. Çocuğun harfleri, kelimeleri veya cümleleri telaffuz edip seslendirilmesidir.

c. Çocuğun okuduğunu çözümleyebilmesidir.

2.2. Okuduğunu anlama;

a. Çocuğun okuduğu kelimenin anlamını bilmesi ve söyleneni yazabilmesidir.

b. Çocuğun okuduğu kelimenin anlamını bilmesi ve resimle ifade edebilmesidir.

c. Çocuğun okuduğu kelimenin anlamını bilmesidir.

2.3. Okuduğunu yaşantıya aktarma;

a. Çocuğun hayatını devam ettirmesini sağlayan bir araçtır.

b. Çocuğun okuduğunu görsel olarak algılayıp ifade edebilmesidir.

2.4. İletişim Aracı;

a. İletişim biçimidir.

b. İnsanın kendini ifade edebilmesidir.

4. İşitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

4.1. İşiten çocuk işitme engelli çocuk farkı;

a. İşiten çocuklara göre daha geç öğreniyorlar.

b. İşiten çocuklarla aynı süreçten geçiyorlar.

c. Okuma- yazma öğrenmeleri uzun bir süreç gerektiriyor.

4.2. Seslendirme boyutu;

- a. Seslendirme yapamaları bile bazı şeyleri anlaması gerekiyor.
- b. Bazı sesleri çıkartmakta sorun yaşıyorlar.
- c. Sesletim çalışmalarlarıyla öğreniyorlar.

4.3. Okuma boyutu;

- a. Günlük yaşantılarında kullanarak okuma- yazma öğreniyorlar.
- b. Görsel malzemelerle destekleyerek okuma- yazma öğrenir.
- c. Kodlayarak anlam yüklüyorlar.
- d. Kendisi için önemli olanı, ihtiyacını karşılayanı öğreniyorlar.
- e. İşitme engelli çocuklar anlamadan okuyorlar.
- f. Ekleri öğrenmekte güçlük yaşıyorlar.
- g. İşitme kaybı derecesine göre öğrenmeleri değişiyor.

4.4. Yazma boyutu;

- a. Yazılı metni anlamlı okumada zorluk çekiyorlar.
- b. Yazma boyutunda sorun yaşamıyorlar.

4.5. Yöntem boyutu;

- a. İşitme engelli öğrenciler için ses temelli cümle yöntemi uygun değil.
- b. İşitme engelli öğrenciler için cümle yöntemi uygun değil.

5. Sınıfınızda okuma- yazmaya yönelik ne gibi etkinlikler yapıyorsunuz?

5.1. Yöntem boyutu

- a. Cümle yöntemiyle okuma- yazma öğretiyorum.
- b. Ses temelli cümle yöntemiyle öğretiyorum.
- c. Farklı yöntemler kullanıyorum.
- d. İşaretle öğretiyorum.

5.2. Okuma Yazma öğretiminde kullanılan etkinlikler

- a. Drama, oyun etkinlikleri yapıyorum.
- b. Geziler yapıyorum.
- c. Resimlerle görselleştirerek öğretiyorum.
- d. Sınıf kitabı yapıyorum.
- e. Sıralı kartlar kullanıyorum.

- f.Günlüklerini beraber okuyarak okuma- yazma çalışıyorum.
- g.Hikaye kitaplarını çocuğun yaşantısıyla ilişkilendirerek çalışıyorum.
- h.Harf çalışmaları yapıyorum.
- ı.Bilgisayarı, interneti kullanıyorum.
- i.Fiş çalışmaları yapıyorum.
- j.Metin inceleme çalışmaları yapıyorum.
- k.Resimle geri dönüt alam çalışmaları yapıyorum.
- l.Kelime kartları kullanıyorum.
- m.Artikülasyon çalışmaları yapıyorum.
- n.Yaşantısına aktararak öğretiyorum.
- o.Diğer derslerle destekliyorum.
- ö.Sözlük çalışması yapıyorum.
- p.İş kartları kullanıyorum.
- r.Bulmacalar hazırlıyorum.
- s.Boşluk doldurma çalışmaları yapıyorum.
- ş.Yazı resim eşleme çalışmaları yapıyorum.
- t.Tombala yapıyorum.
- u.Kuklalarla öğretim çalışmaları yapıyorum.
- ü.Poster çalışmaları yapıyorum.
- v.Tablo çalışmaları yapıyorum.

6.Okuma- yazma öğretimiyle ilgili sorunlarınız nelerdir?

6.1. Aile ilgili sorunlar;

- a. Ailelerin çocuğun engelini kabullenmesinde sorun yaşıyorum.
- b. Ailelerin ilgisizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşıyorum.
- c. Ailelerin bilgisizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşıyorum.
- d. Ailenin çocuğun engelini kendi çıkarları için kullanmasından kaynaklanana sorunlar yaşıyorum.
- e. Ailelerin çocuktan beklentileri konusunda sıkıntı yaşıyorum.

6.2.MEB'dan kaynaklanan sorunlar;

- a. Erken eğitim olmamasından kaynaklanan sorunlar yaşıyorum.
- b. Erken teşhis ve tanı olmaması okuma- yazmayı geciktiriyor.
- c. Kaynak kitap sorunu yaşıyorum.
- d. Müfettişlerin yetersiz bilgiye sahip olmasından kaynaklanan sorunlar yaşıyorum.
- e. Okulun yatılı olmasından kaynaklanan sorunlar yaşıyorum.
- f. Zamanın kısıtlı olmasından kaynaklanan sorunlar yaşıyorum.
- g. Programdan kaynaklanan sorunlar yaşıyorum.

6.3. RAM'dan kaynaklanan sorunlar;

- a. RAM'dan kaynaklanan sorunlar yaşıyorum.

6.4. Öğrenciden kaynaklanan sorunlar;

- a. İşitme cihazı olmamasından veya geç cihazlanmasından kaynaklanan sorunlar yaşıyorum.
- b. Ekleri öğrenmekte güçlük çekiyorlar.
- c. Çift engelli olmaları okuma- yazma öğrenmeyi zorlaştırıyor.
- d. Kelimelerle cümle kurmakta zorluk çekiyorlar.
- e. Anlamlandırmada sorun yaşıyorum.
- f. Empati kurmakta güçlük çekiyorlar.
- g. Soyut kavramları öğrenmekte güçlük çekiyorlar.
- h. İmla kurallarını öğrenmekte güçlük çekiyorlar.
- i. Öğrencinin kolay unutulmasından kaynaklanan sorunlar yaşıyorum.
- j. Seslendirme konusunda sıkıntılar yaşıyorum.
- k. Çocuğun kendini öğrenmeye kapatmasından kaynaklanan sorunlar yaşıyorum.

6.5.

- a. Okuma- yazma öğrenmede sıkıntı yaşamıyoruz.
- b. Fiziksel ortamdan kaynaklanan sorunlar yaşıyorum.
- c. El yazısı öğretiminde sorun yaşıyorum.
- d. Öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar yaşanıyor.
- e. Okuma- yazmanın sıkıcı olmasından kaynaklanan sorunlar yaşıyorum.
- f. Yöntemden kaynaklanan sorunlar yaşıyorum.
- g. İmla kuralı öğretiminde sorun yaşıyorum.
- h. Malzeme, materyal sıkıntısı yaşıyorum.
- i. Geri dönüt alınmasında sorunlar yaşıyorum.
- j. İşaret dili kullanılmasından kaynaklanan sorunlar yaşıyorum.

7. Karşılaştığınız sorunları çözmek için neler yapıyorsunuz?

- a. Resimlerle destekleyerek öğretiyorum
- b. İnternette faydalanıyorum.
- c. Öğrenmeleri çocuğun günlük yaşantısında kullanmalarını sağlayana ortamlar oluşturuyorum.
- d. Dersi keyifli hale getirmeye çalışıyorum.
- e. Çocuğa bireysel eğitim planı hazırlıyorum.

- f. Aile eğitimi yapıyorum. (İşitme engeli hakkında aileleri bilgilendiriyorum.)
- g. Yanlışlarını sabırla düzeltiyorum.
- h. Bol örnek vererek eklerdeki sorunu çözüyorum.
- i. Her gün çocukların günlük tutmalarını sağlıyorum.
- j. Çocuğun cihazlandırılmasını,doğru ve sürekli kullanılmasını sağlıyorum.
- k. Doğru öğrenmeleri pekiştiriyorum.
- l. Çocukların günlük dili kullanmalarını sağlıyorum.
- m. Sürekli tekrar yapıyorum.
- n. Yalıtım olmadığından sesin yankılanmasını en aza indirmek için sınıfın duvarlarına pano asıyorum.
- o. Öğrenciye göre yöntem deniyorum.
- p. Öğrencinin düzeyine uygun materyal hazırlıyorum.
- q. Dersi işaret diliyle destekliyorum.
- r. Birebir çalışmalar yapıyorum.
- s. İşareti yasaklıyorum.
- t. Çalışmaları çocuğun düzeyine uygun hale getiriyorum.
- y. Okul yönetiminden destek alıyorum. sağlıyorum.

8. Bu sorunların çözülmesi için önerileriniz nelerdir?

8.1. Öğretmenlere öneriler;

- a. Yöntemlerin karma kullanılması gerekiyor.
- b. Öğretmenlerin öğrenciyi her zaman öğrenmesi için desteklenmesi gerekiyor.
- c. Konuşma dilinin okuma- yazma sürecinde kullanılması gerekiyor.
- d. Çocukların eğlenerek öğrenmesini sağlamak gerekiyor.
- e. Çocukların hayatını kolaylaştıracak bilgilerin verilmesi gerekiyor.
- f. Aile ödevi verilmesi gerekiyor.
- g. Aile eğitimi verilmesi gerekiyor.
- h. Aile beklentilerinin dikkate alınması gerekiyor.
- ı. Üst sınıflardaki öğrencilerin alt sınıflardaki öğrencilere yardımcı olması sağlanabilir.

8.2. MEB'na öneriler;

- a. Erken teşhis ve tanı yapılması, erken eğitim verilmesi gerekiyor.
- b. Özel eğitim okullarında özel eğitim hakkında eğitim almış kişilerin bulunması gerekiyor.
- c. Sınıflarda iki öğretmen olması gerekiyor.
- d. İşiten çocukların programından ayrı bir program yapılması gerekiyor.

- e. Özel eğitim gerektiren bireyler devlet tarafından düzenli denetim yapılması gerekiyor.
- f. Yalıtım sağlanması gerekiyor.
- g. Cihazlandırma desteği sağlanması gerekiyor.
- h. Bilgisayar vb. teknolojik araç gereç, yazılı ve görsel materyal desteği sağlanması gerekiyor.
- i. Okullarda odyolog ve fizyoterapistin olması gerekiyor.
- j. Soyut kavramlarla ilgili kitap basılabilir.
- k. Yatılı okullar kaldırılabilir.
- l. İşitme engelli çocuğa uygun kitap hazırlanması gerekiyor.
- m. Göreve yeni başlayan bir öğretmen tecrübeli bir öğretmenle derse girebilir.
- n. Özel eğitim destekli kaynaştırma sağlanabilir.
- o. Sınıf kavramının olmaması gerekiyor.
- p. Sınıflara materyal yapımı için yardımcı öğretmen sağlanması gerekiyor.

8.3. Okul idaresine öneriler;

- a. a. İÇEM'in model alınması gerekiyor.
- b. Okullara ve sınıflara okuma- yazma odası yapılabilir.
- c. Ek özrü olan çocuklara ayrı bir sınıf yapılması gerekiyor.
- d. Okullara etüd odası sağlanabilir.
- e. Okullara oyun odası sağlanabilir.

8.4. Üniversitelere öneriler;

- a. Üniversiteler öğretmenlere hizmet içi eğitim verebilir.
- b. İşitme engelli öğretmenlerine işaret dili öğretilir.
- c. Toplumun işitme engelli hakkında bilgilendirilmesi gerekiyor.

9. Okuma- yazma öğretiminin daha başarılı olabilmesi için diğer öğretmenlerden beklentileriniz nelerdir?

- a. Beklentim yok.
- b. Öğretmenlerin ortak çalışmalar yapmasını bekliyorum.
- c. Öğretmenlerin çocuklar hakkında ayrıntılı bilgiye sahip olup ihtiyaçları doğrultusunda eğitim vermelerini bekliyorum.
- d. Öğretmenler arasında tutarlılık olmasını bekliyorum.
- e. Öğretmenlerin ailelerle işbirliği içerisinde olmalarını bekliyorum.
- f. Öğretmenlerden sabırlı olmalarını bekliyorum.
- g. Öğretmenler arasında paylaşım olmasını bekliyorum.

10.Okuma- yazma öğretiminin daha başarılı olabilmesi için okul idaresinden beklentileriniz nelerdir?

- a. Okul idaresi her türlü desteği sağlıyor.
- b. Okul idaresinden malzeme ve materyal desteği sağlamasını bekliyorum.
- c. Okul idaresinden aileleri eğitim almaları konusunda ikna etmelerini bekliyorum.
- d. Okul idaresinden okuma- yazma odası sağlanmasını bekliyorum.
- e. Okul idaresinden sorunları bakanlığa ileterek gidermesini bekliyorum.
- f. Okul idaresinden okul toplantılarında öğrenci sorunlarına daha fazla yer verilmesini sağlamasını bekliyorum.
- g. Okul idaresinden çocuklara oyun bahçesi ve spor salonu imkanı sağlamasını bekliyorum.
- h. Okul idaresinden sınıflara akıllı tahta sistemi getirmesini bekliyorum.

11.Okuma- yazma öğretiminin daha başarılı olabilmesi için öğrencilerinizin ailelerinden beklentileriniz nelerdir?

- a. Beklentim yok.
- b. Öğretmenlerle diyalog halinden olmalarını bekliyorum.
- c. Ailelerin çocukla daha fazla ilgilenmelerini bekliyorum.
- d. Ailelerden çocuklarının cihaz bakımını yapmalarını bekliyorum.
- e. Ailelerin çocuklarının durumu hakkında bilgilenererek işiten çocuklardan farklı olduklarını bilmelerini bekliyorum.
- f. Ailelerin çocukla konuşma dilinde iletişime geçmelerini bekliyorum.
- g. Ailelerin öğretmenle ortaklaşa çalışmasını bekliyorum.
- h. Ailelerin sabırlı olmalarını bekliyorum.
- i. Ailelerin çocukla konuşurken işaret dili kullanmamasını bekliyorum.
- j. Ailelerin çocuklarının engellerini kabullenmelerini bekliyorum.

12.Okuma- yazma öğretiminin daha başarılı olabilmesi için üniversitelerden beklentileriniz nelerdir?

- a. Üniversiteden aldığım eğitimi kendi alanımda uygulayabiliyorum.
- b. Üniversitelerden öğretmenlere hizmet içi eğitim vermelerini bekliyorum.
- c. Araştırmaların basılıp dağıtılmasını bekliyorum.
- d. Üniversitelerden ailelere eğitim vermesini bekliyorum.
- e. Üniversitelerin devlet okullarıyla işbirliği yapmasını bekliyorum.
- f. Üniversitelerin işitme engelliler öğretmenlerinin uygulama eğitimine daha fazla zaman ayırmasını bekliyorum.
- g. Üniversitelerin hepsinin İÇEM modelini benimsemelerini bekliyorum.

- h. Üniversitelerin devlet okullarını odyolojik anlamda desteklemelerini bekliyorum.
- i. Üniversitelerin devlet okullarındaki öğretmenleri gelişmelerden haberdar etmelerini bekliyorum.
- j. Üniversitelerden dersleri devlet okullarına göre düzenlemelerini bekliyorum.
- k. Üniversitelerin işitme engelli çocuğun psikolojisini anlatmalarını bekliyorum.
- l. Üniversitelerin işaret dili hakkında bilgi vermelerini bekliyorum.
- m. Üniversitelerin daha çok araştırma yapıp bu araştırmaları paylaşmasını bekliyorum.
- n. Üniversitelerin devlet okulları hakkında öğrenciyi bilgilendirmesini bekliyorum.

13.Okuma- yazma öğretiminin daha başarılı olabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan beklentileriniz nelerdir?

- a. Milli Eğitim Bakanlığı ihtiyaçlarımızı karşılıyor.
- b. İşitme engellilere uygun program hazırlanmasını bekliyorum.
- c. Devlet okullarında iki öğretmen uygulamasına geçilmesini bekliyorum.
- d. Yatılı okul uygulamasını kaldırmasını bekliyorum.
- e. İşitme engellilere uygun sınav hazırlamalarını bekliyorum.
- f. Erken eğitim uygulaması başlatmalarını bekliyorum.
- g. İşitme engellilere uygun kitap basmalarını bekliyorum.
- h. Üniversitelerle işbirliği yapmasını bekliyorum.
- i. Soyut kavramlarla ilgili kitap hazırlamasını bekliyorum.
- j. Liselerde yatılı okul uygulamasının düzenlenmesini bekliyorum.

14. Okuma- yazma öğretiminin daha başarılı olabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nden beklentileriniz nelerdir?

- a. Rehberlik araştırma merkezi üzerine düşen görevi yapıyor.
- b. Aile eğitimine daha çok önem vermelerini bekliyorum.
- c. Öğretmenlere yardımcı olmalarını bekliyorum.
- d. Okullarla iletişim içerisinde olmalarını bekliyorum.
- e. Çocukları daha fazla takip etmelerini bekliyorum.
- f. Programın değişmesi için destek olmalarını bekliyorum.
- g. Yatılı okul uygulamasının kalkmasına yardımcı olmalarını bekliyorum.
- h. İşitme engelli çocukların psikolojileri hakkında bilgi vermelerini bekliyorum.

GÖRÜŞME FORMU

Görüşülen Kişinin Adı-Soyadı:

Görüşen Kişinin Adı Soyadı:

Tarih:

Başlama ve Bitiş Saati:

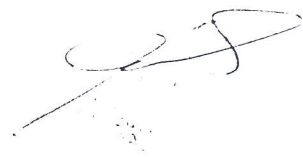
Süre:

Yer:

Görüşme Konusu: Türkiye'de işitme engelli çocukların devam ettiği bir ilköğretim okulu ve özel eğitim hizmeti veren özel kuruluşlardaki özel eğitim öğretmenlerinin işitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşlerinin ve önerileri

Görüşme Soruları

- 1.Bana kısaca kendinizi tanıtır mısınız?
- 2.Sizce okur-yazarlık ne demektir?
- 3.Okuma-yazma ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- 4.İşitme engelli 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 sorunları çözmek için neler yapıyorsunuz?
- 8.Bu sorunların çözülebilmesi için sizin önerileriniz nelerdir?
- 9.Okuma yazma öğretiminin başarılı olabilmesi için diğer öğretmenlerden beklentileriniz nelerdir?
- 10.Okuma-yazma öğretiminin başarılı olabilmesi için okul idaresinden beklentileriniz nelerdir?
- 11.Okuma-yazma öğretiminin başarılı olabilmesi için öğrencilerinizin ailelerinden beklentileriniz nelerdir?
- 12.Okuma-yazma öğretiminin daha başarılı olabilmesi için üniversiteden beklentileriniz nelerdir?
- 13.Okuma-yazma öğretiminin daha başarılı olabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan beklentileriniz nelerdir?
- 14.Okuma-yazma öğretiminin daha başarılı olabilmesi için MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nden beklentileriniz nelerdir?



ÇALIŞMA TAKVİMİ

01/05/2010 ile 31/05/2010 tarihi arasında aşağıda belirtilen illerdeki İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında araştırmanın veri toplama kısmı gerçekleştirilmek istenmektedir.

Belirlenen İller;

- Afyon Karahisar/Merkez – Merkez Karahisar İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
(01.05.2010-31.05.2010)
- Antalya/Merkez – Merkez İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
(01.05.2010-31.05.2010)
- Aydın/ Bozdoğan – Şair Fethi Bey İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
(01.05.2010-31.05.2010)
- Denizli / Merkez – Yeşiltepe İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
(01.05.2010-31.05.2010)
- Eskişehir/Merkez – Ahmet Yesevi İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
(01.05.2010-31.05.2010)
- İzmir/ Bayındır – Şehit Oktay Ardiç İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
(01.05.2010-31.05.2010)
- İzmir/Bornova – Tülay Aktaş İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
(01.05.2010-31.05.2010)
- İzmir/ Karşıyaka – Hasan Kaya İ.E.E.Ç Eğitim Merkezi ve Anaokulu
(01.05.2010-31.05.2010)
- Kütahya / Merkez – İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
(01.05.2010-31.05.2010)



KAYNAKÇA

- Acat, B., ve Özsoy, U. (2006). Ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma yazma sürecinde karşılaşılan güçlükler. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*. Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Açıkgöz, K. Ü. (2000). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adıgüzel, A., ve Karacabey, F. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar”, 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* Elazığ, 2010, s. 122-127.
- Akbayır, S. (2007). Eğitim fakülteleri için cümle ve metin bilgisi (5.bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akçemete, G., Kargın, T. (1996). İşitme engelli çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 7-24.
- Akyol, H. (1997). Okuma ve prensipleri. *Çağdaş Eğitim*, (233), 26-28.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. (5. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 5(9), 79-85.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun türkçe öğretim yöntemleri* (3.bs.). Ankara: Pegem Akademi.

- Albertini, J. A. & Schley, S. (2003). Writing, characteristics, instruction and assessment. (İçinde) Marschark, M. & Spencer, E. P. (eds.) Oxford Handbook of deaf studies, language and education. (s: 97-109) New York, NY: Oxford University Press, Inc.
- Altun, M. (2002). Metin Çözümleme. <http://dilbilimi.net/metinçözümleme.pdf> adresinden 25 Ocak 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Altunışık, T. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Andrews, R., Torgerson, C., Low G. ve McGuinn N. (2009). Teaching argument writing to 7- to 14-year-olds: an international review of the evidence of successful practice. *Cambridge Journal of Education* Vol. 39, No.3, September, 291–310
- Arslan, M. (2006). Ses temelli cümle yöntemi ve uygulanması. *İlköğretim Eğitimci Dergisi*, (4), 25-31.
- Asselin, M. (1999). Balanced literacy. *Teacher Librarian*, 27(1). Accessed: <http://web11.epnet.com/citation.asp?tb=1&ug=sid+A0737BC4%2D52EF%2D491A...> adresinden 16 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Askew, M, Wiliam D. (1998). Recent Research in Mathematics Education 5-16. School of education King's Collage. London Stationery Office.
- Atwell, N. (1987). *In the middle: Writing, reading and learning with adolescents*. Heineman, Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers, Inc.
- Au, K.A. (2000). *Multicultural Perspectives On Policies For Improving Literacy Achivement. Handbook of reading research*. Nj:Erlbaum: Mahway.

Au, K. H., Carroll, J. H. ve Scheu, J. A. (1997). *Balanced literacy instruction. A teacher's resource book*. Norword, MA: Christopher-Gordon.

_____ Balanced reading instruction. Review of literature. www.ncrel.org/sdrs/timely/briiss.htm adresinden 27 Eylül 2010 tarihinde dinilmiştir.

Baumann, J.F., Hoffman, J.V., Moon, J., Duffy-Hester, A.M. (1997). Where are teachers' voices in phonics/whole language debate? Results from a survey of U.S. elementary classroom teachers. *The Reading Teacher*, 51 (8), 636-650.

Batu, S. E. (2000). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Belgin, E., Darıca, N. (1995) İşitme engelli çocukların erken tanısında ve eğitiminde aileye öneriler, Unicef Yayınları, Ankara.

Berg, B.L. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences* (3.bs). Boston: Allyn&Bacon.

Beyazıt, N. (2007). İlkokuma yazma öğretiminin kazandırılmasında çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi, *Yüksek Lisans Tezi*, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Biber, K. (2007). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimine ilişkin görüşleri (Balıkesir örneği), *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Tokat.

Blachurst, E. A. ve Berdine W. H. (1993). *An introduction to special education*. New York, NY: Harpers Collins.

- Bogdan, R. C. ve Biklen, K. S. (2007). *Qualitative research for education: An Introduction to Theory Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Burns, P. C., Roe, B. D. ve Smith, S. H. (2002). *Teaching reading in today's elementary schools*. (8. baskı). New York: Houghton Mifflin Company.
- Cain, K. (2006). Children's reading comprehension: The role of working memory in normal and impaired development. *Journal of Research in Reading*, 30 (2), 220–223.
- Calp, M. (2003). *İlkokuma yazma öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Camilia C. (2011). Whole language literature reading instruction. Education. Find Articles.com.http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_n4_v117/ai_n28690293/
- Chall, J.S. (1967). *Learning to read: the great debate*. New York: Mc. Graw-Hill.
- Charlesworth, A., Charlesworth, R., Raban, B., & Rickards, F. (2006). Reading Recovery for children with hearing loss. *The Volta Review*, 106(1), 29–51.
- Clay, M. M. (1998). *By different paths to common outcomes*. York, ME: Stenhouse Publishers.
- Cohen, B. S., & Plaskon, P. S. (1980). *Language Arts*. Charles E. Merrill Publishing Company. Gleason, J. B. (1985). *The development of language*. Boston: Allyn&Bacon.
- Cole, E. B. (1992.) Promoting emerging speech in birth to 3 year-old hearing impaired children. *The Volta Review*, (94), 63-77.

- Cooper, J. D. (1997). Literacy: helping children construct meaning. (3. baskı). Boston: Houghton Mifflin.
- Coşkun, E. (2003). Lise hızlı okuma teknikleri öğretim programı ve uygulamalarının değerlendirilmesi, *Eğitim Araştırmaları*. 9, 41-51.
- Cüceloğlu, D. (1997). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Czubaj, C. (1997). Whole language literature reading instruction. <http://www.questia.com/googleScholar.qst;jsessionid=Lf1R9C2tdnRkbW1s1v2YQDFZyCYySsbzTTxXDZn5ZcK8RmcwLwKV!-2571223731679437133?docId=5000486189> adresinden 27 Ocak 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Çağlar, D. (2000). Aile eğitimi. T.C. milli eğitim bakanlığı özel eğitim rehberlik ve danışma hizmetleri genel müdürlüğü özel eğitimde aile eğitim sempozyumu, Ankara.
- Çeçen, M.A. (2011). Yazma eğitimi açısından metin bilgisi M. Özbay. (Ed.) *Yazma eğitimi içinde* (s.127-144). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*. (2)., 40-47.
- Çelenk, S. (2005). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çiftçi, Ö., ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 110-129.

Çolak, A. (2001). *Zihin özürlü çocuklar ile ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezindeki özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

de Villiers, P. ve Pomerantz, S. (1992). Hearing impaired students learning new words from written context. *Applied Psycholinguistics*, 13, 409-431.

Delpit, L. (1995). *Other People's Children: Cultural Conflict in the classroom*. New York. The New Press.

Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. (2. baskı). Ankara: PegemA.

Demirel, M. (2006). *İlk okuma yazma öğretiminde yapılan değişiklikler üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Destek Eğitim Programı, (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi işitme engelli bireyler destek eğitim programı*, Ankara: MEB.

Deweese, C. S. P. (2008). Professional development and literacy coaching: A case study of kindergarten, first, and second grade balanced literacy instruction. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kansas State Üniversitesi, Manhattan. (UMI No:331 0818)

Durando, J. (2008). A Survey on Literacy Instruction for Students with Multiple Disabilities *Journal of Visual Impairment, & Blindness*, 74 (1), 40-45.

Edwards J.S. (1980). Sensory regeneration in arthropods: Implications of homoeosis end of ectopic sensilla, *Am Zool* 28, 1155-1164

- Ege, P. (2005). Çocuklarda okur-yazarlık gelişimi. Topbaş, S. (Ed.), *Dil ve Kavram gelişimi* (140-144). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Elfenbein, J. L. ve Hardin-Jones, M.A. (1994). Oral communication skills of children who are hard of hearing. *Journal of Speech and Hearing Research*, (37), 216-226.
- Erdoğan, T. ve Gök, B. (2009). Türkçe'nin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öneriler; Ankara örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(36), 01-16.
- Ewoldt, C. (1985). A descriptive study of developing literacy of young hearing impaired children. *The Volta Review*, 87, 109-337. (Akt. Uzuner,2005).
- Ewoldt, C. & Hammermeister, F. (1986). The language experience approach to facilitating reading and writing for hearing impaired students. *American Annals of the Deaf*, 131, 271-274.
- Gay, L. R. (1996). Educational research, (5 ed.). Columbus: Merrill Publishing Company.
- Gay, L. R., Mills G.E. ve Airasian, P. (2006). *Educational research competencies for analysis and applications* (8th Edition). New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Girgin, C. (2006). İşitme engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme becerilerinin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (1) 15-28.
- Girgin, Ü. (1987). *Doğal işitsel sözel yöntemle eğitim gören işitme engelli çocuklarda okuma-anlama davranışlarının irdelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Girgin, Ü. (1997). *Eskişehir İli İlkokulları 4. Ve 5. Sınıf İşitme Engelli Öğrencilerinin Okumayı Öğrenme Durumlarının Çözümleme ve Anlama Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Girgin, Ü. (1999). *Eskişehir ili ilkokulları 4. ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarının çözümleme ve anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1168, Eğitim Fakültesi Yayınları No: 62.
- Girgin, Ü. (2008). İlk okuma yazmaya hazırlık. G. Can (Ed.), *İlk okuma ve yazma öğretimi içinde* (49-72). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language*. Portsmouth NH: Heinemann Educational Books.
- Göçer, A. (2008). *Etkinlik temelli ilk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göktürk, A. (1997). *Okuma uğraşı yazın metninin kavranışında okur-metin- yazar inceleme*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Porstmouth, NH: Heinneman Educational Books.
- Gray, W.S. (1975). *okuma ve yazı öğretimi*. (Yüzbasıoğlu, N., çev.). İstanbul: MEB Yayınları.
- Griffiee, D.T. (2005). Research tips: Interview data collection. *Journal of Developmental Education*, 28 (3), 36-38.

- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1), 17- 30.
- Gülbaş, Ç. (2008). Yeni ilköğretim 1. Sınıf ilk okuma yazma dersi öğretim programı uygulamasına yönelik öğretmen görüşleri, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Muğla.
- Güleryüz, H. (2002). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları (6.bs)*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Gün, A. ve Yıldız, V. (2007). Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları ve Görüşleri, *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Tokat.
- Gündüz, Y. (2006), Çözümleme (cümle) yöntemi ile ses temelli cümle yönteminin karşılaştırılması, http://www.cagdasegitim.org/yazici_dostu.asp?id=6&sorgu=200607, adresinden 12 Mart 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Güneş. F. (2005). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(11), 11-21.
- Güven, İ. (2004). Sosyal bilgiler alanı öğretmen adaylarının okul uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 273–291.
- Hallahan, D. P. Ve Kauffman, J. M. (1994). *Exceptional children: Introduction to special education* (Ed.). Boston: Allyn and Bacon.

- Hall, N. (1987). *The emergence of literacy*. Heinemann Portsmouth, NH.
- Harp, B. ve Brewer, J. A. (2005). *The informed reading teacher. research- based practice*. Upper Saddle River. NJ: Pearson Education, Inc.
- Heilman, A.W., Blair, T.R. ve Rupley, W.H. (1990). *Principles and practices of teaching reading*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Heller, M.F. (1988). Comprehending and composing through language experience. *The Reading Teacher*, 42, 130-135.
- Johnson, P. ve Afferbach, P. (1985). The process of construction main idea from Text Cognition and Instruction. 2, 207-232.
- Johnson, L.J., Pugach, M.C. (1990). Classroom Teachers Views of Strategies for Learning and Behavior Problems: Which Are Reasonable and How Frequently Are They Used?. *The Journal of Special Educational*, 24 (1), 69-84.
- Johnson, M. A. & Roberson, G.F. (1988). The language experience approach: Its use with young hearing impaired students. *American Annals of the Deaf*, 133, 223-225.
- Kapulu A. ve diğeri (2008). *İlköğretim türkçe 6 öğrenci çalışma kitabı*, Koza yayın Dağ. A.Ş. Ankara.
- Karadağ, R. ve Gültekin, M. (2007). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve birleşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 3(1), 102-121.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi- kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Karasu, G. (2011). *İşitme engelli gençlere uygulanan sözcük dağarcığı geliştirme stratejilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasu, P. (2004). *Kaynaştırmadaki işitme engelli çocukların yazılı anlatım beceri düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995) *Türkçe öğretimi- Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Keskinkılıç, K., ve Keskinkılıç, S.B. (2005). *Türkçe'nin temel becerileri ve ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretimi*. (1.Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Sti.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç S. B. (2007). *Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi* (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kılıç, M. (1996). *İlk okuma yazma öğretiminde temel problemler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köksal, K. (2003). *Okuma- yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Kretschmer, R. (1985). Learning to write and writing to learn. *The Volta Review*, 87(5), 91- 108.
- Kretschmer, R. R., & Kretschmer, L. W. (1978). *Language development and intervention with the hearing impaired*. Baltimore: University Park Press.

- Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*(8th Edition). Boston-New York: Houghton Mifflin Company.
- Mackey ve diğlerleri (2006). The Influence of Four Elementary Principals Upon Their Schools' Reading Programs and Students' Reading Scorers. *Journal of Education*. 127 (1), 39-55.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design*. An interactive approach. applied social research method series. 41, Thoudand Oaks, London, New Delhi, Sage Publication.
- Mayer, C. ve Wells, G. (1996). Can the interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 93-107.
- McAnally, P , Rose, S , ve Quigley S (1987). *Language learning practicesn with deaf children*. Boston College Hill Press.
- Mclnerney, M., Riley, K. ve Osher, D. (1999). Technology to support literacy strategies for student who are deaf. Final Report. American Institutes for Research.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Oğuzkan, F.(1987). *Okuma ve dinleme öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniv. Yayınları.
- Oğuzkan, F.(1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Emel Matbaacılık, Ankara
- Ontario (2003). *Early reading strategies; the report on expert panel on early reading in ontario*. Ministry of Education.

- Ortaş, İ. (2007). *Kitap okuru bir toplum muyuz?* Pegem A Yayıncılık.
(<http://www.pegema.com.tr/turkce/printpage4.aspx?hid=131>).
- Öz, F. (2005). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi (5.bs)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özden, Y. (1999), *Eğitimde dönüşüm-eğitimde yeni değerler*, Ankara: Pegem Yayıncılık. 2. Baskı.
- Özsoy, U. (2006). *Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler (Eskişehir il örneği)* Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Özyürek, M. (1999). *Bireysel farklılığa psikolojik yaklaşımlarıyla bakış (2.Baskı)*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Paul, P. V. (2001). *Language and deafnes*. San Diego, CA: Singular.
- Polloway, E.A., Patton, J.R. (1993). *Strategies for teaching learners with special needs*. (4th Edition). New York: Macmillian Publishing Company.
- Pressley, M., Roehrig, A., Bogner, K., Raphael, L. M. ve Dolezal, S. (2002). Balanced literacy instruction. *Focus on Exceptional Children*. 34(5), 1-14.
- Ramsey, J. & Conway, D. F. (1995). Time and time again: Using mini –lessons within thematic units. *The Volta Review*, 97(5), 95-116.
- Reed, M. (1984). *Educating hearing-impaired children*. Open University Press.
- Reutzel, D. R. ve Cooter, R. B. (1996). *Teaching children to read*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.

- Rief, S. F. ve Heimburge, J. A. (2007). *How to reach and teach all children through balanced literacy: user friendly strategies, tools, activities, and read to-use materials*. Jossey-Bass.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance VI*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ruiz, N. (1995). A young deaf child learns to write: Implications for literacy development. *The Reading Teacher*, 49, 206-217. (Akt. Uzuner,2005).
- Schirmer, B. R. (1997). Boosting reading success. *Teaching Exceptional Children*, 30, (1), 52-55.
- Schirmer,R.B. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Scribner, S. ve Cole, M. (1981). *The psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harward University Press.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spiegel, D. L. (1999). The perpective of the balanced approach. *The balanced reading program: In Blair-Larsen, S. M., Williams, K. A. (Eds.) Helping all students achieve success*. (8-25) Newark, DE: International Reading Association.
- Stahl, S. A. ve diğerleri (1996). First graders reading and writing instruction in traditional and process-oriented classes. *The Journal Of Educational Researc*, (89),131-144.

- Strauss, A. ve Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. California: Sage Publications.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook Of Reading Research* (Vol. 2, pp. 727-758). New York: Longman.
- Şahin, İ., İnci, S., Turan, H. & Apak, Ö. (2006). İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi ile çözümlene yönteminin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 109-129.
- Teale, W. H., Sulzby, E. (1982). Emergent Literacy; New Perspectives, Emerging Literacy: Young Children Learn to Read And Write Ed. Dorothy S. Strickland ve Leasley Mandel Morrow. International.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (Eds.). (1986). Emergent literacy: Writing and reading. Norwood, NJ: Ablex.
- Tekin, E. (2001). İşlevsel ve etkili bireyselleştirilmiş eğitim programları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 111-122.
- Tok, S. (2001). İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. Bahar s.257-276.
- Truax, R.R. (1985). Linking research to teaching to facilitate reading-writing-communication connections. *The Volta Review*, 87, 155-169.
- Tüfekçioğlu, U. (1992). *Kaynaştırmadaki işitme engelli çocuklar: Eskişehir ilindeki normal okullarda eğitim gören işitme engellilerin durum*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi eğitim Fakültesi Yayınları.

- Tüfekçioğlu, Ü. (2007). Çocuklarda işitme kaybının etkileri. Ü. Tüfekçioğlu, (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunları olan çocukların eğitimi içinde* (1-45). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Türnüklü, A.(2000). *Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. Sayı: 24. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Uğurlu, C. T. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yapılandırılmacı öğrenme yaklaşımı ile ilkokuma yazma öğretimine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 8(30), 103-114.
- UNİCEF (1991). *Türkiye 'de anne ve çocukların durum analizi, TC Hükümeti-Unicef işbirliği*. Ankara.
- Uzuner Y., İçden, G., Girgin, Ü., Beral, A. & Kırcaali-İftar, G. (Baskıda) An Examination Of Impacts Of Text Related Questions On Story Grammar Acquisition Of Three Turkish Youths With Hearing Loss. *International Journal of Special Education*.
- Uzuner, Y. (1993). An investigation of a hearing mother's reading aloud efforts to her preschool age hearing impaired children before bedtime. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Cincinnati, ABD.
- Uzuner, Y. (1996). Normal işiten ve işitme engelli çocuklardaki okuma- yazma gelişiminin sosyal etkileşim kuramına göre incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(2), 95-103.
- Uzuner, Y., Kırcaali-İftar, G., & Karasu, H. P. (2005). Comparing the effects of various procedures on reconstruction of narratives according to story grammar of a youth with hearing loss. *The Reading Matrix*, 5(2), 15-27.

- Uzuner, Y. (2006). Nitel Araştırma Yöntemleri Doktora Dersi Yayınlanmamış Ders Notları.
- Varış, F. (1996). **Eğitimde Program Geliştirme, Teoriler ve Teknikler**. Altıncı Baskı. Ankara. Alkım Yayıncılık.
- Vuran, S. (1994). *Alt özel sınıfta ödül kullanımının sınıf kontrolüne etkisi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Kültürel Etkinlikler. Bolu.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological*. Editör: M. Cole, V. John-Steiner, S.Scribner, Cambridge, MA: Harvard University.
- Walker, L., Munro, J., & Rickards, F. W. (1998). Literal and inferencial comprehension for student who are deaf or hard of hearing. *The Volta Review*, 100(2), 87-104.
- Whitehurst, G. J. Ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Yangın, B. (1999). *İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı. Türkçe öğretimi*. Ankara: Milli eğitim Bakanlığı Yayınları
- Yangın, Banu, vd. (2007). *İlköğretim Türkçe 7 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Pasifik Yayınları.
- Yalçın, Z. (1999). *İlköğretim okullarında ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Yaşar, Ö. K. (2008). *Resmi ve özel kurumlarda görev yapan işitme engelliler öğretmenlerinin yeni ilk okuma- yazma programına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, M. ve C. Dönmez B. (2008).*Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamalarının Sınıf Yönetimine Etkileri Üzerine Bir Çalışma*, İlköğretim Online, 7(3), 664-679, 2008. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 18 Temmuz 2010 tarihinde edinilmiştir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5.bs). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldız, C. (2003). *Ana dili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yıldız, C. (2006). *Kuramdan uygulamaya türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yılmaz, M. ve Ağırtaş, M. N. (2009). İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Hatay ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 164-170.

Yurdakul, B. (2005) *Eğitimde yeni yönelimler*, (Ed. Özcan Demirel) PegemA Yayıncılık. Ankara, 39-65.