

**2005 İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİ
PROGRAMININ İŞİTME ENGELLİLER
İLKÖĞRETİM OKULLARINDA (1. KADEMEDE)
UYGULANABİLİRLİĞİNİN ÖĞRETMEN
TUTUMLARINA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Özlem ASLAN BAĞCI

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Gürbüz OCAK

Haziran, 2009

Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**2005 İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİ PROGRAMININ
İŞİTME ENGELLİLER İLKÖĞRETİM OKULLARINDA
(1. KADEMEDE) UYGULANABİLİRLİĞİNİN
ÖĞRETMEN TUTUMLARINA GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Hazırlayan
Özlem ASLAN BAĞCI**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Gürbüz OCAK**

AFYONKARAHİSAR 2009

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “2005 İlköğretim Türkçe Dersi Programının İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında (1. Kademedede) Uygulanabilirliđinin Öđretmen Tutumlarına Göre Deđerlendirilmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gűsterilen eserlerden olduğuunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

10/06/2009

Özlem ASLAN BAĞCI

TEZ JÜRİSİ VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI

		İmza
Danışman Üye	: Yrd. Doç. Dr. Gürbüz OCAK
Jüri Üyeleri	: Yrd. Doç. Dr. Celal DEMİR
	: Yrd. Doç. Dr. Mahmut BABACAN

Eğitim Bilimleri Anabilim dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Özlem ASLAN BAĞCI'nın "2005 İlköğretim Türkçe Dersi Programının İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında (1. Kademe) Uygulanabilirliğinin Öğretmen Tutumlarına Göre Değerlendirilmesi" başlıklı tezini değerlendirme üzere 10.06.2009 günü saat 14:00'de Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Mehmet KARAKAŞ
MÜDÜR

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

2005 İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİ PROGRAMININ İŞİTME ENGELLİLER İLKÖĞRETİM OKULLARINDA (1. KADEMEDE) UYGULANABİLİRLİĞİNİN ÖĞRETMEN TUTUMLARINA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Özlem ASLAN BAĞCI

**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

Haziran 2009

TEZ DANIŞMANI: Yrd. Doç. Dr. Gürbüz OCAK

Bu araştırma, 2005–2006 öğretim yılında ülke genelinde uygulanmaya başlanan İlköğretim I. Kademe Yeni Türkçe Öğretim Programı'nın işitme engelliler ilköğretim okullarında uygulanabilirliği ile ilgili öğretmen tutumlarını belirlemek ve değerlendirmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma, 2008–2009 öğretim yılında Türkiye genelindeki işitme engelliler ilköğretim okulları içerisinde random olarak seçilen yirmi beş okulun I. kademesinde görev yapan 220 öğretmenle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek kullanılmıştır. Başlangıçta 64 maddeden oluşan veri toplama aracının yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ise faktör yükleri .41 - .79 arasında değişen 59 madde tespit edilmiştir. Beş madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu aşamadan sonra yapılan güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin genel güvenirliği $\alpha = .95$ olarak hesaplanmıştır. Uygulanan faktör analizi sonucunda; kazanımlar ve uygulama, programın uygulanabilirliği, etkinlikler ve değerlendirme grupları oluşturulmuştur.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, kişisel bilgiler ile ilgili beş soru ile cinsiyet, mezun olunan okul türü, kıdem, okutulan sınıf düzeyi, okulun bulunduğu

yerleşim merkezi açısından analiz edilmiştir. Ölçme aracı ile elde edilen puanların ortalamaları istatistiksel olarak değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Verilerin analizinde dağılımı belirlemek amacı ile aritmetik ortalama, frekans, yüzde, standart sapma, puanların gruplar arasında karşılaştırılması için t- testi ve tek yönlü varyans analiz (ANOVA) testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler; kazanımlar ve uygulama grubunda ve programın uygulanabilirliği grubunda işitme engelliler ilköğretim okullarında uygulanabilir olmadığını, etkinlikler ve değerlendirme grubunda ise programın uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, Türkçe Öğretim Programı'nın işitme engelliler okulları I. kademedeki uygulanabilirliği konusundaki öğretmen görüşlerinin cinsiyet, mezun olunan okul türü ve kıdem açısından incelendiğinde kısmen anlamlı fark bulunmuştur. Fakat okutulan sınıf düzeyi ve okulun bulunduğu yerleşim merkezi açısından aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Programı, uygulanabilirlik, öğretmen görüşleri, tutum, değerlendirme.

ABSTRACT

THE APPLICABILITY OF 2005 PRIMARY SCHOOL TURKISH COURSE PROGRAMME IN HEARING-IMPAIRED PRIMARY SCHOOLS ACCORDING TO TEACHERS' ATTITUDES

Özlem ASLAN BAĞCI

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
SOCIAL SCIENCE INSTITUTE
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCE**

June 2009

Advisor: Assistant Prof. Dr. Gürbüz OCAK

The aim of this research is to determine and evaluate the attitudes of teachers about the Turkish course programme in hearing-impaired primary schools in 2005-2006 educational period.

Research was conducted with 220 teachers who works in hearing-impaired primary schools in Turkey-wide and are selected randomly in these groups.

The scale is used as data collecting instrument. To determine structural validity of data collecting instrument that is consist of 64 items is used factor analysis. At the end of the factor analysis 59 items has decided and their factor load? is from .41 to .79. Five items cancelled from the scale. After this level, the general validity of the scale calculated as .95. Gainings, the applicability of the programme, activities and the evaluation groups were formed after applying the factor analysis.

In this research data collecting instrument was analyzed in terms of 5 questions related to personal information, gender, length of service, the level of class, schooll location. The average points from the data collecting instrument evaluated statistically. The meaning level is decided as 0.05. To decide distribution is used

arimetical mean, standard deviation frequency, percentage; t- test and one-way variance analysis(ANOVA) is used to compare points between groups. The teachers in this research stated that the programme is not applicable in application group and programme is applicable in evaluation group in hearing-imparied primary schools. In addition, the meaningful differences was found in terms of school type, length of service and gender related to applicability of Turkish course programme in heraing imparied primary schools. But the meaningful differences was not found in terms of school level and the location of schools.

Key Words: Curriculum, applicability, view of teacher, attitude, evaluation

ÖNSÖZ

Son yıllarda gelişen bilim ve teknolojinin öncülüğünde hayatın her alanında gelişmeler olmaktadır. Toplumun her kesimini etkileyen eğitim alanında da değişme ve gelişmeler yaşanmaktadır. Ülkemizde de eğitim alanında köklü değişiklikler yapıldı. Öğretim programları tekrar gözden geçirildi ve yeniden günün gereklerine göre hazırlandı. Her ders için yeni programlar hazırlanarak uygulamaya konuldu. Bu programlardan biri de ilköğretim I. kademe Türkçe dersi öğretim programıdır. Bu program, 2005 – 2006 öğretim yılında ilköğretim okulları ve işitme engelliler ilköğretim okullarında uygulanmaya başlandı.

Türkçe dersi, işitme engelli öğrencilerin ana dillerini, okumayı, yazmayı, iletişim becerilerini geliştirebilmeleri ve sosyalleşmelerini sağlamak açısından çok büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle ilköğretim Türkçe I. kademe öğretim programının işitme engelliler ilköğretim okullarında uygulanabilirliği ile ilgili öğretmenlerin tutumlarını belirlemeye ve değerlendirmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin, 2005 İlköğretim Türkçe Ders Programı'nın İşitme engelliler ilköğretim okullarında (I. Kademe) uygulanabilirliği hakkındaki tutumlarını belirlemek amacı ile yapılan bu çalışma birçok kişinin katkılarıyla gerçekleştirilmiştir. Öncelikle gerek ders aşamasında, gerekse tez aşamasında her zaman desteğini, yardımını ve tavsiyelerini gördüğüm; tez danışmanım, değerli hocam Gürbüz OCAK' a, ayrıca çalışma arkadaşlarıma ve araştırmamın örneklem grubunu oluşturan tüm öğretmenlere teşekkürü bir borç bilirim.

Hayatımın ve çalışmamın her aşamasında varlıkları ile bana destek olan aileme, bana araştırmamı tamamlama gücü veren ve çalışmamın tümünü büyük bir sabırla okuyup, gerekli düzenlemeleri yaparken bana yardımcı olan değerli eşim Hakkı BAĞCI' ya ve çalışmamı bitirmemi sabırsızlıkla bekleyen oğlum Mustafa Taha BAĞCI' ya da en içten teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
YEMİN METNİ.....	iii
TEZ JÜRİSİ VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI	iv
YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ.....	v
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLOLAR LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ	xv
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. AMAÇ.....	2
2. PROBLEM CÜMLESİ.....	2
4. DENENCELER	3
5. ÖNEM.....	4
6. SAYILTILAR.....	4
7. SINIRLILIKLAR.....	5
8. TANIMLAR.....	5

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. EĞİTİM VE ÖĞRETİMDE PROGRAM.....	6
1.1 EĞİTİM VE ÖĞRETİMDE PROGRAM GELİŞTİRME VE DEĞERLENDİRMENİN AMACI VE ÖNEMİ	7
1.2 İLKÖĞRETİM I. KADEME TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİMİ PROGRAMI8	
1.2.1 Amaçlar	10

1.2.2 Öğrenme Alanları	12
1.2.2.1 Dinleme.....	12
1.2.2.2 Konuşma.....	12
1.2.2.3 Okuma.....	13
1.2.2.4 Yazma	13
1.2.2.5 Görsel Okuma ve Görsel Sunu	13
1.2.3 İçerik	13
1.2.4 Öğrenme-Öğretme Süreci	14
1.2.5 Ölçme ve Değerlendirme	15
1.3 TÜRKCİ DERSİNİN İLKÖĞRETİMDEKİ YERİ.....	17
1.4 TÜRKCİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ GELİŞİMİ.....	18
1.5 İŞİTME ENGELLİLER	21
1.5.1 İşitme Engellilerin Özellikleri	23
1.5.2 İşitme Engelliler Eğitiminin Tarihçesi	23
1.5.3 İşitme Engelliler Eğitiminde Kullanılan Programlar	25
1.5.4 İşitme Engelliler İletişim Yöntemleri	26
1.6 KONUS İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR	28

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMA MODELİ	35
2. EVREN VE ÖRNEKLEM	35
3. VERİ TOPLAMA ARACI	38
4. UYGULAMA SÜRECİ VE VERİLERİN TOPLANMASI	39
5. VERİLERİN ANALİZİ	40

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

1. KAZANIMLAR VE UYGULAMA GRUBU SORULARI İÇİN F,%, \bar{x} DAĞILIMLARI VE MADDELERİN FAKTÖR YÜKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI.....42
2. PROGRAMIN UYGULANABİLİRLİĞİ GRUBU SORULARI İÇİN F, %, \bar{x} DAĞILIMLARI VE MADDELERİN FAKTÖR YÜKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI.....47
3. ETKİNLİKLER VE DEĞERLENDİRME GRUBU SORULARI İÇİN F, %, \bar{x} DAĞILIMLARI VE MADDELERİN FAKTÖR YÜKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI.....50
4. ÖĞRETMENLERİN CİNSİYETLERİ AÇISINDAN TÜRKÇE DERS PROGRAMININ İŞİTME ENGELLİLER İLKÖĞRETİM OKULLARINDA UYGULANABİLİRLİĞİNİN KARŞILAŞTIRILMASI56
5. ÖĞRETMENLERİN MEZUN OLDUKLARI BÖLÜMLER AÇISINDAN TÜRKÇE DERS PROGRAMININ İŞİTME ENGELLİLER İLKÖĞRETİM OKULLARINDA UYGULANABİLİRLİĞİNİN KARŞILAŞTIRILMASI.....58
6. ÖĞRETMENLERİN KIDEMLERİ AÇISINDAN TÜRKÇE DERS PROGRAMININ İŞİTME ENGELLİLER İLKÖĞRETİM OKULLARINDA UYGULANABİLİRLİĞİNİN KARŞILAŞTIRILMASI60
7. ÖĞRETMENLERİN OKUTTUKLARI SINIF DÜZEYLERİ AÇISINDAN TÜRKÇE DERS PROGRAMININ İŞİTME ENGELLİLER İLKÖĞRETİM OKULLARINDA UYGULANABİLİRLİĞİNİN KARŞILAŞTIRILMASI.....63
8. OKULUN BULUNDUĞU YERLEŞİM YERİ AÇISINDAN TÜRKÇE DERS PROGRAMININ İŞİTME ENGELLİLER İLKÖĞRETİM OKULLARINDA UYGULANABİLİRLİĞİNİN KARŞILAŞTIRILMASI66

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	69
2. ÖNERİLER.....	75
KAYNAKÇA	77
EKLER.....	83
Ek 1. İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında 2005 Türkçe Öğretim Programının Uygulanabilirliğinin Değerlendirilmesi Anketi.....	83
Ek 2. Bakanlık İzin Dilekçeleri.....	88

TABLULAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1: İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında 2005 Türkçe Öğretim Programının Uygulanabilirliğinin Değerlendirilmesi Ölçeğinin Uygulandığı İllerin ve Okulların Adları.....	36
Tablo 2. Örneklem Grup Dağılımı	37
Tablo 3. Puan Aralıkları	40
Tablo 4: Faktör 1. Kazanımlar ve Uygulama Grubunda Yer Alan Sorular İçin f, % Dağılımları ve Maddelerin Faktör Yükleri.....	42
Tablo 5: Faktör 2. Programın Uygulanabilirliği Grubunda Yer Alan Sorular İçin f, %, Dağılımları ve Maddelerin Faktör Yükleri.....	47
Tablo 6: Faktör3. Etkinlikler ve Değerlendirme Grubunda Yer Alan Sorular İçin f, % Dağılımları ve Maddelerin Faktör Yükleri.....	51
Tablo 7.Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Ders Programının İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğinin Karşılaştırılması	56
Tablo 8. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Türkçe Ders Programının İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğinin Karşılaştırılması	58
Tablo 9.Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Türkçe Ders Programının İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğinin Karşılaştırılması	61
Tablo 10. Öğretmenlerin Sınıf Düzeylerine Göre Türkçe Ders Programının İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğinin Karşılaştırılması	64
Tablo 11: Okulun Bulunduğu Yerleşim Merkezine Göre Türkçe Ders Programının İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğinin Karşılaştırılması	67

KISALTMALAR LİSTESİ

akt	Aktaran
DPT	Devlet Planlama Teşkilatı
EARGED	Eğitim Araştırma Geliştirme Daire Başkanlığı
Ed	Editör
f	Frekans
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
N	Toplam Sayı
S.N	Sıra Numarası
s.s	Standart Sapma
X	Aritmetik Ortalama

GİRİŞ

Günümüzde; toplumların gelişmişlik düzeyinin belirlenmesinde engelli bireylerin yaşam düzeyleri ve bu bireylere sunulan hizmetler önemli rollere sahiptir (Aral ve Gürsoy, 2007). Bu nedenle günümüzde özel eğitim çok önem verilmesi gereken alanlardan biridir. Özel eğitim için yetişmiş öğretmene, malzeme ve materyale, özel eğitim gereksinimine uygun geliştirilmiş eğitim programlarına, ailenin desteğine ve sivil toplum örgütlerinin işbirliğine ihtiyaç vardır. Özel eğitimin hedefine varabilmesi için en önemli yapı taşlarından biri de eğitim programlarıdır.

Ülkemizde değişik zamanlarda değişik engel grupları için eğitim programları hazırlanmıştır. Ancak işitme engellilerin eğitiminin Türkiye'deki tarihsel gelişimine genel olarak bakıldığında işitme engelliler ilköğretim okullarında normal çocuklar için hazırlanan programlar kullanılmaktadır. İşitme engelliler ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere destek olmak amacıyla 1990 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından Sağırılar İlkokulu Öğretim Programı yayımlanmıştır. 1991 yılında ise Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı tarafından İşitme Özürlü Çocuklar Okul Öncesi Eğitim Programı yayımlanmıştır.

Ülkemizde, son yıllarda eğitim alanında büyük yenilik ve değişim yaşanmıştır. İlk olarak ilköğretim programı yeniden geliştirilmiştir. Yeni ilköğretim programı, Yapılandırmacılık Yaklaşımı ışığında hazırlanmıştır. Hazırlanan yeni programlar ilk olarak 2004–2005 öğretim yılında 9 ilde 120 okulda pilot uygulaması yapılmıştır (MEB, Tanıtım El Kitabı 2005: 11). 2005 – 2006 öğretim yılında ilköğretim I. kademedeki uygulamaya konulmuştur. Yeni ilköğretim programı eş zamanlı olarak işitme engelliler ilköğretim okullarında da uygulamaya konulmuştur. Uygulamaya konulan bu yeni program, alanın uygulayıcısı olan bazı öğretmenler tarafından eleştiriler almış, bazı öğretmenler tarafından da beğenilmiştir.

İşitme engellilerin eğitiminde Türkçe Dersi önemli role sahiptir. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Programı işitme engelliler için çok önemli olan anadilin öğretimini ve iletişimi kapsamaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, işitme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tutumlarına göre 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Programı'nın işitme engelliler ilköğretim I. kademe okullarında uygulanabilirliğinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen problem ve alt problemlere cevap aranmaktadır.

2. PROBLEM CÜMLESİ

2005 İlköğretim Türkçe Ders Programı'nın İşitme engelliler ilköğretim okullarında (I. Kademe) çalışan öğretmenlerin tutumlarına göre bu okullarda uygulanabilirlik düzeyi nedir?

3. ALT PROBLEMLER

Yukarıda genel olarak belirtilen araştırma problemine çözüm getirebilmek amacıyla şu alt problemlere cevap aranmıştır.

1. İşitme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin (I. Kademe) 2005 İlköğretim Türkçe Ders Programı'nın işitme engelliler ilköğretim okullarında uygulanabilirlik düzeyine yönelik tutumları nelerdir?
2. Cinsiyet açısından İşitme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin (I. Kademe) Türkçe Ders Programı'nın bu okullarda uygulanabilirliği hakkındaki tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Mezun oldukları okul açısından işitme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin (I. Kademe) Türkçe Ders Programı'nın bu okullarda uygulanabilirliği hakkındaki tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Kıdem açısından işitme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin (I. Kademe) Türkçe Ders Programı'nın bu okullarda uygulanabilirliği hakkındaki tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Okuttukları sınıf açısından işitme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin (I. Kademe) Türkçe Ders Programı'nın bu okullarda uygulanabilirliği hakkındaki tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Okulun bulunduğu yerleşim yeri açısından işitme engelliler ilköğretim Okullarında çalışan öğretmenlerin (I. Kademe) Türkçe Ders Programı'nın bu okullarda uygulanabilirliği hakkındaki tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. DENENCELER

Yukarıda belirtilen bu temel probleme cevap aramak amacı ile aşağıdaki denenceler test edilmiştir.

1. Cinsiyetleri açısından işitme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin (I. Kademe) Türkçe Ders Programı'nın bu okullarda uygulanabilirliği ile ilişkili tutumları arasında anlamlı bir fark vardır.
2. Mezun oldukları okul açısından işitme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin (I. Kademe) Türkçe Ders Programı'nın bu okullarda uygulanabilirliği ile ilişkili tutumları arasında anlamlı bir fark vardır.
3. Kıdemleri açısından işitme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin (I. Kademe) Türkçe Ders Programı'nın bu okullarda uygulanabilirliği ile ilişkili tutumları arasında anlamlı bir fark vardır.
4. Okuttukları sınıf açısından işitme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin (I. Kademe) Türkçe Ders Programı'nın bu okullarda uygulanabilirliği ile ilişkili tutumları arasında anlamlı bir fark vardır.
5. Okulun bulunduğu yerleşim yeri açısından işitme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin (I. Kademe) Türkçe Ders Programı'nın bu okullarda uygulanabilirliği hakkındaki tutumları arasında anlamlı bir fark vardır.

5. ÖNEM

İnsanlık tarihine bakıldığında değişim ve gelişim faaliyetleri hep var olmuştur. Değişim ve gelişim; bilim ve teknolojinin ilerleyişiyle hayatın her alanında etkili olmaktadır. Bu etkililik birçok alanla birlikte eğitim alanında kendini hissettirmiştir. Bu gelişime duyarsız kalmayan Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim ders programlarını yeni eğitim anlayışı ile tekrardan hazırlamıştır. Yeni müfredat programları tüm ilköğretim okulları ile birlikte işitme engelliler ilköğretim okullarında da uygulamaya konulmuştur.

Bireyin iletişimini sağlayabilmesi ve toplumsal yaşama adapte olabilmesi, anadilini iyi kullanıyor olmasına bağlıdır. Ana dili eğitimi, çocuğun doğduğu andan itibaren aile ve yakın çevresinden başlayarak eğitim yuvası olan okullarda devam eder. Türkçe dersi bu bağlamda çok büyük öneme sahiptir. Bu nedenledir ki; işitme engelli bireylerin de sosyalleşmeleri ve iletişim becerilerini kazanmaları büyük ölçüde ilköğretimdeki Türkçe dersi programlarına bağlıdır.

Bu bağlamda programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin, yeni programlar hakkındaki tutumları önemsenmektedir. Bunun yanı sıra işitme engelliler eğitim programlarının genel eğitim programlarından farklı olup olmaması gerektiği konusunda da alanda bilimsel bir sonuç elde etme bakımından önemlidir. Ayrıca çalışma, işitme engellilerin eğitimi alanında yeni Türkçe Öğretimi Programı'nın öğretmenler tarafından kabul edilebilirlik düzeyini ortaya çıkarması bakımından ve alanda yapılacak araştırmalara yol gösterici olması bakımından da önemlidir.

6. SAYILTILAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeği içten ve yansız olarak yanıtladıkları varsayılmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğinin yeterli olduğu düşünülmektedir. Problemin çözümü için seçilen araştırma yöntemi araştırmanın ve araştırmacının amacına uygundur.

7. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

- Konu ile ilgili literatür taraması ile,
- Örnekleme oluşturan Türkiye genelindeki 25 işitme engelliler ilköğretim okulunun birinci kademesinde görev yapan işitme engelliler sınıf öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri ile sınırlıdır.
- 12.07.2004 tarihinde MEB. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilen “İlköğretim I. Kademe Türkçe Dersi Programı” ile sınırlıdır.

8. TANIMLAR

İşitme Engelliler İlköğretim Okulu: Zorunlu eğitim çağındaki işitme engelli öğrencilerin yatılı veya gündüzlü eğitim-öğretim gördükleri, öğretim süresi sekiz yıl olan eğitim kurumudur.

Kazanım: Öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri tutum ve değerlerdir (T.Programı, 2005: 22)

Etkinlik: Kazanımları gerçekleştirmek amacıyla belli teknik ve yöntemlere göre düzenlenen davranışlar bütünüdür (H.B. Programı, 2005: 14).

Değerlendirme: Öğrencilerin düşünme, anlama, sorgulama, ilişki kurma, analiz- sentez yapma becerilerini geliştirme düzeyini ölçmek için yapılan etkinliklerdir.

Özel Eğitim: Bireylerin, akademik, iletişim, devim ve uyum alanlarında önemli eksiklik, kusur yaratan durumların önlenmesi, azaltılması yada ortadan kaldırılmasıyla ilgili eğitsel değişkenlerin düzenlenmesi uğraşına özel eğitim denir. (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1997: 7).

Amaç: Eğitim alanında bir etkinliğe, bir eyleme ya da bir işe başlarken erişilmek istenilen, öğrenim sürecine bütünlük ve anlam kazandıran sonuç (TDK, 2009, <http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=veritbn&kelimesec=14025>).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. EĞİTİM VE ÖĞRETİMDE PROGRAM

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme oluşturma sürecidir (Ertürk, 1998: 12). Erginer ise; eğitimi, bireyin yaşantılarındaki farkındalık sürecini anlamlı kılmak adına yapılan her türlü etkinliğin bir arada kullanıldığı bir eylemler bütünü olarak tanımlamıştır(2008). Genel olarak eğitim; bir eğitim kurumunda ve dışında kişilere olumlu davranış değişikliği kazandırmadır. Öğretim ise; öğrenmeyi kılavuzlama anlamına gelmektedir (Demirel 2005: 4). Kılıç ve Seven' e göre; eğitimin planlı, amaçlı, kasıtlı ve başkalarının kontrolü altında yapılmasına öğretim denir (Kılıç ve Seven, 2002).

Oliva (1988) bir eğitim programını; “konular listesi, ders içerikleri, çalışmaların programlanması, öğretim materyalleri listesi, derslerin sıralanması, hedef davranışlar grubu, okul içinde ve dışında öğretilen her şey, okul personeli tarafından planlanan her şey” yaklaşımı ile sıralamıştır. “Eğitim programı; bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı Milli Eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar.” (Varış, 1996: 14). Demirel ise “Eğitimde Program Geliştirme” adlı kitabında eğitim programını;”öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlamıştır (Demirel, 2005: 4).

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşıldığı gibi toplumların ve bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması eğitim programları aracılığıyla olmaktadır. İyi bir eğitim programı, işlevsel, esnek, ekonomik, amaçlara yönelik, bilimsel, uygulanabilir, toplumun inandığı değerlere dayalı; aynı zamanda uygulayanlara yol gösterici nitelikte olmalı, yani iyi bir metot kitabı özelliği taşımalıdır (İşman ve Eskicumalı 1999). Eğitim programlarının güncelliğini korumasının yolu da eğitim programının değerlendirilmesi yoluyla gerçekleşebilir (Arslan ve Demirel, 2007,<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/175/12.pdf>).

Varış'a göre; eğitim programının içinde yer alan öğretim programı ise, öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili tüm etkinlikleri kapsamaktadır (Varış,1994). Korkmaz'a göre, öğretim programı; öğretim sürecine kimler katılacak, neleri öğrenecekler, nasıl öğrenecekler ve ne zaman öğrenecekler sorularını cevaplandırarak şekilde tasarlanmaktadır (Korkmaz, 2006).

1.1 EĞİTİM VE ÖĞRETİMDE PROGRAM GELİŞTİRME VE DEĞERLENDİRMENİN AMACI VE ÖNEMİ

Program Geliştirme; Demirel tarafından "Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü" olarak tanımlanmıştır (Demirel, 2003).

"Geliştirme en güzel anlamıyla eğitim programlarının tasarlanması, değerlendirmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden değerlendirme sürecidir" (Erden, 1998: 4).

Eğitimin niteliğinin geliştirilmesi, eğitim kurumlarında uygulanan programa bağlıdır. Bu nedenle eğitim programının gelişen bilim ve teknolojiye göre gözden geçirilerek, eksiklerinin giderilmesi, aksayan yönlerinin belirlenerek değerlendirilmesi gerekmektedir.

Erden'e göre program değerlendirme; "Gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkinliği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir."(Erden, 1998: 10).

Program değerlendirme, programın belirlenen ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığını, programın güçlü ve zayıf yönlerini, programın etkililiğini belirlemek için önemlidir.

Değerlendirme, profesyonel standartlar için bir anahtar oluşturmaktadır. Sonuçta, değerlendirmelerin hür bir toplumun demokratik ilkeleri içinde yerleşmesi gerekmektedir (Stufflebeam, 2003).

1.2 İLKÖĞRETİM I. KADEME TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİMİ PROGRAMI

Günümüzde eğitim anlayışı tüm dünya ile birlikte ülkemizde de değişmiştir. Bilgiyi ezberleten, bilgiyi öğrenciye yükleyerek öğrenciyi bilgi hamalı yapan anlayış tamamen değişmiştir. Bunun yerini; yapılandırmacı yaklaşıma, öğrenci merkezli öğretime ve çoklu zekâ yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan programlar almıştır. Dünya'daki gelişmelere seyirci kalmayan Milli Eğitim Bakanlığı yeni ilköğretim ders programları hazırlamış ve pilot uygulamalarını yaptıktan sonra uygulamaya koymuştur. Bu yeni programlardan biri olan Türkçe Dersi Öğretim Programı; “Türkçe’ yi doğru, etkili ve güzel kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, bilgiyi kullanabilen, üretebilen, girişimci, kişisel ve sosyal değerlere önem veren bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır”(MEB,2005: 14). İlköğretim I. Kademe Türkçe Ders Programı'nın vizyonu:

—Türkçe’ yi doğru ve etkili kullanan,

— Kendini ifade eden, iletişim kuran, işbirliği yapan, girişimci ve sorun çözen,

— Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,

— Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu,

— Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,

— Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum yaratmaktır” (MEB, Tanıtım El Kitabı, 2005. 27).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı program kılavuzunda Türkçe Öğretim programının özellikleri şu şekilde belirtilmiştir.

— Bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır. Bunlar; yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zeka yaklaşımı, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim olarak sıralanabilir.

— Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.

— Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde, öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmesine ve etkili kullanmasına önem verilmiştir. Bu amaçla, metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz – sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.

— Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışının ve dil becerilerinin gereği olarak; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında ele alınmıştır. Programda görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır.

— Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış; diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.

— Kazanımların belirlenmesinde; öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur.

— Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde, öğrenme – öğretme sürecinin aşamaları açıklanmış programdaki bütün kazanımların bu sürece dağılımı örnek olarak gösterilmiştir.

— Tematik yaklaşımın bir gereği olarak öğrenme öğretme sürecinde ele alınacak zorunlu ve seçmeli temalar ayrıntılı olarak verilmiştir.

— Öğrenme -öğretme sürecinde yapılacak çalışmalarını göstermek amacıyla, her sınıf düzeyine uygun metin işleme ve etkinlik örnekleri verilmiştir. Bu süreçte dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri ayrı ele alınmıştır.

— Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla, sırala, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.

— İlk okuma-yazma öğretimi, dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmediğinden, programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir.

— İlk okuma-yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” benimsenmiştir.

— Yazı öğretiminde ise birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması gerekli görülmüştür (MEB, 2005: 14–15).

1.2.1 Amaçlar

Programın yapısı; genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalar şeklinde biçimlendirilmiştir.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda 2005 programının amaçları şöyle sıralanmaktadır:

“Türkçe öğretiminin amacı, Türk Milli Eğitimi’nin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak:

Öğrencilerin;

- *Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerini geliştirmek,*
- *Türkçe’yi sevdirmek, doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,*
- *Zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,*
- *Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,*

- *Eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme ve girişimcilik becerilerini geliştirmek,*
- *Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek,*
- *Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,*
- *Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,*
- *Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek,*
- *Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlamak,*
- *Millî, manevî, ahlâki, tarihî, kültürel, sosyal ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,*
- *Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,*
- *Okuma sevgisini ve alışkanlığını kazandırmaktır (MEB, 2005: 16)*

Programın yapısında yer alan temel beceriler ise; öğrencilerde, öğrenme alanları ve kazanımlarla gelişmesi beklenen becerilerdir.

“Bu program ile ulaşılmaması beklenen temel beceriler;

- *Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma*
- *Eleştirel düşünme*
- *Yaratıcı düşünme*
- *İletişim*
- *Problem çözme*
- *Araştırma*
- *Bilgi teknolojilerini kullanma*
- *Girişimcilik*

— Karar verme

— Metinler arası okuma

— Kişisel ve sosyal değerlere önem verme olarak sıralanmaktadır ” (MEB, 2005: 17).

1.2.2 Öğrenme Alanları

2005 Türkçe Öğretim Programı, bireylerin ana dillerini öğrenebilmesi ve etkili kullanabilmesi açısından beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanları; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudur.

1.2.2.1 Dinleme

“Programda öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla önce dinleme kuralları üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede dinlemeye hazırlık, dinleme amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun dinleme ile ilgili kazanımlar yer almaktadır. Ardından öğrencilerin dinlediklerini anlama ve anlamlandırma becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla, ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli zihinsel becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar sıralanmaktadır. Ayrıca bilgi edinme ve eğlenme amaçlı dinleme, seçici dinleme, sorgulayıcı dinleme, not alarak dinleme gibi çeşitli tür, yöntem ve teknikleri içeren kazanımlara da yer verilmektedir” (MEB, 2005: 18)

1.2.2.2 Konuşma

“Programda öğrencinin konuşma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık yaptırılmaktadır. Bu çerçevede konuşmaya hazırlık, konuşma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun konuşma üzerinde durulmaktadır. Ardından kendini sözlü olarak ifade etme becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla önbilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmektedir. Ayrıca, günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşma, eğlenmek ve bilgi edinmek için konuşma, eleştirel, ikna edici ve betimleyici konuşma gibi çeşitli tür, yöntem ve teknikler de bulunmaktadır” (MEB, Tanıtım El Kitabı, 2005: 29).

1.2.2.3 Okuma

“Programda öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla önce okuma kuralları üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede okumaya hazırlık, okuma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ile ilgili kazanımlar verilmektedir. Ardından öğrencilerin okuduklarını anlama ve anlamlandırma becerileri yer almaktadır. Bu amaçla önbilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli zihinsel becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar sıralanmaktadır. Ayrıca, metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma, çeşitli tekniklerden yararlanarak söz varlığını geliştirme ile ilgili kazanımlar da verilmektedir. Bunlara ek olarak eğlendirici, bilgilendirici, aktarıcı, sorgulayıcı ve serbest okuma ile ilgili kazanımlar da yer almaktadır” (MEB, Tanıtım El Kitabı, 2005: 29).

1.2.2.4 Yazma

“Türkçe programı, öğrencilerin yazma becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır. Programda öğrencinin yazma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık yaptırılmaktadır. Bu çerçevede yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve yazım kurallarına uygun yazma üzerinde durulmaktadır. Ardından kendini yazılı olarak ifade etme becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla önbilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmektedir. Ayrıca, eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi çeşitli tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir” (MEB, 2005: 21)

1.2.2.5 Görsel Okuma ve Görsel Sunu

“Görsel okuma ve görsel sunu Türkçe programında ilk kez yer almıştır. Bu öğrenme alanı yazılı metinlerin dışında kalan şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarması da bu alan içinde ele alınmıştır. İlköğretim 1–5. sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri, görsel okuma ve görsel sunuyu bağımsız bir öğrenme alanı olarak ele almayı gerektirirken; bu alan 6–8. sınıflarda diğer öğrenme alanlarının içerisinde verilmiştir” (MEB, Tanıtım El Kitabı, 2005: 30).

1.2.3 İçerik

Gülyüz, içeriği; bir bütünü oluşturan öğeler bütünü, kapsam, konu ve içerik sözcükleri ile ifade etmiştir (Gülyüz, 2001). Öğretim programlarının içerik boyutunda “Amaca yönelik ne öğretilim?” sorusuna cevap aranır. Bu bağlamda, programın içerik boyutu ile öğretilecek konuların düzenlenmesi söz konusudur (Demirel, 2005).

2005 Türkçe Öğretimi Programı'nın hazırlanmasında tematik yaklaşım esas alınmıştır. Tematik yaklaşımda ele alınan temalar öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri genişletme, düzenleme, zihninde yapılandırma ve günlük hayata aktarma olanakları sağlamaktadır (MEB, 2005: 179). Türkçe Öğretim Programı'nda zorunlu ve seçmeli temalar belirlenmiştir. Her tema içinde ele alınabilecek içerik örnekleri de sunulmuştur. Program'da bir öğretim yılı içinde ele alınacak dört zorunlu, dört seçmeli tema olmak üzere sekiz tema belirlenmiştir.

Verilen temalar için "İçerik Önerileri" diye belirlenen konuları işleme zorunluluğu bulunmamaktadır. Yeni Türkçe Öğretim Programı'nda Atatürkçülük konuları öğrenme alanlarının yapısına ve içeriğine göre dağıtılmıştır.

1.2.4 Öğrenme-Öğretme Süreci

Kemertaş, "öğretme-öğrenme süreçlerini, belli bir zaman diliminde içeriğin öğrenilmesi ve öğretilmesi için yapılacak her türlü etkinlik" olarak tanımlamaktadır (Kemertaş, 2003: 23). Bir eğitim programında öğrenme-öğretme süreçlerinde "İçeriği nasıl öğretilim?" sorusuna yanıt aranmaktadır.

Türkçe öğretiminde öğrenme-öğretme süreci beş aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; hazırlık, anlama, metin aracılığı ile öğrenme, kendini ifade etme ve ölçme ve değerlendirme aşamalarıdır (MEB, 2005: 159). Türkçe Öğretim Programı yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanmıştır. Bu nedenle öğrenme, öğrenme-öğretme süreci ve öğretmenin rolünde eski programa göre önemli değişiklikler söz konusudur. Yapılandırıcı yaklaşım, öğrencinin bilgiyi zihinde yapılandırması böylece de yeni bilgiler üretmesi temeline dayanır. Bunun sonucu olarak da yeni programda öğretimden çok öğrenme kavramı önem kazanmıştır.

Yeni Türkçe Öğretim Programı'nda öğrencinin rolü; araştırmak, yorumlamak, analiz etmek, bilgiyi işlemek ve yeniden yapılandırmak ve bu becerileri hayat boyu sürdürmektir.

Öğrenme ortamında öğretmenin rolü ise öğrencilerin bireysel farklılıklarını kabul edip programı onlar için uygun hale getirmek, onları cesaretlendirmek, açık

uçlu sorular sorarak öğrencileri üst düzey zihinsel becerilerini kullanmaya yönlendirmektedir.

Öğretmenler farklı teknikler kullanarak öğrenme-öğretme sürecini geliştirebilirler. Ayrıca program kılavuzunda verilen etkinlik örnekleri ile bu süreci daha da zenginleştirebilirler. Türkçe dersinin gereği olarak etkinlikler sözlü, yazılı ve görsel olarak yürütülmektedir (MEB, 2005: 181).

Ülkemizde Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllarda ilk okuma yazma öğretiminde harf yöntemi kullanılmıştır. Daha sonra cümle yöntemine geçilmiştir. Yeni Türkçe Öğretim Programı'nda ise ilk okuma-yazma öğretiminde yöntem olarak ses temelli cümle yöntemi benimsenmiştir. Ayrıca Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte ele alınmıştır. Ses temelli cümle yönteminde ilk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanır. Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler ve cümlelerden metinler oluşturulur.

Cumhuriyetimizin ilk yıllarında Atatürk önderliğinde bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaya başlanmıştır. Fakat daha sonraki eğitim programlarında yeterince üzerine düşülmemesi sebebi ile önemini kaybetmiştir. Yeni Türkçe Öğretim Programı ile bitişik eğik el yazısı öğretimine tekrar ağırlık verilmiştir. “Yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olarak bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır” (MEB, 2005: 256).

1.2.5 Ölçme ve Değerlendirme

“Bir dersin öğretiminde öğrencilerin belirlenen programın hedeflerine ulaşip ulaşamadıkları ölçme ve değerlendirme ile ortaya konulmaktadır” (Demirel ve Şahinel 2006: 134). “Geniş anlamda ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliği sahip olup olmadığını, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir” (Tekin 2004: 31). “Değerlendirme ise bir karar verme işlemidir ve ölçülen özelliğe ilişkin bir kararlar sonuçlanır. Bu karar, ölçülen özelliğin belli bir amaçla işe yarayıp yaramadığını gösterir” (Özçelik, 1998: 221). Değerlendirmenin yararlarını aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

- “Öğrencilerin düzeylerini, amaçlanan davranışlara hangi ölçüde yaklaştıklarını belirtmeye yarar.”
- “Öğretmenin izlediği yolun, yaptığı öğretim çalışmalarının verimini ölçmeyi sağlar. Dolayısıyla yeni önlemler almaya, yeni yöntemler ve çalışmalar planlamaya götürür.”
- “Daha geniş ölçüde düşünüldüğü zaman, programların geliştirilmesinde yol gösterici olur” (Kavcar ve diğerleri, 2004: 103).

“Günümüzde geçerli, çağdaş ölçme ve değerlendirme anlayışı, öğrencilere not vermekten çok öğrencilere rehberlik etmek ve en uygun öğrenme-öğretme ortamını yaratmak için sürece yön verme noktasında yoğunlaşmaktadır” (Göçer, 2007: 431).

Ölçme ve değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin en önemli parçasıdır. Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu’nda ölçme ve değerlendirmenin amacı; öğrencinin eksik yönlerini tamamlamasına ve becerilerini geliştirmesine yardım etmek olarak açıklanmaktadır (MEB, 2005: 413). Yenilenen ilköğretim programlarının tümünde olduğu gibi Türkçe Öğretim Programı’nda da iki tür değerlendirmeden söz edilmektedir. Bunlar; süreç ve sonuç değerlendirmedir. Sonuç değerlendirme, öğrenme-öğretme sürecinin sonunda yapılan değerlendirmedir. Süreç değerlendirme ise; öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasında yapılabilir. Süreç değerlendirmede, kendini değerlendirme ölçekleri, gözlem, görüşme, öğrenci ürün dosyaları ve projeler kullanılmaktadır. Sonuç değerlendirmede de kısa cevaplı, açık uçlu, doğru-yanlış, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, boşluk doldurmalı sınavlar kullanılmaktadır.

Öğrenci merkezli öğrenme-öğretme süreçlerinin ve bireysel farklılıkların esas alındığı Yeni Türkçe Öğretim Programı’nda ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin birçok yönden değerlendirilmesinin, sürekli olarak ve değişik ölçme araçları ile değerlendirilmesinin önemini vurgulamıştır.

1.3 TÜRKÇE DERSİNİN İLKÖĞRETİMDEKİ YERİ

Sosyal bir varlık olan insan, dili her an iletişim kurmak için kullanmaktadır. İnsan, dilin özelliklerini bilerek ya da bilmeden okur, yazar, konuşur ve dinler. Fakat insanlar arasındaki iletişimin sağlıklı olabilmesi dilin doğru kullanılmasına bağlıdır. Sosyal yaşam içerisinde insanlar arasında iletişim kurmayı sağlayan dil, aynı zamanda eğitim-öğretim sürecinde de tüm öğrenme faaliyetlerinin başlangıç noktasıdır.

“Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir” (Aksan, 1998: 81). Ana dili eğitimi ilk olarak ailede başlar ve okullardaki eğitim ile sürdürülür. Bu açıdan bakıldığında temel dil becerilerinin kazandırılması okullardaki anadili eğitiminin nitelikli olarak yapılmasına ve amaçlarına ulaşmasına bağlıdır. Bloom (1979)’a göre ana dili başarısı ile diğer derslerin başarıları arasında yüksek düzeyli bir ilişkinin var olduğunu ortaya koyan araştırmalar vardır (Akt. Güteryüz, 2008). Eğitim öğretim etkinliklerinin büyük ölçüde dile dayalı olarak sürdürüldüğü, okul başarısının ana dili kullanımındaki yeterliliğe bağlı olduğu bilinen bir husustur. “Durum bu olunca yetişmekte olan kuşakların her bakımdan en üst seviyeye ulaştırılmasında ana dili eğitimi önemli bir yer tutar” (Calp, 2005: 243).

Türkçe dersinin kapsamına giren okuma, dinleme, anlama, sözlü ve yazılı anlatım, yazım ve dil bilgisi kurallarının temel hedefi, öğrencilerin dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini derinlikleriyle kavrama; bildiklerini, gördüklerini, duyup düşündüklerini ve öğrendiklerini doğru, amaca uygun olarak sözlü ve yazılı anlatabilme yeteneklerini geliştirmektir (Calp, 2005).

İnsan dil ile düşünür, anlar ve anlatır. İnsan hayatında bu denli önemli olan bir aracın, görevini gereği gibi yapabilmesi bir düzen içerisinde işlemesine bağlıdır. “Bu işleyişin sağlanması ise çocukluktan itibaren sürekli bir eğitimi zorunlu kılar” (Özbay, 2006: 4). Bu nedenle normal akranlarından daha fazla işitme engelli öğrencilerin anadili eğitimine ihtiyaçları vardır. İşitme engelli öğrencilere Türkçe dersi öğretimının görsel materyaller kullanılarak, doğal ortamlar ve bağlamlar seçilerek yapılması gerekmektedir.

Bütün bu nedenler dikkate alındığında, Türkçe dersinin ve öğretiminin önemi ortaya çıkmaktadır.

1.4 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ GELİŞİMİ

Cumhuriyet dönemindeki Türkçe öğretim programlarının ilki 1924 tarihinde yapılmıştır. Daha sonra sırası ile 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1981 ve 2005 tarihli programlar Cumhuriyet tarihinin Türkçe öğretim programlarıdır.

İlköğretim birinci kademe için hazırlanan ilk program 1924 tarihlidir. “Harf inkılâbı henüz gerçekleşmediği için ilk okuma yazma öğretiminin Arap harflerine göre düzenlendiği bu program, beş yıllık ilk mektepler göz önüne alınarak tanzim edilmiştir” (Özbay, 2006: 41). İkinci Heyet-i İlmiye tarafından hazırlanan 1924 programın genel ve tek tek derslere göre belirlenmiş özel amaçları yoktur. Bu bağlamda Türkçe dersinin amaçları bulunmamaktadır (Güleryüz, 2008). “1924 programına ilköğretim genelleştirerek herkese okuma yazma öğretmek amaçlanmıştır” (Calp, 2005: 21).

1924 programına göre daha ayrıntılı hazırlanan 1926 programında en önemli yenilik, Türkçe dersinin genel hedeflerinin ve okuma, yazma, ezber ve inşaat, imla, kavaid (dil bilgisi) gibi öğrenme alanlarının her biri için kazanımların belirtilmiş olmasıdır (Coşkun, 2007). 1926 programı ana dili eğitimde daha sonraki programların temelini oluşturmuştur (Göğüş, 1970).

1928 yılında gerçekleştirilen harf inkılabı sonucunda yurt genelinde bir okuma yazma seferberliğine başlanmıştır. “Sürecin sonunda eğitim faaliyetlerinin yeniden düzenlenmesi için 1926 programının öncelikle ‘Elifba’ kısmı yeniden düzenlenerek 1930 programında yayınlanmıştır” (Özbay, 2006: 43). 1930 programında önemli değişikliklerden biride programda “El yazısı” bölümünün yer almasıdır. “Bu bölümde Arap harflerinin yerine Latin harflerinin el yazısı ile öğretilmesi amaçlanmıştır” (Coşkun, 2007:4).

“1936 ilkokul programının önemli bir özelliği ilk kez ilkokulun eğitim öğretim ilkelerinin belirlenmiş olmasıdır” (Calp, 2005: 25). 1936 programı, bölüm açıklamaları ve düzenlenişi ile kendinden önceki programlardan farklılık

göstermektedir. “Program, baş tarafta yer alan ‘Hedefler’ bölümüyle anlama ve anlatma becerilerini geliştirerek okuma alışkanlığı kazandırmak, kelime hazinesini zenginleştirmek ve Türkçeyi doğal kullanma alışkanlığı kazandırmak amaçlarını bünyesinde taşır” (Özbay, 2006: 44). 1936 yılında hazırlanan İlkokul Türkçe Programında, okuma yazma öğretiminin basit kelimelerden başlayarak gerçekleştirilmesi kabul edilmiştir (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000).

1948 yılında hazırlanan ve 1948–1949 öğretim yılında hayata geçirilen İlkokul Türkçe Programı 20 yıl boyunca uygulanmıştır. Bu programda Türkçe dersinin özel amaçlarının her sınıf için ayrı ayrı belirtilmiş olması önemli bir gelişmedir. 1936 programında okuma yazma öğretimine basit kelimelerden başlanması esas alınmışken 1948 programında basit cümlelerden başlanması, daha sonra cümlelerin kelimelere, kelimelerin hecelere, hecelerin ise harflere bölünmesini esas alan bir öğretim yöntemi benimsenmiştir (Coşkun, 2007).

1948 İlkokul Programı’nın on dört yıl uygulandıktan sonra 1962 yılında taslak bir ilkokul programı hazırlanmıştır. Daha sonra bu taslak program aynen 1968 İlkokul Programı olarak yayınlanmıştır. “Programda Türkçe dersinin genel amaçlarının yanı sıra ‘Okuma, Sözlü ve Yazılı Anlatım, İmla, Dilbilgisi, İnşat’ başlıkları altında bu becerilerin sınıf düzeyindeki özel amaçlarına da yer verilmiştir” (Calp, 2005: 29). Programda, değerlendirmeye yer verilmemiştir (Güleryüz, 2008). 1968 Programı’nda da 1936 Programı’ndaki gibi ilk okuma yazma öğretiminde tündengelim yöntemi esas alınmıştır. 1968 Programı’nda ilk okuma yazma öğretim yöntemi şöyle ifade edilmiştir: “İlk okuma yazma öğrencilerin anlayabileceği kısa cümleler ile başlanmalı, zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise harflere bölünmeli; bu çözümlenmeler sonunda elde edilen kelime, hece ve harfler ile yeni cümle ve kelimeler kurulmalıdır” (MEB, 1968: 114).

1968 Programı on üç yıl kullanıldıktan sonra yeni bir programa ihtiyaç duyulmuştur. Çünkü 1979’da ilkokullar ve ortaokulların birleştirilmesi ile ilköğretim okullarının oluşturulması kabul edilmiştir. Yeni sisteme uygun olarak 1981’de “Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı” hazırlanmıştır (MEB, 1981). Milli Eğitim Temel Kanunu’ndan sonra hazırlanan ilk program olmasıyla ve bu tarihe kadar hazırlanan en kapsamlı Türkçe Programı olması ile önemlidir.

İlköğretim birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar Türkçe derslerini kapsayan bu program 2005 yılına kadar kullanılmıştır. “Bu program, Genel Amaçlar, Açıklamalar, İlk Okuma-Yazma, Anlama, Anlatım, Dil Bilgisi, Yazı, Yöntem, Araç ve Gereçler, Ölçme ve Değerlendirme bölümlerine ayrılmıştır” (Coşkun, 2007: 10).

“Önceki yıllarda hazırlananlar içinde en ayrıntılı ve dört temel becerisini tam olarak bünyesinde barındıran program 1981 programıdır” (Özbay, 2006: 47). Öğrencilere bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazanma hedefleri konması oldukça önemlidir (Güleryüz, 2008).

“İlk okuma yazma çalışmalarında 1981 programı da kendinden öncekiler gibi cümle yöntemini esas almıştır” (Özbay, 2006: 48). “İlk okuma yazma öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlamalıdır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere bölünmelidir. Daha sonra heceler içindeki harflerin sesleri sezdirilmeye çalışılmalıdır. Bu çözümlenmeler sonunda elde edilen kelime, hece ve sezilen harflerle yeni yeni cümle ve kelimeler kurulmalıdır” (MEB, 1988: 209).

Öğretim programı başında yer alan açıklamalar bölümünde eğitim duruma ışık tutacak bilgiler bulunmasına rağmen yeterli değildir. Ayrıca bu açıklamalar genel eğitim ilkelerini içerirken Türkçe dersinin öğretimine ilişkin özel açıklamalar konusunda da yetersizdir ve daha çok dilin önemini vurgulamaya ilişkindir (Calp, 2005).

Atatürkçülük konularına bu programda anlama ve anlatım bölümünde açıklanarak yer verilmiştir. “Dil Bilgisi bölümü de her sınıf için ayrı ayrı hazırlanmış, öncelikle özel amaçlara yer verilmiş daha sonra konu başlıkları sıralanmıştır” (Özbay, 2006: 49).

Programın önemli bir ögesi olan değerlendirme bu programda da göz ardı edilmiştir. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili bir takım açıklamalar bulunmakla beraber bunlar net değildir. Bu bölümlerde yer alan bazı amaç ifadeleri nelerin değerlendirileceği hususunda ipucu verecek niteliktedir (Calp, 2005).

“1981 programının belirgin ve olumlu niteliklerinden bir diğeri ise “Yöntem” bölümüdür. Burada öğretmenlerin sınıf içinde ders işleme süreçleri açıklanarak verilmiştir” (Özbay, 2006: 51).

1981 programının çağımızın eğitim ihtiyaçlarını karşılayamadığı anlaşılmış ve 2004 yılında yeni bir İlköğretim Türkçe Öğretim Programı hazırlanmaya ve pilot uygulamaların yapılmasına başlanmıştır. 2005 yılından itibaren ise bu yeni program ilköğretim I. kademedede uygulanmaya başlanmıştır. Program, yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak hazırlanmıştır. Aynı zamanda çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından yararlanılmıştır. “Programda dil becerileri öğrenme alanları adı altında sınıflandırılmıştır. Dört temel dil becerisinden başka ‘görsel okuma ve görsel sunu’ da bir öğrenme alanı olarak kabul edilmiştir” (Özbay, 2006: 52). İlk okuma yazma yöntemi olarak “ses temelli cümle yöntemi” benimsenmiş ve yazı öğretiminin de “bitişik eğik yazı” harfleri ile yapılması uygun görülmüştür. Programda belirlenen ölçme ve değerlendirme yöntemi önceki programların tersine değerlendirmeyi somut ölçekler aracılığıyla yapması açısından öne çıkmaktadır (Özbay, 2006).

1.5 İŞİTME ENGELLİLER

Bireyler değişik nedenlerden dolayı özel eğitime gereksinim duyacak hale gelebilmektedirler. Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin varlığı insanlık tarihi kadar eskidir. Fakat uygulamada çağdaş anlamda eğitimleri çok yenidir. Ülkemizde özel eğitim alanında değişik yaklaşımlar benimsenmiştir. Son olarak benimsenen yaklaşım “Özel eğitim genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır” anlayışıdır.

Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar, genel eğitim ya da normal eğitim hizmetlerinden kapasitesi ölçüsünde gelişim gösteremeyen, özel eğitim hizmetlerine ve destek servislerine gereği olan çocuklardır (Özçelik, 1987). Kirk’ e göre normal çocuktan zihinsel, duygusal, sosyal ve duygusal, sinir ya da fiziki özellikleri, iletişim becerileri yönünden okul yaşantılarında uyarılma ya da özel eğitim hizmetlerine gereği olan çocuk özel eğitime muhtaç çocuktur (Kirk, 1972). Özel eğitim ise özel eğitime muhtaç çocukların eğitimi için özel olarak yetiştirilmiş personel; geliştirilmiş eğitim programları ve bu çocukların özür ve özelliklerine uygun eğitim ortamında sürdürülen çalışmalardır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1997).

Özel eğitime gereksinim duyan bireyleri akranlarına göre daha geriden bir gelişme gösterdikleri bir gerçektir. Bunun engel gruplarına göre nedenleri

değişmektedir. Fakat; özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitimlerinin ihtiyaçları doğrultusunda yapılması için özel eğitimde ilkeler belirlenmiştir. Özel eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi için ilkelerinin dikkate alınması gerekmektedir. Bu ilkeleri Özsoy, Özyürek ve Eripek (1997) şu şekilde belirtmişlerdir:

- *“Her çocuğun eğitim hakkı vardır.*
- *Özel eğitim genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.*
- *Özel eğitime muhtaç her çocuk, özür ve türüne derecesine bakılmaksızın özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.*
- *Özel eğitimde bireysellik esastır.*
- *Özel eğitime muhtaç çocukların normal akranları arasında eğitilmesi esastır.*
- *Özel eğitimde erkenlik esastır.*
- *Özel eğitimde hizmeti ayağa götürmek esastır.*
- *Özel eğitimde süreklilik esastır.*
- *Özel eğitimde işbirliği ve eşgüdüm esastır.*
- *Özel eğitimde tek elden planlama ve yürütme esastır”* (Özsoy, Özyürek ve Eripek 1997: 16–17).

Özel eğitim gereksinmesi olan bireyler bazı özelliklerine göre sınıflandırılmaktadır. Bunları örneklendirecek olursak; Enç, Çağlar ve Özsoy; özel eğitime muhtaç çocukları işitme özürlüleri, konuşma özürlüleri, görme özürlüleri, ortopedik özürlüleri, uyumsuz çocuklar, geri zekâlılar, sürekli hastalığı olanlar, öğrenme güçlüğü olan çocuklar, üstün yetenekliler ve korunmaya muhtaç çocuklar olarak ele almaktadırlar (1987). Kirk (1972), özel eğitime gereksinim duyan bireyleri; iletişim bozukluğu olanlar; zihinsel yönden farklılığı olanlar; duygusal engeli olanlar; sinirsel ortopedik ve diğer hastalığı olanlar; davranış bozukluğu olanlar şeklinde sınıflamıştır. Görüldüğü gibi özel eğitime gereksinim duyan bireyler değişik şekillerde sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma; tanılamaya, gereksinimlerin belirlenmesine ve eğitimde düzenlemeye ve planlamaya yol göstermesi için yapılmaktadır.

1.5.1 İşitme Engellilerin Özellikleri

Özel eğitim gereksinmesi olan bireylerden olan işitme engelliler ise işitme kayıplarının, iletişimlerini ve dolayısıyla da eğitimlerini olumsuz etkileyen durumla karşılaşmaktadırlar. “İşitme engeli, bireyin işitme düzeneğinde oluşan bir sorun nedeniyle günlük yaşamında sözel dili işlevsel olarak kullanamaması olarak tanımlanabilir” (Girgin,2003:7). İşitme engelliler; işitme kayıplarının derecesine (hafif, orta, ileri, çok ileri gibi), oluş zamanına (doğuştan, sonradan), oluş biçimine (aniden, giderek), işitme kaybının nedenine (kalıtsal, edinilmiş, sonraki nedenler, doğum sırasında), yerine (iletim tipi, sensorinöral, merkezi, karma tip, psikolojik) ve süreğenliğine (geçici, kalıcı) göre değişik biçimlerde sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflamalardan en çok işitme kaybının derecesine göre olanı ve işitme kaybının yerine göre olanı alanda işlevsel olarak kullanılmaktadır. Sınıflama yapmak işitme engelliler için eğitim ihtiyaçlarının belirlenerek uygun eğitim programlarının hazırlanması, uygun yöntem ve tekniklerin belirlenmesi, uygun araç gereçlerin seçilmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca işitme engelliler için önemli olan diğer ölçütler ise; erken tanı, erken cihazlandırma ve erken eğitimidir.

Bireyin dil edinimi için kritik dönemi geçirmemiş olması gerekiyor. Ne kadar erken tanılırsa o kadar erken cihazlandırılıp, çocuğun eğitimine ve ailesinin eğitimine başlaması gerekmektedir. İşitme engellilerin eğitiminde vazgeçilemeyecek unsur aile olduğu için ailenin eğitimi de önemlidir.

1.5.2 İşitme Engelliler Eğitiminin Tarihçesi

İşitme engellilerin eğitimi ile kaynak taraması yapıldığında dünyada ve ülkemizde çalışmaların yapıldığına ve eğitimlerinde değişik yöntemler kullanıldığını görmekteyiz.

İşitme engelli bireyler ile ilgili eğitim çalışmaları 15. yüzyılda başlamıştır. Girgin’ e göre Pedro de Ponce de Leon yazılı kaynaklarda işitme engellilerin eğitimine başlayan ilk kişi olarak görülmektedir (Girgin, 2003). Eşi işitme engelli olan Alexander Graham Bell bu alana ilgi duyan kişilerden biridir. Karısının ve

diğer işitme engellilerin seslerin duyabilmesini sağlamak için yaptığı çalışmalar sırasında telefonu bulmuştur. Bell, işitme engellilerin eğitiminin işaret yöntemi ile değil, sözel yöntemle yapılması gerektiğini savunmuştur (Girgin,2003). Kendisi bir rahip olan Abbe de L'Epee 1760 yılında Paris'te işaret metoduyla eğitim veren ilk sağır okulumu açmıştır (Selvi,2004). Ve işitme engellilerin eğitiminin işaret yöntemi ile yapılması gerektiğini savunmuştur. Çünkü; işitme engellilerin ana dilini işaret dili olarak görmekteydi. 1880 Milan Konferansı işitme engellilerin eğitime yönelik ilk önemli çalışmalardan biridir. Bu alanda başarılı görülen kişiler yöntemlerini ve başarılarını tartışmak için toplanmışlardır. Konferansa katılan katılımcılar Milan'daki okulları gezerken sözel yöntemle eğitim veren okullardan çok etkilenmişlerdir (Selvi,2004). Bu konferansta işitme engellilerin eğitimlerini günümüze kadar etkileyen kararlar alınmıştır. Alınan kararlar özetle şu şekildedir:

- İşitme engelli bireylerin eğitiminde işaret dili yerine konuşmayı öğretmek esas alınmalıdır.
- Konuşma ile eğitim verilirken işaret eğitiminin verilmesi konuşmayı öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir.
- İşitme engelli bireylerin eğitimlerinin devlet tarafından verilmesi gerektiğini önemle belirtilmektedir.
- İşitme engelli bireylerin eğitimleri normal akranları ile birlikte yapılmasının önemi vurgulanmaktadır.
- İşitme engellilerin eğitimi ile ilgili araştırmalar yapılmasını ve kaynakların oluşturulması tavsiye edilmektedir.
- İşitme engelliler sınıflarının en fazla mevcudunun on olması gerektiği belirtilmiştir.

Milan Konferansı birçok ülkede benimsenmiştir ve buna bağlı olarak işitme engellilerin eğitimleri desteklenerek geliştirilmiştir.

20. yüzyıla gelindiğinde ise işitme engellilerin işitme kalıntısından faydalanılarak onlara konuşmayı öğretmenin mümkün olduğu ortaya konulmuştur. Teknolojinin gelişmesiyle işitme engelliler için işitme cihazları geliştirilmiştir. Bu da

işitme engelli bireylerin konuşma seslerini duymalarını ve eğitimlerini sözel yöntemler ile alabilmelerini sağlamıştır.

Ülkemize baktığımızda bu alandaki ilk çalışmalar 1800'lerin sonlarında görülmektedir. Ülkemizde ilk sağır ve dilsizler okulunun 1889 yılında İstanbul' da Ticaret Mektebi içinde Müdür Grati Efendi tarafından zamanın bazı yüksek devlet memurlarının sağır çocuklarının eğitimi için açılan sağırlar okulu ile başlamıştır (Enç, Çağlar ve Özsoy, 1987: 97). Bu okulun mevcudu 30 olarak düşünülmüş ve öğrenim sırası dört yıl olan okula 6 ile 20 yaş arası öğrenci kabul edilmesi öngörülmüştür. Okul gündüzlü olup, programı Fransız sağırlar eğitimi esas alınarak düzenlenmiştir. Benimsenen yöntem, işaret yöntemi idi (DPT, 1992: 2). Müdür Grati Efendinin ölümü ile bu okullar ilgisizliğe terk edilmiştir. Bu okuldan sonra açılmış olan diğer sağırlar ve körler okulları 1951 yılında Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığına bağlanmıştır (DPT, 1992).

Meşrutiyet döneminde özel eğitimdeki başlıca gelişmeler:

- *“İstanbul'daki Dilsiz Mektebi, özellikle bina bulunamadığı için çalışmalarını güçlüklerle sürdürmüş, bir ara kapatılmış, 1914 de tekrar açılmıştır.*
- *Selanik'te 1909 da özel bir Dilsiz Mektebi açılmıştır.*
- *İzmir' de 1911 Albert Karmona adında dilsiz bir Osmanlı Musevi Tüccarı bir Sağır ve Dilsiz Mektebi açmıştır. Karmona, Paris' de Dilsiz Mektebinde okumuş ve terzilik öğrenmişti”* (Akyüz, 2001: 254).

“1952–1953 ders yılı başında Ankara Gazi Eğitim Enstitüsü'nde özel eğitim kurumlarına öğretim ve yönetim görevlisi yetiştirmek için Özel Eğitim Bölümü açılmış, iki dönem mezun veren bu bölümden 60 kadar eleman yetişmiştir. 1965'te Ankara' da kurulan Eğitim Fakültesi'nde bir Özel Eğitim Bölümü de yer almıştır.” (Akyüz, 2001: 343).

1.5.3 İşitme Engelliler Eğitiminde Kullanılan Programlar

Ülkemizde zaman zaman farklı engel grupları için eğitim programları hazırlanmıştır. Ancak işitme engellilerin eğitiminin Türkiye'deki tarihsel gelişimine genel olarak bakıldığında benimsenen eğitim yöntemleri zaman içinde farklılık

göstermekle birlikte işitme engelliler ilköğretim okullarında normal çocuklar için hazırlanan programlar kullanılmıştır. Bunun yanı sıra 1990 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından Sağırılar İlkokulu Öğretim Programı İşitme engelliler ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere destek olmak amacıyla yayımlanmıştır. 1991 yılında ise İşitme Özürlü Çocuklar Okul Öncesi Eğitim Programı Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı tarafından yayımlanmıştır.

Son Olarak ülkemizde 2005–2006 öğretim yılında yapılandırıcılık yaklaşımı doğrultusunda hazırlanan yeni ilköğretim programı tüm ilköğretim okulları ile birlikte işitme engelliler ilköğretim okullarında da uygulanmaya başlanmıştır.

1.5.4 İşitme Engelliler İletişim Yöntemleri

Ülkemizde işitme engelliler için açılan okullarda kullanılan iletişim yöntemlerine ve eğitim yöntemlerine baktığımızda değişik yöntem ve yaklaşımlara dayalı eğitim verildiği görülmektedir.

İşitme engelli öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik birçok yöntem vardır. Bunları başlıca iki başlık altında toplayabiliriz:

1. *“İşaret Desteği Alan Yöntemler (İşaret Dili, Bilingual- Bikültürel, Parmak Alfabeti, İpuçları ile Konuşma (Cued Speech), Tam İletişim (Total Communication)*
2. *İşaret Desteği Almayan Yöntemler (Yapılandırılmış Sözel Yöntem, Van Uden Yaklaşımı, Doğal-İşitsel Sözel Yöntem, Tek Duyu Yöntemi”* (Girgin, 2003: 86).

İşaret dili, duygu ve düşünceler, nesnelere, belli bir dilin harfleri veya konuşma sesleri, beden hareketlerinden oluşturulan ve görsel olarak algılanan işaretlere benzetilmeye çalışılarak sağlanan iletişim yöntemidir (MEB, 2003). Özellikle çok ileri düzeyde işitme kaybı olanlar tarafından kullanılır.

“Parmak alfabeti, alfabedeki her bir harfin parmakların değişik bir biçim almasıyla sözcüklerin ve tümcelerin ifade edilmesidir” (MEB, 2003: 94). İfade edilmek istenen düşüncenin parmaklar ile yazılmasıdır. Sözel dilin söz dizimi

kullanılır. Bu nedenle okuma yazma eğitimlerinde sorunlar yaşanmaz. Fakat bu yöntemde her harfin tek tek parmaklarla işarete dönüştürülmesi iletişimin hızını azalttığı düşünülmektedir.

Bilingual-Bikültürel yöntemi, yeni sayılabilecek bir yöntemdir. İşitme engellilerin eğitimi açısından bakıldığında işaret dilinin ilk dil, sözel dilin ikinci dil olarak öğrenilmesi şeklinde tanımlanabilir (MEB, 2003: 48). Yöntemin çıkış noktalarından biri işitme engelliliğin toplumun bir alt grubu olduğuna yönelik düşüncedir. Yöntemde işaret dili iyi bir şekilde konuşulmaya başlandıktan sonra sözel dilin, öğretilmesi önerilmektedir.

Tüm iletişim (Total Communication) yöntemi, 1970'lerde gelişmeye başlamıştır. "İşitme engelli çocukların dil gelişimini ve iletişim becerilerini geliştirmek için tüm iletişim yaklaşımlarını bir arada kullanılmasına verilen addır" (Girgin, 2003: 97). Bu yaklaşım, dilin sözel, işitsel, yazılı ve işarete dayalı tüm boyutlarını kullanmayı hedefleyen bir eğitim yaklaşımıdır. "Ancak, yöntemin uygulanmasında belli bir standardın olmayışı iletişimde sorunlara sebep olabilmektedir" (MEB, 2003: 48).

Sözel yöntem, işitme cihazının icadından çok önceleri uygulanmaya başlanmıştır. Yazılı kaynaklara göre bu yaklaşımı ilk uygulayan 1520'de Pedro de Ponce de Leon dur. Yöntem işitme engelli çocuğun söyleneni algılayıp anlamlandırabilmesini sağlamak için dudak okuma ve görme duyusu becerilerini geliştirmeyi yöneliktir (Girgin, 2003).

Doğal işitsel sözel yöntem, sözel iletişim yönteminin bir türüdür. İşitme engelli bireylerde konuşmanın geliştirilmesi bu yöntemin temel hedeflerindedir. Doğal işitsel sözel yöntem, çocukların var olan işitsel kalıntıların yararlanarak, işitme kaybına uygun cihazların kullanılmasıyla doğal ve etkileşimci ortamlarda konuşma ve dil gelişimini sağlamayı amaçlar (MEB, 2003). Bu yöntemde erken teşhis, erken cihazlandırma ve erken eğitim büyük önem taşımaktadır. Yöntem ailelerin çocuklarının eğitimine doğrudan katılımını savunmaktadır. Doğal işitsel sözel yöntemde abartılı görsel ipuçlarına, jest ve mimiklere yer yoktur.

İşitme engelli çocukların bu engellerine bağlı olarak iletişim becerilerindeki kayıpları çok fazladır. Bu nedenle işitme engellilerin eğitiminde iletişim becerileri

kazandırmak ön plana çıkmaktadır. İletişim becerileri Türkçe dersinin öğrenme alanlarından dinleme, konuşma, okuma ve yazmayı da kapsamaktadır.

İşitme engelli öğrencilere iletişim becerileri kazandırmak için kullanılan yöntemlerin birçoğunda işitme ve görme duyularının birlikte eğitimi önem kazanmaktadır. İşitme engelli çocukların eğitiminde işitme kalıntısından faydalanarak görme duyusuna dayalı bir öğrenme – öğretme süreci planlanmalıdır. Bireyde, öğrenmenin yüzde sekseni görme duyusuna dayalı olarak gerçekleşmektedir. Normal akranları gibi işitme engelli bireyler de öğrenmelerinin büyük bir kısmını görme duyusuna dayalı gerçekleştirmektedirler. Bu nedenle işitme engellilerin eğitiminde konuya uygun görsel materyaller ve malzemeler kullanılmalıdır. Ayrıca ders materyallerinin de öğrencilerin yaş, ilgi ve özelliklerine uygun olarak seçilmesi gerekmektedir.

1.6 KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Öğretim programlarının değerlendirilmesi ve işitme engelliler ile ilgili araştırmalara bu bölümde yer vermeye çalışılmıştır. Bu alanlarda literatür taraması yapılmış ve aşağıdaki çalışmalara ulaşılmıştır.

Uygun (1996), “Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumları Türkçe Eğitim Programının Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında şu sorulara cevap aramıştır:

- İlköğretim kurumları Türkçe Eğitim Programı'nın temel öğeler açısından (amaç, içerik, eğitim yöntemleri, ders araç-gereçleri, süre, değerlendirme) mevcut durumu ne düzeydedir?
- Programın uygulanmasında görülen yetersizlikler ve problemler nelerdir?
- Yetersizliklerin ve problemlerin giderilmesine ilişkin çözüm yolları neler olabilir?

Araştırmacı, bu araştırmanın sonucunda “İlköğretim Okulları Türkçe Programı”nın yeni anlayış ve yaklaşımlara uygun olarak program geliştirme ilkeleri doğrultusunda yeniden düzenlenmesi gereği ortaya çıkmış ve bir takım önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca, Türkçe eğitiminde verimliliğin sağlanması için “Türkçe

Eğitim Projesi” hazırlanarak “Türkçe Dil Laboratuvarları”nın kurulması gereği ortaya çıkmıştır.

Duman (1996), “ İlköğretim I. Kademe Türkçe Programı Uygulama ve Yeterlilik Düzeyinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasının amacı; İlköğretim okullarının I. kademesinde uygulanan Türkçe Programı’nın uygulama ve yeterlilik düzeyleri açısından değerlendirilmesidir.

Araştırmanın sonucunda; Türkçe Programı anlam gücü kazandırmada orta düzeyde yeterli ve orta düzeyde uygulanabilme derecesinde, öğrencilere Türk Dili’ni sevdirmede genel olarak orta düzeyde ve % 29 düzeylerinde yeterli olarak, öğrencilere birlikte çalışabilme, iş birliği yapabilme ve yardımlaşma beceri ve alışkanlığı kazandırmada yeterli bulma durumu orta, uygulanabilme durumu da orta düzeyde, öğrencilere bir önceki sınıflarda kazandıkları davranışları pekiştirmede orta yeterlilikte ve orta düzeyde uygulanabilir görüşleri ortaya çıkmıştır. Bu görüşler doğrultusunda araştırmacı; Türkçe Programı’nın yeniden gözden geçirilmesi uygulamadaki aksaklıkların giderilmesine çalışılmalıdır görüşüne varmıştır.

Albayrak ve diğerleri (2005), İlköğretim Okulu Matematik Dersi Programını (Kapsam ve Eğitim Durumları Açısından) incelemiştir. Çalışmada programın kapsamı üzerinde kısmen durulmuştur. Ağırlıklı olarak programın uygulamada aksayabilecek yanları önceki süreçler de dikkate alınarak değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada 2004- 2005 öğretim yılında pilot uygulaması yapılan ve 2005–2006 öğretim yılından itibaren uygulamaya konan ilköğretim okulu matematik dersi (1–5 sınıflar) öğretim programı (kapsam ve eğitim durumları açısından) betimleme yöntemiyle önceki programlar ve içinde bulunulan durum da incelenmiştir.

Sonuç olarak uygulamaya konan ilköğretim okulu matematik programının kısa süre içerisinde zorunlu olarak değişikliğe uğrayacağı düşünölmektedir.

Özden (2005), 2004 Yeni Hayat Bilgisi programını öğretmen görüşlerini esas alarak değerlendirmiştir. Bu araştırma ile 2004 yılında geliştirilen Hayat Bilgisi Öğretim Programının analizi ve özellikle öğretim programının temel öğelerinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Samsun merkezde 3 ve merkez ilçelerde 2 pilot okulda Hayat Bilgisi dersini veren toplam 20 sınıf öğretmeni

oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen mülakat formu ile toplanmıştır.

Bu araştırmanın sonucunda “Yeni programda kazanımların birbirini takip etmesi sağlanmış ama öğretilecek içeriğin düzensiz olarak verilmesine neden olmuştur. Programın içeriğinde bir karmaşa söz konusudur. Bu da 2005–2006 öğretim yılında bu programın uygulanmasının doğru olup olmadığını sorusunu karşımıza çıkarmaktadır. Bu programda öğretmenlere eğitim-öğretim ortamında daha az iş düşüyormuş gibi görünse de, öğretmenin sorumluluğu daha da artmıştır. Öğrencinin yapacağı çalışmalar daha dikkatli kontrol edilmeli, bireyin tamamen başıboş kalmasına izin verilmemelidir. İçeriğin ne kadar verileceğinin öğretmene bırakılması hem olumlu hem de olumsuz sonuçları çıkmaktadır. Bu konuda program daha yol gösterici olmalıdır. Öğretmenlerin programı uygularken en zorlandıkları kısım ölçme ve değerlendirmedir. Bu formların mevcut koşullara uygun olması ya da mevcut koşulların daha önceden düzeltilmesi gerekmektedir. Ayrıca bu ölçeklerin değerlendirilmesinin çok uzun zaman alması da öğretmenleri olumsuz etkilemektedir.” gibi görüşlerine ulaşılmıştır.

Collins (2005), İlköğretim Türkçe programları pilot uygulamalarını değerlendirmiştir. Bu araştırma, İlköğretim Türkçe dördüncü ve beşinci sınıf programlarının değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu çalışmayla Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı ile eski programın eğitim felsefesi, hedefler, kazanımlar, içerik (öğrenme alanları), ölçme ve değerlendirme açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Programın güçlü yanları, uygulanma sürecinde karşılaşılan zorluklar ve bu sorunları çözmek ve programı daha etkili hale getirmek için yapılacaklar araştırılmıştır.

Araştırmanın sonuçları pilot uygulamaya katılan okullarda çalışan öğretmenlerin çoğunun programı kendi özveri ve çabalarıyla yürüttüklerini göstermiştir. Ayrıca, programın toplumdaki kabul görmesi için tanıtımının zaman geçmeden yapılması gerektiğinin üzerinde durulmuştur. Buna ilaveten programın eğitimin diğer kademeleri ile uyumlu hale getirilmesi gerektiği sonucu çıkmıştır (Collins, 2005). Sonuç olarak, bu araştırma yeni programın uygulanma sürecinde programda geliştirilmesi ve yeniden yapılandırılması gereken konuların olduğunu

göstermiştir. Bu nedenle de programın yeniden gözden geçirilerek geliştirilmesi önerilmiştir.

Özkal, Güngör ve Çetingöz (2006) “ Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Öğrencilerin Yönelik Tutumları” adlı araştırmalarında, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını, bu tutumların öğrencilerin cinsiyetleri ile okul türleri arasındaki ilişkilerini, sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerin öğretmenlerin cinsiyetleri ve kıdemleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin genel olarak Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin özel okulda öğrenim gören öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin ise Sosyal Bilgiler dersine yönelik görüşlerinin genelde olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermezken, kıdemi 1- 10 yıl arası olan öğretmenlerin programa ilişkin daha olumsuz görüşlere sahip oldukları belirtilmiştir.

Korkmaz (2006), “Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi” adlı çalışmada birinci sınıf öğretmenlerinin yeniden yapılandırılan birinci sınıf öğretim programlarını bir yıl uyguladıktan sonra program hakkındaki düşüncelerini ortaya koymayı amaçlamıştır.

Araştırmacı araştırmasının sonucunda; genel olarak sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun yeni programı olumlu bulduğu görüşüne varmıştır. Fakat öğretmenler, yeni programa göre hazırlanan ders kitaplarının tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini, sınıfların kalabalık olması, ailelerin program hakkında yeterli bilgi sahibi olmamaları ve öğretmenlerin etkinlikleri değerlendirme sürecinde fazla form ve belge işleriyle uğraşmaları programda istenilen amaca ulaşmayı zorlaştırdığını da bildirmişlerdir.

Ocak, Ertürk ve Karaca (2007) “ Bitişik Eğik Yazı Yazmada İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Zorlandıkları Harfler Üzerine Bir Değerlendirme” adlı çalışmalarının amacı; Yeni İlköğretim Türkçe Programı doğrultusunda birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazarken hangi harfleri yazmakta zorlandıklarını belirlemek ve uygulamaya yönelik çözüm önerileri sunmaktır.

Araştırmanın sonucunda, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerin genel olarak bitişik eğik yazı yazmakta çok zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ise; öğretmenlere göre öğrenciler “c,ç,e,ı,i,o,ö,ü” harflerini yazarken çok zorlanıyorlar, “s,ş,f” harflerini yazarken az zorlanıyorlar.

Şahinel ve Karasu (2007), “Türkçe 1–5. Sınıflar Öğretim Programı İlk Okuma-Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmalarında Türkçe 1-5. sınıf öğretim programının ilk okuma yazma öğretiminde uygulamaya yeni konulan “Ses Temelli Cümle Yöntemi”nin uygulamla süreci ile ilgili olarak öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır.

Araştırmanın sonucunda tüm öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim programı ile ilgili olarak “yeterli” ve “faydalı olmadığı” şeklinde olumsuz düşüncelere sahip oldukları, ana sınıfı programı güncellenmediği için birinci sınıfa başlayan öğrencilerin bitişik eğik yazı yazmada zorlandıkları, programda yer alan ses gruplarını öğretmenlerin değiştirmeden uyguladıkları, öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları sesler olarak “ğ,j,k,v” sesleri olduğu, bu sesleri öğretebilmek için öğretmenlerin daha uzun süre ayırdıkları, okuma ile ilgili olarak öğretmenlerin tamamına yakın bir kısmı okuma hızının bu yeni sistem ile daha iyi olduğu, dikte çalışmalarının daha kolay ve doğru yapıldığı, öğretmenlerin haftada iki ders saati olan okuma saatini kullandıklarını ve uygulamaya konulan bu Yeni Türkçe Öğretim Programı’nın en önemli değişikliği olarak öğretmenler okuma yazma öğretimindeki değişikliği göstermekte oldukları ortaya çıkmıştır.

Dengiz ve Yılmaz (2007), “2004 İlköğretim Programı’nda Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmalarının amacını Türkiye’de 2005–2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan 2004 İlköğretim Programı’nın okuma ve kütüphane alışkanlıklarını hangi düzeyde ve nasıl bir yaklaşım içinde ele aldığını belirlemek şeklinde açıklamışlardır. Bu araştırmanın sonuçlarını şu şekilde sıralanabilir:

- Öğretmenler, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının araştırma sürecinin bir parçası olduğunu ve öğretim programlarında güçlü bir biçimde

yer alması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca bu alışkanlıkların bütünsel bir yaklaşımla öğretim programlarında yer alması gerektiğini belirtmektedirler.

- Yeni İlköğretim Program'ında bu alışkanlıkların bütünsel bir yaklaşımla ele alındığını "Kısmen" olarak görmektedirler. Bu kimsi yeterlilik program için olumsuz bir durum olarak değerlendirilmiştir.
- Öğretmenler, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını sadece bir dersle, özellikle "Türkçe Dersi" ile bağlantılı olarak görmemekte, bütün dersler için gerekli beceri ve alışkanlıklar olarak değerlendirmektedirler.
- Öğretmenler, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını öğretim programlarında yer verilmesi gereken bir kazanım, beceri, etkinlik olarak görüp, aynı zamanda ölçme ve değerlendirme konusu yapılması gerektiğini de dile getirmektedirler. Ancak, onlara göre, programlar sözü edilen kavramlar bağlamında, bu alışkanlıkları "kısmen" içermektedir.
- Öğretmenler, yeni öğretim programlarını okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından "kısmen" uygulanabilir görmektedirler. Bu düşüncelerinin nedenleri arasında, okullarda kütüphane olmayışı ya da var olan kütüphanelerin yetersiz kalışı, sınıf kitaplıklarının yetersizlikleri, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okuma ve kütüphane kullanma konusunda yeterince duyarlı olmamaları yer almaktadır. Ancak, öğretmenlerin, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının yeni öğretim programları çerçevesinde işlerlik kazanmasında, temel sorunun kütüphane yetersizliğini gördükleri söylenebilir.

Yurduseven (2007), "İlk Okuma Yazma Programının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında İlköğretim 1. ve 2. sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilk okuma yazma programını değerlendirmeyi ve uygulama sırasında yaşanan problemleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin ilk okuma yazma programı ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu, programda yer alan kazanımları ulaşılabilir buldukları görüşlerine ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler;

- Kalabalık sınıflarda ilk okuma yazma programını uygulamakta sorunlar yaşadıklarını,
- Programın uygulanmasına yönelik yeterli hizmet içi eğitim almadıkları,
- Bitişik eğik yazı ile yazma konusunda öğrencilerin zorluklar yaşadığı görüşlerini belirtmişlerdir.

Ece (2007),“ İlköğretim Birinci Kademe 2005 Sosyal Bilgiler Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında Sosyal Bilgiler Programını öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirmeyi amaçlamıştır.

Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenler genelde programı desteklemiştir. Ayrıca, Sosyal Bilgiler Programının kazanım, içerik, eğitim durumu, değerlendirme ve geleceğe yönelik öneri boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde deneklerin cinsiyet, sınıf, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesinde yararlanılacak istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanacaktır.

1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. “Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 2005: 79).

Uygulamaya katılan öğretmenler araştırmacı tarafından oluşturulmuş “İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında 2005 Türkçe Öğretim Programının Uygulanabilirliğinin Değerlendirilmesi” ölçeğini doldurmuşlardır. Daha sonra uygulanan ölçek sonuçlarına göre İşitme Engelliler İlköğretim okullarında uygulanan 2005 Türkçe Öğretim programının uygunluğu belirlenmeye çalışılmıştır.

2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evrenini 2008–2009 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Türkiye’deki İşitme Engelliler İlköğretim okullarında görev yapmakta olan İşitme Engelliler Sınıf Öğretmenleri, Özel Eğitim Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evrenden maliyet, ulaşım ve kontrol zorunluluklarından dolayı örneklem alınmıştır (Karasar, 2005). Seçilen örneklem uygun örnekleme şeklindedir. Uygun örnekleme, araştırma yapan kişiye bildiği veya çalıştığı çevresinden örneklem alma imkânı verir (Balcı, 2005). Bu kapsamda araştırmanın örneklemini ise aşağıdaki tabloda (Tablo 1) verilen illerdeki İşitme Engelliler İlköğretim okullarında görev yapmakta olan İşitme Engelliler Sınıf

Öğretmenleri, Özel Eğitim Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmenleri 220 öğretmen oluşturmuştur.

Tablo 1: İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında 2005 Türkçe Öğretim Programının Uygulanabilirliğinin Değerlendirilmesi Ölçeğinin Uygulandığı İllerin ve Okulların Adları

	Okulun Bulunduğu İl	Okulun Adı
1	Adana	Seyhan İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
2	Afyonkarahisar	Karahisar İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
3	Ankara	Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
4	Ankara	Yahya Özsoy İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
5	Ankara	Yılmaz Balaban İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
6	Antalya	Merkez İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
7	Bursa	İbni Sina İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
8	Bursa	Duyum İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
9	Denizli	Yeşilköy İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
10	Eskişehir	Ahmet Yesevi İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
11	İstanbul	Halıcioğlu İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
12	İstanbul	Vezneciler İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
13	İstanbul	Mimar Sinan İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
14	İstanbul	Dosteller İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
15	İstanbul	Yeditepe İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
16	İstanbul	Yunusemre İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
17	İzmir	Tülay Aktaş İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
18	İzmir	Bayındır Şehit Oktay Ardiç İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
19	Kahramanmaraş	Gaziler İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
20	Kastamonu	Halime Çavuş İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
21	Kırşehir	Cevizkent İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
22	Konya	Konevi İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
23	Kütahya	Kütahya İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
24	Niğde	Hüdavend Hatun İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
25	Sivas	Buruciye İşitme Engelliler İlköğretim Okulu

Araştırmada örnekleme yer alan öğretmenlerin dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Örneklem Grup Dağılımı

		SAYI	%
CİNSİYET	Kadın	118	53,6
	Erkek	102	46,4
	TOPLAM	220	100
MEZUN OLUNAN BÖLÜM	İşitme Engelliler Sınıf Öğretmenliği	174	79,1
	Özel Eğitim Öğretmenliği	17	7,8
	Sınıf Öğretmenliği	29	13,1
	TOPLAM	220	100
KIDEM	0-5 yıl	48	21,8
	6-10 yıl	63	28,6
	11-15 yıl	51	23,2
	16-20 yıl	36	16,4
	21 yıl ve üzeri	22	10
	TOPLAM	220	100
SINIF DÜZEYİ	1. sınıf	47	21,4
	2. sınıf	46	20,9
	3. sınıf	42	19,1
	4. sınıf	37	16,8
	5. sınıf	48	21,8
	TOPLAM	220	100
OKULUN YERLEŞİM YERİ	İl merkezi	183	83,2
	İlçe merkezi	37	16,8
	TOPLAM	220	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %53,6’si kadın, %46,4’ü erkektir. Toplam öğretmenlerin %79,1’i İşitme Engelliler Sınıf Öğretmenliği mezunu, %7,8’i Özel Eğitim Öğretmenliği mezunu ve %13,1’i ise Sınıf

Öğretmenliği mezunudur. Öğretmenlerin %21,8'i 0-5 yıl kıdeme, %28,6'sı 6-10 yıl kıdeme, %23,2' si 11-15 yıl kıdeme, %16,4' ü 16-20 yıl kıdeme ve %10'u ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptirler. Ayrıca bu öğretmenlerin %21,4' ü 1. sınıf, %20,9'u 2. sınıf, %19,1'i 3. sınıf, %16,8'i 4. sınıf ve %21,8'i ise 5. sınıf öğrencilerini okutmaktadırlar. Bunun yanında öğretmenlerin çalıştıkları okullara baktığımızda; %83,2' si il merkezi, %16,8'i ise ilçe merkezindedir.

3. VERİ TOPLAMA ARACI

İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında 2005 Türkçe Öğretim Programının Uygulanabilirliğinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler ile ilgili sorulardan oluşan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu öğretmenlerin cinsiyetlerinin, mezun oldukları bölümlerin, kıdemlerinin, okuttukları sınıfları ve okulun yerleşim yerinin belirlenmesine yönelik beş sorudan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise araştırmacı tarafından oluşturulan İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında 2005 Türkçe Öğretim Programının Uygulanabilirliğinin belirlenmesine yönelik sorulardan oluşan "İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında 2005 Türkçe Öğretim Programının Uygulanabilirliğinin Değerlendirilmesi" başlığı ile kullanılmıştır. Bu ölçekte beş'li likert tipli (5=Kesinlikle katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Katılmıyorum ve 1=Kesinlikle katılmıyorum) şeklinde bir dereceleme yapılmıştır.

İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında 2005 Türkçe Öğretim Programının Uygulanabilirliğinin Değerlendirilmesi ölçeğini geliştirmek için kaynak taraması yapılmıştır ve uzmanların belirledikleri program değerlendirme kriterlerinden yararlanılmıştır.

Kaynak taraması sonucu oluşturulan ölçek maddeleri uzman görüşüne sunulmuştur. Eğitim bilimleri, Türkçe bölümü ve uygulayıcı öğretmenlerden gelen değerlendirmeler ve düzeltmeler sonucunda ölçek 64 maddeye düşürülmüştür. Ölçek, taslak olarak geliştirildikten sonra bir ön uygulama yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda veri toplama aracının yapı geçerliliğini belirlemek için, faktör analizi yapılmıştır.

Faktör analizi, birden fazla değişkene bağlı bir değişkeni açıklayarak katkı sağlayan bağımsız değişkenlerin sayısını ve bu değişkenlerin faktör yüklerini belirlemede kullanılan istatistiksel işlemdir (Gömlüksiz, 1996). Bu analizin en önemli amaçlarından biri, değişkenler arasındaki bağımlılığın kökeni araştırmaktır. Bu analizlerde, tüm değişkenler arasındaki ilişkiler incelenir. Bu ilişkilere dayanılarak verilerin anlamlı ve özet olarak sunulması sağlanır (Turgut ve Baykul, 1992).

Faktör analizi, tüm veri yapıları için uygun olmayabilir. “Verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ile incelenebilir. KMO’nun, 60’dan yüksek olması, faktör analizi için uygun bir yapı olduğunu gösterir” (Büyüköztürk, 2007: 126). Yapılan bu çalışmada KMO değeri ,891 olarak bulunmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda ise faktör yükleri .41 - .79 arasında değişen 59 madde tespit edilmiştir. Beş madde ölçekten çıkartılmıştır. Bu aşamadan sonra yapılan güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin genel güvenirliği $\alpha = .95$ olarak hesaplanmıştır. Özdamar (1997)’ye göre alfa katsayısının 0,80- 1,00 arasında olması ölçme aracının yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 1997).

4. UYGULAMA SÜRECİ VE VERİLERİN TOPLANMASI

Uygulamaya hazır hâle getirilen ölçek yeterli sayıda çoğaltılmıştır. Ölçek, işitme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere uygulanması için Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nün ilgili yazısı ile Milli Eğitim Bakanlığı EARGED Başkanlığı’na başvurulmuş ve anketin uygulanması için gerekli izinler alınmıştır.

2008–2009 öğretim yılında ekim ayı içerisinde uygulama izni alınan işitme engelliler ilköğretim okullarının yöneticileri ile telefonla görüşülerek çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra bazı okullara bizzat gidilerek ölçek ilgili öğretmenlere dağıtılmış ve uygulama bittikten sonra toplanmıştır. Bazı okullara ise araştırmacı bizzat gidememiştir. Ölçek ve izin onay belgesi okulların yöneticilerine gönderilmiş, onlardan ilgili öğretmenlere dağıtılması ve toplanması istenmiştir. Veri

toplama araçları yöneticilerden alınmıştır. Bu uygulamalar 2008 yılının Kasım - Aralık ayları içerisinde tamamlamıştır

Ölçek dağıtılan öğretmen sayısı 225, ölçeğe yanıt veren öğretmen sayısı 220'dir. Ölçeği yanıtlayan öğretmenlerin %98 oranında olması araştırma açısından olumlu bir gösterge olarak kabul edilebilir. Ölçeğin uygulanması esnasında öğretmenlerin genelini araştırmayı önemsedikleri ve titizlikle cevapladıkları gözlenmiştir.

5. VERİLERİN ANALİZİ

Kişisel Bilgiler Bölümü ve İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında 2005 Türkçe Öğretim Programının Uygulanabilirliğinin Değerlendirilmesi Ölçeği uygulandıktan sonra verilerin çözümüne geçilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, aritmetik ortalama, yüzde, frekans, t testi, tek yönlü Anova, Scheffe ve Tukey testi istatistik işlemleri kullanılmıştır. Bu istatistik işlemlerin kullanımı esnasında anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Öğretmenlerin verdikleri cevapların puanlarını hesaplamak amacıyla edilen verilerin değerlendirilmesinde kullanılan; 5'den 1'e kadar olan dereceleme ölçeği, her aralıkta 0,80 puan olacak şekilde beş eşit parçaya bölünerek her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları aşağıdaki Tablo 3'deki gibi temel alınmış ve yorumlanmıştır (Tekin, 1996).

Tablo 3. Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,00 – 1,79
Katılmıyorum	2	1,80 – 2,59
Kararsızım	3	2,60 – 3,39
Katılıyorum	4	3,40 – 4,19
Kesinlikle Katılıyorum	5	4,20 – 5,00

Hazırlanan Türkçe Öğretim Programının Uygulanabilirliğinin Değerlendirilmesi Ölçeğinde 59 madde yer almaktadır. Bu anket İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında görev yapmakta olan birinci kademe öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

Tüm faktörler için toplam 100 puan üzerinden değerlendirilmesi daha uygun görülmüştür. Bu nedenle her faktörün içine giren ölçek maddeleri 100'lük sisteme dönüştürülmüştür.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Aşağıda üç faktör grubu içinde yer alan maddelerin frekans, yüzde, ortalama dağılımları ile faktör yükleri verilmiştir.

1. KAZANIMLAR VE UYGULAMA GRUBU SORULARI İÇİN F,%, \bar{x} DAĞILIMLARI VE MADDELERİN FAKTÖR YÜKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Aşağıda Tablo 4’de Kazanımlar ve Uygulama Faktörü grubu içinde yer alan maddelerin 5’li derecelenmiş şekline öğretmenlerin verdiği cevaplar, frekans, yüzde, ortalama ve faktör yükleri bulunmaktadır.

Tablo 4: Faktör 1. Kazanımlar ve Uygulama Grubunda Yer Alan Sorular İçin f, %
Dağılımları ve Maddelerin Faktör Yükleri

1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum
5=Kesinlikle katılıyorum

Anket Maddeleri		1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	Faktör Yükü
1. “Dinleme kurallarını uygulama” kazanımları işitme engelli öğrencilere kazandırılabilir.	f	20	39	17	106	38	3,47	1,26	,612
	%	9,1	17,7	7,7	48,2	17,3			
2. “Dinlediğini anlama” kazanımları işitme engelli öğrencilere kazandırılabilmesi bakımından uygundur.	f	31	55	35	82	17	2,99	1,26	,690
	%	14,1	25,0	15,9	37,3	7,7			
3. İşitme engelli öğrenciler ile bireysel eğitim yapılarak dinleme kazanımları kazandırılabilir.	f	8	19	16	119	58	3,91	1,00	,474
	%	3,6	8,6	7,3	54,1	26,4			

Anket Maddeleri		1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	Faktör Yüğü
4. İşitme engelli öğrencilere dinleme öğrenme alanı ile ilgili tür, yöntem ve teknik belirleme çalışmaları uygulanabilir.	f	33	73	44	64	6	2,71	1,12	,618
	%	15,0	33,2	20,0	29,1	2,7			
5. “Dinleyiciler ile göz teması kurabilme” kazanımı işitme engelli öğrencilere kazandırılabilir.	f	6	17	22	117	58	3,93	0,96	,565
	%	2,7	7,7	10,0	53,2	26,4			
6. “Kelimeleri doğru telaffuz etme” kazanımı işitme engelli öğrencilere kazandırılabilir.	f	10	35	46	113	16	3,41	0,99	,458
	%	4,5	15,9	20,9	51,4	7,3			
7. “Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade etme” kazanımı işitme engelli öğrencilere kazandırılabilir.	f	22	60	52	77	9	2,96	1,09	,673
	%	10,0	27,3	23,6	35,0	4,1			
8. Konuşma öğrenme alanının tür, yöntem ve teknik belirleme çalışmaları işitme engelli öğrencilere uygulanabilir.	f	32	60	53	69	6	2,80	1,12	,694
	%	14,5	27,3	24,1	31,4	2,7			
9. “Okuma kurallarını uygulama” kazanımları işitme engelli öğrencilerin dil gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır.	f	60	97	23	35	5	2,22	1,08	,550
	%	27,3	44,1	10,5	15,9	2,3			
10. “Okuduğunu anlama” kazanımları işitme engelli öğrencilere rahatlıkla kazandırılabilir.	f	49	81	30	55	5	2,48	1,16	,695
	%	22,3	36,8	13,6	25,0	2,3			
11. “Anlam kurma” kazanımları işitme engelli öğrencilere kazandırılabilir.	f	37	61	54	62	6	2,72	1,13	,702
	%	16,8	27,7	24,5	28,2	2,7			
12. “Söz varlığını geliştirme” kazanımları işitme engelli öğrencilerin dil gelişim süreçleri için uygundur.	f	31	69	40	69	11	2,82	1,17	,670
	%	14,1	31,4	18,2	31,4	5,0			
13. Okuma öğrenme alanı tür, yöntem ve teknikleri belirleme çalışmaları işitme engelli öğrenciler için uygundur.	f	52	87	41	36	4	2,33	1,07	,731
	%	23,6	39,5	18,6	16,4	1,8			

Anket Maddeleri		1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	Faktör Yüğü
14. “Yazma kurallarını uygulama” kazanımları işitme engelli öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygundur.	f	39	70	33	72	6	2,71	1,18	,471
	%	17,7	31,8	15,0	32,7	2,7			
15. “Kendini yazılı olarak ifade etme” kazanımları işitme engelli öğrencilere kazandırılabilmesi bakımından uygundur.	f	49	79	35	51	6	2,48	1,15	,693
	%	22,3	35,9	15,9	23,2	2,7			
16. “Kendini sözel olarak ifade etme” kazanımları işitme engelli öğrencilere kazandırılabilmesi bakımından uygundur.	f	42	83	38	51	6	2,53	1,12	,785
	%	19,1	37,7	17,3	23,2	2,7			
17. Yazma öğrenme alanı tür, yöntem ve teknik belirleme çalışmaları işitme engelli öğrencilere uygundur.	f	47	94	37	40	2	2,35	1,04	,624
	%	21,4	42,7	16,8	18,2	0,9			
26. “Görsel sunum için hazırlık yapar ve sunum yöntemini belirler” kazanımları işitme engelli öğrencilere kazandırılabilmesi bakımından uygundur.	f	31	79	55	47	8	2,65	1,08	,628
	%	14,1	35,9	25,0	21,4	3,6			
27. “Sunumlarında gerçek nesne ve materyaller kullanır” kazanımları işitme engelli öğrencilere kazandırılabilmesi bakımından uygundur.	f	19	53	55	72	21	3,10	1,14	,571
	%	8,6	24,1	25,0	32,7	9,5			
28. “Sunumlarını değerlendirir” kazanımı işitme engelli öğrencilere kazandırılabilmesi bakımından uygundur.	f	33	82	56	41	8	2,57	1,07	,635
	%	15,0	37,3	25,5	18,6	3,6			
29. “İletişimi başlatma ve sürdürme becerisi geliştirme”, kazanımı işitme engelli öğrencilere kazandırılabilmesi bakımından uygundur.	f	30	57	56	66	11	2,87	1,14	,612
	%	13,6	25,9	25,5	30,0	5,0			

Anket Maddeleri		1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	Faktör Yüğü
31. “Dinleme öğrenme alanı kazanımları” işitme engelli öğrencilerin alıcı dil becerilerini geliştirebilmek için yeterlidir.	f	50	90	49	26	5	2,30	1,02	,482
	%	22,7	40,9	22,3	11,8	2,3			
32. “Konuşma öğrenme alanı kazanımları” işitme engelli öğrencilerin verici dil becerilerini geliştirebilmek için yeterlidir.	f	55	94	41	25	5	2,23	1,02	,529
	%	25,0	42,7	18,6	11,4	2,3			
33. Dinleme öğrenme alanı ile ilgili “sözel yönergeleri izleme” gibi etkinlik örnekleri işitme engelli öğrenciler ile uygulanabilir.	f	43	85	49	38	5	2,44	1,06	,529
	%	19,5	38,6	22,3	17,3	2,3			

Kazanımlar ve Uygulama grubu içinde en yüksek ortalama 3,93 ile “Dinleyiciler ile göz teması kurabilme kazanımı işitme engelli öğrencilere kazandırılabilir” maddesinde görülürken, en düşük ortalama 2,22 ile “Okuma kurallarını uygulama kazanımları işitme engelli öğrencilerin dil gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır” maddesinde görülmektedir. Öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olan 5. maddeye %79,6’ sı katıldıklarını, %10,4’ ü ise katılmadıklarını; en düşük ortalamaya sahip olan 9. maddeye öğretmenlerin %71,4’ ü katılmadıklarını, %18,2’ si ise katıldıklarını belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenler, dinleyiciler ile göz teması kurabilme kazanımını işitme engelli öğrencilere kazandırılabilmesi bakımından uygun olduğunu düşünmektedirler. Bunun nedeni iletişim becerileri için gereken şartlardan birinin göz teması kurabilmek olmasıdır. Göz teması işitme engelli öğrencilere bireysel eğitim yapılarak kazandırılabilir. Okuma kurallarını uygulama kazanımını ise işitme engelli öğrencilere kazandırılabilmesinin uygun olmadığını düşünmektedirler. Literatüre baktığımızda Girgin (1997) çalışmasında işitme engelli çocukların bazılarının çözümlemeyi öğrendiği zaman okumayı öğrendiği kabul edilen öğrenciler ile anladığı zaman okumayı öğrendiği kabul öğrencilerin okuma-anlama düzeyleri arasında farklılık olduğunu ifade etmiştir. Oysaki okuma, anlamayla birlikte bir bütündür. Anlamının

kazandırılmaması okuma kurallarını kazandırmada güçlükler yaşanmasına sebep olmaktadır.

Ölçeğin “İşitme engelli öğrenciler ile bireysel eğitim yapılarak dinleme kazanımları kazandırılabilir” maddesine öğretmenlerin %80,5’ i katıldıklarını, %12,2’ si ise katılmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler $\bar{x} = 3,91$ ortalama ile işitme engelli öğrenciler ile bireysel eğitim yapılarak dinleme eğitiminin yapılabileceğinin uygun olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmenlerin, “Dinleme öğrenme alanı kazanımları işitme engelli öğrencilerin alıcı dil becerilerini geliştirebilmek için yeterlidir.” maddesine %63,6’ sı katılmadıklarını, %14,1’ i ise katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler $\bar{x} = 2,30$ ortalama ile işitme engelli öğrencilerin alıcı dil becerilerini geliştirebilmek için dinleme öğrenme alanı kazanımlarının yeterli olmadığını düşünmektedirler.

“Konuşma öğrenme alanı kazanımları işitme engelli öğrencilerin verici dil becerilerini geliştirebilmek için yeterlidir.” maddesine öğretmenlerin %67,7’ si katılmadıklarını, %13,7’ si ise katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler $\bar{x} = 2,23$ ortalama ile işitme engelli öğrencilerin verici dil becerilerini geliştirebilmek için konuşma öğrenme alanı kazanımlarının yeterli olmadığını düşünmektedirler.

Ölçeğin “Okuduğunu anlama kazanımları işitme engelli öğrencilere rahatlıkla kazandırılabilir.” maddesine öğretmenlerin %59,1’ i katılmadıklarını, %27,3’ ü ise katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler $\bar{x} = 2,48$ ortalama ile okuduğunu anlama kazanımının işitme engelli öğrencilere rahatlıkla kazandırılmasının uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

2. PROGRAMIN UYGULANABİLİRLİĞİ GRUBU SORULARI İÇİN F, %, \bar{x} DAĞILIMLARI VE MADDELERİN FAKTÖR YÜKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Aşağıda Tablo 5’de Programın Uygulanabilirliği Faktörü grubu içinde yer alan maddelerin 5’li derecelenmiş şekline öğretmenlerin verdiği cevaplar, frekans, yüzde, ortalama ve faktör yükleri bulunmaktadır.

Tablo 5: Faktör 2. Programın Uygulanabilirliği Grubunda Yer Alan Sorular İçin f, %, Dağılımları ve Maddelerin Faktör Yükleri

1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum
5=Kesinlikle katılıyorum

Anket Maddeleri		1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	Faktör Yüğü
35. Verilen metinler işitme engelli öğrencilerin anlama seviyelerine uygundur.	f	115	81	15	6	3	1,64	0,83	,551
	%	52,3	36,8	6,8	2,7	1,4			
46. İlk okuma yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlamak işitme engelli öğrenciler için daha kolaydır ve uygulanabilir.	f	59	60	48	39	14	2,50	1,24	,407
	%	26,8	27,3	21,8	17,7	6,4			
47. Programdaki “Ses temelli cümle yöntemi”nin işitme engelli öğrenciler ile uygulamaya yönelik açıklamalar yeterlidir.	f	52	86	48	27	7	2,32	1,06	,569
	%	23,6	39,1	21,8	12,3	3,2			
48. Programdaki etkinlik örnekleri işitme engelli öğrenciler için çeşitli ve yeterlidir.	f	68	96	32	22	2	2,06	0,97	,745
	%	30,9	43,6	14,35	10,0	0,9			
49. Programda önerilen etkinlik örnekleri işitme engelli öğrencilere kolaylıkla uygulanabilir.	f	71	98	31	18	2	2,01	0,94	,770
	%	32,3	44,5	14,1	8,2	0,9			

Anket Maddeleri		1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	Faktör Yüğü
50. İlk okuma yazma programında harflerin veriliş sırası ve harf grupları işitme engelli öğrenciler için uygundur.	f	42	60	50	59	9	2,70	1,18	,418
	%	19,1	27,3	22,7	26,8	4,1			
53. “Türkçe Ders kitapları” işitme engelli öğrenciler ile çalışmaya uygundur.	f	123	64	21	8	4	1,66	0,92	,770
	%	55,9	29,1	9,5	3,6	1,8			
54. “Türkçe Çalışma kitapları” işitme engelli öğrenciler ile çalışmaya uygundur.	f	116	65	21	14	4	1,75	0,99	,786
	%	52,7	29,5	9,5	6,4	1,8			
55. Etkinlik örnekleri, işitme engelli öğrencilerin zihinde canlandırma becerilerinin geliştirilmesi için uygundur.	f	82	75	37	21	5	2,05	1,06	,715
	%	37,3	34,1	16,8	9,5	2,3			
56. Programdaki “değerlendirme önerileri” işitme engelli öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak değerlendirme yapılmaya uygundur.	f	86	72	42	18	2	1,99	1,00	,698
	%	39,1	32,7	19,1	8,2	0,9			
57. Program öğretmenlerin işitme engelli öğrenciler için “ölçme araçları” geliştirmeleri açısından yol göstericidir.	f	56	91	40	32	1	2,23	1,00	,533
	%	25,5	41,4	18,2	14,5	0,5			
58. Program; işitme engelli öğrencilerin bilişsel düzeylerinin dil gelişimlerinin, psikomotor becerilerinin tümü ile değerlendirilmelerine olanak sağlamaktadır.	f	68	101	35	16	0	2,00	0,87	,652
	%	30,9	45,9	15,9	7,3	0,0			
59. İşitme engelli öğrencilere rahatlıkla “kendini değerlendirme ölçekleri” uygulanabilir.	f	83	87	33	16	1	1,93	0,93	,599
	%	37,7	39,5	15,0	7,3	0,5			
60. İşitme engelliler okullarında Türkçe dersi başarı değerlendirmesini yazılı sınavlar ile yapmak uygundur.	f	52	75	44	43	6	2,44	1,13	,412
	%	23,6	34,1	20,0	19,5	2,7			

Programın Uygulanabilirliği grubu içinde en yüksek ortalama 2,70 ile “İlk okuma yazma programında harflerin verilmiş sırası ve harf grupları işitme engelli öğrenciler için uygundur” maddesinde görülürken, en düşük ortalama 1,64 ile “Verilen metinler işitme engelli öğrencilerin anlama seviyelerine uygundur” maddesinde görülmektedir. Öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olan 50. maddeye %30,9’ u katıldıklarını, %46,4’ ü ise katılmadıklarını; en düşük ortalamaya sahip olan 35. maddeye öğretmenlerin %89,1’ i katılmadıklarını, %4,1’ i ise katıldıklarını belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenler, ilk okuma yazma programında harflerin verilmiş sırası ve harf gruplarının işitme engelli öğrenciler için uygun olmadığını, ders kitabında verilen metinlerin işitme engelli öğrencilerin anlama seviyelerinin üzerinde olduğunu düşünmektedirler.

Ölçeğin “Türkçe Ders kitapları” işitme engelli öğrenciler ile çalışmaya uygundur” maddesine öğretmenlerin %85,0’ ı katılmadıklarını, %5,4’ ü ise katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler $\bar{x} = 1,66$ ortalama ile Türkçe ders kitaplarının işitme engelli öğrenciler ile çalışmaya kesinlikle uygun olmadığını düşünmektedirler.

“Türkçe Çalışma kitapları işitme engelli öğrenciler ile çalışmaya uygundur” maddesine öğretmenlerin %82,2’ si katılmadıklarını, %8,2’ si ise katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler $\bar{x} = 1,75$ ortalama ile Türkçe çalışma kitaplarının işitme engelli öğrenciler ile çalışmaya kesinlikle uygun olmadığını düşünmektedirler.

“İlk okuma yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlamak işitme engelli öğrenciler için daha kolaydır ve uygulanabilir.” maddesine öğretmenlerin %54,1’ i katılmadıklarını, %24,1’ i ise katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler $\bar{x} = 2,50$ ortalama ile işitme engelli öğrenciler için ilk okuma yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlamanın kolay olmadığını ve uygulanabilir olmadığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin, “Programdaki etkinlik örnekleri işitme engelli öğrenciler için çeşitli ve yeterlidir.” maddesine %74,5’ i katılmadıklarını, %10,9’ u ise katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler $\bar{x} = 2,06$ ortalama ile işitme engelli öğrenciler için programdaki etkinlik örneklerinin çeşitli ve yeterli olmadığını düşünmektedirler.

Ölçeğin “Programda önerilen etkinlik örnekleri işitme engelli öğrencilere kolaylıkla uygulanabilir.” maddesine öğretmenlerin %76,8’ i katılmadıklarını, %9,1’ i ise katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler $\bar{x} = 2,01$ ortalama ile işitme engelli öğrenciler ile programdaki etkinlik örneklerini, kolaylıkla uygulanabilir olmadığını düşünmektedirler.

Öğretmenlerin, “Program; işitme engelli öğrencilerin bilişsel düzeylerinin dil gelişimlerinin, psikomotor becerilerinin tümü ile değerlendirilmelerine olanak sağlamaktadır.” maddesine %76,8’ i katılmadıklarını, %7,3’ ü ise katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler $\bar{x} = 2,00$ ortalama ile Program’ın işitme engelli öğrencilerin bilişsel düzeylerini, dil gelişimlerini, psikomotor becerilerini tümü ile değerlendirmeye olanak sağlamadığını ifade etmişlerdir.

3. ETKİNLİKLER VE DEĞERLENDİRME GRUBU SORULARI İÇİN F, %, \bar{x} DAĞILIMLARI VE MADDELERİN FAKTÖR YÜKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Aşağıda Tablo 6’da Kazanımlar ve Uygulama Faktörü grubu içinde yer alan maddelerin 5’li derecelenmiş şekline öğretmenlerin verdiği cevaplar, frekans, yüzde, ortalama ve faktör yükleri bulunmaktadır.

Tablo 6: Faktör3. Etkinlikler ve Değerlendirme Grubunda Yer Alan Sorular İçin f, % Dağılımları ve Maddelerin Faktör Yükleri

1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum
5=Kesinlikle katılıyorum

Anket Maddeleri		1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	Faktör Yükü
18. “Şekil, sembol ve işaretleri” bilir kazanımı işitme engelli öğrencilere kazandırılabilmesi bakımından uygundur.	F	11	48	31	115	15	3,34	1,05	,520
	%	5,0	21,8	14,1	52,3	6,8			
19. “Grafik ve tablo verilerini yorumlar” kazanımı işitme engelli öğrencilere kazandırılabilmesi bakımından uygundur.	F	20	67	49	72	12	2,95	1,10	,593
	%	9,1	30,5	22,3	32,7	5,5			
20. “Harita ve kroki okur” kazanımı işitme engelli öğrencilere kazandırılabilmesi bakımından uygundur.	F	17	59	50	85	9	3,05	1,06	,539
	%	7,7	26,8	22,7	38,6	4,1			
21. “Trafik işaretlerinin anlamını bilir” kazanımı işitme engelli öğrencilere kazandırılabilmesi bakımından uygundur.	F	3	17	23	147	30	3,84	0,81	,545
	%	1,4	7,7	10,5	66,8	13,6			
22. “Resim ve fotoğraf yorumlar” kazanımı işitme engelli öğrencilere kazandırılabilmesi bakımından uygundur.	F	7	23	30	136	24	3,67	0,92	,511
	%	3,2	10,5	13,6	61,8	10,9			
23. “Beden dilini yorumlar” kazanımı işitme engelli öğrencilere kazandırılabilmesi bakımından uygundur.	F	6	18	26	136	34	3,79	0,90	,547
	%	2,7	8,2	11,8	61,8	15,5			
34. “Beden dilinin kullanıldığı” etkinlik örnekleri işitme engelli öğrenciler için uygundur.	F	12	21	39	122	26	3,59	1,00	,459
	%	5,5	9,5	17,7	55,5	11,8			

Anket Maddeleri		1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	Faktör Yüğü
37. “Resimli bulmaca” gibi etkinlik örnekleri işitme engelli öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmek için kullanılabilir.	F	13	20	24	133	30	3,67	1,02	,645
	%	5,9	9,1	10,9	60,5	13,6			
39. “Olayları sıralama” gibi etkinlik örnekleri işitme engelli öğrencilere uygulanabilir.	F	9	28	26	128	29	3,64	1,00	,584
	%	4,1	12,7	11,8	58,2	13,2			
40. “Noktalama işaretleri” ile ilgili etkinlik örnekleri işitme engelli öğrencilere uygulanabilir.	F	10	30	47	118	15	3,45	0,97	,537
	%	4,5	13,6	21,4	53,6	6,8			
41. “Poster hazırlama” gibi etkinlik örnekleri işitme engelli öğrencilere uygulanabilir.	F	4	29	21	131	35	3,75	0,94	,645
	%	1,8	13,2	9,5	59,5	15,9			
42. “Grafiğı yorumlama” gibi etkinlik örnekleri işitme engelli öğrencilere uygulanabilir.	F	15	48	51	84	22	3,23	1,11	,633
	%	6,8	21,8	23,2	38,2	10,0			
43. “Tablo, çizelge inceleme” gibi etkinlik örnekleri işitme engelli öğrencilere uygulanabilir.	F	14	54	48	83	21	3,20	1,11	,662
	%	6,4	24,5	21,8	37,7	9,5			
44. Ses temelli cümle yöntemi işitme engelli öğrencilerin dil gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir.	F	22	29	48	93	28	3,35	1,16	,443
	%	10,0	13,2	21,8	42,3	12,7			
45. Ses temelli cümle yöntemindeki “hece, kelime, cümle ve metin oluşturma” süreci işitme engelli öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmektedir.	F	25	43	46	87	19	3,15	1,17	,424
	%	11,4	19,5	20,9	39,5	8,6			
51. İşitme engelli öğrenciler bitişik eğik yazıyı yazmakta zorlanmaktadır.	F	43	66	33	60	18	2,76	1,27	,405
	%	19,5	30,0	15,0	27,3	8,2			

Anket Maddeleri		1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	Faktör Yüğü
52. İşitme engelli öğrenciler bitişik eğik yazıyı okumakta zorlanmaktadır.	F	43	65	32	60	20	2,77	1,29	,432
	%	19,5	29,5	14,5	27,3	9,1			
61. İşitme engelliler okullarında Türkçe dersi başarı değerlendirmesini “ürün dosyası” ile yapmak uygundur.	F	20	39	38	114	9	3,24	1,08	,542
	%	9,1	17,7	17,3	51,8	4,1			
62. İşitme engelliler okullarında Türkçe dersi başarı değerlendirmesini “performans ödevi “ve “proje çalışmaları” ile yapmak uygundur.	F	37	55	37	82	9	2,87	1,20	,513
	%	16,8	25,0	16,8	37,3	4,1			
63. İşitme engelliler okullarında Türkçe dersi başarı değerlendirmesini “çalışma yaprakları”ni kullanarak yapmak uygundur.	F	13	32	32	127	16	3,46	1,02	,490
	%	5,9	14,5	14,5	57,7	7,3			
64. İşitme engelliler okullarında Türkçe dersi başarı değerlendirmesini “gözlem ölçekleri”ni kullanarak yapmak uygundur.	F	18	30	49	111	12	3,31	1,05	,482
	%	8,2	13,6	22,3	50,5	5,5			

Etkinlikler ve Değerlendirme grubu içinde en yüksek ortalama 3,84 ile “Trafik işaretlerinin anlamını bilir kazanımı işitme engelli öğrencilere kazandırılabilmesi bakımından uygundur” maddesinde görülürken, en düşük ortalama 2,87 ile “İşitme engelliler okullarında Türkçe dersi başarı değerlendirmesini “performans ödevi “ve “proje çalışmaları” ile yapmak uygundur” maddesinde görülmektedir. Öğretmenlerin en yüksek ortalama sahip olan 21. maddeye %80,4’ ü katıldıklarını, %9,1’ i ise katılmadıklarını; en düşük ortalama sahip olan 62. maddeye öğretmenlerin %41,8’ i katılmadıklarını, %41,4’ ü ise katıldıklarını belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenler, işitme engelli öğrencilere trafik işaretlerinin anlamını bilir kazanımının kazandırılabilmesinin uygun olduğunu düşünmektedirler.

Bunun nedeni trafik işaretlerinin görsel olarak ediliyor olması ve işitme engelli öğrencilerin de normal akranları gibi öğrenmelerinin büyük bir kısmının görme duyusuna bağlı olarak gerçekleşmiş olmasıdır denilebilir. İşitme engelliler okullarında öğrencilerin Türkçe dersi başarı değerlendirilmesinin performans ödevi ve proje çalışmaları ile yapılmasının uygun olup olmadığı konusunda kararsız olduklarını ifade etmişlerdir.

Ölçeğin “İşitme engelliler okullarında Türkçe dersi başarı değerlendirilmesini “çalışma yaprakları”nı kullanarak yapmak uygundur” maddesine öğretmenlerin %65’ i katıldıklarını, %20,4’ ü ise katılmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler $\bar{x} = 3,46$ ortalama ile işitme engelli öğrencilerin Türkçe dersi başarı değerlendirilmesinin çalışma yaprakları ile yapılabileceğinin uygun olduğunu düşünmektedirler.

“Noktalama işaretleri ile ilgili etkinlik örnekleri işitme engelli öğrencilere uygulanabilir.” maddesine öğretmenlerin %60,4’ ü katıldıklarını, %18,1’ i ise katılmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler $\bar{x} = 3,45$ ortalama ile işitme engelli öğrencilere noktalama işaretleri ile ilgili etkinlik örneklerinin uygulanabilir olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin, “Poster hazırlama gibi etkinlik örnekleri işitme engelli öğrencilere uygulanabilir.” maddesine %75,4’ ü katıldıklarını, %15,0’ ı ise katılmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler $\bar{x} = 3,75$ ortalama ile işitme engelli öğrencilere poster hazırlama gibi etkinlik örneklerinin uygulanabilir olduğunu düşünmektedirler. Bunun nedeni öğrencilerin konuyla ilgili yaptıkları posterler ile konuyu somutlaştırarak pekiştirmeleri sağlanmaktadır denilebilir.

“Resimli bulmaca gibi etkinlik örnekleri işitme engelli öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmek için kullanılabilir.” maddesine öğretmenlerin %74,1’ i katıldıklarını, %15,0’ ı ise katılmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler $\bar{x} = 3,67$ ortalama ile işitme engelli öğrencilerin söz varlığını geliştirmek için resimli bulmaca gibi etkinlik örneklerinin kullanılabilir olduğunu düşünmektedirler.

Ölçeğin “Beden dilini yorumlar kazanımı işitme engelli öğrencilere kazandırılabilmesi bakımından uygundur.” maddesine öğretmenlerin %77,3’ ü katıldıklarını, %10,9’ u ise katılmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler $\bar{x} = 3,79$

ortalama ile genel olarak işitme engelli öğrencilerin beden dilini yorumlayabildiklerini ve bu kazanımın kazandırılması bakımından uygun olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin, “Resim ve fotoğraf yorumlar” kazanımı işitme engelli öğrencilere kazandırılabilmesi bakımından uygundur.” maddesine %72,7’ si katıldıklarını, %13,7’ si ise katılmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler $\bar{x} = 3,67$ ortalama ile genel olarak işitme engelli öğrencilerin resim ve fotoğrafları yorumlayabildiklerini ve bu kazanımın kazandırılması bakımından uygun olduğunu ifade etmişlerdir.

Ölçeğin “İşitme engelli öğrenciler bitişik eğik yazıyı yazmakta zorlanmaktadır.” maddesine öğretmenlerin %49,5’ si katılmadıklarını, %35,5’i ise katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, $\bar{x} = 2,76$ ortalama ile genel olarak işitme engelli öğrencilerin bitişik eğik yazıyı yazmakta zorlanmaktadır maddesinde olumlu ya da olumsuz net bir görüşü ortaya çıkmamakla birlikte, yüzdeler incelendiğinde öğretmenlerin yaklaşık %50’si işitme engelli öğrencilerin bitişik eğik yazıyı yazmakta zorlanmadıkları görüşündedirler.

“İşitme engelli öğrenciler bitişik eğik yazıyı okumakta zorlanmaktadır.” maddesine öğretmenlerin %49,0’ u katılmadıklarını, %36,4’ü ise katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, $\bar{x} = 2,77$ ortalama ile genel olarak işitme engelli öğrencilerin bitişik eğik yazıyı okumakta zorlanmaktadır maddesinde olumlu ya da olumsuz net bir görüşü ortaya çıkmamakla birlikte, yüzdeler incelendiğinde öğretmenlerin yaklaşık %50’si işitme engelli öğrencilerin bitişik eğik yazıyı okumakta zorlanmadıkları görüşündedirler.

4. ÖĞRETMENLERİN CİNSİYETLERİ AÇISINDAN TÜRKÇE DERS PROGRAMININ İŞİTME ENGELLİLER İLKÖĞRETİM OKULLARINDA UYGULANABİLİRLİĞİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Cinsiyet açısından İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında çalışan öğretmenlerin “I. Kademe Türkçe Ders Programı’nın bu okullarda uygulanabilirliği hakkındaki tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” problemine cevap aranmış ve yapılan çalışma sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 7.Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Ders Programının İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğinin Karşılaştırılması

Anketin Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Kazanımlar ve uygulama	Erkek	102	45,72	18,63	0,701	0,484
	Kadın	118	43,99	18,00		
Programın uygulanabilirliği	Erkek	102	30,84	17,98	3,070	0,002
	Kadın	118	24,18	14,37		
Etkinlikler ve değerlendirme	Erkek	102	58,23	15,12	-0,123	0,902
	Kadın	118	58,47	14,43		

Kazanımlar ve uygulama grubu maddeleri cinsiyet açısından incelendiğinde kadınların değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 45,72$; standart sapması ise 18,63 iken erkeklerin değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 43,99$; standart sapması 18,00’ dir. Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucu ise 0,701 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark. 05 düzeyinde ($p>0,05$) anlamlı değildir. Kazanımlar ve uygulama grubuna göre; Türkçe ders programının işitme engelliler ilköğretim okullarında uygulanabilirliği açısından,

bu okullarda çalışan öğretmenlerin cinsiyetlerine dayalı anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle öğretmenlerin Kazanımlar ve Uygulama Grubuna ait tutumları cinsiyetleri açısından birbirinden farklılık göstermemektedir.

Programın uygulanabilirliği grubu maddeleri cinsiyet açısından incelendiğinde kadınların değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 24,18$; standart sapması ise 14,37 iken erkeklerin değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 30,84$; standart sapması 17,98'dir. Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucu ise 0,002 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark. 05 düzeyinde ($p < 0,05$) anlamlıdır. Programın uygulanabilirliği grubuna göre; Türkçe ders programının işitme engelliler ilköğretim okullarında uygulanabilirliği açısından, bu okullarda çalışan öğretmenlerin cinsiyetlerine dayalı anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenler, Programın Uygulanabilirliği hakkında bayan öğretmenler göre daha olumlu görüşe sahip oldukları görüşü ortaya çıkmıştır. Bu bulguya dayanarak bayan öğretmenlerin programın uygulanabilirliği hakkındaki tutumlarının daha olumsuz olmasının sebebi çalışmalarında daha titiz davrandıkları yorumu yapılabilir.

Etkinlikler ve değerlendirme grubu maddeleri cinsiyet açısından incelendiğinde kadınların değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 58,47$; standart sapması ise 14,43 iken erkeklerin değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 58,23$; standart sapması 15,12'dir. Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucu ise 0,902 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark. 05 düzeyinde ($p > 0,05$) anlamlı değildir. Etkinlikler ve değerlendirme grubuna göre; Türkçe ders programının işitme engelliler ilköğretim okullarında uygulanabilirliği açısından, bu okullarda çalışan öğretmenlerin cinsiyetlerine dayalı anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle öğretmenlerin Etkinlikler ve Değerlendirme Grubuna ait tutumları cinsiyetleri açısından birbirinden farklılık göstermemektedir.

Bu bulgulara dayanarak araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı Kazanımlar ve Uygulama grubu ile Etkinlikler ve Değerlendirme grubunda hemfikir oldukları yorumu yapılabilir. Genel olarak öğretmenlerin cinsiyetleri açısından

programa bakış açısında bir farklılığın olmadığını ve programı algılama düzeylerinin de benzerlikler gösterdiğini ortaya çıkarmaktadır.

5. ÖĞRETMENLERİN MEZUN OLDUKLARI BÖLÜMLER AÇISINDAN TÜRKÇE DERS PROGRAMININ İŞİTME ENGELLİLER İLKÖĞRETİM OKULLARINDA UYGULANABİLİRLİĞİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Öğretmenlerin mezun oldukları okul açısından “İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında çalışan öğretmenlerin I. Kademe Türkçe Ders Programı’nın bu okullarda uygulanabilirliği hakkındaki tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” problemine cevap aranmış ve yapılan çalışma sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 8. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Türkçe Ders Programının İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğinin Karşılaştırılması

Anketin Alt Boyutları	Mezun	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Kazanımlar ve uygulama	İşit. Eng. Sın. Ö.	174	44,07	18,37	0,715	0,491	Yok
	Özel Eğit. Ö.	17	48,77	19,10			
	Sınıf Öğret.	29	46,80	17,31			
Programın uygulanabilirliği	İşit. Eng. Sın. Ö. (1)	174	25,99	15,83	4,593	0,011	3 – 1
	Özel Eğit. Ö. (2)	17	26,16	17,35			
	Sınıf Öğret. (3)	29	35,78	17,62			3 – 2
Etkinlikler ve değerlendirme	İşit. Eng. Sın. Ö.	174	58,55	14,26	0,090	0,914	Yok
	Özel Eğit. Ö.	17	57,07	18,56			
	Sınıf Öğret.	29	57,97	15,49			

Kazanımlar ve uygulama grubu maddeleri öğretmenlerin mezun oldukları bölümler açısından incelendiğinde; işitme engelliler sınıf öğretmenliği bölümü

mezunlarının değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 44,07$; standart sapması ise 18,37, özel eğitim öğretmenliği bölümü mezunlarının değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 48,77$; standart sapması 19,10 ve sınıf öğretmenliği bölümü mezunlarının değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 46,80$; standart sapması ise 17,31' dir. Ortalama puanlara uygulanan tek yönlü varyans analizi (anova) sonucu ise 0,715 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlı değildir ($p > 0,05$). Kazanımlar ve uygulama grubuna göre; Türkçe ders programının işitme engelliler ilköğretim okullarında uygulanabilirliği açısından, bu okullarda çalışan öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere dayalı anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle öğretmenlerin Kazanımlar ve Uygulama Grubuna ait tutumları mezun oldukları bölüm açısından birbirinden farklılık göstermemektedir.

Programın uygulanabilirliği grubu maddeleri öğretmenlerin mezun oldukları bölümler açısından incelendiğinde; işitme engelliler sınıf öğretmenliği bölümü mezunlarının değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 25,96$; standart sapması ise 15,83, özel eğitim öğretmenliği bölümü mezunlarının değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 26,16$; standart sapması 17,35 ve sınıf öğretmenliği bölümü mezunlarının değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 35,78$; standart sapması ise 17,62' dir. Ortalama puanlara uygulanan tek yönlü varyans analizi (anova) sonucu ise 4,593 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlıdır ($p < 0,05$). Programın uygulanabilirliği grubuna göre; Türkçe ders programının işitme engelliler ilköğretim okullarında uygulanabilirliği açısından, bu okullarda çalışan öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre tutumları değişmektedir. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre Sınıf öğretmenliği mezunlarının İşitme engelliler sınıf öğretmenliği bölümü ve Özel eğitim öğretmenliği bölümü mezunlarına oranla görüşleri bariz bir şekilde daha olumludur. Bu bulguya dayanarak sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olup işitme engelliler ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin programın bu okullarda uygulanabilir olduğu görüşünü savundukları yorumu yapılabilir.

Etkinlikler ve değerlendirme grubu maddeleri öğretmenlerin mezun oldukları bölümler açısından incelendiğinde; işitme engelliler sınıf öğretmenliği bölümü mezunlarının değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 58,55$; standart sapması ise 14,26, özel eğitim öğretmenliği bölümü mezunlarının değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 57,07$; standart sapması 18,56 ve sınıf öğretmenliği bölümü mezunlarının değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 57,96$; standart sapması ise 15,49' dur. Ortalama puanlara uygulanan tek yönlü varyans analizi (anova) sonucu ise 0,090 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark. 05 düzeyinde anlamlı değildir ($p > 0,05$). Etkinlikler ve değerlendirme grubuna göre; Türkçe ders programının işitme engelliler ilköğretim okullarında uygulanabilirliği açısından, bu okullarda çalışan öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere dayalı anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle öğretmenlerin Etkinlikler ve Değerlendirme Grubuna ait tutumları mezun oldukları bölüm açısından birbirinden farklılık göstermemektedir.

6. ÖĞRETMENLERİN KIDEMLERİ AÇISINDAN TÜRKÇE DERS PROGRAMININ İŞİTME ENGELLİLER İLKÖĞRETİM OKULLARINDA UYGULANABİLİRLİĞİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Öğretmenlerin kıdemleri açısından “İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında çalışan öğretmenlerin I. Kademe Türkçe Ders Programı'nın bu okullarda uygulanabilirliği hakkındaki tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” problemine cevap aranmış ve yapılan çalışma sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 9.Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Türkçe Ders Programının İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğinin Karşılaştırılması

Anketin Alt Boyutları	Kıdem	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Kazanımlar ve uygulama	0-5 yıl	48	45,51	17,36	0,838	0,503	Yok
	6-11 yıl	63	42,81	17,98			
	11-15 yıl	51	46,81	19,32			
	16-20 yıl	36	41,96	19,53			
	21 yıl ve üzeri	22	48,77	16,56			
Programın uygulanabilirliği	0-5 yıl (1)	48	22,81	12,78	4,433	0,002	5 – 1 3 – 1
	6-11 yıl (2)	63	25,23	16,29			
	11-15 yıl (3)	51	32,53	17,13			
	16-20 yıl (4)	36	24,31	16,97			
	21 yıl ve üzeri (5)	22	35,71	16,70			
Etkinlikler ve değerlendirme	0-5 yıl	48	57,69	14,78	2,116	0,080	Yok
	6-10 yıl	63	58,16	13,59			
	11-15 yıl	51	62,49	12,00			
	16-20 yıl	36	53,37	17,99			
	21 yıl ve üzeri	22	58,98	16,03			

Kazanımlar ve uygulama grubu maddeleri öğretmenlerin kıdemleri açısından incelendiğinde; 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 45,55$; standart sapması ise 17,36, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 42,81$; standart sapması 17,98, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 46,81$; standart sapması 19,32, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x} = 41,96$; standart sapması 19,53 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x} = 48,77$; standart sapması 16,56' dır. Ortalama puanlara uygulanan tek yönlü varyans analizi (anova) sonucu ise 0,838 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark. 05 düzeyinde anlamlı değildir ($p > 0,05$). Kazanımlar ve uygulama grubuna göre; Türkçe

ders programının işitme engelliler ilköğretim okullarında uygulanabilirliği açısından, bu okullarda çalışan öğretmenlerin kıdemlerine dayalı anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle öğretmenlerin Kazanımlar ve Uygulama Grubuna ait tutumları kıdemleri açısından birbirinden farklılık göstermemektedir yorumu yapılabilir.

Programın uygulanabilirliği grubu maddeleri öğretmenlerin kıdemleri açısından incelendiğinde; 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 22,81$; standart sapması ise 12,78, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 25,23$; standart sapması 16,29, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 32,53$; standart sapması 17,13, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x} = 24,31$; standart sapması 16,97 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x} = 35,71$; standart sapması 16,70'dir. Ortalama puanlara uygulanan tek yönlü varyans analizi (anova) sonucu ise 4,433 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark. 05 düzeyinde anlamlıdır ($p < 0,05$). Programın uygulanabilirliği grubuna göre; Türkçe ders programının işitme engelliler ilköğretim okullarında uygulanabilirliği açısından, bu okullarda çalışan öğretmenlerin kıdemlerine göre değişmektedir. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri yeni göreve başlayan öğretmenlerin görüşlerine göre daha anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer kıdem grupları arasında her hangi bir fark bulunamamıştır. Bu bulgulara göre yeni göreve başlayan öğretmenler programın uygulanabilirliği konusunda daha olumsuz tutumlara sahiptirler yorumu yapılabilir.

Etkinlikler ve değerlendirme grubu maddeleri öğretmenlerin kıdemleri açısından incelendiğinde; 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 57,69$; standart sapması ise 14,78, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 58,16$; standart sapması 13,59, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin değerlendirme

puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 62,49$; standart sapması 12,00, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x} = 53,37$; standart sapması 18,00 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x} = 58,98$; standart sapması 16,03' dür. Ortalama puanlara uygulanan tek yönlü varyans analizi (anova) sonucu ise 2,116 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark. 05 düzeyinde anlamlı değildir ($p > 0,05$). Etkinlikler ve değerlendirme grubuna göre; Türkçe ders programının işitme engelliler ilköğretim okullarında uygulanabilirliği açısından, bu okullarda çalışan öğretmenlerin kıdemlerine dayalı anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle öğretmenlerin Etkinlikler ve Değerlendirme Grubuna ait tutumları kıdemleri açısından birbirinden farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre, Kazanımlar ve Uygulama grubu, Etkinlikler ve Değerlendirme grubuna ait tutumlarına baktığımızda gördüğümüz sonuç öğretmenlerin hemfikir olduklarıdır. Bunun yanı sıra programın uygulanabilirliği grubunda ise yeni göreve başlayan öğretmenlerin görüşleri olumsuzdur. Bunun nedeni ise program hakkındaki görüşlerinin yetersiz olmasıdır denilebilir.

7. ÖĞRETMENLERİN OKUTTUKLARI SINIF DÜZEYLERİ AÇISINDAN TÜRKÇE DERS PROGRAMININ İŞİTME ENGELLİLER İLKÖĞRETİM OKULLARINDA UYGULANABİLİRLİĞİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyleri açısından “İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında çalışan öğretmenlerin I. Kademe Türkçe Ders Programı'nın bu okullarda uygulanabilirliği hakkındaki tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” problemine cevap aranmış ve yapılan çalışma sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 10. Öğretmenlerin Sınıf Düzeylerine Göre Türkçe Ders Programının İhıtme Engelliler İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğinin Karşılaştırılması

Anketin Alt Boyutları	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Kazanımlar ve uygulama	1. sınıf	47	40,60	18,83	1,416	0,230	Yok
	2. sınıf	46	44,82	16,04			
	3. sınıf	42	44,97	18,92			
	4. sınıf	37	40,11	19,31			
	5. sınıf	48	44,55	18,00			
Programın uygulanabilirliği	1. sınıf	47	25,91	16,33	0,120	0,975	Yok
	2. sınıf	46	27,99	16,35			
	3. sınıf	42	27,76	15,53			
	4. sınıf	37	27,80	17,15			
	5. sınıf	48	27,16	17,48			
Etkinlikler ve değerlendirme	1. sınıf	47	58,66	16,95	0,651	0,627	Yok
	2. sınıf	46	56,52	13,48			
	3. sınıf	42	58,90	15,83			
	4. sınıf	37	61,29	13,57			
	5. sınıf	48	57,09	13,51			

Kazanımlar ve uygulama grubu maddeleri öğretmenlerin okuttukları sınıflar açısından incelendiğinde; 1. sınıf okutan öğretmenlerin değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 40,60$; standart sapması ise 18,83, 2. sınıfı okutan öğretmenlerin değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 44,88$; standart sapması 16,04, 3. sınıfı okutan öğretmenlerin değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 44,97$; standart sapması 18,92, 4. sınıfı okutan öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x} = 50,11$; standart sapması 19,31 ve 5. sınıfı okutan öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x} = 44,55$; standart sapması 18,00' dır. Ortalama puanlara uygulanan tek yönlü varyans analizi (anova) sonucu ise 1,416 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark. 05 düzeyinde anlamlı değerildir ($p > 0,05$). Kazanımlar ve uygulama grubuna göre; Türkçe ders programının

işitme engelliler ilköğretim okullarında uygulanabilirliği açısından, bu okullarda çalışan öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine dayalı anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle öğretmenlerin Kazanımlar ve Uygulama Grubuna ait tutumları okuttukları sınıf açısından birbirinden farklılık göstermemektedir.

Programın uygulanabilirliği grubu maddeleri öğretmenlerin kıdemleri açısından incelendiğinde; 1. sınıf okutan öğretmenlerin değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 25,91$; standart sapması ise 16,33, 2. sınıfı okutan öğretmenlerin değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 27,99$; standart sapması 16,35, 3. sınıfı okutan öğretmenlerin değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 27,76$; standart sapması 15,53, 4. sınıfı okutan öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x} = 27,80$; standart sapması 17,15 ve 5. sınıfı okutan öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x} = 27,16$; standart sapması 17,48' dir. Ortalama puanlara uygulanan tek yönlü varyans analizi (anova) sonucu ise 0,120 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark. 05 düzeyinde anlamlı değildir ($p > 0,05$). Programın uygulanabilirliği grubuna göre; Türkçe ders programının işitme engelliler ilköğretim okullarında uygulanabilirliği açısından, bu okullarda çalışan öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine dayalı anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle öğretmenlerin Programın Uygulanabilirliği Grubuna ait tutumları okuttukları sınıf açısından birbirinden farklılık göstermemektedir.

Etkinlikler ve değerlendirme grubu maddeleri öğretmenlerin kıdemleri açısından incelendiğinde; 1. sınıf okutan öğretmenlerin değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 58,66$; standart sapması ise 16,95, 2. sınıfı okutan öğretmenlerin değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 56,52$; standart sapması 13,48, 3. sınıfı okutan öğretmenlerin değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 58,90$; standart sapması 15,83, 4. sınıfı okutan öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x} = 61,29$; standart sapması 13,57 ve 5. sınıfı okutan öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x} = 57,09$; standart sapması 13,51' dir. Ortalama puanlara uygulanan tek yönlü varyans analizi (anova) sonucu ise 0,651 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark. 05 düzeyinde anlamlı

değildir ($p>0,05$). Etkinlikler ve değerlendirme grubuna göre; Türkçe ders programının işitme engelliler ilköğretim okullarında uygulanabilirliği açısından, bu okullarda çalışan öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine dayalı anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle öğretmenlerin Etkinlikler ve Değerlendirme Grubuna ait tutumları okuttukları sınıf açısından birbirinden farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin okuttukları sınıf açısından baktığımızda programa bakış açılarının aynı olduğu yorumu yapılabilir. Bunun sebebi; sınıf düzeyi ne olursa olsun öğretmenlerin programı uygulamada yaşadıkları güçlüklerin aynı olduğu söylenebilir. Karşılaşılan güçlüklerin ise öğretmenlerin programı olduğu gibi algılamasından kaynaklanmakta olduğu düşünülmektedir. Oysaki; gerek Türkçe dersi öğretim programı kılavuz kitabı gerekse literatür genel eğitim programlarının olduğu gibi değil, işitme engelli öğrencilerin özelliklerine göre uyarlanarak uygulanması gerektiği görüşünün altını çizmektedir.

8. OKULUN BULUNDUĞU YERLEŞİM YERİ AÇISINDAN TÜRKÇE DERS PROGRAMININ İŞİTME ENGELLİLER İLKÖĞRETİM OKULLARINDA UYGULANABİLİRLİĞİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Okulun bulunduğu yerleşim yeri açısından “İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında çalışan öğretmenlerin I. Kademe Türkçe Ders Programı’nın bu okullarda uygulanabilirliği ile ilişkili tutumlarında anlamlı bir fark var mıdır?” problemine cevap aranmış ve yapılan çalışma sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 11: Okulun Bulunduğu Yerleşim Merkezine Göre Türkçe Ders Programının İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğinin Karşılaştırılması

Anketin Alt Boyutları	Okulun Yerleşim Yeri	N	\bar{X}	SS	t	p
Kazanımlar ve uygulama	İl merkezi	183	43,84	18,49	-1,734	0,084
	İlçe merkezi	37	49,52	16,56		
Programın uygulanabilirliği	İl merkezi	183	27,31	16,97	0,047	0,962
	İlçe merkezi	37	27,17	13,77		
Etkinlikler ve değerlendirme	İl merkezi	183	58,11	15,05	-0,555	0,579
	İlçe merkezi	37	59,59	13,10		

Kazanımlar ve uygulama grubu maddeleri okulun bulunduğu yerleşim yeri açısından incelendiğinde; il merkez, değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 43,84$; standart sapması ise 18,49 iken ilçe merkezi değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 49,52$; standart sapması 16,56' dır. Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucu ise -1,734 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark. 05 düzeyinde ($p > 0,05$) anlamlı değildir. Kazanımlar ve uygulama grubuna göre; Türkçe ders programının işitme engelliler ilköğretim okullarında uygulanabilirliği açısından, bu okullarda bulunduğu yerleşim yerine dayalı anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Programın uygulanabilirliği grubu maddeleri okulun bulunduğu yerleşim yeri açısından incelendiğinde; il merkez, değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 27,31$; standart sapması ise 16,97 iken ilçe merkezi değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 27,17$; standart sapması 13,77'dir. Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucu ise 0,047 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark. 05 düzeyinde ($p > 0,05$) anlamlı değildir. Programın uygulanabilirliği grubuna göre; Türkçe ders programının işitme engelliler ilköğretim okullarında uygulanabilirliği açısından, bu okullarda bulunduğu yerleşim yerine dayalı anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Etkinlikler ve değerlendirme grubu maddeleri okulun bulunduğu yerleşim yeri açısından incelendiğinde; il merkez, değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 58,11$; standart sapması ise 15,05 iken ilçe merkezi değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 59,59$; standart sapması 13,10' dur. Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucu ise -0,555 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark. 05 düzeyinde ($p>0,05$) anlamlı değildir. Etkinlikler ve değerlendirme grubuna göre; Türkçe ders programının işitme engelliler ilköğretim okullarında uygulanabilirliği açısından, bu okullarda bulunduğu yerleşim yerine dayalı anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Okulun bulunduğu yerleşim yerine göre elde edilen bulgulara göre okulun bulunduğu yerleşim yeri öğretmenlerin programa bakış açılarını etkilememektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ve araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma; “2005 İlköğretim Türkçe Dersi Programının İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında (I. Kademedede) Uygulanabilirliğinin Öğretmen Tutumlarına Göre Değerlendirilmesi”ni belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya katılan 2008–2009 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı farklı illerdeki 25 İşitme Engelliler İlköğretim okulu birinci kademedede görev yapan 220 öğretmenin %53,6’ sı kadın, %46,4’ü erkektir. Bu öğretmenlerin %79,1’i İşitme Engelliler Sınıf Öğretmenliği mezunu, %7,8’i Özel Eğitim Öğretmenliği mezunu ve %13,1’i ise Sınıf Öğretmenliği mezundur.

Öğretmenlerin %21,8’inin kıdemi 0–5 yıl arasında, %28,6’sının kıdemi 6-10 yıl arasında, %23,2’sinin kıdemi 11-15 yıl arasında, %16,4’ünün kıdemi 16-20 yıl arasında ve %10’unun kıdemi ise 21 yıl üzeridir. Aynı zamanda 2008–2009 öğretim yılında bu öğretmenlerin %21,4’ü 1. sınıf, %20,9’u 2. sınıf, %19,1’i 3.sınıf, %16,8’i 4. sınıf ve %21,8’i ise 5.sınıf okutmaktadırlar. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullara baktığımızda; %83,2’ si il merkezi, %16,8’i ise ilçe merkezindedir.

“2005 İlköğretim Türkçe Dersi Programının İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında (I. Kademedede) Uygulanabilirliğinin Öğretmen Tutumlarına Göre Değerlendirilmesi” hakkındaki görüşleri araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu ile toplanmıştır. Ölçek formu değerlendirilmiş ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Programının İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında (I. Kademedede) Uygulanabilirliğinin; kazanımlar ve uygulama gurubu ile etkinlik ve değerlendirme grubunda

anlamli bir farklılığa rastlanmamıştır. Programın uygulanabilirliği grubunda ise; elde edilen puanlara göre anlamli bir fark bulunmuştur. Bu anlamli farklılık erkekler lehine olmuştur. Bu sonuçtan hareketle erkek öğretmenlerin programı daha uygulanabilir bulunduğuy söylenebilir. Bayan öğretmenlerin ise çalışmalarında daha titiz davranmaları sebebi ile programın uygulanabilirliği grubunda erkek öğretmenlere göre olumsuz bakış açısına sahiptirler yorumu yapılabilir. Sonuç olarak; öğretmenlerin programın, işitme engelli öğrencilerin özelliklerini dikkate alması noktasında bakış açılarının değiştiğini söyleyebiliriz. Cinsiyet faktörünün bu konuda ayırt edici bir değişken olduğu söylenebilir.

2. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlerine göre, 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Programının İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında (I. Kademedede) Uygulanabilirliğinin; kazanımlar ve uygulama gurubu ile etkinlik ve değerlendirme grubunda anlamli bir farklılığa rastlanmamıştır. Programın uygulanabilirliği grubunda ise elde edilen puanlara göre anlamli bir fark bulunmuştur. Sınıf öğretmenliği mezunlarının İşitme engelli sınıf öğretmenliği ve özel eğitim öğretmenliği mezunlarına oranla görüşleri bariz bir şekilde daha olumludur. Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin programın işitme engelli öğrencilerin özelliklerini dikkate alması noktasında bakış açılarının değiştiğini söyleyebiliriz. Bunun nedeni sınıf öğretmenlerinin işitme engelli öğrencileri akranları ile aynı gelişim hızını sahip olarak düşünmeleri ve işitme engelli öğrencilerin eğitim özelliklerini diğer alan mezunları kadar yakından bilmemeleri olarak gösterilebilir.
3. Öğretmenlerin kıdemlerine göre, 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Programının İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında (I. Kademedede) Uygulanabilirliğinin; kazanımlar ve uygulama gurubu ile etkinlik ve değerlendirme grubunda anlamli bir farklılığa rastlanmamıştır. Programın uygulanabilirliği grubunda elde edilen puanlara göre ise anlamli bir fark bulunmuştur. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 11–15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri yeni göreve başlayan öğretmenlerin görüşlerine göre daha anlamli bir fark bulunmuştur. Diğer kıdem grupları arasında her hangi bir fark bulunmamıştır. Yeni göreve başlayan öğretmenler programın

uygulanabilirliğine olumlu bakmamakta iken 11–15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ise programın uygulanabilirliğine çok daha olumlu bakmaktadırlar. Bunun nedeni 11–15 yıl kıdeme sahip öğretmenler tecrübelerine ve farklı öğretim programlarında eğitim öğretim çalışmaları yapmış olmalarına dayanarak öğretim programları arasında kıyaslama yapmış olmaları olarak gösterilebilir.

4. Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeylerine göre, 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Programının İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında (I. Kademe) Uygulanabilirliğinin; kazanımlar ve uygulama, programın uygulanabilirliği, etkinlikler ve değerlendirme gruplarında elde edilen puanlara göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ortaya çıkan sonuca göre 2005 Türkçe dersi öğretim programının uygulanabilirliğinin sınıf düzeyi açısından herhangi bir farklılık ortaya çıkmamıştır denilebilir. Buna dayanarak öğretmenlerin görüşlerinde sınıf düzeyinin önemli olmadığı söylenebilir. Ece'nin 2007 yılında yaptığı "İlköğretim I. Kademe 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nın Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" adlı araştırmasında 2005 Sosyal Bilgiler Programında da öğretmenlerin okuttukları sınıf, onların programın kazanımlarına, içeriğine ve değerlendirmesine yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark yaratan değişken değildir (Ece, 2007: 96). Ece'nin yapmış olduğu bu çalışmanın sonucu bu araştırmayı desteklemektedir.
5. İşitme engelli ilköğretim okullarının bulunduğu yerleşim yerine göre, 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Programının İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında (I. Kademe) Uygulanabilirliğinin; kazanımlar ve uygulama, programın uygulanabilirliği, etkinlikler ve değerlendirme gruplarında elde edilen puanlara göre anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Buna dayanarak programın uygulanabilirliği okulun bulunduğu yerleşim yerine bağlı değil, alanın uygulayıcısı öğretmenlerin özelliklerine bağlıdır denilebilir. Bununla birlikte kazanımlar ve uygulama ile etkinlikler ve değerlendirme gruplarının ilçe merkezleri puan ortalamaları, programın uygulanabilirliği grubunun ise il merkezleri puan ortalamaları daha yüksek olarak karşımıza çıkmıştır. Her ne kadar il ve ilçe merkezlerinin sosyo-ekonomik farklılıkları olsa da bu farklılıklar programın uygulanabilirliğini etkilememektedir denilebilir. Sonuç

olarak; okulun bulunduğu yerleşim merkezi faktörünün bu konuda ayırt edici bir değişken olmadığı söylenebilir.

6. Öğretmenler, Türkçe öğretim programının okuduğunu anlama ile ilgili kazanımlarının işitme engelli öğrenciler ile rahatlıkla uygulanması konusunda olumsuz görüş bildirmişlerdir. Buna dayanarak işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama kazanımlarını kazanmakta zorlandıklarını söyleyebiliriz. Girgin (1987) tarafından yapılan “Doğal İşitsel-Sözel Yöntemle Eğitim Gören İşitme Engelli Çocuklarda Okuma-Anlama Davranışlarının İrdelenmesi” adlı çalışmada işitme engelli çocukların yazılı bir uyarıyı doğru olarak sesletebildikleri halde anlama boyutunda sorunlarla karşılaştıklarını belirtmiştir. Ayrıca Lampropoulou ve Padeiadu (1997) yaptığı çalışmada, işitme engelli öğrencilerin işitme kayıplarından ve diğer yetersizliklerinden dolayı okuma yazmada ciddi anlama ve öğrenme sıkıntıları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmalar, araştırmanın verilerini destekler niteliktedir.
7. Öğretmenler, işitme engelli öğrenciler ile bireysel eğitim yapılarak dinleme kazanımlarının eğitiminin yapılabileceğinin uygun olduğunu düşünmektedirler. Buna göre; işitme engelli öğrencilerin iletişim becerileri eğitiminde çok önemli olan dinleme eğitiminin bireysel eğitim yapılarak sağlanabileceği söylenebilir. Tassel-Baska, Leonhard, Glenn, Poland, Brown ve Johnson (1999) yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin öğrencilere bireysel destek vermelerinin gerekliliğini belirtmişlerdir.
8. Öğretmenlerin geneli, dinleme öğrenme alanı kazanımlarının işitme engelli öğrencilerin alıcı dil becerilerini geliştirebilmek için yeterli olmadığını ayrıca konuşma öğrenme alanı kazanımlarının da işitme engelli öğrencilerin ifade edici dil becerilerini geliştirebilmek için yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Buna dayanarak dinleme ve konuşma öğrenme alanı kazanımları işitme engelli öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğretmenler tarafından uyarlanabilir, aynı zamanda öğrencinin işitme cihazı ile duyabilmesi sağlanırsa öğrencilerin alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirebilir denebilir. Tüfekçioğlu (1998), bu durumu “Çocuğun konuşmayı öğrenmesi, ana dilini kazanması isteniyor ise; konuşma seslerini işitme cihazları aracılığı

ile temiz ve net olarak alabilmesini sağlayacak şekilde yerleştirildiği ortamın düzenlenmesi gerekmektedir.” şeklinde ifade etmiştir (Tüfekçioğlu, 1998).

9. Programdaki etkinlik örnekleri ile ilgili maddelere bakıldığında öğretmenlerin, etkinlik örneklerini işitme engelli öğrenciler için yeterli ve çeşitli bulmadıklarını, bu etkinlik örneklerinin ise işitme engelli öğrenciler ile kolaylıkla uygulanabilir bulmadıklarını bildirmişlerdir. Buna dayanarak programdaki etkinlik örneklerinin işitme engelli öğrenciler için yeterli olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte verilen etkinlik örneklerinin işitme engelli öğrenciler için çeşitlendirilebileceği ve onlar için uyarlanabileceği de söz konusudur. Lytle ve Rovins (1997) yaptıkları çalışmada engelli öğrencilere genel eğitim programının içeriğinin doğrudan uygulanmasının zor olduğunu belirtmişlerdir.
10. Öğretmenler, Türkçe ders kitaplarının ve çalışma kitaplarının işitme engelli öğrenciler ile çalışmaya kesinlikle uygun olmadığı görüşündedirler. Buna göre; Türkçe ders kitapları ve çalışma kitaplarının işitme engelli öğrencilerin özelliklerine uygun olmadığı söylenebilir. Fakat; genel eğitim programını olduğu gibi uygulamada güçlükler yaşıyorsa bu kitapları kullanırken de güçlükler yaşanması söz konusudur denebilir. Bu nedenle ders kitapları ve çalışma kitaplarında da öğretmenlerin öğrencileri için yapacağı uyarlamalara ihtiyaç duyulmaktadır. İşitme engelli öğrenciler için hazırlanmış ders ve çalışma kitaplarının hazırlanması bu öğrencilerin genel eğitim programında eğitim alamamaları anlamına gelir. Bu alanda Fisher, Sax, Rodifer ve Pumpian (1999) yaptıkları çalışmada; bu öğrencilerin genel eğitim programı ile eğitimlerinin akademik becerilerini arttırmak ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak açısından önemini belirtmişlerdir.
11. İşitme engelli öğrenciler için ilk okuma yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlamanın kolay ve uygulanabilir olmadığını belirten öğretmenler aynı zamanda işitme engelli öğrencilerin bitişik eğik yazıyı yazmakta ve okumakta zorlanmadıkları görüşünü de belirtmişlerdir. Buna göre; öğretmenlerin çelişkili görüşler belirtmesinin yanı sıra verileri incelediğimizde işitme

engelli öğrencilerin bitişik eğik yazıyı yazmakta ve okumakta zorlanmadıkları ve bireysel özelliklerine uygun olduğu söylenebilir.

12. Öğretmenler, “trafik işaretlerinin anlamını bilme, poster hazırlama, resimli bulmaca ve resim, fotoğraf yorumlama” gibi görselliğin ön planda olduğu etkinlik örneklerinin işitme engelli öğrencilere daha uygun olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Buna dayanarak, işitme engelli öğrencilerin eğitimi için görsel öğelerin ve görsel materyallerin önemli olduğu sonucuna ulaşılabilir. Gürgür (2001) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin büyük bir kısmı derslerde anlatılan konular görsel eğitim araç gereçleriyle desteklendiğinde, konular somut olarak verildiğinde işitme engelli öğrencilerin daha başarılı olduklarını belirtmiştir.
13. Öğretmenler, işitme engelli öğrencilere kendini değerlendirme ölçeklerinin uygulanamayacağını, Türkçe dersi başarı değerlendirmesinin yazılı sınavlar ile yapılmasının uygun olmadığını, proje ve performans ödevleri ile değerlendirme yapma konusunda kararsız görüş bildirmektedirler. Fakat çalışma yaprakları ile değerlendirme yapmak konusunda olumlu görüş bildirmektedirler. Bunu yanı sıra programdaki değerlendirme önerilerini işitme engelli öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alınarak değerlendirme yapmaya uygun olmadığı, programın işitme engelli öğrenciler için ölçme araçları geliştirme açısından yol gösterici olmadığı görüşündedirler. Buna dayanarak işitme engelli öğrencilerin Türkçe dersi başarı değerlendirmesinin yazılı sınavlar yerine çalışma yaprakları ile yapılmasının daha uygun olduğu sonucuna varılabilir. Ayrıca programdaki değerlendirme önerilerinin işitme engelli öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun olmadığı da söylenebilir. Gürgür (2001) yaptığı “İşitme Engelliler İlköğretim (1. Kademe) Uygulanan Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasında değerlendirme yöntemlerinin işitme engelli öğrencilere uygun olmadığını, programda değerlendirmeye ilişkin yetersiz bilgi olduğunu, öğrencilerin programa göre değerlendirildiklerinde başarısız olduklarını ve işitme engellilerin düzeylerine göre değerlendirilme yapılması gerektiği görüşünde olduklarını belirtmiştir. Ayrıca Tassel-Baska ve diğerlerinin (1999), yaptığı çalışmada da değerlendirme yöntemlerinin engelli

öğrencilerin düzeylerine uyarlanması ve bireysel değerlendirmenin yapılmasının altını çizmişlerdir. Bu çalışmalar da genel eğitim programının değerlendirmeye ait özel eğitim alanı ile ilgili yeterli açıklayıcı bilgilere yer verilmemesinden dolayı uygulamalarda zorluklar oluşturduğunu destekler niteliktedir.

2. ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, ileriki çalışmalara ve uygulamaya yönelik şu önerilerde bulunulabilir.

1. İlköğretim I. kademedeki uygulanan Türkçe dersi öğretim programının uygulandığı işitme engelliler ilköğretim okullarında programın uygulanabilirliği bu okullarda görev yapan öğretmenler tarafından kısmen kabul görmüştür. Bu nedenle programın, program geliştirme ekibi tarafından tekrar ele alınıp, işitme engelli öğrencilerin eğitimleri için öğretmenlere açıklayıcı ve yol gösterici önerilerde bulunulması uygun olabilir.
2. Öğretmenlerin programı olduğu gibi işitme engelli öğrencilere uygulayamayacaklarından dolayı programda yapacakları uyarlamalarda ihtiyaçları olacak bilgiler dersin kılavuz kitabında belirtilmesi uygun olabilir.
3. Öğretmenlere programı uygularken ihtiyaçları olan eğitim araç-gereçleri, teknolojik donanımlar ve personel desteği sağlanabilir.
4. Programın, işitme engelliler okullarında uygulanması ile ilgili alanın uzmanları ile işbirliği içinde alanın uygulayıcısı olan öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilir.
5. Programlar geliştirilirken ve değerlendirilirken alanın uzmanlarının yanı sıra alanın uygulayıcılarının da görüşlerine başvurulması uygun olabilir. Aynı zamanda uygulanan programa ait aksaklıkların belirlenmesinde alanın uygulayıcısı olan öğretmenlerden bilgi alınmak suretiyle gerçekleştirilebilir.
6. İlköğretim programının uygulandığı işitme engelliler okullarından farklı veri toplama teknikleri (örneğin; gözlem, görüşme) kullanılarak yeni çalışmalar yapılabilir.

7. Bu araştırmada Türkçe dersi programı içerisinde alınarak değerlendirmeye çalışılmış olan ilk okuma yazma programının işitme engelliler okullarında uygulanabilirliği daha ayrıntılı olarak başka bir araştırmada incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Akyüz, Y. (2001). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 2001'e)*. Genişletilmiş 8. Baskı. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Akyüz, Y. (1992) *Engelliler İçin Eğitim Modelleri Geliştirme Projesi*. T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı, Cilt I, İşitme Engelliler Alt Çalışma Grubu Raporu, T.C. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Albayrak, M., Işık, C. ve İpek, A.S. (2005). "İlköğretim Okulu Matematik Dersi Programının (Kapsam ve Eğitim Durumları Açısından) İncelenmesi." *Eğitimde Yansımalar: VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Erciyes Üniversitesi, Kayseri, ss: 256–261.
- Aral N. Gürsoy F. (2007). *Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar Ve Özel Eğitime Giriş*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Arslan A. ve Demirel Ö. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yeni Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 175, ss:198–209. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/175/12.pdf> (Erişim Tarihi: 15.11.2008)
- Bloom, Benjamin S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, (D.A. Özçelik çev.) Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş., (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Calp, M. (2005) *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya:2005 Eğitim Kitabevi 2.Baskı
- Collins, A.B. (2005). "İlköğretim Türkçe Programları Pilot Uygulama Değerlendirilmesi", *Eğitimde Yansımalar: VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Erciyes Üniversitesi, Kayseri, ss:220-229.

- Coşkun, E. (2007). Geçmişten Günümüze Türkçe Öğretiminin Gelişimi, *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. (Ed: A. Kırkılıç, H. Akyol). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö. Ve Şahinel M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*, 7. Baskı. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Kaya, Z. ve diğerleri. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegema Yayıncılık,
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Dengiz, A.Ş. ve Yılmaz B. (2007). 2004 İlköğretim Programı' nda Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Bilgi Dünyası* 2007, 8(2): 203-229.
- Duman, B. (1996). *İlköğretim I. Kademe Türkçe Programı Uygulama ve Yeterlilik Düzeyinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ece, B. (2007) *İlköğretim Birinci Kademe 2005 Sosyal Bilgiler Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi(Afyonkarahisar İli Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar
- Enç, M., Çağlar, D. ve Özsoy, Y. (1987) *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. (3. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan A. Ş.
- Fisher, D., Sax, C., Rodifer, K. Ve Pumpian, I. (1999). Teacher's Perspectives of Curriculum and Climate Changes: Benefits of Inclusive Education. *Journal of Just & Caring Education*, 5 (3), 256-263.

- Girgin, Cem, M. (2003). *İşitme Engelli Çocukların Eğitimine Giriş*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1531, Engelliler Entegre Yüksek Okulu Yayınları No:6.
- Girgin, Ü. (1987). “*Doğal İşitsel-Sözel Yöntemle Eğitim Gören İşitme Engelli Çocuklarda Okuma-Anlama Davranışlarının İrdelenmesi*”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Girgin, Ü. (1997). “*Eskişehir İli İlkokulları 4. ve 5. Sınıf İşitme Engelli Öğrencilerin Okumayı Öğrenme Durumlarının Çözümleme ve Anlama Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi*”. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Göçer, Ali (2007). *Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme. İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (Ed: A. Kırkılıç, H. Akyol).Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Gömlüksiz, M. (1996). Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Güleryüz, H. (2001). *Eğitim Fakülteleri, İlköğretim Okulları, Sınıf Öğretmenleri (Adayları), Branş Öğretmenleri (Adayları), Yönetici ve Deneticiler İçin: En Son Değişikliklerle İlköğretim Okulu Programı*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2008). Türk Dili, *Türkçe Öğretimi İlke Yöntem Teknikler* (Ed: A. Tazebay, S. Çelenk). Ankara: Maya Akademi.
- Gürgür, H (2001). “*İşitme Engelliler İlköğretim (1. Kademe) Uygulanan Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri*” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İşman A. ve Eskicumalı A. (1999). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S.(2004). *Türkçe Öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. (Genişletilmiş 7. Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.

- Kemertaş, İ. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, İstanbul: Birsen Yayınları.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2002). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Kirk, S.A. (1972). *Educating Exceptional Children*. Boston; Houghton Mifflin Com.
- Korkmaz, İ. (2006). “Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi”. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:16, ss: 419-431.
- Lampropoulou, V. ve Padelidi, S. (1997). Teachers of The Deaf As Compared with Other Groups of Teachers. *American Annals of The Deaf*, 142 (1), 7-9.
- Lytle, R.R, & Rovins, M.R. (1997). Reforming Deaf Education: A Paradigm Shift From Hot To Teach To What To Teach. *American Annals Of The Deaf*, 142(1), 7-15.
- MEB. (2005) *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi Müdürlüğü.
- MEB. (2005) *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu (1-3. Sınıflar)* Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi Müdürlüğü.
- MEB. (2005) *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)* Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi Müdürlüğü.
- MEB.(1968). *İlkokul Programı*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MEB.(1981). Temel Eğitim Okulları Türkçe Öğretim Programı. *Tebliğler Dergisi*, 2098, 327-356
- MEGBS.(1988). *İlkokul Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ocak, G., Ertürk, A. ve Karaca, N. (2007). “Bitişik Eğik Yazı Yazmada İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Zorlandıkları Harfler Üzerinde Bir Değerlendirme (Afyonkarahisar İl Örneği).” *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, ss:192-194.
- Oliva, P. (1988). *Developing in the curriculum*. Boston: Scott, Foresman and Company.

- Özby, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özçelik, D.A (1998). *Ölçme ve Değerlendirme*. OSYM Yayınları, Ankara.
- Özçelik, İ. (1987) *Özel Eğitim Alanı ve Özürlü Olma Durumu*. Ankara: Fon Matbaası.
- Özdamar, K. (1997). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özden, Y. (2005). “2004 Yeni Hayat Bilgisi Programının, Öğretmen Görüşleri Esas Alınarak Değerlendirilmesi (Samsun İl Örneği)”, *Eğitimde Yansımalar: VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Erciyes Üniversitesi, Kayseri, ss:440-445.
- Özkal, N., Güngör, A. ve Çetingöz, D. (2006). “Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Öğrencilerin Bu Derse Yönelik Tutumları.” *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi*. (40), 600-615.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. Eripek, S. (1997). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Özel Eğitime Giriş* (7. Baskı). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Selvi, H., H., (2004). *Resmi İşitme Engelliler Okullarının İşlevsel Süreçlerinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP Model for Evaluation: An update, a review of the model’s development, a checklist to guide implementation. Paper read at Oregon Program Evaluators Network Conference, at Portland, OR. <http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/CIPP-ModelOregon10-03.pdf> (Erişim Tarihi: 28.02.2008).
- Şahinel, M.G ve Karasu, M. (2007). “Türkçe 1-5. Sınıflar Öğretim Programı İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri” *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, ss:233-238.
- Tassel-Baska, J., Leonhard, P., Glenn, C., Poland, D., Brown, E. ve Johnson D. (1999). Curriculum Review As a Catalyst for Gifted Education Reform at

- The Secondary Level. *Journal of Secondary Gifted Education*. 10 (4), 473-481.
- TDK, (2009). <http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=veritbn&kelimesec=14025>
(Erişim Tarihi: 24.05.208)
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, 16. Baskı. Ankara: Yargı Yayınları.
- Turgut M. F. ve Baykal Y. (1992). *Ölçme Teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Tüfekçioğlu, U. (1998). *İşitme Engelliler*. (Erişim Tarihi: 31.12.2008).
<http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/1267/unite08.pdf>
- Uygun, S. (1996). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumları Türkçe Eğitim Programının Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Yurduseven, S. (2007). *İlkokuma Yazma Programının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

EKLER

Ek 1. İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında 2005 Türkçe Öğretim Programının Uygulanabilirliğinin Değerlendirilmesi Anketi

Değerli Meslektaşım,

Size sunulan bu anket ile “2005 Türkçe Öğretim Programının işitme engelliler ilköğretim okullarının 1-5. sınıflarında uygulanabilirliğinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi” amaçlanmıştır.

Anket, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgiler ile ilgili soruların bulunduğu, ikinci bölüm ise Türkçe Öğretim Programının Uygulanabilirliği ile ilgili soruların bulunduğu bölümdür. Anketteki her ifadeyi okuduktan sonra bu ifadeye katılma derecenizi gösteren sütuna (X) işareti koyunuz.

Araştırmaya göstereceğiniz ilgi ve çok değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder saygılarımı sunarım.

Özlem ASLAN BAĞCI
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Sosyal Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri A.B.D
Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz:

Erkek () Kadın ()

2. Mezun Olduğunuz Bölüm

- () İşitme Engelliler Sınıf Öğretmenliği
() Özel Eğitim Öğretmenliği
() Sınıf Öğretmenliği

3. Kıdem

() 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri

4. Sınıf Düzeyi

() 1. sınıf () 2. sınıf () 3. sınıf () 4. sınıf () 5. sınıf

5. Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri:

İl merkezi () İlçe merkezi () Diğer ()

İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında 2005 Türkçe Öğretim Programının Uygulanabilirliğinin Değerlendirilmesi Ölçeği

S.N	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	“Dinleme kurallarını uygulama” kazanımları işitme engelli öğrencilere kazandırılabilir.					
2	“Dinlediğini anlama” kazanımları işitme engelli öğrencilere kazandırılabilmesi bakımından uygundur.					
3	İşitme engelli öğrenciler ile bireysel eğitim yapılarak dinleme kazanımları kazandırılabilir.					
4	İşitme engelli öğrencilere dinleme öğrenme alanı ile ilgili tür, yöntem ve teknik belirleme çalışmaları (metni takip ederek dinleme, seçici dinleme, not alarak dinleme, vb.) uygulanabilir					
5	“Dinleyiciler ile göz teması kurabilme” kazanımı işitme engelli öğrencilere kazandırılabilir.					
6	“Kelimeleri doğru telaffuz etme” kazanımı işitme engelli öğrencilere kazandırılabilir.					
7	“Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade etme” kazanımı işitme engelli öğrencilere kazandırılabilir.					
8	Konuşma öğrenme alanının tür, yöntem ve teknik belirleme çalışmaları (deneyim ve anılarını anlatma, topluluk içinde konuşma gibi) işitme engelli öğrencilere uygulanabilir.					
9	“Okuma kurallarını uygulama” kazanımları işitme engelli öğrencilerin dil gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır.					
10	“Okuduğunu anlama” kazanımları işitme engelli öğrencilere rahatlıkla kazandırılabilir.					
11	“Anlam kurma” kazanımları işitme engelli öğrencilere kazandırılabilir.					
12	“Söz varlığını geliştirme” kazanımları işitme engelli öğrencilerin dil gelişim süreçleri için uygundur.					
13	Okuma öğrenme alanı tür, yöntem ve teknikleri belirleme çalışmaları (serbest okuma, not alarak okuma, sorgulayıcı okuma, rehber yardımı ile okuma vb.) işitme engelli öğrenciler için uygundur.					
14	“Yazma kurallarını uygulama” kazanımları işitme engelli öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygundur.					
15	“Kendini yazılı olarak ifade etme” kazanımları işitme engelli öğrencilere kazandırılabilmesi bakımından uygundur.					
16	“Kendini sözel olarak ifade etme” kazanımları işitme engelli öğrencilere kazandırılabilmesi bakımından uygundur.					

S.N	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
17	Yazma öğrenme alanı tür, yöntem ve teknik belirleme çalışmaları (mektup, hikaye, şiir, deneme yazma, tebrik kartı, günlük, vb. yazma) işitme engelli öğrencilere uygundur.					
18	“Şekil, sembol ve işaretleri” bilir kazanımı işitme engelli öğrencilere kazandırılabilmesi bakımından uygundur.					
19	“Grafik ve tablo verilerini yorumlar” kazanımı işitme engelli öğrencilere kazandırılabilmesi bakımından uygundur.					
20	“Harita ve kroki okur” kazanımı işitme engelli öğrencilere kazandırılabilmesi bakımından uygundur.					
21	“Trafik işaretlerinin anlamını bilir” kazanımı işitme engelli öğrencilere kazandırılabilmesi bakımından uygundur.					
22	“Resim ve fotoğraf yorumlar” kazanımı işitme engelli öğrencilere kazandırılabilmesi bakımından uygundur.					
23	“Beden dilini yorumlar” kazanımı işitme engelli öğrencilere kazandırılabilmesi bakımından uygundur.					
24	“Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır” kazanımı işitme engelli öğrencilere kazandırılabilmesi bakımından uygundur.					
25	“Kitle iletişim araçları ile (gazete, dergi, tv, vb.) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular “kazanımı işitme engelli öğrencilere kazandırılabilmesi bakımından uygundur.					
26	“Görsel sunum için hazırlık yapar ve sunum yöntemini belirler” kazanımları işitme engelli öğrencilere kazandırılabilmesi bakımından uygundur.					
27	“Sunumlarında gerçek nesne ve materyaller kullanır” kazanımları işitme engelli öğrencilere kazandırılabilmesi bakımından uygundur.					
28	“Sunumlarını değerlendirir” kazanımı işitme engelli öğrencilere kazandırılabilmesi bakımından uygundur.					
29	“İletişimi başlatma ve sürdürme becerisi geliştirme”, kazanımı işitme engelli öğrencilere kazandırılabilmesi bakımından uygundur.					
30	Kazanımlar, işitme engelli öğrencilerin Türkçe’ yi doğru, etkili ve güzel kullanarak iletişim becerilerini geliştirme konusunda yeterlidir.					
31	“Dinleme öğrenme alanı kazanımları” işitme engelli öğrencilerin alıcı dil becerilerini geliştirebilmek için yeterlidir.					
32	“Konuşma öğrenme alanı kazanımları” işitme engelli öğrencilerin verici dil becerilerini geliştirebilmek için yeterlidir.					
33	Dinleme öğrenme alanı ile ilgili “sözel yönergeleri izleme” gibi etkinlik örnekleri işitme engelli öğrenciler ile uygulanabilir.					
34	“Beden dilinin kullanıldığı” etkinlik örnekleri işitme engelli öğrenciler için uygundur.					

S.N	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
35	Verilen metinler işitme engelli öğrencilerin anlama seviyelerine uygundur.					
36	“Hikaye haritası” gibi etkinlikler işitme engelli öğrencilerin okudukları metni anlayabilmeleri için uygundur.					
37	“Resimli bulmaca” gibi etkinlik örnekleri işitme engelli öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmek için kullanılabilir.					
38	“Mektup yazma” gibi etkinlik örnekleri işitme engelli öğrencilere uygulanabilir.					
39	“Olayları sıralama” gibi etkinlik örnekleri işitme engelli öğrencilere uygulanabilir.					
40	“Noktalama işaretleri” ile ilgili etkinlik örnekleri işitme engelli öğrencilere uygulanabilir.					
41	“Poster hazırlama” gibi etkinlik örnekleri işitme engelli öğrencilere uygulanabilir.					
42	“Grafiği yorumlama” gibi etkinlik örnekleri işitme engelli öğrencilere uygulanabilir.					
43	“Tablo, çizelge inceleme” gibi etkinlik örnekleri işitme engelli öğrencilere uygulanabilir.					
44	Ses temelli cümle yöntemi işitme engelli öğrencilerin dil gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir.					
45	Ses temelli cümle yöntemindeki “hece, kelime, cümle ve metin oluşturma” süreci işitme engelli öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmektedir.					
46	İlk okuma yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlamak işitme engelli öğrenciler için daha kolaydır ve uygulanabilir.					
47	Programdaki “Ses temelli cümle yöntemi”nin işitme engelli öğrenciler ile uygulamaya yönelik açıklamalar yeterlidir.					
48	Programdaki etkinlik örnekleri işitme engelli öğrenciler için çeşitli ve yeterlidir.					
49	Programda önerilen etkinlik örnekleri işitme engelli öğrencilere kolaylıkla uygulanabilir.					
50	İlk okuma yazma programında harflerin veriliş sırası ve harf grupları işitme engelli öğrenciler için uygundur.					
51	İşitme engelli öğrenciler bitişik eğik yazıyı yazmakta zorlanmaktadır.					
52	İşitme engelli öğrenciler bitişik eğik yazıyı okumakta zorlanmaktadır.					
53	“Türkçe Ders kitapları” işitme engelli öğrenciler ile çalışmaya uygundur.					
54	“Türkçe Çalışma kitapları” işitme engelli öğrenciler ile çalışmaya uygundur.					
55	Etkinlik örnekleri, işitme engelli öğrencilerin zihinde canlandırma becerilerinin geliştirilmesi için uygundur.					
56	Programdaki “değerlendirme önerileri” işitme engelli öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak değerlendirme yapılmaya uygundur.					

S.N	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
57	Program öğretmenlerin işitme engelli öğrenciler için “ölçme araçları” geliştirmeleri açısından yol göstericidir.					
58	Program; işitme engelli öğrencilerin bilişsel düzeylerinin dil gelişimlerinin, psikomotor becerilerinin tümü ile değerlendirilmelerine olanak sağlamaktadır.					
59	İşitme engelli öğrencilere rahatlıkla “kendini değerlendirme ölçekleri” uygulanabilir.					
60	İşitme engelliler okullarında Türkçe dersi başarı değerlendirmesini yazılı sınavlar ile yapmak uygundur.					
61	İşitme engelliler okullarında Türkçe dersi başarı değerlendirmesini “ürün dosyası” ile yapmak uygundur.					
62	İşitme engelliler okullarında Türkçe dersi başarı değerlendirmesini “performans ödevi “ve “proje çalışmaları” ile yapmak uygundur.					
63	İşitme engelliler okullarında Türkçe dersi başarı değerlendirmesini “çalışma yaprakları”ni kullanarak yapmak uygundur.					
64	İşitme engelliler okullarında Türkçe dersi başarı değerlendirmesini “gözlem ölçekleri”ni kullanarak yapmak uygundur.					

Türkçe Öğretim Programının İşitme Engelliler İlköğretim Okullarının 1-5. sınıflarında uygulanabilirliği hakkındaki görüş ve önerileriniz nelerdir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Ek 2. Bakanlık İzin Dilekçeleri

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311- 260 / 2941
Konu : Araştırma İzni

08/10/2008

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

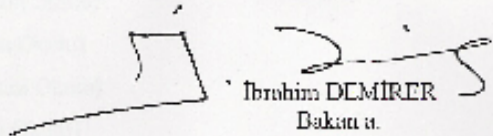
İlgi : a) 22.09.2008 tarih ve B.30.2.AKTÜ.0.81.00.00-510/2372 sayılı yazı
b) 28.02.2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-311/1084 sayılı Makam Onayı ile Uygulamaya Konulan "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans öğrencisi Özlem ASLAN BAĞCI'nın "2005 Türkçe Öğretim Programının İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında (1-5 Sınıflar) Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu araştırmasında veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında uygulama izni talebi incelenmiştir.


Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (5 sayfa - 69 sorudan oluşan) veri toplama aracının, İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında uygulanmasında bir sakınca görülmektedir.

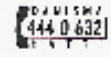
İlgi (b) Yönergenin 5. Maddesinin (a) bendi uyarınca taahhütümenin ve araştırmanın bitiminde sonuç raporuna iki örneğinin Bakanlığınıza gönderilmesi gerekmektedir.


Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



Ibrahim DEMIRER
Bakanlık
Daire Başkanı


EK :
1- Anket Örneği (1 Adet-5 Sayfa)
2- Okul Listesi (1 Adet-1 Sayfa)


Genel Bilgi No:100
03570 Maltepe/04466A
Tel : 0 312 290 35 34
Faks : 0 312 231 67 05
www.meb.gov.tr | e-ogretim.gov.tr


DANIŞMAN
444 0 632


EĞİTİMİN
%100
DİSTER


T.C. TÜRKİYE CUMHURİYETİ


SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Bu okulların bulunduğu iller listesi:

1. Adana (1 adet İşitme Engelliler İlköğretim Okulu)
2. Afyonkarahisar (1 adet İşitme Engelliler İlköğretim Okulu)
3. Ankara (3 adet İşitme Engelliler İlköğretim Okulu)
4. Antalya (1 adet İşitme Engelliler İlköğretim Okulu)
5. Bursa (2 adet İşitme Engelliler İlköğretim Okulu)
6. Denizli (1 adet İşitme Engelliler İlköğretim Okulu)

7. Eskişehir (1 adet İşitme Engelliler İlköğretim Okulu)
8. İstanbul (6 adet İşitme Engelliler İlköğretim Okulu)
9. İzmir (2 adet İşitme Engelliler İlköğretim Okulu)
10. Kahramanmaraş (1 adet İşitme Engelliler İlköğretim Okulu)
11. Kastamonu (1 adet İşitme Engelliler İlköğretim Okulu)
12. Kırşehir (1 adet İşitme Engelliler İlköğretim Okulu)
13. Konya (1 adet İşitme Engelliler İlköğretim Okulu)
14. Kütahya (1 adet İşitme Engelliler İlköğretim Okulu)
15. Niğde (1 adet İşitme Engelliler İlköğretim Okulu)
16. Sivas (1 adet İşitme Engelliler İlköğretim Okulu)