

Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencileri için Kullanılabilecek Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımları

Murat AKDAĞ

Öz

Araştırmanın amacı özel eğitime ihtiyaç duyan zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerine yönelik okuma yazma öğretiminde kullanılabilecek yaklaşımların bir araya getirilmesidir. Yaklaşımların bir araya getirilmesi ile ilgili kişilerce ulaşılmamasının kolaylaştırılması ve öğretmenlere rehber olunması açısından çalışma önemli görülmektedir. Araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Alanyazında özel eğitim alanında kullanılabilecek okuma yazma yaklaşımları derlenerek bir araya getirilmiştir. Türkçe öğretim programında kullanılması önerilen ses esaslı ilkökuma yazma öğretimi açıklanmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında en yaygın üç yaklaşım olan bireşimsel, çözümlene ve karma yöntemler açıklanmıştır. Birçok yöntemin bir arada anlatıldığı araştırma, eğitimcilerin bireyselleştirilmiş programlar hazırlarken faydalanabilecekleri veya esinlenebilecekleri bir kaynak haline getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileri, bireyselleştirilmiş öğretim programı, okuma yazma öğretimi

Approaches of Literacy Instruction for Mainstreaming Students with Mental Retardation

Abstract

The purpose of the study was to bring together the approaches that can be used in teaching literacy for mainstreaming students who need special education. It is considered that it is important to bring the approaches together in order to make it easier for people to reach and to provide guidance to teachers. Survey model was used in this research. Literacy approaches that can be used in the field of special education have been compiled based on the literature. The phonics method which is suggested to be used in Turkish curriculum for literacy instruction was explained. Additionally, the three most common approaches, namely combinational, analysis and mixed methods, were explained. The research, in which many methods were described, has become a resource that educators can use or inspire when preparing individualized programs.

Key Words: Mentally handicapped mainstreaming students, individualized curriculum, literacy teaching

Giriş

Günümüzde insanın kendini her alanda geliştirmesi ile beraber iletişim, teknoloji, endüstri gibi alanların gelişmesi gibi insan hakları ve insana saygı kavramları da gelişmiştir. İnsan tek, özel ve değerli bir varlık olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda insanların dinleri, renkleri ve özel gereksinimlerine bakılmaksızın eğitimde de her imkân ve fırsattan yararlanmaları için çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışma alanlarından bir tanesi de özel gereksinimli çocuklar için kaynaştırma eğitimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli bireylerin topluma entegrasyonu ve bağımsız yaşamaları için kendileri ve toplum yararına çok önemli bir uygulamadır.

Kaynaştırma eğitimi belli özelliklere sahip bireylere sunulan bir eğitim türüdür. Bu bağlamda kaynaştırma eğitimine dâhil edilecek öğrenciler, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne (2010) göre, zihinsel yetersizliği, işitme yetersizliği, görme yetersizliği, bedensel yetersizliği, dil ve konuşma güçlüğü olan, özel öğrenme güçlüğü olan, otistik bireyler, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler şeklinde sınıflanmıştır.

Bu bireylerin dâhil olacağı kaynaştırma eğitiminin tanımı araştırmacılar tarafından ulusal alan yazında şöyle ifade edilmiştir: Kırcaali-İftar (1992) kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinin gerekli destek hizmetleri sağlanarak normal sınıf ortamında yapılması olarak tanımlamıştır. Benzer bir tanımla Sucuoğlu ve Kargın (2006) kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocukların genel eğitim okullarında akranları ile beraber eğitim almalarını sağlamak amacı ile kendisine ve öğretmenine destek hizmetleri ile eğitim almaları olarak tanımlamıştır. Eripek (2007), kaynaştırma eğitimi özel gereksinimi olan öğrencilerin yetersizliklerine değil yeteneklerine dayalı olarak, kendisi için en az kısıtlayıcı ortamda gerekli destek hizmetleri sağlanarak fiziksel, sosyal ve eğitimsel öğrenimini devam ettirmesi olarak tanımlamıştır. Güzel Özmen (2011), kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile beraber sosyalleşebileceği ve okulun tüm imkânlarından faydalanabileceği bir eğitim olarak tanımlamıştır. Gökdere (2012), kaynaştırma eğitimi sadece özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflara yerleştirilmesinden öte özel ihtiyaçlarının en uygun şekilde karşılanması ve sınıf arkadaşları ile sosyalleşebileceği bir ortam olarak ifade etmiştir.

Ulusal alan yazında yapılan tanımlar benzer öğeler içerdiği gibi uluslararası alan yazında yapılan tanımlarda benzer özelliklerdedir. Odom (2000), özel gereksinimli çocukların erken yaşlardan itibaren fiziksel, bilişsel ve duyuşsal eğitimlerini akranlarıyla beraber yürütmesi şeklinde kaynaştırma eğitimi tanımlamıştır. Friend ve Bursuck (2006) kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin dışarıdan en az destek alarak akademik başarı elde etmesi veya akademik başarı elde edemiyorsa eğitim kurumunda sosyal etkileşimde bulunacağı etkinliklere dâhil olması olarak tanımlamıştır. Moore (2009), normal gelişim gösteren öğrencilerin öğrenmeleri için farklı ihtiyaçları olması gibi, özel gereksinimli öğrencilerinde farklı ihtiyaçları olduğunu tek farkın özel gereksinimli öğrenciler için özel düzenlemelerin yapılması gerektiğini söylemiştir. Bununla beraber kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla beraber sosyalleşebilmesi için bir fırsat olarak tanımlamıştır.

Kaynaştırma eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise *“Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır”* (MEB, 2009) şeklinde ifade edilmektedir. Diken ve Batu (2013), kaynaştırmayı bir felsefi görüş olarak ifade etmiştir. Bu felsefe de ise öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin bir araya getirilerek; eğitim öğretimin güçlü ve zayıf yönlerine dikkat edilerek tüm öğrencilerin bir arada eğitim almalarının amaçlandığını belirtmiştir. Ayrıca eğitimin güçlü ve zayıf yönlerinden kasıt ise öğretmen ve öğrencilerin

gerektiğinde destek hizmetleri alması, programın ve fiziksel ortamın düzenlenmesi olduğunu ifade etmiştir. Yapılan tanımlarda kaynaştırma eğitimi alacak öğrencilerin bir engel durumunun olması, öğretmene ve öğrenciye destek verilmesi, kaynaştırma öğrencisinin eğitiminin öğrenciye en az destekle yürütülmesi ve öğrencinin sosyalleşmesi öğeleri kaynaştırma tanımlarında ortak olduğu görülmektedir. Destek hizmetleri ifadesi ile sınıflarda belli düzenlemelerin yapılması, sadece kaynaştırma öğrencisinin sınıf ortamında bulunmasının yeterli olmadığı vurgulanmaktadır. Batu ve Kırcaali İftar (2010), kaynaştırma eğitiminin öğrenciyi en az kısıtlayıcı ortamlarda olması gerekliliği üzerine durmaktadır. En az kısıtlayıcı ortamın öğrencinin yapılacak düzenlemelerle en az yardıma ihtiyaç duyduğu ortam olarak ifade edilmektedir. Ancak öğrencilerin özel gereksinimleri farklı olabileceği için her öğrenci için kısıtlayıcı ortam kavramının da değiştiğine dikkat çekmişlerdir.

Özel gereksinim ögesi yukarıda açıklanmıştır. Tanımlarda geçen diğer öğelerden bir tanesi de en az kısıtlayıcı ortamdır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2006) en az kısıtlayıcı ortam, “*özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranları ile bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamı*” olarak tanımlanmıştır. Diken ve Batu (2013) kaynaştırmanın temel kavramı olarak ifade ettikleri en az kısıtlayıcı ortamı, akranları ile beraber olabileceği eğitim ortamı, evine en yakın okul olarak ifade etmişlerdir. Salend (2008) en az kısıtlayıcı ortamın genel eğitim sınıfı; en çok kısıtlayıcı ortamın ise sırası ile evde eğitim ve hastane olduğunu ifade etmiştir.

Kaynaştırma tanımlarında ortak öğelerden bir tanesi olan destek hizmetleri Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri (MEB, 2010) tarafından; özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim kurumunda sağlanacak olan ulaşım, fiziksel terapi, danışmanlık hizmetleri gibi hizmetler olarak ifade edilmiştir. Ayrıca kaynaştırma öğrencisinin etkinliklere katılımını ve başarısını artırıcı tüm hizmetlerde destek hizmetleri kapsamında yer almaktadır. Oluşturulacak bireysel destek odalarında Bireysel Eğitim Programı (BEP) hazırlayacak olan komisyon üyelerince okulun imkânları da gözetilerek destek hizmetleri belirlenir. Destek odaları müdür veya müdür yardımcısı başkanlığında kurulur. Sınıf öğretmeni, branş öğretmeni, rehber öğretmen, ihtiyaç durumunda gezerek eğitim veren özel eğitim öğretmeni, öğrenci ve öğrenci velisinden oluşur. Gerekli görüldüğünde öğrencinin gelişiminin ve ihtiyaçlarının belirlenmesi fizik tedavi uzmanı, bir önceki kurumunda ki öğretmeni vb. de çağırılabilir (Diken ve Batu, 2013). BEP geliştirme komisyonu eğer yeterli tedbirleri alırsa, diğer destek hizmetlerine gerek yoktur (MEB, 2010). Kısaca destek hizmetleri öğrencinin eğitim kurumuna ulaşımından, yapılacak etkinliklerin ve kullanılacak materyal ve öğretim programının düzenlenmesi, fiziksel ortamın ihtiyaca göre düzenlenmesine kadar tüm hazırlığı ve süreci kapsayan bir ögedir.

Türkiye’de kaynaştırma eğitimi üç farklı şekilde uygulanmaktadır. Birinci uygulama tam zamanlı kaynaştırmadır. Özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaç duyacağı fiziki şartlar, gerekli materyaller ve destek odası hizmeti sağlanarak; akranları ile birlikte tam gününü genel eğitim sınıfında geçirmesidir. İkinci uygulama yar zamanlı kaynaştırma uygulamasıdır. Bu uygulamada özel gereksinimli öğrenci bazı derslere veya ders dışı etkinliklere akranları ile birlikte katılır. Son uygulama şekli ise tersine kaynaştırmadır. Tersine kaynaştırma uygulamalarında yetersizliği olmayan öğrenciler istekleri doğrultusunda özel eğitim hizmeti veren okullara kayıt yaptırırlar. Sınıf mevcutları ise okul öncesinde 14, ilk ve orta öğretimde 20 öğrencidir. Ancak bu mevcudun 5’i özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerden oluşmalıdır (MEB, 2010).

Tüm bu hazırlıklar ve çalışmalar kaynaştırma öğrencilerine iyi bir eğitim verebilmek ve sosyal açıdan kendilerini geliştirmeleri için yapılmaktadır. Okul öncesi eğitimde temel becerileri alan kaynaştırma öğrencilerinin en önemli akademik becerileri arasında okuma yazma eğitimleri gelmektedir. Okuma yazma eğitimi bir zincir gibi örülmüş olan eğitim programlarının da temelidir (Şahin, 2009). Akademik başarının sağlanması için öncül durumunda olan okuma yazma eğitimi; toplum hayatında özel gereksinimli bireylerin kendilerini kısıtlamadan ulaşım, alış veriş, bilgi edinme gibi hayati faaliyetlerini sürdürebilmeleri için de oldukça önemlidir. Okuma yazmada başarılı olamayan öğrenci diğer dersleri anlamakta zorlanacak, akranlarından geri kalacaktır. Şahin (2011)'de, bir zincir halinde örülmüş eğitim programlarının en temel halkasını okuma yazma eğitimi olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda kaynaştırma öğrencilerine verilecek okuma yazma eğitiminin hem akademik gelişimleri hem topluma uyumları açısından oldukça önemli olduğunu söylemek mümkündür. Yazma becerisinin öğretiminde kullanılacak yöntemler de önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma tarama yöntemi kullanılarak hazırlanmıştır. Alanyazında ulaşılabilen ve özel eğitim alanında ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin yer aldığı çalışmalar doküman analizi ile incelenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Özel eğitim alanında kullanılan okuma yazma öğretim yöntemleri online ve basılı kaynaklardan araştırılarak bir araya getirilmiştir. Elde edilen çalışmalarda en fazla tekrar eden ve en çok kullanılan okuma yazma yöntemleri seçilerek sentezlenmiştir. Son olarak belirlenen okuma yazma yöntemleri araştırmada ayrı ayrı açıklanmıştır.

Bulgular

Ülkemizde genel eğitim sınıflarında ilk okuma yazma eğitimi 2005 yılından itibaren Ses Temelli Cümle Yöntemi ile verilmiş, 2015 yılında programda yapılan değişiklik ile benzer bir yöntem olan “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” yöntemi benimsenmiştir.

Genel eğitim sınıflarında 2005 yılında ilk okuma yazma eğitiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemini, Akyol (2012) sadece okuma yazma becerileri kazandıran değil, aynı zamanda Türkçeyi etkili kullanma, problem çözme, karar verme gibi üst düzey becerileri de kazandırılmasını sağlayan bir yöntem olduğunu söylemektedir. Yöntem aynı zaman da öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerinin de gelişmesinde etkilidir (MEB, 2005). Yöntem de okuma yazma öğretimine sıralı gruplar halinde verilen seslerden başlanmaktadır. Anlamlı bir bütün oluşturulacak sesler verildikten sonra hecelere, kelimelere, cümlelere ve metinlere ulaşılmaktadır (Öz ve Çelik, 2007; Akyol, 2012). Bu yöntemde okuma ve yazma süreci birlikte yürütülmektedir. 2015 yılında yayınlanan Türkçe Dersi Öğretim Programında “Ses temelli İlk Okuma Yazma Öğretimi” yerine taban tabana benzer bir yöntem olan “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” yöntemi ile öğretime geçilmiştir. Yarı zamanlı kaynaştırma öğrencilerine de ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan bu yöntem üç aşamadan oluşmaktadır;

- 1) İlk okuma yazmaya hazırlık
 - Dinleme eğitimi çalışmaları
 - Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları
 - Boyama ve çizgi çalışmaları
- 2) İlk okuma ve yazmaya başlama ve ilerleme

- Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme
- Harfi okuma ve yazma
- Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
- Metin okuma

3) Bağımsız okuma ve yazma (MEB, 2018).

İlkokullarda Milli Eğitim Bakanlığının tavsiye ettiği bir yöntem olması sebebi ile ayrıntılı bir şekilde yöntem basamakları aşağıda açıklanmıştır;

1) İlk okuma yazmaya hazırlık;

Öğretmen ilk iş olarak harf öğretimine geçmeden dinleme çalışmaları yaptırmalıdır. Burada amaç öğrencilere doğal ve yapay ses kaynakları aracılığı ile duydukları sesi tanıyabilmeleri, taklit edebilmeleridir. Bu bağlamda öğrencilere dinletilecek sesler, ses harf ilişkisini kavramalarında yardımcı olacak sesler olmalıdır. Ayrıca öğrencilerde işitme kaybı veya işitme engeli olan öğrenciler gözlemlenerek tespit edilmelidir.

Basamağın bir diğer aşaması ise parmak, el ve kol kaslarının geliştirilmesine yönelik çalışmalardır. Bu çalışma boyama ve çizgi çalışmalarından önce yaptırılan hazırlık çalışmalarıdır (MEB, 2018). Sınıflarda en çok avuç açıp kapatma, nesnelere avuç ile değil el ile tutma, uzanarak bir şey topluyormuş gibi yapma çalışmaları yaptırılmaktadır.

Basamağın son aşaması ise boyama ve çizgi çalışmalarıdır. Bu aşamada öğrenciler, boyama çalışmalarında kılavuz çizgileri taşımadan boyama yapmalı; harflerin çizim şekillerine uygun şekilde yatay, dikey veya oval çizgiler ile çalıştırılmalıdır (MEB, 2018).

2) İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme

Ses Temelli ve Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Yöntemlerinin önemli noktalarından bir tanesini oluşturan bu basamakta, ilk olarak ses hissettirilmelidir. Bu aşamada tekerleme, şarkı ve görsellerden yararlanılabilir. Öğrenci sesi hissedip diğer seslerden ayırdıktan sonra ses harf ilişkisi kurulmalıdır.

Basamağın ikinci aşamasında, ses harf ilişkisi kavratıldıktan sonra harflerin yazılması ve okunması aşamasına geçilmelidir. Öğrencilerden, harflerin yazılışlarının matbu hallerinden ziyade temel formlarında yazmaları beklenmelidir. Harf yazımında önce büyük harf sonra küçük harfler yazılarak gösterilmelidir.

Son basamakta ise öğrenilen harflerden heceler oluşturulmasıdır. İlk harf grubunun ikinci harf olan “l” harfi öğretildikten sonra hece öğretimine geçilmelidir. Hece öğretiminde dikkat edilecek ilk husus büyük harf kullanılmamasıdır. Bir diğer husus ise birleştirilen harflerin beraber okunmasının sağlanmasıdır. Hece oluşturma çalışmalarında ilk önce “el” kapalı hecesi; sonra “le” açık hecesi öğretilmelidir. İlerleyen harflerin öğretimi ile çeşitlenen hecelerden kelimeler; kelimelerle cümleler oluşturmak son aşamadır.

3) Bu basamağın son aşaması metin okumadır. Metin okuma aşamasında hazırlanacak metinler öğrencilerin öğrendiği kelimelerden oluşmalıdır. Cümle uzunlukları ise öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlanmalıdır.

Ancak özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitiminde 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 4. maddesinin f bendinde “özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır.” hükmü ile kaynaştırma öğrencilerine ilk okuma yazma eğitiminde de

öğrencinin ihtiyacı ve akademik gelişimine göre farklı yöntem ve tekniklerin seçilmesinin önü açılmıştır.

İlk okuma yazma öğretiminde yöntemler genel olarak bireşimsel (senteze dayalı), çözümleme (analize dayalı) ve karma (eklektik) yöntem olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır (Çelenk, 2013; Göçer, 2014; Şahin, 2011).

A) Bireşimsel Yöntemler

Öğretimde ses, harf veya hece gibi dilin en küçük birimleri hareket noktası olarak alır. Alan yazında en çok kullanılan bireşimsel yöntemler;

A.1) Harf (Alfabe) Yöntemi: Eski çağlardan günümüze gelen bu yöntemi tüm dünya kullanmıştır (Güneş, 2007). Bu yöntemde öğretilecek dilin alfabeti ilk harften son harfe kadar sırasıyla öğretilir. Yapılan çalışmalarda harflerin büyük ve küçük yazılışları öğretildikten sonra iki harf birleştirilerek heceler oluşturulur. Sonrasında üç ve dört harfli heceler oluşturulur. Bu aşamalarda yoğun çalışmalar yaptırılması gereklidir. Öğrenilen heceler ile kelimeler, kelimelerden cümleler ve metinlere ulaşılır. Dikkat edilmesi gereken ise öğrenci bir aşamayı kazanmadan diğer aşamaya geçilmemesidir. Örneğin, okumaya geçildiğinde öğrenciler sık sık yeni hece ve kelimeler için geriye dönüş yapabilir (Şahin, 2011).

A.2) Ses (Fonik) Yöntem: Harflerin yanlış seslendirilmesini önlemek amacı ile seslerin tanıtılmasıyla başlayan bir yöntemdir. Günümüzde Türkçe İlk Okuma Yazma öğretiminde kullanılan yöntemin genel formudur (Çelenk, 2013).

A.3) Hece Yöntemi: Öğrencilere ilk olarak bir sesli bir sessiz harften oluşan (ke, el, di, ma) gibi heceler ezberletilir. Ezberletilen hecelerden anlamlı kelimelere ulaşılır. Kelimeler ile cümleler kurulur. Kısaca öğretimde hece, kelime ve cümle sırası izlenir. İspanyolca, Japonca gibi dillerde kullanıldığı bilinmektedir (Göçer, 2014)

B) Çözümleme Yöntemi

Çözümleme yöntemi ise bütünü amaçlı ve anlam ifade edilecek şekilde parçalanmasıdır (Şahin 2009). Çözümlemeye dayalı yöntemler ise;

B.1) Sözcük Yöntemi: Bu yöntemde, okuma yazma çalışmalarına öğretim yapılan grubun günlük konuşmalarında kullandıkları sözcüklerle başlanır (Göçer, 2014). Öğretim yapılan kelimeler yüksek sesle tekrar edilir ve akılda kalması için kelimeyi destekleyici bir görsel kullanılır. Birkaç kelime verildikten sonra kelimeler cümle veya cümlecik oluşturularak tekrarlanır. Bu aşamadan sonra hecelere ve harflere bölme işlemi yapılır. Yöntemin en önemli kısmı verilen kelimelerin sistemli ve işlevsel olmasıdır (Güleryüz, 2004).

B.2) Cümle Yöntemi: Bu yöntemin temel dayanağı cümle, kelimedenden daha anlamlıdır ve insan hafızasına daha kolay yerleşir (Güneş, 2007). Öğretime, öğrencilerin günlük hayatlarında kullandıkları basit cümlelerle başlanır. Öğrenciler farklı cümleler ezberledikçe, cümleler kelimelere bölünür. Zaman ilerledikçe kelimeler hecelere, heceler ise harflere bölünür. Son olarak öğrenci bağımsız okumaya geçer (Akyol, 2006, Göçer, 2014; Güneş, 2007).

B. 3) Hikâye Yöntemi: Hikâyelerin çocuklar için daha dikkat çekici geleceği düşüncesi ile hazırlanan yöntem cümle yönteminin genişletilmiş biçimidir. Öğrencinin dikkati bir metin üzerinde yoğunlaştırılır. Hikâyede geçen cümleler tanınana kadar okuma işlemi yapılır. Hikâyenin akışı önceden bilindiği için önce cümleler, sonra kelime grupları hızla tanınır. Sonra cümlenin öğelerini tanımaya geçilir (Öz, 1998). Öykü yönteminde öğrenci öyküye kendini fazla kaptırırsa

veya okunan öykü uzun olursa cümle ve kelimeler yeterince anlaşılabilir ve bu yüzden yöntemin uygulanması başarısızlığa uğrar (Güneş, 2007).

C) Karma yöntem

Karma yöntem ise her iki yöntemin bir arada kullanılması olarak ifade edilebilir. Öğretmen, öğrenci ihtiyacına yönelik bu üç genel yöntemden birisini veya bir kaçını seçebilir. Daha önce bahsedilen destek odası komisyonunun bir görevi de kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre tamamen öğrenciye özel bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamaktır. Yapılacak çalışmalarla fiziksel ortam, hedef ve kazanımlar, öğretim yöntemi, kullanılacak materyal vb. öğrenci ihtiyacına göre tekrar baştan düzenlenir. Böylece öğrenciye göre bir yıllık plan hazırlanmış olur. Bu değişiklikler içerisinde öğretim yöntemi ve materyallerde düzenlenir.

Sonuç

Seçilecek öğretim yöntemi öğrencinin gelişimsel özelliklerine göre seçileceği için alanyazında farklı nitelikte yöntemlere rastlamak mümkündür. Örneğin, Şengül ve Akçin (2010) çalışmalarında isimleri farklı olsa da benzer yöntemlerin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde kullanılabileceğini ifade etmiştir. Katims (2000) ise okuma yazma öğretim yöntemlerini iki başlık altında incelemiştir. Ancak ana başlıkların altına bakıldığında benzer yöntemlerin ifade edildiği görülmüştür. Yapılan alanyazın araştırmasında ifade edilen yöntemlerden farklı olarak Harris ve Graham (1994)'ün tüm dil yaklaşımına rastlanmıştır. Ancak bu yaklaşım bir yöntemi değil süreci ifade ettiği için çalışmada yer verilmemiştir.

Başal ve Batu (2002), öğretmenlerin zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerine okuma yazma öğretiminde seçtikleri yöntemleri inceleyen çalışmalarında, öğretmenlerin genelde cümle yöntemini kullandıkları ve bazı öğretmenlerin yöntemde değişiklik yapabileceğini bildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda yapılan çalışmadan günümüze kadar geçen sürede özel eğitime verilen önem ile beraber öğretmenlerin farkındalıklarının arttığı düşünülmektedir. Öğretmenler kaynaştırma ve özel eğitim konularında daha nitelikli çalışmalar sürdürmektedir. Araştırma ile alanda çalışma yürüten ve öğretim yapan öğretmenlerin faydalanılacak bir kaynak meydana geldiği düşünülmektedir.

Kaynakça:

- (Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Başal, M. & Batu, E. S. (2002). Zihin özürü öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 3(2), 85-98
- Batu, S. & Kırcaali İftar, G. (2010). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2013). İlk okuma yazma öğretiminde ses algısının önemi ve öğretim yöntemleri. Çelenk, S. (Ed). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Diken, İ. H. & Batu, S. (2013). Kaynaştırmaya Giriş. Diken, İ. H. (Edt). *İlköğretimde kaynaştırma*. Ankara: Pegem Akademi
- Eripek, S. (2009). Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları. Eripek, S. (Edt). *İlköğretimde kaynaştırma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Friend, M. P. & Bursuck, W. D. (2006). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers. Boston: Pearson/Allynand Bacon.
- Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Gökdere, M. (2012). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin karşılaştırmalı incelemesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2789-2806.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1994). Implications of constructivism for teaching writing to students with special needs. *Journal of Special Education*, 28(3), 275-289.
- Güzel Özmen, R. (2011). Kaynaştırma ortamında öğretimsel düzenlemeler. Ataman, A. (Edt). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Katims, D.S. (2000a). Literacy instruction for people with mental retardation: historical highlights and contemporary analysis. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(1), 3-15
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16(86), 45-50.
- MEB (2005). *1-8. Sınıf türkçe öğretim programı*. Ankara
- MEB (2009). *Resmi Gazete*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma*. Ankara: İ. Aygül Matbaası.
- Moore, L. O. (2009). Inclusion strategies for young children. california: Corwin a Sage Company.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in early childhood special education*, 20(1), s, 20-27.
- Öz, F. (1998). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Öz, F. & Çelik, K. (2007). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. Anakara: Anı Yayıncılık.
- Salend, S. J. (2008). *Creating inclusive classrooms: effective and reflective practices. upper saddle river*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2012). *İlköğretim'de kaynaştırma uygulamaları*. (s. 25). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şahin, A. (2009). Okuma-yazma becerisini cümle çözümleme ve ses temelli cümle yöntemleriyle öğrenmiş dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama erişilerinin karşılaştırılması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34(365), 16-23.
- Şahin, A. (2011). Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları problemler. *e-Journal of New World Sciences Academy EducationSciences*, 5(4), 1738-1750
- Şengül, H. & Akçin, N. (2010). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(2), 1-26