

**ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK HAZIRLANAN
OKUMA YAZMA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKNUR KESİCİ

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
ANABİLİM DALI**

**MERSİN
ŞUBAT - 2020**

**ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK HAZIRLANAN
OKUMA YAZMA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKNUR KESİCİ

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

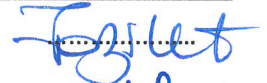
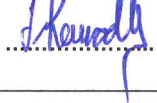
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ
ANABİLİM DALI**

**Danışman
Doç. Dr. Fazilet KARAKUŞ**

**MERSİN
ŞUBAT -2020**

ONAY

İlknur KESİCİ tarafından Doç. Dr. Fazilet KARAKUŞ danışmanlığında hazırlanan "Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Okuma Yazma Dersi Öğretim Programının İncelenmesi" başlıklı bu çalışma aşağıda imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından oy birliği/çokluğu ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Görevi	Ünvanı, Adı ve Soyadı	İmza
Başkan	Doç. Dr. Fazilet KARAKUŞ	
Üye	Doç. Dr. Özgül Akın ŞENKAL	
Üye	Doç. Dr. Sedat KANADLI	

Yukarıdaki Jüri kararı Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 07/5/2020 tarih ve 16/03 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Gülşen AVCI
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Bu tezde kullanılan özgün bilgiler, şekil, tablo ve fotoğraflardan kaynak göstermeden alıntı yapmak 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu hükümlerine tabidir.

ETİK BEYAN

Mersin Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinde belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

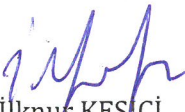
- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlâk kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak kullandığımı,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü Mersin Üniversitesi veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı,
- Tezin tüm telif haklarını Mersin Üniversitesi'ne devrettiğimi beyan ederim.

ETHIC DECLARATION

This thesis is prepared in accordance with the rules specified in Mersin University Graduate Education Regulation and I declare to comply with the following conditions:

- I have obtained all the information and the documents of the thesis in accordance with the academic rules.
- I presented all the visual, auditory and written informations and results in accordance with scientific ethics.
- I refer in accordance with the norms of scientific works about the case of exploitation of others' works.
- I used all of the referred works as the references.
- I did not do any tampering in the used data.
- I did not present any part of this thesis as an another thesis at Mersin University or another university.
- I transfer all copyrights of this thesis to the Mersin University.

28 Şubat 2020/ 28 February 2020


İlknur KESİCİ

ÖZET

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK HAZIRLANAN OKUMA YAZMA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ İNCELENMESİ

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda olduğu gibi, özel gereksinimli öğrencilerin okullarında da eğitim-öğretim belli bir plan ve program dâhilinde yürütülmektedir. Bu plan ve programlar, özel gereksinimli bireylerin engel grupları, yaş ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak hazırlanan öğretim programlarıdır. Bu araştırmada, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan, orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrencilerin okuma yazma sürecini konu alan Okuma Yazma Dersi Öğretim Programının (OYDÖP), özelliklerinin neler olduğu, amaca uygun işleyip işlemediği, programı etkileyen ve programdan etkilenen grupların programa yönelik görüşlerinin neler olduğunu incelemek amaçlanmıştır.

Araştırma, karma yöntem araştırma desenlerinden “Yakınsayan Paralel Desen” yaklaşımıyla yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Mersin ili merkez ilçelerinde bulunan, ölçüt örnekleme yoluyla seçilen özel eğitim sınıflarında görevli öğretmenler, veliler ve öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada, Okuma Yazma Dersi Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşlerinin verileri “Öğretmen Görüş Anketi”, programın gidişatına ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Ayrıca program ile ilgili öğretmenlerin oluşturdukları dokümanlar incelenmiş ve programın uygulama sürecine ilişkin dersliklerde gözlemler yapılmıştır. “Öğretmen Görüş Anketi” nin verileri SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen ve velilerle yapılan görüşmeler ile öğretmenlerin dokümanlarının analizi içerik analizi, ders gözlemlerinin analizi ise betimsel analiz yolu ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen, programda ayrıntılı, açık, net ve anlaşılır bir dil kullanıldığı, programın öğretmenlere rehber olduğu, programda yer alan hedeflerin basitten karmaşığa öğretim ilkesine uygun olarak hazırlandığı, programda yer alan Ses Temelli Öğretim Yaklaşımının öğrencilerin çoğunluğu için uygun olduğu ancak, programda yer alan amaçların her öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine, yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmadığı, amaçların yeterince işlevsel, uygulanabilir ve esnek olmadığı, sınıfların özel gereksinimli öğrencilerin yaş ve gelişimsel özelliklerine uygun olarak düzenlenmediği, sınıflarda okuma yazma dersine yönelik kaynak kitap, araç-gereç ve materyallerin yeterince bulunmadığı, özel eğitim alanında alan dışı öğretmen istihdamının fazla olduğu dikkat çeken önemli bulgular arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim programları, özel gereksinimli öğrenci, orta-ağır gelişimsel gerilik, otizm spektrum durumu, okuma yazma dersi öğretim programı.

Danışman: Doç. Dr. Fazilet KARAKUŞ, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/ Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Mersin.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE LITERACY PROGRAM FOR STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

As in schools where individuals with typical development are studying, education is carried out within a certain plan and program also in schools where individuals with special educational needs are studying. In this research, it is aimed that Literacy Curriculum, which was put into practice in the 2018-2019 academic year and which deals with the literacy process of students with moderate and severe intellectual developmental disorder and autism spectrum disorder, is to examine its characteristics, whether it functioning according to its purpose and the effects on the groups who affecting the program and affected by the program.

The research was carried out with the “Convergent Parallel Design” approach, which is one of the mixed method research designs. The study group, selected by criteria sampling, of the research consists of teachers of the special education classes, students and their parents in the central districts of Mersin for the 2018-2019 academic year. In the study, the data of the teachers' opinions regarding the Literacy Curriculum prepared for students with moderate-severe mental disability and autism spectrum disorder were collected by “Teacher Opinion Questionnaire”, in addition, the data of the teachers' and parents' views regarding the process of the program were collected through semi-structured interviews. Additionally, the documents created by the teachers related to the program were examined and observations were made in the classrooms related the implementation process of the program. The data of the “Teacher Opinion Questionnaire”, which is the teachers' opinions about the program, is analyzed by using the SPSS package program. However, the analysis of the interviews with the teachers and parents and the documents of the teachers were analyzed by the content analysis method and the analysis of the course observations was analyzed by descriptive analysis method.

As a result of the research, it was observed that the program is a guide for teachers with the features of detailed, clear and comprehensive language and the objectives in the program are prepared in accordance with the principle of teaching from simple to complex. Besides, Sound Based Teaching Approach included in the program seems to be appropriate for the majority of the students, however, it is revealed that the purpose of the program is not suitable for the all of the students' readiness level and age and development characteristics. Additionally, , it was revealed that the objectives are not functional, practical and flexible and classes are not arranged in accordance with the age and developmental characteristics of students with special needs. Finally, it was noticed that there are insufficient resources, instruments and materials for reading and writing lessons in classrooms, and there is a high number of out-of-field teachers in special education.

Keywords: Special educational program, student with special needs, moderate and severe intellectual developmental disorder, autism spectrum disorder, literacy curriculum.

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Fazilet KARAKUŞ, Mersin University, Faculty of Education / Department of Curriculum and Instruction, Mersin.

TEŞEKKÜR/ÖNSÖZ

Lisansüstü eğitim hayatım boyunca bilgi ve deneyimleriyle, bilimsel bakış açısı kazanma yolunda bana ışık tutan, çalışmalarım sırasında rehberliğini esirgemeyen, akademik anlamda katkılarının yanında insancıl tavırları, anlayışlı ve samimi yapısıyla bana güç veren değerli hocam, tez danışmanım Doç. Dr. Fazilet KARAKUŞ' a sonsuz sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans öğrenimim süresince ders aldığım, kıymetli hocalarım, başta danışmanım Doç. Dr. Fazilet KARAKUŞ' a, Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN 'e, Prof. Dr. Özler ÇAKIR' a, Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA' ya, Doç. Dr. Nezaket Bilge UZUN' a, Doç. Dr. Devrim ALICI' ya, Doç. Dr. Figen KILIÇ 'a hem akademik, hem mesleki, hem de kişisel gelişimime sağladıkları katkı için ayrı ayrı teşekkür ederim.

Tez çalışmamda değerli görüşleri, yapıcı eleştirileri ve çok kıymetli katkılarından dolayı çok değerli hocalarım başta Doç. Dr. Cenk AKAY ve Doç. Dr. Sedat KANADLI' ya, Doç. Dr. Nezaket Bilge UZUN' a, Doç. Dr. Devrim ALICI' ya ve Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA' ya çok teşekkür ederim.

Veri toplama araçlarımın hazırlanma sürecinde katkılarını esirgemeyen, Ankara Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Doktor Öğretim Üyesi Zeynep BAHAP KUDRET, Gazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Doç. Dr. Tamer KARAKOÇ ve Çukurova Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, Doç. Dr. Özgül AKIN ŞENKAL' a teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca akademik çalışmalara önem vererek, gerek ders döneminde gerekse tez döneminde bana her türlü kolaylığı sağlayıp, desteğini esirgemeyen okul müdürüm Sayın Musa MUTLU' ya, tezimin uygulama sürecine katkılar sunan değerli meslektaşlarıma, kıymetli velilerimize ve çok özel öğrencilerimize teşekkür ederim.

Bütün zorluklara rağmen beni okutan, bana her zaman güvenen babam Turgut YEDİGÖZ ve annem Emine YEDİGÖZ' e, desteklerini eksik etmeyen kardeşlerim Esra YEDİGÖZ, Güllü KUZU eşi Selçuk KUZU' ya ve arkadaşım Ersin ALPTEKİN' e teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreç boyunca, bana güvenen, desteğini ve özverisini hiç eksik etmeyen, her zaman yanımda olan, en yorgun ve stresli zamanlarımda beni motive edip ayağa kaldıran, hayat görüşü, mesleki bilgisi ve karakterine çok güvendiğim değerli eşim, hayat arkadaşım sevgili Oktay KESİCİ' ye çok teşekkür ederim.

....Ve KIZLARIM.....Hamile başlayıp, hamile bitirdiğim yüksek lisans öğrenimim boyunca, stresimden, yoğunluğumdan ve yorgunluğumdan istemesem de etkilenen, beni zorladıkları anlarda bile bana güç veren, beni olgunlaştıran, onlara rağmen ve onlar sayesinde başarma duygusunu bana tattıran canımın parçaları, başta 3 yaşındaki kızım Mira KESİCİ' ye ve henüz doğmamış, 8,5 aylık kızıma yürekten teşekkür ediyor ve bu çalışmayı onlara armağan ediyorum. Canım kızlarıma sevgilerimle...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK BEYAN	
ONAY	
ETİK BEYAN	
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TABLolar DİZİNİ	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
KISALTMALAR ve SİMGELER	ix
EKLER DİZİNİ	ix
1. GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	6
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Sayıtlar	7
1.6. Sınırlılıklar	7
1.7. Tanımlar	7
2. KAYNAK ARAŞTIRMALARI	9
2.1. Eğitim Programı İle İlgili Kuramsal Bilgiler	9
2.1.1. Eğitim Programı	9
2.1.2. Öğretim Programı	10
2.1.3. Ders Programı	10
2.1.4. Eğitim Programının Öğeleri	11
2.1.4.1. Hedef (Amaç)	11
2.1.4.2. İçerik (Muhteva)	11
2.1.4.3. Eğitim Durumları (Öğrenme- Öğretme Süreci)	12
2.1.4.4. Ölçme- Değerlendirme	13
2.1.4. Özel Eğitim Programları	13
2.1.4.1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı	15
2.1.4.2. Gelişimsel Geriliği ve/veya Otizm Spektrum Durumu Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan Eğitim Programları	16
2.1.4.3. Orta-Ağır Gelişimsel Geriliği Ve Otizm Spektrum Durumu Olan Bireyler İçin Hazırlanan Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı	17
2.2. Özel Eğitim İle İlgili Kuramsal Bilgiler	20
2.2.1. Özel Eğitim	20
2.2.2. Özel Gereksinimli Bireyler ve Özellikleri	21
2.2.3. Özel Gereksinimli Bireyler İçin Düzenlenen Eğitim Uygulamaları	24
2.2.3.1. Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi	24
2.2.3.2. Birden Fazla Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi	24
2.2.3.3. Evde veya Hastanede Eğitim	24
2.2.3.4. Grup Eğitimine Hazırlık	25
2.2.3.5. Aile Eğitimi	25
2.2.3.6. Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim	25
2.2.4. Özel Eğitim Okul ve Kurumları	26
2.2.4.1. Özel Gereksinimli Bireyler İçin Açılan Okul Öncesi Eğitim Kurumları	26
2.2.4.2. Özel Gereksinimli Bireyler İçin Açılan İlköğretim Kurumları	26
2.2.4.3. Özel Gereksinimli Bireyler İçin Açılan Ortaöğretim Kurumları	27
2.2.4.4. Özel Yetenekli Bireyler İçin Açılan Kurumlar	28
2.3. Okuma Yazma İle İlgili Öğretimi İle İlgili Kuramsal Bilgiler	28
2.3.1. Okuryazarlık ve Okuma Yazma	28

2.3.2. Gelişimsel Geriliği ve Otizm Spektrum Durumu Olan Öğrencilerde Okuma Yazma Öğrenmenin Önemi	29
2.3.3. Gelişimsel Geriliği ve Otizm Spektrum Durumu Olan Öğrencilerin Okuma Yazma Öğrenme Özellikleri	30
2.3.4. Gelişimsel Geriliği ve Otizm Spektrum Durumu Olan Öğrencilere Yönelik Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri	31
2.3.4.1. Harf Yöntemi	31
2.3.4.2. Ses Yöntemi	32
2.3.4.2. Hece Yöntemi	32
2.3.4.3. Ses Temelli Cümle Yöntemi	32
2.3.4.4. Öykü Yöntemi	32
2.3.4.5. Cümle Yöntemi	33
2.3.4.6. Kelime Yöntemi	33
2.3.4.7. Karma Yöntem	33
2.4. İlgili Araştırmalar	33
2.4.1. Türkiye’ de Yapılan Araştırmalar	34
2.4.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	36
2.4.3. Türkiye’ de ve Yurtdışında Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi	37
3. YÖNTEM	39
3.1. Araştırma Modeli	39
3.2. Çalışma Grubu	39
3.2.1. Anket Uygulanan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	41
3.2.2. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	42
3.2.3. Görüşme Yapılan Velilerin Demografik Bilgileri	43
3.2.4. Görüşme Yapılan Velilerin Çocuklarının Demografik Bilgileri	44
3.2.5. Dokümanları İncelenen Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	45
3.3. Veri Toplama Araçları	46
3.3.1. Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı Öğretmen Görüş Anketi	46
3.3.2. Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı Öğretmen Görüşme Formu	47
3.3.3. Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı Veli Görüşme Formu	48
3.3.4. Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı Gözlem Formu	49
3.3.5. Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı Doküman İnceleme Formu	49
3.4. Veri Toplama Süreci	50
3.5. Veri Analizi	52
3.5.1. Nicel Veri Analizi	52
3.5.1.1. Öğretmen Görüş Anketine Yönelik Nicel Veri Analizi	52
3.5.2. Nitel Veri Analizi	53
3.5.2.1. Öğretmen ve Veli Görüşme Formları Verilerinin Analizi	53
3.5.2.2. Gözlem Formu Verilerinin Analizi	54
3.5.2.3. Doküman İnceleme Formu Verilerinin Analizi	54
3.6. Geçerlik ve Güvenirliliği Sağlama Süreci	55
4. BULGULAR	58
4.1. Nicel Bulgular	58
4.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	58
4.1.1.1. Öğretmenlerin Programın Genel Amaçları, Özel Amaçları, Hedefleri ve Hedef Davranışlarına İlişkin Görüşleri	58
4.1.1.2. Öğretmenlerin Programın İçeriğine İlişkin Görüşleri	69
4.1.1.3. Öğretmenlerin Programın Öğrenme- Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri	76
4.1.1.4. Öğretmenlerin Programın Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri	81
4.2. Nitel Bulgular	84
4.2.1. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	84
4.2.1.1. Programın Uygulama Sürecine Yönelik Olumlu Durumlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	84

4.2.1.2. Programın Uygulama Sürecine Yönelik Olumsuz Durumlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	87
4.2.1.3. Programın Etkili Bir Şekilde Uygulanması İçin Öğretmenlerin Beklenti ve Önerileri	91
4.2.2. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	94
4.2.2.1. Velilerin Okuma Yazma Dersiyle İlgili Gözlem ve Görüşleri	94
4.2.2.2. Velilerin Okuma Yazma Öğretim Programı Hakkındaki Bilgileri ve İzlenimleri	96
4.2.2.3. Velilerin Okuma Yazma Öğretim Programının Etkili Bir Şekilde Uygulanması Adına Beklenti ve Önerileri	98
4.2.3. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	100
4.2.3.1. Öğrenme Ortamına İlişkin Gözlemler	101
4.2.3.2. Öğretmenin Öğrenme-Öğretme Sürecini Uygulamasına İlişkin Gözlemler	102
4.2.3.3. Öğrencilere İlişkin Gözlemler	106
4.2.4. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	107
4.3. Nicel ve Nitel Verilerin Uyumuna Yönelik Bulgular	110
5. TARTIŞMA	116
5.1. Nicel Bulgulara Yönelik Tartışma	116
5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma	116
5.2. Nitel Bulgulara Yönelik Tartışma	120
5.2.1. İkinci Alt Probleme Yönelik Tartışma	120
5.2.2. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma	123
5.2.3. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma	124
5.2.4. Beşinci Alt Probleme Yönelik Tartışma	127
5.3. Nicel ve Nitel Bulguların Uyuma Yönelik Tartışma	128
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	135
6.1. Sonuçlar	135
6.1.1. Nicel Bulgulara Yönelik Sonuçlar	135
6.1.2. Nitel Bulgulara Yönelik Sonuçlar	136
6.1.3. Nicel ve Nitel Bulguların Uyuma Yönelik Sonuçlar	137
6.2. Öneriler	137
6.2.1. Genel Öneriler	137
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	138
KAYNAKLAR	140
EKLER	146
ÖZGEÇMİŞ	156

TABLOLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 2. 1.OYDÖP Öğrenme Alanları, Hedef ve Hedef Davranış Sayıları	19
Tablo 2. 2.OYDÖP' te Hedeflerin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımları	20
Tablo 3. 1.Araştırmanın Çalışma Grubuna İlişkin Genel Bilgiler	40
Tablo 3. 2.Anket Uygulanan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri (N=72)	41
Tablo 3. 3.Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri (N=43)	42
Tablo 3. 4.Görüşme Yapılan Velilerin Demografik Bilgileri (N=31)	43
Tablo 3. 5.Görüşme Yapılan Velilerin Çocuklarına Yönelik Demografik Bilgiler (N=32)	44
Tablo 3. 6.Dokümanları İncelenen Öğretmenlerin Demografik Bilgileri (N=12)	45
Tablo 4. 1.Öğretmenlerin Programın Genel Amaçlar, Özel Amaçlar, Hedefler ve Hedef Davranışlar Bölümüne İlişkin Görüşlerinin Yer Aldığı Tanımlayıcı İstatistikler	58
Tablo 4. 2.Öğretmenlerin Programın İçeriğine İlişkin Görüşlerinin Yer Aldığı Tanımlayıcı İstatistikler	69
Tablo 4. 3.Öğretmenlerin Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Yer Aldığı Tanımlayıcı İstatistikler	77
Tablo 4. 4.Öğretmenlerin Programın Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Yer Aldığı Tanımlayıcı İstatistikler	81
Tablo 4.5.Programın Uygulama Sürecine Yönelik Olumlu Durumlara İlişkin Oluşturulan Tema, Kategori ve Kod Listesi (N=43)	85
Tablo 4. 6.Programın Uygulama Sürecine Yönelik Olumsuz Durumlara İlişkin Oluşturulan Tema, Kategori ve Kod Listesi (N=43)	87
Tablo 4.7.Programın Etkili Bir Şekilde Uygulanması İçin Öğretmenlerin Beklenti ve Önerilerine Yönelik Oluşturulan Tema, Kategori ve Kod Listesi (N=43)	91
Tablo 4. 8.Velilerin Okuma Yazma Dersiyle İlgili Gözlem ve Görüşlerine İlişkin Tema, Kategori ve Kod Listesi (N=31)	95
Tablo 4.9.Velilerin Okuma Yazma Öğretim Programı Hakkındaki Bilgileri ve İzlenimlerine İlişkin Oluşturulan Tema, Kategori ve Kod Listesi (N=31)	97
Tablo 4. 10.Velilerin Okuma Yazma Öğretim Programının Etkili Bir Şekilde Uygulanması Adına Beklenti ve Önerilerine İlişkin Tema, Kategori ve Kod Listesi (N=31)	99
Tablo 4. 11.Öğrenme Ortamına İlişkin Yapılan Gözlemlerin Betimsel Analizi (N=29)	101
Tablo 4.12.Öğretmenin Öğrenme-Öğretme Sürecini Uygulamasına İlişkin Yapılan Gözlemlerin Betimsel Analizi (N=29)	102
Tablo 4.12.Öğretmenin Öğrenme-Öğretme Sürecini Uygulamasına İlişkin Yapılan Gözlemlerin Betimsel Analizi (N=29)	104
Tablo 4.12.Öğretmenin Öğrenme-Öğretme Sürecini Uygulamasına İlişkin Yapılan Gözlemlerin Betimsel Analizi (N=29)	106
Tablo 4.13.Öğrencilere İlişkin Yapılan Gözlemlerin Betimsel Analizi (N=29)	107
Tablo 4. 14.Okuma Yazma Dersine Yönelik Öğretmenlerde Bulunan Dokümanlara İlişkin Kategori ve Kod Listesi	108
Tablo 4. 15.Nicel ve Nitel Bulguların Uyumuna İlişkin Karşılaştırma	111

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 3. 1. Yakınsayan Paralel Desen Modeli (Creswell & Plano Clark, 2015, s.77)	39
Şekil 3. 2. Veri Toplama Süreci	52
Şekil 4. 1. Öğretmenlerde bulunan etkinlik kâğıtlarından örnekler	109
Şekil 4. 2. Öğretmenlerde bulunan kitaplardan örnekler	110
Şekil 4. 3. Öğretmenlerde bulunan resmi evraklardan örnekler	110

KISALTMALAR ve SİMGELER

Kısaltma/Simg	Tanım
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TTKB	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
IQ	Zekâ Bölümü
ÖEUO	Özel Eğitim Uygulama Okulu
OYDÖP	Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı
ÖEHY	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
BİLSEM	Bilim ve Sanat Eğitim Merkezi
Ö	Öğretmen
V	Veli
G	Gözlem



EKLER

	Sayfa
Ek-1. Araştırma İzin Onayı	146
Ek-2. Orta-Ağır Gelişimsel Geriliği ve Otizm Spektrum Durumu Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı Öğretmen Görüş Anketi	147
Ek-3. Orta-Ağır Gelişimsel Geriliği ve Otizm Spektrum Durumu Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı Öğretmen Görüşme Formu	151
Ek-4. Orta-Ağır Gelişimsel Geriliği ve Otizm Spektrum Durumu Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı Veli Görüşme Formu	153
Ek-5. Orta-Ağır Gelişimsel Geriliği ve Otizm Spektrum Durumu Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı Gözlem Formu	154
Ek-6. Orta-Ağır Gelişimsel Geriliği ve Otizm Spektrum Durumu Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan Okuma Yazma Öğretim Programına Yönelik Doküman İnceleme Formu	155

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, problem cümlesi ve alt problemleri, önemi, sayıtları ve sınırlılıkları ile ilgili bilgilere ve araştırmada yer alan tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Türkiye Özürlüler Araştırması, 2002 yılı verilerine göre gelişimsel geriliği olan bireyler ülkemiz nüfusunun %12. 3' ünü oluşturmaktadır. Bu oranın %4. 2' si 0-9 yaş grubu bireylere, % 4. 6' sı 10-19 yaş grubu bireylere aittir. Bu orana göre, ülkemizde 0-19 yaş grubu arasında 460.383 gelişimsel geriliği olan birey bulunmaktadır (Barış, Düşkün, Sarıışık, Sart, 2016).

Aynı araştırma, gelişimsel geriliği olan bireylerin eğitim durumlarına yönelik bilgiler de vermektedir. Buna göre gelişimsel geriliği olan bireylerin sadece %7. 7' sini lise ve üstü kurumlardan mezun olan bireyler, %10,3' ünü ortaokuldan mezun olan bireyler, % 22. 3' ünü ise ilkokuldan mezun olan bireyler oluşturmaktadır. Bunların yanında 6 yaş ve üzerinde olan bireylerin %41. 6' sının okuryazar olmaması, %18. 2' sinin ise okuryazar olması ancak herhangi bir okuldan mezun olmaması araştırmanın gelişimsel geriliği olan bireylerin eğitim durumlarına yönelik bulgulardan bir diğeridir (Barış vd., 2016).

En ilkel toplumlardan en gelişmiş toplumlara kadar, medeniyet düzeyi ne olursa olsun, eğitim konusu, toplumların esas konuları arasında yer almıştır. İnsanlar sürekli bir yaşam mücadelesi, hayatta kalma ve hayatı daha yaşanılır hale getirme çabası içerisinde bulunmaktadır. Bu çaba insanları sürekli yeni şeyler öğrenmeye sevk eder. Nasıl ki toplum, gerekli bilgileri gelecek nesillere eğitim sayesinde aktarabiliyorsa; birey de, yeni şeyler öğrendiğinde toplumda kendine yer bulur, insanlarla ilişkileri gelişir, kendi ihtiyaçlarını giderir ve kendi kendine yeter hale gelir. Kendi kendine yetme durumu, bağımsız yaşam becerisi kazanma durumudur ve bu durum eğitimin en önemli amacıdır.

Eski çağlardan günümüze kadar insanların davranışlarını değiştirme ve onlara yeni davranışlar edindirme yoluyla, onları hayat karşısında daha donanımlı ve güçlü hale getiren eğitimin birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlar toplumların yaşam şekillerine, felsefelerine, yaşadıkları dönemin özelliklerine ve o dönemde yaşayan, eğitim işiyle uğraşan kişilere göre değişmektedir (Ayas vd., 2013). Eğitimle ilgili en yaygın tanım Ertürk (1998) tarafından yapılmıştır. Ona göre eğitim; "Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" dir. Eğitim sayesinde bireyler, öğrenmeyi hedefledikleri bilgiyi, belirli bir plan ve program dâhilinde hareket ederek ve çevreyle etkileşime geçerek edinirler. Bu bilgi edinme süreci her bireyde farklı hız, zaman ve düzeyde meydana gelmektedir. Her birey kendine özgü fiziksel, zihinsel, duygusal özelliklere sahip olduğu için öğrenme özellikleri de birbirinden farklıdır. Ancak bu farklılıkların yanında bazı

bireyler anne karnında, doğum anında ya da doğduktan sonra, hastalıklar, kazalar gibi yaşadıkları bir takım olumsuzluklardan dolayı akranlarına sağlanan eğitim olanaklarından yararlanamayıp, özel eğitime ihtiyaç duyarlar.

Özel eğitim, özel eğitime gereksinimi olan bireylere sağlanan onların var olan zihinsel, fiziksel, sosyal, duygusal potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmayı hedefleyen eğitim faaliyetleridir. Eripek (2005: 8) özel eğitimi, “özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen, bireysel olarak planlanan, sistematik olarak uygulanan ve dikkatli bir şekilde değerlendirilen öğretim hizmetlerinin bütünü” şeklinde tanımlamıştır. Görüldüğü gibi Ertürk’ ün eğitim tanımı ile Eripek’ in özel eğitim tanımı benzerlik göstermektedir. Her ikisinde de eğitimin bir plan ve program dahilinde sürdürülmesi vurgusu yer almaktadır. Bu yönüyle özel eğitimi genel eğitimden ayırmamak, ancak özel eğitimi kendine özgü bir yaklaşımla ele almak gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Buradan hareketle özel eğitime gereksinimi olan bireylere verilen eğitimde amaç, onları mümkün olduğu kadar akranlarının olduğu eğitim ortamlarına katarak, onların olabildiğince toplumla iç içe olmasını sağlayarak, her birinin var olan performans düzeyinden yola çıkarak, plan ve programlar yoluyla, bağımsız yaşama ihtimallerini en üst düzeye çıkarmaktır.

Türkiye’de son yıllarda özel eğitim alanında önemli sayılabilecek gelişmeler olduğu göze çarpmaktadır. 7 Temmuz 2018 Cumartesi günü 30471 sayılı resmi gazetede yayınlanan güncellenmiş Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği bunlardan biridir. Bu yönetmelikte, özel eğitim desteğine ihtiyaç duyan bütün öğrenciler düşünülmüş, onların eğitsel değerlendirmelerinin nasıl yapılması gerektiği, eğitim kademeleri arasındaki geçiş, erken çocukluk dönemi eğitimi, birden fazla yetersizliği olan çocukların eğitimi, evde eğitim hizmeti, hastanede eğitim hizmeti, grup eğitimine hazırlık uygulaması, tamamlayıcı eğitim faaliyetleri, aile eğitim hizmetleri, eğitim programları gibi birçok unsura yer verilmiştir (30471 sayılı Resmi Gazete). Bu yönetmeliğin günümüzde uygulanıyor olması eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması adına son derece sevindiricidir.

Diğer yandan ülkemizde yaklaşık altı yüz bin çocuk 0-18 yaş aralığında en az bir tane gelişimsel gerilik grubuna sahiptir. Bu çocukların ise sadece %3. 4’ü herhangi bir eğitim kurumundan eğitim alabilmektedirler. Araştırmalara göre bu durumun nedenlerinin, bu çocukları tanılama sürecinde yaşanan güçlükler, okul ve sınıf yetersizliği gibi faktörler, yasal olmayan nedenlerle bu öğrencilerin eğitim almalarına fırsat verilmemesi ya da çocukların eğitim almalarına fırsat verilse bile aldıkları eğitimin yeterince verimli olmaması gibi durumlar olduğu tahmin edilmektedir (Barış vd., 2016). Görüldüğü gibi özel eğitim alanında yapılan yasal değişiklikler ile uygulama süreci birbirinden farklılık göstermektedir.

Özel eğitimde teori ve pratiğin birbirinden farklı olmasının bir nedeni olan eğitimde verimlilik, eğitimin kompleks yapısı içerisinde birçok faktörden etkilenmektedir. Eğitim,

içeriğinde birçok faaliyeti ve kavramı barındıran uygulamalı bir süreçtir. Bu uygulamalı süreç içerisinde, öğrenci, öğretmen, ders planı, eğitim programı, öğretim süreci, öğrenme-öğretme yöntemleri, eğitim teknolojisi ve zaman gibi temel taşlar olarak belirtilen öğeler bulunmaktadır (Sarıtış, 2000; Senemoğlu, 2002). Bu öğelerin özel gereksinimli bireylerin ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenip, yaşamlarında karşılaştıkları sorunlarla olabildiğince mücadele etmelerine destek olunması gerekmektedir.

Eğitimin öğeleri içerisinde yer alan eğitim programları, eğitimle hedeflenen sonuçların gerçekleşmesinde en etkili yollardan biridir. Bu programların bilim ve teknolojiadaki gelişmeler doğrultusunda sürekli olarak geliştirilmesi oldukça önemlidir. Eğitim programlarının bilim ve teknolojinin ışığında, tutarlı ve detaylı bir şekilde planlanarak, etkin bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Eğitimin etkinliği, bireyde kazanılması istenilen davranışların gerçekçi bir şekilde belirlenmesine, bu değişikliklerin gerçekleştirilmesi için uygun eğitim ortamlarının düzenlenmesine, davranış değişikliğinin öğrenciye aktarılmasında öğretmenin bu süreç içerisinde rehberliğine ve kontrolüne bağlıdır. Belirtilen bu durumlar program geliştirmenin ele aldığı konulardır. Eğitim programlarındaki aksaklıklar ve eksiklikler, değişime ve gelişmelere göre belirlenerek yeniden düzenlendiğinde eğitimin kalitesinin artması beklenebilir (Demirel, 2012).

Tipik gelişim gösteren bireylerin programlarında olduğu gibi özel gereksinimli bireylerin programlarının da bilim ve teknolojinin rehberliğinde değişen yaşam şartları, zaman gibi faktörler dikkate alınarak değiştirilip geliştirilmesi zorunludur. Gelişimsel geriliği olan bireylerin programlarında, bu bireylerin yaşadığı, çalıştığı veya eğitim gördüğü çevreyle iletişim kurmasına odaklanılması, ayrıca yetersizliklerinin yanı sıra güçlü yönlerinin de dikkate alınması oldukça önemlidir. Böyle yapılırsa eğer süreç, gelişimsel gerilikten alınıp, kişinin ihtiyaçları doğrultusunda ona gerekli eğitim hizmetlerinin planlanması şeklinde ilerler. Gelişimsel geriliği olan bireylerin gereksinimleri, bulundukları ortam, yaşam koşulları, yaş, vb. durumlara göre değişebildiğinden dolayı, onlara sağlanan eğitim hizmetleri de ona göre planlanmalıdır (Kahyaoglu, 2010; Kaplan ve Çiftçi-Tekinarslan, 2013).

Özel eğitim programlarının temel amacı, bireylerin toplumda bağımsız yaşamak ya da mümkün olan en az şekilde bağımlı yaşamak için gerekli olan çeşitli becerileri edinmesini sağlamaktır. Bu beceriler öz bakım becerileri, sosyal beceriler, dil ve konuşma becerileri, motor ve akademik becerilerdir. Bu beceriler içerisinde işlevsel akademik beceriler, öğrencinin sosyal hayatta bağımsız olarak yaşaması ve çalışması için gerekli olan becerilerdendir. Nogay' a (2013) göre işlevsel beceriler, akademik beceri, saat okuma, para toplama, okuma, yazma, temel aritmetik ve temel işlemler olarak sıralanabilir. Hen ve Goroshit' e (2014) göre yetersizlikten etkilenmiş bu öğrencilerin, yaşamlarının ilk yıllarında işlevsel akademik becerileri kazanmaları ve sonraki yıllarda mesleki eğitim becerileri kazanmaları gerekmektedir. Öğretilecek becerinin

işlevsel olup olmadığı, öğrencinin günlük yaşantısındaki eğitsel performansı değerlendirilerek belirlenir ve bu beceriler, eğitim programlarının amaçları dahilinde öğrencinin performansına uygun olanlardan seçilir. Öğrencilerin fonksiyonel akademik becerileri kazanması, okul hayatında başarılı olabilmesi ve bağımsız olarak toplumda yaşaması için oldukça önemlidir.

Akademik becerilerden olan okuma yazma ya da okuryazarlık, herhangi bir dilde yetersiz düzeyde de olsa okuyabilme, yazabilme ve bunu hayatta gerekli olan durumlarda kullanabilme yeteneğine ve yeterliliğine sahip değildir. Okuma yazmanın önemi bilim ve teknolojiadaki gelişmeler hızlandıkça daha da artmaktadır. Toplumların gelişmişlik düzeyi açısından okuma yazma bilme oranı bir ölçüt olarak görülmektedir (Tokta, 2008).

Tipik gelişim gösteren çocukların ilköğretim birinci sınıfta, okuma yazma dersinde göstermiş oldukları başarı, onların bütün eğitim hayatını etkilediği ve gelecekteki eğitim hayatları için ölçüt olduğu düşünülmektedir (Tokta, 2008). Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların da tipik gelişim gösteren akranlarıyla mümkün olduğunca aynı eğitim ortamında eğitim almaları, toplumda sosyal ilişkiler kurmaları, üretken bireyler olmaları için okuma yazma öğrenmeleri büyük önem taşımaktadır.

Çolak' ın (2001), Razon' dan (1982) aktardığına göre okuma yazma öğrenme süreci, görme, çevresindeki uyaranları algılayıp anlamlandırma, zihinsel süreci tamamlayıp sonuçta o uyaranı öğrenme gibi bilişsel işlevleri işe koştan karmaşık bir süreçtir. Okuma ve yazmanın karmaşık yapısı tipik gelişim gösteren öğrencileri bile zorlarken, özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve onlara okuma yazmayı öğretmekle görevli öğretmenler ve hatta veliler için zorlayıcı bir hal alabilmektedir. Diğer yandan gelişimsel geriliği olan bireylerin okuma yazma bilmesi, topluma uyum sağlamalarını, ihtiyaçlarını kimsenin yardımı olmadan yerine getirmelerini kolaylaştıracağı için oldukça önemlidir. Gelişimsel geriliği olan bireylere günlük hayatlarında işlerine en çok yarayacak, hayatlarını kolaylaştıracak işlevsel okumaya yönelik eğitim verilmesi okuma yazma öğretim programlarında öncelikli amaç olmalıdır. Alışverişte, marketlerde, mağazalarda, hastanelerde, eczanelerde, yollarda, toplu taşıma araçlarında, sinemada, televizyonda, bankalarda karşılarına çıkan sözcükleri okuyabilmek tipik gelişim gösteren bireyler gibi özel gereksinimli bireyler için de oldukça önemlidir (Çolak, 2001).

Türkiye' de özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim programları incelendiğinde, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1960'lı yıllarda program geliştirme çalışmalarına başlandığı görülmektedir. Bunu 1990 ve 2004 yılında yapılan programlar izlemektedir. 2018 yılında ise, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü ile TÜBİTAK Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezince özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretim programları hazırlanarak uygulamaya konulmuştur. Bu programlardan biri de orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrenciler için, onların, okuma yazmayı günlük hayatlarında

işlevsel olarak kullanıp, istedikleri bilgilere erişerek bağımsızlaşmalarını sağlamak amacıyla geliştirilen Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı (OYDÖP) dır (MEB, 2018).

Alan yazın incelediğinde, ülkemizde özel eğitim alanında yapılan çalışmaların sınırlı olduğu, yurt dışında daha fazla olduğu görülmüştür. Özel gereksinimli çocuklara yönelik yapılan öğretim programlarına yönelik çalışmaların ise ülkemizde de yurt dışında da sınırlı olduğu dikkat çekmiştir. Ülkemizde özel gereksinimli çocuklar için uygulanan öğretim programlarının incelendiği araştırmalar mevcuttur ancak, hem ülkemizde hem de yurt dışında özel gereksinimli çocuklar için hazırlanan okuma yazma dersi öğretim programının incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu noktadan hareketle bu araştırmada da, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında özel gereksinimli öğrenciler için uygulamaya konulan Okuma Yazma Dersi Öğretim Programının işleyişinin nasıl olduğu, varsa yaşanan sorunların ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin neler olduğu, programın özel eğitim alanında yaşanan sorunlara çözüm getirip getirmediği, daha önceki programlarla karşılaştırıldığında olumlu ve olumsuz yönlerinin neler olduğu, özel eğitim alanına ve program geliştirme sürecine hizmet etme düzeyi incelenmek istenmektedir. Bu programdan önceki Okuma Yazma Öğretim Programları, 1960, 1990, 2004 yıllarında yapılmış, bu yıllar arasında herhangi bir değiştirme ve geliştirme yoluna gidilmemiştir. Bu nedenle değişen ve gelişen eğitim bilminde yer alan ilkeler ışığında; yeni öğretim yaklaşımlarının, yöntem ve tekniklerin, materyallerin Okuma Yazma Dersi Öğretim Programına uygulanarak eğitimin kalitesinin artırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim-öğretimde verimliliğin sağlanabilmesi için eğitim-öğretim programlarının sürekli incelenerek, geliştirilmesi gerekmektedir. Bu ihtiyaç özel gereksinimli çocuklar için hazırlanan programlarda daha elzemdir.

Yukarıdaki görüşlerden hareketle orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrenciler için hazırlanan Okuma Yazma Dersi Öğretim Programının özellikleri, işleyişi ve programı etkileyen ve programdan etkilenen grupların program hakkındaki görüşlerinin neler olduğunu incelemeye gereksinim duyulmuştur. Bu bağlamda araştırmanın amacı ve alt amaçları aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrenciler için hazırlanan Okuma Yazma Dersi Öğretim Programının özellikleri, amaca uygun işleyip işlemediği, programı etkileyen ve programdan etkilenen grupların program hakkındaki görüşlerinin neler olduğunu incelemek amaçlanmaktadır.

1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu amaç kapsamında araştırmanın ana ve alt problemleri aşağıda yazılı şekilde oluşturulmuştur.

Araştırmanın Ana Problemi, “Orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrenciler için hazırlanan Okuma Yazma Dersi Öğretim Programının özellikleri, amaca uygun işleyip işlemediği ve programı etkileyen ve programdan etkilenen grupların program hakkındaki görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu temel probleme dayalı olarak çalışmanın alt problem cümleleri şöyle sıralanabilir:

Araştırmanın Alt Problemleri:

1. Okuma Yazma Dersi Öğretim Programına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Okuma Yazma Dersi Öğretim Programının uygulama sürecine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı ile ilgili sürece yönelik veli görüşleri nelerdir?
4. Okuma Yazma Dersi Öğretim Programının uygulama sürecine yönelik dersliklerde yapılan gözlemler nelerdir?
5. Okuma Yazma Dersi ile ilgili öğretmenlerde bulunan dokümanlar nelerdir?
6. Nitel veriler ile nicel verilerin uyumu nasıldır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrenciler için hazırlanan Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı, 2018-2019 eğitim- öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Özel gereksinimli bireyler üzerinde ilk defa uygulanan bu öğretim programına yönelik, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşlerinin neler olduğu, programın nasıl işlediği, uygulamadaki güçlü ve zayıf yönleri ve amaca hizmet etme düzeyi ile ilgili öğretmenlerin ve velilerin görüşlerinin alındığı, ayrıca programın uygulanmasında süreçten aktif olarak etkilenen öğrenciler üzerinde etkilerinin neler olduğuna yönelik herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu noktadan hareketle, bu araştırmanın, okuma yazma öğretim programına yönelik öğretmenlerin görüşlerinin neler olduğu, programın işleyişinin nasıl olduğu, bu süreçte öğretmenlerin ve velilerin yaşadıkları avantajlı ve dezavantajlı durumların neler olduğu, sürecin daha etkili bir şekilde yürütülmesi için beklenti ve önerilerin neler olduğu, öğrencilerin bu süreçten nasıl etkilendikleri ve programın özel eğitimde yaşanan okuma yazma ile ilgili sorunlara çözüm getirip getirmediği merak konusudur.

Bu araştırmadan elde edilen bulguların, program geliştirme sürecine ve özel eğitim öğretmeni yetiştiren üniversite programlarındaki okuma yazma derslerine kaynaklık edeceği, sonuçlarının ve önerilerinin ise özel eğitim ve program geliştirme alan yazınına katkı

sağlayacağı, yeni araştırmaların başlamasına zemin hazırlayacağı düşünüldüğünden araştırma önemli görülmektedir.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırma aşağıdaki sayıtlar üzerine temellendirilmiştir:

- Anket formunun, öğretmenlerin Okuma Yazma Dersi Öğretim Programına yönelik görüşlerini ölçer nitelikte olduğu,
- Öğretmen görüşme formunun, öğretmenlerin programı uygulamaya yönelik görüşlerini ölçer nitelikte olduğu,
- Veli görüşme formunun, velilerin programa yönelik sürece ilişkin görüşlerini ölçer nitelikte olduğu,
- Doküman inceleme formunun, öğretmenlerin programa ilişkin oluşturdukları dokümanların tamamını inceler nitelikte olduğu,
- Gözlem formunun, programın uygulama sürecine ilişkin dersliklerde yapılan gözlemleri ölçer nitelikte olduğu,
- Puanlayıcıların yaptıkları puanlamaların birbirinden bağımsız olduğu,
- Katılımcıların anket ve açık uçlu sorulara doğru ve içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ile,
- Mersin ili ile,
- Mersin ili merkez ilçelerinde bulunan, orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrenciler için hazırlanan Okuma Yazma Dersi Öğretim Programını uygulayan resmi okullar ile,
- Okuma Yazma Dersi Öğretim Programını uygulayan özel eğitim öğretmenlerinin, programa ve programın uygulama sürecine ilişkin görüşleri ile,
- Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı ile ilgili öğretmenlerin oluşturdukları dokümanlar ile,
- Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı ile ilgili sürece ilişkin veli görüşleri ile,
- Okuma Yazma Dersi Öğretim Programının uygulama sürecine ilişkin dersliklerde yapılan gözlemler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Bu çalışmada kullanılan kavramlar aşağıda kullanılan anlamlarda kullanılmışlardır.

Özel Eğitime Gerekisini Olan Birey: Engel durumlarının yanı sıra yaş, cinsiyet, aile, kültür gibi faktörlerden dolayı destek almadıklarında tipik gelişim gösteren akranlarına sağlanan genel eğitim imkânlarından yeterince yararlanamayan bireylerdir (Diken, 2015: 5).

Orta Düzeyde Gelişimsel Geriliği Olan Birey (Öğretilebilir Düzey): Zekâ bölümleri IQ:25-44 arasında değişen, gelişim özellikleri akranlarından önemli düzeyde farklılık gösteren bireylerdir (Ay, Eroğlu, Bozkurt, Türkaslan, Yılmaz, 2005).

Ağır Düzeyde Gelişimsel Geriliği Olan Birey (Öğretilebilir Düzey): Zekâ bölümleri IQ: 0-25 arasında değişen, ciddi biçimde dil konuşma, günlük yaşam, öz bakım gibi becerileri öğrenmede gecikme yaşayan, bağımsız yaşam becerilerini öğrenebilen ancak akademik becerileri öğrenmede hayli zorluk yaşayan bireylerdir (Dilmaç ve Ulusoy, 2009).

Otizm Spektrum Durumu: Töret, Özdemir ve Özkubat (2015)' in Amerikan Psikiyatri Birliği (2013)' ten aktardığına göre otizm spektrum durumu, erken yaşlarda fark edilmeye başlanan, sosyal iletişimde bozukluk, dikkat dağınıklığı, odaklanmada güçlük yaşama, tekrarlayan hareketler ile kendini gösteren, zihinsel yetersizlik ya da gelişimsel gerilik ile tam olarak açıklanamayan bir bozukluk türüdür.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP): Özel eğitim hizmetlerinden yararlanmasına karar verilen yetersizlikten etkilenmiş bireyin, bu hizmeti ne amaçla, nerede, ne zaman, kim tarafından ve ne kadar zamanda alacağını planlandığı programlardır (Kargın, 2007).

Özel Eğitim Uygulama ve İş Uygulama Okulu (ÖĞÜİUO): Orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylerin okutulduğu, bu bireylere temel akademik beceriler, öz bakım becerileri, günlük yaşam becerileri, sosyal becerileri kazandırmaya yönelik programların uygulandığı devlet okullarıdır (Karabulut, 2012).

2. KAYNAK ARAŞTIRMALARI

Bu bölümde eğitim programı, özel eğitim ve okuma yazma ile ilgili kuramsal bilgilere ve araştırma konusu ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Eğitim Programı İle İlgili Kuramsal Bilgiler

Bu bölümde eğitim programı, öğretim programı, ders programı, eğitim programının öğeleri, özel eğitim programları, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrenciler için hazırlanan eğitim programları, orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrenciler için hazırlanan Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.1.1. Eğitim Programı

Hızla değişen ve gelişen bilim ve teknoloji ışığında insanların ihtiyaçları sürekli değişmektedir. Bu ihtiyaçlar hayatın her alanında “program” kavramını önemli hale getirmektedir. Bu alanlardan en önemlisi de kuşkusuz eğitimidir.

Eğitimde verimliliğin sağlanması, toplumların eğitimden bekledikleri hedeflere ulaşabilmeleri eğitim faaliyetlerinin bir düzen içinde gerçekleşmesine bağlıdır. Bu düzenin sağlayıcısı ve aynı zamanda eğitim sisteminin öğelerinden biri olan eğitim programı, öğretmenler tarafından uygulanan, öğrencilerde istenen özelliklerin oluşmasını amaçlayan ve bu süreçte öğretmenlere yol gösteren bir düzenekler bütünüdür. Geçmişten günümüze eğitim işiyle uğraşan kişiler tarafından eğitim programının birçok tanımı yapılmıştır. Eğitim programı kimine göre ders içerikleri, kimine göre konular listesi, kimine göre çalışmaların programlanmasıdır.

Ornstain ve Hunkins (2016) programa ilişkin beş tanımdan söz etmiştir. İlk olarak, Tyler ve Taba’ nın kabul ettiği “tasarı” tanımıdır. Onlara göre program, hedeflere ulaşmayı sağlayan bir tasarıdır. İkinci olarak, Dewey’ in deneyime yaptığı vurguya dayanan öğrenenlerin “deneyimlerine” yönelik tanımdır. Bu tanımda öğrencilerin okul içinde ve okul dışında deneyimler kazanmalarını sağlayacak her şey programın kapsamında yer almaktadır. Üçüncü tanımda eğitimin bir “sistem” olduğundan söz edilmektedir. Eğitim insanı merkeze alan bir sistemdir. Dördüncü tanımda eğitim programı, kendi içinde kendine has disiplin alanları olan bir çalışma alanıdır. Beşinci tanımda ise, eğitim programı, ders ya da içerikler bütünüdür.

Demirel’ e (2015) göre eğitim programı, öğrenciye okul içinde ve okul dışında planlanan öğrenme faaliyetlerinin hepsidir. Varış (1996) eğitim programını; “bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler, yetişkinler için sağladığı milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler” olarak tanımlamıştır.

Eğitim Programı; bireyin gelişim dönemlerine ve toplumun bireyden beklentilerine göre kazanması gereken zihinsel, fiziksel, duygusal ve toplumsal tüm kazanımları içine alan eğitim yaşantılarının planlanmasıdır (Söğüt, 2017). Eğitim programları, öğrencilerin milli eğitimin belirlediği becerileri kazanmasını amaçlayarak, etkili ve kalıcı öğrenmeler oluşturmak suretiyle eğitimi planlamaktadır (Uzun, 2004).

Eğitim programı kavramı, öğretim programı, ders programı gibi birçok kavramı kapsamında bulunduran geniş bir kavramdır. Eğitim programı, yalnızca ders içi öğrenme etkinliklerini kapsamayıp, aynı zamanda ders dışı etkinlikleri de kapsamaktadır. Eğitim programı eğitimin etkili ve verimli olması için, eğitim faaliyetleri için bir yol haritasıdır, zaman kaybını en aza indirir, uygulayıcıya rehberlik yapar, standardizasyonu sağlar, işbirliğini destekler (Söğüt, 2017).

2.1.2. Öğretim Programı

Eğitim programı ve öğretim programı bazı kaynaklarda birlikte, bazı kaynaklarda birbirinin yerine kullanılmaktadır. Aynı anlamı ifade ediyor görünseler de aslında birbirleriyle iç içe, ancak birbirinden farklı kavramlardır. Eğitim programı, öğretim programını da kapsayan daha geniş bir kavramdır ve öğretim programı eğitim programının büyük bir bölümünü oluşturur.

Özçelik' e (1998) göre öğretim programı, “bir dersle ilgili öğrenme-öğretme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz, başka bir deyişle bu nitelikte bir proje alanıdır”. Demirel (2015) ise öğretim programını, “okulda ve okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği” olarak tanımlamıştır. Öğretim programı, bir derste kazandırılması planlanan beceriye ilişkin yapılacak tüm öğrenme faaliyetlerini içermektedir. Bu faaliyetler hem okul içinde hem okul dışında planlanabilmektedir. Bu planlamalar yapılırken, ders için gerekli olan süre, dersin ne zaman işleneceği, hangi kademede işleneceği ve okul tipine yönelik uyarlamalar dikkate alınmaktadır (Söğüt, 2017).

Öğretim programlarında bir dersin özel hedefleri, özel hedeflerin kazanılmasını sağlayan kritik davranış ifadeleri, bu davranışların kazanılmasını sağlayacak öğrenme-öğrenme etkinlikleri ve sözü edilen davranışın kazanılıp kazanılmadığını ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan ölçme-değerlendirme araçlarına yer verilmektedir (Özçelik, 1998).

2.1.3. Ders Programı

Ders programı, bir derste işlenecek konunun öğrenciye kazandırılması için gerekli olan sürenin, hedefin, hedef davranışların, yöntem tekniklerin, kullanılacak materyallerin, ortamda yapılması gereken düzenlemelerin, dersin dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme, uygulama,

ölçme ve değerlendirme bölümlerinde yapılacak faaliyetlerin yer aldığı özel ve ayrıntılı bir programdır. Yazar' a (2015) göre, ders programı, “bir disiplinin (ders) amacı, içeriği, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirmeden oluşan programdır. Demirel' e (2015) göre ise, “bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plandır.”.

2.1.4. Eğitim Programının Öğeleri

Eğitim programlarının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme olmak üzere dört temel ögesi bulunmaktadır. Bu öğeler eğitim programının amaçlarını gerçekleştirmek için düzenlenmiştir (Akkuş, 2007).

2.1.4.1. Hedef (Amaç)

Eğitimde sınırlı olan zamanı doğru ve etkili kullanmak, zamandan tasarruf sağlamak amacıyla öğrencinin yaş ve gelişim özelliklerine en uygun ve öğrenci için en gerekli beceriler seçilmeye çalışılmalıdır. Eğitimde hedefler, eğitim programının diğer öğelerine rehberlik etmekte ve öğretim faaliyetlerini yönlendirmektedir. Hedeflerin rehberlik etme işlevi alan yazında şu şekilde ifade edilmiştir: “Öğretim süreci temeli atılması gereken bir bina gibidir; öğretim hedefi ise binanın temelidir. Binanın inşa edilmesi öncelikle bina temelini atılmasına bağlıdır. Ayrıca temel, binanın inşa edilme sürecine yön vermektedir tıpkı hedeflerin öğretim sürecinin tasarımına rehberlik etmesi gibi.” (Yelken ve Konokman, 2015, s. 78). Demirel (2015) ise hedefleri, “yetiştirilecek insanda bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılabilir, istendik özellikler” olarak tanımlamış, bu özelliklerin bilgi, beceri, tutum, davranış gibi özellikler olabileceğini vurgulamıştır.

Hedefler, öğretim faaliyeti sonucunda öğrencide oluşmasını istediğimiz, bunun için daha önceden planlamalar yaptığımız, öğrencilere istediğimiz kazanımı edinmesi için düzenli yaşantılar sunduğumuz bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir. Hedefler, “bireyi niçin eğitiyoruz?, davranışı niçin değiştiriyoruz?” sorularının cevabı niteliğini taşımaktadır (Söğüt, 2017). Senemoğlu' na (2015) göre hedefler, “ölçülebilir, gözlenebilir davranıştan daha genel bir niteliği ifade etmekte; ancak, bünyesinde davranışları kapsamakta, gözlenebilir, ölçülebilir davranış olarak ifade edilmeye elverişli özellikler” dir.

2.1.4.2. İçerik (Muhteva)

İçerik hedeflere ulaşmak için öğrenciye “ne öğreteceğim?” sorusunun cevabıdır. İçerikte öğretilecek konular düzenlenir, hangi derste, hangi konu, hangi ünitenin verileceğine karar verilir. Ayrıca içerik düzenlenirken, hedefe ulaşmayı sağlayacak şekilde olmasına, dengeli olmasına, ekonomik olmasına, farklı disiplinlerle ilişkili olmasına, güncel olmasına dikkat

edilmesi gerekmektedir (Söğüt, 2017). Kılıç (2015), içeriğin, hedeflerle tutarlı olma, bilimsel olma, öğrencinin düzeyine uygun olma, ihtiyaçlara cevap verecek işlevsellikte olma, transfer edilebilir olma, güncel olma, ve ekonomik olma gibi ölçütleri karşılayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Varış (1996) eğitim programında içerik seçerken “toplumsal fayda”, bireysel fayda”, “öğrenme ve öğretme” ve “bilgi strüktüründe muhtevanın işgal ettiği yer” olmak üzere dört temel ölçüte dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Senemoğlu (2015), içeriğin, “basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene” doğru organize edilmesi gerektiğini, ayrıca aşamalılık ilkesinin dikkate alınarak, içeriğin önceki öğrenmelerin sonraki öğrenmeleri kolaylaştıracak şekilde düzenlenmesi gerektiğini dile getirmiştir. Demirel (2015) ise içerik seçiminde, yeni bilgilerin programlara yansıtılamadığı ve bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin gerisinde kaldığını, bu durumun ise okulda öğretilenlerle dış dünyada yaşananların birbirlerini takip etme konusunda yetersiz kaldığını belirtmiştir.

2.1.4.3. Eğitim Durumları (Öğrenme- Öğretme Süreci)

Eğitim sürecinde öğrenciye niçin eğitim verileceği ve ne öğretileceğine karar verildikten sonra sıra “nasıl öğretilim?” sorusunun cevabını aramaya gelmektedir. İşte bu süreçte eğitim durumları yani öğrenme-öğretme süreci devreye girmektedir. Bu süreçte öğrenciye ne tür öğrenme yaşantıları sunulacağına karar verilmektedir. Demirel (2015), eğitim programının eğitim durumları öğesinin bir süreci ifade ettiğini, bu süreçte öğrencilere sunulacak öğrenme yaşantılarının öğrenmeyi sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini dile getirmiş ve bu sürecin hem öğrenci için hem de öğretmen için önemli olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler açısından öğrenme yaşantıları, öğretmenler açısından da öğretme yaşantıları sağlayan bu süreçte birinci amaç öğrenciye önceden belirlenen hedefleri kazandırmak olmalıdır. Bu doğrultuda öğrenme-öğretme yaklaşımlarının, öğretim stratejileri yöntem ve tekniklerinin iyi bilinmesi büyük önem teşkil etmektedir. Karakuş (2015), öğrenme yaklaşımlarının öğrenmenin nasıl oluştuğunu, öğretim yaklaşımlarının ise öğretimin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğini açıkladığını, bu bağlamda öğretmenlerin eğitim durumlarını planlarken öğrenme-öğretme yaklaşımları çerçevesinde kararlar almaları gerektiğini vurgulamıştır. Öğretim stratejileri ise alan yazında öğrenme-öğretme yaklaşımlarının kapsamında yer alan, öğrencilere hedeflenen becerileri kazandırmak amacıyla izlenmesi gereken genel, öğretimsel yol olarak ifade edilmiştir (Arslan, 2015, s.186). Cengizhan (2015), yöntemi, “belli bir hedefe ulaşmak için planlı olarak izlenen yol” tekniği ise, “yöntemin uygulanış biçimi” olarak tanımlamıştır. Kanadlı (2015) ise öğretim tekniğini “öğretmenin seçmiş olduğu öğretim yöntemini uygulamaya koyma tarzı” olarak ifade etmiştir.

2.1.4.4. Ölçme- Değerlendirme

Programın son ögesi olan ölçme ve değerlendirme “ ne kadar öğrendi?” sorusuna cevap aramaktadır. Belirlenen hedeflerde istenilen başarıya ulaşıp ulaşılmadığı konusunda dönüt vermektedir. Uygulanan programın etkili olup olmadığı ya da ne kadar etkili olduğu bu aşamada anlaşılır (Söğüt, 2017). Sınama durumları olarak da adlandırılan bu süreçte, öğrenciye öğretimin başında kazandırmayı hedeflediğimiz davranışların ya da becerilerin öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığı konusunda bir yargıya varma söz konusudur (Demirel, 2015). Senemoğlu (2015), öğretimin ölçme-değerlendirme bölümünün, öğretimin meydana gelmesini engelleyen faktörlerin ortaya çıkması, düzeltilmesi ve geliştirilmesi açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. Semerci (2015) ise ölçme-değerlendirmenin, öğrencilerin okulda almış oldukları eğitimin etkililiği hakkında geri dönüt verdiğini, öğrencilerin farklı gelişim alanlarındaki meydana gelen değişimlerini görmemize olanak sağladığını, eksik öğrenmelerin tamamlanması ve başarılı öğrencilerin öğrenmeye daha çok güdülenmesi adına büyük önem taşıdığını dile getirmiştir.

2.1.4. Özel Eğitim Programları

Tipik gelişim gösteren bireylerde olduğu gibi özel gereksinimli öğrenciler için de engel gruplarına, yaşlarına ve gelişim özelliklerine göre eğitim programları hazırlanmaktadır. Günümüzde her tür ve kademedeki okullarda özel gereksinimli bireylerin eğitim öğretim faaliyetlerinden yararlandığı bilinmektedir. Ancak bu bireyler tipik gelişim gösteren akranlarının kolaylıkla yaptığı becerileri bile yapmakta zorluk yaşamaktadırlar. Bundan dolayı bu bireyler için, onların öncelikli ihtiyaçlarına cevap verecek, içeriği bu öğrencilerin performans düzeylerine uygun olarak hazırlanmış programlara ihtiyaçları vardır. MEB (2018), Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 19. Maddesinin “özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin devam ettiği özel eğitim okulları ve özel eğitim sınıflarında bakanlıkça hazırlanan ilköğretim veya mesleki ve teknik eğitim programları ile öğrencilerin eğitim ihtiyaçları ve özelliklerine göre hazırlanmış özel eğitim programları uygulanır.” Hükmü gereğince özel gereksinimli bireyler için özel eğitim programları uygulanmaktadır. Bu programlarla amaç; özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşam becerilerini geliştirmek, öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak, onların mümkün olduğunca bir iş veya meslek sahibi olmalarını sağlamaktır (Fırat, 2010). Böylelikle bu bireylerin yaşam becerileri açısından tipik gelişim gösteren akranlarıyla aralarındaki özelleşen yetileri en aza inmekte ve toplumsal yaşamda yer edinebilmeleri daha kolay olabilmektedir.

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, öğrencilerin yetersizlik durumlarına ve yaşlarına göre özel eğitim programları yayınlamıştır. Bu programlar aşağıda sıralanmıştır:

1. “*Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı*”

2. *Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı*
3. *Özel Eğitim Uygulama Okulu 1. Kademe Öğretim Programları*
4. *Özel Eğitim Uygulama Okulu 2. Kademe Öğretim Programları*
5. *Özel Eğitim Uygulama Okulu 3. Kademe Öğretim Programları*
6. *Görmeyen/Az Gören Öğrenciler İçin Beden Eğitimi, Spor Ve Bağımsız Hareket Dersi Öğretim Programları*
7. *Özel Eğitim Meslek Okulu Akademik Programı (Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler İçin)*
8. *Özel Eğitim Meslek Okulu Meslek Programları (Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler İçin)*
9. *Özel Eğitim Meslek Okulu Meslek Programları (Görme Engelliler İçin)*
10. *Hafif Düzey Zihinsel Engelliler Toplumsal Uyum Becerileri Dersi Programı*
11. *Destek Eğitim Programları*
12. *İşaret Dili Kurs Eğitimi*
13. *İşaret Dili Öğretici ve Tercüman Eğitimi Kurs Programı*
14. *Türkçe İşaret Dili Dersi İşitme Engelliler İlkokulu (1, 2 ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı” (MEB, 2019)*

Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı, özel eğitime ihtiyacı olan 0-36 aylık çocukların bilişsel gelişimlerini, alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini, ince ve kaba motor gelişimlerini, sosyal-duygusal gelişimlerini ve uyumsal becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanmıştır (MEB, 2018).

Okul Öncesi Eğitim Öğretim Programı, 37-78 aylık özel gereksinimli bireylerin zihinsel olarak gelişmelerini sağlamak, çevresinde olup bitenleri anlama ve anlamlandırmalarını sağlamak, düşüncelerini bağımsız olarak ifade etmelerini sağlamak, psikomotor becerilerini geliştirmek, çevreyle iletişim halinde olup ve topluma bağımsız olarak uyum sağlamalarını amaçlamaktadır (MEB, 2018).

Özel Eğitim Uygulama Okulu 1. Kademe Öğretim Programları, Eğitim Uygulama Okullarında, 1, 2, 3 ve 4. Sınıflara devam eden orta ve ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan bireyler için Türkçe, matematik gibi akademik beceriler dahil olmak üzere, öz bakım alanında, iletişim ve sosyal alanda birçok beceriyi kazanmalarını sağlayacak şekilde oluşturulmuştur.

Özel Eğitim Uygulama Okulu 2. Kademe Öğretim Programları, yine orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrencilerin devam ettiği, Eğitim Uygulama Okulu 5, 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencileri için hazırlanmış ve bu öğrencilerin akademik, sosyal, fiziksel ve duygusal olarak gelişimlerini sağlayacak birçok programın yer aldığı bir içeriğe sahiptir.

Özel Eğitim Uygulama Okulu 3. Kademe Öğretim Programları, orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan 9, 10, 11 ve 12. Sınıf öğrenciler için hazırlanmıştır.

Görmeyen/Az Gören Öğrenciler İçin Beden Eğitimi, Spor Ve Bağımsız Hareket Dersi Öğretim Programları, öğrencilerin yaş özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış olup, 1., 2. Ve 3.

Kademede bulunan öğrenciler için ayrı ayrı oluşturulmuştur. Görme engeli olan ya da çoklu yetersizliğe sahip öğrenciler için hazırlanan bu programlar, bu öğrencilerin yaşamları boyunca işlerine yarayacak bilgileri onlara kazandırmak yine bağımsız yaşamalarını sağlayacak birçok beceri alanında gelişimlerini sağlamak amacıyla oluşturulmuştur.

Özel Eğitim Meslek Okulu Akademik Programları, hem hafif düzeyde gelişimsel geriliği olan öğrenciler için hem de görme engeli olan öğrenciler için ayrı ayrı hazırlanmış olup, bu öğrencilerin, Beden Eğitimi, İş Eğitimi, Matematik, Müzik, Resim, Sosyal Hayat ve Türkçe birçok disiplin alanında gelişimlerini sağlamayı amaçlamaktadır.

Özel Eğitim Meslek Okulu Meslek Programları ise yine hafif düzey gelişimsel geriliği ve görme engeli olan öğrenciler için hazırlanmıştır. Bu öğrencilerin el sanatları, yiyecek içecek, iş eğitimi, kişisel gelişim ve meslek ahlakı konusunda gelişimlerini sağlamak amacıyla oluşturulmuştur.

Toplumsal Uyum Becerileri Dersi Programı, hafif düzey gelişimsel geriliği olan öğrenciler için hazırlanmış olup, bu öğrencilerin ilk sekiz yıllık eğitim sürelerini kapsamaktadır. Bu programda beslenme, öz bakım, günlük yaşam becerileri gibi bağımsız yaşamayı hedefleyen temel becerilere yer verilmiştir (MEB, 2019).

Destek Eğitim Programları, bedensel engeli olan, dil ve konuşma güçlüğü çeken, görme ve işitme engelleri olan, özel öğrenme güçlüğü çeken, yaygın gelişimsel bozukluğu ve zihinsel gelişim geriliği olan öğrenciler için ayrı ayrı hazırlanan eğitim programlarıdır (MEB, 2017).

İşaret Dili Kurs Eğitimi, en az ilköğretim okulu mezunu olanlar için hazırlanmış olup, işitme engeli olan bireylerin özellikleri, parmak alfabesi, Türk İşaret Dili (TİD) alfabesi ve bu alfabe ile birçok kavramın gösterimlerini içeren, 120 saatlik bir kurs programıdır (MEB, 2011).

İşaret Dili Öğretici ve Tercüman Eğitimi Kurs Programı, en az ön lisans mezunu ve İşaret Dili Kurs Programı Sertifikası olanların katılabileceği, kursiyerleri işaret dili öğreticisi ve tercümanı olma yeterliliğine sahip olacak şekilde yetiştirmeyi hedefleyen, 210 saatlik bir kurs programıdır (MEB, 2011).

Türkçe İşaret Dili Dersi İşitme Engelliler İlkokulu (1, 2 ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı ise, işitme engeli olan öğrencilere işaret dili becerilerini kazandırmayı ve bu dili diğer derslerde de aktif olarak kullanmalarını amaçlayan, disiplinler arası bir anlayışla hazırlanan bir programdır (MEB, 2016).

2.1.4.1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

Her bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal özellikleri birbirinden farklıdır. Eğitim faaliyetlerinin bu bireysel farklılıklara göre düzenlenmesi gerekmektedir. Ancak bireyler arasındaki farklılıkların yanında, bireyin kendi içinde farklı gelişim alanlarında yaşadığı değişimler de son derece önemlidir. Bu nedenle eğitimde öğrencinin yaş ve gelişim özelliklerine

göre, ortam, mekân, süre, kullanılan materyal gibi uyarlamaların yapılması eğitimde istenilen hedeflere ulaşmak açısından gereklidir. Bu gereklilik özel gereksinimli çocuklarda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarını (BEP) zorunlu kılmaktadır (Avcıoğlu, 2011).

Bireyselleştirilmiş eğitim programı: “özel eğitim gerektiren her bir çocuk için yazılı olarak hazırlanan; bireyin, ailenin, öğretmenin ihtiyaçları doğrultusunda destek eğitim hizmetlerini içeren özel eğitim programı” (MEB, 2014) dır. Özel gereksinimli bireylerin eğitim faaliyetlerinden mümkün olan en üst seviyede faydalanabilmeleri için, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının özenle hazırlanıp, uygulanması büyük önem taşımaktadır (Burunsuz, 2019). Özel gereksinimli bireylere daha nitelikli eğitim verebilmenin en önemli şartlarından biri de öğrenciyi tanımak, ihtiyaçlarını doğru bir şekilde saptamak ve eğitimini bu doğrultuda planlamaktır. Bireyselleştirilmiş eğitim programı bir rehabilite etme, iyileştirme programıdır ve bu programlarda amaç, sadece akademik bilgi aktarmak değildir, bireyin toplumda bağımsız olarak yaşamasını sağlayacak her türlü beceriyi kazandırmaktır (Öztürk, 2009). Bireyselleştirilmiş eğitim programları, tek bir disiplin alanında değil, farklı disiplin alanlarını (iletişim becerileri, sosyal beceriler, psikomotor beceriler, akademik beceriler vb.) da içerecek şekilde hazırlanan bireye özgü bütüncül bir programdır.

BEP, öğrencinin velisi de dahil olmak üzere, rehber öğretmen, idareciler ve öğretmenlerin içinde bulunduğu bir birim tarafından işbirliği içinde çalışarak oluşturulur. BEP’ in, uygulanabilir olması, işlevsel olması ve öğrenciyi en az kısıtlayıcı eğitim ortamında tutması ve toplumsallaşmasını sağlaması en önemli amaçlarındandır (Toprak, 2018).

BEP yasal olarak zorunlu hale getirilmiştir. Böylelikle özel gereksinimli bireyin eğitim ihtiyaçları yasalarla güvence altına alınmıştır. BEP, öğrenciye kazandırılacak uzun dönemli amaçları, kısa dönemli amaçları, öğretimsel amaçları, bu amaçların kazandırılma sürecinde kimlerin görev alacağını, ne tür yöntem ve tekniğin kullanılacağını, değerlendirme sürecinin nasıl olacağını vb. içeren kapsamlı, açıklayıcı ve öğrenciyle çalışan herkes için rehber niteliği taşıyan ve çocuğu eğitimin merkezine alan bir programdır. BEP, gerektiğinde değiştirilebilen, yeni amaçlar eklenebilen ya da var olan amaçların çıkarılabildiği esnek bir programdır (Söğüt, 2017).

2.1.4.2. Gelişimsel Geriliği ve/veya Otizm Spektrum Durumu Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan Eğitim Programları

Özel gereksinimli bireylerden olan gelişimsel geriliği ve/veya otizm spektrum durumu olan bireyler için onların bireysel ve engeliyle bağlantılı özellikleri dikkate alınarak eğitim programları hazırlanmaktadır. Bu eğitim programları, kazandırılacak beceri alanlarını, hedefleri, hedef davranışları, hedef davranışların kazandırılması için uygulanması gereken

yöntem teknikleri, materyal önerilerini ve ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını içermektedir.

Ülkemizde özel gereksinimli bireyler için ayrı programlar uygulanması gerektiği, ancak bu programların genel eğitim programlarından tamamen kopuk olmaması gerekliliği yönetmeliklerle belirtilmektedir (Uzun, 2004). 1960' lı yıllardan beri gelişimsel geriliği olan öğrencilere yönelik programlar hazırlanmakta, hazırlanan programlar değiştirilmekte ve yenilenmektedir. Bu durum 1990' lı yıllarla birlikte daha da hız kazanmıştır. 1990 yılında MEB tarafından "Eğitilebilir Çocuklar İş Okulu Programı" uygulanmaya başlanmış ve bu program 2004 yılında uygulamadan kaldırılmıştır. Daha sonra sırasıyla, "Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi Eğitim Programı", "İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklar Eğitim Programı", "Eğitim Uygulama Okulu Eğitim Programı" ve " Otistik Çocuklar Eğitim Programı" gibi programlar uygulamaya konulmuştur. (Duzcu, 2015; Uzun, 2004).

Görüldüğü gibi gelişimsel geriliği olan, yetersizlikten etkilenmiş bireyler için oluşturulan programlarda öğrencilerin engel durumları hafif ve ağır olarak gruplandırılmış ve otizm spektrum durumu olan bireyler için ayrı bir program da oluşturulmuştur. En son 2018 yılında, 2018-2019 eğitim- öğretim yılında uygulamaya konulmuş olan, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü ve TÜBİTAK Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi' nin ortak çalışmaları ile özel gereksinimli çocuklar için, farklı üniversitelerden birçok akademisyenin ve MEB' de görevli birçok öğretmenin de içinde bulunduğu bir ekiple eğitim programları hazırlanmıştır. Bu programlar, erken çocukluk ve okul öncesi için 2, orta- ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan çocuklar için 29 ve görme engeli olan çocuklar için 3 olmak üzere 34 adettir. Orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrenciler için hazırlanan 29 program bu öğrencilerin devam ettiği Eğitim Uygulama Okulları (I. ve II. Kademe) ve Özel Eğitim İş Uygulama Merkezlerinde (III. Kademe) uygulanmaktadır. Bu araştırmanın kapsamı, orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu öğrenciler için hazırlanan 29 programdan biri olan Okuma Yazma Dersi Öğretim Programıdır.

2.1.4.3. Orta-Ağır Gelişimsel Geriliği Ve Otizm Spektrum Durumu Olan Bireyler İçin Hazırlanan Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı

Orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrencilerin öğrenim gördüğü Eğitim Uygulama Okullarında 2018-2019 eğitim- öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan programlardan biri de Okuma Yazma Dersi Öğretim Programıdır ve bu çalışmada bu programın incelenmesi amaçlanmaktadır.

Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı, dört yılda işlenecek şekilde düzenlenmiş olup, öğrencilerin yaşamları boyunca kullanacakları alıcı ve ifade edici dil gelişimi, dinleme, okuma ve

yazma becerilerini geliştirmeyi, bu becerileri günlük hayatlarına doğru bir şekilde aktarabilmelerini, okuma yazmaya, sosyal etkileşime olumlu tutum geliştirmelerini amaçlayacak şekilde tasarlanmıştır. Bunlara ek olarak öğrencilerin dil bilgisi ve yazım kuralları konularında bilgi ve beceri kazanmaları hedeflenmiştir (Orta-Ağır Zihinsel Engeli Ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı, 2018).

“Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları” ve “Özel Eğitimin Temel İlkeleri” temel alınarak OYDÖP ile öğrencilerin;

- “1.Okuma ve yazmaya hazırlayacak görsel, işitsel ve psikomotor becerilerinin geliştirilmesi,*
- 2.Erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi,*
- 3.Türkçe’yi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak doğru kullanmalarının sağlanması,*
- 4.Yaşamları boyunca kullanacakları temel okuma yazma becerilerini kazanmalarının sağlanması,*
- 5.Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,*
- 6.Sözlü iletişim becerilerini kullanarak iletişim kurmalarının sağlanması,*
- 7.Dinleme / izleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi,*
- 8.Anlama, sınıflama, sıralama, ilişki kurma, tahmin etme gibi bilişsel becerilerinin geliştirilmesi,*
- 9.Sözcük dağarcıklarını ve anlatım becerilerinin geliştirmesi,*
- 10.Gerçek yaşam uygulamalarında okuma ve yazma becerilerini kullanmalarının sağlanması*
- 11.Millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlerin farkına vardırılması” amaçlanmıştır.*

(Orta-Ağır Zihinsel Engeli Ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı, 2018).

OYDÖP, genel açıklamaların yer aldığı “giriş”, programın uygulanmasına ilişkin bilgilerin yer aldığı “öğretim programının uygulanması” ve programın yapısının açıklandığı “öğretim programının yapısı bölümlerinden oluşmaktadır (Orta-Ağır Zihinsel Engeli Ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı, 2018).

OYDÖP’ nda yedi adet öğrenme alanına yer verilmiştir. Birinci öğrenme alanı, öğrencinin işitsel algı, görsel algı ve el- göz koordinasyonunu geliştirmeyi hedefleyerek öğrenciyi okumaya hazırlayan **“öğrenmeye hazırlık”** öğrenme alanıdır(Orta-Ağır Zihinsel Engeli Ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı, 2018).

İkinci öğrenme alanı, öğrencinin yazı ve farkındalığını, harf bilgisini kazandırmayı amaçlayan, yazmaya hazırlık bölümünün yer aldığı **“erken okuryazarlık”** öğrenme alanıdır (Orta-Ağır Zihinsel Engeli Ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı, 2018).

Üçüncü olarak **“ilk okuma yazma”** öğrenme alanı vardır ki, bu alan “Ses Temelli İlk Okuma Yazma Öğretimi” yöntemini benimseyerek öğrencilere çözümleme yapma ve çözümlediklerini anlamlandırma becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu öğrenme alanı,

“sesi fark etme, sesi dik temel harflerle okuma ve yazma, sesi hece ve sözcük içinde okuma ve yazma, sesi cümle ve metin içinde okuma ve yazma, tanıtılan sesin bulunduğu cümle ve metinleri anlama” olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır (Orta-Ağır Zihinsel Engeli Ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı, 2018).

Dördüncü öğrenme alanı, “okuma kurallarını uygulama, okumaya yönelik tutum, okuma gelişimi, cümle anlama, metin yapılarını tanıma, metin anlama, gerçek yaşam uygulamaları” gibi bölümlerden oluşan ve öğrencinin eşleme ve anlama becerilerini geliştirmeyi amaçlayan **“okuduğunu anlama”** öğrenme alanıdır (Orta-Ağır Zihinsel Engeli Ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı, 2018).

Beşinci öğrenme alanı, **“yazılı ifade”** dir. Bu öğrenme alanı, “yazım kurallarını uygulama, dikte yoluyla yazma cümle oluşturma, cümle tamamlama ve cümle yazma” bölümlerinden oluşmakta ve öğrenciye cümle yazma ve tamamlama becerisi kazandırmayı hedeflemektedir (Orta-Ağır Zihinsel Engeli Ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı, 2018).

Diğer iki öğrenme alanları ise; **“dinlediğini anlama ve sözlü iletişim”** öğrenme alanlarıdır. Dinlediğini anlama öğrenme alanı, “dinleme kurallarına uyma, betimlenen resimleri gösterme, yönergeleri yerine getirme, resimli anlatılarla ilgili sorulara cevap verme ve dinledikleriyle ilgili sorulara cevap verme” bölümlerinden, sözlü iletişim öğrenme alanı ise, “konuşma kuralları, alıcı ve ifade edici anlam-söz dizimi, sözcük dağarcığı ile olayları ve durumları anlatma” bölümlerinden oluşmaktadır (Orta-Ağır Zihinsel Engeli Ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı, 2018).

Bu öğrenme alanlarında yer alan hedef ve hedef davranış sayıları ile hedeflerin öğrenme alanlarına göre dağılımları aşağıda Tablo 2. 1. ve Tablo 2. 2.’ de verilmiştir.

Tablo 2. 1.

OYDÖP Öğrenme Alanları, Hedef ve Hedef Davranış Sayıları

Öğrenme Alanı	Hedef Sayıları	Hedef Davranış Sayıları
Öğrenmeye Hazırlık	25	94
Erken Okuryazarlık	20	86
İlk Okuma Yazma	8	26
Okuduğunu Anlama	12	36
Yazılı İfade	8	26
Dinlediğini Anlama	6	20
Sözlü İletişim	4	14
Toplam	83	302

Tablo 2. 1.’ de OYDÖP’ te yer alan öğrenme alanları, hedef ve hedef davranış sayıları verilmiştir. Veriler incelendiğinde, yedi öğrenme alanında toplam 83 hedef ve 302 hedef davranış bulunduğu görülmektedir.

Tablo 2. 2.

OYDÖP' te Hedeflerin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımları

Öğrenme Alanı	Bilişsel	Duyuşsal	Psikomotor	Toplam
Öğrenmeye Hazırlık	21	0	4	25
Erken Okuryazarlık	14	3	3	20
İlk Okuma Yazma	5	0	3	8
Okuduğunu Anlama	5	5	2	12
Yazılı İfade	4	1	3	8
Dinlediğini Anlama	3	0	3	6
Sözlü İletişim	3	1	0	4
Toplam	55	10	18	83

Tablo 2. 2.' de OYDÖP' te hedeflerin öğrenme alanlarına göre dağılımları verilmiştir. Tablo incelendiğinde, yedi öğrenme alanında, toplam 55 adet bilişsel hedefin, 10 adet duyuşsal hedefin, 18 adet psikomotor hedefin yer aldığı görülmektedir.

2.2. Özel Eğitim İle İlgili Kuramsal Bilgiler

Bu bölümde özel eğitim, özel gereksinimli bireyler ve özellikleri, özel gereksinimli bireyler için düzenlenen eğitim uygulamaları, özel eğitim okul ve kurumları ve Eğitim Uygulama Okulları ile ilgili açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir.

2.2.1. Özel Eğitim

Anayasamızın (1982) 42. Maddesinde, “Kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.” ifadesine yer verilmiştir. Bu ve benzeri yasal düzenlemelerle ulusal ve uluslararası düzeyde özel gereksinimli bireylerin eğitim hakları güvence altına alınmıştır.

Özel eğitim, MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği' nde (2018), “Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak tanımlanmaktadır. Collins ve O' Brien' e (2011) göre özel eğitim, “bir ya da daha çok yetersizlik durumu belirlenmiş öğrencilere destek olmak amacıyla tasarlanmış eğitimidir” (akt. Duzcu, 2015). Salend' e (2011) göre özel eğitim, davranışsal, duygusal, fiziksel, sağlık ve duygusal açıdan gelişimsel gerilik gösteren öğrencilere özel planlanmış ve koordine edilmiş kapsamlı öğretim hizmetleri sunmayı içermektedir. Salend' e (2011) göre bu öğretim hizmetleri ve uygulamaları, özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel, sosyal, davranışsal ve fiziksel gelişimlerini sağlamak, tipik gelişim gösteren bireylere sağlanan eğitim hizmetlerinden eşit bir şekilde yararlanmalarını ve toplumsal bir birey olmalarını teşvik etmek, bu öğrencilerin güçlü yönlerini, yaşadıkları zorlukları belirlemek ve ele almak için hazırlanmıştır. Horridge' ye (2019) göre ise özel eğitim, özel gereksinimli öğrencinin, tipik gelişim gösteren akranlarının okutulduğu okullarda kendisine sağlanamayacak eğitim ve destek hizmetleri anlamına gelmektedir.

2.2.2. Özel Gereksinimli Bireyler ve Özellikleri

Özel gereksinimli bireylerin kimler olduğu, ne tür özelliklerinin olduğu konusunda yapılan tanımlar oldukça fazladır. Horridge' ye (2019) göre, bir çocuğun veya gencin, özel eğitim hizmeti almasını gerektiren bir engeli veya öğrenme güçlüğü varsa, bu kişi özel gereksinimli birey olarak düşünülmektedir. 7 Temmuz 2018 Cumartesi günü, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü' nün resmi gazetede yayınladığı, en güncel Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre ise özel eğitime ihtiyaç duyan özel gereksinimli birey; "bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey" olarak tanımlanmaktadır (30471 sayılı Resmi Gazete). Bu genel bir tanımdır ve özel gereksinimli bütün bireyleri kapsamaktadır. Özel gereksinimli bireyleri daha ayrıntılı incelemek gerekirse, bu bireylerdeki farklılıkların zihinsel, fiziksel, sosyal, duygusal gibi birçok boyutta olabileceği görülmektedir. Bu boyutların yanına bireylerin yaş, cinsiyet, içine doğdukları çevre gibi birçok faktör de eklenince farklılıklar artmış ve özel gereksinimli bireylerin farklı şekillerde gruplandırılmaları kaçınılmaz olmuştur. Bazı gruplandırmalar yetersizlik türünün adıyla, bazı gruplandırmalar, işitme, görme gibi kategoriler şeklinde, bazı gruplandırmalar ise sık görülen yetersizlik ve seyrek görülen yetersizlik şeklinde oluşturulmuştur (Diken, 2015: 11). Ülkemizde kullanılan yasal gruplandırmalara baktığımızda özel gereksinimli bireylerin, görme, işitme, zihinsel ve fiziksel yetersizliği olan, dil ve konuşma güçlüğü çeken, duygu durum bozukluğu olan, otizm spektrum durumu olan, özel öğrenme güçlüğü çeken, üstün ve özel yetenekleri olan bireyler gibi farklı kategorilerde incelendiği görülmektedir.

Özel gereksinimli bireyler denince ilk akla gelen grup zihinsel yetersizliği olan bireylerdir. Hatta özel eğitimde yapılan bütün çalışmaların yalnızca bu yetersizlik türü için yapıldığı yönünde bir algı vardır.

Zihinsel yetersizlik; zihinsel işlevlerde önemli derecede normalin altında olma, bununla birlikte uyumsal becerilerden (iletişim, öz-bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal beceriler, kendini yönetme becerileri, sağlık ve güvenlik, akademik beceriler, boş zaman etkinlikleri ve iş) en az ikisinde sınırlılıklar gösterme ve bu sınırlılığın 18 yaştan önce gerçekleşmesi durumudur (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2015).

Zihinsel yetersizlik, çeşitli biçimlerde sınıflandırılmakta olup; zekâ puanlarına göre orta, ağır ve çok ağır şeklinde yapılan sınıflandırma uzun yıllardır kullanılmakta ve günümüzde de kullanılmaya devam etmektedir. AAIDD' de, ilk defa 1992'de bireyler, ihtiyaç duyduğu destek türlerine göre kategorize edilmiştir (AAIDD, 2015; Baykoç, 2017; Çiftçi-Tekinarslan, 2008; Şerefoğlu, 2014,). Bu sınıflandırmada bireyler; sınırlı desteğe, kapsamlı desteğe ve orta desteğe ihtiyaç duymaktadır.

Bu çalışmanın konusu olan zihinsel olarak gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan bireyler, MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan 'Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği' nde (2018), ihtiyaçlarına göre gruplandırılmakta ve bu bireyler aşağıdaki şekilde açıklanmaktadır:

"Hafif düzeyde zihinsel engelli birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle, özel eğitim ve destek eğitim hizmetine sınırlı düzeyde ihtiyacı olan birey."

"Orta derecede zihinsel engelli birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ve destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyacı olan birey."

"Ağır düzeyde zihinsel engelli birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum ve öz bakım becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle yaşam boyu süren, yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey."

"Çok ağır düzeyde zihinsel engelli birey: Zihinsel yetersizliği yanında öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamayan, yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan birey."

"Hafif düzeyde otizmi olan birey: Sosyal etkileşim, sözlü ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı nedeniyle destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey."

"Orta düzeyde otizmi olan birey: Sosyal etkileşim, sözlü ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı nedeniyle destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyacı olan birey."

"Ağır düzeyde otizmi olan birey: Sosyal etkileşim, sözlü ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı nedeniyle yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey."

Zihinsel olarak gelişimsel geriliği olan, otizm spektrum durumu olan ya da diğer engel gruplarındaki bireylerin özelleşen yetileri nedeniyle kendi içlerinde hafif, orta, ağır, çok ağır gibi kategorilerde incelenmesi, bu bireylerin bireysel özellikleri arasındaki farklılığın ne kadar fazla olduğunu, yaşlılarının aldığı genel eğitime ayak uyduramamalarını, dolayısıyla daha özel bir eğitime tabi tutulmaları gerektiğini göstermektedir. Palas (2017), Erdem (2010) ve Aker' e (2009) göre özel eğitime tabi tutulmaları gereken özel gereksinimli bu çocukların bazı özellikleri aşağıda sıralanmıştır:

- Bu çocuklar olaylar ya da durumlar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmakta zorluk çekerler.
- Bu çocuklar düşük algı düzeyine sahiptirler. Çabuk unutulurlar. Somut kavramları soyut kavramlara göre daha kolay öğrenirler. Kavramlar arasındaki zıtlıkları öğrenmekte güçlük çekerler. Etkinlikte kalma veya etkinliği sürdürme süreleri kısadır. Çabuk sıkılırlar ve ilgileri dağınıktır. Bilgileri kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarmakta

güçlük çekerler. Genelleme yapmakta zorlanırlar. Yeni ortamlara uyum sağlamakta zorlanırlar.

- Gelişimsel geriliği olan çocuklar tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha düşük özgüvene sahiptirler. Bu çocuklar zihinsel olarak yetersizlikten etkilendikleri için günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmede ve sorunlarla baş etmede zorluk yaşamaktadırlar.
- Gelişimsel geriliği olan çocukların dil gelişimleri tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı evrelerden geçmesine rağmen, yetersizlikten etkilenmiş bireyler daha geç konuşmakta, sesleri atlamakta, kelimelere yeni sesler eklemekte, kelimeleri bağlamına uygun kullanmamaktadırlar.
- Tipik gelişim gösteren çocuklar, el-yüz yıkama, diş fırçalama, yemek yeme, tuvalet ihtiyacını giderme, tırnak kesme, giyinme, banyo yapma gibi becerileri günlük hayatta gözlem yaparak öğrenebiliyorken, özel gereksinimli öğrencilerin bu becerileri kazanabilmeleri sistematik çalışmalar gerektirmektedir.
- Özel gereksinimli öğrenciler zihinsel yetersizliğin derecesine göre fiziksel anormallikler de yaşayabilmektedirler. Bu da onların el-göz koordinasyonu, ince ve kaba motor gelişimlerinin tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha zayıf olmasına neden olmaktadır.
- Gelişimsel geriliği ya da otizm spektrum durumu olan çocukların dikkatlerini belli bir süre bir olayda, bir durumda ya da bir etkinlikte toplamaları güç olabilmektedir. Sıklıkla dikkat dağınıklığı yaşayabilmektedirler.
- Özel gereksinimli çocuklar sahip oldukları zihinsel yetersizlikten dolayı akademik becerilerin öğreniminde de tipik gelişim gösteren akranlarından geride kalmaktadırlar. Akademik becerileri öğrenmeleri için tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla tekrar ve alıştırma yapmaları gerekmektedir.
- Bu çocuklar uygun olmayan davranışlar sergileyebildikleri için arkadaş edinmekte ve insanlarla sosyal ilişkiler kurmakta zorluk yaşamaktadırlar.
- Bu çocuklar yeni durumlara uyum sağlamakta güçlük yaşadıkları için, inatçılık, gerginlik, direnme, saldırganlık gibi davranış ve uyum sorunları yaşayabilmektedir.
- Özel gereksinimli çocuklarda depresyon, kaygı bozuklukları, iletişim bozuklukları gibi psikiyatrik bozukluklar tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha fazla görülmektedir.
- Özel gereksinimli çocuklar sorumluluk almaktan kaçınabilmekte, duygu ve düşüncelerini ifade etmekte zorlanmakta ve sık sık engellenme duygusu yaşadıkları için istenmeyen davranışlar sergileyebilmektedirler.

2.2.3. Özel Gereksinimli Bireyler İçin Düzenlenen Eğitim Uygulamaları

Bu bölümde özel gereksinimli bireyler için düzenlenen eğitim uygulamalarından olan erken çocukluk dönemi eğitimi, birden fazla yetersizliği olan bireylerin eğitimi, evde veya hastanede eğitim, grup eğitimine hazırlık, aile eğitimi ve kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına kısaca yer verilmiştir. Bu bölüm MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2018) yer alan eğitim uygulamaları dikkate alınarak özetlenmeye çalışılmıştır.

2.2.3.1. Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi

Erken çocukluk dönemi eğitim uygulaması, 0-36 ay arasında, özel eğitime gereksinimi olduğu tespit edilen çocuklar ile gelişimsel olarak risk altındaki çocukların erken ve önleyici müdahale hizmetleriyle çocuğun akranlarıyla arasındaki farkı en aza indirmeyi, yetersizliğin engele dönüşmesini önlemeyi amaçlayan eğitim hizmetleridir (Pınar, 2006). Bu eğitim özel eğitim okulları, okul öncesi eğitim veren kurumlar ve anasınıfı olan okullarda verilebileceği gibi çocuğun evinde de verilebilmektedir. Bu eğitimi almak için velinin yazılı talebinin olması gerekmektedir. Bu eğitim hizmetinde Bakanlığın özel eğitim programları esas alınarak bir BEP hazırlanır ve velinin de eğitim sürecine katılımı sağlanarak program uygulanmaktadır. Eğitim, haftada 2 gün ikişer saat şeklinde, her ders saati 40 dakika olacak şekilde, özel eğitim, okul öncesi ve çocuk gelişimi öğretmenleri tarafından verilmektedir.

2.2.3.2. Birden Fazla Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi

Bu eğitim, zorunlu öğrenim çağına olup birden fazla yetersizliği olan, bu yetersizlikleri nedeniyle herhangi bir ilköğretim ve ortaöğretim okuluna devam edemeyen öğrencilere verilmektedir. Bu bireylerin eğitimi, öncelikle özel eğitim okullarında, özel eğitim okulu yoksa, diğer okulların bünyesinde bu çocuklar için valilik onayıyla bir sınıf açılarak yapılmaktadır. Açılan bu sınıflarda birden fazla gelişimsel gerilik grubundan etkilenen bu öğrenciler, birleştirilmiş sınıf uygulaması şeklinde, sınıfta en fazla 4 öğrenci olacak şekilde, BEP doğrultusunda, özel eğitim öğretmenleri tarafından eğitim verilebilmektedir.

2.2.3.3. Evde veya Hastanede Eğitim

Özel eğitime gereksinimi olan, zorunlu öğrenim çağındaki bazı çocuklar, birtakım sağlık sebepleri nedeniyle okula devam edememekte eğitimlerini evde veya hastanede yatarak devam ettirmek zorunda kalmaktadır. Bu çocukların eğitimleriyle ilgili yasal düzenlemeler mevcuttur. Bu çocukların haftada kaç saat ders alacağı sorumlu oldukları eğitim programı doğrultusunda, kayıtlı olduğu okul ve okul kademesine bağlı olarak 10 ders saati ve 16 ders saatinden az olmayacak şekilde planlanabilmektedir. Öğrencinin ihtiyacı olan derslere karar verildikten sonra, ihtiyaca göre özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve

diğer alan öğretmenleri bu öğrencilerin eğitimi için görevlendirilebilmektedir. Bu öğrencilerin eğitimleri hafta içi planlanabildiği gibi hafta sonu da planlanabilmektedir.

2.2.3.4. Grup Eğitimine Hazırlık

Özel eğitim programlarının uygulandığı okul ve kurumlarda, grup eğitimine devam edemeyen, yoğun problem davranışlar sergileyen, tuvalet eğitimi ve öz bakım becerilerini kazanamamış öğrencileri akranlarıyla eğitim almaya hazırlamak amacıyla bire bir eğitim verilebilmektedir. Bu eğitimler okul saati içerisinde, haftalık ders saatinin %40' ını geçmeyecek şekilde, öğrencinin devam ettiği okul ve okulun kademesi dikkate alınarak, BEP doğrultusunda planlanıp, bir özel eğitim öğretmeni tarafından verilebilmektedir.

2.2.3.5. Aile Eğitimi

Aile eğitimi hizmeti, özel eğitime gereksinimi olan her yaş ve her eğitim seviyesindeki öğrenciye, eğitimlerine katkı sağlamak amacıyla rehberlik etmek ve eğitim vermek amacıyla Bakanlığın hazırladığı program dâhilinde belirli aralıklarla okul ve kurumlarda verilmektedir.

2.2.3.6. Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde verimliliği sağlamak amacıyla onların akranlarıyla mümkün olan en üst düzeyde bir arada bulunmalarını sağlayıp, onlara bir takım destekleyici eğitim hizmetleri de sunularak eğitim almaları sağlanmaktadır. Şahin (2017) kaynaştırma eğitime ilişkin “entegrasyon” ifadesini kullanmış bireyin topluma uyumunu, ilgi ve yeteneklerini en iyi şekilde geliştirebileceği eğitim ortamlarına ihtiyaç duyduğunu dile getirmiştir. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla sağlanan eğitim uygulamalarında, bireyin ihtiyaçları dikkate alınıp, akranlarının olduğu eğitim ortamlarında tam veya yarı zamanlı olarak eğitim verilmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ nde (2018) kaynaştırma eğitime yönelik “*Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini akranlarıyla birlikte aynı sınıfta tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak sürdürebilirler.*” ifadesinin yer almaktadır. Tam zamanlı kaynaştırmada öğrencinin kaydı normal sınıfta olup, tüm gün boyunca tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte aynı sınıf öğretmeninden eğitim almaktadır ve bu öğrenci için kayıtlı bulunduğu okulda uygulanan programı takip etmektedir. Yarı zamanlı kaynaştırmada ise öğrencinin kaydı, normal okuldaki özel eğitim sınıfında bulunmakta, ancak öğrencinin başarılı olabileceği bazı derslerde normal sınıfa katılımı söz konusu olmaktadır (Ünsal, 2019).

2.2.4. Özel Eğitim Okul ve Kurumları

Bu bölümde özel gereksinimli bireyler için açılan okul öncesi eğitim kurumları, ilköğretim kurumları, ortaöğretim kurumları, özel yetenekli bireyler için açılan kurumlar yer almaktadır. Bu bölüm, en güncel MEB, ÖEHY' nde (2018) yer alan okul ve kurumlar dikkate alınarak özetlenmeye çalışılmıştır.

2.2.4.1. Özel Gereksinimli Bireyler İçin Açılan Okul Öncesi Eğitim Kurumları

36 ayını tamamlayıp, 66 ayını doldurmamayan çocuklar için özel eğitim anaokulları açılabilir. Buna ek olarak ilkokul kademesinde eğitim veren özel eğitim okulları (Eğitim Uygulama Okulları), tam bağımsız anaokulları ve ilköğretim okullarında özel eğitim anasınıfları açılıp bu çocukların eğitim almaları sağlanabilmektedir. Bu çocuklar tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görebilmekte ve sınıf mevcutları en fazla 5' i özel gereksinimli çocuk olmak üzere 14 kişi olabilmektedir. Sınıflarda mümkün olduğunca seviye grupları oluşturulmakta ve bu çocuklar bakanlığın hazırladığı eğitim programı doğrultusunda ders yapmaktadırlar. Bu sınıflarda öğrenciler bir okul öncesi öğretmeni ve bir özel eğitim öğretmeni olmak üzere iki öğretmenle günde 6 saat ders yapabilmektedirler.

2.2.4.2. Özel Gereksinimli Bireyler İçin Açılan İlköğretim Kurumları

Görme, işitme veya fiziksel olarak gelişimsel geriliği olan öğrenciler için hem gündüzlü hem de yatılı özel eğitim ilkokulları ve ortaokulları açılabilir. İlkokullarda derslerin çoğunluğu özel eğitim öğretmeni tarafından okutulurken sadece din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ile yabancı dil dersi alan öğretmeni tarafından okutulur. Ancak yabancı dil dersi bu okullarda zorunlu değildir. Bu derslerde özel eğitim öğretmeni derse katılır ve alan öğretmenine destekte bulunur. Ortaokullarda ise din kültürü ve ahlak bilgisi dersi yanında müzik, görsel sanatlar, beden eğitimi gibi dersler bulunmaktadır ve bu dersler alan öğretmeni tarafından yürütülür. Bu okullarda dersler 40 dakika şeklinde planlanmış olup, ilköğretim programı uygulanmaktadır.

Hafif düzey gelişimsel geriliği olan bireyler için ise sadece gündüzlü özel eğitim okulları açılabilir. Hafif düzeyde gelişimsel geriliği olan çocukların okutulduğu okullarda, hafif düzeyde otizm spektrum durumu olan çocuklar için ayrı otizm sınıfları açılabilir. Sınıf mevcutları, otizm sınıflarında 4 kişiyi, diğer sınıflarda ise en fazla 10 kişiyi geçmeyecek şekilde, öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri mümkün olduğunca dikkate alınarak düzenlenmektedir. Bu okullarda yine ilköğretim programı takip edilerek her öğrenci için BEP hazırlanmaktadır. Hafif düzeyde gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrencilerin okutulduğu ilkokullarda alan dersi olarak sadece din kültürü ve ahlak bilgisi dersi bulunmakta ve dersleri özel eğitim öğretmeni yürütmektedir. Ortaokullarda ise din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin

yanında alan öğretmenleri ve özel eğitim öğretmeninin birlikte okuttuğu müzik, beden eğitimi ve görsel sanatlar dersleri de bulunmaktadır.

Zihinsel olarak orta veya ağır düzeyde gelişimsel geriliği ve yine orta veya ağır düzeyde otizm spektrum durumu olan öğrenciler için özel eğitim uygulama okulları hem ilkokul (1. Kademe) hem de ortaokul (2. Kademe) düzeyinde açılabilmektedir. Bu okullarda gelişimsel geriliği olan öğrenciler ile otizm spektrum durumu olan öğrenciler için ayrı sınıflar oluşturulmaktadır. Gelişimsel geriliği olan öğrencilerin sınıf mevcudu 8, otizm spektrum durumu öğrencilerin sınıf mevcudu 4 kişiyi geçmeyecek şekilde oluşturulmaktadır. Bu sınıflarda Bakanlığın hazırladığı özel eğitim programları doğrultusunda BEP hazırlanarak eğitim-öğretim faaliyetleri sürdürülmektedir. Derslerin tamamı özel eğitim öğretmenleri tarafından yürütülürken, 1. Kademede yer alan din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ile 2. Kademede yer alan din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi gibi alan derslerine alan öğretmenleri de katılmaktadır. Alan derslerinin okutulmasında alan öğretmenine özel eğitim öğretmenleri yardımcı olmaktadır.

2.2.4.3. Özel Gereksinimli Bireyler İçin Açılan Ortaöğretim Kurumları

Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin meslek sahibi olabilmeleri için mesleki eğitim veren okullar bulunmaktadır.

İlköğretimi tamamlayan ortaöğretim düzeyindeki görme ve fiziksel engeli olan öğrenciler için hem yatılı hem de gündüzlü meslek liseleri açılmaktadır. Bu okullardaki öğrenciler Bakanlıkça hazırlanan meslek programları doğrultusunda eğitim görmektedirler. Bu okullardaki dersler 40 dakika, sınıf mevcudu ise en fazla 15 kişi olacak şekilde alan öğretmeni tarafından yürütülmektedir. Bu okullardan mezun olan öğrenciler mezun oldukları alan neyse o alana ait diploma almaktadırlar.

İlköğretim programını tamamlayıp, tipik gelişim gösteren öğrencilerin devam ettiği herhangi bir ortaöğretim okuluna devam edemeyecek durumda, zihinsel olarak hafif düzey gelişimsel geriliği, hafif düzey otizm spektrum durumu, işitme veya görme engeli olan öğrenciler ise, herhangi bir iş veya meslek öğrenmek amacıyla gündüzlü özel eğitim meslek okullarına devam edebilmektedirler (MEB, 2018). Bu okullarda öğrenciler özel eğitim programları ile mesleki eğitim programları doğrultusunda öğrenim görmektedirler. Bu okullarda zihinsel olarak gelişimsel geriliği olan öğrenciler ile otizm spektrum durumu olan öğrenciler farklı sınıflarda okutulmakla birlikte, sınıf mevcutları zihinsel engel sınıfı için 10, otizm sınıfı için 4' ü geçmeyecek şekilde düzenlenmektedir. Dersler özel eğitim öğretmeni tarafından okutulur ancak alan dersleri olan din kültürü ve ahlak bilgisi, resim, müzik, beden eğitimi ve meslek derslerine ait derslerde dersin büyük sorumluluğu alan öğretmenlerine aittir. Özel eğitim öğretmeni alan öğretmenine destek olmaktadır. Bu okullardan mezun olan öğrencilere diploma verilmektedir.

Okulu bitiren öğrenciler bir kamu kuruluşuna istihdam edildikleri takdirde, bu diplomalar onların meslek lisesini bitirenlerle aynı özlük haklarına sahip olmalarını sağlamaktadır.

2.2.4.4. Özel Yetenekli Bireyler İçin Açılan Kurumlar

Örgün eğitime devam edip, zihinsel olarak ya da resim müzik gibi herhangi bir yetenek alanında üstün başarı gösteren öğrenciler için var olan potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmak amacıyla eğitim veren BİLSEM' ler (Bilim ve Sanat Eğitim Merkezi) açılmaktadır. BİLSEM' lerde verilen eğitimler öğrencilerin örgün eğitim saatleri dışında hafta içi veya hafta sonu planlanmaktadır. BİLSEM' lerde proje odaklı, disiplinler arası ve çoğunlukla etkinliğe dayalı bir eğitim programı kullanılmakta ve eğitimler hem bireysel olarak hem de grup şeklinde yürütülmektedir.

2.3. Okuma Yazma İle İlgili Öğretimi İle İlgili Kuramsal Bilgiler

Bu bölümde okuryazarlık ve okuma yazma kavramları, gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrencilerde okuma yazma öğrenmenin önemi, gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrencilerin okuma yazma öğrenme özellikleri ve gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrencilere yönelik okuma yazma öğretim yöntemleri konuları üzerinde durulmuştur.

2.3.1. Okuryazarlık ve Okuma Yazma

Okuryazarlık, iletişim kurmamızı sağlayan sözlü dilin yazılı dille bağlantısı kurularak, insanların ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kullanılan sosyal bir olgudur. İnsanlar birçok dilde okuryazar olabilmektedirler. Okuryazar olmak hiçbir zaman nedensiz yere ortaya çıkmamaktadır. İnsanlar mutlaka bir ihtiyaç neticesinde ve ihtiyacı karşılamak amacıyla okurlar ve yazarlar. Bir yerden bir yere gitmek için toplu taşıma araçlarını kullanmak, alışveriş yapmak, mağazaların tabelalarını okumak, resmi bir sözleşme imzalamak, telefon kullanmak gibi nedenlerle okuryazarlık eylemini yerine getirirler (Çetin, 2019).

Uluslararası alan yazın incelendiğinde, okuryazarlık kavramının tanımlanmasının giderek daha zor hale geldiği görülmüştür. Okuryazarlığın karmaşık doğası, Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO, 2006) tarafından da gözlemlenmiş, bir kavram olarak ele alınan okuryazarlığın hem karmaşık hem de dinamik olduğu kanıtlanmış, çok farklı şekillerde yorumlanmıştır. Sahip olduğu çoklu anlamlar nedeniyle okuryazarlığın farklı tanımları mevcuttur. Roberts (1995), "son elli yılda yüzlerce 'okuryazarlık' tanımının akademisyenler, okuryazarlık öğreticileri ve program planlayıcıları tarafından ileri sürüldüğünü" dile getirmiştir. Bu tanımların farklı yönelimlere sahip olsalar da benzer odaklı oldukları görülmüştür. Bu tanımların çoğu, okul ve akademik ilerleme, teknik okuma yazma

becerileri ile ilişkili geleneksel okuryazarlık formuna odaklandığı dikkat çekmiştir (Edwards ve Potts, 2008). Bu görüş, UNESCO (2006) ile uyusmaktadır; burada “en yaygın okuryazarlık anlayışı, bir dizi somut beceri, özellikle de okuma ve yazma bilişsel becerileri” dir.

Ulusal alan yazın incelendiğinde okuryazarlığın birçok türü olduğu görülmüştür. Program okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, erken okuryazarlık, medya okuryazarlığı, fen okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı bunlardan sadece birkaçıdır. Bu araştırmada sözü edilen okuryazarlık kavramı okuma ve yazma becerilerini kazanıp, bunu günlük hayatta işlevsel olarak kullanabilme yeterliliğine sahip olma durumudur.

Okuma yazma, bireyin bilişsel olarak gelişmesine, bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte toplumdaki değişikliklere ayak uydurmasını sağlayacak bilgiyi edinmesine katkı sağladığı, aynı zamanda kültürün gelecek kuşaklara aktarılmasında önemli bir rol üstlendiği için son derece önemlidir (Çolak, 2019). Okuma yazma öğrenmek öğrencilere, karşılaştıkları yazıları okuyabilme, duygu ve düşüncelerini yazı yoluyla aktarma, gördüğü bir yazıyı bakarak yazabilme, duyduğu bir konuşmayı bakmadan yazabilme, okuduğu bir yazıyı anlama ve anlatabilme gibi birçok beceriyi kazandırmaktadır. Okuma yazma becerisi öğrencinin bilişsel, sosyal, duygusal birçok gelişim alanına aynı anda katkı sağlayarak zihinsel süreç becerilerini geliştirmektedir (Karamuklu, 2018).

2.3.2. Gelişimsel Geriliği ve Otizm Spektrum Durumu Olan Öğrencilerde Okuma Yazma Öğrenmenin Önemi

Eğitim, doğumdan ölüme kadar devam eden bir süreçtir. Bu sürecin bir informal kısmı olduğu gibi bir de formal kısmı bulunmaktadır. Eğitimin formal kısmı okul öncesi dönemden başlamakta ve eğitim programları vasıtasıyla yürütülmektedir. Okul öncesi dönemden başlayan bu süreçte öğrenciler birçok beceriyi öğrenirler. Bu becerilerden biri de öğrencileri okuma yazmaya hazırlayan okuma yazma hazırlık becerileridir. Öğrenciler okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık becerilerini kazandıktan sonra ilköğretime geçerek okuma yazma becerilerini kazanırlar. Ancak her öğrenci okuma yazmaya hazırlık becerilerini ve okuma yazma becerilerini aynı hızda kazanamamaktadır. Bu durumun çok çeşitli sebepleri bulunmaktadır. Bu sebepler, öğrencinin içine doğduğu toplumun sosyokültürel yapısı, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin gelişimsel özellikleri, ilgi duyduğu alanlar, öncelikli ihtiyaçları ve zihinsel olarak yetersizliği olarak sıralanabilmektedir (Palas, 2017). Okuma yazma becerilerinin, tipik gelişim gösteren çocuklarda formal eğitime başlamadan önce, bebeklik döneminden itibaren, çocuğa okuryazarlık bakımından uyarıcıların fazla olduğu ortamlar sunulduğunda gelişebileceği araştırmalarla görülmüştür (Ayaz, 2015). Ancak bu durum zihinsel olarak gelişimsel geriliği olan çocuklarda aynı hız ve düzeyde gerçekleşmemektedir.

Okuma yazma öğrenmek tipik gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi özel eğitime ihtiyacı olan, zihinsel olarak gelişimsel geriliği olan çocuklarda da büyük önem taşımaktadır. Okuma yazma öğrenmek günümüzde çocuğun gelecekteki akademik başarısı için bir ölçüt olarak görülmektedir. Bu yüzden çocukların okuma yazmaya geçememeleri ya da beklenenden daha geç geçmeleri aileler için de endişe verici bir durum olmaktadır(Palas, 2017).

Başarılı olmak, her bireyin kendisine güven duymasını, olumlu benlik algısı oluşturmalarını sağlamaktadır. Bu durum özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için de aynıdır. Özel eğitime gereksinim duyan bir çocuğun okuma yazma öğrenmesi demek, onun tipik gelişim gösteren akranlarına oldukça yakınlaşması, günlük işlerini yerine getirmede başkalarına bağımlı olmaması, toplumda bir yer edinmesi, toplumdaki diğer insanlarla yakın ilişkiler kurabilmesi ve hayata daha kolay uyum sağlayabilmesi anlamına gelmektedir (Karamuklu, 2018).

2.3.3. Gelişimsel Geriliği ve Otizm Spektrum Durumu Olan Öğrencilerin Okuma Yazma Öğrenme Özellikleri

Gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrenciler okuma yazma öğrenirken birçok zorluk yaşamaktadırlar. Palas (2007), Karamuklu (2018) ve Şengül' e (2008) göre bu zorluklardan bazıları aşağıda sıralanmıştır:

- Harfler birbirinden farklı olduğu için harfleri ayırt edememe,
- Soyut kavramları öğrenmekte güçlük yaşadıkları için harflerin ve seslerin onlara soyut gelmesi,
- Seslerin birleşmesiyle oluşan hece veya kelimelerin farklı seslendirilmesi durumunun kafalarını karıştırması,
- Seslerin yazıdaki halinin farklı olması,
- Sesleri birleştirmede zorluk yaşama,
- Kelimeleri oluşturan sesleri ayırt etmede zorluk,
- Okuma-yazma öğretiminde uygulanan yöntemlerin ya da programların farklı olması,
- Kalem tutamama,
- Yazı yönünü bilememe,
- Düz çizgi üzerine yazmada zorluklar,
- Harfleri veya sesleri eksik okuma ve yazma,
- Harfleri veya sesleri fazla okuma veya yazma,
- Öğretim yönteminin uygun olmaması,
- Okurken veya yazarken harflerin veya seslerin yerlerini ve sırasını değiştirme,
- Okuduğunu anlamada zorluk.

Özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma öğrenme özellikleri ve okuma yazma öğrenirken yaşadıkları zorluklar yetersizlikten etkilenme düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Hafif düzeyde gelişimsel geriliği veya otizm spektrum durumu olan bir öğrenci ile orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrencinin okuma yazma öğrenme özellikleri, düzeyi ve hızı değişmektedir. Engelin derecesi arttıkça öğrenme miktarı ve hızı azalmaktadır. Ayrıca bu öğrencilerin okuma yazma öğrenmesini doğrudan etkileyen faktörlerden biri de dil ve konuşma becerilerine sahip olma düzeyleridir. Bir öğrencinin okuma öğrenebilmesi için öncelikle konuşabiliyor olması ve yeterli bilişsel becerilere sahip olması gerekmektedir.

2.3.4. Gelişimsel Geriliği ve Otizm Spektrum Durumu Olan Öğrencilere Yönelik Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri

Geçmişten günümüze okuma yazma öğretimi konusunda birçok farklı yöntem kullanılmıştır. Kullanılan her yöntemin uygulanan hedef kitleye göre avantajlı ve dezavantajlı yönleri bulunmuştur (Palas, 2007). Bu durum özel gereksinimli öğrencilerde de benzer özellikler göstermektedir. Özel gereksinimli öğrenciler aynı engel grubu ve aynı gelişimsel dönemde olsalar bile bireysel olarak birbirlerinden farklı özellikler gösterebilmektedirler. Özel gereksinimli öğrencilerin bu özellikleriyle okuma yazmanın karmaşık yapısı birleştiğinde öğretim yapmak öğretmenler için, öğrenmek ise öğrenciler için zorlayıcı bir hal alabilmektedir. Bu nedenle öğretimden sorumlu öğretmenler öğrencilerin okuma yazma öğrenmesi için birden farklı yöntemi denemek durumunda kalabilmektedirler. Bu yöntemlere aşağıda kısaca değinilmiştir.

2.3.4.1. Harf Yöntemi

Harf yöntemi, okuma yazma öğrenmenin ilk koşulunun harfleri öğrenmek olduğunu savunmaktadır (Eyidoğan, 2005). Sentezci yöntemlerden biri olan harf yönteminde öncelikle harfler öğrenciye “a” dan “z” ye sırayla tek tek öğretilmektedir (Şengül, 2008). Daha sonra seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden ise cümleler oluşturulmaktadır. Bu yöntemde harfler ve heceler sürekli tekrar edilmektedir. Yapılan sürekli tekrarlar ise öğrenciyi okumaktan ve güzel yazı tekniğinden uzaklaştırmaktadır. Bu yöntemin en büyük sakıncalarından biri de sesli harflerin yanına “e” harfinin getirilerek okutulmasıdır. Örneğin, “kum” kelimesi öğretilirken, önce harflerin okunuşu “ke”, “u”, “me” şeklinde öğretilmektedir. Sonra “ke” ile “u” birleştirilir “ku” diye okutulur. Daha sonra ise, “ku” ve “me” birleştirilir “kum” diye okutulur (Palas, 2007).

2.3.4.2. Ses Yöntemi

Bu yöntemde ilk önce sesli harfler öğretilmektedir. Daha sonra sessiz harflerin öğretilmesine geçilir (Palas, 2007). Sessiz harfler öğretilirken örneğin; “s” sesi, “ssss” diye sesletilir. Daha sonra bu sesin önüne daha önceden öğretilen sesli harfler getirilerek öğretim devam eder (Karamuklu, 2018). Bu yöntemde sık tekrarlar son derece önemlidir.

2.3.4.2. Hece Yöntemi

Bu yöntemde seslerden veya harflerden önce açık hecelerin öğrenciye sürekli yazdırılarak okutulması söz konusudur (Palas, 2007). Daha çok basit hece yapısına sahip diller için uygun olan bu yöntemde, okuma yazma öğretiminde ilk olarak hece tablosundaki heceler öğrencilere öğretilmekte, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturularak öğrencilerin okuma-yazmaya geçişi sağlanmaktadır (Karamuklu, 2018). Hece yönteminde heceler ilk önce iki harfin de büyük yazılışıyla öğretilmektedir (BA, BE gibi). Daha sonra öğretim, bir büyük harf yanında küçük harfle devam etmektedir (Ba, Be gibi). Sonra ise iki küçük harfle sona ermektedir (ba, be gibi) (Eyidoğan, 2005).

2.3.4.3. Ses Temelli Cümle Yöntemi

Ülkemizde 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulmaya başlanan bu yöntemde ilk olarak seslerin öğretimiyle başlanması söz konusudur (Palas, 2007). Bu yöntemde bütün sesler öğretildikten sonra heceye ya da bütün heceler öğretildikten sonra kelimeye geçmek söz konusu değildir. Ses, hece, kelime, cümle ve metin eşgüdümlü ve birikimli olarak öğretilmektedir. Öğretim sürecinde öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırmasına, öğrendiklerini yeni öğreneceklerine aktarmasına olanak sağlanmaktadır. Ses Temelli Cümle Yöntemi, genel hazırlık, okumaya hazırlık, yazmaya hazırlık, sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, heceler, kelimeler ve cümleler oluşturma, metin oluşturma ve okuryazarlığa ulaşma aşamalarından oluşmaktadır (Palas, 2007).

Alan yazın incelendiğinde Ses Temelli Cümle Yönteminin kullanılmasının gerekçeleri arasında, bu yöntemin Türkçe ses yapısına uygun olması, öğrencilerin dil gelişimlerine katkı sağlaması, öğrencilerin yazma konusunda daha az sıkıntı yaşamaları, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olması ve öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel ve görsel sunu öğrenme alanlarına birlikte hitap etmesi gibi nedenler sayılmaktadır (Karamuklu, 2018).

2.3.4.4. Öykü Yöntemi

Analizci yöntemlerden biridir. Tümünden gelim söz konusudur. Bu yöntemde öğrencinin ilgisini çekebilecek, yaşına ve gelişim seviyesine uygun bir öykü seçilmektedir. Öykü, cümlelere, cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler seslere ayrılarak öğretim gerçekleştirilir (Palas,

2007). Bu yöntemde öğrencinin öyküyü anlaması, öyküde geçen durumlar hakkında neden-sonuç ilişkisi kurması ve öyküyü ezberlemesi, daha sonra ise kısa cümlelerden başlamak üzere öyküyü çözümlemesi söz konusudur (Şengül, 2008).

2.3.4.5. Cümle Yöntemi

Cümle Yöntemi de bütünden parçaya doğru ilerlemektedir. İlk olarak okuma yazmaya hazırlık evresi bulunmaktadır. Bu evrede öğrenciler okula alışır, çizgi ve boyama gibi çalışmalar yaparak okuma yazmaya hazırlanır. Daha sonra öğrencilere cümleler verilir. Cümleler sürekli okutulup yazdırılır. Öğrencilere bir süre cümle verildikten sonra en iyi bildiği cümleler kelimelere ayrılır. Bu kelimelerden yeni cümleler oluşturulur, yeni cümleler okutulup yazdırılır. Sonra en iyi bildiği kelimeler hecelere ayrılır, hecelerden yeni kelimeler oluşturulur, cümle içinde kullanılır. Hecelerden sonra harf dönemine geçilir, en son da öğrencilerle metin okuma yazma çalışmaları yapılır (Palas, 2007).

Gestalt kuramına dayalı olan bu yöntemde cümleden başlanmasının nedeni, öğrencilerin ilk olarak bütünü görme eğilimi içerisinden olmaları, ayrıntıları daha sonra görmelerindendir (Karamuklu, 2018).

2.3.4.6. Kelime Yöntemi

Kelime yönteminde öğrencilere ilk olarak onlar için anlamlı ve kolay kelimeler öğretilmektedir. Öğretilen kelimeler cümle içerisinde kullanılmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin dikkati ses ve heceye çekilmektedir. Öğrencinin sık tekrarlar yapması bu yöntemde oldukça önemli görülmektedir (Palas, 2007). Bu yöntem, daha çok yazılışı ve okunuşu farklı olan dillerde kullanılmaktadır (Karamuklu, 2018). Bu yöntemde akılda kalıcılığı arttırmak için her kelimenin öğrenci için anlamlı özel bir şeklinin olduğu kabul edilmekte ve öğretim “bak ve söyle” ilkesi doğrultusunda gerçekleştirilmektedir (Eyidoğan, 2005).

2.3.4.7. Karma Yöntem

Karma yöntem analizci ve sentezci okuma yazma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı bir yöntemdir (Şengül, 2008). Bu yöntem daha çok yetişkinlerde uygulanmaktadır ve onların kısa sürede okuma yazma öğrenmelerini amaçlamaktadır (Karamuklu, 2018). Bu yöntemde cümle öğretimi devam ederken, eşgüdümlü olarak sesli ve sessiz harflerin öğretimi de gerçekleştirilmekte olup, sonrasında hecelere geçilmektedir (Eyidoğan, 2005).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusuna ilişkin Türkiye’de ve yurt dışında yapılmış özel eğitim, özel eğitimde eğitim programları ve özel eğitimde okuma yazma öğretimi ile ilgili çalışmalar

incelenmiştir.

2.4.1. Türkiye’ de Yapılan Araştırmalar

Duman (2003) *“Özel Eğitim Sınıflarında Uygulanan Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi”* isimli çalışmasında özel eğitim öğretmenleri ve beden eğitimi öğretmenlerine anket uygulamış ve bu öğretmenlerin program ile ilgili görüşlerini değerlendirmeye çalışmıştır. Yaptığı bu çalışmada, Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programının öğrencilerin fiziksel, sosyal, bilişsel gelişimlerine önemli katkılar sağladığını, programı uygulayan öğretmenlerin, programın uygulanması konusunda gerekli yeterliliğe sahip olduklarını, ancak, programın etkili ve verimli olarak uygulanması için araç-gereç ve sportif tesislerin yetersiz olduğu sonuçlarını elde etmiştir.

Karabulut’ un (2012) Eğitim Uygulama Okulunda uygulanan eğitim programını 15 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yaparak değerlendirdiği çalışmasında, öğretmenlerin ilgili eğitim programını tam olarak uygulayamadığı, uygulamada sorunlar yaşadığı, programın yeterince işlevsel olmadığı, işleniş, değerlendirme ve yöntem tekniklerin uygun olmadığı, programın hazırlanma sürecinde öğrenci özelliklerinin dikkate alınmadığı, dolayısıyla programın öğrenci seviyesine uygun olmadığı, programda belirtilen ders sayısının çok olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Akkuş (2007) *“Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklara Günümüzde Uygulanan İlköğretim Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi”* adlı yüksek lisans tez çalışmasında, Türkiye’ nin bazı illerinde (Adana, Adıyaman, Antalya, Aksaray, Gaziantep, Hatay) eğitilebilir çocuklar ilköğretim okullunda görev yapan öğretmenlere, kendisinin hazırladığı 63 maddeden oluşan anket formunu uygulayarak, programın etkili olma düzeyini saptamayı amaçlamıştır. Yaptığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin programı tam olarak uygulayamadığı, programda yer alan amaçların öğrenci seviyelerine uygun olmadığı, programın uygulanmasına ilişkin herhangi bir kaynak kitabın bulunmadığı, özel eğitim alanında maddi manevi sıkıntılar yaşandığı, sosyal etkinliklerin ve aile desteğinin yetersiz olduğu sonuçlarını elde etmiştir.

Çolak (2001) araştırmasında, gelişimsel geriliği olan öğrencilerin devam ettiği İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezlerindeki özel eğitim öğretmenlerinin çocukların okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşlerini yedi öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yaparak belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda araştırmacı, zihinsel olarak gelişimsel geriliği olan çocukların okuma yazma öğrenme aşamalarının tipik gelişim gösteren çocukların okuma yazma öğrenme aşamalarına benzediğini, ancak gelişimsel geriliği olan çocukların tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha geç öğrendikleri sonucunu elde etmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin sınıflarında okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ve fiş öğrenmeye yönelik

çalışmalar yaptıkları saptanmıştır. Okuma yazma programının öğrenci seviyesine uygun olmaması, öğretmenlerin araç-gereç ve kaynak sıkıntısı yaşamaları, ailelerin okuma yazma öğretiminde evde çocukları desteklememesi ve sınıflarda farklı seviyelerde öğrencilerin bulunması araştırmada elde edilen diğer sonuçlar arasında yer almaktadır.

Çiftçi (2001) araştırmasında, bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri programının öğrencilerin özür dileme, alay edilmesiyle başa çıkma gibi sosyal beceriler üzerinde etkililiğini incelemiştir. Tek denekli araştırma yöntemlerinden “denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli” kullanılarak gerçekleştirilen araştırma sonucunda, sosyal beceri öğretim programının dokuz gelişimsel geriliği olan öğrencinin hedeflenen sosyal becerileri kazanmasında etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Fırat (2010) *“Eğitilebilir Zihin Engelli Öğrencilere Yönelik Hazırlanan İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”* isimli yüksek lisans tez araştırmasında, gelişimsel geriliği olan öğrencilere uygulanan İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Programını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olmuş ve araştırmacı programın hedeflerine, içeriğine, öğrenme-öğretme süreçlerine ve ölçme-değerlendirme öğelerine yönelik maddelerin bulunduğu bir anket geliştirerek, bu anketi özel eğitim sınıf öğretmenlerine uygulamıştır. Araştırmada, programın hedeflerinin öğrenci seviyesine uygunluk ve işlevsellik açısından yeterli olmadığı, içeriğin öğrenci merkezli olmayıp, hazırlanma aşamasında öğrenci özelliklerinin dikkate alınmadığı, sınıf ortamının öğrencilere uygun olarak düzenlenmediği ve araç-gereç yetersizliğinin programın uygulanmasını olumsuz etkilediği ve değerlendirme örneklerinin yetersiz, değerlendirme ölçütlerinin de öğrencilere uygun olmadığı sonuçlarına ulaşıldığı görülmüştür.

Uzun (2004) araştırmasında, 2002-2003 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan, Eğitim Uygulama Okullarında uygulanan, Toplumsal Uyum Becerileri Dersi Öğretim Programını, öğretmen görüşlerini öğrenmek için geliştirdiği bir anket aracılığıyla değerlendirmeyi amaçlamıştır. Yapılan bu araştırmada, programın öğelerinin yeterince güçlü olmadığı ancak, programın amaçlarının kendi içerisinde tutarlı ve anlaşılır olduğu, içeriğinin basitten karmaşığa doğru sıralandığı, seçilen yöntem ve tekniklerin özel eğitim alanına uygun olduğu sonuçlarına ulaşıldığı görülmüştür.

Günaydın'ın (2016) *Zihinsel Engelliler Beden Eğitimi Öğretim Programları'* nın içerik, uygulama ve yaşanan sorunlar açısından veli ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla yapmış olduğu çalışmasında; sınıfta engel çeşitliliğinin fazla olması, program içeriğinin yetersiz kalması, MEB'in özel eğitime yeterince ilgi göstermemesi, yardımcı kaynak yetersizliği, beden eğitimi araç-gereç, materyal ve uygulama alanlarının eksikliği, okullarda beden eğitimi öğretmenlerinin olmaması, beden eğitimi ders programlarında etkinlik ve oyunlara yeterince yer verilmemesi, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerinde yetersiz kalmaları, öğrenci

velilerinin okul ve beden eğitimine yeterince ilgi göstermedikleri, çocukların değişimlerini ve gelişimlerini fark etmediklerini belirtilmiştir.

Can' ın (2015) özel eğitim öğretmenlerinin, Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi amacıyla yapmış olduğu çalışmasında; öğretmenlerin en büyük probleminin yasal düzenlemenin olmaması, okullarda BEP biriminin oluşturulamaması ve BEP'lerin sağlıklı ve işlevsel olarak uygulanmaması, oluşturulan BEP'lerin amaçlarının ise destek eğitim sınıfı ile sınırlı kaldığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin, ailenin, okul idaresinin bilgilendirilmesi çözüm önerisi olarak tespit edilmiştir.

Asiltürk'ün (2011) Zihinsel Engelliler Destek Eğitim Programlarının öğretmen görüşleri alınarak yaş, cinsiyet, mesleki kıdem gibi bazı değişkenlere göre değerlendirildiği çalışmasında; uygulayıcı öğretmenlerin; cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, öğrenim durumlarına göre anlamlı fark bulunmadığı, yaş gruplarının arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirtilmiştir.

Tekgül' ün (2015) ortaokullardaki özel eğitim sınıflarında uygulanan Müzik Dersi Öğretim Programı'nın özel eğitim sınıfı öğrencilerine içerik, zaman ve uygulanışı yönünden uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması amacıyla yapmış olduğu çalışmasında; özel eğitim sınıfları için uygun bir müzik dersi öğretim programı olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Pektaş' ın (2008) özel eğitim bölümü mezunu öğretmenler ile farklı programlardan mezun öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı kullanma durumlarını belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmasında; her iki programdan mezun öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı kullanmadığı, ancak, özel eğitim programı mezunlarının, farklı program mezunlarına göre Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı kullanma konusunda daha yeterli olduğu belirtilmiştir.

Duzcu' nun (2015) hafif düzeyde gelişimsel geriliği olan öğrenciler için hazırlanmış Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçlarını, içeriğini, öğrenme-öğretme süreçlerini ve değerlendirme öğelerini değerlendirmek amacıyla yapmış olduğu çalışmasında; özel amaç ve davranışlarının yeterince somut ve zihinsel olarak gelişimsel geriliği olan öğrencilere kazandırılabilir ve ölçülebilir nitelikte olmadığı, öğrencinin günlük yaşamında kullanabileceği işlevsellikte olmadığı, program içeriğinin gelişimsel geriliği olan öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmadığı, programda yeteri kadar materyal, öğretim yöntem ve teknikleri önerilmediği, programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımının gelişimsel geriliği olan öğrenciler için uygun olmadığı ve ders saatinin yetersiz olduğu sonuçları elde edilmiştir.

2.4.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Hen ve Goroshit (2014), gelişimsel geriliği olan öğrenciler arasında, okullar ve idari

makamlar tarafından geliştirilen müfredatı daha iyi anlayabilecekleri bir dizi akademik becerinin geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu araştırma ile ilgili metod ve sonuç bilgileri şöyledir; duygusal zekânın akademik erteleme ve GPA (Grade Point Average) üzerindeki etkisini, öğrenme güçlüğü yaşayan ve yaşamayan öğrenci gruplarındaki akademik öz-yeterlik ile bağlantılı olarak incelemek ve duygusal zekânın akademik öz-yeterlik üzerindeki etkilerini, akademik erteleme ve öğrenme güçlüğünde GPA'yı karşılaştırmak amacıyla öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, yapısal eşitlik modelleme (SEM) yöntemini (Amos 18 kullanarak) izlediler. Bulgular, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin olmayan öğrencilerden daha düşük duygusal zekaya ve akademik öz-yeterliliğe ve daha yüksek akademik ertelemeye sahip olduğunu göstermiştir

Cortiella ve Horowitz (2014) öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin yaygınlığını ve karakteristik özelliklerini ortaya koyduğu çalışmada, gelişimsel geriliği olan öğrenciler arasında geliştirilmesi zorunlu olan beceriler arasında entelektüel beceriler, öğrenme becerileri, zaman yönetimi becerileri, okuma becerileri, bilgisayar veya matematik becerileri, yazma becerileri, bilişsel beceriler, dinleme becerileri, konuşma becerileri, problem çözme becerileri ve dil öğrenme becerileri olduğunu belirtmiştir.

De Graaf, Kessler, Fayyad, Have, Alonso, Angermeyer, Posada-Villa (2008) tarafından erişkin dikkat eksikliği / hiperaktivite bozukluğunun (DEHB) sıklık ve işyeri sonuçlarını tahmin etmek amacıyla yapılan çalışmada, entelektüel becerilerin, öğrencilerin müfredatta öğretilen kavramları, uygulamaları ve teorileri öğrenmelerini sağladığı belirtilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; DEHB, araştırılan ülkelerdeki çalışan insanlar arasında nispeten yaygın bir durumdur ve bu ülkelerde yüksek iş bozukluğu ile de ilişkilidir. Bu yetersizlik, düşük tedavi oranı, maliyet ve etkin tedavilerin kullanılabilirliği ile bağlantılı olarak, DEHB'nin hedeflenen işyeri tarama ve tedavi programları için iyi bir aday olabileceğini düşündürmektedir.

Gevorgianiené ve Zaikauskas (2016) çalışmasında Dikkat Eksikliği Bozukluğunun (ADD), gelişimsel geriliği olan öğrencilerin yoğunlaşma yeteneklerini ortadan kaldırdığını belirtmiştir. Bu bozukluğun bir sonucu olarak, öğrenciler bir okul ortamında derslere ve pedagojiye dikkat etmede zorluk çekmektedirler.

Hirsch (2013) yaptığı çalışmada, zaman yönetimi becerilerinin, gelişimsel geriliği olan öğrenciler arasında öğretilebileceği veya geliştirilebileceği kilit akademik beceriler olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, gelişimsel geriliği olan öğrencilere öğrenme süreci sağlanarak akademik becerileri sağlayabilir.

2.4.3. Türkiye' de ve Yurtdışında Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi

Yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, özel gereksinimli öğrencilere gereken kaynaklar ve yardım sağlandığı takdirde öğrenciler akademik başarı sergileyebilmektedirler.

Öğrencilerin sergiledikleri akademik başarı düzeyi, etkilendikleri yetersizliğin türü, düzeyi ve öğrencinin gelişim dönemlerine göre değişkenlik göstermektedir. Ağır düzeyde yetersizlikten etkilenmiş bireyler daha az akademik beceri gösterebilirken, hafif düzeyde yetersizlikten etkilenmiş bireyler akranlarına yakın düzeyde akademik beceri kazanabilmektedirler. Bununla birlikte hangi engel grubunda ya da düzeyinde olursa olsun bütün öğrencilerin okul dışı faaliyetlerle de desteklenmesi gerekmektedir. Gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrenciler okul sonrası aktivitelerle veya kendilerine uygun materyallerle desteklenirlerse akademik başarıları ve sosyal uyumlulukları aynı oranda artabilmektedir. Özel eğitim alanında Türkçe kaynaklardan daha çok yabancı kaynaklara ulaşılabilmektedir. Özel gereksinimli çocuklar için yapılan programlarla ilgili çalışmalar ise hem yurt içinde hem yurt dışında kısıtlılık göstermektedir. Yurt dışında yapılan çalışmaların daha çok deneysel çalışmalar olduğu, Türkiye’de yapılan çalışmaların ise öğretmenlerden görüşler alınmak suretiyle bir programın veya özel eğitimde kullanılan bir yöntemin etkililiğinin incelendiği çalışmalar olduğu dikkat çekmiştir. Bununla birlikte Türkiye’de özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan okuma yazma dersi öğretim programının incelendiği veya değerlendirildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okuma yazmanın tipik gelişim gösteren bireylerde olduğu gibi özel gereksinimli bireyler için de hayat kolaylaştıran, bağımsız yaşamaya destek olan işlevsel akademik becerilerin başında olduğu düşünüldüğünde öneminin daha da arttığı anlaşılmaktadır. Özel eğitimde okuma yazma ile ilgili hem yapılan programların incelenmesine yönelik, hem de okuma yazma öğretim yöntemlerinin daha etkili uygulanmasına yönelik çalışmaların artması özel gereksinimli çocuklar için yapılabilecek önemli katkılar arasında yer almaktadır. Bu gerekçelerden hareketle, gelişimsel geriliği olan özel gereksinimli öğrenciler, öğretmenler ve velilerin yükünü hafifleten, onlara yol gösteren akademik çalışmalara, sürekli yenilenen ve geliştirilen öğretim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama ve verilerin analizi süreçlerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, bir karma yöntem araştırması olarak düşünülmüş ve “Yakınsayan Paralel Desen” yaklaşımıyla yürütülmüştür. Karma yöntem araştırması, hem nicel hem de nitel veri toplanarak, araştırma problemini daha detaylı, kapsamlı ve çok boyutlu olarak incelemeye olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 322). “Yakınsayan Paralel Desen” de ise, nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanmakta, ayrı ayrı analiz edilmektedir. Daha sonra ise, nicel ve nitel veriler karşılaştırılıp ilişkilendirilerek birlikte yorumlanmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2015, s.79). Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri, birbirinden bağımsız olarak, aynı hipoteze uygulanmıştır. Elde edilen sonuçların birbirleriyle tutarlı olup olmadığını kontrol etmek amacıyla da çeşitleme yaklaşımına dayalı olarak bu desen gerçekleştirilmiştir (Greene, Caracelli ve Graham, 1989). Araştırmanın nicel boyutunda, karma yöntem araştırmasına uygun olarak, öğretmenlerin Okuma Yazma Dersi Öğretim Programına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla anket uygulanmış, nitel boyutunda ise programın uygulama sürecine yönelik öğretmen ve veli görüşleri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış, dersliklerde ilgili derse yönelik gözlemler yapılmış ve öğretmenlerin dokümanları incelenmiştir. Veri toplama süreci sonunda nitel ve nicel bulguların karşılaştırmalı analizi yapılmış ve verilerin uyumuna bakılmıştır. Bu araştırmanın şekilsel görünümü aşağıdaki gibidir:



Şekil 3. 1. Yakınsayan Paralel Desen Modeli (Creswell & Plano Clark, 2015, s.77)

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Mersin ili merkez ilçelerinde bulunan, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen

özel eğitim öğretmenleri, orta-ağır gelişimsel geriliği ya da otizm spektrum durumu çocuğu olan veliler ve orta-ağır gelişimsel geriliği ya da otizm spektrum durumu olan öğrenciler oluşturmaktadır. Ölçüt örneklemede (criterion sampling), gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulabilir (Büyüköztürk vd. 2017). Bu araştırmada ise örneklem için belirlenen ölçütler; özel eğitim öğretmenleri için; MEB' e bağlı Eğitim Uygulama Okullarında görev yapıyor olma, veliler için; orta- ağır gelişimsel geriliği veya otizm spektrum durumu olan çocuğa sahip olma, öğrenciler için ise orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrenciler için hazırlanan Okuma Yazma Dersi Öğretim Programının uygulandığı okuma yazma dersini alıyor olma olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda Okuma Yazma Dersi Öğretim Programına yönelik öğretmen algılarının ve programın uygulama sürecine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi, programla bağlantılı genel sürece ilişkin veli görüşlerinin belirlenmesi, yine öğretmenlerin programa yönelik dokümanlarının incelenmesi ve dersliklerde ilgili dersin gözlemlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin programa yönelik algıları anket aracılığıyla alınmış ve Mersin ili, merkez ilçeleri, Özel Eğitim Uygulama Okullarında okuma yazma dersine giren 72 öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmenlerin programın uygulama sürecine ilişkin görüşleri 43 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak toplanmış ve 12 öğretmenin ilgili derse yönelik dokümanları incelenmiştir. Velilerin ilgili programa yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla 31 veliyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve 29 sınıfta okuma yazma dersleri gözlemlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin genel bilgiler Tablo 3. 1.' de verilmiştir.

Tablo 3. 1.

Araştırmanın Çalışma Grubuna İlişkin Genel Bilgiler

OKUL ADI	ANKET UYGULANAN ÖĞRETMEN SAYISI	GÖRÜŞME YAPILAN ÖĞRETMEN SAYISI	GÖRÜŞME YAPILAN VELİ SAYISI	GÖZLEM YAPILAN SINIF SAYISI	DOKÜMANLARI İNCELENEN ÖĞRETMEN SAYISI
Mezitli ÖEUO	20	6	7	6	2
Akdeniz ÖEUO	23	18	9	11	2
Mersin Büyükşehir Belediyesi ÖEUO	14	9	9	7	6
Hüseyin Polat ÖEUO	15	10	5	5	2
Toplam	72	43	31	29	12

3.2.1. Anket Uygulanan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Araştırmaya katılan ve anket formunu dolduran öğretmenlerin, cinsiyetlerine, yaşlarına, öğrenim bilgilerine, hizmet sürelerine ve görevlendirildikleri sınıflara göre dağılımları Tablo 3. 2.' de verilmiştir.

Tablo 3. 2.

Anket Uygulanan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri (N=72)

		Sayı (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	53	73,6
	Erkek	19	26,4
Yaş	27 ve altı	20	27,8
	28-35	22	30,5
	36 ve üstü	30	41,7
Mezun Olunan Bölüm	Özel eğitim	16	22,2
	Sınıf Öğretmenliği	24	33,3
	Diğer	32	44,5
Görev Süresi	1-5 Yıl	36	50
	6-10 Yıl	5	6,9
	11-15 Yıl	14	19,5
	16-20 Yıl	8	11,1
	21- 25 Yıl	3	4,1
	26- 30 Yıl	2	2,8
	31 Yıl ve Üstü	4	5,6
Öğretmenin Görevli Olduğu Sınıf	Orta-ağır 1, 2, 3, 4	42	58,3
	Otizm 1, 2, 3, 4	30	41,7

Tablo 3. 2.' de ankete katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin sayı (f) ve yüzde (%) değerleri yer almaktadır.

Verilen bulgulara göre, öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde, %73,6' sının kadın (53 kişi), %26,4' ünün ise erkek (19 kişi) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşlara göre dağılımları incelendiğinde 72 öğretmenin, % 27,8' inin 27 yaş ve altı oldukları (20 kişi), % 30,5' inin 28-35 yaş aralığında bulundukları (22 kişi) ve % 41,7' sinin ise 36 yaş ve üzerinde (30 kişi) oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre dağılımları incelendiğinde, % 22,2' sinin özel eğitim alanı mezunu (16 kişi), % 33,3' ünün sınıf öğretmenliği mezunu (24 kişi), % 44,5' inin ise diğer alanlardan mezun (32 kişi) oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin görev sürelerine göre dağılımları incelendiğinde, % 50' sinin 1-5 yıllık (36 kişi), % 6,9' unun 6-10 yıllık (5 kişi), % 19,5' inin 11-15 yıllık (14 kişi), % 11,1' inin 16-20 yıllık (8 kişi), % 4,1' inin 21-25 yıllık (3 kişi), % 2,8' inin 26-30 yıllık (2 kişi), % 5,6' sının ise 31 yaş ve üstü (4 kişi) çalışan oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin görevli oldukları sınıflara göre dağılımları incelendiğinde, % 58,3' ünün orta- ağır zihinsel engelliler sınıflarında (42 kişi), % 41,7' sinin ise otizmli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda (30 kişi) çalışıyor oldukları görülmektedir.

3.2.2. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapıldığı öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, öğrenim durumlarına, görev sürelerine, görevli oldukları sınıflara yönelik dağılım Tablo 3. 3.' te verilmiştir.

Tablo 3. 3.

Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri (N=43)

		Sayı (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	28	65,1
	Erkek	15	34,9
Yaş	27 ve altı	12	29,0
	28-35	15	34,8
	36 ve üstü	16	37,2
Mezun Olunan Bölüm	Özel eğitim	16	37,2
	Sınıf Öğretmenliği	8	18,6
	Diğer	19	44,2
Toplam Görev Süresi	1-10 Yıl	29	67,4
	11-20 Yıl	9	21,0
	21-30 Yıl	3	7,0
	31 Yıl ve Üstü	2	4,6
Özel Eğitimde Toplam Görev Süresi	1-10 Yıl	40	93,02
	11-20 Yıl	2	4,67
	21-30 Yıl	1	2,31
	31 Yıl ve Üstü	0	0
Öğretmenin Görevli Olduğu Sınıf	Orta-ağır 1, 2, 3, 4	28	65,2
	Otizm 1, 2, 3, 4	15	34,8

Tablo 3. 3.'te görüşme yapılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin sayı(f) ve yüzde (%) değerleri yer almaktadır.

Verilen bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 65,1' inin kadın (28 kişi), % 34,9' unun erkek (15 kişi) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşlarına ilişkin dağılımları incelendiğinde, % 29,0' ının 27 yaş ve altı (12 kişi), %34,8'inin 28- 35 yaş aralığında (15 kişi), %37, 2' sinin 36 yaş ve üstü (16 kişi) oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere ilişkin dağılımları incelendiğinde, % 37,2' sinin özel eğitim bölümünden (16 kişi), % 18,6' sının sınıf öğretmenliği bölümünden (8 kişi), % 44,2' sinin ise diğer bölümlerden (19 kişi) mezun oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin toplam görev sürelerine ilişkin dağılımları incelendiğinde, % 67,4'ünün 1-10 yıllık öğretmen (29 kişi), % 21,0' ının 11-20 yıllık öğretmen (9 kişi), %7,0' ının 21-30 yıllık öğretmen (3 kişi), % 4,6' sının 31 ve üstü yıllık öğretmen (2 kişi) oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin özel eğitimde toplam çalışma sürelerine ilişkin dağılımları incelendiğinde, %93,02' sinin 1-10 yıl (40 kişi), % 4,67' sinin 11-20 yıl (2 kişi), % 2,31' inin 21-30 yıl (1 kişi) çalıştıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin görevli oldukları sınıflara ilişkin dağılımları incelendiğinde, % 65,2' sinin (28 kişi) orta-ağır düzey öğrencileri, % 34,8' inin ise (15 kişi) otizmlili öğrencileri okuttuğu görülmektedir.

3.2.3. Görüşme Yapılan Velilerin Demografik Bilgileri

Araştırma doğrultusunda görüşülen velilerin cinsiyet, eğitim, meslek, çocuk sayısı, çocukların yaşları, engelli çocuğun bakımı ve çocuklarına ayırdıkları zaman gibi durumlara yönelik bilgiler Tablo 3. 4.' te verilmiştir.

Tablo 3. 4.

Görüşme Yapılan Velilerin Demografik Bilgileri (N=31)

Değişkenler		Sayı (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	31	100
	Erkek	0	0
Yaşı	25-35	4	12,9
	36-45	14	45,1
	46-55	10	32,3
	56-60	3	9,7
Eğitim düzeyi	Okuryazar değil	6	19,3
	İlkokul	16	51,6
	Ortaokul	0	0
	Lise	4	12,9
	Üniversite	4	12,9
	Lisansüstü	1	3,3
Mesleği	Çalışmıyor	30	97,7
	Çalışan	1	3,3
Çocuk sayısı	Bir	5	16,2
	İki	15	48,3
	Üç	5	16,2
	Dört ve üstü	6	19,3
Ailedeki özel gereksinimli çocuk sayısı	Bir	29	93,5
	İki	2	6,5
Özel gereksinimli çocuğun bakımı konusunda yardım eden kimse var mı?	Evet	17	54,8
	Hayır	14	45,2
Çocuğuna okuma-yazma ile ilgili vakit ayırıyor mu?	Evet	18	58,1
	Hayır	13	41,9

Tablo 3. 4.'te görüşme yapılan velilerin demografik bilgilerine ilişkin sayı(f) ve yüzde (%) değerleri yer almaktadır.

Verilen bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan velilerin % 100,0' ının kadın (31 kişi) olduğu görülmektedir.

Velilerin yaşlarına ilişkin dağılımları incelendiğinde, % 12,9' unun 25-35 yaş aralığında (4 kişi), % 45,1' inin 36- 45 yaş aralığında (14 kişi), %32, 3' ünün 46-55 yaş aralığında (10 kişi) ve %9,7' sinin 55-60 yaş aralığında (3 kişi) oldukları görülmektedir.

Velilerin eğitim düzeylerine ilişkin dağılımları incelendiğinde, % 19,3' ünün okuryazar olmadığı (6 kişi), %51, 6' sınıfın ilköğretim mezunu olduğu (16 kişi), %12,9' unun lise mezunu olduğu (4 kişi), % 12,9' unun üniversite mezunu (4 kişi), %3,3' ünün ise lisansüstü eğitim mezunu (1 kişi) olduğu görülmektedir.

Velilerin %97,7' sinin çalışmıyor (30 kişi), %3,3' ünün ise çalışan (1 kişi) olduğu tabloda görülen bir diğer bulgudur.

Velilerin ailelerindeki özel gereksinimli çocuk sayısına göre göre dağılımları incelendiğinde, %16,2' sinin bir çocuk (5 kişi), % 48,3' ünün iki çocuk (15 kişi), %16,2' sinin üç çocuk (5 kişi), % 9,3' ünün ise dört ve üstü sayıda çocuk (6 kişi) sahibi oldukları görülmektedir.

Velilerin %93,5' inin bir özel gereksinimli çocuğa (29 kişi), %6,5' inin ise iki özel gereksinimli çocuğa sahip olduğu (2 kişi) tabloda görülen bulgular arasındadır.

Velilerin % 54,8' inin özel gereksinimli çocuklarının bakımı konusunda yardım alıyor oldukları (17 kişi), % 45,2' sinin ise yardım almadığı (14 kişi) tabloda görülmektedir.

Velilerin %58,1' inin (18 kişi) çocuklarına okuma yazma ile ilgili vakit ayırıyor olduğu, % 41,9' 'nun ise (13 kişi) vakit ayırmıyor olduğu tabloda görülen başka bir bulguyu oluşturmaktadır.

3.2.4. Görüşme Yapılan Velilerin Çocuklarının Demografik Bilgileri

Araştırma kapsamında görüşme yapılan velilerin çocuklarının yaş, cinsiyet, tanı, ne zaman tanı aldığı ve eğitim durumlarına yönelik bilgiler Tablo 3. 5.' te verilmiştir.

Tablo 3. 5.

Görüşme Yapılan Velilerin Çocuklarına Yönelik Demografik Bilgiler (N=32)

Değişkenler		Sayı (f)	Yüzde (%)
Cinsiyeti	Kız	19	59,3
	Erkek	13	40,7
Yaşı	7-10	23	71,8
	11 yaş ve üstü	9	28,2
Tanısı	Orta-ağır	20	62,5
	Otizm	12	37,5
Sınıfı	Otizm-1	3	9,4
	Otizm-2	4	12,5
	Otizm-3	3	9,4
	Otizm-4	2	6,2
	Orta- ağır 1	3	9,4
	Orta- ağır 2	5	15,7
	Orta- ağır 3	7	21,8
	Orta-ağır 4	5	15,6

Tablo 3. 5.'te görüşme yapılan velilerin çocuklarının demografik bilgilerine ilişkin sayı(f) ve yüzde (%) değerleri yer almaktadır.

Verilen bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan velilerin çocuklarının % 59,3' ünün kız (19 kişi), %40,7' sinin erkek (32 kişi) olduğu görülmektedir.

Çocukların yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde, % 71,8' inin 7-10 yaş aralığında (23 kişi), %28,2' sinin ise 11 yaş ve üstünde (9 kişi) oldukları görülmektedir.

Çocukların % 62,5' inin (20 kişi) orta- ağır zihinsel engelli, % 37,5' inin (12 kişi) ise, otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip olduğu tabloda görülmektedir.

Velilerin çocuklarının sınıflarına yönelik dağılımları incelendiğinde ise, %9,4' ünün otizm-1 (3 kişi), %12,5'inin otizm-2 (4 kişi), %9,4' ünün otizm-3 (3 kişi), %6,2' sinin otizm-4 (2 kişi), %9,4' ünün orta-ağır 1 (3 kişi), %15,7' sinin orta-ağır 2 (5 kişi), %21,8' inin orta-ağır 3 (7 kişi), %15,6' sının ise orta-ağır 4 (5 kişi) sınıflarına devam ettikleri görülmektedir.

3.2.5. Dokümanları İncelenen Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Araştırma kapsamında dokümanları incelenen öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, öğrenim durumlarına, görev sürelerine, görevli oldukları sınıflara yönelik dağılım Tablo 3. 6.' da verilmiştir.

Tablo 3. 6.

Dokümanları İncelenen Öğretmenlerin Demografik Bilgileri (N=12)

		Sayı (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	5	%42
	Erkek	7	%58
Yaş	27 ve altı	3	%25
	28 ve üstü	9	%75
Mezun Olunan Bölüm	Özel eğitim	8	%67
	Sınıf Öğretmenliği	4	%33
Toplam Görev Süresi	1-10 Yıl	6	%50
	11 Yıl ve üstü	6	%50
Özel Eğitimde Toplam Görev Süresi	1-10 Yıl	9	%75
	11-20 Yıl	3	%25
Öğretmenin Görevli Olduğu Sınıf	Orta-ağır 1, 2, 3, 4	7	%58
	Otizm 1, 2, 3, 4	5	%42

Tablo 3. 6.' da dokümanları incelenen öğretmenlerin demografik bilgileri verilmiştir.

Verilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin % 42' sinin kadın (5 kişi), %58' inin ise erkek (7 kişi) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde, %25' inin 27 yaş ve altı (3 kişi), %75' inin ise 28 yaş ve üstü (9 kişi) oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre dağılımları incelendiğinde, %67' sinin (8 kişi) özel eğitim bölümünden, % 33' ünün ise (4 kişi) sınıf öğretmenliğinden mezun oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin toplam görev sürelerine göre dağılımları incelendiğinde, % 50' sinin (6 kişi) 1-10 yıllık, yine %50'sinin (6 kişi) 11-20 yıllık öğretmen oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin özel eğitim bölümünde toplam görev sürelerine göre dağılımları incelendiğinde, %75' inin (9 kişi) 1-10 yıldır, %25' inin ise 11-20 yıldır özel eğitim bölümünde çalışıyor oldukları görülmektedir.

Son olarak öğretmenlerin % 58' inin (7 kişi) orta-ağır 1., 2., 3. ve 4. Sınıflardan birinde, %42' sinin ise (5 kişi) otizm 1., 2., 3. ve 4. Sınıflardan birinde görevli oldukları tabloda görülen bulgular arasında yer almaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında Özel Eğitim Uygulama Okullarında uygulanan, özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan Okuma Yazma Dersi Öğretim Programına ilişkin, veri toplamak için kullanılan ölçme araçları şunlardır:

1. Öğretmen Görüş Anketi
2. Öğretmen Görüşme Formu
3. Veli Görüşme Formu
4. Gözlem Formu
5. Doküman İnceleme Formu

3.3.1. Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı Öğretmen Görüş Anketi

Araştırmada, özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan OYDÖP' ü incelemeye ilişkin, öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla anket kullanılmıştır. Anketler, araştırmaya katılanların doldurduğu, kişinin kendi beyanı niteliği taşıyan veri toplama araçlarıdır (Christensen, Johnson ve Turner 2015).

Bu araştırmaya ilişkin araştırmalar yapılmış, yapılan araştırmalar sonucunda, özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan OYDÖP' ü incelemeye ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik herhangi bir anket bulunamamıştır. Bu noktadan hareketle ilgili anket araştırmacı tarafından geliştirilmeye karar verilmiştir. Anketle bağlantılı ilk olarak program ve özel eğitim programları alan yazını incelenip, programın öğelerine ilişkin başlıklardan oluşan bir anket taslağı oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form, tez danışmanı başta olmak üzere, özel eğitim alanında uzman 3, ölçme değerlendirme alanında uzman 2, eğitim programları alanında uzman 2 ve nitel araştırma konusunda uzman 1 akademisyen olmak üzere toplam 8 uzmanın görüşleri alınıp gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Uzmanların görüşleri ve ardından yapılan düzenlemelerden sonra Mersin ili merkez ilçelerinden olan Mezitli ilçesinde bulunan Mezitli Özel Eğitim Uygulama Okulu' dan 5 öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulaması ve son kez alınan uzman görüşlerinin ardından uygulamaya hazır hale getirilmiştir (Ek-2).

OYDÖP' e yönelik öğretmen görüşlerini ölçmeyi amaçlayan öğretmen görüş anketi, iki bölüm şeklindedir. İlk bölüm öğretmenlerin yaşlarını, cinsiyetlerini, mezun oldukları bölümü, mesleki kıdemlerini ve görevli oldukları sınıfı belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde ise OYDÖP' ü, genel amaç, özel amaç, hedef, hedef davranışlar, içerik, öğrenme-öğretmen süreci, ölçme ve değerlendirme öğeleri bakımından incelemeyi amaçlayan 87 adet kapalı uçlu soru yer almaktadır. Büyüköztürk (2005) kapalı uçlu sorulara yönelik, bu soruların cevaplayan kişiye olası cevap seçenekleri sunduğu, fazla zaman kaybetmeden hızlıca cevaplanabildiği ve güvenilir olduğu, cevapların analizinin ise hızlı ve güvenilir şekilde yapıldığı yönünde açıklamalarda bulunmuştur. Öğretmen görüşlerini belirleyen bu ankettin ikinci bölümünün "Ölçütler" kısmında, maddelerin dereceleri, "Hiç Katılmıyorum", "Çok Az Katılıyorum", "Kısmen Katılıyorum", "Çoğunlukla Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" şeklinde, Likert tipi seçenekler kullanılarak derecelendirilmek istenmiştir. Likert- tipi sorular, katılımcıya "en düşükten en yükseğe" gibi iki uç nokta arasında birden çok seçenek sunarak, katılımcının araştırılan konuya ilişkin belirtilen ifadeye katılım düzeyini belirler (Turan, Şimşek ve Aslan, 2015). Bu ankette de 5'li Likert- tipi dereceleme ölçeği kullanılmıştır.

3.3.2. Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmada belirlenen amaçlar doğrultusunda, özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan OYDÖP' ü uygulamaya yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen, belirli bir amaç veya soru hakkında derinlemesine bilgi edinmeyi sağlayan veri toplama şeklidir (Büyüköztürk, 2017). Görüşme, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan, ilk bakışta konuşma ve dinleme becerisi olan herkes tarafından yapılabileceği düşünülse de, günlük iletişimde ve etkileşimde oluşabilecek dinleme eksikliği, önyargılı yaklaşma gibi birtakım hatalardan arınık olması gereken bir veri toplama yöntemidir. Yıldırım ve Şimşek' in (2016), Patton' dan (1987) aktardığına göre "görüşme beceri, duyarlık, yoğunlaşma, bireyler arası anlayış, öngörü, zihinsel uyanıklık ve disiplin gibi pek çok boyutu kapsaması açısından, hem sanat hem de bilimdir". Bu yönüyle bir veri toplama aracı olan görüşme, günlük hayatta karşılaştığımız, insanların birbirini yeteri kadar dinlemediği, yanlış anladığı, yeterli derinliği olmayan konuşmalardan farklılık göstermektedir.

Alan yazında görüşmeler, araştırmanın amacına, toplanacak verilerin özelliklerine, kaynakların ulaşılabilirliğine göre farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Araştırmanın konusu olan yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem kapalı uçlu sorularla sabit cevaplamayı, hem de açık uçlu sorularla ilgili konuda derinlemesine bilgi almayı mümkün kılmaktadır. Bu tür görüşmeler araştırmacıya, gerekli görülen yerlerde derinlemesine bilgi sağlama kolaylığı sağladığı gibi,

görüşmeden sapma, önemli olmayan konularda fazla zaman kaybetme gibi dezavantajlı durumlar yaşatabilmektedir (Büyüköztürk, 2017).

Bu araştırmada, araştırmanın amacı, alt problemleri ve toplanacak verilerin özellikleri dikkate alındıktan sonra yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmaya karar verilmiştir. Daha sonra görüşme formunun hazırlanması aşamasına geçilmiş, bu aşamada ise, araştırmacı tarafından, araştırmanın ilgili alt problemi doğrultusunda gerekli alan yazın taranmış ve taslak bir görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak formda yer alan görüşme soruları, özel eğitim uzmanı, ölçme değerlendirme uzmanı, eğitim programı alanında uzman ve nitel araştırmalar alanında uzman kişiler tarafından incelenmiş, gerekli düzenlemeler yapıp tekrar uzman kanısına sunulmuş ve tekrar tekrar düzenlenmiştir. İlgili form, Mersin Mezitli Özel Eğitim Uygulama Okulu'nda görevli 3 öğretmene uygulanmış, sonrasında görüşme soruları son kez gözden geçirilerek forma son şekli verilmiştir (Ek-3).

OYDÖP'ün uygulama sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini derinlemesine belirlemeyi hedefleyen "Öğretmen Görüşme Formu" iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mezun olunan bölüm, toplam görev süresi, özel eğitimde çalışma süresi, çalışılan engel grupları, görevli olunan sınıf gibi kişisel bilgilerini öğrenmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde ise, öğretmenlerin okuma yazma programını uygulama aşamasında yaşadıkları olumlu, olumsuz yönleri ve beklenti ve önerilerini belirlemeye yönelik 3 adet açık uçlu soru yer almaktadır. Açık uçlu sorular, katılımcıyı "evet", "hayır" gibi kısa yanıtlara götüren sorular değil, açıklama yapmayı ve ayrıntılı bilgi vermeyi teşvik eden sorulardır (Yıldırım ve Şimşek, 2017: 139). Soruların öğretmenler açısından farklı algılanması durumunun önüne geçmek, soruların daha anlaşılır olmasını sağlanmak ve derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla ise sorular sonda sorularla genişletilmiştir.

3.3.3. Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı Veli Görüşme Formu

Araştırmada belirlenen amaçlar doğrultusunda, özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan Okuma Yazma Dersi Öğretim Programını uygulamaya yönelik veli görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış veli görüşme formu kullanılmıştır. Söz konusu formun hazırlanmasında gerekli alan yazın taraması yapıldıktan sonra, bir form taslağı oluşturulmuştur. Hazırlanan formda yer alan görüşme soruları, araştırma, bir eğitim programını incelediği için, 3 eğitim programı uzmanı tarafından, araştırma, özel eğitim alanıyla ilgili olduğu için özel eğitim alanında uzman 3 akademisyen ve 2 öğretmen tarafından, araştırmanın bu aşamasında nitel veriler toplandığı için nitel araştırmalar konusunda uzman 1 akademisyen tarafından incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda uzmanlar tarafından, araştırmacıya görüşme formunda yer alan soruların araştırmanın amacına ve çalışma grubuna uygunluğu, soru sayısının ve sırasının uygun olup olmadığı,

soruların içeriğinin işlevsel olup olmadığı ve soruların açık, net ve anlaşılır olup olmadığı konularında dönütler verilmiştir. Verilen bu dönütler neticesinde form üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve ilgili form Mersin Mezitli Özel Eğitim Uygulama Okulu' nda eğitim gören çocuğu olan 4 veliye uygulanmıştır. Yapılan deneme uygulaması sonrasında sorular tekrar gözden geçirilip, forma son şekli verilmiştir (Ek-4).

İlgili programa ilişkin veli görüşlerini belirlemeyi hedefleyen “Veli Görüşme Formu”, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, veliyi tanımaya yönelik, yaş, cinsiyet, eğitim durumu, meslek, çocuk sayısı, engelli çocuk sayısı, engelli çocuğun bakımı konusunda yardım alınıp alınmadığı, okuma yazma dersiyle ilgili çocuğuna vakit ayırıp ayırmadığı gibi durumları belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Formun ikinci bölümü, engelli çocuğu tanımaya yönelik, çocuğun yaşı, cinsiyeti, tanısı, ne zaman tanı aldığı, kaçınıcı sınıfa devam ettiği, aldığı destek eğitim hizmetleri gibi bilgileri öğrenmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Üçüncü bölümde ise, velinin okuma yazma dersine yönelik bilgisi, izlenimleri, beklentileri ve önerilerini belirlemeye yönelik, sonda sorularla genişletilip derinleştirilerek hazırlanan 3 adet açık uçlu soru yer almaktadır.

3.3.4. Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı Gözlem Formu

Araştırmada, özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan OYDÖP uygulama sürecine ilişkin ilgili öğrenci grubunun bulunduğu dersliklerde gözlemler yapılmıştır. Gözlem, araştırmacıya, veriye doğrudan ulaşma imkânı veren nitel bir araştırma türüdür. Araştırmacıya herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşabilecek durumları, olguları veya olayları, doğal ortamını hiç bozmadan, gerçekçi bir şekilde incelemeye olanak sağlar. Gözlem, ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir veri toplama yöntemidir. Bu yönüyle gözlemde, gözlenen olayların araştırma için uygunluğu, anlamlılığı oldukça önemlidir ve bu da araştırmacının bilgi, beceri ve deneyimi ile yakından ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 173).

Bu araştırmada, programın uygulama süreçlerini gözlemlemek için bir gözlem formu kullanılmıştır. Bu form araştırmacı tarafından araştırmanın amacına yönelik olarak geliştirilmiştir. Gözlem formu taslağı, ölçme değerlendirme uzmanı, nitel araştırma uzmanı, program geliştirme uzmanı ve özel eğitim uzmanları tarafından incelenmiştir. İncelenen form 2 sınıfta uygulanmıştır. Formun gözlem boyutları üzerinde son kez düzenlemeler yapıp, tekrar uzman görüşüne sunularak form uygulamaya hazır hale getirilmiştir. (Ek-5)

3.3.5. Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı Doküman İnceleme Formu

Araştırmanın amaçları doğrultusunda özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan OYDÖP' e ilişkin öğretmenlerin edindikleri ya da oluşturdukları dokümanlar incelenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılacak konu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin gözden

geçirilmesi ve analiz edilmesidir. Nitel araştırma türlerinden olan doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir. Doküman incelemesinin diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanılması “verilerin çeşitlendirilmesi” (data triangulation) amacına hizmet edip, araştırmanın geçerliliğini önemli ölçüde arttırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 190).

Bu çalışmada da, çalışmanın geçerliliğini arttıracak düşünülendiğinden, doküman incelemesinin, diğer veri toplama araçları olan anket, görüşme ve gözlemle birlikte kullanılmasına karar verilmiş, bu bağlamda Eğitim Uygulama Okulları birinci kademedeki görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin okuma yazma dersinde oluşturdukları, edindikleri ve kullandıkları dokümanlar incelenmiştir. Bu incelemede çalışmacı tarafından geliştirilen ve uzmanlardan görüş alınarak son hali verilen Doküman İnceleme Formu kullanılmıştır. Bu form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde dokümanları incelenen öğretmenlerin kişisel bilgilerini öğrenmeye yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin ilgili derse yönelik dokümanlarının neler olduğunu öğrenmeye yönelik bir soru bulunmaktadır (Ek-6).

3.4. Veri Toplama Süreci

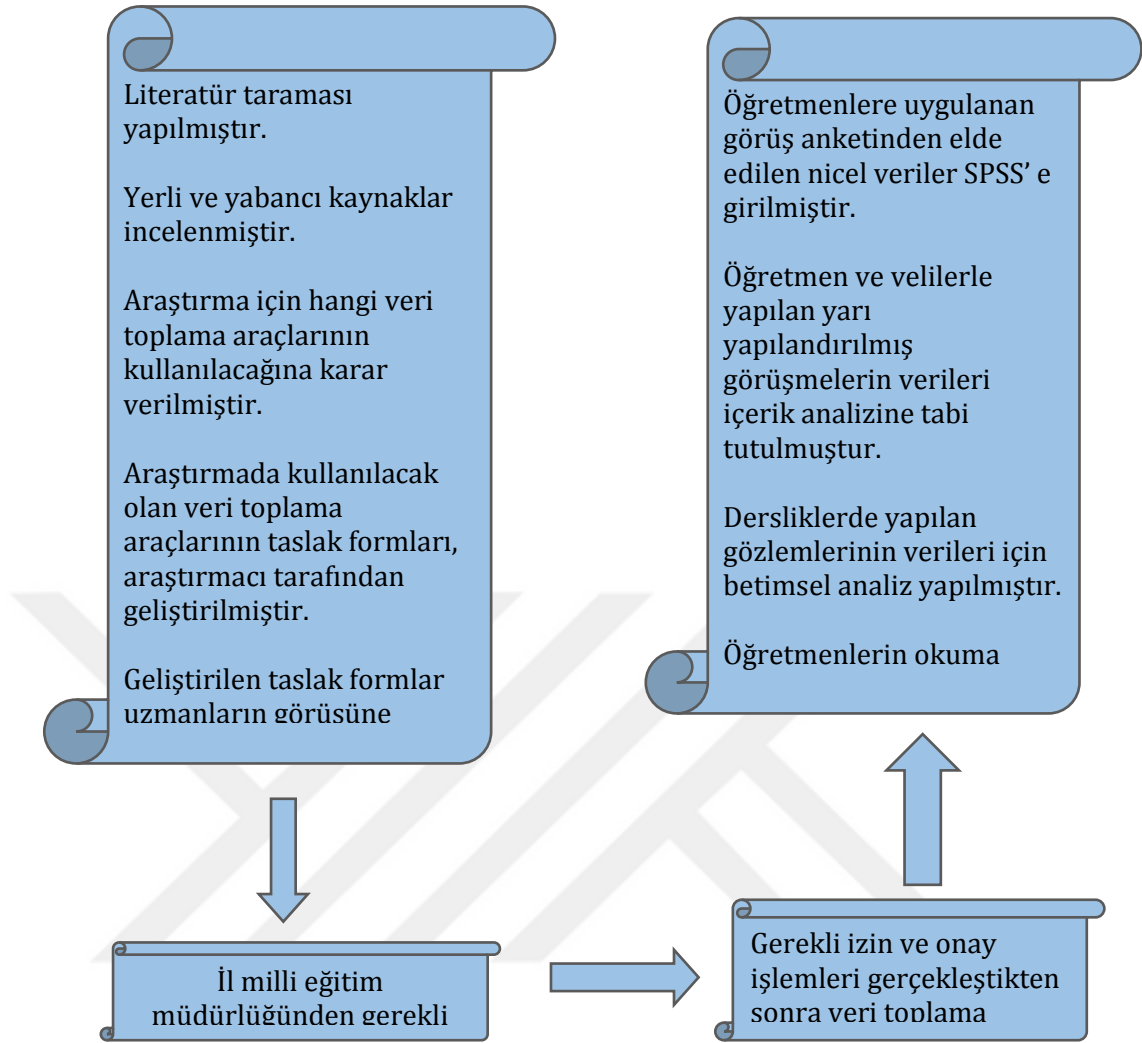
2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılı içerisinde çalışmanın veri toplama araçları hazırlandıktan sonra ilk olarak Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır. Aynı eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında ise çalışmanın uygulama sürecine başlanmıştır. Alınan izinler doğrultusunda Mersin ili merkez ilçelerinde bulunan Eğitim Uygulama Okulları tek tek aranarak okul yöneticilerine araştırma konusunda gerekli bilgiler verilmiş ve onların da onayı alınarak bir uygulama planı oluşturulmuştur. Bu plana göre ilk olarak öğretmen anketleri Mersin ili 4 merkez ilçesinde bulunan her bir okula, çalışmacının kendi okulundaki öğretmenlik görevini aksatmaması gerektiğinden dolayı, tanıdık öğretmenler aracılığıyla gönderilmiş ve telefon görüşmeleri yoluyla anketlerin takibi yapılarak öğretmenlerin anket formlarını doldurmaları sağlanmıştır. Anket formunda formun nasıl doldurulması gerektiği bilgisi bulunmasına rağmen, çalışmacı tarafından formu uygulayan öğretmene formun öğretmenler tarafından nasıl doldurulması gerektiği ayrıntılı olarak açıklanmış, diğer öğretmenlere de bu açıklamaların uygulayıcı öğretmen tarafından yapılması sağlanmıştır.

Anket formlarının doldurulmuş halleri toplandıktan sonra çalışmacı kendi okulu olan Mersin Mezitli Özel Eğitim Uygulama Okulu’ndan her haftanın Perşembe günü izin alarak çalışmanın uygulama sürecine devam etmiştir.

Çalışmacı tarafından, ilk olarak Mersin Büyükşehir Belediyesi ÖEUO’ya gidilmiştir. Okula gidilmeden önce okulun rehber öğretmenleriyle (okul yöneticilerinin bilgisi dâhilinde ve rehber öğretmenlerini görevlendirmesi üzerine) telefonla görüşülmüş, öğretmenlerden ve okula

çocuğuyla birlikte gelen velilerden görüşme yapmak amacıyla randevular talep edilmiştir. Okula gelmeyen veliler ise rehber öğretmenlerin ve sınıf öğretmenlerinin ricası üzerine görüşme yapılmak üzere okula çağırılmıştır. Okula gidildiğinde ise, okulun rehberlik servisinde, rehber öğretmenlerinin koordinatörlüğünde, uygun olunan derslerde, teneffüslerde veya okul saati sonrasında, okulda görevli öğretmenlerle ve okula gelen velilerle tek tek görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı, her bir görüşmenin öncesinde her öğretmene ve veliye önce kendini tanıtmış, araştırmanın amacı ve öneminden bahsetmiş, görüşmede söyleneceklerin gizliliğine vurgu yapmış ve araştırma sonuçlarının analizinde kişilerin isimlerinin yer almayacağını belirtmiştir. Görüşmenin gidişatına yönelik ön bilgiler verilmiş, görüşmenin ortalama ne kadar süreceğini açıklanmıştır. Araştırmacı tarafından, görüşme yapacak öğrenciye ya da veliye görüşmenin daha akıcı ilerlemesi, söylenenlerin kaçırılmaması açısından görüşmenin ses kayıt cihazına kaydedilmek istendiğini belirtilmiştir. Yapılan kayıtların ve kayıt dökümlerinin araştırmacı dışında kimse tarafından dinlenmeyeceği ya da okunmayacağını dile getirilmiştir. Görüşmeye yönelik yapılan bu ön açıklamalardan sonra görüşme soruları daha önceden belirlenen sıra doğrultusunda görüşmeciye sorulmuş, gerekli yerlerde açıklamalar yapılmış, görüşmecinin görüşleri ayrıntılı öğrenilmeye çalışılmıştır. Görüşmeler bittikten sonra yine okul rehber öğretmenlerinin koordinatörlüğünde, sınıf öğretmenlerinin uygun olduğu ders ve saatlerde öğretmenlerden randevu alınarak, sınıflar ziyaret edilmiş, okuma-yazma dersleri gözlemlenmiş, gerekli notlar alınmış ve fotoğraflar çekilmiştir. Gözlem sonrasında ise sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma dersine yönelik var olan dokümanları da araştırmacı tarafından incelenmiştir. Mersin Büyükşehir Belediyesi ÖEUO' da 2019 yılının Şubat ayında tamamlanan bu süreç, aynı yılın Mart ayında Akdeniz ÖEUO' ya, Nisan ayında Hüseyin Polat ÖEUO' ya gidilerek tamamlanmıştır. Mezitli ÖEUO' da ise Mayıs ayında eksik kalan görüşmeler ile ders ve doküman inceleme çalışmaları yapılarak, araştırmanın uygulama süreci toplamda 4 ay gibi bir sürede tamamlanmıştır.

Aşağıda veri toplama süreci Şekil 3. 1.' de yer almaktadır.



Şekil 3. 2. Veri Toplama Süreci

3.5. Veri Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler nitel ve nicel veri analizi olmak üzere iki şekilde analiz edilmiştir. Araştırmada özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan OYDÖP' e yönelik anket yoluyla toplanan öğretmen görüşleri, araştırmanın nicel verilerini oluştururken, öğretmen ve veli görüşmeleri, ders gözlemleri ve doküman incelemeleri yoluyla toplanan veriler ise nitel verileri oluşturmaktadır. Aşağıda araştırmadan elde edilen veriler nitel ve nicel veri analizi şeklinde iki başlık altında incelenmiştir.

3.5.1. Nicel Veri Analizi

3.5.1.1. Öğretmen Görüş Anketine Yönelik Nicel Veri Analizi

Araştırmada “Öğretmen Görüş Anketi” uygulamasından elde edilen veriler SPSS paket programına aktarılmıştır. Ankete katılan öğretmenlerin anket maddelerine verdikleri yanıtlar sayı, aritmetik ortalama ve standart sapmalar ile özetlenmiştir. Ankette yer alan maddelere

verilen yanıtlar beşli likert türü sayısallaştırma ile elde edilmiştir. Beşli likert türü derecelendirmede görüşler olumludan (tamamen katılıyorum) olumsuz (hiç katılmıyorum) doğru sıralanmıştır. Orta nokta üç puan ile kodlanmıştır. Anket değerlendirilirken bu ölçüt göz önünde bulundurulmuştur. Her maddede ortalama üçün üzerinde ise görüşler olumlu (kısmen, çoğunlukla, kısmen katılıyorum) , üçün altında ise olumsuz (çok az katılıyorum, hiç katılmıyorum) olarak değerlendirilmiştir.

3.5.2. Nitel Veri Analizi

3.5.2.1. Öğretmen ve Veli Görüşme Formları Verilerinin Analizi

Araştırmada özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan OYDÖP' ün uygulama sürecine ve programa ilişkin genel sürece yönelik öğretmen ve veli görüşlerinin elde edildiği görüşme formlarının analizi, nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan analiz yaklaşımlarından biri olan içerik analizi yoluyla yapılmıştır. Bu analiz yaklaşımında birbirine benzeyen veriler, belirli kavram ve temalar altında bir araya getirilerek, okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenlenir ve yorumlanır. Bu analiz türünde veriler daha derinlemesine bir işleme tabi tutularak, gizli kalmış gerçekleri açığa çıkarabilecek kavram ve ilişkilerin keşfedilmesi amaçlanır. Bu amaçlara ulaşabilmek için içerik analizinde takip edilen bazı aşamalar yer almaktadır. İlk aşama verilerin kodlanması aşamasıdır ki; bu aşamada veriler okunur, incelenir ve veri anlamlı bölümlere ayrılır. Bu anlamlı bölümlere kavramsal isimler verilir. İkinci aşamada kodlanan verilerden yola çıkılarak, kodları belli kategoriler altında toplamaya olanak sağlayan daha genel ifadeler olan temalar bulunur. İçerik analizinin üçüncü aşamasında araştırmacı, verileri kodlara ve temalara göre düzenler ve okuyucunun anlayabileceği bir şekilde tanımlar. Son aşamada ise, üçüncü aşamada tanımlanan, açıklanan ve okuyucuya sunulan veriler araştırmacı tarafından yorumlanır ve bazı sonuçlara ulaşılır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.242).

Bu araştırmada da araştırmacı görüşmeler tamamlandıktan sonra kayıtların yazıya dökümü aşamasına geçmiştir. Görüşmelerin dökümü her öğretmen ve her veli için ayrı ayrı formlara yapılmıştır. Görüşmelerin ses kayıtları olduğu gibi, hiçbir değişiklik yapılmadan yazıya geçirilmiştir. Her ses kaydı ortalama 10-15 dakika sürmüştür, her kaydın dökümü ise ortalama 4-6 sayfa tutmuştur. Dökümlerin bir bölümü alan uzmanı tarafından ses kayıtları ile karşılaştırılmış doğruluğu teyit edilmiştir. Dökümler düzenlendikten sonra veriler araştırmacı tarafından birkaç kez okunmuş, araştırmanın amacı, problem ve alt problemleri doğrultusunda, birbirine anlam bakımından yakın bölümler kavramsal olarak isimlendirilmiş yani kodlanmıştır. Tüm veriler bu yolla kodlanmış ve bir kod listesine ulaşılmıştır. Verilerin farklı bölümlerinde birbiriyle aynı ya da yakın anlam taşıyan birimlerin aynı isimle kodlanmasına özen gösterilmiştir. Daha sonra kodlar incelenmiş ve aralarında ortak yönler tespit edilerek kodların daha genel düzeyde açıklanmalarını sağlayacak temalara ulaşılmıştır. Veriler kodlara ve temalara göre

düzenlendikten sonra, veriler anlaşılır bir şekilde tanımlanmış, açıklanmış ve okuyucuya sunulmuştur. En son olarak da okuyucuya sunulan bulgular araştırmacı tarafından yorumlanmış ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

3.5.2.2. Gözlem Formu Verilerinin Analizi

Araştırmada, özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan OYDÖP' e ilişkin dersliklerde yapılan gözlemlere ilişkin toplanan verilerin analizi, nitel araştırmalarda kullanılan analiz yöntemlerinden biri olan betimsel analiz yoluyla yapılmıştır. Betimsel analizde, araştırma sırasında toplanan veriler, önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanır. Bu temalar, araştırma sorularında belirlenen temalara göre düzenlenebileceği gibi, gözlem veya görüşme sürecinde kullanılan soru veya boyutlar doğrultusunda da sunulabilir. Bu analiz yönteminde gözlenen ya da görüşülen bireylerin fikirlerinin daha çarpıcı bir şekilde araştırmada yansıtılması adına doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Betimsel analiz; *“(1) betimsel analiz için çerçeve oluşturma, (2) tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, (3) bulguların tanımlanması, (4) bulguların yorumlanması”* olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 240). Bu araştırmada da bu aşamalar takip edilerek gözlem verileri analiz edilmiştir. İlk olarak gözlem formunda yer alan, gözlem için önceden belirlenen boyutlar doğrultusunda analiz için bir çerçeve oluşturularak, verilerin hangi tema başlıkları altında düzenlenip okuyucuya sunulacağı belirlenmiştir. Daha sonra veriler bu çerçeveye göre okunup, düzenlenmiş ve sonuç yazılırken kullanılacak olan doğrudan alıntılara karar verilmiştir. Daha sonra düzenlenen veriler tanımlanmış ve gerek görülen yerlerde doğrudan alıntılara yer verilmiştir. En son olarak ise, tanımlanan bulgular, açıklanmış, gerekli görülen yerlerde karşılaştırma ve ilişkilendirmelere yer verilerek yorumlanmıştır.

3.5.2.3. Doküman İnceleme Formu Verilerinin Analizi

Araştırmada özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan OYDÖP' e yönelik öğretmenlerin okuma yazma dersi kapsamında edindikleri ve kullandıkları dokümanlar incelenip, analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek' in (2016) Forster' dan (1995) aktardığına göre doküman incelemesi, *“(1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliği kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) veriyi analiz etme, (5) veriyi kullanma”* olmak üzere beş aşamada yapılabilmektedir. Bu araştırmada da bu aşamalar takip edilmiş, araştırmacının problem ve alt problemleri doğrultusunda okuma yazma dersi ile ilgili özel eğitim sınıf öğretmenlerinde bulunan dokümanların incelenmesine karar verilmiştir. Bu amaç gereği Eğitim Uygulama Okulu birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta görevli özel eğitim sınıf öğretmenlerinin okuma yazma dersi için kullandıkları dokümanlara gönüllülük esasına dayalı olarak ulaşılmıştır. Dokümanların, birincil kaynak olan öğretmenlerden elde edildiğine ve özgün (orijinal) olduklarına karar

verildikten sonra araştırmacı, dokümanlarla baş başa kalarak dokümanları anlamaya ve anlamlandırmaya çalışmıştır. Daha sonra araştırmacı elde ettiği dokümanları içerik analizi yoluyla değerlendirmiş, birbirine benzeyen dokümanları belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde birleştirmiş ve okuyucuya sunmak üzere hazır hale getirmiştir. Katılımcıların bakış açısını doğrudan yansıtmak amacıyla ise doküman örneklerine araştırmasında yer vermiştir.

Bu araştırmada doküman incelemesi, anket, görüşme, gözlem gibi diğer veri toplama araçlarını destekleyen bir yöntem olarak kullanıldığı için, karmaşık bir veri analizine ihtiyaç duyulmamıştır. Araştırmacı araştırma raporunda, araştırmanın problem ve alt problemleri yoluyla belirlenen temalar doğrultusunda, dokümanlardan elde edilen verilerin, diğer veri toplama yöntemlerinden elde edilen bulguları destekleyici, açıklayıcı ve yorumlayıcı yönlerine yer vermiştir.

Son olarak ise, araştırma için kullanılan anket, görüşmeler, gözlem ve doküman incelemesi yoluyla elde edilen verilerin, tek tek analizlerinden elde edilen sonuçlar birlikte yorumlanmıştır.

3.6. Geçerlik ve Güvenirliliği Sağlama Süreci

Bir araştırmanın bilimsel olabilmesi için sonuçlarının inandırıcı olması gerekmektedir. İnandırıcılık ise bilimsel araştırmalarda “geçerlik” ve “güvenirlilik” ölçütleri ile sağlanmaktadır.

Nicel araştırmalarda, araştırmaların geçerliğini ve güvenirliliğini ölçen yöntemler, testler bulunmaktadır. Bu araştırmanın nicel boyutunda özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan OYDÖP’ e yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik anket kullanılmıştır. Bu anketin verileri SPSS paket programına aktararak, katılımcıların anket maddelerine verdikleri yanıtlar, sayı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile özetlenmiş ve sonuçlar okuyucuya rapor edilmiştir.

Nitel araştırmalarda ise, nicel araştırmalarda olduğu gibi istatistiki testler bulunmamaktadır ancak, hem güvenirlilik hem de geçerlik ile ilgili birtakım önlemler yer almaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 269). Guba ve Lincoln (1985) nitel araştırmalarda geçerlik- güvenirlilik kavramlarından ziyade inandırıcılık (trustworthiness) kavramından söz etmiş ve ona göre nitel bir araştırmanın inandırıcı olması için, inanirlık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik gibi dört ölçütün sağlanması gerekmektedir. Creswell (2003), Başkale’ nin (2016) çalışmasında, bu ölçütlerin bir ya da birkaçının belirtilmesini, bulguların doğruluğunu okuyucuya sunmak açısından önemli görmekte ve önermektedir. Bu araştırmada da, bu öneri doğrultusunda, araştırmanın geçerliğini ve güvenirliliğini sağlamak adına bu ölçütlerden bazıları sunulmuştur:

İnanılrlık (credibility):

Holloway ve Wheeler' a (1996) göre inanılrlığı sağlamak için, uzun süreli iletişim, katılımcı teyidi ve uzman incelemesi olmak üzere bazı yöntemler mevcuttur (akt. Başkale, 2016).

Uzun süreli etkileşim, araştırmanın yapıldığı ortama mümkün olduğu kadar uzun zaman ayırmak suretiyle, o ortamın kültürel, dilsel özelliklerini kavrama ve bu yolla katılımcılardan samimi, doğru ve eksiksiz yanıtlar alma amacına hizmet etmektedir (Başkale, 2016). Bu çalışmada, araştırmacı tarafından, araştırma yapılan her okula birer ay gibi araştırma için yeterli uzunlukta bir zaman ayrılmış, gerek öğretmenler, gerekse veli ve öğrencilerle samimi ve güven temelli ilişkiler geliştirilmiştir.

Katılımcı teyidi, çalışmada elde edilen verilerin, sonuçların, yorumların doğruluğunun araştırmacılar tarafından teyit edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 280). Bu çalışmada araştırmacı tarafından, görüşmeler yapılırken, katılımcıların söyledikleri sık sık özetlenmiş, doğrulamaları sağlanmış ve düşünceleri kontrol edilmiş, ekleme yapmak isteyen katılımcıya ekleme yapma fırsatı verilmiştir. Ayrıca, görüşmelerin kaydı alındıktan sonra isteyen katılımcıya ses kaydı dinletilmiş ve hatta kaydın dökümü yapıldıktan sonra yine isteyen katılımcının mail adresine kaydın dökümü yollanmıştır. Ders gözlemlerinde ise, gözlem notları gözlem yapılan sınıfta bulunan ders öğretmenine incelenmiş ve doğruluğu konusunda teyit alınmıştır.

Uzman İncelemesi, araştırma konusu ya da nitel araştırmalarda uzman kişiler tarafından, araştırmanın deseninden, veri toplama araçlarına, elde edilen verilerden, sonuçlara ve yorumlara kadar araştırmaya eleştirel bir bakış açısıyla bakılması ve araştırmacıya geri bildirim verilmesidir. Bu çalışmada, araştırmanın deseni hakkında, program uzmanı olan 3, veri toplama araçlarını geliştirme aşamasında, özel eğitim uzmanı 2, ölçme değerlendirme uzmanı 2, eğitim programları uzmanı 3 ve nitel araştırma uzmanı 1 olmak üzere toplam 8, verilerin toplanması, analizi, bulguların ve yorumların yazılması aşamasında ise 1 akademisyenden görüşler alınmıştır.

Güvenilebilirlik (dependability):

Üçgenleme (triangulation), birden fazla veri toplama yönteminden (gözlem, görüşme, anket vb.) veya birden fazla veri kaynağından (öğretmenler, veliler, öğrenciler vb.) elde edilen verilerin birbirleriyle karşılaştırılmasıdır (Başkale, 2016). Bu çalışmada, hem öğretmenlerle, hem velilerle hem de öğrencilerle çalışmalar yapılarak veri kaynaklı üçgenleme yapılmıştır.

Araştırmada, araştırmacı üçgenleme yapılarak, verilerin toplanması, analizi ve yorumlamasında bağımsız iki araştırmacı yer almıştır. Veli ve öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, dersliklerde yapılan gözlemler ve öğretmenlerde bulunan dokümanlardan elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak

kodlanmış, kodlayıcılar arası güvenilirliği sağlamak amacıyla ise Miles ve Huberman (1994) 'ın güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})}$) hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalara göre öğretmen görüşmeleri için güvenilirlik 0,90, veli görüşmeleri için güvenilirlik 0,75, ders gözlemleri için güvenilirlik 0,80, öğretmen dokümanları için güvenilirlik ise 0,95 olarak belirlenmiştir. Verilerin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır.

Ayrıca anket, görüşme, gözlem, doküman incelemesi gibi pek çok veri toplama yöntemi de kullanılarak yöntem üçgenleme de yapılmıştır.

Onaylanabilirlik (confirmability):

Onaylanabilirlik, araştırmanın başka araştırmacılar tarafından yapılabilmesi için, araştırmada izlenen sürecin, yapılan aktivitelerin okuyucuya sunulmasını içermektedir. Bu araştırmada Başkale (2016)' nin çalışmasında belirttiği gibi, onaylanabilirlik ölçütünü sağlamak için ses kayıt cihazları, saha notları gibi ham veriler toplanmıştır. Çalışmanın verileri analiz edilerek, bulgular sunulmuştur. Bulguların oluşumu sırasında tema, kod, kategori, örnek katılımcı cümleleri kullanılmıştır. Çalışmanın, amacı, hedefleri, veri toplama araçlarının nasıl geliştirildiği, uygulama süreci, beklentileri ve önerileri açık bir şekilde anlatılmıştır.

Aktarılabilirlik (transferability):

Bu araştırmada, araştırma sonuçlarının, benzer katılımcılarla ve benzer ortamlarda oluşan durumlara aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla, araştırmanın örnekleminin neye göre belirlendiğine, katılımcıların özelliklerinin neler olması gerektiğine ve araştırmanın yapılacağı ortama yönelik açıklayıcı bilgilere yeterince yer verilmiştir.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem ve alt problemleri doğrultusunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Nicel Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nicel boyutunu oluşturan anket formunda yer alan nicel soruların analizine yönelik bulgular sunulmuştur.

4.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “Okuma Yazma Dersi Öğretim Programına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt problem doğrultusunda öğretmenlere, araştırmacı tarafından “Öğretmen Görüş Anketi” uygulanmış ve ulaşılan bulgular özetlenmiştir.

4.1.1.1. Öğretmenlerin Programın Genel Amaçları, Özel Amaçları, Hedefleri ve Hedef Davranışlarına İlişkin Görüşleri

“Öğretmen Görüş Anketi” veri toplama aracının, “Genel Amaçlar, Özel Amaçlar, Hedefler ve Hedef Davranışlar” bölümünde otuz yedi madde bulunmaktadır. Bu bölüme ait sonuçlar Tablo 4. 1.’de verilmiştir.

Tablo 4. 1.

Öğretmenlerin Programın Genel Amaçlar, Özel Amaçlar, Hedefler ve Hedef Davranışlar Bölümüne İlişkin Görüşlerinin Yer Aldığı Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçütler	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
	S %	S %	S %	S %	S %	$\bar{X}$	S
1. Programın genel amaçları, özel eğitim ilkeleri ile uyumludur.	2 %2,8	7 %9,7	34 %47,2	21 %29,2	8 %11,1	3,36	0,9
2. Programın özel amaçları, özel eğitim ilkeleri ile uyumludur.	1 %1,4	6 %8,3	33 %45,8	26 %36,1	6 %8,3	3,41	0,81
3. Programın hedefleri, özel eğitim ilkeleri ile uyumludur.	1 %1,4	7 %9,7	29 %40,3	28 %38,9	7 %9,7	3,45	0,85
4. Programın hedef davranışları, özel eğitim ilkeleri ile uyumludur.	1 %1,4	4 %5,6	33 %45,8	27 %37,5	7 %9,7	3,48	3,8

Tablo 4.1 (devamı)

5. Programın genel amaçları, anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.	1 %1,4	3 %4,2	27 %37,5	28 %38,9	13 %18,1	3,68	0,86
6. Programın özel amaçları, anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.	2 %2,8	5 %6,9	24 %33,3	29 %40,3	12 %16,7	3,61	0,94
7. Programın hedefleri, anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.	1 %1,7	5 %6,9	23 %31,9	32 %44,4	11 %15,3	3,65	0,87
8. Programın hedef davranışları, anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.	1 %1,4	4 %5,6	23 %31,9	33 %45,8	11 %15,3	3,68	0,85
9. Programın genel amaçları, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin yaş özelliklerine uygundur.	6 %8,3	10 %13,9	24 %33,3	23 %31,9	9 %12,5	3,26	1,11
10. Programın özel amaçları, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin yaş özelliklerine uygundur.	6 %8,3	9 %12,5	27 %37,5	22 %30,6	8 %11,1	3,23	1,08
11. Programın hedefleri, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin yaş özelliklerine uygundur.	6 %8,3	11 %15,3	25 %34,7	21 %29,2	9 %12,5	3,22	1,11
12. Programın hedef davranışları, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin yaş özelliklerine uygundur.	6 %8,3	13 %18,1	22 %30,6	25 %34,7	6 %8,3	3,16	1,08
13. Programın genel amaçları, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	5 %6,9	12 %16,7	26 %36,1	25 %34,7	4 %5,6	3,15	1,002
14. Programın özel amaçları, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	5 %6,9	12 %16,7	26 %36,1	24 %33,3	5 %6,9	3,16	1,02
15. Programın hedefleri, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	5 %6,9	13 %18,1	25 %34,7	25 %34,7	4 %5,6	3,13	1,01
16. Programın hedef davranışları, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	5 %6,9	16 %22,2	20 %27,8	29 %40,3	2 %2,8	3,09	1,009
17. Programın genel amaçları, otizm spektrum durumu olan öğrencilerin yaş özelliklerine uygundur.	7 %9,7	14 %19,4	30 %41,7	17 %23,6	4 %5,6	2,95	1,02

Tablo 4.1 (devamı)

18. Programın özel amaçları, otizm spektrum durumu olan öğrencilerin yaş özelliklerine uygundur.	7 %9,7	16 %22,2	28 %38,9	17 %23,6	4 %5,6	2,93	1,03
19. Programın hedefleri, otizm spektrum durumu olan öğrencilerin yaş özelliklerine uygundur.	9 %12,5	16 %22,2	26 %36,1	17 %23,6	4 %5,6	2,87	1,08
20. Programın hedef davranışları, otizm spektrum durumu olan öğrencilerin yaş özelliklerine uygundur.	8 %11,1	16 %22,2	26 %36,1	17 %23,6	5 %6,9	2,93	1,09
21. Programın genel amaçları, otizm spektrum durumu olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	8 %11,1	17 %23,6	24 %33,3	19 %26,4	4 %5,6	2,91	1,08
22. Programın özel amaçları, otizm spektrum durumu olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	8 %11,1	19 %26,4	26 %36,1	15 %20,8	4 %5,6	2,83	1,06
23. Programın hedefleri, otizm spektrum durumu olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	8 %11,1	18 %25,0	26 %36,1	16 %22,2	4 %5,6	2,86	1,06
24. Programın hedef davranışları, otizm spektrum durumu olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	7 %9,7	19 %26,4	26 %36,1	16 %22,2	4 %5,6	2,87	0,04
25. Programın genel amaçları, programın özel amaçlarını kapsamaktadır.	1 %1,4	9 %12,5	28 %38,9	23 %31,9	11 %15,3	3,47	0,94
26. Programın genel amaçları, programın hedeflerini kapsamaktadır.	1 %1,4	10 %13,9	28 %38,9	21 %29,2	12 %16,7	3,45	0,97
27. Programın genel amaçları, programın hedef davranışlarını kapsamaktadır.	2 %2,8	11 %15,3	27 %37,5	20 %27,8	12 %16,7	3,40	1,02
28. Programın özel amaçları, programın hedeflerini kapsamaktadır.	3 %4,2	12 %16,7	24 %33,3	21 %29,2	12 %16,7	3,37	1,08
29. Programın özel amaçları, programın hedef davranışlarını kapsamaktadır.	2 %2,8	8 %11,1	29 %40,3	20 %27,8	13 %18,1	3,47	1,006
30. Programın hedefleri, programın hedef davranışlarını kapsamaktadır.	1 %1,4	8 %11,1	28 %38,9	25 %34,7	10 %13,9	3,48	0,91
31. Programda yer alan hedef davranışlar, basitten karmaşığa öğretim ilkesine uygun olarak hazırlanmıştır.	4 %5,6	5 %6,9	25 %34,7	25 %34,7	13 %18,1	3,52	1,04

Tablo 4.1 (devamı)

32. Programda yer alan hedef davranışlar, öğrencinin günlük yaşamda kullanabileceği işlevselliktedir.	3 %4,2	12 %16,7	20 %27,8	25 %34,7	12 %16,7	3,43	1,08
33. Programda yer alan hedef davranışlar, esnek bir yapıdadır.(Öğrencilerin öğrenme hızlarındaki farklılıklara, hazır bulunuşluklarına, okulun imkânlarına vb. göre uyarlamalar yapılabilir.)	4 %5,6	9 %12,5	21 %29,2	22 %30,6	16 %22,2	3,51	1,13
34. Programın hedef davranışları, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilere kazandırılacak niteliktedir.	7 %9,7	7 %9,7	28 %38,9	19 %26,4	11 %15,3	3,27	1,14
35. Programın hedef davranışları, otizm spektrum durumu olan öğrencilere kazandırılacak niteliktedir.	5 %6,9	14 %19,4	30 %41,7	16 %22,2	7 %9,7	3,08	1,04
36. Programın hedef davranışları, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin bireysel gereksinimleri ile paraleldir/uyumludur.	6 %8,3	9 %12,5	28 %38,9	20 %27,8	9 %12,5	3,23	1,09
37. Programın hedef davranışları, otizm spektrum durumu olan öğrencilerin bireysel gereksinimleri ile paraleldir/uyumludur.	4 %5,6	15 %20,8	28 %38,9	19 %26,4	6 %8,3	3,11	1,01

Tablo 4. 1.' de, öğretmenlerin Okuma Yazma Dersi Öğretim Programının genel amaçlar, özel amaçlar, hedefler ve hedef davranışlarına ilişkin soru bazında tanımlayıcı istatistikleri yer almaktadır.

“Programın genel amaçları, özel eğitim ilkeleri ile uyumludur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %2,8’ i (2 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 9,7’si (7 kişi) “çok az katılıyorum”, %47,2’ si (34 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %29,2’ si (21 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 11,1’ i (8 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,36)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın özel amaçları, özel eğitim ilkeleri ile uyumludur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %1,4’ ü (1 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 8,3’ü (6 kişi) “çok az katılıyorum”, %45,8’ i (33 kişi) “kısmen katılıyorum”, %36,1’ i (26 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 8,3’ ü (6 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu

maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,41)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“çoğunlukla katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın hedefleri, özel eğitim ilkeleri ile uyumludur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %1,4’ ü (1 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 9,7’ si (7 kişi) “çok az katılıyorum”, %40,3’ ü (29 kişi) “kısmen katılıyorum”, %38,9’ u (28 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 9,7’ si (7 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,45)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“çoğunlukla katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın hedef davranışları, özel eğitim ilkeleri ile uyumludur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %1,4’ ü (1 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 5,6’ sı (4 kişi) “çok az katılıyorum”, %45,8’ i (33 kişi) “kısmen katılıyorum”, %37,5’ i (27 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 9,7’ si (7 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,48)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“çoğunlukla katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın genel amaçları, anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %1,4’ ü (1 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 4,2’ si (3 kişi) “çok az katılıyorum”, %37,5’ i (27 kişi) “kısmen katılıyorum”, %38,9’ u (28 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 18,1’ i (13 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,68)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“çoğunlukla katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın özel amaçları, anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %2,8’ i (2 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 6,9’ u (5 kişi) “çok az katılıyorum”, %33,3’ ü (24 kişi) “kısmen katılıyorum”, %40,3’ ü (29 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 16,7’ si (12 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,61)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“çoğunlukla katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın hedefleri, anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %1,7’ si (1 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 6,9’ u (5 kişi) “çok az katılıyorum”, %31,9’ u (23 kişi) “kısmen katılıyorum”, %44,4’ ü (32 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 15,3’ ü (11 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,65)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların

bu madde hakkındaki görüşlerinin **“çoğunlukla katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın hedef davranışları, anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %1,4’ ü (1 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 5,6’ sı (4 kişi) “çok az katılıyorum”, %31,9’ u (23 kişi) “kısmen katılıyorum”, %45,8’ i (33 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 15,3’ ü (11 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,68)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“çoğunlukla katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın genel amaçları, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin yaş özelliklerine uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların % 8,3’ü (6 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 13,9’ u (10 kişi) “çok az katılıyorum”, %33,3’ ü (24 kişi) “kısmen katılıyorum”, %31,9’ u (23 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 12,5’ i (9 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,26)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın özel amaçları, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin yaş özelliklerine uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların % 8,3’ü (6 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 12,5’ i (9 kişi) “çok az katılıyorum”, %37,5’ i (27 kişi) “kısmen katılıyorum”, %30,6’ sı (22 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 11,1’ i (8 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,23)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın hedefleri, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin yaş özelliklerine uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların % 8,3’ü (6 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 15,3’ ü (11 kişi) “çok az katılıyorum”, %34,7’ si (25 kişi) “kısmen katılıyorum”, %29,2’ si (21 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 12,5’ i (9 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,22)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın hedef davranışları, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin yaş özelliklerine uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların % 8,3’ü (6 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 18,1’ i (13 kişi) “çok az katılıyorum”, %30,6’ sı (22 kişi) “kısmen katılıyorum”, %34,7’ si (25 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 8,3’ ü (6 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri

(3,16)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın genel amaçları, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların % 6,9’ u (5 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 16,7’ si (12 kişi) “çok az katılıyorum”, %36,1’ i (26 kişi) “kısmen katılıyorum”, %34,7’ si (25 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 5,6’ sı (4 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,15)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın özel amaçları, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların % 6,9’ u (5 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 16,7’ si (12 kişi) “çok az katılıyorum”, %36,1’ i (26 kişi) “kısmen katılıyorum”, %33,3’ ü (24 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 6,9’ u (5 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,16)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın hedefleri, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların % 6,9’ u (5 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 18,1’ i (13 kişi) “çok az katılıyorum”, %34,7’ si (25 kişi) “kısmen katılıyorum”, %34,7’ si (25 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 5,6’ sı (4 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,13)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın hedef davranışları, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %6,9’ u (5 kişi) “hiç katılmıyorum”, %22,2’ si (16 kişi) “çok az katılıyorum”, %27,8’ i (20 kişi) “kısmen katılıyorum”, %40,3’ ü (29 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak %2,8’ i (2 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,09)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın genel amaçları, otizm spektrum durumu olan öğrencilerin yaş özelliklerine uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %9,7’ si (7 kişi) “hiç katılmıyorum”, %19,4’ ü (14 kişi) “çok az katılıyorum”, %41,7’ si (30 kişi) “kısmen katılıyorum”, %23,6’ sı (17 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak %5,6’ sı (4 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri

(2,95)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın özel amaçları, otizm spektrum durumu olan öğrencilerin yaş özelliklerine uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %9,7’ si (7 kişi) “hiç katılmıyorum”, %22,2’ si (16 kişi) “çok az katılıyorum”, %38,9’ u (28 kişi) “kısmen katılıyorum”, %23,6’ sı (17 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak %5,6’ sı (4 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (2,93)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın hedefleri, otizm spektrum durumu olan öğrencilerin yaş özelliklerine uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %12,5’ i (9 kişi) “hiç katılmıyorum”, %22,2’ si (16 kişi) “çok az katılıyorum”, %36,1’ i (26 kişi) “kısmen katılıyorum”, %23,6’ sı (17 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak %5,6’ sı (4 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (2,87)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın hedef davranışları, otizm spektrum durumu olan öğrencilerin yaş özelliklerine uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %11,1’ i (8 kişi) “hiç katılmıyorum”, %22,2’ si (16 kişi) “çok az katılıyorum”, %36,1’ i (26 kişi) “kısmen katılıyorum”, %23,6’ sı (17 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak %6,9’ u (5 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (2,93)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın genel amaçları, otizm spektrum durumu olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %11,1’ i (8 kişi) “hiç katılmıyorum”, %23,6’ sı (17 kişi) “çok az katılıyorum”, %33,3’ ü (24 kişi) “kısmen katılıyorum”, %26,4’ ü (19 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak %5,6’ sı (4 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (2,91)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın özel amaçları, otizm spektrum durumu olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %11,1’ i (8 kişi) “hiç katılmıyorum”, %26,4’ ü (19 kişi) “çok az katılıyorum”, %36,1’ ü (26 kişi) “kısmen katılıyorum”, %20,8’ i (15 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak %5,6’ sı (4 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri

(2,83)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın hedefleri, otizm spektrum durumu olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %11,1’ i (8 kişi) “hiç katılmıyorum”, %25,0’ ı (18 kişi) “çok az katılıyorum”, %36,1’ ü (26 kişi) “kısmen katılıyorum”, %22,2’ si (16 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak %5,6’ sı (4 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (2,86)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın hedef davranışları, otizm spektrum durumu olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %9,7’ si (7 kişi) “hiç katılmıyorum”, %26,4’ ü (19 kişi) “çok az katılıyorum”, %36,1’ ü (26 kişi) “kısmen katılıyorum”, %22,2’ si (16 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak %5,6’ sı (4 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (2,87)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın genel amaçları, programın özel amaçlarını kapsamaktadır.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %1,4’ ü (1 kişi) “hiç katılmıyorum”, %12,5’ i (19 kişi) “çok az katılıyorum”, %38,9’ u (28 kişi) “kısmen katılıyorum”, %31,9’ u (23 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak %15,3’ ü (11 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,47)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“çoğunlukla katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın genel amaçları, programın hedeflerini kapsamaktadır.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %1,4’ ü (1 kişi) “hiç katılmıyorum”, %13,9’ u (10 kişi) “çok az katılıyorum”, %38,9’ u (28 kişi) “kısmen katılıyorum”, %29,2’ si (21 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak %16,7’ si (12 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,45)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“çoğunlukla katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın genel amaçları, programın hedef davranışlarını kapsamaktadır.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %2,8’ i (2 kişi) “hiç katılmıyorum”, %15,3’ ü (11 kişi) “çok az katılıyorum”, %37,5’ i (27 kişi) “kısmen katılıyorum”, %27,8’ i (20 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak %16,7’ si (12 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,40)olarak bulunmuştur.

Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“çoğunlukla katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın özel amaçları, programın hedeflerini kapsamaktadır.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %4,2’ si (3 kişi) “hiç katılmıyorum”, %16,7’ si (12 kişi) “çok az katılıyorum”, %33,3’ ü (24 kişi) “kısmen katılıyorum”, %29,2’ si (21 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak %16,7’ si (12 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,37) olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“çoğunlukla katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın özel amaçları, programın hedef davranışlarını kapsamaktadır.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %2,8’ i (2 kişi) “hiç katılmıyorum”, %11,1’ i (8 kişi) “çok az katılıyorum”, %40,3’ ü (29 kişi) “kısmen katılıyorum”, %27,8’ i (20 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak %18,1’ i (13 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,47) olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“çoğunlukla katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın hedefleri, programın hedef davranışlarını kapsamaktadır.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %1,4’ ü (1 kişi) “hiç katılmıyorum”, %11,1’ i (8 kişi) “çok az katılıyorum”, %38,9’ u (28 kişi) “kısmen katılıyorum”, %34,7’ si (25 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak %13,9’ u (10 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,48) olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“çoğunlukla katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda yer alan hedef davranışlar, basitten karmaşığa öğretim ilkesine uygun olarak hazırlanmıştır.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %5,6’ sı (4 kişi) “hiç katılmıyorum”, %6,9’ u (5 kişi) “çok az katılıyorum”, %34,7’ si (25 kişi) “kısmen katılıyorum”, %34,7’ si (25 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak %18,1’ i (13 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,52) olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“çoğunlukla katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda yer alan hedef davranışlar, öğrencinin günlük yaşamda kullanabileceği işlevselliktedir.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %4,2’ si (3 kişi) “hiç katılmıyorum”, %16,7’ si (12 kişi) “çok az katılıyorum”, %27,8’ i (20 kişi) “kısmen katılıyorum”, %34,7’ si (25 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak %16,7’ si (13 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama

değeri (3,43) olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“çoğunlukla katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda yer alan hedef davranışlar, esnek yapıdadır.(Öğrencilerin öğrenme hızlarındaki farklılıklara, hazırbulunuşluklarına, okulun imkânlarına vb. göre uyarlamalar yapılabilir.)” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %5,6’ sı (4 kişi) “hiç katılmıyorum”, %12,5’ i (9 kişi) “çok az katılıyorum”, %29,2’ si (21 kişi) “kısmen katılıyorum”, %30,6’ sı (22 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak %22,2’ si (16 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,51) olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“çoğunlukla katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın hedef davranışları, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilere kazandırılabilir niteliktedir.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %9,7’ si (7 kişi) “hiç katılmıyorum”, %9,7’ si (7 kişi) “çok az katılıyorum”, %38,9’ u (28 kişi) “kısmen katılıyorum”, %26,4’ ü (19 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak %15,3’ ü (11 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,27) olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın hedef davranışları, otizm spektrum durumu olan öğrencilere kazandırılabilir niteliktedir.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %6,9’ u (5 kişi) “hiç katılmıyorum”, %19,4’ ü (14 kişi) “çok az katılıyorum”, %41,7’ si (30 kişi) “kısmen katılıyorum”, %22,2’ si (16 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak %9,7’ si (7 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,08) olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

Programın hedef davranışları, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin bireysel gereksinimleri ile paraleldir/uyumludur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %8,3’ ü (6 kişi) “hiç katılmıyorum”, %12,5’ i (9 kişi) “çok az katılıyorum”, %38,9’ u (28 kişi) “kısmen katılıyorum”, %27,8’ i (20 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak %12,5’ i (9 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,23) olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

Programın hedef davranışları, otizm spektrum durumu olan öğrencilerin bireysel gereksinimleri ile paraleldir/uyumludur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %5,6’ sı (4 kişi) “hiç katılmıyorum”, %20,8’ i (15 kişi) “çok az katılıyorum”, %38,9’ u (28 kişi) “kısmen katılıyorum”, %26,4’ ü (19 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak %8,3’ ü (6 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların

ortalama değeri (3,11) olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin *“kısmen katılıyorum”* cevabına yakın olduğu görülmektedir.

4.1.1.2. Öğretmenlerin Programın İçeriğine İlişkin Görüşleri

İlgili veri toplama aracının “İçerik” bölümünde yirmi beş madde bulunmaktadır. Programın içeriğine ilişkin sonuçlar Tablo 4. 2.’ de verilmiştir.

Tablo 4. 2.

Öğretmenlerin Programın İçeriğine İlişkin Görüşlerinin Yer Aldığı Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçütler	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
	S %	S %	S %	S %	S %	$\bar{x}$	S
38. Programda yer alan öğrenme alanları, programın genel amaçları ile uyumludur.	3 %4,2	13 %18,1	24 %33,3	27 %37,5	5 %6,9	3,25	0,97
39. Programda yer alan öğrenme alanları, programın özel amaçları ile uyumludur.	2 %2,8	14 %19,4	22 %30,6	29 %40,3	5 %6,9	3,29	0,95
40. Programda yer alan öğrenme alanları, programın hedefleri ile uyumludur.	2 %2,8	12 %16,7	25 %34,7	28 %38,9	5 %6,9	3,30	0,92
41. Programda yer alan öğrenme alanları, programın hedef davranışları ile uyumludur.	1 %1,4	12 %16,7	20 %27,8	29 %40,3	10 %13,9	3,48	0,97
42. Programda yer alan “öğrenmeye hazırlık” öğrenme alanı orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	4 %5,6	11 %15,3	22 %30,6	28 %38,9	7 %9,7	3,31	1,03
43. Programda yer alan “öğrenmeye hazırlık” öğrenme alanı otizm spektrum durumu olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	4 %5,6	14 %19,4	21 %29,2	27 %37,5	6 %8,3	3,23	1,04
44. Programda yer alan “erken okuryazarlık” öğrenme alanı orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	7 %9,7	9 %12,5	30 %41,7	20 %27,8	6 %8,3	3,12	1,06

Tablo 4.2 (devamı)

45. Programda yer alan “erken okuryazarlık” öğrenme alanı otizm spektrum durumu olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	10 %13,9	15 %20,8	23 %31,9	19 %26,4	5 %6,9	2,91	1,14
46. Programda yer alan “ilk okuma yazma” öğrenme alanı orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	5 %6,9	11 %15,3	37 %51,4	15 %20,8	4 %5,6	3,02	0,93
47. Programda yer alan “ilk okuma yazma” öğrenme alanı otizm spektrum durumu olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	9 %12,5	14 %19,4	28 %38,9	17 %23,6	4 %5,6	2,90	1,07
48. Programda yer alan “okuduğunu anlama” öğrenme alanı orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	6 %8,3	15 %20,8	31 %43,1	16 %22,2	4 %5,6	2,95	0,99
49. Programda yer alan “okuduğunu anlama” öğrenme alanı otizm spektrum durumu olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	8 %11,1	14 %19,4	33 %45,8	15 %20,8	2 %2,8	2,84	0,97
50. Programda yer alan “yazılı ifade” öğrenme alanı orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	8 %11,1	12 %16,7	33 %45,8	16 %22,2	3 %4,2	2,91	1,003
51. Programda yer alan “yazılı ifade” öğrenme alanı otizm spektrum durumu olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	9 %12,5	16 %22,2	29 %40,3	16 %22,2	2 %2,8	2,80	1,01
52. Programda yer alan “dinlediğini anlama” öğrenme alanı orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	7 %9,7	11 %15,3	34 %47,2	18 %25,0	2 %2,8	2,95	0,95
53. Programda yer alan “dinlediğini anlama” öğrenme alanı otizm spektrum durumu olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	6 %8,3	17 %23,6	31 %43,1	16 %22,2	2 %2,8	2,87	0,94
54. Programda yer alan “sözlü iletişim” öğrenme alanı orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	5 %6,9	16 %22,2	26 %36,1	21 %29,2	4 %5,6	3,04	1,01

Tablo 4.2 (devamı)

55. Programda yer alan “sözlü iletişim” öğrenme alanı otizm spektrum durumu olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	6 %8,3	15 %20,8	29 %40,3	19 %26,4	3 %4,2	2,97	0,99
56. Programda yer alan öğrenme alanlarına göre bilişsel hedeflerin dağılımı yeterlidir.	5 %6,9	14 %19,4	30 %41,7	19 %26,4	4 %5,6	3,04	0,98
57. Programda yer alan öğrenme alanlarına göre duyuşsal hedeflerin dağılımı yeterlidir.	4 %5,6	13 %18,1	29 %40,3	21 %29,2	5 %6,9	3,13	0,98
58. Programda yer alan öğrenme alanlarına göre psikomotor hedeflerin dağılımı yeterlidir.	3 %4,2	16 %22,2	25 %34,7	22 %30,6	6 %8,3	3,16	1,007
59. Programda yer alan ses temelli öğretim yaklaşımı, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrenciler için uygundur.	7 %9,7	14 %19,4	26 %36,1	19 %26,4	6 %8,3	3,04	1,02
60. Programda yer alan ses temelli öğretim yaklaşımı, otizm spektrum durumu olan öğrenciler için uygundur.	9 %12,5	16 %22,2	25 %34,7	21 %29,2	1 %1,4	2,84	1,02
61. Programın içeriği, farklı öğrenme hızındaki öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak esnekliktedir.	7 %9,7	16 %22,2	24 %33,3	19 %26,4	6 %8,3	3,01	1,10
62. Programın içeriği, BEP oluşturmaya yeterince uygundur.	4 %5,6	11 %15,3	25 %34,7	25 %34,7	7 %9,7	3,27	1,02

Tablo 4. 2.' de, öğretmenlerin programın içeriğine ilişkin soru bazında tanımlayıcı istatistikleri verilmiştir.

“Programda yer alan öğrenme alanları, programın genel amaçları ile uyumludur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %4,2' si (3 kişi) “hiç katılmıyorum”, %18,1'i (13 kişi) “çok az katılıyorum”, %33,3' ü (24 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %37,5' i (27 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 6,9' u (5 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,25)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda yer alan öğrenme alanları, programın özel amaçları ile uyumludur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %2,8' i (2 kişi) “hiç katılmıyorum”, %19,4'ü (14 kişi) “çok az katılıyorum”, %30,6' sı (22 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %40,3' ü (29 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 6,9' u (5 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını

vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,29)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda yer alan öğrenme alanları, programın hedefleri ile uyumludur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %2,8’ i (2 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 16,7’si (12 kişi) “çok az katılıyorum”, %34,7’ si (25 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %38,9’ u (28 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 6,9’ u (5 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,30)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda yer alan öğrenme alanları, programın hedef davranışları ile uyumludur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %1,4’ ü (1 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 16,7’si (12 kişi) “çok az katılıyorum”, %27,8’ i (20 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %40,3’ ü (29 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 13,9’ u (10 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,48)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“çoğunlukla katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda yer alan “öğrenmeye hazırlık” öğrenme alanı orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %5,6’ sı (4 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 15,3’ ü (11 kişi) “çok az katılıyorum”, %30,6’ sı (22 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %38,9’ u (28 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 9,7’ si (7 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,31)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“çoğunlukla katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda yer alan “öğrenmeye hazırlık” öğrenme alanı otizm spektrum durumu öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %5,6’ sı (4 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 19,4’ ü (14 kişi) “çok az katılıyorum”, %29,2’ si (21 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %37,5’ i (27 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 8,3’ ü (6 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,23)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda yer alan “erken okuryazarlık” öğrenme alanı orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %9,7’ si (7 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 12,5’ i (9 kişi) “çok az katılıyorum”, %41,7’ si (30 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %27,8’ i (20 kişi) “çoğunlukla

katılıyorum” ve son olarak % 8,3’ ü (6 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,21)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda yer alan “erken okuryazarlık” öğrenme alanı otizm spektrum durumu olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %3,9’ u (10 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 20,8’ i (15 kişi) “çok az katılıyorum”, %31,9’ u (23 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %26,4’ ü (19 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 6,9’ u (5 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (2,91)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda yer alan “ilk okuma-yazma” öğrenme alanı orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %6,9’ u (5 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 15,3’ ü (11 kişi) “çok az katılıyorum”, %51,4’ ü (37 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %20,8’ i (15 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 5,6’ sı (4 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,02)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda yer alan “ilk okuma-yazma” öğrenme alanı otizm spektrum durumu olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %12,5’ i (9 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 19,4’ ü (14 kişi) “çok az katılıyorum”, %38,9’ u (28 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %23,6’ sı (17 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 5,6’ sı (4 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (2,90)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda yer alan “okuduğunu anlama” öğrenme alanı orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %8,3’ ü (6 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 20,8’ i (15 kişi) “çok az katılıyorum”, %43,1’ i (31 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %22,2’ si (16 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 5,6’ sı (4 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (2,95)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda yer alan “okuduğunu anlama” öğrenme alanı otizm spektrum durumu olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %11,1’ i (8 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 19,4’ ü (14 kişi) “çok az katılıyorum”, %45,8’ i (33 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %20,8’ i (15 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 2,8’ i (2 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen

yanıtların ortalama değeri (2,84)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda yer alan “yazılı ifade” öğrenme alanı orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %11,1’ i (8 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 16,7’ si (12 kişi) “çok az katılıyorum”, %45,8’ i (33 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %22,2’ si (16 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 4,2’ si (3 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (2,91)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda yer alan “yazılı ifade” öğrenme alanı otizm spektrum durumu olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %12,5’ i (9 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 22,2’ si (16 kişi) “çok az katılıyorum”, %40,3’ ü (29 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %22,2’ si (16 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 2,8’ i (2 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (2,80)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda yer alan “dinlediğini anlama” öğrenme alanı orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %9,7’ si (7 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 15,3’ ü (11 kişi) “çok az katılıyorum”, %47,2’ si (34 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %25,0’ ı (18 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 2,8’ i (2 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (2,95)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda yer alan “dinlediğini anlama” öğrenme alanı otizm spektrum durumu olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %8,3’ ü (6 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 23,6’ sı (17 kişi) “çok az katılıyorum”, %43,1’ i (31 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %22,2’ si (16 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 2,8’ i (2 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (2,87)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda yer alan “sözlü iletişim” öğrenme alanı orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %6,9’ u (5 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 22,2’ si (16 kişi) “çok az katılıyorum”, %36,1’ i (26 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %29,2’ si (21 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 5,6’ sı (4 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen

yanıtların ortalama değeri (3,04)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda yer alan “sözlü iletişim” öğrenme alanı otizm spektrum durumu olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %8,3’ ü (6 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 20,6’ sı (15 kişi) “çok az katılıyorum”, %40,3’ ü (29 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %26,4’ ü (19 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 4,2’ si (3 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (2,97)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda yer alan öğrenme alanlarına göre bilişsel hedeflerin dağılımı yeterlidir.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %6,9’ u (5 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 19,4’ ü (14 kişi) “çok az katılıyorum”, %41,7’ si (30 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %26,4’ ü (19 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak %5,6’ sı (4 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,04)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda yer alan öğrenme alanlarına göre duyuşsal hedeflerin dağılımı yeterlidir.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %5,6’ sı (4 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 18,1’ i (13 kişi) “çok az katılıyorum”, %40,3’ ü (29 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %29,2’ si (21 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak %6,9’ u (5 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,13)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda yer alan öğrenme alanlarına göre psikomotor hedeflerin dağılımı yeterlidir.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %4,2’ si (3 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 22,2’ si (16 kişi) “çok az katılıyorum”, %34,7’ si (25 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %30,6’ sı (22 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak %8,3’ ü (6 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,16)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda yer alan ses temelli öğretim yaklaşımı, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrenciler için uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %9,7’ si (7 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 19,4’ ü (14 kişi) “çok az katılıyorum”, %36,1’ i (26 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %26,4’ ü (19 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak %8,3’ ü (6 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri

(3,04)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda yer alan ses temelli öğretim yaklaşımı, otizm spektrum durumu olan öğrenciler için uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %2,5’ i (9 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 22,2’ si (16 kişi) “çok az katılıyorum”, %34,7’ si (25 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %29,2’ si (21 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak %1,4’ ü (1 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (2,84)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın içeriği, farklı öğrenme hızındaki öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak esnekliktedir.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %9,7’ si (7 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 22,2’ si (16 kişi) “çok az katılıyorum”, %33,3’ ü (24 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %26,4’ ü (19 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak %8,3’ ü (6 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,01)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın içeriği, BEP oluşturmaya yeterince uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %5,6’ sı (4 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 15,3’ ü (11 kişi) “çok az katılıyorum”, %34,7’ si (25 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %34,7’ si (25 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak %9,7’ si (7 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,27)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

4.1.1.3. Öğretmenlerin Programın Öğrenme- Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri

Bu aracın “Öğrenme- Öğretmen Süreci” bölümünde on dört madde yer almaktadır. Bu maddelere ait sonuçlar Tablo 4. 3.’ te verilmiştir.

Tablo 4. 3.
Öğretmenlerin Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Yer Aldığı
Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçütler	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
	S %	S %	S %	S %	S %	$\bar{x}$	S
63. Programda önerilen öğretim yöntem teknikleri, hedef davranışları kazandıracak niteliktedir.	3 %4,2	9 %12,5	30 %41,7	25 %34,7	5 %6,9	3,27	0,92
64. Programda önerilen öğretim yöntem teknikleri ile ilgili yeterli açıklayıcı bilgi yer almaktadır.	4 %5,6	9 %12,5	29 %40,3	23 %31,9	7 %9,7	3,27	0,99
65. Programda önerilen öğretim yöntem teknikleri, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrenciler için uygundur.	3 %4,2	8 %11,1	31 %43,1	24 %33,3	6 %8,3	3,30	0,92
66. Programda önerilen öğretim yöntem teknikleri, otizm spektrum durumu olan öğrenciler için uygundur.	8 %11,1	14 %19,4	27 %37,5	20 %27,8	3 %4,2	2,94	1,04
67. Programda yer alan etkinlikler, programın hedef davranışlarını gerçekleştirmek için uygundur.	3 %4,2	11 %15,3	30 %41,7	22 %30,6	6 %8,3	3,23	0,95
68. Programda öğretim yöntem tekniklerine ilişkin yeterince materyal önerisi bulunmaktadır.	4 %5,6	15 %20,8	25 %34,7	21 %29,2	7 %9,7	3,16	1,04
69. Programda önerilen öğretim materyalleri, programın başarıyla uygulanması için uygundur.	4 %5,6	16 %22,2	23 %31,9	21 %29,2	8 %11,1	3,18	1,07
70. Programda, öğrenme-öğretme sürecinde yardımcı teknolojilerden etkin bir şekilde yararlanılacağı konusuna yeterince yer verilmiştir.	5 %6,9	16 %22,2	23 %31,9	22 %30,6	6 %8,3	3,11	1,06
71. Programda yer alan örnek ders planları, öğretmene rehberlik etmektedir.	4 %5,6	11 %15,3	29 %40,3	20 %27,8	8 %11,1	3,23	1,02
72. Programın haftalık ders saati süresi programın uygulanması için yeterlidir.	5 %6,9	10 %13,9	21 %29,2	25 %34,7	11 %15,3	3,37	1,11

Tablo 4.3. (devamı)

73. Sınıfınızdaki öğrenci sayısı programın uygulanması açısından uygundur.	5 %6,9	14 %19,4	22 %30,6	22 %30,6	9 %12,5	3,22	1,11
74. Programda önerilen yöntem ve teknikler, esnek bir yapıdadır.	3 %4,2	12 %16,7	22 %30,6	26 %36,1	9 %12,5	3,36	1,03
75. Programda önerilen yöntem teknikler, BEP' teki amaçların kazandırılmasını kolaylaştıracak niteliktedir.	4 %5,6	11 %15,3	23 %31,9	24 %33,3	10 %13,9	3,34	1,07
76. Program ailelerin de hedef davranış kazandırılması sürecinde, sürece katılımlarıyla ilgili yeterli bilgiyi sunmaktadır.	7 %9,7	11 %15,3	24 %33,3	23 %31,9	7 %9,7	3,16	1,11

Tablo 4. 3.' te, öğretmenlerin programın öğrenme-öğretme sürecine ilişkin soru bazında tanımlayıcı istatistikleri verilmiştir.

“Programda önerilen öğretim yöntem teknikleri, hedef davranışları kazandıracak niteliktedir.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %4,2' si (3 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 12,5'i (9 kişi) “çok az katılıyorum”, %41,7' si (30 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %34,7' si (25 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 6,9' u (5 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,27)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda önerilen öğretim yöntem teknikleri ile ilgili yeterli açıklayıcı bilgi yer almaktadır.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %5,6' sı (4 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 12,5'i (9 kişi) “çok az katılıyorum”, %40,3' ü (29 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %31,9' u (23 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 9,7' si (7 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,27)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda önerilen öğretim yöntem teknikleri, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrenciler için uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %4,2' si (3 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 11,1'i (8 kişi) “çok az katılıyorum”, %43,1' i (31 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %33,3' ü (24 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 8,3' ü (6 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,30)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda önerilen öğretim yöntem teknikleri, otizm spektrum durumu olan öğrenciler için uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %11,1' i

(8 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 19,4’ ü (14 kişi) “çok az katılıyorum”, %37,5’ i (27 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %27,8’ i (20 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 4,2’ si (3 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (2,94)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda yer alan etkinlikler, programın hedef davranışlarını gerçekleştirmek için uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %4,2’ si (3 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 15,3’ ü (11 kişi) “çok az katılıyorum”, %41,7’ si (30 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %30,6’ sı (22 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 8,3’ ü (6 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,23)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda öğretim yöntem tekniklerine ilişkin yeterince materyal önerisi bulunmaktadır.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %5,6’ sı (4 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 20,8’ i (15 kişi) “çok az katılıyorum”, %34,7’ si (25 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %29,2’ si (21 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 9,7’ si (7 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,16)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda önerilen öğretim materyalleri, programın başarıyla uygulanması için uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %5,6’ sı (4 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 22,2’ si (16 kişi) “çok az katılıyorum”, %31,9’ u (23 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %29,2’ si (21 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 11,1’ i (8 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,18)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda, öğrenme-öğretme sürecinde yardımcı teknolojilerden etkin bir şekilde yararlanılacağı konusuna yeterince yer verilmiştir.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %6,9’ u (5 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 22,2’ si (16 kişi) “çok az katılıyorum”, %31,9’ u (23 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %30,6’ sı (22 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 8,3’ ü (6 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,11)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda yer alan örnek ders planları, öğretmene rehberlik etmektedir.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %5,6’ sı (4 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 15,3’ ü (11 kişi) “çok az katılıyorum”, %40,3’ ü (29 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %27,8’ i (20 kişi)

“çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 11,1’ i (8 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,23)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın haftalık ders saati süresi programın uygulanması için yeterlidir.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %6,9’ u (5 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 13,9’ u (10 kişi) “çok az katılıyorum”, %29,2’ si (21 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %34,7’ si (25 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 15,3’ ü (11 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,37)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“çoğunlukla katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Sınıfınızdaki öğrenci sayısı programın uygulanması açısından uygundur. ” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %6,9’ u (5 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 19,4’ ü (14 kişi) “çok az katılıyorum”, %30,6’ sı (22 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %30,6’ sı (22 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 12,5’ i (9 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,22)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda önerilen yöntem ve teknikler, esnek bir yapıdadır.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %4,2’ si (3 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 16,7’ si (12 kişi) “çok az katılıyorum”, %30,6’ sı (22 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %36,1’ i (26 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 12,5’ i (9 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,36)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“çoğunlukla katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda önerilen yöntem ve teknikler, BEP’ teki amaçların kazandırılmasını kolaylaştıracak niteliktedir.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %5,6’ sı (4 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 15,3’ ü (11 kişi) “çok az katılıyorum”, %31,9’ u (23 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %33,3’ ü (24 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 13,9’ u (10 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,34)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“çoğunlukla katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Program ailelerin de hedef davranış kazandırılması sürecinde, sürece katılımlarıyla ilgili yeterli bilgiyi sunmaktadır.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %9,7’ si (7 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 15,3’ ü (11 kişi) “çok az katılıyorum”, %33,3’ ü (24 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %31,9’ u (23 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son

olarak % 9,7' si (7 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,16)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin “*kısmen katılıyorum*” cevabına yakın olduğu görülmektedir.

4.1.1.4. Öğretmenlerin Programın Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri

Bu aracın “Ölçme-Değerlendirme” bölümünde on bir madde bulunmaktadır. Bu bölüme ait sonuçlar Tablo 4. 4.' te verilmiştir.

Tablo 4. 4.

Öğretmenlerin Programın Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Yer Aldığı Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçütler	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
	S %	S %	S %	S %	S %	$\bar{x}$	S
77. Programda ölçme-değerlendirme süreci ile ilgili yeterli açıklayıcı bilgi yer almaktadır.	3 %4,2	12 %16,7	28 %38,9	22 %30,6	7 %9,7	3,25	0,98
78. Programın ölçme-değerlendirme yaklaşımı, programın hedef davranışları ile uyumludur.	3 %4,2	7 %9,7	32 %44,4	23 %31,9	7 %9,7	3,33	0,93
79. Programın ölçme-değerlendirme yöntemleri, programın hedef davranışları ile uyumludur.	3 %4,2	11 %15,3	27 %37,5	23 %31,9	8 %11,1	3,30	1,001
80. Programın ölçme-değerlendirme yöntemleri, programda önerilen öğretim yöntem teknikler ile uyumludur.	3 %4,2	8 %11,1	29 %40,3	25 %34,7	7 %9,7	3,34	0,95
81. Programın hedef davranışları ölçülebilir niteliktedir.	2 %2,8	11 %15,3	29 %40,3	24 %33,3	6 %8,3	3,29	0,92
82. Programın ölçme-değerlendirme yöntem teknikleri, öğrenci öğrenmelerinin değerlendirilmesinde yeterlidir.	4 %5,6	9 %12,5	34 %47,2	20 %27,8	5 %6,9	3,18	0,93
83. Programda yer alan ölçme-değerlendirme yöntem teknikleri orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrenciler için uygundur.	3 %4,2	11 %15,3	34 %47,2	18 %25,0	6 %8,3	3,18	0,93

Tablo 4.4(devamı)

84. Programda yer alan ölçme-değerlendirme yöntem teknikleri otizm spektrum durumu olan öğrenciler için uygundur.	3 %4,2	14 %19,4	34 %47,2	16 %22,2	5 %6,9	3,08	0,93
85. Programda öğrencilerin hedef davranışlara ulaşma düzeyleri süreç boyunca değerlendirilmektedir.	4 %5,6	9 %12,5	32 %44,4	18 %25,0	9 %12,5	3,26	1,02
86. Programda önerilen ölçme-değerlendirme yöntem teknikleri esnek bir yapıdadır.	4 %5,6	8 %11,1	34 %47,2	19 %26,4	7 %9,7	3,23	0,97
87. Programda önerilen ölçme-değerlendirme yöntem teknikleri, BEP hazırlamaya uygundur.	4 %5,6	10 %13,9	31 %43,1	19 %26,4	8 %11,1	3,23	1,01

Tablo 4. 4.' te, öğretmenlerin programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin soru bazında tanımlayıcı istatistikleri verilmiştir.

“Programda ölçme-değerlendirme süreciyle ilgili yeterli açıklayıcı bilgi yer almaktadır.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %4,2' si (3 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 16,7' si (12 kişi) “çok az katılıyorum”, %38,9' u (28 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %30,6' sı (22 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 9,7' si (7 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,25)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda ölçme-değerlendirme yaklaşımı, programın hedef davranışları ile uyumludur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %4,2' si (3 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 9,7' si (7 kişi) “çok az katılıyorum”, %44,4' ü (32 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %31,9' u (23 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 9,7' si (7 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,33)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“çoğunlukla katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda ölçme-değerlendirme yöntemleri, programın hedef davranışları ile uyumludur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %4,2' si (3 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 15,3' ü (11 kişi) “çok az katılıyorum”, %37,5' i (27 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %31,9' u (23 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 11,1' i (8 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,30)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda ölçme-değerlendirme yöntemleri, programda önerilen yöntem teknikler ile uyumludur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %4,2’ si (3 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 11,1’ i (8 kişi) “çok az katılıyorum”, %40,3’ ü (29 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %34,7’ si (25 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 9,7’ si (7 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,34)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin ***“çoğunlukla katılıyorum”*** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın hedef davranışları ölçülebilir niteliktedir.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %2,8’ i (2 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 15,3’ ü (11 kişi) “çok az katılıyorum”, %40,3’ ü (29 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %33,3’ ü (24 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 8,3’ ü (6 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,29)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin ***“kısmen katılıyorum”*** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programın ölçme-değerlendirme yöntem teknikleri, öğrenci öğrenmelerinin değerlendirilmesinde yeterlidir.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %5,6’ sı (4 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 12,5’ i (9 kişi) “çok az katılıyorum”, %47,2’ si (34 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %27,8’ i (20 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 6,9’ u (5 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,18)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin ***“kısmen katılıyorum”*** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda yer alan ölçme-değerlendirme yöntem teknikleri orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrenciler için uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %4,2’ si (3 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 15,3’ ü (11 kişi) “çok az katılıyorum”, %47,2’ si (34 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %25,0’ ı (18 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 8,3’ ü (6 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,18)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin ***“kısmen katılıyorum”*** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda yer alan ölçme-değerlendirme yöntem teknikleri otizm spektrum durumu olan öğrenciler için uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %4,2’ si (3 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 19,4’ ü (14 kişi) “çok az katılıyorum”, %47,2’ si (34 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %22,2’ si (16 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 6,9’ u (5 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,08)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin ***“kısmen katılıyorum”*** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda öğrencilerin hedef davranışlara ulaşma düzeyleri süreç boyunca değerlendirilmektedir.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %5,6’ sı (4

kişi) “hiç katılmıyorum”, % 12,5’ i (9 kişi) “çok az katılıyorum”, %44,4’ ü (32 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %25,0’ ı (18 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 12,5’ i (9 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,26)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda önerilen ölçme-değerlendirme yöntem teknikleri esnek yapıdadır.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %5,6’ sı (4 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 11,1’ i (8 kişi) “çok az katılıyorum”, %47,2’ si (34 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %26,4’ ü (19 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 9,7’ si (7 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,23)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

“Programda önerilen ölçme-değerlendirme yöntem teknikleri, BEP hazırlamaya uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %5,6’ sı (4 kişi) “hiç katılmıyorum”, % 13,9’ u (10 kişi) “çok az katılıyorum”, %43,1’ i (31 kişi,) “kısmen katılıyorum”, %26,4’ ü (19 kişi) “çoğunlukla katılıyorum” ve son olarak % 11,1’ i (8 kişi) ise “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtların ortalama değeri (3,23)olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların bu madde hakkındaki görüşlerinin **“kısmen katılıyorum”** cevabına yakın olduğu görülmektedir.

4.2. Nitel Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nitel boyutunu oluşturan, öğretmen ve veli görüşmeleri, dersliklerde yapılan gözlemler ve incelenen dokümanlara ilişkin elde edilen verilerin analizine yönelik bulgular sunulmuştur.

4.2.1. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okuma Yazma Dersi Öğretim Programının uygulama sürecine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde oluşturulmuş ve bu alt problem doğrultusunda öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğretmenlere 3 adet soru sorulmuştur. Bu bölümde, bu sorulara yönelik yapılan içerik analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

4.2.1.1. Programın Uygulama Sürecine Yönelik Olumlu Durumlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere ilk olarak; “2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan, Okuma-Yazma Dersi Öğretim Programının, uygulama sürecinde, **olumlu** olduğunu düşündüğünüz yönleri, avantajları, sağladığı kolaylıklar nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve bu soruya ilişkin

oluşturulan tema, kategori ve kod listesi, frekans (f) değerleri ile birlikte Tablo 4. 5.' te verilmiştir.

Tablo 4.5.

Programın Uygulama Sürecine Yönelik Olumlu Durumlara İlişkin Oluşturulan Tema, Kategori ve Kod Listesi (N=43)

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Programın uygulama sürecine yönelik olumlu durumlar	Programın genel özellikleri	Öğretmene rehber olma (Ö4, Ö7, Ö9, Ö12, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21, Ö32, Ö34, Ö35, Ö36, Ö39, Ö41, Ö42)	15
		Ayrıntılı, açık ve anlaşılır bir dil kullanma (Ö3, Ö4, Ö8, Ö10, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö34, Ö39 Ö42)	11
		Öğretmene esneklik sağlama (Ö9, Ö15, Ö20, Ö43)	4
		Disiplinler arası olma (Ö5, Ö7, Ö10, Ö11)	4
	Programın hedefleri	Kazanımların kolaydan zora bir sıra izlemesi (Ö21, Ö22)	2
		Öğrencilerin ihtiyacı olan bütün becerileri kapsamaması (Ö4, Ö38)	2
		Genel amaçların uygunluğu (Ö23)	1
	Programın içeriği	Öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun olma (Ö17, Ö43, Ö22)	3
		Görsellere yer verilmesi (Ö22, Ö31)	2
		Okuma yazma hazırlık becerilerine yer verilmesi (Ö24)	1
	Programın öğrenme-öğretme süreci	Ses Temelli Cümle Yönteminin uygunluğu (Ö3, Ö4, Ö10, Ö22, Ö31, Ö32, Ö42, Ö43)	8
		Bireysel eğitime uygun olma (Ö6, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö33, Ö39)	7
		Farklı yöntem-teknikler önermesi (Ö7)	1
		Uygulanabilir olma (Ö33)	1
		Ders saati süresinin uygunluğu (Ö38)	1
	Kullanılan Yöntemler	BaSaRa Yöntemi (Ö1, Ö10, Ö20, Ö25, Ö28, Ö34, Ö37)	7
		Cümle Çözümleme Yöntemi (Ö18, Ö19, Ö28, Ö34, Ö40)	5
		Hece Yöntemi (Ö3)	1
		Karma Yöntem (Ö34)	1

Tablo 4. 5.' te öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde, programın uygulama sürecinde öğretmenlerin yaşadığı olumlu durumlara ilişkin içerik analizi sonucu oluşturulan tema, kategori ve kod listesi verilmiştir.

Verilen bulgular incelendiğinde, analiz sonucunda “programın genel özellikleri”, “programın hedefleri”, “programın içeriği”, “programın öğrenme-öğretme süreci” ve “kullanılan yöntemler” olmak üzere 5 adet kategoriye ulaşıldığı görülmektedir.

“Programın genel özellikleri” kategorisi incelendiğinde, “öğretmene rehber olma” (f=15) ve “ayrıntılı, açık ve anlaşılır bir dil kullanma” (f=11), “öğretmene esneklik sağlama” (f=4), “disiplinler arası olma” (f=4) gibi kodlara ulaşıldığı görülmektedir.

Aşağıda bu kategoriye ilişkin görüşme örneklerine yer verilmiştir:

“Çok iyi bir program olmuş, önceki programda böyle bir şey yoktu. Her şeyi çok güzel açıklamışlar. Hiç bilmeyen bir insan bile bu programa baktığı zaman uygulayabilir. Kavramları açıklamışlar, yöntem teknikleri açıklamışlar, değerlendirmenin nasıl olacağı, eğitim sürecinin nasıl olacağı, hepsini detaylı olarak açıklamışlar.” (Ö4).

“Yeni okuma yazma eğitim öğretim programının multi disiplinler bir yaklaşımla hazırlanmış, disiplinler arası bir öğretim programı olduğunu düşünüyorum. Bu konuda birçok farklı alandan beslenilmiş. Sosyal yaşantı olsun, konuşma becerileri olsun, okuma ve yazma becerileri, kas becerileri, fiziksel beceriler olsun... Sanıyorum disiplinler arası bir ekiple oluşturulmuş güzel bir program olduğunu düşünüyorum. Programda yer alan hedef davranışların altında bulunan açıklamaların öğretmenleri yönlendirebilecek düzeyde yeterli olduğuna inanıyorum.” (Ö5).

“Programın hedefleri” kategorisine yönelik, “kazanımların kolaydan zora bir sıra izlemesi” (f=2), “öğrencilerin ihtiyacı olan bütün becerileri kapsaması” (f=2) gibi kodlara ulaşılmıştır.

Aşağıda bu kategoriyle ilgili görüşme örneklerine yer verilmiştir:

“ Programın avantajlı olduğunu düşündüğüm yönleri var. Özellikle aşamalılık esas alınmış, kazanımlar kolaydan zora doğru sıralanmış, bu çok hoşuma gitti.” (Ö21).

“ Amaçlar artmış. Daha fazla amaç var. Bu olumlu bir şey her türlü öğrencinin farklı becerileri, farklı ihtiyaçları var. Bütün ihtiyaçlara cevap veriyor. Fazla amaç olması amaç seçerken bizim açımızdan daha iyi. Örneğin kimi öğrenci cümle yazabiliyor, kimi öğrenci sadece çizgi çalışması yapabiliyor. Çizgi çalışmasını bile 5, 6, 7 tane alt amaca bölmüş olması benim için olumlu.” (Ö38).

“Öğrenci açısından çok daha iyi baktığımızda... Evet kazanım seçerken bazen kafamız karışıyor, acaba bunu mu alsak diye... o kadar ayrıntılı ki... Biz önceden genelleyip alıyorduk, kafamıza göre çalışıyorduk. Ama baktığımızda evet bence biraz işimizi zorlaştırıyor ama öğrenciler açısından çok daha olumlu.” (Ö17).

“Programın içeriği” kategorisi incelendiğinde, “öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun olma” (f=3), “görsellere yer verilmesi” (f=2) gibi kodlara ulaşıldığı görülmektedir.

Aşağıda görüşme örneğine yer verilmiştir:

“Seviyesi iyi olan çocuklar için iyi olduğunu düşünüyorum. Biraz daha görsellere yer vermişler, bu hoşuma gitti. Otizmde resimlere önem vermişler, çünkü okuma-yazma biraz soyuttur ve soyut olduğu için de somuta dökülmesi gerekir.” (Ö22).

“Programın öğrenme-öğretme süreci” kategorisi incelendiğinde, “Ses Temelli Cümle Yönteminin uygunluğu” (f=8), “bireysel eğitime uygun olma” (f=7) gibi kodlara ulaşılmıştır.

Aşağıda bu kategoriye yönelik görüşme örneklerine yer verilmiştir:

“Çocuklar harf öğrenme olsun, kelime öğrenme olsun daha kolay öğreniyor. Ses Temelli Yöntem bu açıdan uygun... Bu şekilde kendilerini daha iyi ifade edebiliyorlar, konuşma becerileri de gelişiyor, ses ve kelime öğrendikleri için bunu bize aktarıyorlar.” (Ö10).

“Kesinlikle grup eğitime uygun değil, ancak bireysel eğitime uygun... Öğrenciyle birebir çalıştığımızda ancak sonuç alabiliriz.” (Ö12).

“Kullanılan yöntemler” kategorisi incelendiğinde, “BaSaRa Yöntemi” (f=7), “Cümle Çözümleme Yöntemi” (f=5), “Hece Yöntemi” (f=1) ve “Karma Yöntem” (f=1) olmak üzere toplam 4 adet koda ulaşılmıştır.

Aşağıda görüşme örneğine yer verilmiştir:

“Hocam ben bu güne kadar genellikle tecrübelerime dayanarak bir okuma-yazma metodu uygulamaya çalıştım. Bu metod da Ba Sa Ra Yöntemi dediğimiz bir yöntem keşfettik. Daha çok özel alt sınıflarda baya güzel sonuç veren bir metod... Ama burada da sonuçlar aldık.” (Ö1).

4.2.1.2. Programın Uygulama Sürecine Yönelik Olumsuz Durumlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın kapsamında öğretmenlere ikinci olarak; *“Okuma Yazma Dersi Öğretim Programının, uygulama sürecinde, olumsuz olduğunu düşündüğünüz yönleri, dezavantajları, yaşadığınız zorluklar nelerdir?”* sorusu sorulmuş ve bu soruya ilişkin ulaşılan bulgular Tablo 4. 6.’ de verilmiştir.

Tablo 4. 6.

Programın Uygulama Sürecine Yönelik Olumsuz Durumlara İlişkin Oluşturulan Tema, Kategori ve Kod Listesi (N=43)

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Programın uygulama sürecinde yaşanan olumsuz durumlar	Programın genel özellikleri	Program hakkında fazla bilgim yok. (Ö1, Ö13, Ö15, Ö18, Ö19, Ö24, Ö29, Ö30, Ö31)	9
		Programı birebir uygulamıyorum. (Ö9, Ö26, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö34, Ö35, Ö40)	9
		Öğretmenin işini zorlaştırması (Ö16, Ö17, Ö33)	3
		Aile eğitimine değinmemesi (Ö26, Ö32, Ö40)	3
		Çok detaylı olması (Ö25, Ö43)	2
		Öğretmene esneklik sağlamaması (Ö22)	1
	Programın hedefleri	İşlevsel amaçlara yeterince yer verilmemesi (Ö1, Ö5, Ö6, Ö24, Ö27, Ö29)	6
		Çok fazla beceriye yer verilmesi (Ö5, Ö25)	2
		Kısa dönemli amaçların, uzun dönemli amaçlara ulaşmada yetersiz kalması (Ö5)	1
		Okul öncesi becerilere yer verilmemesi (Ö18)	1
	Programın içeriği	Öğrenci seviyesine uygun olmama (Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25, Ö26, Ö27, Ö31, Ö33, Ö34, Ö36, Ö39, Ö41)	19
		Ağır düzey öğrencilerle otizm spektrum durumu olan öğrencilerin aynı programa tabi tutulması (Ö4, Ö9, Ö41)	3
		Grup seslerinin sırasının uygun olmaması (Ö3, Ö4, Ö26)	3
		Öğrenme alanlarının karışık bir sıra izlemesi (Ö4, Ö26)	2

Tablo 4.6 (devamı)

Programın öğrenme-öğretme süreci	Grup eğitime uygun olmama (Ö4, Ö6, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö33, Ö39)	9
	Ses Temelli Cümle Yönteminin uygun olmaması (Ö13, Ö19, Ö23, Ö25, Ö28, Ö37, Ö40)	7
	Uygulanabilir olmama (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö12, Ö36)	7
	Ses Temelli Cümle Yönteminin yeterince açıklanmaması (Ö21, Ö41, Ö42)	3
	Ses temelli öğretim yöntemine alternatif olabilecek yöntemlere yer verilmemesi (Ö18, Ö34, Ö35)	3
	Ders işleniş örneklerinin yetersiz olması (Ö10, Ö41)	2
	Önerilen yöntem tekniklerin yetersiz olması (Ö5)	1
	Önerilen materyallerin yetersiz olması (Ö5)	1
Öğrencilere yönelik özellikler	Yetersiz hazırbulunuşluk düzeyi (Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö10, Ö13, Ö18, Ö26, Ö33, Ö41)	10
	Problem davranışlarının fazla olması (Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö29, Ö30, Ö39)	7
	Bireysel farklılıkların fazla olması (Ö13, Ö14, Ö18, Ö30, Ö33, Ö41)	6
	Kazanılmamış özbakım becerileri (Ö6, Ö13, Ö27, Ö29, Ö39)	5
	Sınıfta farklı seviye gruplarında öğrencilerin bulunması (Ö11, Ö12, Ö13, Ö14)	4
	Kısıtlı iletişim becerileri (Ö7, Ö8, Ö31, Ö36)	4
	Kısa dikkat süresi (Ö2, Ö3, Ö13)	3
	Çabuk unutma (Ö6, Ö13, Ö40)	3
	Geç öğrenme (Ö6, Ö40)	2
	Materyal eksikliği (Ö4, Ö7, Ö13, Ö22, Ö39, Ö40)	6
Donanım	Kaynak kitap eksikliği (Ö34, Ö35, Ö40, Ö41)	4
	Uygun olmayan sınıf ortamı (Ö13, Ö22, Ö40)	3
	Etkileşimli tahta eksikliği (Ö4, Ö39)	2
	Etkileşimli tahta eksikliği (Ö4, Ö39)	2
Engelleyici durumlar	Alan dışı öğretmen istihdamının fazla olması (Ö14, Ö16, Ö26)	3
	Öğretmen değişikliği (Ö2, Ö13)	2
	Sınıf değişikliği (Ö13)	1
	Hizmet içi eğitim yetersizliği (Ö13)	1
Diğer	Ders saati yetersizliği (Ö13)	1
	Okuma yazma çalışması yapamıyorum. (Ö1, Ö2, Ö8, Ö19, Ö29, Ö40)	6

Tablo 4. 6.' da öğretmenlerin programın uygulama sürecine yönelik olumsuz olduğunu düşündükleri durumları belirlemeye yönelik sorulan soruya verdikleri yanıtların içerik analizi sonucunda oluşturulan tema, kategori ve kod listesi verilmiştir.

Verilen bulgular incelendiğinde, analiz sonucunda, “programın genel özellikleri”, “programın hedefleri”, “programın içeriği”, “programın öğrenme-öğretme süreci”, “öğrencilere yönelik özellikler”, “donanım”, “engelleyici durumlar” ve “diğer” olmak üzere toplam 8 adet koda ulaşıldığı görülmektedir.

“Programın genel özellikleri” kategorisi incelendiğinde, “Program hakkında fazla bilgim yok.” (f=9), “Programı birebir uygulamıyorum.” (f=9), “öğretmenin işini zorlaştırması” (f=3), “aile eğitimine değinmemesi” (f=3), “çok detaylı olması” (f=2) gibi kodlara ulaşılmıştır.

Aşağıda bu kategoriye yönelik görüşme örneğine yer verilmiştir:

“Okuma- yazmanın öncesinde gereksiz amaç ve davranış var. El göz koordinasyonunu geliştirmeden başlarsın, çocuk satır kavramını aldıktan sonra, çizgi çizmeyi yapabiliyorsa, oradan noktaları birleştirmek gibi gidebiliriz. Ancak onun öncesinde şu an hatırlayamadığım bir sürü ön koşulları var. Bana zaman kaybı gibi geliyor. Çok işlevsel olmadığını düşünüyorum.” (Ö25).

“Programın hedefleri” kategorisine yönelik, “işlevsel amaçlara yer verilmemesi” (f=6), “çok fazla beceriye yer verilmesi” (f=2), “kısa dönemli amaçların, uzun dönemli amaçlara ulaşmada yetersiz kalması” (f=1) gibi kodlar elde edilmiştir.

Aşağıda görüşme örneğine yer verilmiştir:

“Uzun dönemli hedefler olarak belirlenen okuma yazma hedeflerinin tam olarak bizim çocuklara uygun olduğunu düşünmüyorum. Daha doğrusu bizim çocuklarımızın bu becerileri ihtiyacı olup olmadığı yönünde bir kaygımız var. Bir de bu becerileri kazanıp kazanamayacakları yönünde kaygımız var. Çünkü çok fazla beceriye yer verilmiş, bu becerilerin yanında çok zor becerilere yer verilmiş ve bazı gereksiz görülen beceriler var, bana göre işlevsel olmayan beceriler var. Bunun yanında üçüncü olarak da uzun dönem amaçların altında yer alan kısa dönemli amaçların hedeflerinin uzun dönemli amaçların ihtiyaçlarını tam karşılamadığını düşünüyorum. Kısa dönemli amaçları yetersiz görüyorum. Çünkü bazı becerilerin altında 7 - 8 - 10 kısa dönemli hedef varken bazılarının altında 1 veya 2 hedef bulunmakta oda uzun dönemli hedeflerimizde güçlük çıkaran bir durum.” (Ö5).

“Programın içeriği” kategorisine ilişkin, “Öğrenci seviyesine uygun olmama” (f=19), “ağır düzey öğrencilerle otizm spektrum durumu olan öğrencilerin aynı programa tabi tutulması” (f=3), “grup seslerinin sırasının uygun olmaması” (f=3), “öğrenme alanlarının karışık bir sıra izlemesi” (f=2) olmak üzere 4 kod bulunmuştur.

Aşağıda görüşme örneğine yer verilmiştir:

“Programın uygulama sürecinde önceki programlarda olduğu gibi grup seslerinin kolaydan zora doğru bir sıra takip ettiğini düşünmüyorum. Özellikle otizmlili çocuklarda uyguladığımız kadarı ile şu anki programda sunulan sıranın uygun olduğunu düşünmüyorum. Çünkü birinci grup sesleri olan “elakin” den bazı harflerin ikinci grup seslerinden veya üçüncü grup seslerinden daha zor olduğuna inanıyorum.” (Ö5).

“Programın öğrenme-öğretme süreci” kategorisi incelendiğinde, “grup eğitime uygun olmama” (f=9), “Ses Temelli Cümle Yönteminin uygun olmaması” (f=7), “uygulanabilir olmama” (f=7), “Ses Temelli Cümle Yönteminin yeterince açıklanmaması” (f=3), “Ses temelli öğretim yöntemine alternatif olabilecek yöntemlere yer verilmemesi” (f=3), “ders işleniş örneklerinin yetersiz olması” (f=2) gibi kodlara ulaşıldığı görülmektedir.

Aşağıda görüşme örneğine yer verilmiştir:

“Programda hedeflerin yanında belirtilen yöntem ve tekniklerin çok sınırlı olduğunu düşünüyorum. Materyal önerisi olarak da çok fazla materyal önerisi yok. Bu

programda hatta sanıyorum hiç materyal önerisinde bulunulmamış. Zaten yöntem teknikte de büyük eksiklikler var. Özel eğitimde yeni çıkan yöntem tekniklerden hiç bahsedilmemiş, yenilikçi yöntem tekniklerden... Daha çok klasik yöntemler üzerinde durulmuş.” (Ö5).

“Öğrencilere yönelik özellikler” kategorisine yönelik, “yetersiz hazırbulunuşluk düzeyi” (f=10), “problem davranışlarının fazla olması” (f=7), “bireysel farklılıkların fazla olması” (f=6), “kazanılmamış öz bakım becerileri” (f=5), “sınıfta farklı seviye gruplarında öğrencilerin bulunması” (f=4), “kısıtlı iletişim becerileri” (f=4) gibi kodlar elde edilmiştir.

Aşağıda görüşme örneğine yer verilmiştir:

“Bu sene sınıfımda kayıtlı 6, devam eden 3 öğrencim var. Orta-ağır oldukları ve okula yeni geldikleri için okula alıştırma süreci, sınıfını bulma, çantasını çıkarma vesaire o aşamadayız. Çocukların okuma-yazma için hazırbulunuşlukları çok yetersiz... Ben sınıfımda materyal kullanmayı çok seven bir öğretmenim. Hangi materyali verirsem vereyim amacına uygun kullanma yok. Mesela daha dün yeni gelen malzemelerden bir tane aldım, ince motor becerileri gelişsin diye, bir öğrencim var, yerinde oturma davranışı yok, öz bakım aile tarafından gideriliyor, eline ne versem ya arkasına atıyor, ya ağzına alıyor... Yani hocam, programın uygun olup olmadığını konuşabilmem için programı deneyebilmiş olmam lazım, biz o programa gelemedik daha...” (Ö2).

“Donanım” kategorisi incelendiğinde, “materyal eksikliği” (f=6), “kaynak kitap eksikliği” (f=4), “uygun olmayan sınıf ortamı” (f=3), “etkileşimli tahta eksikliği” (f=2) olmak üzere 4 koda ulaşıldığı görülmektedir.

Aşağıda görüşme örneğine yer verilmiştir:

“Bizim şöyle bir sıkıntımız oluyor okumayı öğretiyoruz ama anlamlı olup olmadığı konusunda biraz sıkıntı yaşayabiliyoruz. İşlevsel olmuyor. Çocuklarımızda şu var okuduğunu tam olarak anlayamıyorlar. Çocuğun okuduğunu anlaması gerekiyor o konularda da sıkıntı yaşadığımız zamanlar oluyor. Bazen kaynak sıkıntısı çekiyoruz elimizdeki mevcut kaynaklar bizim çocukların gelişim düzeylerine ya da performanslarına çok uygun değil. Biz onları ilköğretim programından alarak biraz sadeleştirerek onların düzeylerine indirerek uygulamaya çalışıyoruz.” (Ö34).

“Engelleyici durumlar” kategorisine yönelik, “alan dışı öğretmen istihdamının fazla olması” (f=3), “öğretmen değişikliği” (f=2), “sınıf değişikliği” (f=1) gibi kodlar bulunmuştur.

Aşağıda görüşme örneğine yer verilmiştir:

“Bu okullarda özel eğitim öğretmenlerinin çalışması lazım şu an okulda 100’ e yakın öğretmen var. Kendi özel eğitim öğretmenimiz 10 tane yoktur. Ücretliler, işi belli olmayanlar ve görevlendirmeler... Hepimiz öğretmen sıfatını taşıyoruz ama özel eğitim çok ayrı bir alan. Alan dışı öğretmenlerin bu okullarda çalışması özel eğitimi mahvediyor. Gördüğümüz kadarıyla ne kadar ücretli olarak çalışsak da baktığımız zaman olmuyor, bu iş ücretli ya da görevlendirmelerle olmuyor. Özel eğitim bir çöplük alanı olarak görülmemeli... Norm fazlası olanı alıp özel eğitimde görevlendireyim, ücretliyi özel eğitime alayım... Bu yönde sıkıntılar olduğu için bence bunlardan önce onlar var. Programdan önce bunların keşfedilmesi lazım... Ne kadar program hazırlarsanız hazırlayın bunun uygulayıcısı olmadıktan sonra hiçbir anlam ifade etmeyecek.” (Ö14).

“Diğer” kategorisine ilişkin ise, “Okuma yazma çalışması yapamıyorum.” (f=6) olmak üzere 1 adet koda ulaşılmıştır.

Aşağıda görüşme örneğine yer verilmiştir:

“Çocuklarımız hem davranışsal olarak hem de bilişsel olarak çok küçük yaştaki çocukların özelliklerini taşıyor. 1-1,5 yaşında çocuklar gibiler. Hiç algılamaları yok. Komut bile alamıyorlar. Bu yüzden okuma-yazma çalışması yapamıyorum. (Ö8).

4.2.1.3. Programın Etkili Bir Şekilde Uygulanması İçin Öğretmenlerin Beklenti ve Önerileri

Araştırma kapsamında öğretmenlere son olarak; “Okuma Yazma Dersi Öğretim Programının etkili bir şekilde uygulanması için önerileriniz ve beklentileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş ve bu soruya ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4. 7.’ de sunulmuştur.

Tablo 4.7.

Programın Etkili Bir Şekilde Uygulanması İçin Öğretmenlerin Beklenti ve Önerilerine Yönelik Oluşturulan Tema, Kategori ve Kod Listesi (N=43)

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Programın etkili bir şekilde uygulanmasına yönelik beklenti ve öneriler	Programa yönelik genel beklentiler	Otizm spektrum durumu olan öğrencilerle gelişimsel geriliği olan öğrenciler için farklı programların yapılması (Ö4, Ö34, Ö41)	3
		Ağır düzey öğrenciler için farklı bir programın yapılması (Ö4, Ö8)	2
		Öğretmene esneklik sağlamalı (Ö1, Ö22)	2
		Programın sadeleştirilmesi (Ö43)	1
	Programın hedefleri	Ağır düzey öğrencilere yönelik amaçlar ekleme (Ö4, Ö8, Ö26)	3
		Okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmeye yönelik hedeflere ağırlık verilmesi (Ö26, Ö34)	2
		Uzun dönemli amaçların yeniden düzenlenmesi (Ö5)	1
		Kısa dönemli amaçların yeniden düzenlenmesi (Ö5)	1
	Programın içeriği	Öğrenme alanlarının sırasının yeniden düzenlenmesi (Ö5)	1
		Grup seslerinin yeniden düzenlenmesi (Ö5)	1

Tablo 4.7 (devamı)

Programın öğrenme-öğretme süreci	Sınıflardaki materyal ve teknolojik araç-gereç temininin sağlanması (Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö13, Ö22, Ö26, Ö31, Ö35, Ö39, Ö40, Ö42, Ö43)	14
	Seviye grupları oluşturma (Ö2,Ö3, Ö12, Ö13, Ö16, Ö39)	6
	Yöntem tekniklerin geliştirilmesi (Ö5, Ö10, Ö11, Ö18)	4
	Ders kitaplarının yeniden düzenlenmesi (Ö23, Ö43)	2
	Kaynak kitapların çoğaltılması (Ö41, Ö43)	2
	Drama, müzik, oyun gibi etkinliklerin eklenmesi (Ö13, Ö32)	2
	Okul öncesi etkinlik kitaplarının temini (Ö26, Ö40)	2
	Kaynak kitaplara erişimin kolaylaştırılması (Ö41)	1
	Sınıftaki öğrenci sayısını azaltma (Ö3)	1
	Ders işleniş örneklerinin çoğaltılması (Ö10)	1
	Alternatif okuma yazma yöntemlerinin programa eklenmesi (Ö28)	1
	Bireysel eğitim yapılması(Ö13)	1
Diğer	Hizmet içi eğitimlerle okuma-yazmanın sürekli desteklenmesi (Ö35, Ö41)	2
	Özel eğitim öğretmenlerinin daha çoğunlukta olduğu bir program geliştirme ekibi kurularak programın yeniden düzenlenmesi (Ö5)	1
	Öğrenciler için sınıf tekrarının mümkün olması (Ö16)	1
	1.Sınıflarda okuma yazma dersinin kaldırılması (Ö24)	1
	Üniversite lisans programlarının revize edilmesi (Ö35)	1
	Özel eğitim öğretmenlerinin, öğrencilerin dil ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim alması (Ö37)	1
	Okullarda okuma yazma sınıflarının oluşturulması (Ö41)	1
	Okul aile işbirliğinin sağlanması (Ö42)	1
	Alan dışı öğretmen istihdamının azaltılması (Ö14)	1

Tablo 4. 7.' de öğretmenlerin programın etkili bir şekilde uygulanması için beklentilerini ve önerilerini belirlemeye ilişkin sorulan soruya verdikleri yanıtların içerik analizi sonucunda oluşturulan tema, kategori ve kod listesi verilmiştir.

Verilen bulgular incelendiğinde, analiz neticesinde, “programa yönelik genel beklentiler”, “programın hedefleri”, “programın içeriği”, “programın öğrenme-öğretme süreci” ve “diğer” olmak üzere 5 adet kategoriye ulaşıldığı görülmektedir.

“Programa yönelik genel beklentiler” kategorisine yönelik, “otizm spektrum durumu olan öğrencilerle gelişimsel geriliği olan öğrenciler için farklı programların yapılması” (f=3), “ağır düzey öğrenciler için farklı bir programın yapılması” (f=2), “öğretmene esneklik sağlamalı” (f=2), “programın sadeleştirilmesi (f=1) olmak üzere 4 adet koda ulaşılmıştır.

Aşağıda bu kategoriye yönelik görüşme örneğine yer verilmiştir:

“Programda birçok yöntem var. Birçok yöntemin birleşimi olan bir şey olmalı ve bence programda açık uçlu bir şeyler bırakılmalı. O kısmı da öğretmene bırakılmalı, öğretmenlere esneklik sağlayacak bölümler olmalı. BEP’ i uygularken oradaki programa tabi ki uymak esastır, fakat daha kısa dönemli amaçlarda bence öğretmene bırakılmalı bazı şeyler. Çünkü her öğrenci ile her otizmlili aynı değil her zihinsel engelli olanda aynı değil o yüzden bazı esneklikler bize tanınmalı diye düşünüyorum. Hem kaba değerlendirmede hem de BEP’ te bize biraz bir şeyler bırakılmalı. Kendime göre değerlendirebiliyorum. BEP’ im daha sağlıklı işler diye düşünüyorum.” (Ö22).

“Programın hedefleri” kategorisi incelendiğinde, “ağır düzey öğrencilere yönelik amaçlar ekleme” (f=3), “okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmeye yönelik hedeflere ağırlık verilmesi” (f=2), “uzun dönemli amaçların yeniden düzenlenmesi” (f=1) gibi kodlara ulaşıldığı görülmektedir.

Aşağıda bu kategoriye yönelik görüşme örneklerine yer verilmiştir:

“Okuma-yazma öğrenme aşamasında bir çocuk için düşünelim... Bu çocuklara yönelik bir amaç yok. Ağır düzeyde öğrenciler için amaç bulamıyorum. Resmi olarak bir amaç almak zorundayım ama uygulamada programla benim öğrettiklerim arasında bir alaka yok. Bu çocuklar için de amaçlar eklenmeli.” (Ö26).

“Uzun dönemli amaçların altında yer alan kısa dönemli amaçların uzun dönemli amaçlara hizmet edecek şekilde güncellenmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ö5).

“Programın içeriği” kategorisine ilişkin, “öğrenme alanlarının sırasının yeniden düzenlenmesi” (f=1), “grup seslerinin yeniden düzenlenmesi” (f=1) olmak üzere 2 adet koda ulaşılmıştır.

Aşağıda görüşme örneğine yer verilmiştir:

“Önerilerim öncelikle grup seslerinin yeniden tasarlanması, çocukların düzeyine uygun bir şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ö5).

“Programın öğrenme-öğretme süreci” kategorisine yönelik, “sınıflardaki materyal ve teknolojik araç-gereç temininin sağlanması” (f=14), “seviye grupları oluşturma” (f=6), “yöntem tekniklerin geliştirilmesi” (f=4), “ders kitaplarının yeniden düzenlenmesi” (f=2), “drama, müzik, oyun gibi etkinliklerin eklenmesi” (f=2) gibi kodların bulunduğu görülmektedir.

Aşağıda bu kategoriye yönelik görüşme örneğine yer verilmiştir:

“...birebir eğitim yapılmalı... bir sınıfa iki öğretmen verilerek iş çözülüyor aslında çözüm noktası öğretmen değil. Mesela düşünün o çocuk 5 dakika sandalyede yerinde oturamayabiliyor ve biz oraya 8 çocuğu koyup iş bakıcılığa dönmeyin. Yani tuvalet ihtiyacına götür, bahçeye çıkar buna dönüyor olay. Bizim şimdi daha yeni sınıfımız 2 ye bölündü. Fiziki şartlar yetersiz diye kalabalık bir sınıftaydık, çünkü eğitim olmuyor. Zaten huzursuz olan bir çocuk 5 dk sonra kalabalıktan huzursuz oluyor farklı tepkiler veriyor. 1 öğretmen onunla ilgilenmek zorunda kalıyor. Mesela bunları alın oturun

yazın deyip bu şekilde bir metot da uygulayamazsın. Okuma yazma eğitimi, grup eğitimine uygun değil. Kesinlikle birebir eğitim uygulanmalı ve materyaller daha farklı olmalı mesela şimdiki çocuklar teknolojik şeyleri çok seviyorlar telefonu seviyorlar oradaki ışığı seviyorlar ses tanıtımında bunlar kullanılabilir. (Ö13).

“Diğer” kategorisi incelendiğinde ise, “hizmet içi eğitimlerle okuma yazmanın sürekli desteklenmesi” (f=2), “özel eğitim öğretmenlerinin daha çoğunlukta olduğu bir program geliştirme ekibi kurularak programın yeniden düzenlenmesi” (f=1), “öğrenciler için sınıf tekrarının mümkün olması” (f=1) gibi kodlara ulaşıldığı tabloda verilen bulgular arasındadır.

Aşağıda bu kategoriye yönelik görüşme örneklerine yer verilmiştir:

“Burada çocuk hiçbir şey öğrenemese de bir üst sınıfa geçebiliyor. Keşke geçemese de birşeyleri tam öğretip sınıf atlatabilsek. O çocuk burada hiçbir şey öğrenmeden mezun da olabilir. Hazır bulunuşluğu tamamlanmamış olabilir, ben ona daha hiçbirşey öğretmeden o çocuk mezun olup gidip boş boş yaşamaya devam edebilir. Keşke sınıf atlatmak yerine bir şeyleri tamamladıktan sonra sınıfı atlatılsa bir üst seviyeye geçilse daha iyi olur. (Ö16).

“Programın uygulanma sürecinde şunu tavsiye edebilirim... Daha çok sınıf öğretmenleri yani sınıfa devam eden özel eğitim öğretmenleri ile daha fazla iş birliği yapılarak yeni bir program geliştirilmesi ve öğrencilerin ihtiyaçlarını öğretmenler tarafından belirlenip üst makamlara bildirilerek, programın bu ihtiyaçlarının şekillendirilmesini önerebilirim. Programın daha iyi uygulanması için sınıflardaki materyallerin, teknolojik aletlerin araç gereçlerin temininin sağlanması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü programda çok farklı eğitim öğretim tekniklerimiz bulunmakta, farklı becerileri öğretmek için, farklı amaçlarımız bulunmakta. Bunlara hizmet edecek sınıfta donanımımız bulunmadığından programın uygulanması yetersiz kalıyor.” (Ö5).

4.2.2. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında, “Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı ile ilgili sürece yönelik veli görüşleri nelerdir?” sorusu araştırılmış ve velilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde velilere 3 adet soru sorulmuştur. Bu bölümde, bu sorulara yönelik yapılan içerik analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

4.2.2.1. Velilerin Okuma Yazma Dersiyle İlgili Gözlem ve Görüşleri

Velilere ilk olarak; “Özel Eğitim Okullarında okutulan okuma yazma dersiyle ilgili gözlemlerinizi ve çocuğunuzun size yansıttıklarına dayalı olarak görüşleriniz nelerdir? (Olumlu/Olumsuz)” sorusu yöneltilmiş ve ulaşılan bulgular tema, kategori ve kod listesi oluşturulup, frekans (f) değerleri ile birlikte Tablo 4. 8.’ de özetlenmiştir.

Tablo 4. 8.

Velilerin Okuma Yazma Dersiyle İlgili Gözlem ve Görüşlerine İlişkin Tema, Kategori ve Kod Listesi (N=31)

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Okuma-yazma dersiyle ilgili gözlem ve görüşler	Kazanılan beceriler	Harfleri tanıma (V4, V19)	2
		Bakarak yazma (V10, V12)	2
		Okuma (V21, V23)	2
		Yazma(V21, V23)	2
		Telefon kullanma (V4)	1
		Ev adresini bilme (V4)	1
	Güdülenerek yapılan şeyler	Yazı araç gereçlerine ilgi (V1, V2, V6, V8, V20)	5
		Boyama yapmaya ilgi (V1, V11)	2
		Hikâye kitaplarına ilgi (V1, V6)	2
		Karalama yapmaya ilgi (V2)	1
		Konuşma (V5, V7, V8, V9, V13, V16)	6
	Kazanılamayan beceriler	Okuma(V10, V12)	2
		Derse karşı ilgi (V7, V12)	2
		Ödev yapma (V7)	2
		Algısal yetersizlik (V5, V22, V24, V25, V28, V31)	6
	Çocuğa yönelik kişisel özellikler	Dikkat dağınıklığı (V8, V9, V11, V18, V20, V29)	6
		Saldırganlık (V9, V15, V16)	3
		Unutkanlık (V10, V29, V30)	3
		Ders saati yetersizliği (V5, V11)	2
	Programın uygulanmasına ilişkin engeller	Kalabalık sınıf (V16, V20)	2
		Öğretmen değişikliği (V15)	1

Tablo 4. 8.' de velilerin okuma yazma dersiyle ilgili gözlem ve görüşlerini belirlemeye yönelik sorulan soruya verdikleri cevapların içerik analizi sonucu ulaşılan tema, kategori ve kod listesi verilmiştir.

Tabloda verilen bulgular incelendiğinde, analiz sonucunda, “kazanılan beceriler”, “güdülenerek yapılan şeyler”, “kazanılamayan beceriler”, “çocuğa yönelik kişisel özellikler”, “programın uygulanmasına ilişkin engeller” olmak üzere 5 adet kategoriye ulaşıldığı görülmektedir.

“**Kazanılan beceriler**” kategorisi incelendiğinde, “harfleri tanıma” (f=2), “bakarak yazma” (f=2), “okuma” (f=2), “yazma” (f=2) gibi kodlar bulunduğu görülmektedir.

Aşağıda bu kategoriye yönelik görüşme örneğine yer verilmiştir:

“Çocuğumun durumuyla ilgili olumlu izlenimlerim var. Şu anda harfleri tanımaya başladı. Sesli harfleri... Birleştirme yapmaya çalışıyoruz ama henüz tam birleştirme yapamıyoruz başlardayız henüz.” (V19).

“**Güdülenerek yapılan şeyler**” kategorisine yönelik, “yazı araç gereçlerine ilgi” (f=5), “boyama yapmaya ilgi” (f=2), “hikâye kitaplarına ilgi (f=2) gibi kodlara ulaşılmıştır.

Aşağıda bu kategoriye yönelik görüşme örneğine yer verilmiştir:

“Kaleme, boyama yapmaya hiç ilgisi yoktu, buraya başladıktan sonra kaleme falan ilgi duymaya başladı kalem tutmaya, karalama yapmaya başladık.” (V1).

“Kazanılamayan beceriler” kategorisine ilişkin, “konuşma” (f=6), “okuma” (f=2), “derse karşı ilgi” (f=2), “ödev yapma” (f=2) olmak üzere 4 adet kod bulunmuştur.

Aşağıda bu kategoriye yönelik görüşme örneğine yer verilmiştir:

“Benim çocuğumla öğretmenleri ilgileniyor ama kendisi istemiyor, isteksizlik var. İstese kalem tutar, çizgileri birleştirir ama istemiyor. Ödevlerini yapmayı öğrenemedi. Sıkıntı yaşıyoruz. Zor yaptırıyoruz. Yapması için destek vermek zorunda kalıyoruz. Yoksa kendisi yapmıyor.” (V7).

“Çocuğa yönelik kişisel özellikler” kategorisine yönelik, “algısal yetersizlik” (f=6), “dikkat dağınıklığı” (f=6), “saldırganlık (f=3), “unutkanlık” (f=3) olmak üzere 4 adet kod elde edilmiştir.

“Programın uygulanmasına ilişkin engeller” kategorisine ilişkin ise, “ders saati yetersizliği” (f=2), “kalabalık sınıf” (f=2), “öğretmen değişikliği” (f=1) olmak üzere 3 adet koda ulaşıldığı tabloda verilen bir diğer bulguyu oluşturmaktadır.

Aşağıda bu kategoriye yönelik görüşme örneklerine yer verilmiştir:

“Okulda bir öğretmen çok fazla öğrenci ile ilgilenmek zorunda kalıyor o yüzden biraz zor öğreniyorlar. Bir öğretmen tek çocukla ilgilenbilse çok kısa sürede başarı sağlanabilir birebir eğitim olsun istiyoruz.” (V16).

“Sürekli öğretmen değişiyor. Her öğretmenin öğrenciye yaklaşımı farklı... Bu da öğrencileri olumsuz etkiliyor. Sürekli öğretmen değişmesi öğrenmesine engel oluyor. Ayrıca çocuğum hem ağır hem de inatçı. Her öğretmeni sevmiyor, bazılarını seviyor, çok fazla ilgi istiyor. (V15).

4.2.2.2. Velilerin Okuma Yazma Öğretim Programı Hakkındaki Bilgileri ve İzlenimleri

Araştırma kapsamında velilere ikinci olarak; *“Okuma Yazma Öğretim Programı hakkında bilginiz var mı? Varsa neler biliyorsunuz? Bu bilgileri nereden edindiniz? Okul idaresi ya da öğretmeninizi bu konuda bilgilendirdi mi? Çocuğunuzun okuma yazma öğrenme sürecinde edindiğiniz izlenimler nelerdir?”* sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 4. 9.’ da sunulmuştur.

Tablo 4.9.

Velilerin Okuma Yazma Öğretim Programı Hakkındaki Bilgileri ve İzlenimlerine İlişkin Oluşturulan Tema, Kategori ve Kod Listesi (N=31)

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Program hakkında bilgi, bilgi kaynağı ve sürece yönelik izlenimler	Program hakkında bilgi	Program hakkında bilğim yok. (V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10, V11, V12, V13, V14, V15, V17, V18, V19, V22, V23, Ö25, V28, V29, V30, V31)	25
		Program hakkında bilğim var. (V27)	1
	Bilgi kaynağı	Öğretmen (V27)	1
		Amaçların kolaydan zora bir sıra izlemesi (V27)	1
	Program hakkında görüşler	Açık, net, anlaşılır bir dil kullanılması (V27)	1
		Öğretmene rehber olması (V27)	1
		Öğrenci seviyesine uygun olması (V27)	1
		Öğretmen-aile işbirliğine uygun olması (V27)	1
		Günlük hayatla ilişkilendirme (V27)	1
		Boyama çalışmaları (V1, V2, V3, V7, V13, V14, V17, V22, V24)	9
	Derste yapılan çalışmalar	Çizgi çalışmaları (V1, V7, V12, V13, V17, V22)	5
		Karalama çalışması (V2, V7, V8, V14, V17)	5
		Kavram öğretimi (V15, V17, V20, Ö25, V27)	5
		Psikomotor beceri öğretimi (V1, V6, V14)	3
		Öğretmene yönelik memnuniyet (V1, V2, V3, V4, V7, V10, V18, V20, V21, V26, V28)	11
	Diğer	Çocuğa yönelik gelecek kaygısı (V3, V8, V11, V24)	4

Tablo 4. 9.' da velilerin Okuma Yazma Öğretim Programı hakkındaki bilgilerini ve izlenimlerini öğrenmeye yönelik sorulan soruya verdikleri yanıtların içerik analizi sonucunda elde edilen tema, kategori ve kod listesi verilmiştir.

Verilen bulgular incelendiğinde, analiz sonucunda, “program hakkında bilgi”, “bilgi kaynağı”, “program hakkında görüşler”, “derste yapılan çalışmalar” ve “diğer” olmak üzere 5 adet kategori elde edildiği görülmektedir.

“Program hakkında bilgi” kategorisi incelendiğinde, “Program hakkında bilğim yok.” (f=25) Ve “Program hakkında bilğim var.” (f=1) olmak üzere 2 adet koda ulaşıldığı görülmektedir.

Aşağıda bu kategoriye yönelik görüşme örneğine yer verilmiştir:

“Ben program falan bilmem. Öğretmenimiz ne derse onu yapıyoruz. Ne isterse onu getiriyoruz. Bazen okulda toplantılara geliyoruz...” (V5).

“Bilgi kaynağı” kategorisine yönelik, “öğretmen” (f=1) olmak üzere 1 adet kod bulunmuştur.

Aşağıda bu kategoriye yönelik görüşme örneğine yer verilmiştir:

“Şu anki okuma-yazma programı ile ilgili bilğim var. Öğretmenimiz BEP hazırlarken bize bilgi verdi. Ayrıca programı da verdi inceledik.” (V27).

“Program hakkında görüşler” kategorisine ilişkin, “amaçların kolaydan zora bir sıra izlemesi” (f=1), “açık, net, anlaşılır bir dil kullanılması” (f=1), “öğretmene rehber olması” (f=1) gibi kodlara ulaşıldığı görülmektedir.

Aşağıda bu kategoriye yönelik görüşme örneğine yer verilmiştir:

“Benim oğlum okuma yazma kısmına daha henüz hazırlıklı değil ama programı incelediğimde okuma yazma öncelikli olan kısımlarda da çok iyi inceleme yapılmış. Özellikle otizmli çocuklarda eğitiminin çok iyi basamaklandırılması gerekiyor. Kazandırılmak istenen davranışla ilgili ben bu basamakların çok iyi ve çok güzel ayarlandığını farkettim. Mesela bir alt basamak bir sonraki basamağın hazırlanması gibi ayarlanmış, basamaklar çok net açılmış, bir önceki basamakla bir sonraki basamak arasında bir çelişkiye düşme gibi bir durum yok, çok güzel adımlama yapılmış. Öğretmene bir tek çocuğa yönelik bir çaba kalmış onun dışında programın bu kadar net ve açık olması hem öğretmen hem de kazanım açısından çok daha iyi olduğunu düşünüyorum. Öğretmene çok iyi bir rehber olduğunu düşünüyorum. Ben bir veli olarak programı okuduğumda ne yapılması gerektiğini çok çabuk anlayabildim. Çok açık ve anlaşılır bir program hiç bilmeyen birisi bile okusa anlayabilir diye düşünüyorum. Öğretmen içinde çok iyi bir program çelişkiye düşmeyecek, adımlamalar çok kolay... Bazı çocuklar çok ağır olabilir ama bence çok ağır bir öğrenciye bile uygun bir program. O programı okuduğumda benim çocuğum okuma yazmaya uygun bir çocuk değil yapısal olarak, ama çocuğumun da yapabileceği okuma yazmaya hazırlık becerileri var. Otizmli çocuğu olan bir veli olarak bu programla çok uğraşılıp emek sarf edildiğini farkettim.” (V27).

“Derste yapılan çalışmalar” kategorisi incelendiğinde, “boyama çalışmaları” (f=9), “çizgi çalışmaları” (f=5), “karalama çalışmaları” (f=5), “kavram öğretimi” (f=5) gibi kodlar elde edildiği görülmektedir.

Aşağıda bu kategoriye yönelik görüşme örneğine yer verilmiştir:

“Doğrusunu söylemek gerekirse kızım hiç okumayla ilgilenmiyor. Pek ödev de vermiyorlar. Ara sıra veriyorlar onu da beş dakikada yapıp atıyor. Aslında yazısı çok güzel... Öğretmen okulda yaptırıyor çizgi çizme, boyama... Defterinde var. Ama okuması yok işte...” (V12).

“Diğer” kategorisine yönelik ise, “öğretmene yönelik memnuniyet” (f=11), “çocuğa yönelik gelecek kaygısı” (f=4) olmak üzere 2 adet kod elde edildiği görülmektedir.

Aşağıda bu kategoriye yönelik görüşme örneğine yer verilmiştir:

“ Öğretmenimizden çok memnunuz. Allah kendinden razı olsun... Elinden geleni yapıyor öğretmen de işte çocuğum yapamıyor.... Allah korusun öldüm, ona ne olacak...” (V3).

4.2.2.3. Velilerin Okuma Yazma Öğretim Programının Etkili Bir Şekilde Uygulanması Adına Beklenti ve Önerileri

Araştırma kapsamında velilere üçüncü olarak; “Okuma Yazma Öğretim Programının etkili bir şekilde uygulanması adına beklentileriniz ve önerileriniz nelerdir?” sorusu ve elde edilen bulgular Tablo 4. 10.’ da özetlenmiştir.

Tablo 4. 10.

Velilerin Okuma Yazma Öğretim Programının Etkili Bir Şekilde Uygulanması Adına Beklenti ve Önerilerine İlişkin Tema, Kategori ve Kod Listesi (N=31)

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Beklenti ve öneriler	Çocuğun akademik becerilerine yönelik beklenti	Okuyabilme (V2, V3, V4, V7, V8, V10, V12, V17)	8
		Yazabilme (V2, V3, V4, V7, V8, V10, V12, V17)	8
		Okuduğunu anlama (V4)	1
	Çocuğun bağımsız yaşam becerilerine yönelik beklenti	Konuşabilme (V1, V8, V9, V11, V14, V22)	6
		Kendine yetebilme (V9, V18, V23, V24, V25, V31)	6
		Özbakım becerileri kazanma (V1, V7, V9, V25, V31)	5
		Sağlığına kavuşma (V1, V23, V24)	3
		Beslenme becerilerini kazanabilme (V25, V31)	2
		Alışveriş yapabilme (V7, V8)	2
		Parayı tanıma (V7, V8)	2
		Toplu taşıma araçlarını kullanabilme (V7, V8)	2
		Tabelaları okuyabilme (V7, V8)	2
	Diğer	Sınıflarda seviye grupları oluşturulması (V19, V20)	2
		Okullara konuşma terapisti talebi (V6, V30)	2
		Sınıf tekrarı (V5)	1
		Aile eğitimi talebi (V6)	1
		Bireysel eğitim talebi (V16)	1
		Okuma yazma ile ilgili bir beklentim yok. (V24, V25, V27 V28, V29, V31)	6

Tablo 4.10.' da velilere, Okuma Yazma Öğretim Programının etkili bir şekilde uygulanması adına beklenti ve önerilerini belirlemeye yönelik sorulan soruya verdikleri yanıtlara ilişkin içerik analizi sonucunda elde edilen tema, kategori ve kod listesi verilmiştir.

Verilen bulgular incelendiğinde, analiz sonucunda “çocuğun akademik becerilerine yönelik beklenti”, “çocuğun bağımsız yaşam becerilerine yönelik beklenti” ve “diğer” olmak üzere 3 adet kategoriye ulaşıldığı görülmektedir.

“Çocuğun akademik becerilerine yönelik beklenti” kategorisi incelendiğinde, “okuyabilme” (f=8), “yazabilme” (f=8), “okuduğunu anlama” (f=1) olmak üzere 3 adet koda ulaşıldığı görülmektedir.

Aşağıda bu kategoriye yönelik görüşme örneğine yer verilmiştir:

“Adını yazabilsin istiyorum. Bir yerde bir yazı gördüğünde okuyabilsin, eline bir hikâye kitabı verdiğimde resimle anlayacağına okuyarak anlatsın istiyorum. Kızımın da okuma yazma öğrenmesi hoşuna gider. Mesela arkadaşları bir şey okuyor, bir şey yazıyor oda öyle bakıyor, isterim yani eline bir kâğıt verdiğim zaman bir şeyler yazsın, kitabı eline alsın, okusun çok isterim. Benim tek problemim okuma yazma öğrenmesi. Hasta olduğu için kendisinden bir şey beklemiyorum çünkü ömür boyu böyle olacak.” (V4).

“Çocuğun bağımsız yaşam becerilerine yönelik beklenti” kategorisine yönelik, “konuşabilme” (f=6), “kendine yetebilme” (f=6), “öz bakım becerilerini kazanma” (f=5), “sağlığına kavuşma” (f=3) gibi kodlar elde edilmiştir.

Aşağıda bu kategoriye yönelik görüşme örneğine yer verilmiştir:

“En azından her şeyi bilsin, gidip bir alışveriş yapabilsin, karnını doyurabilsin, aç kalmasın... Şimdi benim çocuğum bilmiyor, mesela parayı bilmiyor, değerini bilmiyor alışveriş yaparken parayı kullanabilsin, parayı öğrensın, kendi ihtiyaçlarını giderebilsin, bir yerden bir yere gidebilsin, dolmuştaki tabelaları okuyabilsin... Beklentilerim bunlar onun için mücadele ediyorum zaten.” (V7).

“Diğer” kategorisine yönelik ise, “sınıflarda seviye grupları oluşturulması” (f=2), “okullara konuşma terapisti talebi” (f=2), gibi kodlara ulaşıldığı tabloda görülen bir diğer bulguyu oluşturmaktadır.

Aşağıda bu kategoriye yönelik görüşme örneklerine yer verilmiştir:

“Engelli okullarında yapılmayan ve yapılması gereken şey şu; çocuklar durumlarına göre ayrıştırılması gerekiyor. Sınıfta 8 çocuk var her biri birbirinden farklı ve benim kızımın orada okuma yazma öğrenme şansı çok az. Benim çocuğum okumayı seviyor ama diğer çocuğun vücut engeli var, diğer çocuk hiçbir şey alamıyor... Ben de bir engelli annesiyim hiçbirini ayırt etmiyorum ama sistem gereği bunun ayırt edilmesi gerekiyor. Ayırt edilmezse zaten hiçbir ilerleme kaydedilemiyor. Biz bunu bilerek geliyoruz. Mesela aynı kapasiteye sahip çocuklar aynı sınıfta olacak ki; öğretmen ders verdiği zaman hepsine aynı anda verebilecek. Öğretmeni de düşünün hepsine ayrı ayrı ders vermek zorunda ve burada bulunduğu sürede dakikaları, saatleri ona göre ayarlaması mümkün değil... Bu şekilde verimli olamaz sistemsel bir sıkıntı var bu sistem değişmezse mümkün değil hiçbir şey değişmez.” (V19).

“Benim kızım için hiçbir zaman okuma yazma ile ilgili bir beklentim olmadı. Çünkü uyum sağlayamadı, öyle bir girişimde de pek bulunamadık. Mesela kendi ihtiyaçlarını, lavabo ihtiyacını, yeme içme ihtiyacını, öz bakım becerilerini kendisi yapsın bana yeter.” (V25).

4.2.3. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında “Okuma Yazma Dersi Öğretim Programının uygulama sürecine yönelik dersliklerde yapılan gözlemler nelerdir?” sorusu araştırılmış ve okuma yazma dersleri gözlemlenmiştir. Gözlemlerde ise;

1. “Öğrenme ortamına ilişkin gözlemler nelerdir?”
2. “Dersin giriş (dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme, işleniş (uygulama) ve kapanış (ölçme-değerlendirme) bölümlerinde öğretmene ilişkin gözlemler nelerdir?”
3. “Öğrencilerin derse katılımı ve öğrenme sürecine yönelik öğrencilere ilişkin gözlemler nasıldır?”

Soruları araştırılmıştır. Bu sorulara ilişkin araştırmacı tarafından daha önceden, “öğrenme ortamına ilişkin gözlemler, öğretmene ilişkin gözlemler ve öğrencilere ilişkin gözlemler” olmak üzere üç gözlem boyutu belirlenmiş ve gözlem sırasında bu üç boyuta odaklanılmıştır. Bu doğrultuda Okuma Yazma Dersi Öğretim Programının uygulama süreçleri gözlenmiş, ulaşılan veriler betimsel analize tabi tutulmuş ve elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.2.3.1. Öğrenme Ortamına İlişkin Gözlemler

Araştırmada Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı uygulanırken sınıfın fiziki özellikleri, derse yönelik materyallerin kullanım durumları gözlemlenmiş ve elde edilen bulgular yüzde(%) ve frekans (f) değerleri kullanılarak Tablo 4. 11.' de özetlenmiştir.

Tablo 4. 11.

Öğrenme Ortamına İlişkin Yapılan Gözlemlerin Betimsel Analizi (N=29)

	f	%
"U" sıra düzeni (G9, G11, G14, G15, G18, G23, G25, G26, G27, G29).	10	%34
Öğretmen masasının konumu uygundur (Öğrencilerin tamamı görebilir.) (G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G9, G10, G11, G13, G15, G16, G18, G20, G21, G23, G24, G25, G26, G27, G28, G29).	23	%79
Sınıfın aydınlanma durumu uygundur (G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G15, G16, G17, G18, G19, G20, G21, G22, G23, G24, G25, G26, G27, G28, G29).	23	%79
Sınıfın ısınma durumu uygundur (G1, G3, G4, G5, G6, G8, G9, G12, G13, G14, G15, G16, G17, G18, G19, G20, G21, G22, G23, G24, G25, G26, G27, G28, G29).	25	%86
Sınıf ses, koku gibi dikkat dağıtıcı uyarılardan arındırılmıştır (G2, G3, G5, G6, G7, G17, G18, G19, G20, G21, G22, G23, G24, G25, G26, G27, G28).	17	%59
Öğrenci sayısı yönetmelikte belirtilen sayıya uygundur (G1, G2, G3, G4, G6, G8, G9, G11, G12, G15, G16, G18, G19, G20, G21, G22, G23, G24, G25, G26, G27, G28, G29).	23	%79
Sınıfın bir kitaplığı vardır (G1, G2, G3, G6, G7, G15, G16, G17, G18, G20, G22, G26, G29).	13	%45
Sınıftaki kitap sayısı yeterlidir (resimli, yazılı-yazısız) (G1, G2, G3, G6, G7).	5	%17
Sınıfta bir tahta vardır (G2, G5, G7, G8, G9, G11, G13, G15, G16, G17, G23, G25, G26, G28, G29).	15	%52
Sınıftaki tahta öğrencilerin boyuna uygundur (G2, G5, G7, G9, G11, G15, G16, G17, G23, G25, G26, G28, G29).	13	%45
Sınıfta harflerin ve rakamların yer aldığı panolar/tablolarda vardır (G2, G6, G9, G10, G12, G13, G14, G15, G17, G18).	10	%34
Sınıfta sınıf kurallarının yazılı olduğu bir tablo vardır (G3, G23, G29).	3	%10
Sınıfta her öğrencinin kalem kutusu, defteri, boya seti vardır (G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G10, G11, G12, G15, G16, G17, G18, G19, G20, G21, G22, G23, G24, G25, G26, G28, G29).	25	%86
Sınıfta öğrencilerin kalem tutmalarını kolaylaştıran aparatlar vardır (G6).	1	%3
Sınıfta öğretimde kullanılan teknolojik araç-gereçler vardır (bilgisayar, akıllı tahta yazılımları gibi) (G6, G8, G15, G17).	4	%14

Tablo 4. 11.' de özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan gözlemlerin betimsel analizi verilmiştir.

Verilen bulgular incelendiğinde, gözlem yapılan sınıfların çoğunluğunda, öğretmen masası öğrencilerin hepsinin görebileceği konumdadır (f=23, %79), sınıfların aydınlanma durumları (f=23, %79) ile ısınma durumları (f=25, %86) uygundur, sınıf mevcudu yönetmelikte belirtilen sayıya uygundur (f=23, %79) ve her öğrencinin kalem kutusu, defteri ve boya seti mevcuttur (f=25, %86).

Diğer yandan gözlem yapılan sınıfların az bir bölümünde, kitap sayısı yeterlidir (f=5, %17), sınıf kurallarının yazılı olduğu tablolar vardır (f=3, %10), öğrencilerin kalem tutmalarını

kolaylaştıran aparatlar mevcuttur (f=1, %13) ve teknolojik araç-gereçler bulunmaktadır (f=4, %14).

Aşağıda öğrenme ortamlarına ilişkin alınan gözlem notlarından örneklere yer verilmiştir:

“Sınıfta 5 öğrenci var. 2’si erkek, 3’ü kız. Sıralar “U” düzeninde. Sınıf biraz karanlık ve soğuk. Öğrenciler montlarıyla oturuyor. Sınıfta 1 dolap, 1 tahta var. Tahtanın boyu öğrenciler için uygun. Öğretmen masasının konumu öğrencilere dönük, bütün öğrencileri görebiliyor. Sınıfta harflerin ve rakamların yazılı olduğu panolar yok. Her öğrencini çantası var, çantasında yazı araç-gereçleri mevcut.” (G11).

“Sınıfta 1 öğrenci var. Erkek. Sıralar birebir eğitime uygun konumlandırılmış. Sınıfa kayıtlı 4 öğrenci var. Sadece 1’i gelmiş....Sınıf aydınlık değil, ışıklar açılmış, ancak ısısı uygun. Sınıfta 1 dolap var, dolap ıslak mendil, peçete ve birkaç ahşap materyal ile dolu. Sınıfta tahta yok. 2 tane pano var. Panolarda öğrencilerin yırtma- yapıştırma etkinlikleri asılı. Sınıf bahçeye bakıyor. Bahçede park var. Parktan gürültü geliyor. Öğrencinin yazı araç-gereçleri mevcut. Teknolojik bir araç mevcut değil.” (G12).

4.2.3.2. Öğretmenin Öğrenme-Öğretme Sürecini Uygulamasına İlişkin Gözlemler

Araştırmada programın uygulanması sırasında öğretmenin, dersin giriş bölümünde öğrencilerin dikkatini çekmek, onları öğrenmeye güdülemek, var olan performanslarını gözden geçirmek amacıyla söylem ve davranışları ile dersin uygulama ve kapanış bölümünde ölçme-değerlendirmeye yönelik yaptıkları gözlemlenmek istenmiş ve ulaşılan bulgular Tablo 4.12.’ de sunulmuştur.

Tablo 4.12.

Öğretmenin Öğrenme-Öğretme Sürecini Uygulamasına İlişkin Yapılan Gözlemlerin Betimsel Analizi (N=29)

Dersin Giriş Bölümü (Dikkat çekme, Güdüleme, Gözden Geçirme)	f	%
Selamlama (G1, G2, G4, G5, G6, G7, G8, G19, G23, G24, G25, G26, G27, G28, G29)	15	%52
Oturma düzeni kontrolü (G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G15, G19, G21, G23, G24, G25, G26, G27, G28, G29)	18	%62
Sınıfın ısı, ışık, ses, koku gibi uyaranlarının kontrolü (G1, G2, G3, G5, G6, G7, G8, G11, G12, G13, G14, G15, G16, G19, G20, G21, G23, G24, G25, G26, G27, G28, G29)	23	%79
Öğrencilerin derse geçişini sağlama (G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9, G10, G11, G12, G13, G14, G15, G16, G17, G18, G19, G20, G21, G22, G23, G24, G25, G26, G27, G28, G29)	29	%100
İşlenecek konuya dikkat çekmek için öğrencilerin seveceği bir etkinlik yapma (G2, G4, G6, G27)	3	%10
İşlenecek konuyla ilgili bilgi verme (G1, G2, G6, G8, G23, G25, G27, G28, G29)	9	%31
İşlenecek konuyu günlük yaşamla ilişkilendirme (G2, G6, G8, G23, G27, G29)	5	%17
Derste kullanılacak materyalleri öğrencilere tanıtmaya (G2, G4, G8, G23, G24, G29)	5	%17
Derste kullanılacak pekiştireçleri öğrencilere tanıtmaya (G1, G2, G3, G4, G6, G8, G20, G21, G23)	9	%31
İşlenecek konuyla ilgili kuralları açıklama (G2, G4, G5, G8)	4	%14
Sınıf kurallarını hatırlatma (G1, G3, G4, G5, G7, G19, G20, G21, G22, G24, G26, G27)	12	%41

Tablo 4. 12.' de dersin giriş bölümünde, öğretmenin öğrenme-öğretme sürecini uygulamasına yönelik yapılan gözlemlerin betimsel analizi verilmiştir.

Verilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin yarısından fazlasının derse geçmeden önce öğrencileri selamlamaya yönelik davranışlarda bulundukları (f=15, %52), öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise, dersin giriş bölümünde öğrencilerin oturma düzenini kontrol ettiği (f=18, %62) ve sınıfın ses ısı, ışık, ses, koku gibi dikkat dağıtıcı uyarıları kontrol ettiği (f=23, %79) görülmektedir. Öğretmenlerin hepsinin ise (f=29, % 100) öğrencilerin derse geçişlerini sağladığı tabloda verilen bulgular arasındadır.

Tabloda verilen bulgulara göre öğretmenlerin az bir bölümü, işlenecek konuya dikkat çekmek için öğrencilerin seveceği bir etkinlik yapmış (f=3, %10), öğrencileri konuyla ilgili bilgilendirmiş (f=9, %31), konuyu günlük yaşamla ilişkilendirmiş (f=4, %13), materyalleri (f=5, %17) ve pekiştireçleri (f=9, %31) öğrencilere tanıtmış, işlenecek konuyla ilgili kuralları (f= 4, %14) ve sınıf kurallarını hatırlatmıştır (f=12, %41).

Örneğin; yapılan bir gözlemde (G8) alınan gözlem notları arasında öğretmen öğrenciye dersin giriş bölümünde,

"Hasan merhaba, nasılsın?... Kahvaltını yaptın mı?...Neler yedin?... Gel şu sıraya otur bakalım.... Klimamızı da açalım... Bugün seninle, hece yazma çalışması yapacağız. Eğer sen bu çalışmaları yaparsan seninle parkta çok güzel oyunlar oynayacağız. Hece yazma çalışmalarını yaparsan sözcükleri tek başına okuyabilirsin. Tabelaları kendi başına okuyabilirsin. Bu çalışma için seninle kalem ve defter kullanacağız. Bu çalışma sırasında sen "yaz" dediğimde yazacaksın "yazma, bekle" dediğimde yazmayacaksın."
İfadelerini kullanmıştır.

Tablo 4.12.

Öğretmenin Öğrenme-Öğretme Sürecini Uygulamasına İlişkin Yapılan Gözlemlerin Betimsel Analizi (N=29)

Dersin İşlenişi (Uygulama)	f	%
Programdaki hedef davranışları uygulama (G8, G15, G16, G17, G18)	5	%17
Grup eğitimi yapma (G14)	1	%3
Bireysel eğitim yapma (G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9, G10, G11, G12, G13, G14, G15, G16, G17, G18, G19, G20, G21, G22, G23, G24, G25, G26, G27, G28, G29)	28	%97
Davranış sağaltımı yapma (G7, G13, G14, G17, G18, G19, G20, G21, G22, G27, G29)	11	%28
Özbakım becerilerine yönelik çalışmalar yapma (G7, G13, G19, G20, G21, G22, G27, G29)	8	%28
Sınıf kurallarına yönelik çalışmalar yapma (G7, G13, G14, G17, G18, G19, G20, G21, G22, G27, G28, G29)	12	%41
Görsel materyal kullanımı (G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G10, G11, G12, G15, G16, G17, G18, G19, G20, G22, G23, G24, G25, G26, G27, G28, G29)	25	%86
İşitsel materyal kullanımı (G1, G2, G4, G5, G6, G23, G24)	7	%24
Somut materyal kullanımı (G1, G2, G3, G4, G5, G9, G17, G18, G22, G25, G29)	11	%38
Uygun yöntem teknik kullanımı (G1, G2, G3, G4, G5, G9, G25, G26)	8	%28
Konuyla ilgili sorular sorma (G1, G2, G3, G4, G5, G6, G8, G9, G15, G16, G17, G18, G20, G22, G23, G26, G27, G28, G29)	19	%66
Öğrencilerin verdiği yanıtlara geri bildirim verme (G1, G2, G3, G4, G5, G6, G8, G9, G10, G11, G12, G14, G15, G16, G17, G18, G19, G20, G21, G22, G23, G26, G27, G28, G29)	25	%86
Öğrencilerin doğru yanıtlarını ödüllendirme (G1, G4, G5, G6, G7, G8, G9, G11, G14, G15, G16, G17, G18, G20, G22, G23, G26, G27, G29)	19	%66
Öğrencilerin yanlış yanıtlarını düzeltme (G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9, G11, G15, G16, G17, G18, G19, G20, G23, G27, G28, G29)	20	%69
Ödüllendirme ve düzeltme yaparken davranışı betimleme (G4, G6, G7, G8, G11, G16, G23)	7	%24
Öğrencilerin doğru tepki vermelerini sağlamak için uygun ipuçları verme (G1, G2, G3, G4, G6, G7, G8, G9, G11, G12, G15, G16, G17, G20, G23, G24, G26, G27, G28, G29)	20	%69

Tablo 4.12.' de dersin işlenişi sırasında, öğretmenin öğrenme-öğretme sürecini uygulamasına ilişkin yapılan gözlemlerin betimsel analizi yer almaktadır.

Verilen bulgulara göre, yapılan gözlemlerde öğretmenlerin büyük bir bölümünün sınıflarında öğrencilerle birebir çalıştıkları görülmektedir (f=28, %97). Ayrıca öğretmenlerin derslerinde materyal olarak en çok görsel materyal kullandıkları (f=25, %86), bunu sırayla somut materyallerin (f=11, %38) ve işitsel materyallerin (f=7, %24) izlediği görülmektedir. Gözlem notları incelendiğinde kullanılan görsel materyallerin; daha çok yazı araç gereçleri, etkinlik kağıtları, resimli kartlar oldukları, somut materyallerin; ahşap malzemeden yapılmış takma çıkarma, eşleme, ayırt etme çalışmalarına yönelik materyaller oldukları ve işitsel materyallerin ise telefon ve bilgisayardan açılan müzikler ve videolar oldukları görülmektedir. Yine yapılan gözlemlerde öğretmenlerin çoğunluğunun dersin uygulama sürecinde öğrencilere

konuyla ilgili sorular sorduğu (f=19, %66), öğrencilerin yanıtlarına geri bildirim verdiği (f=25, %86), doğru yanıtlarını ödüllendirdiği (f=19, %66), yanlış yanıtlarını düzelttiği (f=20, %69) ve doğru tepki vermelerini sağlamak için uygun ipuçları verdikleri (f=20, %69) görülmektedir.

Gözlem yapılan sınıflardaki öğretmenlerin az bir bölümünün programdaki hedef davranışları uyguladığı (f=5, %17) ve programda belirtilen yöntem tekniği kullandıkları (f=8, %28) tabloda verilen diğer bulgular arasındadır.

Ayrıca öğretmenlerin önemli bir bölümünün okuma-yazma dersinde davranış sağaltımına (f=11, %28), özbakım becerilerine (f=8, %28) ve sınıf kurallarına (f=12, %41) yönelik çalışmalar yaptıkları görülmektedir.

Örneğin; yapılan iki gözlemden, dersin uygulama sürecine ilişkin alınan gözlem notları şu şekildedir:

“Yiğit dersin gidişatını bozuyor. Hiçbir öğrencide kalem tutma becerisi yok. Sadece 1 öğrenci çok kısa bir süre fiziksel yardımla kalem tutabiliyor. Öğretmen bir öğrenciyle takma çıkarma yaparken, diğer öğrenci kaşla göz arasında materyali yiyor. Etkinlikte kalma süreleri maksimum 15 dk. Pekiştiriciler etkisiz. Öğrencinin bir tanesi herşeyi penceren atıyor. Öğretmen sürekli sınıf kurallarını hatırlatıyor. “otur, ayağa kalma, vurma, itme, atma gibi” Öğretmen programı uygulayamadığı için kullandığı materyaller de programda önerilen materyaller değil. Daha çok somut materyaller kullanıyor. Öğretmenin verdiği yönergeler daha çok problem davranışı önlemeye ve durdurmaya yönelik.” (G7).

“Öğretmen bireysel eğitim köşesine öğrencinin birini çağırıyor. “Zilan defterini de al gel diyor. Seninle okuma-yazma çalışacağız.” Diyor. Öğrenci defteriyle birlikte öğretmenin yanına gidiyor. Öğretmen, “Ba Sa Ra” yönteminin kullanıldığı kitaptan bir sayfa açıyor ve bugün seninle burayı okuyacağız, okuduktan sonra sen defterine bakarak yazacaksın.” Diyor. “ Okumayı öğrenirsen dolmuşu tek başına binebilirsin, bakkala tek başına gidebilirsin.” Diyor. Öğretmen tek tek heceleri öğrenciye okutuyor. Ders araç-gereci olarak yazı araç gereçlerini kullanıyor. “Güzel okursan sana ses bombasından bir şarkı açacağım” diyor. Öğretmen öğrencinin doğru okumalarını sözel dille pekiştiriyor. Yanlış okumalarını sözel ipucu vererek düzeltiyor. Ödüllendirme ve düzeltme yaparken davranışı betimliyor. Öğretmen belirlediği sayfayı okuttuktan sonra öğrenciye ses bombasından bir şarkı açıyor. Şarkı bittikten sonra okuttuğu yeri defterine bakarak yazmasını istiyor. Gerekli yerlerde sözel ipucu vererek öğrencinin yazma davranışını şekillendiriyor.

Diğer öğretmen ise grup sıra düzeninde oturmuş 3 öğrencinin etkinlikleriyle ilgileniyor. Kalem tutamayan öğrencinin elinden tutarak fiziksel yardım yolu ile öğrenciye sınırlı alan boyaması yaptırıyor. Diğer 2 öğrenci ise çizgi çalışmaları yapıyor.” (G6).

Tablo 4.12.

Öğretmenin Öğrenme-Öğretme Sürecini Uygulamasına İlişkin Yapılan Gözlemlerin Betimsel Analizi (N=29)

Dersin Kapanış Bölümü (Ölçme-Değerlendirme)	f	%
Ders sonunda öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için programda belirtilen görsel materyallerden yararlanma (G8, G9, G10, G11, G12, G15, G16, G17, G18, G20, G22, G24, G25, G27, G28, G29)	16	%55
Ders sonunda öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için programda belirtilen işitsel materyallerden yararlanma (G1, G2, G4, G5, G6, G23)	6	%21
Ders sonunda öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için programda belirtilen somut materyallerden yararlanma (G1, G2, G3, G4, G5, G9, G17, G18, G22, G25, G29)	11	%38
Programda önerilen ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanma (G1, G3, G4, G5, G7, G8, G9, G11, G16, G23, G25, G26)	12	%41
Derste öğrenilenlere yönelik sorular sorma (G1, G2, G3, G4, G5, G6, G8, G9, G15, G16, G17, G18, G20, G22, G23, G26, G27, G28, G29)	19	%66
Öğrencilerin doğru ve yanlış tepkilerini öğretim sonu değerlendirme formuna işaretleme	0	%0

Tablo 4.12.' de öğretmenlerin ders sonunda, öğrenme- öğretme sürecini uygulamasına ilişkin yapılan gözlemlerin betimsel analiz sonuçları sunulmuştur.

Tabloda verilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun ders sonunda derste öğrenilenlere yönelik öğrencilere sorular sordukları (f=19, %66) ve öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için programda belirtilen görsel materyallerden yararlandıkları (f=16, %55) görülmektedir.

Öğretmenlerin bir bölümünün programda önerilen ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarını kullandıkları (f=12, %41) görülmektedir. Gözlem notları incelendiğinde kullanılan ölçme-değerlendirme yönteminin ise "gözlem" olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin hiçbirinin ders sonu değerlendirme formu kullanmadıkları (f=0, %0) tabloda dikkat çeken bir diğer bulguyu oluşturmaktadır.

Örneğin yapılan bir gözlemde dersin kapanış bölümüne ilişkin gözlem notları şu şekildedir:

"Öğretmen öğrenciye; "Arda şimdi seninle "A" sesi ile başlayan nesneleri çalışacağız. Dersini güzel yaparsan sana tableten oyun açacağım." dedi. Öğretmen daha önceden hazırladığı etkinlik kağıdını öğrencinin önüne koydu. Öğrenciye "'A" sesi ile başlayan resimleri boya." dedi. Öğrenci "at" resmini boyadı. Öğretmen "güzel, aferin "at", "A" sesi ile başlıyormuş değil mi? dedi. Öğretmen öğrenciye, "devam et" dedi. Öğrenci "araba" resmini boyadı, "ağaç" resmini boyadı, "kalem" resmini boyamadı. Öğretmen "aferin" dedi öğrenciye tableten oyun açtı (G16).

4.2.3.3. Öğrencilere İlişkin Gözlemler

Araştırmada okuma yazma dersinin öğrenme sürecinde öğrencilerin derse katılım durumları gözlenmiştir ve ulaşılan bulgular Tablo 4.13.' te özetlenmiştir.

Tablo 4.13.

Öğrencilere İlişkin Yapılan Gözlemlerin Betimsel Analizi (N=29)

Öğrencilerin Derse İlgisi ve Öğrenme Süreçleri	f	%
Öğrencilerin çoğunluğu, derse karşı ilgilidir (G2, G3, G5, G6, G8, G9, G11, G12, G14, G16, G17, G18, G20, G23, G25, G26, G28, G29).	18	%62
Öğrencilerin çoğunluğu, işlenen konuyla ilgili yönergelere uymaktadır (G2, G3, G5, G6, G8, G9, G11, G12, G14, G16, G17, G18, G20, G23, G25, G26, G27, G29).	18	%62
Öğrencilerin çoğunluğu sınıf kurallarına uymaktadır (G2, G3, G5, G6, G8, G11, G12, G14, G16, G17, G18, G20, G23, G25, G26, G27, G29).	17	%59
Öğrencilerin çoğunluğu, göz teması kurmaktadır (G2, G3, G4, G5, G6, G8, G9, G11, G12, G16, G17, G18, G20, G23, G25, G26, G27, G28, G29).	19	%66
Öğrencilerin çoğunluğu, verilen görevleri bağımsız yapabilmektedir (G3, G5, G6, G8, G9, G11, G12, G16, G18, G23, G25, G26, G27, G29).	14	%48
Öğrencilerin çoğunluğu, sorulan sorulara cevap verebilmektedir (G2, G5, G6, G8, G11, G12, G16, G18, G23, G26, G29) .	11	%38

Tablo 4.13.' te öğrencilere ilişkin yapılan gözlemlerin betimsel analizi verilmiştir.

Verilen bulgular incelendiğinde, dersliklerde yapılan gözlemlerin yarısından fazlasında, öğrencilerin çoğunluğunun derse karşı ilgili oldukları (f=18, %62), derste işlenen konuyla ilgili uyulması gereken yönergelere uydukları (f=18, %62), sınıf kurallarına uydukları (f=17, %59) ve göz teması kurdukları (f=19, %66) görülmektedir.

Yapılan gözlemlerin yarısından daha azında ise; sınıflarda bulunan öğrencilerin verilen görevleri bağımsız olarak yapabildiği (f=14, %48) ve sorulan sorulara cevap verebildiği (f=11, %38) görülmektedir.

Yapılan gözlemlerde öğrencilere ilişkin alınan gözlem notlarından bazıları aşağıda sunulmuştur:

"Sınıfta 7 öğrenci, 2 öğretmen var. Öğrencilerden bir tanesiyle öğretmen öğretmen masasında okuma-yazma çalışıyor. Diğer 6 öğrenciyle diğer öğretmen yerde oturmuş, tahta bloklarla çeşitli şekiller oluşturuyorlar. Öğrenciler dersle ilgililer. Okuma-yazma çalışan öğrenciye öğretmen yönergeler veriyor. Öğrenci bu yönergelere uyuyor. Örneğin; öğretmen "bak" diyor öğrenci bakıyor, "oku" diyor okuyor, "yaz" diyor yazıyor. Öğrencilerin çoğunluğunda göz teması var. Ancak ifade edici dil gelişimleri sınırlı." (G9).

"Sınıfta 4 öğrenci, 2 öğretmen var. Öğrencilerden biri sürekli anlamsız sesler çıkarıyor, hiç susmuyor. Biri sırasında oturmuş, "u" sesinin üzerinden gitme çalışıyor. Diğer öğrenci karalama yapıyor. Diğer öğrenci ya yerde yatıyor, ya da sürekli sınıfta geziniyor. Öğretmen sürekli sınıf kurallarını hatırlatıyor. Öğrencilerden sadece biri tam olarak dersle ilgili. Karalama yapan öğrenci sınıftan kaçmaya çalışıyor. Sınıfta problem davranış sergileyen öğrenciler sınıfın gidişatını bozuyor. Öğretmenler sınıf kurallarını oturtmaya çalışıyor." (G19).

4.2.4. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında, "Okuma Yazma Dersi ile ilgili öğretmenlerde bulunan dokümanlar nelerdir?" sorusu araştırılmış ve öğretmenlerin dokümanları incelenmiştir. İncelenen dokümanlar içerik analizine tabi tutulmuş ve analiz

sonucunda oluşturulan tema, kategori ve kod listesi, frekans (f) değerleri ile birlikte Tablo 4.14.' te sunulmuştur.

Tablo 4.14.

Okuma Yazma Dersine Yönelik Öğretmenlerde Bulunan Dokümanlara İlişkin Kategori ve Kod Listesi

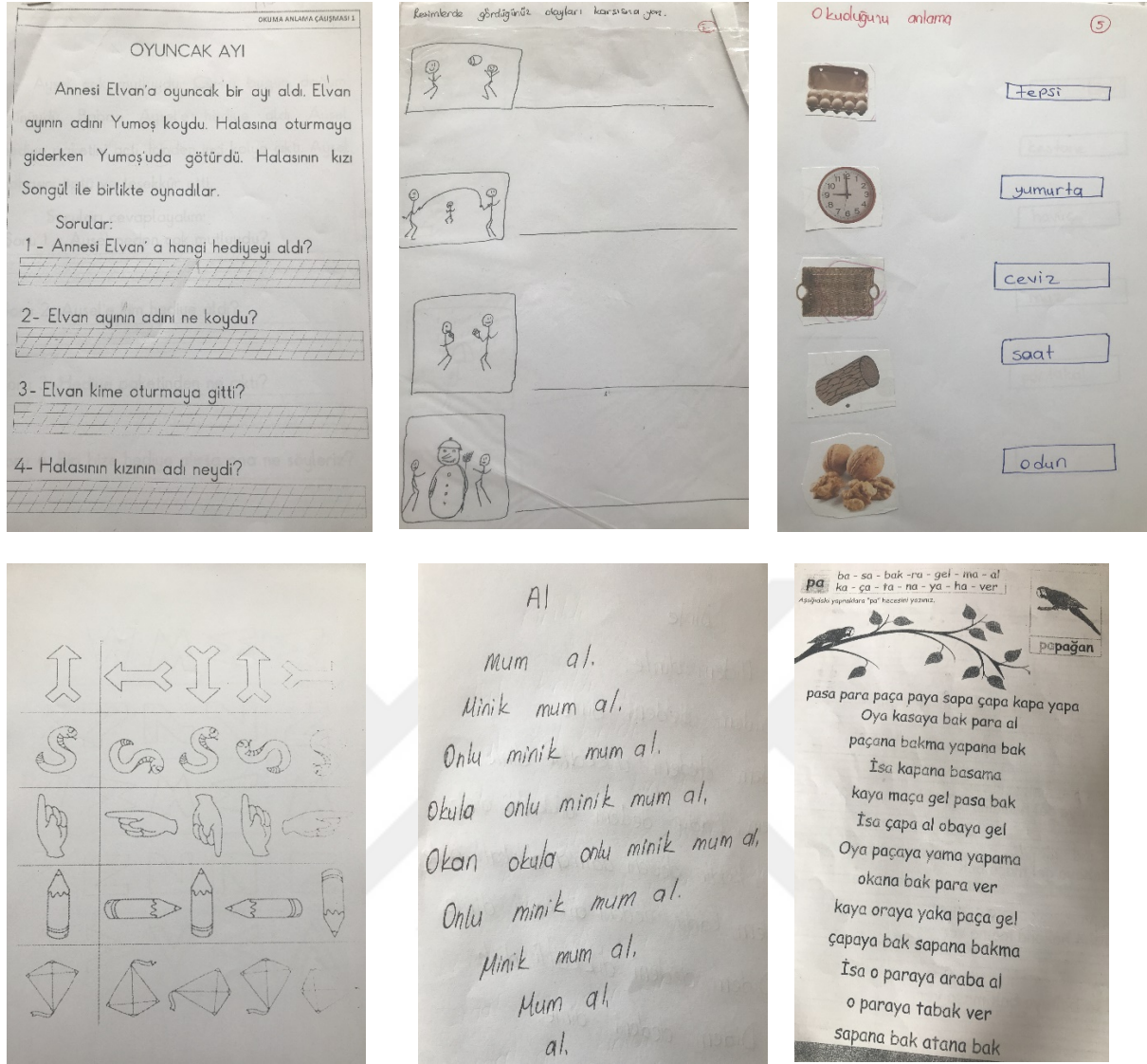
Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Programa yönelik öğretmenlerde bulunan dokümanlar	Etkinlik kâğıtları	Okuduğunu anlama	24
		Çizgi çalışması	21
		Hece okuma	21
		Sesi yazma	18
		Metin okuma	14
		Hece yazma	11
		Kelime okuma	9
		Sınırlı alan boyaması	9
		Eşleme	9
		Ayırt etme	9
		Dikte çalışması	7
		Cümle okuma	7
		Ses farkındalığı	5
		Dikkat geliştirme	5
		Kelime yazma	3
		Sesi ayırt etme	3
		Cümle yazma	2
		Hızlı okuma	2
	Kitaplar	Boyama Kitabı	10
		Hece Yöntemiyle Okuma Yazma	9
		Çizgi Çalışmaları	3
		Zahir'in Konuşan Okuma Kitabı	2
		Özel Eğitim Uygulama Merkezi Okuma-Yazma Kitabı	2
		Resimlerle Okuyorum	2
	Resmi evraklar	Kaba Değerlendirme Formu	12
		Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)	12

Tablo 4.14.' te Okuma Yazma Dersine yönelik öğretmenlerde bulunan dokümanlara ilişkin elde edilen kategori ve kod listesi verilmiştir.

Verilen bulgular incelendiğinde, analiz sonucunda “etkinlik kâğıtları”, “kitaplar”, “resmi evraklar”, olmak üzere toplam 3 adet kategoriye ulaşıldığı görülmektedir.

“**Etkinlik kâğıtları**” kategorisine yönelik, “Okuduğunu anlama” (f=24), “Çizgi çalışması” (f=21), “Hece okuma” (f=21), “Sesi yazma” (f=18), “Metin okuma” (f=14), “Hece yazma” (f=11), “Kelime okuma” (f=9), “Sınırlı alan boyaması” (f=9), “eşleme” (f=9), “ayırt etme” (f=9) gibi kodlara elde edilmiştir.

Bu kategoriye ilişkin örnekler Şekil 4. 1.' de verilmiştir:



Şekil 4. 1. Öğretmenlerde bulunan etkinlik kâğıtlarından örnekler

“Kitaplar” kategorisine ilişkin, “Boyama Kitabı” (f=10), “Hece Yöntemiyle Okuma Yazma” (f=9), “Çizgi çalışmaları” (f=3) gibi kodlara ulaşılmıştır.

Bu kategoriye ilişkin örnekler Şekil 4. 2.’ de verilmiştir:



Şekil 4. 2. Öğretmenlerde bulunan kitaplardan örnekler

“Resmi evraklar” kategorisine yönelik ise, “Kaba Değerlendirme Formu” (f=12), “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)” (f=12) olmak üzere 2 adet koda ulaşıldığı görülmektedir.

Bu kategoriye ilişkin örnekler Şekil 4. 3.’ te verilmiştir:

MEZİTLİ ÖZEL EĞİTİM UYGULAMA MERKEZİ BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI (BEP) OKUMA - YAZMA DERSİ Öğrencinin Adı-Soyadı: GÜNGÖR GÖKBAKAN Sınıfı / No: 1. Kademe Otizm 1 / 10 Eğit. - Öğret. Yılı: 2018/2019		Uzun Dönemli Amaçlar: Kısaca Dönemli Amaçlar		Performans Alımı: 17/09/2018 05/10/2018		Performans Değerlendirme: 08/10/2018 12/10/2018		Değerlendirme: Başlama Tarihi: 15/10/2018 Bitiş Tarihi: 19/01/2019 Yöntem ve Teknikler: Açık anlatım yöntemi, Yaparak yaşayarak, model olma, sözlü yardım Araç Ve Gereçler: Sınıf içerisindeki araç gereçler, Yapboz, Oyuncaklar, Eşlemler, Kartları Değerlendirme: -Informal Değerlendirme	
Öğrencinin Adı-Soyadı: GÜNGÖR GÖKBAKAN Sınıfı / No: 1. Kademe Otizm 1 / 10 Eğit. - Öğret. Yılı: 2018/2019		Uzun Dönemli Amaçlar: Kısaca Dönemli Amaçlar		Performans Alımı: 17/09/2018 05/10/2018		Performans Değerlendirme: 08/10/2018 12/10/2018		Değerlendirme: Başlama Tarihi: 15/10/2018 Bitiş Tarihi: 19/01/2019 Yöntem ve Teknikler: Açık anlatım yöntemi, Yaparak yaşayarak, model olma, sözlü yardım Araç Ve Gereçler: Sınıf içerisindeki araç gereçler, Yapboz, Oyuncaklar, Eşlemler, Kartları Değerlendirme: -Informal Değerlendirme	

Şekil 4. 3. Öğretmenlerde bulunan resmi evraklardan örnekler

4.3. Nicel ve Nitel Verilerin Uyumuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Nitel veriler ile nicel verilerin uyumu nasıldır?” şeklinde oluşturulmuş, nitel ve nicel verilerin uyumuna ilişkin veri toplama araçlarından elde edilen bulgular Tablo 4.15.’ te karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Tablo 4. 15.

Nicel ve Nitel Bulguların Uyumuna İlişkin Karşılaştırma

Nicel Bulgular		Nitel Bulgular		
Öğretmen Anketi	Öğretmen Görüşme	Veli Görüşme	Gözlem	Doküman Analizi
Programın genel amaçları, özel amaçları, hedefleri ve hedef davranışları anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir <i>(Aritmetik ortalama 3' ün üzerinde, cevaplar "çoğunlukla katılıyorum" sütununda yoğun)</i> .	Ayrıntılı, açık ve anlaşılır bir dil kullanma (f=11)	Açık, net anlaşılır bir dil kullanılması (f=1)		
Programın genel amaçları, özel amaçları, hedefleri ve hedef davranışları orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygundur <i>(Aritmetik ortalama 3' ün üzerinde, cevaplar "kısmen ve çoğunlukla katılıyorum" sütununda yoğun)</i> .	Öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun olma (f=3), öğrenci seviyesine uygun olmama (f=19)	Öğrenci seviyesine uygun olması (f=1)	Programda ki hedef davranışları uygulama (f=5, %17), Grup eğitimi yapma (f=1, %3)	
Programın genel amaçları, özel amaçları, hedefleri ve hedef davranışları otizm spektrum durumu olan öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygundur <i>(Aritmetik ortalama 3' ün altında cevaplar, "kısmen ve çoğunlukla katılıyorum" sütununda yoğun)</i> .				
Programda yer alan hedef davranışlar, basitten karmaşığa öğretim ilkesine uygun olarak hazırlanmıştır <i>(Aritmetik ortalama 3' ün üzerinde, yoğunluk "kısmen ve çoğunlukla katılıyorum" sütununda)</i> .	Kazanımların kolaydan zora sıra izlemesi (f=2)	Amaçların kolaydan zora bir sıra izlemesi (f=1)		
Programda yer alan hedef davranışlar, öğrencinin günlük yaşamda kullanabileceği işlevselliktedir <i>(Aritmetik ortalama 3' ün üzerinde, yoğunluk "çoğunlukla katılıyorum" sütununda)</i> .	İşlevsel amaçlara yeterince yer verilmemesi (f=6)	Günlük hayatla ilişkilendirme (f=1)	İşlenecek konuyu günlük yaşamla ilişkilendirme (f=5, %17)	
Programda yer alan Ses Temelli Öğretim Yaklaşımı, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrenciler için uygundur <i>(Aritmetik ortalama 3' ün üzerinde, yoğunluk "kısmen katılıyorum" sütununda)</i> .	Ses Temelli Öğretim Yaklaşımının uygunluğu (f=8)	Ses Temelli		
Programda yer alan Ses Temelli Öğretim Yaklaşımı, otizm spektrum durumu olan öğrenciler için uygundur. <i>(Aritmetik ortalama 3' ün altında, yoğunluk "kısmen ve çoğunlukla katılıyorum" sütununda)</i> .	Cümle Yönteminin uygun olmaması (f=7)			

Tablo 4.15 (devamı)

Programda öğretim yöntem tekniklerine ilişkin yeterince materyal önerisi bulunmaktadır <i>(Aritmetik ortalama 3' ün üzerinde, yoğunluk "kısmen katılıyorum" sütununda).</i>	Materyal eksikliği (f=6), ders kitaplarının yeniden düzenlenmesi (f=2), kaynak kitapların çoğaltılması (f=2)	Kitap sayısı yeterlidir (resimli, yazılı-yazısız) (f=5, %17). Görsel materyal kullanımı (f=25, %86), işitsel materyal kullanımı (f=7, %24), somut materyal kullanımı (f=11, %38).	Özel Eğitim Uygulama Merkezi Okuma Yazma Kitabı (f=2)
Programda, sürecinde yardımcı etkin bir şekilde konusuna yeterince yer verilmiştir <i>(Aritmetik ortalama 3' ün üzerinde, yoğunluk "kısmen katılıyorum" sütununda).</i>	öğrenme-öğretme teknolojilerden yararlanılacağı yer verilmiştir <i>(Aritmetik ortalama 3' ün üzerinde, yoğunluk "kısmen katılıyorum" sütununda).</i>	Sınıflara materyal ve teknolojik araç-gereç temininin sağlanması (f=14)	Sınıfta öğretimde kullanılan teknolojik araç-gereçler vardır (f=4, %14)
Programda yer alan örnek ders planları, öğretmene rehberlik etmektedir <i>(Aritmetik ortalama 3' ün üzerinde, yoğunluk "kısmen katılıyorum" sütununda).</i>	Öğretmene rehber olma (f=15)	Öğretmene rehber olma (f=1)	
Programın haftalık ders saati süresi programın uygulanması için yeterlidir <i>(Aritmetik ortalama 3' ün üzerinde, yoğunluk "çoğunlukla katılıyorum" sütununda).</i>	Ders saati süresinin uygunluğu (f=1)	Ders saati yetersizliği (f=2)	
Sınıfınızdaki öğrenci sayısı programın uygulanması açısından uygundur <i>(Aritmetik ortalama 3' ün üzerinde, yoğunluk "kısmen ve çoğunlukla katılıyorum" sütununda).</i>	Sınıftaki öğrenci sayısını azaltma (f=1)	Kalabalık sınıf (2)	Öğrenci sayısı yönetmelik te belirtilen sayıya uygundur (f=23, %79).

Tablo 4.15 (devamı)

Program ailelerin de hedef davranış kazandırılması sürecinde, sürece katılımlarıyla ilgili yeterli bilgiyi sunmaktadır (<i>Aritmetik ortalama 3' ün üzerinde, yoğunluk "kısmen katılıyorum" sütununda</i>).	Aile eğitime değinmemesi (f=3) Okul- aile işbirliğinin sağlanması (f=1)	Öğretmen- aile işbirliğine uygun olması (f=1) Aile eğitimi talebi (f=1)
---	--	--

Tablo 4. 15.' te nitel ve nicel bulguların uyumuna ilişkin karşılaştırma verilmiştir.

Verilen bulgular incelendiğinde, öğretmen anketinde programın öğelerinin hedefler boyutunun anlaşılır bir şekilde ifade edildiği (aritmetik ortalama 3' ün üzerinde, cevapların "çoğunlukla katılıyorum" sütununda yoğun) görülmektedir. Araştırmanın nicel boyutuna yönelik elde edilen bu bulguyla, araştırmanın nitel boyutunda, öğretmen (ayrıntılı, açık ve anlaşılır bir dil kullanma, f=11) ve veli görüşmelerinden (Açık, net, anlaşılır bir dil kullanılması, f=1) elde edilen veriler kısmen uyumludur.

Araştırmanın nicel boyutunda, anket formundan elde edilen, "programın genel amaçları, özel amaçları, hedefleri ve hedef davranışları orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygundur" (*Aritmetik ortalama 3' ün üzerinde, cevaplar "kısmen ve çoğunlukla katılıyorum" sütununda yoğun*) ve "programın genel amaçları, özel amaçları, hedefleri ve hedef davranışları otizm spektrum durumu olan öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygundur" (*Aritmetik ortalama 3' ün altında cevaplar, "kısmen ve çoğunlukla katılıyorum" sütununda yoğun*) bulgularının, öğretmen (öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun olma, f=3 ve öğrenci seviyesine uygun olmama, f=19) ve veli görüşmelerinden (öğrenci seviyesine uygun olması, f=1) elde edilen bulgularla yeterince uyumlu olmadığı görülmektedir.

Anket formundan elde edilen, "programda yer alan hedef davranışlar, basitten karmaşığa öğretim ilkesine uygun olarak hazırlanmıştır" (*Aritmetik ortalama 3' ün üzerinde, yoğunluk "kısmen ve çoğunlukla katılıyorum" sütununda*) bulgusunun, araştırmanın nitel boyutunda elde edilen bulgularla ("kazanımların kolaydan zora sıra izlemesi", f=2 ve "amaçların kolaydan zora bir sıra izlemesi", f=1) bulgularıyla yeterince uyumlu olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen (anket), "programda yer alan hedef davranışlar, öğrencinin günlük yaşamda kullanabileceği işlevselliktedir" (*Aritmetik ortalama 3' ün üzerinde, yoğunluk "çoğunlukla katılıyorum" sütununda*) bulgusuyla, araştırmanın nitel boyutlarından olan öğretmen (işlevsel amaçlara yeterince yer verilmemesi, f=6) ve veli görüşmeleri (günlük hayatla ilişkilendirme, f=1) ile gözlemlerden (işlenecek konuyu günlük yaşamla ilişkilendirme, f=5, %17) elde edilen bulgularla yeterince uyumlu değildir.

Anket formunun “programda yer alan Ses Temelli Öğretim Yaklaşımı, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrenciler için uygundur” (*aritmetik ortalama 3’ ün üzerinde, yoğunluk “kısmen katılıyorum” sütununda*) ve “programda yer alan Ses Temelli Öğretim Yaklaşımı, otizm spektrum durumu olan öğrenciler için uygundur” (*aritmetik ortalama 3’ ün altında, yoğunluk “kısmen ve çoğunlukla katılıyorum” sütununda*) bulgularıyla, öğretmen görüşmelerinden elde edilen “Ses Temelli Öğretim Yaklaşımının uygunluğu (f=8) ve Ses Temelli Cümle Yönteminin uygun olmaması (f=7)” kodlarının yeterince uyumlu olmadığı görülmektedir.

Nicel boyuttan elde edilen, “programda önerilen öğretim yöntem teknikleri ile ilgili yeterli açıklayıcı bilgi yer almaktadır”(*aritmetik ortalama 3’ ün üzerinde, yoğunluk “kısmen katılıyorum” sütununda*) bulgusuyla, nitel boyuttan elde edilen, “Ses Temelli Cümle Yönteminin yeterince açıklanmaması” (f=3) bulgusunun uyumlu olmadığı görülmektedir.

Anket formundan elde edilen, “programda öğretim yöntem tekniklerine ilişkin yeterince materyal önerisi bulunmaktadır” (*aritmetik ortalama 3’ ün üzerinde, yoğunluk “kısmen katılıyorum” sütununda*) bulgusuyla, araştırmanın nitel boyutundan elde edilen “materyal eksikliği (f=6), ders kitaplarının yeniden düzenlenmesi (f=2), kaynak kitapların çoğaltılması (f=2), kitap sayısı yeterlidir (resimli, yazılı-yazısız) (f=5, %17), görsel materyal kullanımı (f=25, %86), işitsel materyal kullanımı (f=7, %24), somut materyal kullanımı (f=11, %38) ve Özel Eğitim Uygulama Merkezi Okuma Yazma Kitabı (f=2)” bulgularının yeterince uyumlu olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen, “programda, öğrenme-öğretme sürecinde yardımcı teknolojilerden etkin bir şekilde yararlanılacağı konusuna yeterince yer verilmiştir” (*Aritmetik ortalama 3’ ün üzerinde, yoğunluk “kısmen katılıyorum” sütununda*) bulgusuyla, nitel boyuttan elde edilen “sınıflara materyal ve teknolojik araç-gereç temininin sağlanması (f=14), sınıfta öğretimde kullanılan teknolojik araç-gereçler vardır (f=4, %14)” bulgularının yeterince uyumlu olmadığı görülmektedir.

Nicel boyuttan elde edilen, “programda yer alan örnek ders planları, öğretmene rehberlik etmektedir” (*aritmetik ortalama 3’ ün üzerinde, yoğunluk “kısmen katılıyorum” sütununda*) bulgusuyla, nitel boyuttan elde edilen, “öğretmene rehber olma (f=15 ve f=1)” bulgularının yeterince uyumlu olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen, “programın haftalık ders saati süresi programın uygulanması için yeterlidir” (*aritmetik ortalama 3’ ün üzerinde, yoğunluk “çoğunlukla katılıyorum” sütununda*) bulgusuyla, “ders saati süresinin uygunluğu (f=1) ve ders saati yetersizliği (f=2)” bulgularının yeterince uyumlu olmadığı görülmektedir.

Araştırmada anket formu verilerinden elde edilen, “sınıfınızdaki öğrenci sayısı programın uygulanması açısından uygundur” (*aritmetik ortalama 3’ ün üzerinde, yoğunluk “kısmen ve çoğunlukla katılıyorum” sütununda*) bulgusuyla, “sınıftaki öğrenci sayısını azaltma

(f=1), kalabalık sınıf (2), öğrenci sayısı yönetmelikte belirtilen sayıya uygundur (f=23, %79)” bulgularının kısmen uyumlu olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen, “program ailelerin de hedef davranış kazandırılması sürecinde, sürece katılımlarıyla ilgili yeterli bilgiyi sunmaktadır” (*aritmetik ortalama 3’ ün üzerinde, yoğunluk “kısmen katılıyorum” sütununda*) bulgusuyla, “okul- aile işbirliğinin sağlanması (f=1), öğretmen- aile işbirliğine uygun olması (f=1), aile eğitimi talebi (f=1)” bulgularının kısmen uyumlu olduğu görülmektedir.



5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgulara yönelik tartışma ve yorum verilmiştir. Alan yazın incelenmiş ve konu ile ilgili çalışmalar araştırılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda bu araştırmanın konusu olan özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bundan dolayı araştırmadan elde edilen bulgular daha çok, özel eğitimde kullanılan diğer öğretim programlarının incelendiği araştırmalar, araştırmacının araştırma sürecinde edindiği gözlem ve izlenimler ile daha önce bu okullarda çalışırken edindiği deneyimler doğrultusunda tartışılarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

5.1. Nicel Bulgulara Yönelik Tartışma

Bu bölümde araştırmanın nicel boyutunu oluşturan anket formunda yer alan nicel soruların analizi sonucunda elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında, öğretmenlerin ilgili programa ilişkin görüşlerini belirleyen anket formlarının analizi sonucunda ulaşılan bulgular yorumlanmıştır. Bulgulara göre, öğretmenlerin programın genel amaçları, özel amaçları, hedefleri ve hedef davranışları, içeriği, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerine verdikleri yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde, ortalama düzeyde bir görüşe sahip oldukları, öğretmenlerin çoğunluğunun anket maddelerine “kısmen katılıyorum” cevabına yakın cevaplar vermelerinden anlaşılmaktadır. Araştırmanın bu sonucu öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin ortalama düzeyde olduğu izlenimi oluşturmaktadır. Kuyucubaşoğlu’ na (2019) göre eğitim programı okuryazarlığı, bir ders kapsamında resmi olarak kullanılması gereken programdan öncelikle haberdar olmayı, içeriği hakkında bilgi sahibi olmayı, programın öğelerini ve öğelerin birbiriyle ilişkisini doğru bir şekilde yorumlayarak, ilgili programı öğrenme ortamında etkin olarak kullanabilmeyi ifade etmektedir. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen sonuçlarda ise, öğretmenlerin çoğunluğunun programın geneli hakkında bilgileri olmadığını ya da programı uygulamadıklarını dile getirmeleri, öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin normalin altında olduğunu düşündürmektedir.

Özel eğitimde, amaçların etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için, her çocuğun eğitim hakkının olduğu, özel eğitime erken başlamanın ve sürekliliğin önemli olduğu, özel eğitimde kaynaştırmanın ve bireyselliğin esas olduğu, aile katılımının önemli olduğu gibi bir takım ilkeler mevcuttur (Asiltürk, 2011). Bu ilkelerle ilgili olarak, araştırmada öğretmenlerin, programın genel amaçlarının, özel amaçlarının, hedeflerinin ve hedef davranışlarının, özel eğitimin ilkeleriyle yeterince uyumlu olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Benzer şekilde,

Duzcu (2015) da Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı değerlendirdiği araştırmasında, programın genel amaçlarının özel eğitim ilkeleriyle tutarlı olduğu yönünde sonuçlar elde etmiştir.

Öğretmenlere göre programın genel amaçları; özel amaçları, hedefleri ve hedef davranışları, özel amaçları; hedefleri ve hedef davranışları, hedefleri ise hedef davranışları kapsamı açısından yeterince uygun olup, program kapsayıcı bir program olma konusunda yeterlidir. Araştırmanın bu sonucu ile paralel olarak, Duzcu (2015), incelediği programda yer alan amaçların birbiriyle uyumlu ve kapsayıcı özellik taşıdığı yönünde sonuçlar elde etmiştir. Ancak Uzun (2004), bu sonuçlardan farklı olarak araştırmasında, incelediği programda yer alan bazı amaçların davranış ifadelerini tam olarak kapsamadığı yönünde sonuçlara ulaşmıştır.

Bir eğitim programında içerik seçilirken dikkat edilmesi gereken en önemli ölçütlerden biri içeriğin hedeflerle tutarlı ve uyumlu olmasıdır (Kılıç, 2015, s. 111). Bu çalışmada öğretmenler, programda yer alan öğrenme alanlarının, programın genel amaçları, özel amaçları, hedefleri ve hedef davranışlarıyla yeterince uyumlu olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir. Duzcu (2015) da araştırmasında, konu içeriklerinin amaçlarla uyumlu olduğu sonucunu elde etmiştir. Anket formunun ilk bölümünde ortaya çıkan “programın genel amaçlarının, özel amaçlarının, hedeflerinin ve hedef davranışlarının, özel eğitimin ilkeleriyle yeterince uyumlu olma” durumu göz önüne alındığında programın hedeflerinin, programın diğer öğeleriyle uyumlu olacak şekilde hazırlandığı izlenimi oluşmaktadır.

Öğretmenlere göre programda yer alan “öğrenmeye hazırlık”, “erken okuryazarlık”, “ilk okuma yazma”, “okuduğunu anlama”, “yazılı ifade”, “dinlediğini anlama” ve “sözlü iletişim” öğrenme alanları, hem orta- ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin hem de otizm spektrum durumu olan öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygunluğu açısından yeterlidir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç ile Fırat' ın (2010) ve Duzcu' nun (2015) araştırmalarında, inceledikleri programın içeriğine yönelik elde ettikleri sonuçlar çelişmektedir. Fırat' ın (2010), öğretmenlere anket uygulayarak görüş aldığı araştırma sonuçlarına göre, programın içeriği öğrenci özellikleri dikkate alınmadan hazırlanmış ve içerik hazırlanırken öğrencilerin aktif olacağı bir yaklaşım benimsenmemiştir. Duzcu' nun (2015) araştırmasında öğretmen görüşlerine göre ise, incelenen programın içeriği öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmayıp, program işlevsel özellikler göstermemektedir. Programda öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi ve ihtiyaçları, gelişim özellikleri dikkate alınarak, öğrenciye göre içerik düzenlemesi yapılmalıdır (Kılıç, 2015, s.111).

Diğer yandan öğretmenlere göre programın içeriği, farklı öğrenme hızına sahip öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını yeterince karşılayacak esneklikte ve öğrenciler için BEP oluşturmaya yeterince uygundur. Araştırmanın, programın içeriğinin farklı öğrenme hızlarında olan öğrencilere uygunluğu ile ilgili bu sonucunun, Karabulut' un (2012) araştırmasında elde

ettiği sonuçlarla ilgili olduğu düşünülmektedir. Karabulut' un (2012) araştırmasında, programın içeriği oluşturulurken öğrenci özelliklerinin, öğretmenlerin çoğunluğu tarafından, dikkate alınmadığı yönünde görüş bildirilmiştir. Uzun (2004) da araştırmasında, incelediği programın içeriğinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını yeterince karşılamadığı sonucunu elde etmiştir. Bu durum özel eğitimde program geliştirme çalışmalarına yıllar geçtikçe daha çok önem verildiği ve bu konuda daha titiz çalışıldığı şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öğretmenler yapılan analiz sonucunda, programda önerilen yöntem tekniklerin hem otizm spektrum durumu hem de orta- ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilere kısmen uygunluğu konusunda fikir beyan etmişler ve yine onlara göre yöntem teknikler programda yeterince açıklanmıştır. Araştırmanın bu sonucu ile Çolak' ın (2001) *“Zihin Özürlü Çocuklar İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezlerindeki Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Özürlü Çocukların Okuma Yazma Öğrenmeleri Hakkındaki Görüş Ve Önerileri”* isimli araştırmasında elde ettiği sonuçla farklılık göstermektedir. Çolak (2001) araştırmasında, programın gelişimsel geriliği olan çocukların özelliklerine uygun olmadığı ve nasıl uygulanacağına yönelik açıklamaların bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Uzun (2004) da programda seçilen yöntem tekniklerin öğrencilerin seviyelerine yeterince uygun olmadığı, derse hazırlık, öğrenciyi hedeften haberdar etme, ders motivasyonlarını sağlama çalışmalarının yer almadığı ve programın öğrencilere yeterince etkinlik yapma fırsatı sağlamadığı sonuçlarına ulaştığını araştırmasında belirtmiştir. Yine benzer şekilde Fırat (2010) da araştırmasında ünitelerin işleniş ile ilgili yeterince açıklayıcı bilgiye ilgili programda yer verilmemiş olduğu sonucunu elde ettiğine değinmiştir. Bu durum geçmişten günümüze özel eğitim programlarında umut vadeden gelişmelerin yaşandığını, program geliştirme alanında daha titiz çalışmalar yapıldığını düşündürmektedir.

Bir programda yer alan her yöntem teknik her hedefi kazandırmak için uygun olmayabilir. Bundan dolayı hedefe uygun yöntem teknik seçmek gerekmektedir (Cengizhan, 2015, s. 254). Bu çalışmada öğretmenlere göre programda önerilen yöntem teknikler, programın hedeflerini kısmen kazandırabilecek düzeyde olup, programın etkinlikleri de hedef davranışları kazandırmak için yine kısmen uygundur. Anket formundan elde edilen bu sonuç ile öğretmen görüşmelerinden elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında, öğretmenlerin görüşmelerde programın her öğrencide uygulanamadığı, ağır düzeyde olan öğrencilerde uygulamada zorluklar yaşandığı yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bu yönde görüş belirtmelerinin nedeninin öğrenci seviyelerindeki farklılıktan kaynaklandığı yorumu yapılabilmektedir.

Öğretmenlere göre, program ölçme- değerlendirme sürecine yönelik yeterince açıklayıcı bilgiyi bünyesinde barındırmakta olup, programın ölçme-değerlendirme yaklaşımı ve yöntemleri programın hedef davranışlarıyla ve önerilen yöntem teknikler ile yeterince uyumludur. Bu sonuçlara ilişkin Duzcu' nun (2015) araştırma sonuçlarından olan “ölçme-

değerlendirme ile ilgili açıklamaların yeterli olmadığı” ve “ölçme-değerlendirme yaklaşımının özel amaç ve davranışlarla ve öğrenme sürecindeki faaliyetlerle tutarlı olmadığı” ifadeleri çelişmektedir. Yine araştırmanın bu sonucunun ders gözlemlerinde, dersin ölçme-değerlendirme kısmında, karşılığını yeterince bulamadığı yorumu yapılabilmektedir. Bu yorumun nedeninin ise, ders gözlemlerinde, öğretmenlerin programda önerilen ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanmayıp genelde sınıf içi informal gözlemlerle öğrencileri değerlendirmelerinden kaynaklandığı söylenebilmektedir.

Bir programda davranış ifadeleri ölçülebilir ve gözlenebilir olmalıdır. Aksi takdirde o davranış geliştirmek için yapılan etkinliklerin istenilen sonucu verip vermediğini anlamak mümkün değildir (Demirel, 2015, s. 100). Bu konuyla bağlantılı bu çalışmada öğretmenlere göre programın hedef davranışları yeterince ölçülebilir düzeydedir. Benzer şekilde Karabulut’ un (2012) çalışmasında öğretmenlerin büyük bir kısmı amaç ifadelerinin çoğunlukla ölçülebilir ve gözlenebilir olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Uzun (2004) da çalışmasında, incelediği programda yer alan amaçların ölçülebilir ve gözlenebilir özellikler taşımasının öğretmene ölçme-değerlendirme sürecinde kolaylık sağladığı sonucuna ulaştığını belirtmiştir.

Öğretmenlere göre programın ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri hem orta- ağır gelişimsel geriliği hem de otizm spektrum durumu olan çocuklar için yeterli düzeyde uygunluğa sahiptir. Bu sonuç Fırat’ ın (2010) çalışmasında elde ettiği programın değerlendirme boyutunda yer alan ölçütlerin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı sonucuyla farklılık göstermektedir. Aynı şekilde Duzcu’ nun (2015) çalışmasında ortaya çıkan değerlendirme yaklaşımın öğrenciler için gerekli uygunluğa sahip olmadığı sonucuyla da farklıdır.

Ayrıca öğretmenler programın süreç değerlendirmesine yeterince önem verdiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Anket formundan elde edilen bu sonuç ile ders gözlemlerinden, dersin ölçme-değerlendirme bölüme ilişkin elde edilen sonuçların çeliştiği görülmektedir. Öğretmenlerin süreç değerlendirmesine önem vermesi ve genel olarak gözleme dayalı değerlendirme yapması, ancak programda belirtilen ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanmaması, kontrol listesi, ders sonu değerlendirme formu gibi dokümanlarının bulunmaması dikkat çekmiştir. Bu durumla ilgili Uzun’ un (2004) çalışma sonuçlarının ilgili olduğu düşünülmektedir. Uzun’ a (2004) göre ilgili programın en zayıf ögesi “ölçme-değerlendirme” ögesidir. Bunun nedenini ise, programda değerlendirme araçlarının kullanımıyla ilgili yeterince açıklayıcı bilginin ve örneklerin yer almaması, programın bu süreçte öğretmenlere kolaylık sağlamaması olarak açıklamıştır.

5.2. Nitel Bulgulara Yönelik Tartışma

Bu bölümde araştırmanın ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci alt problemleri kapsamında, öğretmenlerle ve velilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile doküman incelemesi sonucunda elde edilen verilerin içerik analizi sonuçları ve dersliklerde yapılan gözlemlerin betimsel analiz sonuçları tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.2.1. İkinci Alt Probleme Yönelik Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin programın uygulama sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin çoğunluğu, program hakkında bilgileri olmadığını, programı uygulamadıklarını ya da okuma yazma çalışması yapmadıklarını söylemişlerdir. Araştırmada ortaya çıkan bu sonuç, Karabulut' un (2012) ve Akkuş' un (2007) araştırmalarında elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Karabulut' un (2012) ve Akkuş' un (2007) araştırmalarında da öğretmenlerin programın uygulanması aşamasında sıkıntılar yaşadıkları ve tam anlamıyla programı uygulayamadıkları sonuçları ortaya çıkmıştır.

Programın hedeflerine ilişkin ise, öğretmenlerin görüşleri farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğunun programın hedeflerinin yeterince işlevsel olmadığı görüşünde olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Karabulut' un (2012) araştırmasında da öğretmenlerin büyük bir bölümü programın işlevsel olmadığı sonucunda birleşmişlerdir. Ayrıca programda çok fazla beceriye yer verildiği, kısa dönemli amaçların uzun dönemli amaçlara ulaşmada yetersiz kaldığı ve okul öncesi becerilere yer verilmediği görüşünde olan öğretmenlerin de olduğu göze çarpmaktadır. Araştırmada programın okul öncesi becerilere yönelik hedeflere yeterince yer vermediği sonucunun, araştırmanın diğer sonuçlarından olan programın her öğrencinin seviyesine uygun olmadığı, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin okuma yazma öğrenmeleri için yetersiz olduğu, problem davranışlar, öz bakım becerilerinde eksiklikler, algısal yetersizlik gibi durumlarla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Aynı şekilde bu duruma ilişkin, öğrencilerin okul öncesi dönemde kazanmaları gereken okuma yazmaya hazırlık becerilerini kazanmadan birinci sınıfa başlamalarının okuma yazma öğrenmelerini olumsuz etkilediği ileri sürülebilir.

Programın öğrenci seviyesine uygun olup olmadığı konusunda da yine öğretmenler arasında görüş farklılıkları olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü programın öğrenci seviyesine uygun olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Karabulut' un (2012) araştırmasında da değerlendirilen programın hazırlanması aşamasında öğrenci özelliklerinin dikkate alınmadığı, programın bölümlerinin öğrenci seviyesine uygun olmadığı, bazı amaç ifadelerinin davranışsal olarak ifade edilmeyip, öğrenciler için soyut kaldığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Programın öğrenci seviyesine uygunluk durumunun programın uygulanabilirliğini

ve grup eğitimi yapılabilmesini etkilediği düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle öğretmen görüşmelerinden elde edilen başka bir sonuç olan, programın grup eğitimine uygun olmadığını ve programın uygulanabilir olmadığını düşünen ve bu yönde fikir belirten öğretmenlerin azımsanmayacak kadar çok olduğu dikkat çekmiştir. Araştırmanın bu sonucuyla bağlantılı alan yazında Akkuş' un (2007) araştırmasına rastlanmıştır. Akkuş (2007) araştırmasında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun değerlendirilen programın kısmen uygulanabilir olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Yine öğretmen görüşmelerinde, konuyla bağlantılı olarak ağır düzeyde olan öğrenciler için farklı bir programın yapılması, ağır düzey öğrenciler için programa farklı amaçların eklenmesi ya da otizm spektrum durumu olan öğrencilerle zihinsel engel durumu olan öğrencilerin aynı programa değil de, engel grubunun özelliklerine göre farklı programa tabi tutulmaları yönünde görüş bildiren, beklentisi ve önerisi olan öğretmenler olduğu dikkat çekmiştir. Araştırmanın bu sonucu Çolak' ın (2001) araştırmasında elde ettiği programın zihin engelli öğrencilerin seviyelerine göre düzenlenmesi ve güncellenmesi sonucuyla benzerlik göstermektedir. Bu noktadan hareketle programın her öğrencinin seviyesine uygun olmadığı, öğrencilerin özel gereksinimleri göz önüne alınarak yeniden düzenlenmesi ve güncellenmesi gerektiği görülmektedir.

Senemoğlu' na (2015) göre, öğrencilerin ön öğrenmelerinin yeterli olması, sonraki öğrenmeleri kolaylaştırmakta ve mümkün kılmaktadır. Bu bağlamda araştırmada öğretmenlerin çoğunluğunun, sınıflarına devam eden öğrencilerin okuma yazma öğrenmek için yeterli hazırbulunuşluk düzeyine sahip olmadığı, çok fazla problem davranış sergiledikleri, sınıfta bireysel farklılıkların fazla olduğu ve birçoğunun henüz öz bakım becerilerini bile kazanamamış olduğu yönünde görüş bildirdikleri dikkat çekmiştir. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen bu sonuçların, yine öğretmen görüşmelerinden elde edilen, öğretmenlerin programı yeterince uygulayamaması, programda yer alan amaçların öğrenciler için yeterince işlevsel olmaması, programın öğrenci seviyesine uygun olmaması, programın grup eğitimine uygun olmaması, programın yeterince uygulanabilir olmaması sonuçlarını açıklar niteliktedir. Öğrencilere ilişkin var olan özellikler programın uygulanabilirliğini doğrudan etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Araştırmada öğrenci özelliklerine yönelik ortaya çıkan sonuçlara benzer şekilde, Çolak (2001) da araştırmasında, öğrencilerin çabuk unutan öğrenciler olmasının, sınıflardaki öğrencilerin okuma yazma çalışmalarında seviye farklılıklarının olmasının, öğrencilerin okuma yazma öğrenmeye yönelik ön becerilerinin yetersiz olmasının, öğrencilerin problem davranışlarının olmasının okuma yazma öğretiminde sorunlar yarattığı sonuçlarını bulmuştur. Hafif düzey gelişimsel geriliği olan öğrenciler üzerinde yapılan bu çalışmada bile öğrencilere yönelik bu özelliklerin okuma yazma öğrenmelerini zorlaştırdığı düşünüldüğünde, orta- ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrencilerde aynı durumun yaşanmasının kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin bir kısmı da programın bireysel eğitime uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Programın bireysel eğitime uygun olduğu görüşünü, Akkuş (2007)' un araştırmasında çıkan sonuçlar destekler niteliktedir. Akkuş' un (2007) araştırmasında, öğretmenlerin büyük bir bölümünün uygulama sürecinde öğrencilerle birebir çalışmalar yaptığı ortaya çıkmıştır. Bu durum her sınıfta grup eğitiminin mümkün olmadığı, öğrencilerin seviyesine göre programın bireysel eğitimi gerekli kıldığı şeklinde yorumlanabilmektedir. Benzer şekilde sınıflarda seviye gruplarının oluşturulması, sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması, bireysel eğitim yapılması yönünde beklenti ve önerisi olan öğretmenlerin de azımsanmayacak kadar çok olduğu görülmüştür. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen bu sonuç ile veli görüşmelerinden elde edilen sonuçlar oldukça benzemektedir. Velilerin de seviye grupları, bireysel eğitim gibi beklenti ve önerileri bulunmaktadır. Araştırmanın iki veri toplama aracından elde edilen bu ortak sonuçları Çolak' ın (2001) araştırmasında ulaştığı sonuçlar desteklemektedir. Çolak (2001) araştırmasında okuma yazma öğretiminde seviye sınıflarının oluşturulması ve okuma yazma sınıflarının az öğrenciyle sınırlandırılması sonuçlarını okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunları çözmede okul idaresine yönelik bir öneri olarak ele almıştır. Fırat (2010) da araştırmasında benzer olarak, sınıflardaki öğrenci sayılarının fazla olmasının programın uygulanmasını engellediği sonucuna değinmiştir. Bu noktadan hareketle, sınıflarda farklı seviyelerde öğrencilerin olmasının, öğretmenlerin sınıflarda grup eğitimi yapamamasına neden olduğu, her öğrenciyle tek tek ilgilenilmesi gerektiği, bu durumun da programın etkili ve verimli bir şekilde uygulanmasını engellediği yorumu yapılabilir.

Gelişimsel geriliği ya da otizm spektrum durumu olan çocuklar tipik gelişim gösteren çocuklarla aynı sosyal gelişim özellikleri göstermemektedirler. Bu çocukların zihinsel olarak gelişimlerinde kendilerine özgü yetileri olduğu için, tipik gelişim gösteren akranlarının kolaylıkla uyum sağladığı farklı durumlara, kişilere, ortamlara alışmaları zaman alabilmektedir. Bu konuya ilişkin araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan olan, özel eğitim alanında norm fazlası, ücretli öğretmen gibi farklı alanlardan görevlendirmelerin fazlaca yapılması, öğrencilerin sıklıkla öğretmen ve sınıf değiştirmelerine neden olmakta ve bu durum onların gelişimleriyle ya da yaşlarıyla bağlantılı özelliklerine son derece ters düşmektedir. Bunun yanında görevlendirilen öğretmenlerin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle çalışmak için yeterli bilgi ve deneyimlerinin olmaması, aldıkları hizmet içi eğitimlerin yetersiz kalması öğrencilerin okuma yazma öğrenmeleri önündeki engellerden sayılabilmektedir. Araştırmanın bu sonucunu ve sonuca yönelik yapılan yorumu Çolak' ın (2001) araştırmasında elde ettiği sonuçlar desteklemektedir. Çolak (2001) araştırmasında, hizmet içi eğitimlerin yararlı olmadığı, alan dışı öğretmenlere danışmanlık hizmeti verilmediği sonuçlarına ulaşmış ve bu durumu öğrencilerin okuma yazma öğrenmesinde yaşadıkları zorluklar olarak ele almıştır.

Hizmet içi eğitimler, bireylerin mesleğe girdikleri andan itibaren, mesleklerinde daha başarılı, mutlu, üretken bireyler olmaları için kendilerini sürekli yenileyecek ve geliştirecek bilgi, beceri ve tutumlar kazanmalarını amaçlayarak, eğitimin yaşam boyu sürmesine olanak sağlamaktadır (Gültekin ve Çubukçu, 2008). Bu kapsamda hizmet içi eğitimlerle okuma yazmanın sürekli desteklenmesi, yükseköğretim lisans programlarının revize edilmesi, okullarda okuma yazma sınıflarının oluşturulması, okul aile işbirliğinin sağlanması, alan dışı öğretmen istihdamının azaltılması gibi öneri ve beklentiler, önemli olduğu düşünülen diğer sonuçlar arasında yer almaktadır. Çolak (2001) araştırmasında bu sonuçlarla ilgili, ailelere yönelik, okulda yapılan çalışmaların tekrar edilmesi, öğretmenlerin motive edilmesi; yükseköğretime yönelik, üniversitelerin okuma yazma öğretimi konusunda nitelikli öğretmen yetiştirmesi, okuma yazma ile ilgili gelişmelerden öğretmenlerin haberdar edilmesi, okuma yazma öğretime yönelik eğitimler düzenlenmesi gibi sonuçlar elde etmiştir.

5.2.2. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma

Gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrencilerin kısa ve uzun süreli belleklerinde, dikkat becerilerinde, dil ve konuşmalarında, akademik başarılarında, motive olma ve genelleme yapma becerilerinde, sosyal, duygusal, davranışsal özelliklerinde ve daha birçok alanda problemler yaşadıkları bilinmektedir (Çiftçi- Tekinarslan, 2015; Diken, 2015). Yapılan görüşmelerde de velilerin genelinen çocuklarına yönelik özellikleri dile getirdikleri görülmüştür. Veliler çocuklarının algısal olarak gerekli yeterliliğe sahip olmadıklarını, dikkatlerinin dağınık olduğunu, saldırgan davranışlar sergileyebildiklerini, çabuk unuttuklarını, dil ve konuşma gelişimlerinin kısıtlı olduğunu belirtmişlerdir. Her ne kadar anket sonuçlarından programın hedef ve davranışlarının öğrenci ihtiyaçlarına uyumluluğu, programın içeriğinin BEP hazırlamaya uygunluğu, önerilen yöntem tekniklerin BEP’ te yer alan amaçları kazandırma konusundaki yeterliliği ortalama düzeyde çıkmış olsa da, velilerle yapılan görüşmelerden ortaya çıkan bu sonucu, öğretmen görüşmelerinden ve ders gözlemlerinden elde edilen sonuçlar destekler niteliktedir. Aynı şekilde Duzcu (2015) da araştırmasında öğrencilerin öğrenme hızlarında farklılıklar olduğunu dile getirmiştir. Öğrenciler arasında gerek davranışsal gerekse akademik olarak yaşanan bu farkların programın uygulanabilirliğini etkilediği söylenebilir. Benzer şekilde görüşmelerde velilerin bazılarının sınıflarda seviye grupları oluşturulmasına yönelik beklentilerinin olması sınıflarda farklı seviyelerde öğrencilerin olduğunu göstermektedir. Ayrıca bireysel eğitim taleplerinin olması bu durumu destekler niteliktedir. Buradan hareketle heterojen sınıflarda okuma yazma programının uygulanması noktasında zorluklar yaşandığı söylenebilir.

Öğrencinin derste yapılan etkinliklere ilgi duyması, güdülenmesi, ihtiyaç hissetmesi, dikkatini vermesi öğrenmenin gerçekleşmesi için ve önemlidir (Senemoğlu, 2015, s. 380).

Velilerin bazıları çocuklarının yazı araç gereçlerine, kitaplara, karalama ve boyama yapmaya ilgi duymaya başladıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bunun yanında çok az veli ise, çocuklarının okuma, yazma, bakarak yazma gibi becerileri kazandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın öğrencilerin okuma yazma ile ilgili araç-gereçlere ve etkinliklere ilgi duymaya başladıkları sonucunu, Çolak' ın (2001) araştırmasında elde ettiği sonuçlarla benzerlik göstermekte olup, Çolak (2001) tarafından okuma yazma öğrenmede motivasyonun önemine ayrıca değinildiği görülmüştür.

Velilerin önemli bir kısmının çocuklarıyla ilgili geleceğe yönelik yoğun kaygı içinde oldukları görüşmeler sonucunda tespit edilmiştir. Yetersizlikten etkilenmiş bireylerin yaşadıkları olumsuz durumlar, aile bireyleri arasındaki iletişimi olumsuz etkilemekte, kaygı ve stres düzeylerini arttırmaktadır. Bu durum çocuğun gelişim süreçlerini olumsuz etkilemekte ve yetersizliğinin getirdiği sorunlarla başa çıkmasını zorlaştırmaktadır (Yazıcı, Okçu ve Sözbilir, 2015).

Görüşmelerde velilerin çoğunluğunun, çocuklarının akademik olarak okuyup yazabilmesini; bağımsız yaşam becerileri olarak ise, konuşabilmesini, kendi ihtiyaçlarını kendisinin karşılayabilmesini, öz bakım, beslenme gibi becerileri kazanabilmesini istedikleri yönünde beklentiler içerisinde oldukları görülmüştür. Diğer taraftan velilerin önemli bir bölümünün çocuklarının okuma yazma öğrenmesine ilişkin hiçbir beklenti içinde olmadıkları görülmektedir. Eğitim Uygulama Okullarında öğrenim gören öğrencilerin önemli bir bölümünün ağır düzeyde olmasına bağlı olarak, bu öğrencilerin önceliklerinin onlar için daha işlevsel beceriler olan, beslenme, öz bakım, günlük yaşam, dil ve konuşma gibi becerileri kazanmak ve problem davranışların iyileştirilmesi olduğu görülmektedir. Aynı çalışmada öğretmen görüşmelerinde elde edilen, öğrencilerin davranış ve uyum sorunları yaşadıkları, öz bakım becerilerini henüz kazanamamış olmaları, kısıtlı iletişim becerilerine sahip olmaları gibi özellikler ile Çolak' ın (2001) araştırmasında elde ettiği öğrencilerin okuma yazma öğrenmelerinden önce davranış problemlerinin çözülmesi gerektiği sonuçları birbirini desteklemektedir.

5.2.3. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında, programın uygulama sürecine ilişkin dersliklerde okuma yazma dersleri gözlemlenmiştir. Gözlemler sonucunda, gözlem yapılan sınıfların çoğunluğunun ısınma, aydınlatma durumlarının, dikkat dağıtıcı uyarlardan arınıklık durumlarının uygun olduğu görülmüştür. Sınıfların yarısından daha azında "U"sıra düzeninin kullanılmasına karşın, sınıfların çoğunda öğretmen masası bütün öğrencileri görebilecek şekilde konumlandırılmıştır. Diğer yandan öğrencilerin çoğunluğunun boya setinin, kaleminin, defterinin mevcut olduğu görülmüştür. Buna karşın sınıflarda yapılan gözlemlerde okuma

yazma dersine yönelik kitapların, sınıf kurallarının, harflerin ve sayıların yazılı olduğu tabloların, teknolojik araç-gereçlerin, öğrencilerin kalem tutmalarını kolaylaştıracak aparatların yetersiz oluşu, var olan panoların ise genelinin öğrencilerin yaptığı yırtma/yapıştırma, boyama, çizgi çalışmaları gibi etkinlikleri ile dolu olduğu dikkat çekmiştir. Öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan bu gözlemler neticesinde sınıfların tipik gelişim gösteren öğrencilerin sınıfları gibi standart özellikler taşıdığı, özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerine yönelik materyal açısından, sınıfın fiziki yapısı açısından herhangi bir uyarılmanın yapılmamış olması dikkat çeken önemli bir noktayı oluşturmaktadır. Araştırmanın bu sonucu doğrultusunda yapılan bu yorumu Fırat' ın (2010) araştırma sonuçları destekler niteliktedir. Fırat (2010) araştırmasında, uyguladığı anket sonucunda sınıfın fiziki durumunun öğrencilerin özelliklerine uygun olmadığı, sınıfta bulunan materyallerin de programın uygulanmasını destekleyecek yeterlilikte olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Bu araştırmadan elde edilen anket sonuçlarında ise, programın yeterince materyal önerdiği, önerilen materyallerin programın verimli bir şekilde uygulanmasını sağlayacak yeterlilikte olduğu ve yardımcı teknolojilerden yararlanılması gerektiği konusuna değindiği yönünde görüşlere ulaşılmıştır. Bu noktadan hareketle, okullarda programda belirtilen materyal ve teknolojik araç-gereçlere erişimin yeterince sağlanmadığı, bu durumun ise programın uygulanabilirliğini olumsuz etkilediği yorumu yapılabilmektedir.

Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin büyük bir bölümünün dersin başında öğrencileri selamladığı, onların oturma düzenini kontrol ettiği, gerekirse öğrencileri fiziksel yardım uygulayarak yerine oturttuğu, sınıfın ses, ısı, ışık durumunu ayarladığı gözlemlenmiştir. Buna karşılık öğretmenlerin çok az bir bölümünün dersin başlangıç bölümünde dikkat çekmeye yönelik ilgi çekici bir etkinlik yaptığı, işlenecek konuyla ilgili öğrencilere açıklamalarda bulunduğu, konuya ilişkin günlük yaşamla ilişkilendirme yaptığı, materyal tanıtımı, pekiştirici tanıtımı yaptığı, sınıf kurallarını hatırlattığı görülmüştür. Bu durum üniversitelerde lisans eğitimi boyunca alınan teorik eğitimlerin uygulamaya yeterince geçirilemediği, geçirilse de çok az bir bölümünün geçirildiği şeklinde yorumlanabilmektedir. Diğer yandan bu durumun başka bir nedeninin ise özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin, farklı alanlardan gelmesinden ve özel eğitime ilişkin yeterince bilgi sahibi olunmamasından kaynaklandığı yorumu yapılabilmektedir. Çolak' ın (2001) araştırmasında bulunduğu sonuçlar ise araştırmanın bu sonucunun nedeniyle ilgili farklı yorumlar yapılmasına olanak sağlamaktadır. Çolak (2001) araştırmasında, öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde tedirginlikleri ve isteksizlikleri, ekonomik sorunları, okuma yazma eğitimi konusunda aileden destek görememeleri, aile-öğretmen arasındaki iletişimsizlik, lisans eğitiminde verilen okuma yazma eğitimi eğitiminin yetersiz kalması gibi durumların okuma yazma öğretiminde sorunlar yarattığı sonucuna ulaşmıştır.

Dersin işleniş bölümüne yönelik yapılan gözlemlere geçildiğinde ise, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun okuma yazma dersini öğrenciyle birebir yaptığı gözlenmiştir. Bu durum bu dersin bireysel öğretime daha uygun olduğu, her öğrenciyle okuma yazma dersinin yapılmasının mümkün olmadığı, bunun nedeninin ise sınıftaki öğrencilerin seviyelerinin birbirlerinden farklı olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir. Bu yorumu araştırmada kullanılan diğer veri toplama araçlarından elde edilen sonuçlar destekler niteliktedir.

Gözlemlerde öğretmenlerin derslerinde daha çok görsel materyaller kullandıkları, somut ve işitsel materyallerin daha az kullanıldığı gözlemlenmiştir. Yazı araç-gereçleri, etkinlik kağıtları, resimli kartlar, ahşap materyaller ve telefonda açılan ses ve videolar okuma yazma derslerinde kullanılan başlıca materyalleri oluşturmaktadır. Öğrencilerin engel durumu ve yaş özellikleri gereği materyal çeşitliğinin fazla olması gerektiği düşüncesinden hareketle, sınıflarda kullanılan materyallerin çocuklar için çok da yeterli ve işlevsel olmadığı yorumu yapılabilmektedir. Bu durum materyallere erişimin güç olduğunu düşündürmektedir. Araştırmanın bu sonucunun ve bu sonuca ilişkin yapılan yorumun Çolak' ın (2001) yapmış olduğu araştırma sonuçlarıyla benzer ilişkili olduğu görülmektedir. Çolak (2001) araştırmasında, okuma yazma öğretiminde araç-gereç ve kaynaklarla ilgili sıkıntılar yaşandığı, kaynakların tek düze olduğu, okuma yazma öğretimine yönelik düzenlenmediği ve yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Fırat (2010) da yine sınıflarda bulunan araç-gereçlerin programın uygulanması için yeterli olmadığı yönünde araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Bunun yanı sıra yapılan gözlemlerde öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencilerin dil ve konuşma becerileri sınırlı olsa bile, öğrencilere dersle ilgili sorular sorduğu, sorulara cevaplar almak için onlara yardımcı ipuçları verdiği, verilen yanıtlara dönüt ve düzeltmeler yaptığı gözlemlenmiştir. Bu gözlemin, Duzcu' nun (2015) araştırmasında elde ettiği, programın uygulama sürecinde öğretmenlerin ipuçlarını etkili bir şekilde kullanmadığı ve programın kendisinin de öğrencileri güdüleme konusunda yetersiz kaldığı sonuçlarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Diğer yandan yapılan gözlemlerde öğretmenlerin önemli bir bölümünün, öğrencilerin problem davranışları üzerinde yoğunlaştıkları, problem davranışları iyileştirmeye, öz bakım becerilerini kazandırmaya ve sınıf kurallarını edindirmeye yönelik çalışmalar yaptıkları görülmüştür. Bu durumu öğretmen ve veli görüşmelerinden elde edilen sonuçlar desteklemektedir. Bu durumun Okuma Yazma Dersi Öğretim Programının uygulanmasını aksattığı, öğrencilerin okuma yazma öğrenmeden önce edinmesi gereken beceriler olduğu ve hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Dersin sonuç bölümünde ölçme-değerlendirmeye yönelik gözlemlere gelindiğinde ise, öğretmenlerin çoğunluğunun dersin işleniş sırasında kullandıkları aynı materyal seti üzerinde

öğrencilere sorular sordukları, programda önerilen görsel materyallerin ortalama düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum programda önerilen materyallere erişimin kısıtlılığını ve kullanım oranının düşüklüğünü göstermektedir. Diğer yandan ders sonu değerlendirme formunun hiç kullanılmaması yine dersin kapanış bölümünde dikkat çeken gözlemler arasında yer almaktadır. Bu durum öğretmenlerin sürece yönelik gözlem yaparak öğrencileri değerlendirdikleri, her ders sonunda değerlendirme yapmadıklarını ortaya çıkarmaktadır. Araştırmanın dersin ölçme-değerlendirme bölümüyle ilgili bu sonucu, Karabulut' un (2012) araştırmasında elde ettiği sonuçlarla benzerlik göstermektedir. İlgili araştırmada da öğretmenlerin değerlendirme yaparken programda yer alan ölçme-değerlendirme süreçlerinden yeterince faydalanmadıkları, programdaki değerlendirme araçlarını yeterli bulmadıkları yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Akkuş (2007) ise araştırmasında, öğretmenlerin çoğunluğunun ölçme değerlendirmeyi öğrencilerin sınıf içerisindeki davranışlarına göre gözleme dayalı olarak yaptıkları sonucunu bulmuştur.

Dersliklerde ayrıca öğrenciler de gözlemlenmiş ve öğrencilerin derse ilgisi ve öğrenme süreçleri incelenmiştir. Bunun sonucunda gözlemlerin yarısından fazlasında öğrencilerin çoğunluğunun derse karşı ilgili oldukları, dersle ilgili öğretmenin verdiği yönergeleri yerine getirdikleri, yönergelere ve sınıf kurallarına uydukları görülmüştür. Buna karşın öğrencilerin az bir bölümünün dersle ilgili yapılan etkinlikleri yarımsız yaptığı ve sorulan sorulara cevap verebildikleri görülmüştür. Bu durum öğrencilerin hem dil ve konuşma gelişimlerinin hem de algı düzeylerinin programın uygulanması için yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilmektedir. Bu yorumu Çolak' ın (2001) araştırması desteklemektedir. Çolak' ın (2001) araştırmasında elde ettiği sonuçlardan olan öğrencilerin çabuk unutma davranışlarının olması, birden fazla engelinin olması, geçmiş yaşantıları, çok fazla devamsızlık yapmaları gibi durumlar okuma yazma öğrenmelerini olumsuz etkilemekte ve çok az beceriyi bağımsız yapabilmelerine neden olmaktadır. Benzer bir sonuca Duzcu' nun (2015) araştırmasında da rastlanmıştır. Duzcu (2015) da araştırmasında öğrencilerin derse yeterince katılmadıkları, unutma davranışları olduğu için kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmediği, bu durumun da öğretmenlerin motivasyonunu düşürdüğü sonuçlarına ulaşmıştır.

5.2.4. Beşinci Alt Probleme Yönelik Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında, programa ilişkin öğretmenlerde bulunan dokümanlar incelenmiştir. Yapılan doküman incelemesi sonucunda öğretmenlerde bulunan dokümanlar; etkinlik kâğıtları, kitaplar ve resmi evraklar olarak üç grupta toplanmıştır. Ekinlik kâğıtları, öğretmenlerin okuma yazma dersine yönelik mesleki hayatları boyunca kendileri hazırlayarak ya da internetten çıktı alarak oluşturdukları dokümanlardır. Kitaplar da aynı şekilde yıllar içinde öğrenciler üzerinde etkililiğini deneyimleyip daha çok kendi çabalarıyla

edindikleri dokümanlardır. Resmi evraklar ise öğrencilerin var olan performansını belirlemeye yönelik hazırlanan Kaba Değerlendirme Formları ve Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı doğrultusunda hazırladıkları Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarıdır. Bu dokümanların daha çok öğretmenlerin bireysel çabalarıyla edinilmiş olduğu görülmüştür. Ayrıca var olan dokümanların sayısının öğrenci sayısı düşünüldüğünde yeterli olmadığı görülmüştür. Yani her öğrenci için okuma yazmaya yönelik kaynak kitap, çalışma kitabı gibi dokümanlar bulunmamaktadır. Diğer yandan OYDÖP hazırlandıktan sonra bu programa yönelik herhangi bir öğretmen kılavuz kitabının, ders kitabının, çalışma kitabının ya da programa kaynaklık edebilecek herhangi bir dokümanın oluşturulmaması dikkat çeken önemli bir nokta olmuştur.

5.3. Nicel ve Nitel Bulguların Uyuma Yönelik Tartışma

Bu bölümde araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında, araştırmanın nicel boyutunu oluşturan anket formundan elde edilen bulgular ile nitel boyutunu oluşturan öğretmen ve veli görüşmeleri, gözlemler ve doküman incelemesi bulgularının benzer ve farklı yönleri, birbirleri ile uyum düzeyleri karşılaştırmalı olarak tartışılmaya ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Öğretmenler anket formunda, programın genel amaçlarının, özel amaçlarının, hedeflerinin ve hedef davranışlarının, anlaşılır bir şekilde ifade edildiği konusunda görüş birliğine ulaşmışlar ve hepsi “çoğunlukla katılıyorum” seçeneğini işaretleyerek programı bu konuda yeterli bulmuşlardır. Aynı şekilde öğretmen ve veli görüşmelerinde programda açık, net ve anlaşılır bir dil kullanıldığı yönünde kodlara ulaşılması araştırma sonuçları arasında bir uyumun söz konusu olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu sonuçları ile Uzun’ un (2004) Eğitim Uygulama Okulları Toplumsal Uyum Becerileri Dersi Öğretim Programı’ nı öğretmen görüşleriyle değerlendirdiği çalışmasında elde ettiği sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Uzun (2004) da araştırmasında değerlendirdiği programda yer alan amaç ifadelerinin her öğretmen tarafından aynı şekilde anlaşılmasını sağlayacak açıklığa sahip olduğu, amaç cümlelerinin birbiriyle tutarlı olduğu, aşamalılık ilkesine uygun olarak sıralandığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Bir eğitim programında hedeflerin, öğrencilerin özelliklerine uygun olması, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin de programdaki hedeflere ulaşma konusunda yeterli düzeyde olması gerekmektedir (Yelken ve Konokman, 2015, s. 82). Bu çalışmada, öğretmenlerin programın öğrenci seviyesine uygunluğu konusunda görüş ayrılıkları yaşadıkları görülmektedir. Anket formunda öğretmenlerin, programın genel amaçları, özel amaçları, hedefleri ve hedef davranışlarının orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygunluğu konusunda ortalama bir görüş açısına sahip oldukları, çoğunluğunun “kısmen katılıyorum” seçeneğini işaretlemelerinden anlaşılmaktadır. Aynı anketten programda yer alan hedef davranışların, orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrencilere “kısmen” kazandırılabilir düzeyde olduğu ve onların

kişisel ihtiyaçlarına cevap verdiği ve çoğunlukla öğrencilerin yaşam koşullarında ve çevresinde oluşan değişikliklere uyum sağlayacak esneklikte olduğu, günlük yaşamda işlerine yarayabilecek işlevsellikte olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Anketten elde edilen sonuçların birbiriyle tutarlı ve birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Ancak öğretmen görüşmelerinde, öğretmenlerin çoğunluğu programın öğrenci seviyesine uygun olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Veli görüşmelerinde programın öğrenci seviyesine uygun olduğunu dile getiren veli bulunsa da çoğunluğun programın öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirttiği görülmüştür. Ders gözlemlerinde ise, programdaki hedef davranışları uygulama ($f=5$, %17) ve grup eğitimi yapma oranının ($f=1$, %3) düşük olması programın öğrenci seviyesine yeterince uygun olmadığı yönündeki görüşleri desteklemektedir. Araştırmanın bu sonucu, Akkuş' un (2007) orta düzeyde öğrenme yetersizliği (eğitilebilir) olan çocuklara günümüzde uygulanan İlköğretim Eğitim Programına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği araştırmasında elde ettiği sonuçlarla, Karabulut' un (2012) Eğitim Uygulama Okulu Eğitim Programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirdiği araştırmasında elde ettiği sonuçlarla ve Fırat' ın (2010) eğitilebilir zihin engelli öğrencilere yönelik hazırlanan İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirdiği araştırmasından elde ettiği sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Akkuş (2007) araştırmasında, ilgili programda yer alan amaçların kısmen kazandırılabilir düzeyde, öğrenci düzeyinin üzerinde olduğu ve soyut kaldığı, ayrıca öğrenci başarısını olumsuz etkilediği yönünde, Karabulut (2012) araştırmasında, programdaki amaçların öğrenci özelliklerine uygun olmadığı yönünde sonuçlara, Fırat (2010) ise araştırmasında programın hedeflerinin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmadığı yönünde sonuçlara ulaşmıştır. Duzcu (2015) da farklı olarak, programda yer alan amaç ve davranışların ilgili öğrenci grubuna kazandırılabilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin, programda yer alan amaçlara ilişkin, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine yeterince uygun olmadığı, programın her öğrencinin başarısına olumlu katkılar sağlayamadığı, her öğrencilerin gelişim ve yaş özelliklerine uygun olmadığı ve yeterince somut olmadığı yönünde fikir sahibi oldukları düşünülmektedir.

Senemoğlu (2015), öğrencilerin yaşının, gelişim düzeyinin, sağlık durumunun, içinde bulunduğu sosyal ve kültürel çevresinin onun öğrenmesini etkileyen faktörler olduğunu dile getirmiştir. Bu çalışmada da öğretmenler anket formunda, programda yer alan hedef davranışların basitten karmaşığa doğru sıralandığı, öğrencinin günlük yaşamında kullanabileceği işlevsellikte olduğu, öğrencilerin öğrenme hızlarına, okul imkânlarına ve değişen diğer koşullara göre uyarlanabilecek esneklikte olduğu yönünde görüş bildirmişler ve programı bu konuda çoğunlukla yeterli bulmuşlardır. Bu durum programın özel eğitim ilkeleri dikkate alınarak hazırlandığı izlenimi oluşturmaktadır. Ayrıca bu araştırmanın, nicel sonuçları arasında

yer alan hedef davranışların basitten karmaşığa öğretim ilkesine uygun olarak hazırlandığı sonucu ile öğretmen ve veli görüşmelerinden elde edilen “kazanımların kolaydan zora bir sıra izlemesi” sonuçların uyumlu olduğu görülmüştür. Öğretmen ve velilerin bazıları kazanımların kolaydan zora doğru bir sıra izlediğini belirtmişlerdir. Diğer yandan anket formundan elde edilen hedef davranışların öğrencinin günlük yaşamda kullanabileceği işlevsellikte olduğu sonucuyla, aynı konuda veli ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen sonuçların uyumlu olmadığı görülmüştür. Öğretmen görüşmelerde programda işlevsel amaçlara yeterince yer verilmediğini (f=6), veli görüşmelerinde ise programdaki hedef davranışların günlük hayatla ilişkilendirildiği (f=1) yönünde görüşler ortaya çıkmıştır. Başka bir veri toplama aracı olan gözlem sonuçları incelendiğinde ise, öğretmenlerin işlenen konuyu günlük yaşamla ilişkilendirme oranlarının (f=5, %17) oldukça düşük olduğu görülmüştür. Veri toplama araçlarında ortaya çıkan bu farklı sonuçla yorumlandığında programda yer alan hedeflerin basitten karmaşığa öğretim ilkesine uygun olarak sıralandığı, ancak hedeflerin yeterince işlevsel olmadığı ve öğrencilerin değişen yaşam koşullarına uyarlanabilecek yeterli esnekliğe sahip olmadığı söylenebilir. Araştırmanın bu boyutunda ortaya çıkan bu sonuca ve yapılan bu yoruma ilişkin alan yazında, benzer olarak, Fırat’ ın (2010) araştırmasında elde ettiği programın amaçlarının öğrencinin günlük yaşamda kullanabileceği işlevsellikte olmadığı sonucuna rastlanmıştır. Duzcu (2015) ise, araştırmasında programda yer alan amaç ifadelerinin kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru sıralandığı ancak, öğrenciler için yeterince işlevsel olmadığı sonuçlarını elde etmiştir.

Ülkemizde 2005-2006 eğitim-öğretim döneminde uygulamaya konulan Ses Temelli Öğretim Yaklaşımı, sistem olarak seslerin öğretilmesiyle başlayan, seslerden hecelerin, hecelerden cümlelerin oluşturulduğu ve bu süreçte öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırmasına olanak sağlayan bir okuma yazma öğretim yaklaşımıdır (Tokta, 2008). Bu yaklaşıma yönelik öğretmenler arasında görüş farklılıkları olduğu görülmüştür. Anket formu sonuçlarına göre, Ses Temelli Öğretim yaklaşımının orta- ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan iki öğrenci grubuna uygunluğuna yönelik dağılım incelendiğinde yoğunluğun “kısmen ve çoğunlukla katılıyorum” sütununda olduğu görülmüştür. Bu durum anket sonuçlarında öğretmenlerin söz konusu öğretim yaklaşımı konusunda her iki öğrenci grubu için de olumluya dönük bir görüş açısına sahip olduklarını göstermektedir. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşmelerinde ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde ise çoğunluğun Ses Temelli Öğretim Yaklaşımının öğrencilere uygunluğu konusunda görüş bildirdikleri görülmüştür. Anket ve görüşmelerden elde edilen bu sonuçların birbiriyle uyumlu olduğu söylenebilmektedir.

Diğer yandan öğretmen görüşmelerinde öğretmenlerin önemli bir bölümü okuma yazma öğretiminde programda kullanılan Ses Temelli Öğretim Yaklaşımını kullanmayıp, Ba Sa Ra

Yöntemini ve Cümle Çözümleme Yöntemini kullandıklarını dile getirmişlerdir. Öte yandan yine öğretmen görüşmelerinde Ses Temelli Öğretim Yaklaşımına yönelik yeterince açıklayıcı bilginin yer almadığını ve bu yaklaşıma alternatif okuma yazma öğretim yaklaşımlarına yer verilmediğini dile getiren öğretmenlerin de olduğu dikkat çekmiştir. Programda belirtilen öğretim yaklaşımını kullanmamalarının nedeninin, bu yaklaşıma yönelik yeterli bilgiye sahip olmamaları, bu yaklaşımı öğrenciler üzerinde uygulayıp olumlu bir sonuç alamamaları ya da öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşündükleri için hiç uygulamamaları olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın bu sonucuna ilişkin, Deniz' in (2008) özel eğitim sınıflarına devam eden gelişimsel geriliği olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerini değerlendirdiği araştırmasında elde ettiği sonuçların ilgili olduğu düşünülmektedir. Deniz (2008) araştırmasında, özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenciler için farklı okuma yazma yöntemleri kullandığı, bu durumun nedeninin ise öğrenci seviyelerinin birbirinden farklı olması ve okuma yazma öğretimine yönelik bu öğrenciler için hazırlanmış standart kitapların bulunmayışı olduğu sonucunu elde etmiştir. Bu çalışmada incelenen dokümanlar analiz edildiğinde ise, hazırlanan okuma yazma programına yönelik öğrenciler için hazırlanmış herhangi bir ders kitabı ya da programa kaynaklık edebilecek bir dokümanın hazırlanmamış olması Deniz' in (2008) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Öğretim etkinliklerinde materyal kullanımı tipik gelişim gösteren bireylerde olduğu gibi özel gereksinimli bireylerde de birden fazla duyu organının kullanılmasına olanak sağladığı, öğretimi somutlaştırdığı ve kalıcı öğrenmeler oluşturduğu için büyük önem teşkil etmektedir. Karamustafaoğlu' na (2006) göre ise, eğitimde materyal kullanımı, öğrencilere etkili ve verimli çalışma ortamları hazırlayarak, hedeflenen amaca ulaşmada kolaylık sağlamak ve programın uygulanmasındaki başarıyı arttırmaktadır. Bu konuya ilişkin öğretmenler anket sonuçlarında, programda yöntem tekniklerine yönelik yeterli materyal önerildiğini, bu materyal önerilerinin programın başarıyla uygulanması için yeterince uygun olduğunu ve programda öğrenme-öğretme sürecinde yardımcı teknolojilerden etkin bir şekilde yararlanılacağı konusuna yeterince yer verildiğini belirtmişlerdir. Ancak anket formlarından elde edilen bu sonuç ile görüşmelerden ve ders gözlemlerinden elde edilen sonuçların yeterince uyumlu olmadığı görülmüştür. Yapılan görüşmelerde sınıflarda özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik materyallerin yeterince bulunmadığı, öğretmenlerin kaynak kitaplarının yeterince olmadığı, sınıf ortamının bu öğrencilere uygun olarak düzenlenmediği, sınıfların teknolojik araç gereçlerden yoksun olduğu öğretmenlerin fikir birliğine ulaştıkları konular arasında yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğu, programın etkili bir şekilde uygulanması için sınıflarına okuma yazma dersine yönelik materyal ve teknolojik araç gereçlerin temin edilmesi beklentisinde oldukları yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bunun yanında ders kitapları

ve kaynak kitapların çoğaltılması beklentisinde olan öğretmenlerin de olduğu gözle çarpıcıdır. Dersliklerde yapılan gözlemlerde, sınıf kitaplığında kitap sayısının yeterli olmadığı, sınıfların teknolojik araç gereçlerden yoksun olduğu, materyal olarak genelde görsel materyallerin kullanıldığı, bu materyallerin de yeterince işlevsel olmadığı, işitsel ve somut materyal kullanım oranının düşük olduğu görülmüştür. Öğretmen dokümanları incelendiğinde ise, öğretmenlerde olan kitapların sayısının yetersiz olduğu, her öğretmenin farklı kitaplarının olduğu, öğretmenlerde özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma öğrenmeleri için standart kitapların bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, programda yeterince materyal önerildiği ve önerilen materyallerin programın uygulanmasında yeterli olduğu, ancak materyallere erişim konusunda sıkıntı yaşandığı yorumu yapılabilmektedir. Bu konuya ilişkin alan yazında farklı çalışmalara rastlanmıştır. Çolak (2001) araştırmasında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okuma yazma öğretimine yönelik araç-gereç ve kaynak sağlanmadığı ve bu durumun da okuma yazma öğretiminde sorunlar yaşanmasına neden olduğu sonucu ile okuma yazma öğretiminde görülen sorunlara yönelik öğretmenlerin önerilerinden birinin öğretmenlere okuma yazma dersine yönelik araç- gereç ve kaynak sağlanması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Duman (2003), ilköğretim okulları bünyesinde özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için oluşturulan özel eğitim sınıflarında uygulanan Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programını değerlendirdiği çalışmasında, malzeme ve tesis yetersizliğinden dolayı ilgili programın öğretmenler tarafından uygulanmadığı sonucunu bulmuştur. Akkuş (2007), öğretmenlerin programın uygulanması sırasında kitap ve materyallerin olmaması durumunun, öğretmenleri bireysel çözüm arayışlarına ittiği, bu durumun da programın uygulanma sürecini aksattığı ve öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yine Akkuş (2007), okuma yazma öğretiminde sorunlar olarak ifade edilen, araç- gereç ve kaynakların eksik ve yetersiz olması, sınıf içerisinde var olan materyallerin okuma yazma öğretimine yönelik oluşturulmamış olması, araç-gereçlerin tek düze ve tipik gelişim gösteren öğrencilere yönelik olması sonuçlarını elde etmiştir. İlköğretim birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde olan öğrencilerin somut işlemler döneminde olduğu ve bu öğrencilerin ayrıca yetersizlikten etkilenmiş oldukları düşünüldüğünde materyal, kaynak kitap, teknolojik araç gereçlere olan ihtiyacın önemi daha da artmaktadır. Farklı yıllarda yapılan araştırmalar ile bu araştırma göz önüne alındığında özel gereksinimli çocukların eğitiminde kullanılmak üzere gerekli olan araç-gereç ve kaynak sıkıntısının henüz çözülmediği görülmektedir.

Anket sonuçlarına göre öğretmenlerin, programda yer alan ders planlarının kendilerine yeterince rehber olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Anket formlarından elde edilen bu sonuç ile öğretmen ve veli görüşlerinden elde edilen sonuçların uyumlu olduğu görülmüştür. Öğretmen görüşmelerinde öğretmenler programın kendilerine rehber olduğunu (f=15), veliler ise programın öğretmene rehber olduğunu (f=1) ifade etmişlerdir. Birbirini

destekleyen bu sonuçların, Fırat' ın (2010) araştırma sonuçlarından olan, ders işleniş örneklerinin yetersiz olduğu sonucu ile ve Uzun' un (2004) tek bir ders işleniş örneğine yer verilmesinin yetersiz olduğu sonucu ile farklılaştığı görülmektedir. Ancak, Akkuş' un (2007) araştırmasında elde ettiği ders planları ve yıllık planların hazırlanması sürecinde programın öğretmenlere kısmen yardımcı olduğu sonucu ile paralellik göstermektedir.

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler, okuma yazma ders saati süresinin programın uygulanması için yeterli uzunlukla olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen görüşmelerinde de ders saatinin uygunluğu ifade edilmiş, ancak veli görüşmelerinde ders saati süresini yeterli bulmayan velilerin olduğu (f=2) tespit edilmiştir. Ancak çoğunluk düşünüldüğünde ders saati süresinin programın uygulanması için yeterli uzunlukla olduğu yorumu yapılabilmektedir. Aynı şekilde anket sonuçlarında öğretmenlerin sınıftaki öğrenci sayısının programın uygulanması için uygun olduğu görüşünde oldukları görülmüştür. Gözlem sonuçlarının da bu sonucu desteklediği ve büyük oranda (f=23, %79) sınıftaki öğrenci sayısının yönetmelikte belirtilen sayıya uygun olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen ve veli görüşmelerinde öğrenci sayısının fazla olduğu, sınıfların kalabalık olduğu yönünde bulgulara ulaşılsa da çoğunluğa bakıldığında öğrenci sayısının uygun olduğu yönünde olduğu fikir üretilebilmektedir. Ders saati uzunluğu ya da sınıf mevcudu konularıyla ilgili alan yazında çalışmalara ulaşılmıştır. Duzcu (2015) araştırmasında, sınıftaki öğrenci sayısının programın uygulanması için uygun olduğu, ancak haftalık ders saati süresinin yetersiz olduğu sonuçlarını bulmuştur. Çolak (2001) ise araştırmasında, kalabalık sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin okuma yazma öğrenmeleri sürecinde sorunlar yaşadığını dile getirmiştir.

Alan yazında da anne babaların çocuğun eğitime katıldıklarında, çocuğun yapabildiklerinin arttığına, ilgisiz davrandıklarında ise çocuğun performansında gerilemelerin meydana geldiğine yönelik bulgulara rastlanmıştır (Özen, 2015, s.109). Ailelerin çocuklarının eğitime katılımı, öğrenci başarısını doğrudan etkileyen faktörlerden biridir. Ailenin çocuğuyla kurduğu iletişimin niteliği, okulla-ailenin işbirliği içerisinde çalışması tipik gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi özel gereksinimli çocuklarda da öğretimde devamlılığı sağladığı, kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesini kolaylaştırdığı için son derece önemlidir. Bu konuyla bağlantılı bu araştırmanın anket sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin, programın okuma yazma dersinde ailelerin sürece katılımlarıyla ilgili yeterli bilgi verdiği yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Diğer yandan veli görüşmelerinde, programın okul- aile işbirliğine uygun olduğunu dile getiren bir veli olmuş olsa da, velilerin tamamına yakınının Okuma Yazma Öğretim Programı hakkında hiçbir bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmen görüşmelerinde ise, programın aile eğitime değinmediği yönünde görüş bildiren birkaç öğretmenin (f=3) olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmada okul- aile işbirliğinin sağlanması beklenti ve önerisinde bulunan öğretmenlerin, aile eğitimi beklentisi içerisinde olan velilerin de

olduğu dikkat çekmiştir. Araştırmada bu konuyla bağlantılı farklı sonuçlar ortaya çıkmış olsa da, velilere program hakkında bilgi vermenin, BEP hazırlama ve programın uygulanması sürecinde velilerin sürece katılımlarının programın etkili bir şekilde uygulanması açısından önemli olduğu yönünde fikir üretilebilmektedir. Diğer yandan yine bu araştırmada velilerin önemli bir bölümünün öğretmenlerine yönelik memnuniyetlerini sıkça dile getirmeleri dikkat çeken başka bir konu olmuştur. Velilerle yapılan görüşmelerde, velilerin, okuma yazma sürecine yönelik izlenimlerinin derste yapılan çalışmalar olduğu, derste ise boyama çalışması, çizgi çalışmaları, karalama çalışmaları, kavram öğretimi gibi çalışmalar yapıldığı bulgusu ortaya çıkmıştır. Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencileriyle ilgili oldukları ve velileri düzenli olarak program hakkında olmasa da derslerde yapılan çalışmalar ya da öğrencilerin genel durumuyla ilgili bilgilendirdikleri söylenebilir. Alan yazında ise, ailelerin çocuklarının eğitimlerini desteklemelerinin önemine ilişkin Akkuş' un (2007) araştırmasına rastlanmıştır. Akkuş (2007) araştırmasında, öğretmenlerin önemli bir bölümünün, programla bağlantılı velilere kısmen bilgi verdikleri, ancak öğretmenlerin programın uygulanması için öğretmenleri yeterince desteklemedikleri ve bu durumun öğretmenlerin çalışma performansını olumsuz etkilediği sonuçlarına ulaşmıştır. Akkuş' un bu araştırma sonucuna yönelik eğitim ve öğretimin bir ekip işi olduğu, ekip üyelerinin birinde oluşan bir aksaklığın ekibin tamamını olumsuz etkilediği yorumu yapılabilmektedir. Derste yapılan çalışmalara yönelik ise alan yazında Çolak' ın (2001) araştırmasına rastlanmıştır. Çolak (2001), yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin okuma yazma dersine yönelik derste yaptığı çalışmaların öğrencilerin okuma yazma performanslarını belirlemeye yönelik çalışmalar, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, sözlü anlatıma yönelik çalışmalar, sınıf içi davranış kontrolü, okuma yazma çalışmaları, hikâye okuma gibi çalışmalar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Orta- ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrencilerin devam ettiği okullarda yapılan okuma yazma çalışmaları ile hafif düzey gelişimsel geriliği olan öğrencilerin devam ettiği okullarda yapılan okuma yazma çalışmalarının birbirinden farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğrenci seviyelerinin yapılan okuma yazma etkinliğini ne kadar etkilediği iki araştırmadan elde edilen sonuçlardan açıkça anlaşılmaktadır.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik öneriler bulunmaktadır.

6.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

6.1.1. Nicel Bulgulara Yönelik Sonuçlar

1. Yapılan araştırma sonucunda özel eğitimde görev yapan öğretmenlerin programın genel amaçları, özel amaçları, hedefleri ve hedef davranışlarına, programın içeriğine, programın öğrenme-öğretme sürecine ve programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin ortalama bir görüş açısına sahip oldukları ve program okuryazarlık düzeylerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Programın genel amaçlarının, özel amaçlarının, hedeflerinin ve hedef davranışlarının özel eğitim ilkeleriyle yeterince uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. Programın hedeflerinin birbirini kapsadığı ve programın kapsayıcı bir program olduğu konusunda yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Programda yer alan öğrenme alanlarının programın hedefleriyle yeterince uyumlu ve orta- ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine yeterince uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5. Programın içeriğinin, farklı öğrenme hızına sahip öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak esneklikte ve BEP hazırlamaya yeterince uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6. Programda önerilen yöntem tekniklerin orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrencilere kısmen uygun ve programın hedeflerini kısmen kazandırabilecek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

7. Programda, ölçme- değerlendirme sürecine yönelik yeterli açıklayıcı bilginin yer aldığı ve programın ölçme-değerlendirme yaklaşımı ve yöntemlerinin programın hedef davranışlarıyla ve önerilen yöntem teknikler ile yeterince uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

8. Programın hedef davranışlarının yeterince ölçülebilir ve gözlenebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

9. Programda yer alan ölçme-değerlendirme yöntem tekniklerinin, orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrenciler için yeterli uygunluğa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

10. Programın süreç değerlendirmesine yeterince önem verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.2. Nitel Bulgulara Yönelik Sonuçlar

1. Öğretmenlerin çoğunluğunun program hakkında bilgileri olmadığı, programı uygulamadıkları ya da okuma yazma çalışması yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2. Programın hedeflerinin orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan her öğrenci için uygulanabilir ve işlevsel olmadığı ve programın her öğrencinin seviyesine uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. Programın grup eğitime uygun olmadığı, bireysel eğitime daha uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Eğitim Uygulama Okulu birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin büyük çoğunluğunun programın uygulanması için yeterli hazırbulunuşluk düzeyine sahip olmadıkları, yoğun problem davranış sergiledikleri, öz bakım becerilerini yerine getiremedikleri, birbirlerinden çok farklı bireysel özellikler gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

5. Orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrencilerin öğrenim gördüğü Eğitim Uygulama Okullarında özel eğitim öğretmeni yetersizliğinden dolayı, genellikle farklı alanlardan öğretmenlerin görevlendirildiği, öğrencilerin sıklıkla öğretmen ve sınıf değiştirmek durumunda kaldığı, bu durumun programın uygulanmasını sekteye uğrattığı ve öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine ters düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

6. Eğitim Uygulama Okullarına devam eden öğrencilerin, sınıf düzeyi kaç olursa olsun, çoğunluğunun henüz okuma yazmaya hazırlık becerilerinin başında oldukları, öğrencilerin çok azının sınırlı okuma yazma becerisine sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

7. Velilerin çocuklarına yönelik gelecek kaygısı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

8. Velilerin, çocuklarının okuma yazma öğrenmesinden önce, toplumsal hayatta bağımsız yaşamalarını sağlayacak öz bakım, dil ve konuşma, sosyal ve motor beceriler gibi becerileri kazanması beklentisi içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

9. Özel eğitim sınıflarında okuma yazma dersine yönelik materyallerin yeterli düzeyde bulunmadığı, öğretmenlerin kaynak kitap sıkıntısı yaşadıkları, sınıf ortamının tipik gelişim gösteren öğrencilerde olduğu gibi standart özellikler taşıdığı, özel gereksinimli öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine göre düzenlenmediği, teknolojik araç- gereçlerin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

10. Programda önerilen ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarının kullanılmadığı, her dersin sonunda değerlendirme yapılmadığı, ders sonu değerlendirme formunun hiçbir öğretmen tarafından kullanılmadığı, değerlendirmelerin ise sınıf içi gözleme dayalı olarak yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

11. OYDÖP hazırlandıktan sonra öğretmenlere rehberlik edebilecek herhangi bir kılavuz kitabın, ders kitabının, çalışma kitabının ya da herhangi bir dokümanın hazırlanmamış olduğu, öğretmenlerin kendi çabalarıyla bir takım dokümanlar edindikleri sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.3. Nicel ve Nitel Bulguların Uyuma Yönelik Sonuçlar

1. Programda ayrıntılı, açık, net ve anlaşılır bir dil kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. Programda yer alan amaçların, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine yeterince uygun olmadığı, programın her öğrencinin başarısına olumlu katkılar sağlayamadığı, her öğrencinin yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
3. Programda yer alan hedeflerin basitten karmaşığa öğretim ilkesine uygun olarak hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.
4. Programda yer alan hedeflerin yeterince işlevsel olmadığı, öğrencilerin değişen yaşam koşullarına uyarlanabilecek esneklikte olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
5. Programda yer alan Ses Temelli Öğretim Yaklaşımının orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrencilerin çoğunluğunun yaş ve gelişim özelliklerine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
6. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün programda belirtilen Ses Temelli Öğretim Yaklaşımını kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
7. Programda yeterince materyal önerildiği, önerilen materyallerin programın başarıyla uygulanmasını sağlayacak nitelikte olduğu, ancak okullarda programda önerilen materyallere erişim konusunda zorluk yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.
8. Programın öğretmenlere rehber olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
9. Haftalık okuma yazma ders saati süresinin ve sınıflardaki öğrenci sayısının öğrencilerin programın uygulanması için yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
10. Öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencileriyle ilgili oldukları ve velileri program hakkında olmasa da derste yapılan çalışmalarla ya da öğrencilerin genel durumuyla ilgili sıklıkla bilgilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Bu bölümde öneriler; genel öneriler ve ileride araştırma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik öneriler başlıkları altında incelenmiştir.

6.2.1. Genel Öneriler

1. Özel eğitime yönelik oluşturulan program geliştirme ekiplerinde özel eğitim öğretmenlerinin sayısının artırılarak programın amaçlarının, programdaki öğrenme alanlarının sırasının, grup seslerinin, programda yer alan yöntem tekniklerin, önerilen materyallerin ve ölçme değerlendirme sürecinin hedef kitle olan orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak yeniden gözden geçirilmesi sağlanabilir.

2. Programda yer alan Ses Temelli Öğretim Yaklaşımının daha ayrıntılı olarak açıklanması ve bu yönetime alternatif olabilecek okuma yazma öğretim yaklaşımlarına da programda yer verilmesi sağlanabilir.

3. Öğretmenlerin program okuryazarlığı ve okuma yazma öğretimine yönelik bilgileri hizmet içi eğitimlerle desteklenebilir ve geliştirilebilir.

4. Her okulda bireysel eğitimin yaygınlaşması sağlanarak, okuma yazma dersleri bireysel eğitimlerle desteklenebilir. Ayrıca Eğitim Uygulama Okullarında okuma yazmaya ilişkin destek eğitim sınıfları oluşturulup, BEP Biriminin uygun gördüğü, okuma yazma becerilerinde daha fazla ilerleme sağlayabilecek öğrenciler, uygun görülen saatlerde grup eğitimi gördüğü sınıflardan ayrılıp bireysel eğitime alınabilir. Bakanlıkça bu sınıflar için araç-gereç ve öğretmen temininin yapılması yönünde projeler hazırlanıp hayata geçirilebilir.

5. Sınıflarda programın uygulanabilirliğini olumsuz etkileyen farklı seviye gruplarından öğrencilerin bulunması durumuna, Rehberlik Araştırma Merkezlerinde (RAM) yapılan tanılama ve yerleştirme sürecinin güvenilirliğinin artırılmasından başlanarak, bu öğrencilere uygun eğitim ortamları sunulurken, kendi seviyesine yakın olan akranlarıyla öğrenim görmelerini sağlayacak düzenlemeler yapılabilir.

6. Eğitim Uygulama Okullarında alan dışı öğretmen istihdamının azaltılması yönünde Bakanlıkça çalışmalar yapılarak, bu okullarda çoğunlukla özel eğitim bölümünden mezun öğretmenlerin görev alması sağlanabilir.

7. Yetersizlikten etkilenmiş bireylerin ailelerinin kaygıları, nedenleri ile birlikte belirlenerek, okullarda onlara bireysel olarak psikolojik destek birimleri oluşturulabilir.

8. Özel eğitim sınıflarının özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak düzenlenmesi, bu sınıflara öğrenci ve öğretmen sayısı dikkate alınarak okuma yazma dersine yönelik materyal, kaynak kitap ve teknolojik araç gereç temini sağlanabilir.

9. Programın etkili bir şekilde uygulanması için veliler program hakkında bilgilendirilebilir, BEP toplantılarına aktif olarak katılımları sağlanabilir ve programın uygulama sürecinde velilerle işbirliği içerisinde çalışılabilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Okuma Yazma Öğretim Programı gibi yeni uygulamaya konulan diğer 34 özel eğitim programı öğretmen ve program geliştirme uzmanları tarafından incelenebilir.

2. Orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrenciler için hazırlanan OYDÖP, program geliştirme ve özel eğitim alanında uzman akademisyenler tarafından incelenebilir.

3. Araştırmadan elde edilen bulgular ile orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak, alternatif okuma yazma öğretim yöntemlerinin ve bu yöntemlerin nasıl uygulanacağını ayrıntılı olarak açıklandığı öğretim programları geliştirilebilir.

4. Hazırlanan OYDÖP, orta-ağır düzeyde gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan farklı yaşlarda, farklı öğrenciler üzerinde denenebilir ve etkililiği görülebilir.

5. Programda kullanılan Ses Temelli Cümle Yöntemi diğer öğretim yöntemleriyle (harf, hece, kelime, cümle gibi) karşılaştırılarak etkililiği ve verimliliği incelenebilir.

6. Bu araştırmada kullanılan ölçme araçlarından yararlanılarak ülkemizin farklı bölgelerindeki illerde araştırma yapılarak ülkedeki genel durum belirlenebilir.

7. Orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrenciler için farklı okuma yazma yöntemlerinin etkililiğine ilişkin deneysel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- [1]. Aker, Z. (2009). *Zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemi ile cümle yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- [2]. Akkuş, N. (2007). *Orta düzeyde öğrenme yetersizliği (eğitilebilir) olan çocuklara günümüzde uygulanan ilköğretim eğitim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Adana.
- [3]. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities-AAIDD (2015). *Frequently asked questions on intellectual disability*. Erişim Tarihi: 09.11.2018, http://aaid.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability#.VWtbSc_tmkp
- [4]. Arslan, A. (2015). *Öğretim stratejileri ve öğrenme stratejileri. (Öz Düzenlemeli Öğrenme)*. Yelken, T.Y. ve Akay, C. (Eds.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s.185-222). Ankara: Anı Yayıncılık.
- [5]. Asiltürk, E. (2011). *Zihinsel engelliler destek eğitim programlarının bazı değişkenler açısından uygulayıcı öğretmenler boyutuyla değerlendirilmesi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Kars.
- [6]. Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (bep) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1) 39-53.
- [7]. Ayaz, C.Ö. (2015). *Ailelerin, okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi: Tekirdağ ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Çanakkale.
- [8]. Ay, Z. Y., Bozkurt, F. Y., Eroğlu, E., Türkaslan, S., Yılmaz, H. R. (2005). Aile ve öğretmenlere verilen oral hijyen eğitiminin mental engelli çocukların ağız sağlığı durumu üzerindeki etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 12(3), 17-22.
- [9]. Barış, S., Düşkün, Y., Sarıışık, Y., Sart, H.Z., (2016). *Engeli Olan Çocukların Türkiye’de Eğitime Erişimi: Durum Analizi ve Öneriler*. İstanbul. Eğitim Reformu Girişimi.
- [10]. Başkale, H., (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *DEUHFED*, 9(1), 23-28.
- [11]. Baykoç, N. (2017). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. Ankara: Eğiten Kitap.
- [12]. Burunsuz, E. (2019). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programının uygulanmasına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Zonguldak.
- [13]. Büyüköztürk, Ş. (2005). *Anket Geliştirme*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. Dergipark. Cilt 3. Sayı:2. Sayfalar: 133-151
- [14]. Büyüköztürk, Ş ve diğerleri (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (23. Baskı). Ankara: PegemA Akademi.
- [15]. Can, B. (2015). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Özel Eğitim Anabilim Dalı, KKTC.
- [16]. Cengizhan, S. (2015). *Öğretim yöntemleri*. Yelken, T.Y. ve Akay, C. (Eds.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s.253-286). Ankara: Anı Yayıncılık.
- [17]. Çetin, A. (2019). *Erken okuryazarlık becerileri eğitim programının erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [18]. Christensen, J., Turner (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. Aypay. Ankara: Anı Yayıncılık.
- [19]. Çiftçi, İ. (2001). *Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.

- [20]. Çiftçi-Tekinarslan, İ. (2015). *Zihin yetersizliği olan öğrenciler*. Diken, İ. H. (Ed.). Özel Eğitime Gereklinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (11. Baskı) içinde (136-166). Ankara: PegemA Akademi.
- [21]. Cortiella, Candace and Horowitz, Sheldon H. *The State of Learning Disabilities: Facts, Trends and Emerging Issues*. New York: National Center for Learning Disabilities, 2014.
- [22]. Çolak, A. (2001). *Zihin özürlü çocuklar ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezlerindeki özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerileri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- [23]. Çolak, Y. (2019). *Disleksi teşhisi konmuş öğrencilere drama ile okuma yazma öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Drama ve Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- [24]. Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* (2. Baskı) (Dede, Y., & Demir, S.B., Çev.Ed.). Anı: Ankara.
- [25]. De Graaf, R., Kessler, R., Fayyad, J., Have, M., Alonso, J., Angermeyer, M., Posada-Villa, J. (2008). The prevalence and effects of adult attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) on the performance of workers: Results from the WHO World Mental Health Survey Initiative. *Occupational and Environmental Medicine*, 65(12), 835-842. Retrieved from <http://0-www.jstor.org.seyhan.library.boun.edu.tr/stable/25835312>.
- [26]. Demirel, Ö (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. (23. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- [27]. Deniz, S. (2008). *Özel eğitim sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Özel Eğitim Bilim Dalı, Konya.
- [28]. Dilmaç, B., Ulusoy, K. (2009). Ağır düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği (öğretilebilir düzeyde) olan çocukların tarih konularından milli değerleri öğrenme süreci ile ilgili bir çalışma. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2).
- [29]. Diken, İ. H. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrenciler*. Diken, İ. H. (Ed.). *Özel eğitime gereklinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (11. Baskı) içinde (s.410-446). Ankara: Pegem A Akademi.
- [30]. Duban, N. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji okur-yazarı bireylere ve bu bireylerin yetiştirilmesine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (2), 162-174, 2010 www.keg.aku.edu.tr
- [31]. Duman, S. (2003). *Özel eğitim sınıflarında uygulanan beden eğitimi dersi öğretim programının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Spor Yöneticiliği Ana Bilim Dalı, Konya.
- [32]. Duzcu, M.G. (2015). *Özel eğitim mesleki eğitim merkezi Türkçe dersi öğretim programı'nın değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [33]. Edwards, D. and Potts, A. (2008). What is literacy? Thirty years of Australian literacy debates (1975–2005), *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 4:1-2, 123–135.
- [34]. Erdem, M. (2010). *Eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve cümle çözümleme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Tokat.
- [35]. Eripek, S. (Ed.). (2005). *Özel eğitim* (4. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1411. Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 756.
- [36]. Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme* (10.Baskı). Ankara. METEKSAN A.Ş.
- [37]. Eyidoğan, F. (2005). *Zihin özürlü öğrencilere silikleştirilen resimli fiş cümleleriyle okuma yazma öğretiminde hata düzeltmeli eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir.

- [38]. Fırat, T. (2010). *Eğitilebilir zihin engelli öğrencilere yönelik hazırlanan ilköğretim sosyal bilgiler dersi programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı, Malatya.
- [39]. Gevorgianiené, V., Zaikauskas, V. (2016). Academic Achievements Of Mildly Mentally Disabled Students Educated In Different Types Of Schools. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 18(18), 158-169.
- [40]. Greene, J. C., Caracelli, V. J. ve Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- [41]. Gültekin, M. Ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 19.
- [42]. Günaydın, B. (2016). *Zihinsel engelliler beden eğitimi öğretim programlarının içerik, uygulama ve sorunlar açısından veli ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Beden Eğitimi Öğretimi Ana Bilim Dalı, Bolu.
- [43]. Hen, M., Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 47(2), 116-124.
- [44]. Hirsch, G. (2013). *Helping college students succeed: A model for effective intervention*. Routledge.
- [45]. Horridge, K. (2019). SEND for the paediatrician: children and young people with special educational needs and disabilities. *Paediatrics and Child Health*.
- [46]. İnan, M. Ve Demir M. (2018). Eğitimde fırsat eşitliği ve kamu politikaları: Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 20(2) 337-359.
- [47]. Kahyaoğlu, F. (2010). *Zihin engelli bireylere ikişerli ve üçerli atlayarak sayma becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- [48]. Kanadlı, S. (2015). *Öğretim Teknikleri*. Yelken, T.Y. ve Akay, C. (Eds.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (287-340). Ankara: Anı Yayıncılık.
- [49]. Kaplan, G., Çiftçi-Tekinarslan, İ. (2013). Zihinsel Yetersizliği Olan ve Olmayan Öğrencilerin Astronomi Kavramlarındaki Bilgi Düzeylerinin Karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 12(2), 614-627.
- [50]. Karamuklu, E.S. (2018). *Disleksi olan öğrencilerde cümle çözümleme ve ses temelli cümle yöntemleri ile okuma yazma öğretiminin etkililiğinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Özel Eğitim Bilim Dalı, Konya.
- [51]. Karamustafaoglu, O. (2006). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanma düzeyleri: Amasya ili örneği. *AÜ. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1)(2006) 90-101.
- [52]. Kargın, T. (2007). Baş makale: Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1) 1-13.
- [53]. Karabulut, H. (2012). *Eğitim uygulama okulu eğitim programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- [54]. Karakuş, F. (2015). *Öğrenme- öğretme yaklaşımları*. Yelken, T.Y. ve Akay, C. (Eds.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (135-184). Ankara: Anı Yayıncılık.
- [55]. Kılıç, F. (2015). *İçerik ve düzenlenmesi*. Yelken, T.Y. ve Akay, C. (Eds.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (109-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- [56]. Kuyubaşoğlu, R. M. (2019). *Öğretmenlerin Eğitim programı okuryazarlığı yeterliklerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Mersin.
- [57]. Lincoln, YS. & Guba, EG. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

- [58]. MEB (2011). *İşaret Dili Kurs Programı*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_11/05051141_isaret_dili.pdf adresinden alınmıştır.
- [59]. MEB (2011). *İşaret Dili Öğretici ve Tercüman Eğitimi Kurs Programı*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_11/05051141_isaret_dili_tercuman.pdf adresinden alınmıştır.
- [60]. MEB(2014). mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/11/867641/dosyalar/2015_01/22030444_bep_uygulama_programi.pdf?CHK=29e5212a13988817307d15171e227208?CHK=2e06814e793dfa9704b23dbb206b06db adresinden alınmıştır.
- [61]. MEB (2016). Türk İşaret Dili Dersi (1, 2 ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/03035359_tid_123_onayli.pdf adresinden alınmıştır.
- [62]. MEB (2017). *Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü Destek Eğitim Programları*. ookgm.meb.gov.tr/www/destek-egitim-programlari/icerik/205 adresinden alınmıştır.
- [63]. MEB (2018). *Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (0-36 Ay) Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı*, Ankara. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/09145213_Erkencocukluk.pdf adresinden alınmıştır.
- [64]. MEB (2018). *Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için (37-78 ay) okul öncesi özel eğitim öğretim programı*, Ankara. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/09145549_Okul_Yncesi_son_pdf.pdf adresinden alınmıştır.
- [65]. MEB (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: Resmi Gazete, 7 Temmuz 2018 Cumartesi, Sayı: 30471.
- [66]. MEB (2018). *Orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için okuma-yazma dersi öğretim programı*, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara.
- [67]. MEB (2019). *Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü. Özel Eğitim Programları*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123> adresinden alınmıştır.
- [68]. Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- [69]. Nogay, N., H. (2013). Nutritional status in mentally disabled children and adolescents: A study from western Turkey. *Pakistan Journal Of Medical Sciences*, 29(2), 614.
- [70]. Ornstein, A.C. ve Hunkins F.P. (2016). *Eğitim programı, temeller, ilkeler ve sorunlar*. (Gözden Geçirilmiş 2. Baskı). Çeviri editörü: Asım Arı. Eğitim Yayınevi. Konya.
- [71]. Özçelik, D.A. (1998-7). *Eğitim programları ve öğretim* (Genel Öğretim Yöntemi). ÖSYM Yayınları, Ankara.
- [72]. Özen, A. (2015). *Aile eğitimi*. Diken, İ. H. (Ed.). Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (11. Baskı) içinde (111-133). Ankara: PegemA Akademi
- [73]. Özdemir, S., Özkubat, U., Töret, G. (2015). Ciddi Düzeyde Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ile Annelerinin Ebeveyn-Çocuk Etkileşimlerinin Ebeveyn ve Çocuk Davranışları Açısından İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(1) 1-22.
- [74]. Özmen, H. Ve Ekiz, D. (Eds.). (2013). *Eğitim bilimine giriş* (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- [75]. Öztürk, C.Ç. (2009). *Eğitim uygulama okuluna devam eden zihinsel engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihinsel Engelliler Eğitimi Bilim Dalı, Bolu.
- [76]. Palas, A.Y. (2017). *Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerine Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlere Yönelik Öğretmen Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programı, İstanbul.
- [77]. Pektaş, H. (2008). *Özel eğitim programlarından ve farklı programlardan mezun*

öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı kullanma durumlarının saptanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Zihinsel Engelliler Bilim Dalı, Ankara.

[78]. Pınar, E.S. (2006). Dünyada ve Türkiye’de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (2) 71-83.

[79]. Roberts, P. (1995). Defining literacy: Paradise, nightmare or red herring? *British Journal of Educational Studies*, 43 (4). 412-432

[80]. Salend, S. J. (2011). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (7th ed.). Boston: Pearson.

[81]. Sarıtaş, M. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar.* Ankara: Nobel Yayınları.

[82]. Semerci, Ç. (2015). *Öğretimin değerlendirilmesi.* Yelken, T.Y. ve Akay, C. (Eds.), Öğretim İlke ve Yöntemleri (s.377-398). Ankara: Anı Yayıncılık.

[83]. Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim öğrenme ve öğretim.* Ankara: Gazi Kitabevi.

[84]. Senemoğlu, N (2015). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya (24. Baskı).* Ankara: Yargı Yayınevi.

[85]. Söğüt, D.A. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları Ve Öğretimi Bilim Dalı, Muğla.

[86]. Şahin, S. (2017). *İlköğretim kaynaştırma ortamlarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin veli ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Eskişehir.

[87]. Şengül, H. (2008). *Özel eğitim öğretmenlerinin zihin engelli çocuklara okuma-yazma öğretiminde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

[88]. Şerefioğlu, S. (2014). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı.* Ankara: Pegem Akademi.

[89]. Tekgül, E. (2015). *Özel eğitim sınıfı bulunan ortaokullardaki müzik öğretmenlerinin müzik öğretim programı ve uygulamasına ilişkin görüşleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

[90]. Tokta, M.C. (2008). *Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinde ses temelli yöntemin okuma yazma öğretimine etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Bolu.

[91]. Toprak, Ö.F. (2018). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecine ilişkin ekip üyelerinin deneyimleri: bir ortaokul örneği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı, Eskişehir.

[92]. Turan, İ., Şimşek, Ü., Aslan, H., (2015). Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30): 186-203.

[93]. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf> adresinden alınmıştır.

[94]. United Nations Education Scientific and Cultural Organisation (2006). *Understandings of literacy. Education for All Global Monitoring Report.* The article was extracted on 23rd April 2018 and it is Available at http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf.

[95]. Uzun, G. (2004). *Eğitim uygulama okulları toplumsal uyum becerileri dersi öğretim programı’ nın öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Ankara.

[96]. Ünsal, K. (2019). *Kaynaştırma/Bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında rol alan sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme durumları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim

Dalı, Ağrı.

[97]. Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

[98]. Yazar, T. (2015). *Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramlar*. Yelken, T.Y. ve Akay, C. (Eds.), Öğretim İlke ve Yöntemleri (s.1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.

[99]. Yazıcı, F., Okçu, B. Ve Sözbilir, M. (2015). *Ailelerin görme yetersizliği olan çocuklarına yönelik gelecek kaygıları*. *Ege Eğitim Dergisi* (16) 1: 142-164.

[100]. Yelken, T.Y. ve Konokman G.Y. (2015). *Öğretim hedefleri ve öğrenme kazanımları*. Yelken, T.Y. ve Akay, C. (Eds.), Öğretim İlke ve Yöntemleri (s.77-108). Ankara: Anı Yayıncılık.

[101]. Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



EKLER

Ek-1. Araştırma İzin Onayı



T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34776202-605.01-E.3533270
Konu : İlknur KESİCİ'nin
Anket İzin Talebi

19/02/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Mersin Üniversitesinin 08.02.2019 tarihli ve 964019 sayılı yazısı.

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi İlknur KESİCİ'nin "Orta- Ağır Zihinsel Engelli ve Otizm Spektrum Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı: Bir Durum Çalışması" konulu ölçek çalışması izin talebi ile ilgili 18.02.2019 tarihli komisyon görüşü ve çalışma programı ilişikte sunulmuştur.

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi İlknur KESİCİ'nin söz konusu çalışmayı 2018-2019 eğitim öğretim döneminde İlimiz Akdeniz, Mezitli, Toroslar ve Yenişehir İlçelerinde bulunan Özel Eğitim Uygulama Okullarında öğrenim gören öğrencilere, velilerine ve öğretmenlerine okul müdürlüğünün inisiyatifi ve kontrolünde gönüllülük esasına dayalı olarak ve eğitim öğretimi aksatmadan uygulanması, çalışmalar esnasında ses/video kaydı alınmaması, çalışmaya konu kişilerden, aile üyelerinden ad ve soyad, telefon, adres ile din, mezhep, etnik gruba mensubiyet gibi hassas bilgilerin istenmemesi ve uygulama sonucunda hazırlanacak raporun basılı ve dijital ortamda İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze vermek şartı ile uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Emre DURU
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek :
1- Dilekçe ve Ekleri (40 sayfa)
2- Komisyon Görüşü (2 sayfa)

OLUR
19/02/2019

Süleyman DENİZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Dumlupınar Mah. GMK. Biv. Yenişehir / MERSİN
Elektronik Ağ: <http://mersin.meb.gov.tr>
E-posta: istatistik33@meb.gov.tr

Bilgi için : Şef-Mehmet ŞİMŞEKKAYA-
V.H.K.İ Canan YAŞA Tel:0(324)3291481-
Dahili:120 Faks:0(324)3273518-19

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 544c-5cce-357b-b7fd-296c kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2. ORTA-AĞIR GELİŞİMSEL GERİLİĞİ VE OTİZM SPEKTRUM DURUMU OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN HAZIRLANAN OKUMA YAZMA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI ÖĞRETMEN GÖRÜŞ ANKETİ

Değerli Öğretmenim,

Bu anket, orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrenciler için hazırlanan Okuma Yazma Dersi Öğretim Programına yönelik görüşlerinizi belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Öğretim programının yapısına ilişkin görüşlerinizin incelenmesi amaçlanmaktadır. Ankette görüşlerinizi doğru bir şekilde belirlemek açısından, her bir ifadeyi dikkatlice okumanız, ifadeye katılım düzeyinizi uygun seçeneğe çarpı (X) işareti koyarak belirtmeniz ve hiçbir maddeyi boş bırakmamanız kritik bir öneme sahiptir. Anketteki her bölümden sonra “Diğer” kısmına yer verilmiştir. Ankette yer alan maddeler dışında belirtmek istediğiniz noktaları bu kısma yazabilirsiniz. Anketten elde edilen veriler, bilimsel bir çalışmada kullanılacak, başka herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Bu nedenle ankete isminizi yazmanız gerekmemektedir. Katılımınızdan dolayı teşekkür ederiz.

İlknur KESİCİ
KARAKUŞ

Dr. Öğr. Üye. Fazilet

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Fakültesi
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi
ilknuryedigoz@hotmail.com.tr

Mersin Üniversitesi Eğitim
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim

I. BÖLÜM

1. Cinsiyetiniz nedir? () Kadın () Erkek	2. Yaşınız?
3. Mezun olduğunuz üniversitenin bölümü nedir? () Özel Eğitim () Sınıf Öğretmenliği () Diğer.....	4. Görev süreniz kaç yıldır? () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21-25 yıl () 26-30 yıl () 31 yıl ve üstü
5. Görevli olduğunuz sınıf hangisidir?	

II. BÖLÜM:

Sıra	Ölçütler	Hic	Cok Az	Kismen	Çogunlukla	Tamamen
Aşağıdaki maddeleri orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrenciler için hazırlanan, I. Kademe 1., 2., 3. Ve 4. Sınıflarda okutulan, Okuma Yazma Dersi Öğretim Programında yer alan genel amaçlar, özel amaçlar, hedefler ve hedef davranışlar doğrultusunda doldurunuz.						
GENEL AMAÇLAR, ÖZEL AMAÇLAR, HEDEFLER, HEDEF DAVRANIŞLAR						
1	Programın genel amaçları, özel eğitim ilkeleri ile uyumludur.					
2	Programın özel amaçları, özel eğitim ilkeleri ile uyumludur.					
3	Programın hedefleri, özel eğitim ilkeleri ile uyumludur.					
4	Programın hedef davranışları, özel eğitim ilkeleri ile uyumludur.					

5	Programın genel amaçları, anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.					
6	Programın özel amaçları, anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.					
7	Programın hedefleri, anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.					
8	Programın hedef davranışları, anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.					
9	Programın genel amaçları, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin yaş özelliklerine uygundur.					
10	Programın özel amaçları, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin yaş özelliklerine uygundur.					
11	Programın hedefleri, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin yaş özelliklerine uygundur.					
12	Programın hedef davranışları, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin yaş özelliklerine uygundur.					
13	Programın genel amaçları, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.					
14	Programın özel amaçları, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.					
15	Programın hedefleri, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.					
16	Programın hedef davranışları, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.					
17	Programın genel amaçları, otizm spektrum durumu olan öğrencilerin yaş özelliklerine uygundur.					
18	Programın özel amaçları, otizm spektrum durumu olan öğrencilerin yaş özelliklerine uygundur.					
19	Programın hedefleri, otizm spektrum durumu olan öğrencilerin yaş özelliklerine uygundur.					
20	Programın hedef davranışları, otizm spektrum durumu olan öğrencilerin yaş özelliklerine uygundur.					
21	Programın genel amaçları, otizm spektrum durumu olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.					
22	Programın özel amaçları, otizm spektrum durumu olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.					
23	Programın hedefleri, otizm spektrum durumu olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.					
24	Programın hedef davranışları, otizm spektrum durumu olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.					
25	Programın genel amaçları, programın özel amaçlarını kapsamaktadır.					
26	Programın genel amaçları, programın hedeflerini kapsamaktadır.					
27	Programın genel amaçları, programın hedef davranışlarını kapsamaktadır.					
28	Programın özel amaçları, programın hedeflerini kapsamaktadır.					
29	Programın özel amaçları, programın hedef davranışlarını kapsamaktadır.					
30	Programın hedefleri, programın hedef davranışlarını kapsamaktadır.					
31	Programda yer alan hedef davranışlar, basitten karmaşığa öğretim ilkesine uygun olarak hazırlanmıştır.					
32	Programda yer alan hedef davranışlar, öğrencinin günlük yaşamda kullanabileceği işlevselliktedir.					
33	Programda yer alan hedef davranışlar, esnek bir yapıdadır.(Öğrencilerin öğrenme hızlarındaki farklılıklara, hazırlanışluklarına, okulun imkânlarına vb. göre uyarlamalar					

	yapılabilir.)					
34	Programın hedef davranışları, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilere kazandırılabilir niteliktedir.					
35	Programın hedef davranışları, otizm spektrum durumu olan öğrencilere kazandırılabilir niteliktedir.					
36	Programın hedef davranışları, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin bireysel gereksinimleri ile paraleldir/uyumludur.					
37	Programın hedef davranışları, otizm spektrum durumu olan öğrencilerin bireysel gereksinimleri ile paraleldir/uyumludur.					
Diğer: Programın hedef ve davranışlarına ilişkin olması gerekenlere yönelik görüşleriniz nelerdir?						
.....						
.....						
Aşağıdaki maddeleri orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrenciler için hazırlanan, 1. Kademe 1., 2., 3. Ve 4. Sınıflarda okutulan, Okuma Yazma Dersi Öğretim Programının içeriği doğrultusunda doldurunuz.						
İÇERİK						
38	Programda yer alan öğrenme alanları, programın genel amaçları ile uyumludur.					
39	Programda yer alan öğrenme alanları, programın özel amaçları ile uyumludur.					
40	Programda yer alan öğrenme alanları, programın hedefleri ile uyumludur.					
41	Programda yer alan öğrenme alanları, programın hedef davranışları ile uyumludur.					
42	Programda yer alan “öğrenmeye hazırlık” öğrenme alanı orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.					
43	Programda yer alan “öğrenmeye hazırlık” öğrenme alanı otizm spektrum durumu olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.					
44	Programda yer alan “erken okuryazarlık” öğrenme alanı orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.					
45	Programda yer alan “erken okuryazarlık” öğrenme alanı otizm spektrum durumu olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.					
46	Programda yer alan “ilk okuma-yazma” öğrenme alanı orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.					
47	Programda yer alan “ilk okuma-yazma” öğrenme alanı otizm spektrum durumu olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.					
48	Programda yer alan “okuduğunu anlama” öğrenme alanı orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.					
49	Programda yer alan “okuduğunu anlama” öğrenme alanı otizm spektrum durumu olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.					
50	Programda yer alan “yazılı ifade” öğrenme alanı orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.					
51	Programda yer alan “yazılı ifade” öğrenme alanı otizm spektrum durumu olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.					
52	Programda yer alan “dinlediğini anlama” öğrenme alanı orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.					
53	Programda yer alan “dinlediğini anlama” öğrenme alanı otizm spektrum durumu olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.					
54	Programda yer alan “sözlü iletişim” öğrenme alanı orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.					
55	Programda yer alan “sözlü iletişim” öğrenme alanı otizm spektrum durumu olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.					

56	Programda yer alan öğrenme alanlarına göre bilişsel hedeflerin dağılımı yeterlidir.					
57	Programda yer alan öğrenme alanlarına göre duyuşsal hedeflerin dağılımı yeterlidir.					
58	Programda yer alan öğrenme alanlarına göre psikomotor hedeflerin dağılımı yeterlidir.					
59	Programda yer alan ses temelli öğretim yaklaşımı, orta-ağır gelişimsel geriliği öğrenciler için uygundur.					
60	Programda yer alan ses temelli öğretim yaklaşımı, otizm spektrum durumu olan öğrenciler için uygundur.					
61	Programın içeriği, farklı öğrenme hızındaki öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak esnekliktedir.					
62	Programın içeriği, BEP oluşturmaya yeterince uygundur.					
Diğer: Programın içeriğine ilişkin olması gerekenlere yönelik görüşleriniz nelerdir?						
Aşağıdaki maddeleri orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrenciler için hazırlanan, I. Kademe 1., 2., 3. Ve 4. Sınıflarda okutulan, Okuma Yazma Dersi Öğretim Programının öğrenme-öğretme sürecini dikkate alarak doldurunuz.						
EĞİTİM DURUMLARI (ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ)						
63	Programda önerilen öğretim yöntem teknikleri, hedef davranışları kazandıracak niteliktedir.					
64	Programda önerilen öğretim yöntem teknikleri ile ilgili yeterli açıklayıcı bilgi yer almaktadır.					
65	Programda önerilen öğretim yöntem teknikleri, orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrenciler için uygundur.					
66	Programda önerilen öğretim yöntem teknikleri, otizm spektrum durumu olan öğrenciler için uygundur.					
67	Programda yer alan etkinlikler, programın hedef davranışlarını gerçekleştirmek için uygundur.					
68	Programda öğretim yöntem tekniklerine ilişkin yeterince materyal önerisi bulunmaktadır.					
69	Programda önerilen öğretim materyalleri, programın başarıyla uygulanması için uygundur.					
70	Programda, öğrenme-öğretme sürecinde yardımcı teknolojilerden etkin bir şekilde yararlanılacağı konusuna yeterince yer verilmiştir.					
71	Programda yer alan örnek ders planları, öğretmene rehberlik etmektedir.					
72	Programın haftalık ders saati süresi programın uygulanması için yeterlidir.					
73	Sınıfınızdaki öğrenci sayısı programın uygulanması açısından uygundur.					
74	Programda önerilen yöntem ve teknikler, esnek bir yapıdadır.					
75	Programda önerilen yöntem teknikler, BEP' teki amaçların kazandırılmasını kolaylaştıracak niteliktedir.					
76	Program ailelerin de hedef davranış kazandırılması sürecinde, sürece katılımlarıyla ilgili yeterli bilgiyi sunmaktadır.					
Diğer: Programın öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olması gerekenlere yönelik görüşleriniz nelerdir?						
Aşağıdaki maddeleri orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrenciler için hazırlanan, I. Kademe 1., 2., 3. Ve 4. Sınıflarda okutulan, Okuma Yazma						

Dersi Öğretim Programının ölçme-değerlendirme sürecini dikkate alarak doldurunuz.						
SINAMA DURUMLARI (ÖLÇME-DEĞERLENDİRME)						
77	Programda ölçme-değerlendirme süreci ile ilgili yeterli açıklayıcı bilgi yer almaktadır.					
78	Programın ölçme-değerlendirme yaklaşımı, programın hedef davranışları ile uyumludur.					
79	Programın ölçme-değerlendirme yöntemleri, programın hedef davranışları ile uyumludur.					
80	Programın ölçme-değerlendirme yöntemleri, programda önerilen öğretim yöntem teknikler ile uyumludur.					
81	Programın hedef davranışları ölçülebilir niteliktedir.					
82	Programın ölçme-değerlendirme yöntem teknikleri, öğrenci öğrenmelerinin değerlendirilmesinde yeterlidir.					
83	Programda yer alan ölçme-değerlendirme yöntem teknikleri orta-ağır gelişimsel geriliği olan öğrenciler için uygundur.					
84	Programda yer alan ölçme-değerlendirme yöntem teknikleri otizm spektrum durumu olan öğrenciler için uygundur.					
85	Programda öğrencilerin hedef davranışlara ulaşma düzeyleri süreç boyunca değerlendirilmektedir.					
86	Programda önerilen ölçme-değerlendirme yöntem teknikleri esnek bir yapıdadır.					
87	Programda önerilen ölçme-değerlendirme yöntem teknikleri, BEP hazırlamaya uygundur.					
Diğer: Programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin olması gerekenlere yönelik görüşleriniz nelerdir?						

Ek-3. ORTA-AĞIR GELİŞİMSEL GERİLİĞİ VE OTİZM SPEKTRUM DURUMU OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN HAZIRLANAN OKUMA YAZMA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Sorusu: “Orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrenciler için hazırlanan Okuma Yazma Dersi Öğretim Programının özellikleri ve uygulama süreci nasıldır?”

Görüşülen Yer:..... Tarih ve Saat:..... Görüşmecisi:.....

GİRİŞ

Merhaba benim adım İlknur KESİCİ. Özel eğitim öğretmeniyim. Mersin Üniversitesi’nde Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans yapıyorum. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan, orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrenciler için hazırlanan, Okuma Yazma Öğretim Programının özelliklerini ve uygulama sürecini belirlemek üzerine bir araştırma yapıyorum ve sizinle bu konuda konuşmak istiyorum. Bu görüşmede amacım, orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrenciler için hazırlanan bu Okuma Yazma Öğretim Programının uygulayıcısı olan siz öğretmenlerin, bu programı uygularken yaşadığınız durumlara ilişkin görüşlerinizi tespit etmektir. Bu çalışmada ortaya çıkacak sonuçların, program geliştirme sürecine geri bildirim vereceğini, sonuçlarının ve önerilerinin ise özel eğitim ve program geliştirme alan yazınına katkı sağlayacağını umuyorum. Bu nedenle sizin bu programın uygulama sürecine ilişkin görüşlerinizi öğrenmek istiyorum.

- Bu görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kişinin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım.
- Görüşmemiz iki bölüm şeklinde kurgulanmıştır. İlk bölüm sizi tanımaya yönelik sorulardan oluşmakta (isminiz hariç), ikinci bölüm ise Okuma Yazma Dersi Öğretim Programının uygulanışına ilişkin görüşlerinizi anlatacağınız bölüm olacaktır.
- Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?
- Görüşmeyi izin verirsiniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?
- Bu görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsiniz ilk bölümün sorularıyla başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

I. BÖLÜM

1. Kendinizden biraz bahseder misiniz?

Cinsiyetiniz nedir?

Yaşınız?

Mezun olduğunuz üniversitenin bölümü nedir?

Görev süreniz kaç yıldır?

Görevli olduğunuz sınıf hangisidir?.....

Kaç yıldır özel eğitim alanında çalışıyorsunuz?.....

II. BÖLÜM

2. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan, Okuma Yazma Dersi Öğretim Programının, uygulama sürecinde, **olumlu** olduğunu düşündüğünüz yönleri, avantajları, sağladığı kolaylıklar nelerdir?

.....
.

3. Okuma Yazma Dersi Öğretim Programının, uygulama sürecinde, **olumsuz** olduğunu düşündüğünüz yönleri, dezavantajları, yaşadığınız zorluklar nelerdir?

.....

4. Okuma Yazma Dersi Öğretim Programının etkili bir şekilde uygulanması için önerileriniz ve beklentileriniz nelerdir?

.....

.

Ek-4. ORTA-AĞIR GELİŞİMSEL GERİLİĞİ VE OTİZM SPEKTRUM DURUMU OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN HAZIRLANAN OKUMA YAZMA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI VELİ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Sorusu: “Orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrenciler için hazırlanan Okuma Yazma Dersi Öğretim Programının özellikleri ve uygulama süreci nasıldır?”

Görüşülen Yer:..... Tarih ve Saat:..... Görüşmecisi:.....

GİRİŞ

Merhaba benim adım İlknur KESİCİ. Özel eğitim öğretmeniyim. Mersin Üniversitesi’nde Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans yapıyorum. 2018-2019 eğitim- öğretim yılında uygulamaya konulan, orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrenciler için hazırlanan, Okuma Yazma Öğretim Programının özelliklerini ve uygulama sürecini belirlemek üzerine bir araştırma yapıyorum ve sizinle bu konuda konuşmak istiyorum. Bu görüşmede amacım, orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrenciler için hazırlanan bu Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı hakkında siz velilerin, yaşadığı durumlara ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Bu çalışmada ortaya çıkacak sonuçların, program geliştirme sürecine geri bildirim vereceğini, sonuçlarının ve önerilerinin ise özel eğitim ve program geliştirme alan yazınına katkı sağlayacağını umuyorum. Bu nedenle sizin bu programın uygulama sürecine ilişkin görüşlerinizi öğrenmek istiyorum.

- Bu görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kişinin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım.
- Görüşmemiz üç bölüm şeklinde kurgulanmıştır. İlk bölüm sizi tanımaya yönelik sorulardan (isminiz hariç), ikinci bölüm, çocuğunuzu tanımaya yönelik (ismi hariç) sorulardan oluşmaktadır. Üçüncü bölüm ise Okuma Yazma Dersi Öğretim Programının uygulanışına ilişkin görüşlerinizi anlatacağınız bölüm olacaktır.
- Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?
- Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?
- Bu görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz ilk bölümün sorularıya başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

I. BÖLÜM

1. Kendinizden biraz bahseder misiniz?

Cinsiyetiniz?..... Yaşınız?

Eğitim durumunuz?.....

Mesleğiniz?.....

Kaç çocuğunuz var?..... Kaç özel gereksinimli?

Özel gereksinimli çocuğun bakımı konusunda size yardım eden kimse var mı? Varsa kim?.....

Çocuğunuza evde okuma yazma ile ilgili vakit ayırıyor musunuz?

II. BÖLÜM

2. Özel gereksinimli çocuğunuzdan biraz bahseder misiniz?

Cinsiyeti?.....

Yaşı?.....

Tanısı?

Kaçıncı sınıfa gidiyor?.....

III. BÖLÜM

3. Özel Eğitim Okullarında okutulan okuma yazma dersiyle ilgili gözlemlerinizi ve çocuğunuzun size yansıttıklarına dayalı olarak görüşleriniz nelerdir? (Olumlu/Olumsuz)

.....

4. Okuma Yazma Öğretim Programı hakkında bilginiz var mı? Varsa neler biliyorsunuz? Bu bilgileri nereden edindiniz? Okul idaresi ya da öğretmeniniz sizi bu konuda bilgilendirdi mi? Çocuğunuzun okuma yazma öğrenme sürecinde edindiğiniz izlenimler nelerdir?

.....

5. Okuma Yazma Öğretim Programının etkili bir şekilde uygulanması adına beklentileriniz ve önerileriniz nelerdir?

.....

Ek-5. ORTA-AĞIR GELİŞİMSEL GERİLİĞİ VE OTİZM SPEKTRUM DURUMU OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN HAZIRLANAN OKUMA YAZMA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI GÖZLEM FORMU

Amaç

Bu gözlemin amacı, orta-ağır gelişimsel geriliği ve otizm spektrum durumu olan öğrenciler için hazırlanan Okuma Yazma Dersi Öğretim Programının işleyişini ve uygulamada karşılaşılan durumları belirlemektir.

Araştırma Soruları

1. Öğrenme ortamına ilişkin gözlemler nelerdir?
2. Dersin giriş (dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme, işleniş (uygulama) ve kapanış (ölçme-değerlendirme) bölümlerinde öğretmene ilişkin gözlemler nelerdir?
3. Öğrencilerin derse katılımı ve öğrenme sürecine yönelik öğrencilere ilişkin gözlemler nasıldır?

Veri Toplama

Mersin ili merkez ilçelerinde bulunan Eğitim Uygulama Okullarında 1. Kademe, 1., 2., 3., 4. Sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin okuma yazma derslerinde programın işleyişine ve uygulama aşamasında yaşanan durumlara ilişkin, öğrencilerin öğretmenleriyle olan etkileşimleri, derse olan ilgileri, sınıf ortamının dersi etkileme düzeyini keşfetmek amacıyla toplam 29 ders saati gözlem yapılmıştır. Gözlem sürecinde aşağıdaki belirlenen boyutlara odaklanılmış; olay ve durumlara ilişkin notlar alınmış ve fotoğraflar çekilmiştir. Gözlem notları

okuma yazma dersi sırasında uygulanan öğretim programına yönelik, öğretmen ve öğrenci davranışları ve ders ortamı temele alınarak tutulmuş, notlar çekilen fotoğraflarla bütünleştirilmiş, diğer veri toplama araçlarının tümünden sağlanan verilerin çeşitliliğine katkıda bulunulmuştur.

1. **Öğrenme ortamına ilişkin gözlemler:** Sınıfın bölümleri, sıraların düzeni, öğretmen masasının konumu, aydınlanma ve ısınma durumu, sınıfın dikkat dağıtıcı uyaranlardan arınlık durumu (ses, koku gibi), öğrenci ve öğretmen sayısı, dolaplar, kitaplıklar, kitaplar (resimli, yazılı-yazısız), sınıf tahtası, tablolar/panolar, öğrencilerin ders araç-gereçleri, teknolojik araç-gereçlere (bilgisayar, akıllı tahta yazılımları vb.) yönelik veriler.
2. **Öğretmene ilişkin gözlemler:** Öğretmenin dersin giriş bölümünde öğrencilerin dikkatini çekmek, onları güdülemek ve bildiklerini gözden geçirmek amacıyla söylem ve davranışlarına, dersin uygulama ve kapanış aşamasında ölçme-değerlendirmeye yönelik yaptıklarına dayalı veriler.
3. **Öğrencilere ilişkin gözlemler:** Öğrenme sürecinde öğrencilerin derse katılımına yönelik veriler.

Ek-6. ORTA-AĞIR GELİŞİMSEL GERİLİĞİ VE OTİZM SPEKTRUM DURUMU OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN HAZIRLANAN OKUMA YAZMA ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK DOKÜMAN İNCELEME FORMU

1. Dokümanları incelenen öğretmenin kişisel bilgileri nelerdir?

Cinsiyeti?.....

Yaşı?

Mezun olduğunuz üniversitenin bölümü?

Toplam görev süresi?

Görevli olduğu sınıf?.....

Kaç yıldır özel eğitim alanında çalıştığı?.....

2. Öğretmenlerin okuma yazma dersine yönelik edindiği dokümanlar nelerdir?

.....
.

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : İlknur KESİCİ

Doğum Tarihi : 01 Ocak 1989

E-mail :ilknuryedigoz@hotmail.com.tr

Öğrenim Durumu :

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Dokuz Eylül Üniversitesi	2004-2008
Yüksek Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Mersin Üniversitesi	2016-
Doktora			

Görevler :

Görev Ünvanı	Görev Yeri	Yıl
Özel Eğitim Öğretmeni	Mersin-Mezitli Özel Eğitim Uygulama ve İş Uygulama Okulu	2016-halen