

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERE OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YAKLAŞIMLAR

APPROACHES USED IN READING AND WRITING TEACHING TO STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Tansel YAZICIOĞLU
Kırıkkale Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü
tanselyazicioglu@kku.edu.tr
ORCID: 0000-0002-0946-2637

Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ
Dicle Üniversitesi
Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü
ozlemmaltindag@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6104-2381

ÖZ

Geliş Tarihi:
01.01.2024

Kabul Tarihi:
27.02.2024

Yayın Tarihi:
25.03.2024

Anahtar Kelimeler
Zihinsel yetersizlik,
Görsel Sözcük
Öğretimi,
Tüm Dil Yaklaşımı,
Karşılıklı Öğretim

Keywords
Intellectual
Disability, Sight
Word Instruction,
Whole Language
Approach,
Reciprocal Teaching

Günümüz toplumunda, genel eğitim içeriğine, 21. yüzyıl teknolojisine, çalışma ve yaşam boyu öğrenme fırsatlarının çoğuna erişmek için okuma becerisi gereklidir. Bu herkes için geçerli olsa da okuma yazma becerilerinin kazanılması özellikle zihinsel yetersizliği olan bireyler için önemlidir. Alanyazında zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde kanıta dayalı yaklaşımların kullanılması gerektiği ifade edilmektedir. Bu nedenle de zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde hangi yaklaşımların etkili olduğunun bilinmesi önem arz etmektedir. Yapılan araştırmalar okulların çoğunda öğretmenlere uygun eğitim programlarının sağlanmadığını göstermektedir. Bu durum zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretiminin bağlamından kopuk ve dağınık olmasına yol açmaktadır. Bu amaçla bu makalede, alan yazın taramasına dayalı olarak zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma-yazma öğretimi yaklaşım ve yöntemlerine ilişkin genel çerçeve çizilmeye çalışılmıştır. Alanyazın incelendiğinde zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma yazma öğretiminde genellikle iki yaklaşımın dikkate alındığı görülmektedir. Bu yaklaşımlar davranışçı ve sosyal etkileşimli yaklaşımlardır.

ABSTRACT

In today's society, reading skills are necessary to access general education content, 21st-century technology, work, and most lifelong learning opportunities. Although this applies to everyone, acquiring literacy skills is especially important for individuals with intellectual disabilities. The literature recommends using evidence-based programs to teach literacy to students with intellectual disabilities. However, the results of the studies have shown that appropriate training programs are not provided to teachers in most schools. This situation causes reading and writing teaching to students with intellectual disabilities to be disconnected from its context and disorganized. Therefore, it is essential to know which approaches are effective in teaching reading and writing to students with intellectual disabilities. For this purpose, this article tries to draw a general framework about the approaches and methods of teaching reading and writing to students with intellectual disabilities based on the literature review. When the literature is examined, it is seen that two approaches are generally considered in teaching reading and writing to individuals with intellectual disabilities. These approaches are behavioral and social interactive approaches.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1412994>

Atıf/Cite as: Yazıcıoğlu, T. & Kumaş Altındağ, Ö. (2024). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullanılan yaklaşımlar. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(1), 153-168.

Giriş

Ruhsal bozuklukların tanısal ve istatistiksel kılavuzu beşinci baskı DSM 5 (Diagnostic and Statistical Manual Of Mental Disorders Fifth Edition) aracına göre, zihinsel yetersizlik zekâ ve uyumsal davranışlarda (kavramsal, sosyal ve pratik beceriler) anlamlı sınırlılıklar olarak tanımlanmaktadır (American Psychiatric Association, [APA], 2017). Zihinsel yetersizlikleri nedeniyle, bu öğrenciler akademik becerilerde çeşitli zorluklarla karşılaşabilirler. Dikkatlerini sürdürmekte ve öğrenme sürecinin temel unsurlarına odaklanmakta güçlük çekerler. Öğrenme sürecine katılımları, motivasyon eksikliği nedeniyle baskılanabilir. Daha önceki olası başarısızlıkları, eğitim süreci boyunca onlara eşlik eder ve bu nedenle başarısızlık duygusu yaşarlar (Gargiulo ve Bouck, 2017). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar işitme yetersizliği riski taşırlar. Bu da dil gelişimlerini etkiler (Kiani ve Miller, 2010). Bu nedenle de alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinde gecikmeler ve sınırlılıklar görülebilir. Bu durum, çocuğun akademik potansiyeli hakkında yanlış varsayımlar yapılmasına yol açabilir (Abbeduto vd., 2001).

Zihinsel yetersizliği olan çocuklar genellikle ince motor becerilerinin gelişiminde gecikme yaşarlar. Bu gecikmeler kesme, çizme ve el yazısı gibi becerilerin gelişmesinde fazladan zamana ve eğitime ihtiyaç duyulduğu anlamına gelir (Shapiro ve Batshaw, 2011). Ancak okuma yazma öğretiminde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için belki de en büyük zorluk, bellek ve bilgi işleme ile ilgili alanlarda ortaya çıkmaktadır (Hick vd., 2005; Holmes vd., 2010). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar zayıf kısa süreli çalışan bir belleğe sahiptirler. Bu durum, yönergeleri anlama ve takip etme konusunda zorluk yaşamalarına neden olmaktadır. Çalışan bellekleri başka bir bilişsel işlem gerçekleştirirken bilgiyi bellekte tutmakta güçlük yaşarlar. Dolayısıyla zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretiminin planlanmasında öğrencilerin bilgiyi nasıl aldıkları, yorumladıkları, depoladıkları ve geri çağırabildikleri bilgisi öğretmenler için oldukça önemlidir. Bu bilgi, genel olarak çalışma belleği bilgisidir ve çalışma belleği, bilginin kullanılmasına ihtiyaç duyulan ana kadar bilgiyi takip edebilmek için kullanılan zihinsel yapışkan bir nota benzetilmektedir. Öğrenciler, çok adımlı yönergeleri dinlemek ve takip etmek veya bir yanıt formüle edecek kadar uzun bir süre bir soruyu hafızada tutmak için işleyen belleğe ihtiyaç duyarlar. Zihin yetersizliği olan öğrenciler kısa süreli bellek sorunlarına ek olarak, zayıf bir uzun süreli belleğe de sahip olabilirler. Uzun süreli bellek ise daha önce öğrenilmiş bilgileri veya yaşanmışlıkları bilinçli olarak hatırlamayı sağlar (Vicari vd., 2016).

Tarihsel süreçte, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma yazma becerilerine odaklanılmış ancak bazı zorluklarla karşılaşmıştır (Hoins, 2019). Kliewer (1998) ve Katims (2000), zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okullarda öğretilen okuma ve yazma becerilerinin eksik olduğunu ortaya koymuşlardır. Birçok okulda, bu öğrencilere okuma becerilerini öğretmek yerine işlevsel becerileri öğretmeye yoğunlaşmıştır. Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için neden okuma öğretimine daha az ilgi gösterildiğine dair en az üç olası açıklama bulunmaktadır (Browder vd., 2009). Birinci açıklama, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma becerilerini öğretmeye karşı dirençtir. Bu direncin nedeni bu öğrencilerin bu tür becerileri elde edecek akademik kapasiteye sahip olmadığına dair kültürel bir önyargının olmasıdır (Kliewer vd., 2006). İkincisi, bazı eğitimciler, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yalnızca bazı işlevsel görsel sözcükleri öğrenebildiklerini, ancak okuduklarını çözme ve anlama becerisinden yoksun olduklarını varsaymaktadırlar. Üçüncüsü ise zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okumayı çözme ve anlama becerileri edinmelerini engelleyecek dil ve iletişim sınırlılıkları olduğuna dair bir inançlarının olmasıdır (Browder vd., 2009).

Günümüz toplumunda, genel eğitim içeriğine, 21. yüzyıl teknolojisine, çalışma ve yaşam boyu öğrenme fırsatlarının çoğuna erişmek için okuma becerisi gereklidir. Bu gereklilik herkes için geçerli olsa da, zihinsel yetersizliği olan bireyler için okuryazarlık becerisi kazanmak özellikle önemlidir. Okuma becerisine sahip olmak, onlara günlük yaşamlarında daha fazla bağımsızlık sağlar ve sosyal katılımlarını artırır (Bochner vd., 2001; Forts ve Luckasson, 2011). Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için okuryazarlık, yetişkin eğitiminin tüm yönleri göz önüne alındığında, gelecekteki bağımsız yaşam becerileri açısından son derece önemlidir. Yapılan araştırmalar, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okumada güçlük yaşayan diğer öğrenciler gibi aynı stratejileri kullanarak okumayı öğrendiklerini göstermiştir (Allor vd., 2010; Browder, vd., 2012; Lemons, vd., 2012). Nitekim okuma, birçok akademik konudaki başarının temel bir bileşenidir ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bağımsız hareket edebilmeleri için işlevsel okuryazarlık gereklidir (Polloway vd., 2013).

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin çoğunluğu düzenlenmiş ortamlarda öğrenilen kavramları diğer ortamlara veya koşullara genellemede zorluk yaşamaktadırlar. Örneğin, bir çocuk dizin kartlarındaki sözcükleri tek tek okurken, aynı sözcüklerle metin içerisinde karşılaştığında anlamlandırma yapamayabilir. Benzer şekilde, bir

öğrenci tek heceli sözcükleri otomatik olarak çözümleyebilir ancak bildiği iki heceden oluşan bileşik bir sözcüğü çözümlemeyebilir. Bu örnekler, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğrendikleri becerileri çeşitli materyallerle ve gerçek yaşam durumlarında anlamlı bir şekilde uygulayabilmelerini sağlamak için yeterli fırsatların sağlanmasının önemini göstermektedir (Kathleen vd., 2021).

Özel eğitim uzmanları zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için okuma öğretiminin yoğun ve kapsamlı olması gerektiğini vurgulamaktadırlar (Allor vd., 2010). Son zamanlarda yapılan araştırmalar, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere “erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için müdahale programı”nı yoğun bir şekilde uygulayarak ve tekrarlama sürecini kullanarak bu öğrencilerin çözümleme ve anlama becerilerini kazanabileceklerini göstermiştir (Allor, vd., 2014; Allor ve Mathes, 2012). Zihinsel yetersizliği olan çocukların okuma becerileri genel olarak tipik gelişim gösteren çocuklardan farklıdır. Zihinsel yetersizliği olan çocukların içerikleri okuma ve anlama konusunda sınırlılıkları vardır. Dolayısıyla okuma becerisinin kazanılmasında zorluk yaşarlar ve tipik gelişim gösteren akranlarının çok gerisinde kalırlar (Coleman vd., 2015). Bu nedenle de okuma konusunda, tüm duyuları içeren uygun ortamlar, sürekli rehberlik ve etkileşimli bir öğretime ihtiyaç duyarlar. Zihinsel yetersizlikleri olan çocuklar, öğrenme süreçlerinde çeşitli medya türlerinden yararlanabilirler. Örneğin, sesli medya harfleri öğretmede etkili olabilirken, görsel medya okuduğunu anlamayı geliştirebilir (Ahadianingsih, 2021; Wadihah ve Fauzi, 2021). Nitekim zihinsel yetersizliği olan çocukların işitsel medya aracılığıyla alfabe, görsel medya aracılığıyla cümle öğrendikleri araştırma sonuçlarıyla kanıtlanmıştır (Carney ve Levin, 2002).

Araştırmalar zihinsel yetersizliği olan çok sayıda bireyin çok düşük okuma becerisine sahip olduğunu göstermektedir (Lemons vd., 2012; Ratz ve Lenhard, 2013; Towles-Reeves vd., 2009). Bu durum özellikle orta veya ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için geçerlidir. Bu düşük okuma becerisi, sadece bu öğrencilerin bellek ve dil gelişimi gibi sınırlılıklarına dayandırılmaz; aynı zamanda sistemsiz ve zayıf görsel kelime öğretimi gibi sınırlı öğretim uygulamalarının da etkisi vardır (Ahlgrim-Delzell ve Rivera, 2015). Nitekim, birçok öğretmen zihinsel yetersizliği olan öğrencilere etkili bir şekilde okuma öğretimi yapma konusunda yeterli bilgi ve eğitimden yoksundur, ve kendilerine uygun öğretim programları sağlanmamaktadır (Allor ve Mathes, 2012; Katims, 2000). Neyse ki, son yıllarda zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma öğretimi üzerine yapılan araştırmalar bu alana önemli katkılarda bulunmuştur (Afacan vd., 2018; Lemons vd., 2018; Dessemontet vd., 2019).

Bazı araştırmacılar (Lemons vd., 2016) zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde kanıta dayalı yaklaşımların kullanılmasını önermektedir. Yapılan araştırmalar (Browder vd., 2009; Ricci ve Osipova, 2018;) okulların çoğunda öğretmenlerin belirli bir yaklaşım çerçevesi içerisinde sistematik olarak belirli yöntem ve teknikleri kullanmadığını, bunun yerine internette dahil olmak üzere çeşitli kaynaklardan çekmeler yaptıklarını göstermiştir. Bu durum okuma yazma öğretiminin bağlamından kopuk ve dağınık olmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla sistematik bir öğretim yapabilmek zorlaşmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için sistematik öğretim önemlidir. Çünkü sistematik öğretim, karmaşık becerilerin öğretiminden önce kolay becerilerin öğretilmesini amaçlayan bir öğretim şeklidir. Bu öğretimde üst düzey içerik sunulmadan önce temel bilgiler öğretilir (Lane, 2014).

Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından birinci kademe olarak tanımlanan ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeyinde öğrenimlerini sürdüren zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik Okuma-Yazma Öğretim Dersi Programı geliştirilmiştir. Programın genel amacı, orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sözlü iletişim, dinleme, okuma ve yazma becerileri kazandırmaktır. MEB'in (2018) geliştirdiği Okuma-Yazma Dersi Öğretim Programı Öğrenmeye Hazırlık, Erken Okuryazarlık, İlk Okuma Yazma, Okuduğunu Anlama, Yazılı İfade, Dinlediğini Anlama ve Sözlü İletişim olmak üzere yedi öğrenme alanından oluşmaktadır. Programda okuma yazma dersi öğretim programının özel amaçlarına, öğretme ve öğrenme yaklaşımlarına, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile uygulamada dikkat edilecek hususlara yer verilmiştir. Ayrıca Uygulamalı davranış analizi ve Sosyal Etkileşimci Kuramın, öğretim programına temel olan yaklaşımlar olduğu ifade edilmiştir. Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı 2021-2022 istatistiklerine (2022) göre birinci kademe özel eğitim uygulama okulu sayısı 362 ve derslik sayısı 3972'dir. Bu okullarda 11351 öğrenci eğitimlerini sürdürmekte ve 2960 öğretmen görev yapmaktadır. Ayrıca 30236 öğrenci ilkokul düzeyindeki özel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam etmektedir. Bu nedenle, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan yaklaşımların açıklanmasına gereksinim olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla bu makalede, alan yazın taramasına

dayalı olarak zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma-yazma öğretimi yaklaşım ve yöntemlerine ilişkin genel çerçeveye çizilmeye çalışılmıştır.

Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımları

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma öğretimi özel eğitim alanında uzun bir geçmişe sahiptir ve 19. yüzyılın ilk yarısına kadar uzanmaktadır. Bu yüzyılda Jean Marc-Gaspard Itard ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan Aveyron isimli bir çocuğa çoklu duyuşsal kinestetik izleme, görsel sözcük, sistematik ve doğrudan öğretim yöntemlerini kullanmıştır. 20. yüzyıl zihinsel yetersizliği olan çocuklara okuma öğretiminin yıllara göre dönemlere ayrıldığı ve dönemseller yaklaşımın sergilendiği bir yüzyıl olmuştur. Örneğin 1970 yılı ve öncesi kabul gören gelişimseller yaklaşım dönemi, 1970'li yıllardan sonra ortaya çıkan işlevseller okuma yaklaşımı dönemi ve beklentilerin arttığı ve son dönem olarak kabul edilen genel eğitim müfredatına maksimum erişim dönemidir (Afacan vd., 2021). İlk iki dönem zihinsel yetersizliği olan öğrencilere geleneksel okuma yazma öğretimi görseller sözcüklerin tanınması ve işlevseller okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına odaklanmaktadır. Okuma yazma öğretimi sıklıkla alıştırmalar yoluyla gerçekleştirilir ve genellikle bağlam dışıdır (Al Otaiba ve Hosp, 2004; Katims, 2000). Genel eğitim müfredatına maksimum erişim dönemi zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sadece görseller sözcükleri değil, okumada akıcılık ve okuduğunu anlama gibi becerileri de edinebilmeleri amaçlayan dönemdir. Genel eğitim müfredatına erişim zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma öğretiminde içeriklerin zenginleştirilmesine ve beklentilerin artmasına neden olmuştur (Afacan vd., 2018).

Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler diğer öğrencilerle aynı temel bilişseller süreçleri kullanarak okumayı öğrendiklerinden (Erickson, 2006), okuma öğretimi için kullanılan yöntemler diğer öğrencilerde kullanılan yöntemlerle benzer olmalıdır (Alnahdi, 2015; Erickson vd., 2009; Katims, 2000). Bu durum, okuma ve yazma öğretiminin kapsamlı ve bağlamseller olması, metinle anlam oluşturmaya odaklanması gerektiği anlamına gelmektedir (Coyne vd., 2012; Erickson, 2006; Katims, 2000). Alanyazın incelendiğinde zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma yazma öğretiminde genellikle iki yaklaşımın dikkate alındığı görülmektedir. Bu yaklaşımlar davranışçı ve sosyal etkileşimseller yaklaşımlardır (Eroğlu, 2010; Şengül, 2008).

Davranışçı Yaklaşım

Davranışçı yaklaşım büyük ölçüde Watson ve Skinner'ın çalışmalarına dayanmaktadır (McLeod, 2015). Watson, uyarıcı koşullandırmayı insanlara uyarlamış, insan davranışlarının çevreseller uyarıların kontrolüyle değiştirilebileceğini kanıtlamıştır. Skinner, pekiştirme kavramını tanıtarak şartlandırmının davranışı daha uzun süreli ve daha karmaşık şekillerde nasıl şekillendirebileceğini incelemiştir. Skinner'a göre, insanlar belirli davranışlar için övgü ve ödül gibi olumlu pekiştirme aldıklarında bu davranışlar artmaktadır. Olumsuz pekiştirme ise davranışlarda caydırıcı etki yaratmaktadır. Skinner, öğretmenlerin ve ebeveynlerin çevreyi kontrol ederek ve bir pekiştirme sistemi kurarak istenen davranışları teşvik edebileceklerini ve geliştirebileceklerini ortaya koymuştur (Jensen, 2018).

Davranışçı yaklaşım zihin yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde becerilerin ayrı ayrı çalışılması ve geliştirilmesini içermektedir. Bu açıdan bakıldığında harflerin seslerle ilişkilendirilmesi davranışçı yaklaşıma iyi bir örnektir. Seslerin harflerle eşleştirilmesi öğrencilerin tüm sözcükleri ezberlemek yerine fonemleri (sesbirim) seslendirerek yeni sözcükleri çözümlmelerine olanak tanır. Alanyazında yapılan araştırmalar (Allor vd., 2014; Browder vd., 2012 ; Goetz vd., 2008; Lemons vd., 2012) sadece hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin değil aynı zamanda orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin de sesbirimler aracılığıyla sözcükleri kodlamayı öğrenebildiklerini göstermiştir (Dessemontet vd., 2019). Okuma yazma becerisi işlevseller akademik becerilerden birisidir ve içinde kavram öğretimi de dahil olmak üzere birden fazla karmaşık zincir beceri içerir. Karmaşık becerilerin öğretilmesini kolaylaştırmak için bazı uyarlamalara ihtiyaç vardır. Bu uyarlamalar sağlam kuramseller temellere dayalı bir uygulama olan Uygulamalı Davranış Analizini temel alan bir yaklaşımla karşılanabilir (Düzkanar, 2017).

Uygulamalı Davranış Analizi okuma ve yazma davranışlarının gözlemlenebilir ve ölçülebilir kavramlarla tanımlanmasını sağlar. Öğretim ortamının doğrudan gözlemlenmesine ve değerlendirilmesine katkıda bulunur. Okuma yazma öğretim yöntemlerinin kanıta dayalı bir uygulamasıdır ve doğrudan öğretim uygulamalarının ve teknolojilerinin geliştirilmesinde önemli rol oynar (Dunlap vd., 2001). Bu uygulama en çok özel eğitim

programlarında yer almaktadır. Ancak genel eğitim sınıflarında kullanımı yaygınlaşmaktadır. Özellikle çok katmanlı öğretim desteği sağlama sistemlerinin uygulanması, öğrencilerin akademik performans çıktılarının verilere dayalı olarak alınması ve öğretim sorumluluğuna yapılan vurgunun artması kullanımın yaygınlaşmasında etkili olmuştur (Laurice vd., 2016). Çok katmanlı öğretim öğrencilerin bireysel farklılıklarını, yeteneklerini ve güçlü yönlerini öğrenme ortamına yansıtma fırsatı bulmaları olarak tanımlanmaktadır (Nunley vd., 2019). Uygulamalı Davranış Analizi okuma yazma becerilerinin edinilmesinde, sürdürülmesinde ve genellenbilmesinde öğretim yöntemlerinin sistematik ve açık bir şekilde denenmesini içerir. Öğrencilere okuma yazma öğretirken, uyarar-tepki-sonuç üçlüsü sistematik ve çarpıcı bir şekilde uygulanabilir. Örneğin, öğrenciye bir metni doğru şekilde sözlü olarak okumayı öğretmek, öğretmenin öğrenciye bir metni sunmasını ve zor sözcükleri seslendirmek de dahil olmak üzere yüksek sesle nasıl okuyacağını modellemesini ve ardından öğrenciden metni okumasını istemesini (uyarar) içerebilir. Öğrenci metni sözlü olarak okuyabilir (tepki). Öğretmen doğru ve yanlış okunan sözcüklerin sayısı ve türleri hakkında anında geri bildirim sağlayabilir (sonuç). Bu süreç, öğrencinin kendisi için anlamlı, sosyal ve pratik açıdan fark edilebilir olana kadar tekrarlanır. Öğrencilere sözcükleri doğru hecelemeyi öğretmek, şu öğrenme denemelerini içerebilir: (1) öğretmen, bilgi kartına basılı bir sözcüğü sözlü olarak sunar ve öğrenciden sözcüğe bakmasını ve onunla birlikte hecelemesini ister (uyarar); (2) öğrenci sözcüğü öğretmenle birlikte heceler (tepki) ve (3) öğretmen anında performans geri bildirim sağlar (sonuç). Bir sonraki öğrenme denemesinde, öğretmen bilgi kartını kaldırır ve öğrenciden sözcüğü kendi başına hecelemesini ister (uyarıcı); (2) öğrenci sözcüğü kendi başına heceler (tepki) ve (3) öğretmen doğru yanıtlar için övgü ve yanlış yanıtlar için düzeltici dönüt sağlar (sonuç). (Laurice vd., 2016).

Ülkemizde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik Okuma-Yazma Öğretim Dersi Programında daha çok Doğrudan Öğretim Yöntemi, Yanlızsız Öğretim Yöntemi ve Etkinlik Temelli Öğretim Yöntemi gibi davranışçı yaklaşımın öğretim yöntem ve tekniklerinin önerildiği görülmektedir. Programda yer verilen ders planı örneklerinde daha çok Doğrudan Öğretim Yöntemi öğretim yöntem ve tekniği olarak dikkat çekmektedir. Programda zihinsel yetersizliği olan öğrencilere ilk okuma yazma öğretiminde “ses” esaslı okuma yazma öğretimi benimsenmiş, tipik gelişim gösteren öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullanılan ses gruplarına yer verilmiştir.

Okumaya yönelik yaklaşımlar, öğrencilerin farklı şekillerde öğrendiğini varsaymaktadır. Bu nedenle sınıflarında zihinsel yetersizliği olan öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde kullanılan yaklaşımları ve yöntemleri tanımaları yararlı olabilir. Şengül ve Akçin’e (2010) göre zihinsel yetersizliği olan çocuklara okuma-yazma öğretiminde davranışçı yaklaşımın temel alındığı iki temel öğretim yöntemi vardır. Bu yöntemler Görsel Sözcük Öğretimi ve Çözümleyici (Fonik) Öğretimdir.

Görsel Sözcük Öğretimi.

Görsel sözcük öğretimi, okuyucuların tek tek harfleri çözümlmek veya seslendirmek yerine yaygın olarak kullanılan sözcüklerin kartlara yazılarak öğretildiği bir okuma yazma öğretim yöntemidir. Ehri’ye (2005) göre, öğrenciler görsel olarak sunulan sözcükleri okumayı öğrenirken alfabe öncesi aşama, kısmi alfabetik aşama, tam alfabe aşaması ve birleştirilmiş alfabetik aşama olmak üzere dört aşamadan geçerler. Tipik gelişim gösteren çocukların sözcük okuma gelişimleri okul öncesi ve sekizinci sınıf arasında gerçekleşir. Alfabe öncesi ilk aşamada sözcüğün görsel özellikleri kullanılır. Sözcüğün görsel özelliklerinin kullanılmasının amacı alfabetik bilgi eksikliğinden dolayı sözcüğü ve anlamını hatırlamaktır (Ehri ve McCormick, 1998). Bu aşamada tekrarlı ezberlemeler yapılır ve sözcüklerin uzunluğu, harflerin şekilleri veya logolar gibi görsel ipuçlarının kullanılmasyla görsel sözcük edinimi oluşmaya başlar. Bir sonraki aşamaya geçmek için fonemik farkındalık ve fonetik beceri gelişimi esastır. Çünkü kısmi alfabetik aşamada öğrenciler ilk ve son konumdaki harfler ve sesler arasında bağlantı kurma becerisi de dahil olmak üzere henüz tam olarak gelişmemiş fonemik farkındalık ve fonetik becerilerini daha önce öğrendikleri sözcükleri hatırlayarak kullanmaya başlarlar (Ehri, 2005; Ehri ve McCormick, 1998; Miranda, 2003). Tam alfabe aşamasında fonetik öğretime devam edilerek öğrencilerin yeni sözcükleri çözmeleri sağlanır. Birleştirilmiş alfabetik aşama görsel sözcük öğretiminin son aşamasıdır ve bu aşamanın karakteristik özelliği sözcükleri çözümlmek ve hatırlamak için ekler ve kök sözcüklerin kullanılıyor olmasıdır (Ehri, 2005).

Görsel sözcük öğretimi tüm öğrenciler için çok önemlidir, ancak özellikle zihin yetersizliği olan öğrenciler için başarılı olduğu kanıtlanmıştır. Yapılan birçok araştırmanın sonuçlarında (Alberto vd., 2013; Denton ve Otaiba, 2011; Hong ve Kemp, 2007) hafif ve orta düzeyde zihin yetersizliğine sahip öğrenciler için birincil okuma

öğretim yönteminin görsel sözcük olduğu bulunmuştur. Zihin yetersizliği olan öğrencilerin özellikle içlerinde düzensiz ses kalıpları olan sözcükleri okumaları zordur. Bu nedenle de görsel sözcükleri öğrenmeleri gerekmektedir. Zihin yetersizliği olan öğrencilerin önemli görsel sözcükleri öğrenmeleri, akranları ve yetişkinlerle iletişim kurmalarının yanı sıra çevrelerinde neler olup bittiğini anlamalarına yardımcı olacaktır (Alberto vd., 2013).

Görsel sözcük öğretimi, bireye sözcük sunulduğunda söylemeyi öğretmeyi içeren bir öğretim şeklidir. Zihin yetersizliği olan öğrencilere görsel sözcükleri öğretmede uyarana şekil verme ve silikleştirme gibi davranışçı yöntemlerin etkili olduğu bulunmuştur (Browder vd., 2006). Bekleme süreli öğretim gibi tepki ipuçlarının sunulduğu yöntemler (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004) eş zamanlı ipucuyla öğretim, artan bekleme süreli öğretim gibi öğretim stratejileri zihin yetersizliği olan öğrencilere görsel sözcük öğretiminde kullanılan yöntemler arasında sayılmaktadır (Westling ve Fox, 2003).

Çözümleyici (Fonik) Öğretim.

Fonik, çocukların sözcükleri tanımak için harf ve ses arasında ilişkiyi kurmayı öğrendikleri ve konuşma seslerini yazılı sembollere kodladıkları bir sistemdir (Mesmer ve Griffith, 2005). Fonik, sesler (fonemler) ve harfler (grafemler) arasındaki yapılandırılmış bir ilişkidir (Yellin, vd., 2008). Pek çok araştırmacı, fonetik öğretimin amacının, öğrencilerin alfabetik ilkeye ilişkin bir anlayış geliştirme yeteneğine sahip olması olarak açıklar (Villaume ve Brabham, 2003). Alfabetik ilke, sesbirimlerin harflerle temsil edilebileceğinin ve belirli bir sesbirim bir sözcükte ne zaman ve nerede yer alırsa alsın, her defasında aynı harfle temsil edildiğinin bilgisine sahip olmaktır. Alfabetik prensibi anlayabilen öğrenciler, sözcüklerin seslerinin bir sistem aracılığıyla düzenlendiğini bilecekleri gibi, harf-ses ilişkilerini kullanarak bilinmeyen sözcükleri de çözebileceklerdir (De Graaff vd., 2009; Villeneuve ve Brabham, 2003;).

Sosyal Etkileşimci Yaklaşım

Sosyal etkileşimci yaklaşım Vygotsky'nin sosyokültürel teorisine dayanmaktadır. Sosyokültürel teori ise üç temel kavramla tanımlanmaktadır. Bu kavramlar sosyal etkileşim, dil ve yakınsal gelişim alanıdır. Sosyal etkileşim öğrenmede önemli rol oynar. Ebeveynler ile çocukları veya öğretmenler ile öğrenciler arasında çocuğun diğer durumlarda nasıl ve ne düşüneceği ve ne yapacağı konusunda temel oluşturmaktadır.

Dil, öğrenme sürecinde önemli bir araçtır. Vygotsky, sosyal yapıların insanların çalışma koşullarını ve sosyal etkileşimlerini belirlediğini ve bunun da bilişlerini, inançlarını, tutumlarını ve gerçeklik algısını şekillendirdiğini ileri sürmüştür (Miller 2011). Dil, akademik gelişimin ve aynı zamanda topluma uyum göstermenin güçlü bir araçtır. Sosyal etkileşimi arttırmak ve iletişimi kolaylaştırmak için dil kullanılır. Bu, bir çocuğun öncelikle çevreyle meşgul olması, çeşitli sosyal olaylar ve süreçler yoluyla ailenin dilini edinmesiyle gerçekleşir. Bu sözde sosyal konuşma, başkalarıyla iletişim kurmayı amaçlayan dışsal veya aşırı bir konuşma biçimidir. Genel olarak iki yaş civarında ortaya çıkar (McLeod, 2014). Bir çocuk, sözcüklerin anlamı olduğunu keşfeder, bu anlamın dil topluluğu içinde paylaşıldığını fark eder. Böylece başkalarıyla iletişim kurmak ve ihtiyaçlarını karşılamak için bu sözcükleri kullanmaya başlar. Bu gelişim sürecinde çocuk aynı zamanda ses tonunu, kavramların konuşulma biçimini, nesne ve olaylara değer atfetmek için kullanılan işaret ve sembolleri de içselleştirir (Miller, 2011).

Yakınsal gelişim alanı bir öğrencinin yardım almadan yapabilecekleri ile bir yetişkin rehberliğinde veya daha yetenekli akranlarıyla iş birliği içinde yapabilecekleri arasındaki boşluktur. Öğrenme, yakınsal gelişim alanı içinde gerçekleşir. Muhtemelen sosyokültürel teori ile ilgili en yaygın olarak benimsenen kavram, yakınsal gelişim alanı kavramıdır. Yakınsal gelişim alanı çocuğun gerçek ve potansiyel gelişim düzeylerini ayırt etmek için gereklidir (Vygotsky, 1978, s. 86. Akt: Miller, 2011). Lake'ye (2012) göre yakınsal gelişim alanının üç evresi bulunmaktadır. Bu evreler 1) Bir öğrencinin yardımla başaramayacağı görevler 2) Bir öğrencinin yardımla başaracağı görevler 3) Bir öğrencinin yardım almadan başarabileceği görevlerdir. Birinci evre öğrencinin yakınsal gelişim alanı dışında kalan görevlerin, bir uzman yardımıyla bile tamamlanamayan görevlerin olduğu evredir. Bu evrede, görev, öğrencinin yakınsal gelişim alanı içinde değilse, uzman görevin zorluk derecesini düşürmeye ve öğrencinin beceri düzeyine göre daha uygun görevler bulmaya çalışabilir. İkinci evrede bir öğrenci, bir görevi tamamlamak için gereken bir beceri setinde uzmanlaşmaya yakınsa, ancak bunu yapmak için yine de bir uzmanın rehberliğine ihtiyaç duyuyorsa, kendi yakınsal gelişim bölgesinde sayılır. Bu durumda bir uzman, öğrencinin kendi başına bir

görevi yerine getirmesi için gereken kavramları ve becerileri daha iyi anlamasına yardımcı olmak için çeşitli teknikler kullanabilir. Üçüncü evrede ise öğrenci görevleri bağımsız olarak tamamlayabilir ve bunu yapmak için gereken beceri setinde uzmanlaşır. Öğrencinin bir uzmanın yardımına ihtiyacı yoktur. Bir öğrenci bu aşamaya ulaştığında uzman, öğrencinin bir sonraki yakınsal gelişim alanını bulmak ve daha fazla öğrenmeyi teşvik etmek için görev zorluk seviyesini arttırabilir.

Yakınsal gelişim alanında bazı temel bileşenler bulunmaktadır. İlk olarak, öğrencinin rehberlik edecek bilgi ve becerilere sahip bir kişinin varlığı gerekmektedir. Ardından, "çatı iskelesi" olarak adlandırılan yardımcı destekleyici faaliyetlere ihtiyaç vardır. Bu destek faaliyetleri, bir uzman tarafından sağlanır ve öğrenciye rehberlik eder. Son olarak öğrencinin beceri ve yeteneklerini sergilemesine fırsat veren sosyal etkileşimlerin olması gerekmektedir (Eun, 2017). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal etkileşim kurmakta zorlandıkları bilinmektedir (Koster vd., 2010). Temel okuryazarlık becerilerinin kazandırılması zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin iletişim kurmaları ve yeni beceriler edinmeleri açısından önemlidir (Connors, 2003). Nitekim öğrenme sosyal bağlamda gerçekleşir. Öğretim etkinlikleri sırasındaki etkileşim bu süreçte önemli rol oynar (Rogoff ve Mejía-Arauz, 2022). Bu yaklaşım, etkileşimli öğrenme ortamlarının faydalarını da destekleyen araştırmalarla da uyumludur ve çocukların öğrenimi ve gelişimini desteklemektedir (Masek vd., 2021). Etkileşimli öğrenme stratejilerin kullanılması özellikle zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişimi üzerinde etkilidir (Whalon ve Hart, 2011).

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde sosyal etkileşimci yaklaşımı temel alan öğretim uygulamaları mevcuttur. Bu uygulamalar tüm dil yaklaşımı, karşılıklı öğretim ve erken okuryazarlıktır (Eroğlu, 2010; Şengül ve Akçin, 2010).

Tüm Dil Yaklaşımı.

Goodman (1986) tarafından popüler hale getirilen tüm dil yaklaşımı, çocukların etkileşimler yoluyla sözel dili doğal olarak öğrenmelerine dayalı okuma yazma öğretimini vurgular (Paul, 2002). Tüm dil yaklaşımı çocukların dili parça parça değil, doğrudan dil açısından zengin çevreye girerek dilin tüm alt sistemlerini bir bütün içinde öğrendiklerini varsayar. Tüm dil yaklaşımına göre bir ses birim (fonem), veya bir söz dizimi (sentaks) yapısı kazanarak ve sonra bunları bir araya getirerek dil öğrenilmez. Konuşma dili ve yazı dili benzer biçimde öğrenilir. Okuma ve yazma öğreniminde de konuşma dilinde olduğu gibi, anlamdan kopuk sözcüklerin yapısına odaklanmak gereksizdir (King ve Goodman, 1990; Norris ve Damico, 1990 ; Oladele ve Oladele, 2016; Sawyer, 1991; Sukmayasa ve Sudiana, 2023). Tüm dil yaklaşımı doğal sözel dil öğreniminin okuma-yazma öğretimine uygulanmasıdır. Çocuk dili doğal ortamlarda iletişimsel amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla kullanarak öğrenir. Tüm dil yaklaşımında dinleme, konuşma, okuma ve yazma ayrılmaz bir bütündür (Turan ve Ege, 2003).

Zihinsel yetersizliği olan çocukların pek çoğunda dil ve konuşma güçlüğü olduğu bilinmektedir. Bu durum göz önüne alındığında tüm dil yaklaşımının uygulandığı sınıflarda okuma yazma öğretiminin süreç odaklı düşünülmesi yararlı olacaktır. Nitekim bazı araştırmacılara (Williams, McLeod ve McCauley, 2010) göre tüm dil yaklaşımı öğrencilere anlamlı deneyimler kazandıran ve öğrencilerin öğrenme ortamına aktif katılımlarını sağlayan bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Tüm dil yaklaşımında öğretmen sözlü ve yazılı dili, doğal ve anlamlı bir şekilde öğretmeli ve yaşamla bütünleştirmelidir (Alhaddad, 2014; Mayuni ve Akhadiah, 2016). Bu yaklaşımda okuma yazma öğretimi dile anlamlılık kazandırmak amacıyla harflerin tanıtılmasıyla değil, bağlamına uygun heceler ve sözcüklerle yapılır (Ling-Ying ve Huang, 2014).

Karşılıklı Öğretim.

Karşılıklı öğretim 1984 yılında Anne Marie Palinscar tarafından geliştirilmiştir. Öğretimin temel amacı öğrenci ve öğretmenin iş birliği ve uyum içinde çalışmasını sağlayarak okuduğunu anlamayı arttırmaktır (LeFevre vd., 2003). Karşılıklı öğretim, küçük öğrenci gruplarının okumanın önemli stratejilerinden olan tahmin etme, açıklama, soru sorma ve özetleme stratejilerini içeren, böylece öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştiren rehberli bir öğretim yöntemidir (Palinscar ve Brown, 1984). Karşılıklı öğretimin etkili olabilmesi için Palinscar ve Brown (1984) tarafından tanımlanan üç bileşenin öğretim ortamında bulunması gerekmektedir. Bunlar; 1) Tahmin etme, açıklama, soru sorma ve özetleme stratejilerinin öğretilmesi ve uygulanması, 2) Bu dört stratejinin öğretimi ve uygulanması sırasında öğretmen ve öğrenci arasında olumlu bir iletişimin kurulması 3)

öğretim sırasında öğretmenin model olma, rehberli uygulama gibi yardımları yavaş yavaş geri çekerek öğrencilerin daha fazla kontrol almasını sağladığı yapılandırılmış öğretim ortamını hazırlamasıdır (Güldenoğlu ve Kargın, 2012). Karşılıklı öğretim etkileşim açısından zengin bir öğrenme ortamının yaratılabileceği bir öğretim yöntemidir (Tarchi ve Pinto, 2016). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde karşılıklı öğretim yöntemini tercih eden öğretmenin öğrencisine açıklamada bulunması, rol model olması ve geri bildirimde bulunması etkileşim açısından zengin bir öğrenme ortamı oluşturabilir. Özellikle öğretmenin model olması okuma yazma sürecinin anlamlandırılması açısından önemlidir.

Erken Okuryazarlık.

Erken okuryazarlık yaklaşımı, 1 ile 4. sınıf düzeyinde öğrenimlerini sürdüren hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların okuryazarlık becerisini geliştirmeyi amaçlayan ve sosyal etkileşimci yaklaşımın ilkelerini esas alan bir uygulamadır. Bu ilkeler a) öğretmenlerin öğretimi anlamlı ve bağlamsal etkinliklerle zenginleştirilmesi (b) öğrencinin topluluk üyesi olduğunu vurgulaması (c) öğrencinin yakınsal gelişim alanlarını destekleyici etkileşimler içeren sosyal ortamlar oluşturması ve öğrenciye kendini düzenleme stratejilerini öğretmesi gerektiği varsayımlarını içerir (Trent vd., 1998).

Erken okuryazarlık yaklaşımında tüm etkinlikler, öğrencilerin çeşitli konuları (örn. balinalar, yarasalar) incelemesini sağlayan tematik ünitelerin kullanımıyla ilişkilendirilmiştir. Öğrenciler, tematik ünitelerin bir parçası olarak hem açıklayıcı hem de öyküleyici metinleri okurlar ve yeni anlamlar oluşturma ve aktarma sürecinin bir parçası olarak bilgi toplama, bütünlendirme, sentezleme ve yapılandırma ile ilgili stratejileri kullanırken bir sorgulama sürecine girerler (Englert vd., 1994). Beceri ve strateji öğretimi, otantik okuma, yazma, konuşma veya dinleme bağlamlarıyla ilişkili dil alanlarının içinde ve arasında gerçekleşir. Öğrenciler tüm okul günü okuma yazma ile ilgili dinleme, okuma, yazma ve konuşma etkinliklerine katılırlar (Trent vd., 1998).

Sonuç

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuma becerilerini geliştirmek için çeşitli yaklaşımlar kullanılabilir. Ancak hangi yaklaşım tercih edilirse edilsin, zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik okuma öğretimi sistematik ve kapsamlı olmalıdır. Çünkü zihinsel yetersizliği olan bireyler için okumayı bilmek, günlük yaşamda daha fazla bağımsızlık ve daha yüksek sosyal katılım anlamına gelmektedir. Bu nedenle, zihinsel yetersizliği olan bireyler için okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin öncelikle özel eğitim alan uzmanları ve sınıf öğretmenleri tarafından bilinmesi önem arz etmektedir. Özellikle bu bireylerin sınırlı bilişsel özelliklerine rağmen yeni bilgiler öğrenebileceklerini ve bu bilgileri kullanabilecek kapasiteye sahip olabileceklerini bilmek okuma yazma öğretimi açısından kolaylaştırıcı olabilir. Başka bir ifadeyle zihinsel yetersizliği olan öğrencilere uygun destek sağlandığında önemli beceriler kazanabileceklerine inanmak önemlidir.

Öneriler

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretimi pratikte kolay olmayabilir, ancak mümkündür. Eğitimciler, her bir çocuğun öğrenme sürecini yönetebilmek için bu öğrencilerin gereksinimlerini ve yeteneklerini dikkate alabilmelidir. Özenli bir planlama ve sistematik bir öğretim yaklaşımı gereklidir. Ayrıca, eğitimciler zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik okuma yazma öğretiminde materyal ve yöntemlerde değişiklikler yapmalı, kanıta dayalı uygulamalara odaklanmalıdır. Öğretmenlerin bilgilerini ve becerilerini güncel tutmaları için düzenli olarak mesleki gelişim fırsatlarına erişim sağlanmalıdır. Bu fırsatlar, öğretmenlere yeni öğretim teknikleri, stratejiler ve materyaller hakkında bilgi edinme imkanı sunarak zihinsel yetersizliği olan öğrencilere daha etkili bir şekilde okuma yazma becerisi kazandırma konusunda destek olabilir.

Son olarak, okul yönetimi ve politika yapımcılar da öğretmenlere destek sağlamalı ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretimi konusunda uygun kaynaklar ve materyalleri temin etmelidir. Bu, öğretmenlerin daha iyi bir şekilde planlama yapmalarını ve öğrencilerinin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretim düzenlemeleri yapmalarını sağlayabilir.

Kaynakça

- Abbeduto, L., Pavetto, M., Kesin, E., Weissman, M., Karadottir, S., O'Brien, A., & Cawthon, S. (2001). The linguistic and cognitive profile of down syndrome: Evidence from a comparison with Fragile X syndrome. *Down Syndrome: Research and Practice*, 7(1), 9-15. <https://doi.org/10.3104/reports.109>
- Afacan, K., Bal, A., & Çakır, H.İ. (2021). Zihin yetersizliği olan öğrenciler için okuma müdahaleleri: Kültürel-tarihsel bir inceleme. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 3(1), 47-71. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2021.0112>
- Afacan, K., Wilkerson, K. L., & Ruppard, A. L. (2018). Multicomponent reading intervention for students with intellectual disability. *Remedial and Special Education*, 39(4), 229-242. <https://doi.org/10.1177/0741932517702444>
- Ahadianingsih, M. N. (2021). The use of straw string media to improve pre-writing skills for children with intellectual disability. *JS*, 2(21), 121-130.
- Ahlgrim-Delzell, L., & Rivera, C. (2015). A content comparison of literacy lessons from 2004 and 2010 for students with moderate and severe intellectual disability. *Exceptionality*, 23(4), 258-269.
- Al Otaiba, S., & Hosp, M. (2004). Service learning: Training preservice teachers to provide effective literacy instruction to students with down syndrome. *Teaching Exceptional Children*, 36(4), 28-35.
- Alberto, P. A., Waugh, R. E., Fredrick, L. D., & Davis, D. H. (2013). Sight word literacy: A functional-based approach for identification and comprehension of individual words and connected text. *Education And Training In Autism And Developmental Disabilities*, 48(3), 332-350.
- Alhaddad, A. S. (2014). Jordanian literacy education should the whole language be implemented? *European Scientific Journal*, 10(8), 409-420.
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Champlin, T., & Cheatham, J. P. (2009). Based techniques for teaching early reading skills to students with intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(3), 356-366.
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P., & Champlin, T. M. (2010). Comprehensive reading instruction for students with intellectual disabilities: findings from the first three years of a longitudinal study. *Psychology in the Schools*, 47(5), 445-466. doi:10.1002/pits.20482
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P., & Otaiba, S. A. (2014). Is Scientifically Based Reading Instruction Effective for Students with below-average IQs? *Exceptional Children*, 80(3), 287-306.
- Alnahdi, G. H. (2015). Teaching reading for students with intellectual disabilities: A systematic review. *International Education Studies*, 8(9), 79-87. Doi: 10.5539/ies.v8np79.
- American Psychiatric Association (2017). *DSM-5 Update: Supplement to the diagnostic and statistical manual of mental disorders*. <https://dsm.psychiatryonline.org/pbassets/dsm/update/DSM5Update2015.pdf>
- Bochner, S., Outhred, L. & Pieterse, M. (2001). A study of functional literacy skills in young adults with Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(1), 67-90.
- Browder, D. M., Wakeman, S. Y., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., & Algozzine, B. (2006). Research on reading instruction for individuals with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 72(4), 392-408.
- Browder, D., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C., & Baker, J. (2012). An evaluation of a multicomponent early literacy program for students with severe developmental disabilities. *Remedial and Special Education*, 33(4), 237-246.
- Browder, D., Ahlgrim-Delzell, L., Spooner, F., Mims, P. J., & Baker, J. N. (2009). Using time delay to teach literacy to students with severe developmental disabilities. *Exceptional Children*, 75(3), 343-364. <https://doi.org/10.1177/001440290907500305>

- Browder, D., Gibbs, S., Ahlgrim-Delzell, L., Courtade, G. R., Mraz, M., & Flowers, C. (2009). Literacy for students with severe developmental disabilities: What should we teach and what should we hope to achieve? *Remedial and Special Education, 30*(5), 269-282.
- Carney, R. N. & Levin, J. R. (2002). Pictorial illustrations still improve students' learning from text. *Educational Psychology Review, 14*(1), 5-26.
- Coleman, M. B., Cherry, R. A., Moore, T. C., Park, Y. & Cihak, D. F. (2015). Teaching sight words to elementary students with intellectual disability and autism: A comparison of teacher-directed versus computer-assisted simultaneous prompting. *Intellectual and Developmental Disabilities, 53*(3), 196-210. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-53.3.196>
- Connors, F. A. (2003). Reading skills and cognitive abilities of individuals with mental retardation. In L. Abbeduto (Ed.), *Language and communication in mental retardation* (pp. 191-229). London: Academic Press. [https://doi.org/10.1016/s0074-7750\(03\)27006-3](https://doi.org/10.1016/s0074-7750(03)27006-3)
- Coyne, P., Pish, b., Dalton, B., Zeph, L.A., & Smith, N.C. (2012). Literacy by design: A universal design for learning approach for students with significant intellectual disabilities. *Remedial and Special Education, 33*(3), 162-172.
- De Graaff, S., Bosman, A., Hasselman, F., & Verhoeven, L. (2009). Benefits of systematic phonics instruction. *Scientific Studies of Reading, 13*(4), 318-333.
- Denton, C. A., & Al Otaiba, S. (2011). Teaching word identification to students with reading difficulties and disabilities. *Focus On Exceptional Children, 43*(7), 1-16.
- Dessemontet, R. S., Martinet, C., de Chambrier, A. F., Martini-Willemin, B. M., & Audrin, C. (2019). A meta-analysis on the effectiveness of phonics instruction for teaching decoding skills to students with intellectual disability. *Educational Research Review, 26*(4), 52-70.
- Dunlap, G., Kern, L., & Worcester, J. (2001). ABA and academic instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 16*(2), 129-136.
- Düzkanar, A. (2017). 6-12 yaş çocuklarında okuma becerilerinin desteklenmesi. N. Akmanoglu (Ed.), *Gelişimsel yetersizliği olan bireylere yönelik 6-12 yaş öğrencilere kurumda akademik alanlarda destek içinde* (s. 86-106). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading, 9*(2), 167-188.
- Ehri, L., & McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading and Writing Quarterly, 14*(2), 135-163.
- Englert, C. S., Tarrant, K. L., Mariage, T. V., & Oxer, T. (1994). Lesson talk as the work of reading groups: The effectiveness of two interventions. *Journal of Learning Disabilities, 27*(3), 165-185.
- Erickson, K. (2006). *Literacy and persons with developmental disability: Why and how? Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life*, Paris: UNESCO
- Erickson, K., Hanser, G., Hatch, P., & Sanders, E (2009). *Research-based practices for creating access to the general curriculum in reading and literacy for students with significant intellectual disabilities. Final report to the Council of Chief State School Officers, Assessing Special Education Students, State Collaborative on Assessment and Student Standards*. Chapter Hill, NC: Center for Literacy and Disabilities Studies. http://www.ncksec.net/docs/notices/certified/ELA_AAS_CLDS_Final.PDF
- Eroğlu, M. A. (2010). *Zihinsel engelli öğrencilerin eğitiminde kullanılan okuma-yazma yaklaşımları ve yöntemleri* [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Eun, B. (2017). The zone of proximal development as an overarching concept: A framework for synthesizing Vygotsky's theories. *Educational Philosophy and Theory, 51*(1), 18-30. doi:10.1080/00131857.2017.1421941

- Forts, A.M. & Luckasson, R. (2011). Reading, writing, and friendship: Adult implications of effective literacy instruction for students with intellectual Disability. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(3-4), 121-125.
- Gargiulo, R., & Bouck, E. (2017). *Instructional strategies for students with mild, moderate, and severe intellectual disability*. Los Angeles: Sage Publications.
- Goetz, K., Hulme, C., Brigstocke, S., Carroll, JM, Nasir, L. & Snowling, M. (2008). Training reading and phoneme awareness skills in children with down syndrome. *Reading and Writing*, 21(4), 395-412. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9089-3>
- Güldenöglü, B. & Kargın, T. (2012). Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(1) 17-34.
- Hick, R., Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2005). Cognitive abilities in children with specific language impairment: Consideration of visuo-spatial skills. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 40(2), 137-149.
- Hoins, M. M. (2019). *Least prompts approach for improving reading comprehension of students with intellectual disabilities*. [Master thesis, The University of Nebraska] <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent>
- Holmes, J., Gathercole, S. E., Place, M., Dunning, D. L., Hilton, K. A., & Elliott, J. G. (2010). Working memory deficits can be overcome: Impacts of training and medication on working memory in children with ADHD. *Applied Cognitive Psychology*, 24(6), 827-836. <https://doi.org/10.1002/acp.1589>
- Hong, S., & Kemp, C. (2007). Teaching sight word recognition to preschoolers with delays using activity-based intervention and didactic instruction: a comparison study. *Australasian Journal of Special Education*, 31(2), 89-107.
- Jensen, R. (2018). *Behaviorism*. Salem press encyclopedia of health. EBSCO.
- Kathleen, M. W., Knapp, S. L. & Bengtson, M. (2021). Teaching Foundational Reading Skills to Students with Intellectual Disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 53(6), 424-432.
- Katims, D. S. (2000). Literacy instruction for people with mental retardation. Historical highlights and contemporary analysis. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(1), 3-15.
- Kiani, R., & Miller, H. (2010). Sensory impairment and intellectual disability. *Advances in Psychiatric Treatment*, 16(3), 228-235. doi:10.1192/apt.bp.108.005736
- King, D. F., & Goodman, K. S. (1990) Whole language cherishing learners and their language. *Language Speech and Hearing Services Schools*, 21(4), 221-227.
- Kliewer, C. (1998). Citizenship in the literate community: An ethnography of children with down syndrome and the written word. *Exceptional Children*, 64(2), 167-180.
- Kliewer, C., Biklen, D., & Kasa-Hendrickson, C. (2006). Who may be literate? Disability and resistance to the cultural denial of competence. *American Educational Research Journal*, 43(2), 163-192.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability. Development and Education*, 57(1), 59-75.
- Lake R. (2012). *Vygotsky on education primer*. Peter Lang.
- Lane, H. (2014). Evidence-based reading instruction for grades K-5 (Document No. IC-12). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>

- Laurice M. J., Sheila, A. M., & Nancy, N. (2016). Applying behavior analytic procedures to effectively teach literacy skills in the classroom. *Psychology in the Schools*, 53(1), 73-88.
- Le Fevre, D., Moore, D., & Wilkinson, I. (2003). Tape-assisted reciprocal teaching: cognitive bootstrapping for poor decoders. *British Journal of Educational Psychology*, 73(1), 37-58.
- Lemons, C. J., Allor, J. H., Al Otaiba, S., & LeJeune, L. M. (2016). 10 research-based tips for enhancing literacy instruction for students with intellectual disability. *Teaching Exceptional Children*, 49(1), 18-30. <https://doi.org/10.1177/0040059916662202>
- Lemons, C. J., Allor, J. H., Al Otaiba, S., & LeJeune, L. M. (2018). 10 research-based tips for enhancing literacy instruction for students with intellectual disability. *Teaching Exceptional Children*, 50(4), 220-232.
- Lemons, C. J., Mrachko, A. A., Kostewicz, D. E., & Pattera, M. F. (2012). Effectiveness of decoding and phonological awareness interventions for children with down syndrome. *Exceptional Children*, 79(1), 67-90.
- Lemons, C. J., Zigmond, N., Kloo, A. M., Hill, D. R., Mrachko, A. A., Pattera, M. F., Bost, T. J., & Davis, S. M. (2013). Performance of students with significant cognitive disabilities on early-grade curriculum-based measures of word and passage reading fluency. *Exceptional Children*, 79(4), 408-426. <https://doi.org/10.1177/001440291307900402>
- Ling-Ying, & Huang. (2014). Learning to read with the whole language approach: the teacher's view. *English Language Teaching*, 7(5), 71-77.
- Masek, L. R., McMillan, B. T., Paterson, S. J., Tamis-LeMonda, C. S., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2021). Where language meets attention: How contingent interactions promote learning. *Developmental Review*, 60(4), 100961.
- Mayuni, I., & Akhadiah, S. (2016). Whole Language-Based English Reading Materials. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 5(3), 46-56.
- McLeod, S. A. (2014). *Lev Vygotsky. Simply Psychology*. www.simplypsychology.org/vygotsky.html
- McLeod, S. A. (2015). *Cognitive approach in psychology. Simply Psychology*. <http://www.simplypsychology.org/cognitive.html>
- Mesmer H. A. E., & Griffith P. L. (2005). Everybody's selling it but just what is explicit, systematic phonics instruction? *The Reading Teacher*, 59(4), 366-376.
- Miller, P. (2011). *Theories of developmental psychology* (5th ed.). New York, NY: Worth Publishers.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2021-2022*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_organ_egitim_2021_2022.pdf.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Orta-Ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Okuma - Yazma Dersi Öğretim Programı I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf)*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123>
- Mirenda, P. (2003). "He's not really a reader ...": Perspectives on supporting literacy development in individuals with autism. *Topics in Language Disorders*, 23(4), 271-282.
- Norris, J. A., & Damico, J. S. (1990). Whole language in theory and practice implications for language intervention. *Language, Speech and Hearing Services Schools*, 21(4), 212-220.
- Nunley, K. F., & Evin Gencil, İ. (2019). Katmanlı program: İlkeler, planlama, uygulama ve değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 349-362.
- Oladele, A. O., & Oladele, I. O. (2016). Effectiveness of collaborative strategic reading and whole language approach on reading comprehension performance of children with learning disabilities in oyo state

- nigeria adetoun. *International Journal on Language, Literature and Culture in Education*, 1(3), 1-24. <https://doi.org/10.1515/llce-2016-0001>
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Paul, R. (2002). *Language disorders assesment and intervention*. Boston Allyn and Bacon.
- Polloway, E. A., Patton, J. R., Serna, L., & Bailey, J. W. (2013). *Strategies for teaching learners with special needs* (10th Ed.). Columbus, OH: Pearson.
- Ratz, C. & Lenhard, W. (2013). Reading skills among students with intellectual Disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34(5), 1740-1748.
- Ricci, L. A., & Osipova, A. (2018). Positives, potential, and preparation: Pre-service special educators' knowledge about teaching reading to children with down syndrome. *Exceptionality Education International*, 28(2), 20-32.
- Rogoff, B., & Mejía-Arauz, R. (2022). The key role of community in Learning by observing and pitching in to family and community endeavours. *Journal for the Study of Education and Development*, 45(3), 494-548.
- Savvyer, D. J. (1991) Whole language in context: Insights into the curient debate. *Topics in Language Disorders*, 11(3), 1-13.
- Shapiro, B. K., & Batshaw, M. L. (2011). Intellectual disability. In R. M. Kliegman, R. E. Behrman, H. B. Jenson, & B. F. Stanton (Eds.), *Nelson textbook of pediatrics* (pp. 216–222). Elsevier Saunders
- Sukmayasa, I. M. H., & Sudiana, I. N. (2023). The effect of the whole language approach on learning motivation and productive communication skills of students. *Adv. Mobile Learn. Educ. Res.*, 1(3), 596-601. <https://doi.org/10.25082/amler.2023.01.008>
- Şengül, H. (2008). *Özel eğitim öğretmenlerinin zihin engelli çocuklara okuma-yazma öğretiminde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şengül, H. & Akçin, N. (2010). Opinions of special education teachers about teaching reading and writing to mentally retarded children. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 43(2), 1-26.
- Tarchi, C. & Pinto, G. (2016). Reciprocal teaching: Analyzing interactive dynamics in the coconstruction of a text's meaning. *The Journal of Educational Research*, 109(5), 518-530.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2004). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Towles-Reeves, E., Kearns, J., Kleinert, H., & Kleinert, J. (2009). An analysis of the learning characteristics of students taking alternate assessments based on alternate achievement standards. *The Journal of Special Education*, 42(4), 241-254.
- Trent, S. C., Artiles, A. J., & Englert, C. S. (1998). From deficit thinking to social constructivism: review of theory, research and practice in special education. *Review of Research in Education*, 23(1998), 277-307.
- Turan, F. & Ege, P. (2003). Dil sorunu olan çocuklar için bütüncül dil yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1) 31-43.
- Vicari, S., Costanzo, F., & Menghini, D. (2016). Memory and learning in intellectual disability. In R. M. Hodapp & D. J. Fidler (Eds.), *International review of research in developmental disabilities* (pp. 119–148). Elsevier.
- Villaume, S., & Brabham, E. (2003). Phonics instruction: Beyond the debate. *International Reading Association*, 56(5), 478-482.
- Wadihah, H., Fauzi, A. (2021). Using image media on reading text to improve reading comprehension of student with intellectual disabilities. *JS*, 1(21), 51-56. <https://doi.org/10.17509/jassi.v21i1.39525>
- Westling, D. L., & Fox, L. (2003). *Teaching students with severe disabilities* (3rd Edition). New Jersey: Prentice Hall.

- Whalon K. & Hart, J. E. (2011). Adapting an evidence-based reading comprehension strategy for learners with autism spectrum disorder. *Intervention in School and Clinic*, 46(4), 195-203. <https://doi.org/10.1177/1053451210389036>.
- Williams, A. L., McLeod, S., & McCauley, R. J. (2010). *Interventions for speech sound disorders in children*. Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Yellin, D., Jones, M. B., & Devries, B. A. (2008). *Integrating the language arts*. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway, Publishers, Inc.

EXTENDED SUMMARY

In today's society, the ability to read is necessary to access general education content, 21st century technology, work and most lifelong learning opportunities. While this requirement applies to everyone, it is particularly important for individuals with intellectual disabilities to acquire literacy skills. Having reading skills gives them more independence in their daily lives and increases their social participation (Bochner et al., 2001; Forts & Luckasson, 2011). For students with intellectual disabilities, literacy is extremely important for their future independent living skills when all aspects of adult education are considered. Research has shown that students with intellectual disabilities learn to read using the same strategies as other students with reading difficulties (Allor et al., 2010; Browder, et al., 2012; Lemons, et al., 2012). Indeed, reading is an essential component of success in many academic subjects and functional literacy is necessary for students with intellectual disabilities to function independently (Polloway et al., 2013).

Many students with intellectual disabilities have difficulty generalizing concepts learned in controlled environments to other environments or conditions. For example, a child may read individual words on index cards but not recognize the same words when they appear in linked texts. Similarly, a student may automatically read monosyllabic words but not decode a compound word consisting of two known syllables. These examples illustrate the importance of providing sufficient opportunities to ensure that students with intellectual disabilities can meaningfully apply the skills they have learned with a variety of materials and in real-life situations (Kathleen et al., 2021).

Special educators emphasize that reading instruction for students with intellectual disabilities should be intensive and comprehensive (Allor et al., 2010). Recent research has shown that students with intellectual disabilities can gain decoding and comprehension skills by intensively implementing the Early Reading Intervention Program and using the repetition process (Allor, et al., 2014; Allor & Mathes, 2012). The reading skills of children with intellectual disabilities are generally different from those of typically developing children. Children with intellectual disabilities have limitations in reading and understanding content. Therefore, they have difficulty in acquiring reading skills and fall far behind their typically developing peers (Coleman et al., 2015). Therefore, they need appropriate environments that include all senses, continuous guidance and interactive teaching in reading. Children with intellectual disabilities can benefit from various types of media in their learning process. For example, audio media can be effective in teaching letters, while visual media can improve reading comprehension (Ahadianingsih, 2021; Wadiah & Fauzi, 2021). Indeed, children with intellectual Disabilities. This is especially true for students with moderate or severe intellectual disabilities. This low reading ability cannot only be attributed to the limitations of these students, such as memory and language development, but also to limited instructional practices such as unsystematic and poor visual vocabulary instruction (Ahlgren-Delzell & Rivera, 2015). Indeed, many teachers lack sufficient knowledge and training to effectively teach reading to students with intellectual disabilities, and they are not provided with appropriate instructional programs (Allor & Mathes, 2012; Katims, 2000). Fortunately, recent research on teaching reading to students with intellectual disabilities has made significant contributions to this field (Afacan et al., 2018; Lemons et al., 2018; Dessemontet et al., 2019).

Since students with intellectual disabilities learn to read using the same basic cognitive processes as other students (Erickson, 2006), the methods used for teaching reading should be similar to those used for other students (Alnahdi, 2015; Erickson et al., 2009; Katims, 2000). This means that reading and writing instruction should be comprehensive and contextualized, focusing on creating meaning with text (Coyne et al., 2012; Erickson, 2006; Katims, 2000). When the literature is examined, it is seen that two approaches are generally considered in teaching literacy to individuals with intellectual disabilities. These approaches are behaviorist and social interactionist approaches (Eroğlu, 2010; Şengül, 2008).

The behavioral approach is largely based on the work of Watson and Skinner (McLeod, 2015). Watson adapted stimulus conditioning to humans, proving that human behavior can be changed by controlling environmental stimuli. Skinner introduced the concept of reinforcement and examined how conditioning can shape behavior in longer lasting and more complex ways. According to Skinner, when people receive positive reinforcement, such as praise and reward for certain behaviors, these behaviors increase. Negative reinforcement, on the other hand, acts as a deterrent to behavior. Skinner demonstrated that teachers and parents can encourage and develop desired behaviors by controlling the environment and establishing a reinforcement system (Jensen, 2018).

The social interactionist approach is based on Vygotsky's sociocultural theory. Sociocultural theory is defined by three basic concepts. These concepts are Social Interaction, Language and Zone of Proximal Development. Social interaction plays an important role in learning. Between parents and their children or teachers and students, it forms the basis for how and what the child will think and do in other situations.

Various approaches can be used to improve the reading skills of individuals with intellectual disabilities. However, no matter which approach is preferred, teaching reading to individuals with intellectual disabilities should be systematic and comprehensive. It is important to recognize that these students can learn new information and have the capacity to use this information despite their limited cognitive abilities. Therefore, it is important to believe that students with intellectual disabilities can acquire important skills when they are provided with appropriate support.

Teaching reading and writing to students with intellectual disabilities may not be easy in practice, but it is possible. Educators must be able to take into account the needs and abilities of these students in order to manage the learning process of each individual child. Careful planning and a systematic approach to teaching are necessary. In addition, educators should make changes to materials and methods in literacy instruction for students with intellectual disabilities, focusing on evidence-based practices. Teachers should have access to regular professional development opportunities to keep their knowledge and skills up to date. These opportunities can support teachers to learn about new teaching techniques, strategies, and materials to more effectively teach literacy to students with intellectual disabilities.