

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI

DİSLEKSİ OLAN ÖĞRENCİLERDE CÜMLE ÇÖZÜMLEME VE
SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMLERİ İLE OKUMA YAZMA
ÖĞRETİMİNİN ETKİLİLİĞİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emine SEÇİL KARAMUKLU

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet KURNAZ

Konya -2018



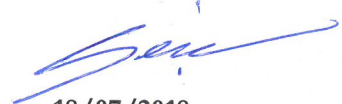
T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Emine SEÇİL KARAMUKLU
	Numarası	158306011009
	Ana Bilim Dalı	Özel Eğitim Anabilim Dalı
	Bilim Dalı	Özel Eğitim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Disleksi Olan Öğrencilerde Cümle Çözümleme Ve Ses Temelli Cümle Yöntemleri İle Okuma Yazma Öğretiminin Etkililiğinin Karşılaştırılması

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.


18/07/2018

Emine SEÇİL KARAMUKLU



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Emine SEÇİL KARAMUKLU
	Numarası	158306011009
	Ana Bilim Dalı	Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
	Bilim Dalı	Özel Eğitim Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Ahmet KURNAZ
	Tezin Adı	Disleksi Olan Öğrencilerde Cümle Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemleri İle Okuma Yazma Öğretiminin Etkililiğinin Karşılaştırılması

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “Disleksi Olan Öğrencilerde Cümle Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemleri İle Okuma Yazma Öğretiminin Etkililiğinin Karşılaştırılması” başlıklı bu çalışma 18/07/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Dr. Öğr. Üyesi Ahmet KURNAZ	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ	

ÖNSÖZ

Bu çalışma ile disleksi olan çocukların okuma yazma öğretimlerinde ses temelli ve cümle (çözümleme) okuma yazma yöntemlerinin etkililiği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışma sürecinde öğrencilerin ilkokuma yazmaya ilişkin tepkileri ve yöntemlere göre ilerleme şekillerinin gözlenmesi heyecan vericidir. Benim için de son derece öğretici bir süreç olan araştırmanın disleksi olan öğrencilerde okuma yazma öğretimine önemli katkılar getireceğini hissetmekten mutluluk duyuyorum.

Bu çalışmanın planlanması ve uygulanması boyunca desteği, hoşgörüsü veengin bilgi birikiminden faydalanma lütfunu bana sunan değerli hocam ve aynı zamanda danışmanım Dr. Öğrt. Üyesi Ahmet KURNAZ’ a, istatistiksel veriler kısmında beni aydınlatan, yardımlarını esirgemeyen hocam Dr. Öğrt. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ ‘a, yüksek lisans eğitimim boyunca bu alanda yetişmem de emeği olan değerli hocam Prof. Dr. Hakan SARI’ ya, okuma yazma eğitimi uygulaması süresince derslere büyük bir ilgi ve alakayla katılım gösteren öğrencilere, bu uzun, meşakkatli bir o kadar da keyifli süreç boyunca anlayışı, ilgisi ve hoşgörüsü ile yanımda olan başta eşim olmak üzere tüm aile bireylerime ayrı ayrı teşekkürü bir borç bilirim.

Disleksi olan öğrenciler, farklı bakış açısı ve uygulamaları ile daha başarılı ve üretken kimlikler kazanabilir. Unutmamalıyız ki, her öğrenci biriciktir ve her öğrenci öğrenebilir. Bunun için uygun ortamları ve fırsatları oluşturmak da biz sevgili öğretmenlere düşer. Daima ilerlemeyi kendine amaç edinen, çağı yakından takip edebilen, teknoloji ve yeniliklerin arkasında kalmayan, üretken ve başarılı kimliğe sahip olan kısacası yaşam boyu öğrenci olmayı kendisine amaç edinen öğretmenlerden olabilmek ümidi ve sınıfların arka sıralarında kalan öğrencilerin ön sıralara taşınabilmesi temennisi ile...

Emine SEÇİL KARAMUKLU

Sivas, 2018



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Adı Soyadı	Emine SEÇİL KARAMUKLU
Numarası	158306011009
Ana Bilim/ Bilim Dalı	Özel Eğitim
Programı	Tezli Yüksek Lisans
Tezin Adı	Disleksi Olan Öğrencilerde Cümle Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemleri ile Okuma Yazma Öğretiminin Etkililiğinin Karşılaştırılması

ÖZET

Bu araştırma özel öğrenme güçlüğü olan disleksi olan öğrencilerde okuma yazma öğretimi yöntemlerinden olan ses temelli cümle yöntemi ve cümle (çözümleme) yönteminin etkililiğinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini, gösteriyorsa farklılığın nedenlerini, olası sonuçlarını ve çözüm yollarını ortaya koymayı amaçlamıştır.

Araştırma Yarı Deneysel Yöntemde Nicel yaklaşımla Tek Denekli olarak yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında İç Anadolu Bölgesinin nüfus yoğunluğu az olan bir şehrinde bir Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde eğitimine devam eden altı disleksi tanılı özel eğitim öğrencisi oluşturmaktadır. Denekler; öğrenme düzeyleri, yaşları, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyleri gibi farklı değişkenler açısından birbirinden farklılık göstermeyen öğrenciler arasından seçilmiştir.

Araştırma verilerinin toplanmasında öğrencilerin okuma yazma etkinliklerindeki değişim düzeylerini belirlemek için Okuma Yazma Dereceli Puanlama Ölçeği ile Okuma Yazma Beceri Gözlem Formu oluşturulmuştur. Verilerin analizinde ise elde edilen sonuçlar çeşitli konu başlıkları altında toplanmış toplanan sonuçlar grafikleştirilerek disleksi olan öğrencilerin farklı iki okuma yazma öğretimindeki başarıları incelenmiştir.

Araştırma sonucunda cümle çözümlene yönteminin ses temelli cümle yöntemine göre disleksili öğrencilerde harflerin, hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin okunması ve yazımında daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme, Özel Öğrenme Güçlüğü, Disleksi, Cümle (Çözümlene) Yöntemi, Ses Temelli Cümle Yöntemi





T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Adı Soyadı	Emine SEÇİL KARAMUKLU
Numarası	158306011009
Ana Bilim/ Bilim Dalı	Özel Eğitim
Programı	Tezli Yüksek Lisans
Tezin Adı	Comparison of the Effectiveness of Literacy Instruction with Sentence Analysis and Sound Based Sentence Methods in Students with Dyslexia

SUMMARY

This study aims to find out whether the sound based sentence method, which is one of the literacy teaching method for dyslexic students having specific learning disabilities, and the effectiveness of sentence analyse method shows meaningful differences. If it shows, it is aimed to reveal reasons of the problem, possible results and ways for solutions.

This study was carried out with a quantitative approach in Semi-Experimental Method. The study sample was composed of six dyslexic special education students who continue their education at Special Education and Rehabilitation Centres in a city with a low population density of the inner Anatolia Region in 2017-2018 academic year. Subjects for the study were selected from students who did not differ from each other in terms of different variables such as learning levels, ages, socio-economic and socio-cultural levels.

Literacy Observation Form was created to determine the level of change in literacy activities of students. The results obtained from the analysis of the data were collected under various topics and the collected results were shown by using graphics and the success of the dyslexic students in two different reading and writing education was examined.

As a result of the research, it was seen that the sentence method is more effective in reading and writing letters, syllables, words and phrases for dyslexic students than the sound based sentence method.

Key Words: Learning, Special Learning Disability, Dyslexia, Sentence (Analysis) Method, Sound Based Sentence Method



İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	ii
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
SUMMARY	vii
KISALTMALAR	xii
TABLolar LİSTESİ	xiii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xiv
 BÖLÜM I.....	 1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Varsayımlar.....	7
1.6. Sınırlılıklar.....	7
1.7. Tanımlar.....	8
BÖLÜM II	10
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ.....	10
2.1. Öğrenme.....	10
2.1.1. Öğrenme Güçlüğü	11
2.1.2. Özel Öğrenme Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Özellikleri	12
2.1.3. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri	13
2.1.4. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Görülme Sıklığı.....	14
2.1.5.Tarihçe.....	15
2.1.6.Sınıflandırma	16
2.1.6.1. Okuma güçlüğü (Dyslexia).....	16
2.1.6.1.1. Gelişimsel Disleksi.....	18
2.1.6.1.2. Sonradan Edinilmiş Disleksi	19

2.1.6.2. Hesaplama Güçlüğü (Dyscalculia)	19
2.1.6.3. Yazılı Anlatım Güçlüğü (Dysgraphia)	20
2.2. Okuma ve Yazma Öğretimi	20
2.2.1 Okuma	20
2.2.2. Yazma.....	21
2.2.3. Okuma ve Yazma Öğretiminin Genel Amaçları	22
2.2.4. Okuma Yazma Öğretiminin Önemi	22
2.3. Okuma-Yazma Öğretim Yöntemleri.....	23
2.3.1. Bireşimsel Yöntemler	23
2.3.1.1. Harf Yöntemi	24
2.3.1.2. Ses Yöntemi.....	25
2.3.1.3. Ses Temelli Cümle Yöntemi.....	25
2.3.1.3.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları	26
2.3.1.4. Hece Yöntemi	28
2.3.2. Çözümsel Yöntemler	29
2.3.2.1. Sözcük Yöntemi	30
2.3.2.2. Cümle (Çözümleme) Yöntemi.....	30
2.3.2.2.1. Cümle (Çözümleme) Yönteminin Dönemleri.....	32
2.3.2.3. Öykü Yöntemi	35
2.3.2.4. Karma Yöntem	35
2.4. Ülkemizde İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Tarihsel Gelişimi	35
2.4.1. 1924 İlkokul Programı.....	36
2.4.2. 1926 İlkokul Programı.....	36
2.4.3. 1936 İlkokul Programı.....	36
2.4.4. 1948 İlkokul Programı.....	37
2.4.5. 1968 ve 1982 İlkokul Programı.....	37
2.4.6. 2004 İlköğretim Programı	38
2.5. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerde Okuma Yazma Eğitimi	39
2.6. İlgili Araştırmalar.....	43
2.6.1. Türkiye' de Yapılan Araştırmalar.....	43
2.6.2. Uluslararası Yapılan Araştırmalar.....	45

BÖLÜM III	48
YÖNTEM	48
3.1. Araştırma Modeli	48
3.2. Çalışma Grubu	50
3.3. Uygulama Süreci.....	53
3.4. Veri Toplama Araçları	57
3.4.1. Aile Görüşme Formu.....	57
3.4.2. Okuma Yazma Dereceli Puanlama Ölçeği	58
3.4.3. Okuma Yazma Beceri Gözlem Formu	59
3.5. Verilerin Toplanması	60
3.6. Okuma Yazma Beceri Gözlem Formunun Puanlanması.....	61
3.7. Verilerin Analizi ve Yorumlanması	62
BÖLÜM IV	64
BULGULAR VE YORUM	64
BÖLÜM V	117
TARTIŞMA	117
BÖLÜM VI	125
SONUÇ VE ÖNERİLER	125
6.1. Sonuç.....	125
6.2.Uygulamacılara Yönelik Öneriler	126
6.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	128
KAYNAKÇA	130
EKLER	185
Ek 1. Uygulama Yapılan Kurum İzin Formu.....	185
Ek 2. Aile İzin Formu.....	186
Ek 3. Özgeçmiş.....	187

KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖÖG: Özel Öğrenme Güçlüğü

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

STCY: Ses Temelli Cümle Yöntemi

CTY: Cümle Temelli Yöntem

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Belirgin Özellikleri	51
Tablo2. ‘O’ Harfi STCY ile Okuma Yazma Dereceli Puanlama Ölçeği	139
Tablo 3. ‘O’ Harfi CTY ile Okuma Yazma Dereceli Puanlama Ölçeği	141
Tablo 4. ‘M’ Harfi STCY ile Okuma Yazma Dereceli Puanlama Ölçeği	143
Tablo 5. ‘M’ Harfi CTY ile Okuma Yazma Dereceli Puanlama Ölçeği	145
Tablo 6. ‘U’ Harfi STCY ile Okuma Yazma Dereceli Puanlama Ölçeği	147
Tablo 7. ‘U’ Harfi CTY ile Okuma Yazma Dereceli Puanlama Ölçeği	149
Tablo 8. ‘T’ Harfi STCY ile Okuma Yazma Dereceli Puanlama Ölçeği	153
Tablo 9. ‘T’ Harfi CTY ile Okuma Yazma Dereceli Puanlama Ölçeği	156
Tablo 10. ‘Ü’ Harfi STCY ile Okuma Yazma Dereceli Puanlama Ölçeği	162
Tablo 11. ‘Ü’ Harfi CTY ile Okuma Yazma Dereceli Puanlama Ölçeği	165
Tablo 12. ‘Y’ Harfi STCY ile Okuma Yazma Dereceli Puanlama Ölçeği	172
Tablo 13. ‘Y’ Harfi CTY ile Okuma Yazma Dereceli Puanlama Ölçeği	175
Tablo 14. STCY Beceri Gözlem Formu	183
Tablo 15. CTY Beceri Gözlem Formu	184

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. ‘O’ Harfi CTY ile Okuma Düzeyi Grafiği	64
Grafik 2. ‘O’ Harf STCY ile Okuma Düzeyi Grafiği	66
Grafik 3. ‘O’ Harfi CTY ile Yazma Düzeyi Grafiği.....	68
Grafik 4. ‘O’ Harfi STCY ile Yazma Düzeyi Grafiği	70
Grafik 5. ‘M’ Harfi CTY ile Okuma Düzeyi Grafiği	73
Grafik 6. ‘M’ Harfi STCY ile Okuma Düzeyi Grafiği	75
Grafik 7. ‘M’ Harfi CTY ile Yazma Düzeyi Grafiği.....	76
Grafik 8. ‘M’ Harfi STCY ile Yazma Düzeyi Grafiği.....	78
Grafik 9. ‘U’ Harfi CTY ile Okuma Düzeyi Grafiği	80
Grafik 10. ‘U’ Harfi STCY ile Okuma Düzeyi Grafiği.....	82
Grafik 11. ‘U’ Harfi CTY ile Yazma Düzeyi Grafiği.....	84
Grafik 12. ‘U’ Harfi STCY ile Yazma Düzeyi Grafiği	86
Grafik 13. ‘T’ Harfi CTY ile Okuma Düzeyi Grafiği.....	88
Grafik 14. ‘T’ Harfi STCY ile Okuma Düzeyi Grafiği	90
Grafik 15. ‘T’ Harfi CTY ile Yazma Düzeyi Grafiği.....	92
Grafik 16. ‘T’ Harfi STCY ile Yazma Düzeyi Grafiği.....	94
Grafik 17. ‘Ü’ Harfi CTY ile Okuma Düzeyi Grafiği	96
Grafik 18. ‘Ü’ Harfi STCY ile Okuma Düzeyi Grafiği.....	98
Grafik 19. ‘Ü’ Harfi CTY ile Yazma Düzeyi Grafiği.....	100
Grafik 20. ‘Ü’ Harfi STCY ile Yazma Düzeyi Grafiği	102
Grafik 21. ‘Y’ Harfi CTY ile Okuma Düzeyi Grafiği	104
Grafik 22. ‘Y’ Harfi STCY ile Okuma Düzeyi Grafiği.....	106
Grafik 23. ‘Y’ Harfi CTY ile Yazma Düzeyi Grafiği.....	108
Grafik 24. ‘Y’ Harfi STCY ile Yazma Düzeyi Grafiği	110
Grafik 25. CTY ile Okuma Düzeyi Ortalama Grafiği.....	113
Grafik 26. STCY ile Okuma Düzeyi Ortalama Grafiği.....	113
Grafik 27. CTY ile Yazma Düzeyi Ortalama Grafiği.....	115
Grafik 28. STCY ile Yazma Düzeyi Ortalama Grafiği.....	115



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Her bireyin hergün gelişmekte ve değişmekte olan dünyaya uyum sağlamak ve o hayatın bir parçası olabilmek için eğitime gereksinimi vardır. Eğitim, insan hayatının uzun bir dönemini kapsayan önemli bir süreçtir. Başka bir deyişle eğitim, insanların vazgeçilmez gereksinimlerinden biridir ve bu güne gelene kadar pek çok değişimlere uğramış bir süreçtir (Batu, 1998). Okuma ve yazma, eğitimin ayrı düşünülemez bir parçasıdır.

Okuma insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir. Tüm toplumlar bireylerini okur hale getirme sorunu üzerinde önemle durmaktadırlar. İnsanları gerçek anlamda özgür kılan okuma, kişiyi bilgisizlik ve yanlış inançlardan korur (Demirel, 2003).

Normal gelişim gösteren çocukların öğrenme yaşantıları birbirlerinden çok farklı özelliklere sahip olurlarken, özel eğitime gereksinimi olan çocuklar da birbirlerinden çok farklı öğrenme yaşantılarına sahip olmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar özel eğitime gereksinim duyan grup içerisinde önemli bir yere sahiptir. Öğrenme güçlüğü, çocuğun okuma-yazma, matematik-aritmetik beceriler, konuşma-dinleme, akıl yürütme yeteneğini kazanma ve kullanabilmesinde yaşadığı zorluk olarak tanımlanır. 1975 yılında Amerika Birleşik Devletlerinde yapılan ilk tanımına göre özgül öğrenme güçlüğü “yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmada temel olan bir veya daha fazla psikolojik sürecin etkilenmesiyle ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ve matematiksel hesaplamalar yapmadaki güçlüklerdir” (MEB, 2014). Öğrenme güçlüğü terimi ilk kez 1962 yılında Kirk tarafından konuşma, dil, okuma-yazma, imla, aritmetik alanların birinin ya da birden fazlasının gelişiminde gerilik, bozulma hali olarak tanımlanmıştır (MEB, 2014).

Öğrenme güçlüğü ile ilgili ilk bulgular, 1896 yılında bir İngiliz doktor olan W. Pringle Morgan tarafından, British Medical Journal’da yayımlanmıştır. Sorun ilk önce

göz sorunu gibi algılanmış, daha sonra bunu takip eden çalışmalar sorunun disleksi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sonrasında, 1920 yıllarında nörolog olan Samuel T. Orton disleksi üzerine ilk çalışmalarını yapmıştır. Öğrenme güçlüğüyle ilgili yapılan araştırmalar, disleksi üzerine yoğunlaşmaktadır. Sebebi, disleksinin diğer grup öğrenme güçlüklerine göre daha yaygın olması ve başarıyı daha çok etkilemesidir (MEB,2014).

Siegel (2007), özel öğrenme güçlüklerinin nedenlerinin genetik olabildiği gibi beyin hasarı, nörolojik sorunlar, biyokimyasal reaksiyon ve hatta psikolojik sorunların da öğrenme güçlüğüne sebep olabileceğini belirtmiştir. Bunlara ek olarak son araştırmalar beyindeki kimyasal dengesizliğin, alerjinin, nörolojik faktörlerin de öğrenme güçlüğüne sebep olabileceğini göstermektedir. Korkmazlar(2003), özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara erken tanı konulduğunda, yaşitlarına yetiştiklerini ve gerçek potansiyellerinin ortaya çıkarabildiklerini belirtir. Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar da okuma yazma, hesaplama yapma, günlük hayatın gerektirdiği becerileri bağımsız bir şekilde yapabilme yetisine sahip olma çok önemli bir mevzudur. Günden güne toplumumuzda eğitim seviyesinin yükselmesi için verilen çabalar artmaktadır. Engel türü her ne olursa olsun eğitim hakkından yararlanmak ve kendini bağımsız bir birey haline dönüştürmek her çocuğun temel haklarından biridir.

En belirgin özelliği harfler ve kelimelerin karıştırılması ve tersten algılanmasıdır. Sözcükleri tanıyabilmelerine rağmen sesleri birleştirmekte güçlük yaşarlar. Okuma ve konuşmada zorluk yaşarlar. Okuma da yaşitlarına göre daha geriden takip ederler. Bu yüzden sıklıkla ilkokula başladıktan sonra fark edilirler (MEB,2014). Disleksi olan öğrenciler bu tür problemler yaşarken yetişkinlerin öğretmen ve ailelerin disleksinin tedavi edilmesi gereken bir hastalık olmadığı bilincine varması ve bu doğrultuda hareket etmesi gerekmektedir. Disleksi de uygun yönlendirmeler ile öğrencinin seviyesi istendik performansa uygun yöntem ve materyaller eşliğinde ulaştırılabilir. Burada dikkat edilmesi gereken ana unsur ise her öğrencinin biricik olduğu, diğerlerinden farklı olduğu kanısı ile yaklaşılması ve bu doğrultuda ilerlenmesidir.

Her çocuğun hayal dünyası birbirinden oldukça farklıdır. ‘o’ harfini disleksi olan bir çocuk ‘simite’ benzetebilirken, öteki yandan diğer bir çocuk ‘çembere’ benzetebilir. Benzetilen unsur ise zihinde şematize edileceğinden ve öğrenmede büyük etken olacağından disleksili her öğrenciye ayrı ayrı özel ilgi ve alaka gösterilerek var olan seviyenin olabildiğince geniş aralıklara taşınması hedeflenmelidir.

1.1. Problem Durumu

Öğrenme, insanın doğduğu andan itibaren başlayan, yaşam boyu süregelen, gelişim düzeyine ve bireysel özelliklerine göre değişebilen karmaşık ve kapsamlı bir süreçtir (Korkmazlar,1999).Disleksi olan öğrenciler okuma yazma çalışırken cümleler içindeki kelimeleri, kelimeler içindeki heceleri, heceler içindeki harfleri okuma ve yazma sorunu çekmektedirler.Bu durumun nereden ve nasıl ortaya çıktığı bilinmemektedir. Okuma yazma öğrenmenin öneminden dolayı anlayarak okumak ve yazmak hemen her öğrencinin kazanmaya çalıştığı ve hemen her öğretmenin de öğrencilerine kazandırmayı amaçladığı önemli beceriler bütünüdür (Akyol, 1997).Disleksi olan öğrencilerin şekil ve sembollerini algılamakta güçlük yaşadıkları, bununla birlikte bütünü algılamada daha başarılı oldukları bilinmektedir. Ancak bu durumun çocukların özelliklerinden mi yoksa kullanılan okuma yazma öğretiminden mi kaynaklandığı bilinmemektedir. Bu nedenle disleksi olan öğrencilerin harfleri, heceleri, kelimeleri ve cümleleri öğrenmelerinde hangi okuma yazma öğretim tekniğinin bu öğrencileri nasıl etkilediğinin ortaya konulması gerekmektedir.

Disleksi olan öğrencilerle ilgili göz önünde bulundurulması gereken en önemli noktabu öğrencilerin okuma yazma öğrenemedikleri değil öğrenme şekillerinin farklı olmasıdır.Uygun öğrenme yöntemi kullanıldığı takdirde disleksili öğrencilerde anlamlı okuma yazma becerisine kavuşabilir. Bu sayede akademik anlamda kendilerini geliştirmelerinin ve kalıcı öğrenmelerinin sağlanabileceği düşünülmektedir.Uygun yöntem ile öğretimi gerçekleştirmek hem öğretimi daha eğlenceli bir hale getirirken hem de kalıcı öğrenme ve yaşantısal öğrenme alanlarını da desteklemektedir. Çocuğun hissederek ve somutlaştırarak öğrenme yaşantısı geçirmesi öğrenilenlerin daha kolay

kavranmasını ve unutmaların daha az gerçekleşmesini sağlamaktadır. Anlamli öğrenme ile işe koşulan bir öğretim sürecinde çocuk kavrama yetisini faal tutacak ve öğrenme içgüdüsel olarak gerçekleşecektir.

Disleksi olan öğrencilerin parçadan ziyade bütünü algılamalarının daha kolay oluşu onların okuma yazma çalışmalarında ses gibi anlamsız bileşimlerden ziyade cümle gibi anlamlı yapıları kavramada daha kolaylık yaşadıkları gözlemlenmiştir. Cümle gibi anlamlı bileşimlerden oluşan yapıları algılamak bütünden parçaya ulaşmak, okuma yazma eğitiminin tüm alanında aktif olmak onlar için daha kolay ve ilgi çekicidir. Zira ses gibi anlam bütünlüğü olmayan yapılar disleksili öğrencilerin dikkatini çekmeye ve bir anlam bağı kurmaya yeterli gelememektedir. Eğitimde kalıcı öğrenme gerçekleştirmeyi hedeflemek, anlamlı ve tam öğrenmelerin gerçekleştirilmesini hedeflemek amaç edinilmelidir.

1.2. Problem Cümlesi

Disleksi olan öğrencilerde okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi ve cümle (çözümleme) yönteminin etkililiği farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, özel öğrenme güçlüğü olan disleksi olan öğrencilerde okuma yazma öğretimi yöntemlerinden olan ses temelli cümle yöntemi ve cümle (çözümleme) yönteminin etkililiğinin farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır.

Yukarıda belirtilen amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Disleksi olan öğrencilerde harfleri okuma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi ve cümle (çözümleme) yönteminin etkililiği farklılaşmakta mıdır?
2. Disleksi olan öğrencilerde heceleri okuma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi ve cümle (çözümleme) yönteminin etkililiği farklılaşmakta mıdır?

3. Disleksi olan öğrencilerde kelimeleri okuma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi ve cümle (çözümleme) yönteminin etkililiği farklılaşmakta mıdır?
4. Disleksi olan öğrencilerde cümleleri okuma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi ve cümle (çözümleme) yönteminin etkililiği farklılaşmakta mıdır?
5. Disleksi olan öğrencilerde metinleri okuma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi ve cümle (çözümleme) yönteminin etkililiği farklılaşmakta mıdır?
6. Disleksi olan öğrencilerde harfleri yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi ve cümle (çözümleme) yönteminin etkililiği farklılaşmakta mıdır?
7. Disleksi olan öğrencilerde heceleri yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi ve cümle (çözümleme) yönteminin etkililiği farklılaşmakta mıdır?
8. Disleksi olan öğrencilerde kelimeleri yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi ve cümle (çözümleme) yönteminin etkililiği farklılaşmakta mıdır?
9. Disleksi olan öğrencilerde cümleleri yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi ve cümle (çözümleme) yönteminin etkililiği farklılaşmakta mıdır?
10. Disleksi olan öğrencilerde metinleri yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi ve cümle (çözümleme) yönteminin etkililiği farklılaşmakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Disleksi olan çocuklarda harfleri, heceleri, kelimeleri, cümleleri ve metinleri okuma ve yazmada cümle (çözümleme) yöntemi ses temelli cümle yöntemine göre daha başarılıdır. Ses temelli cümle yöntemi ile çalışılan öğrencilerde harf öğretimi yapılırken sesin içinde geçtiği kelimelere örnekler verme hususunda ayrıca kelimenin içindeki sesi hissetme hususunda güçlükler yaşanmaktadır. Öte yandan ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma çalışılan öğrencilerde heceleyerek okuma davranışı sıklıkla gözlemlenmiştir. Öğrenciler kelimeleri okurken heceleri birleştirmede güçlük çekmektedir. Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma çalışılan öğrenciler satır sonlarına sığmayan heceleri doğru yerden hecelerine ayırarak yazma hususunda güçlük

yaşamış ayrıca yazarken harf atlama, eksik ya da yanlış sıra ile harfi yazma, kelimeleri yazarken heceleri birleştirmede güçlük yaşadığı gözlemlenmiştir. Cümle (çözümleme) yöntemi ile okuma yazma çalışılan öğrencilerde okuma güçlükleri ile ilgili sorunlar ortadan kalkmaktadır. Öte yandan cümle (çözümleme) yöntemi ile okuma yazma çalışılan öğrencilerde anlamlı okuma ve yazmalar gerçekleşmekte yazarken harf atlama problemleri daha az gözlenmekte ve anlayarak okuma becerisi kazanmada daha etkili sonuçlar elde edilmektedir. Öğrencinin ilk kez deneyim edindiği okuma ve yazma faaliyetlerinde yaşadığı başarı kitaplara, okumaya ve yazmaya karşı olumlu tutumlar oluşturacakken aksi durumlara öğrenci için kitaplar, yazılı kaynaklar, okuma ve yazma sürekli tedirginlik duyulacak bir durum olarak kalacaktır. Okuma yazma öğrenmek sadece sesleri sembol, sembolleri ses ile ifade etmek değildir. Öğrencinin başta dil olmak üzere pek çok zihinsel ve bilişsel gelişim kaynağı okuma yazmaya dayalıdır. Bu nedenle çocuğun zihinsel ve bilişsel gelişiminin bir aracı olarak okuma yazma öğrenmiş olmak önem taşımaktadır (Kurnaz, 2016).

Disleksi olan çocuğun gözü resmettiği tabloda önce bütünü görür daha sonra ise detaylara iner. Cümle gibi anlamlı bileşimlerden oluşan yapıları algılamak bütünden parçaya ulaşmak, okuma yazma eğitiminin tüm alanında aktif olmak onlar için daha kolay ve ilgi çekicidir. Zira ses gibi anlam bütünlüğü olmayan yapılar disleksili öğrencilerin dikkatini çekmeye ve bir anlam bağı kurmaya yeterli gelememektedir. Eğitimde kalıcı öğrenme gerçekleştirmeyi hedeflemek, anlamlı ve tam öğrenmelerin gerçekleştirilmesini hedeflemek amaç edinilmelidir. Öğrencinin ilk öğrenme faaliyetlerinde başarısızlık yaşaması ileriki öğrenmeleri üzerinde olumsuz etkiler oluşturacaktır (Binbaşioğlu, 2004).

Normal gelişim gösteren çocuklar birbirlerinden çok farklı özelliklere sahip olurlarken, özel eğitime gereksinimi olan çocuklar da birbirlerinden çok farklı özelliklere sahip olmaktadır. Disleksi olan çocuklar uygun yöntem ve yönlendirmeler ile gelişim aralıkları ve yetenekleri oldukça üst düzey safhalara çıkarılabilecek çocuklardır. Bu bireyler için yaşama kendi çabası ile tutunmak ve yaşamlarını bağımsız beceriler ile sürdürmek büyük bir öneme sahiptir. Korkmazlar (2003), özel öğrenme

güçlüğü yaşayan çocuklara erken tanı konulduğunda, yaşitlarına yetişebildiklerini ve gerçek potansiyellerini ortaya çıkarabildiklerine değinir.Özel eğitime gereksinimi olan bir çocuk için okuma-yazma bilmek demek, toplumsal yaşamda yer edinebilmek ve edindiği rolün gereği sosyal aktivitelere bağımsız bir şekilde katılabilmek demektir. Okula başlayan çocuk için okuma yazma ile tanışmak hayatındaki dönüm noktalarından biridir. Okula başlayan çocuk ilk olarak, yazıdaki sembolleri okumayı öğrenir. Pek çok kişi okumayı öğrenmeyi sadece yazılanı seslendirmek olduğunu düşünür. Oysaki okumanın anlam oluşturma, okuduğunu kavrayabilme, yorumlayabilme, anlatabilme, sorulan sorulara anlamlı yanıtlar verebilme olduğunu düşünemez. Bu hususta öğretmenlere büyük iş düşmektedir. Zira önemli olanın sembolleri seslendirmekten öte onlara mana yükleyebilmek ve anlam çıkarabilmek yetisi olduğunun bilincine varmaları sağlanmalıdır.

Günümüz toplumları eğitimde tek bir bireyin bile kaybedilmemesi gerektiği hususunda büyük bir dikkatle çalışmalarını sürdürmektedirler. Bilmeliyiz ki; her birey özel ve kendine has özellikleri ile eşsiz bir varlıktır. Bu sebeple, uygun yöntem, araç gereç ve ortam oluşturularak her bir öğrencinin var olan performansını en üst düzeye çıkarmayı ve her bir öğrenci için en uygun yöntemi seçmeyi eğitimciler kendine amaç edinmelidir.Bilmekteyiz ki; uygun eğitime ne kadar erken başlanır ve müdahale edilirse disleksili çocuğun arkadaşları ile arasındaki açık o kadar az olacaktır. Zira her geçen yıl daha da karmaşık bir hale gelen okuma metinleri ile disleksili çocuk anlama yetisinden yoksun olarak ilerleyecek ve aradaki fark gün geçtikçe daha da çok artacaktır.

1.5.Varsayımlar

Araştırmada, öğrencilerin süreç içerisinde uygulanan okuma yazma öğretim yöntemine içtenlikle katkıda bulunacağı varsayılacaktır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma, özel eğitime gereksinimi olan altı disleksili öğrenci ile sınırlıdır.

2. Araştırma, uygulama süreci boyunca uygulamayı yapan araştırmacı tarafından verilen okuma yazma öğretimi ile sınırlıdır.
3. Araştırma, ses temelli cümle (çözümleme) yöntemi ve cümle (çözümleme) yöntemi ile sınırlıdır.
4. Araştırma, ikinci grup sesler olan ‘o-m-u-t-ü-y’ ses grubunun öğretimi ile sınırlıdır.
5. Araştırma, her bir harf öğretimine yönelik 25 oturum ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Bu araştırma da aşağıdaki tanımlar öne çıkmaktadır:

Öğrenme: İnsanın doğduğu andan itibaren başlayan, yaşam boyu süregelen, gelişim düzeyine ve bireysel özelliklerine göre değişebilen karmaşık ve kapsamlı bir süreçtir (Korkmazlar,1999).

Özel Öğrenme Güçlüğü:Öğrenme güçlüğü olan, gerek zeka düzeyi yönünden ayrıcalığı olmamakla beraber yetiştiği çevrenin maddi ve kültürel yetersizliği yüzünden eğitim ve öğretim için ilgileri, tecrübeleri bulunmayan veya organik ve fonksiyonel sebeplere bağlı özel nitelikte anlama, anlatma, okuma, yazma, çizme, tanıma ve kavramlaştırmada güçlükleri olan çocuklardır (M. E. B. 1990).

Disleksi: Bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma başarısının beklenenin önemli derecede altında olması ile tanımlanır (Doğangün,2008).

Okuma: Bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğelerle görme, algılama ve kavrama sürecidir (Çelenk, 2004).

Yazma: Düşünceyi, duyguyu, izlenimleri yazı ile anlatma yoludur (Keskinci, 2006).

Çözümleme Yöntemi: İlk okuma ve yazma öğretiminde bütünden parçaya ilkesini hedef edinen, cümlelerin parçalara ayrılarak öğretilmesini uygun bulan ülkemizde uzun süre uygulanan öğretim yöntemidir (Erginer, 1996).

Ses Temelli Cümle Yöntemi: İlk okuma yazma öğretiminde okuma ve yazma etkinliklerinin birlikte yürütülmesini, seslerden başlanarak anlamlı bütün oluşturacak şekilde birkaç sesin birlikte verilmesini ve seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşmayı esas alan ilk okuma yazma yaklaşımıdır (MEB,2005).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

Bu bölümde öğrenme güçlüğü, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin özellikleri, sınıflandırılması, okuma ve yazma öğretimi, okuma yazma öğretiminin genel amaçları, okuma yazma öğretiminin önemi, okuma yazma öğretim yöntemleri, Ülkemizde ilk okuma yazma öğretiminin tarihsel gelişimi ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde okuma yazma eğitimi konuları ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Öğrenme

Öğrenme; insanın doğduğu andan itibaren başlayan, yaşam boyu süregelen, gelişim düzeyine ve bireysel özelliklerine göre değişebilen karmaşık ve kapsamlı bir süreçtir (Korkmazlar,1999).Her bireyin her gün gelişmekte ve değişmekte olan dünyaya uyum sağlamak ve o yaşantının bir parçası olabilmek için eğitime gereksinimi vardır. Eğitim, insan hayatının büyük bir dönemini kapsayan önemli bir süreçtir. Eğitim, insanların vazgeçilmez gereksinimlerinden biridir ve bu güne gelene kadar pek çok değişimlere uğramış bir süreçtir (Batu, 1998).

Öte yandan yaşantı ürünü, kalıcı davranış değişikliği olarak tanımlanan öğrenmenin üç temel özelliği vardır(Erden ve Akman, 1997):

1. Öğrenme sonucunda, bireyde mutlaka davranış değişikliği oluşur.
2. Öğrenme, bireyin çevresiyle kurduğu iletişim içine alan yaşantılarının sonucudur.
3. Öğrenmede sürekli meydana gelen davranış değişikliği gözlemlenir ve bu değişiklik kalıcıdır.

Disleksi olan öğrencilerde kalıcı öğrenmeleri sağlayabilmek, bu öğrenmeleri edinimsel bir davranış biçimi haline dönüştürebilmek son derece önemli bir süreçtir. Öğrenme için mutlak bir davranış değişikliği şarttır ancak önemli olan bu davranış

değişikliği sürecinin zaman ve mekan değişkenlerinden etkilenmeden devamının sağlanmasıdır.

2.1.1. Öğrenme Güçlüğü

Öğrenme güçlüğü'nün tanımı, nedenleri, öğrenme güçlüğü çeken çocukların özellikleri ve eğitimleri hakkında farklı görüşler ileri sürülmektedir (Kavaslıoğlu, 1993). (ÖÖB), ABD Ulusal Öğrenme Bozukluğu Kurulu tarafından yapılan tanıma göre, genel bir terimdir ve konuşma, dinleme, okuma, yazma, matematik ve akıl yürütme yeteneklerinin kazanılmasında ve kullanılmasında önemli derecede güçlüklerle kendini gösteren heterojen bir grup bozukluktur (Hammill, 1990).

Öğrenme güçlüğü, çocuğun okuma-yazma, matematik-aritmetik beceriler, konuşma-dinleme, akıl yürütme yeteneğini kazanma ve kullanabilmesinde yaşadığı zorluk olarak tanımlanır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1990 yılında yapılan tanıma göre, öğrenme güçlüğü olan, gerek zeka düzeyi yönünden ayrıcalığı olmamakla beraber yetiştiği çevrenin maddi ve kültürel yetersizliği yüzünden eğitim ve öğretim için ilgileri, tecrübeleri bulunmayan veya organik ve fonksiyonel sebeplere bağlı özel nitelikte anlama, anlatma, okuma, yazma, çizme, tanıma ve kavramlaştırmada güçlükleri olan çocuklardır (M.E.B. 1990).

Amerikan Psikiyatri Birliği: DSM-5' de yer alan tanıma göre, gerekli girişimlerde bulunulmuş olmasına karşın, en az altı aydır süren aşağıdaki belirtilerden en az birinin varlığı ile belirli, öğrenme ve okul becerilerini kullanma güçlükleri:

1. Sözcük okumanın yanlış ya da yavaş ve çok çaba gerektiriyor olması (örn. Tek tek sözcükleri yüksek sesle okurken, yanlış ya da yavaş ve duraksayarak okur, sıklıkla sözcükleri öngörür, sözcükleri seslendirmede güçlükler yaşar).

2. Okumanın anlamını anlama güçlüğü (örn. düzyazıyı düzgün okuyabilir ancak sırayı, ilişkileri, çıkarımları ya da derin anlamları anlamaz).

3. Harf harf söyleme/yazma güçlükleri (ünlü ya da ünsüz harfleri ekleyebilir, çıkarabilir ya da bunların yerini değiştirebilir).

4. Yazılı anlatım güçlükleri (örn. cümleler içinde birden çok dilbilgisi ya da noktalama yanlışları yapar; paragraf düzenlemesi kötüdür; görüşlerinin yazılı anlatımı açık değildir).

5. Sayı algısı, sayı gerçekleri ya da hesaplama güçlükleri (örn. sayıları, bunların büyüklüğünü ve ilişkileri anlaması kötüdür; yaşitlarının matematik dersinden öğrendiklerinden değişik olarak, tek rakamlı sayıları eklerken parmak hesabı yapar; sayısal hesaplamaların ortasında kaybolur ve işlemleri değiştirebilir).

6. Sayısal usamlama (akıl yürütme) güçlükleri (örn. nicel sorunları çözmek için matematikle ilgili kavramları, gerçekleri ya da işlemleri uygulamakta çok güçlük çeker) Amerikan Psikiyatri Birliği: DSM-5, 2013).

Korkmazlar (2003), özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara erken tanı konulduğunda, yaşitlarına yetiştirdiklerini ve gerçek potansiyellerinin ortaya çıkarabildiklerini ifade eder. Özel öğrenme güçlüğü açısından okul öncesi dönemde; zekâsı normal olduğu hâlde, konuşma gelişiminde gecikme, aşırı hareketlilik, algılama kusurları, dikkatsizlik, koordinasyon zayıflığı olan çocukların değerlendirilmesinin erken tanı ve değerlendirme açısından önem taşıdığını belirtir.

2.1.2. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özellikleri

Öğrenme güçlüğü olan çocukların her birinin kendine özgü davranışları vardır. Ortak oldukları nokta ise, becerilerini kullanmada çektikleri sıkıntılardır. Genel olarak ortak görülen özellikler şunlardır;

1. Dikkat dağınıklığı ve aşırı hareketlilik,
2. Zekânın normal ya da normalüstü olması,
3. Huzursuzluk ve hareketli olmalarından dolayı gruba alınmama,

4. Konsantrasyon güçlüğü,
5. Kavramları ayırt etmede güçlük yaşama,
6. Yönergeleri birbirine karıştırma,
7. Oyunlarda sırasını bekleyememesi ve sosyal ilişkilerde sorun yaşayabilmesi,
8. Yapılacak işlerin planlaması ve bir işin başarıyla tamamlanmasında güçlük yaşamaları,
9. Hafıza oyunlarında başarısız olmaları,
10. El-göz koordinasyonu gerektiren becerilerde başarısız olmaları,
11. Motor becerilerde yetersizlikler görülmeleri,
12. Kıskanç, huysuz ve dalgın olmaları,
13. Coşku dolu ve sevecen olmaları,
14. Unutkanlık,
15. Kararsız olmanın yanı sıra yaratıcı fikirlere sahip olmaları,
16. Görsel ve işitsel algıda problem yaşamaları,
17. Akademik becerilerdeki yetersizlikleri, (imlâ hatası, okumada gecikme, işlem sırasını karıştırma)
18. Konuşma ve sözcükleri ifade etmede güçlük yaşamaları.

2.1.3. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri

Fischer ve Lazerson (1984), öğrenme problemlerinin nedenlerini şöyle sıralamışlardır:

1. Gelişim Gecikmesi: Ayna yazımı (Sözcük veya cümleleri ters yazma) böyle bir gelişim gecikmesine örnek verilebilir.
2. Dikkat Odaklaştıramama: En sık rastlanılan örneği dikkat eksikliğidir.

3. Algısal-Motor Gelişim Gecikmesi: Görsel, işitsel, dokunsal, mekansal, kinestetik algı bozuklukları öğrenme güçlüğüne neden olabilmektedir.
4. Duygusal Sorunlar: Okulla ilgili olumsuz deneyimler örnek verilebilir.
5. Bilişsel Stil: Bilişsel stilleri impulsif(düşünmeden hareket edenler) ve reflektif(harekete geçmeden önce düşünenler) olan çocuklarda öğrenme problemleri görülmektedir.

Siegel (2007), özel öğrenme güçlüklerinin nedenlerinin genetik olabildiği gibi beyin hasarı, nörolojik sorunlar, biyokimyasal reaksiyon ve hatta psikolojik sorunların da öğrenme güçlüğüne sebep olabileceğini belirtmiştir. Bunlara ek olarak son araştırmalar beyindeki kimyasal dengesizliğin, alerjinin, nörolojik faktörlerin de öğrenme güçlüğüne sebep olabileceğini göstermektedir (Siegel, 2007). Öte yandan, Korkmazlar (2003), özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara erken tanı konulduğunda, yaşıtlarına yetişebildiklerini ve gerçek potansiyellerinin ortaya çıkarabildiklerini belirtir.

2.1.4. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Görülme Sıklığı

Öğrenme güçlüğü'nün görülme sıklığına ilişkin kestirimler çok değişiklik göstermektedir (Özyürek,2003). Erkek çocuklar, kız çocuklara oranla dört kat daha fazla öğrenme yetersizliği belirtileri gösterdikleri, bu durumda öğrenme yetersizliğinin biyolojik kökenli olduğu varsayımını güçlendirdiği düşünülmektedir(Ongan- Talay, 1993, Şenel-Günayer,1996).

İlgili kaynaklarda öğrenme güçlüğü oranı %1 ile %30 arasında değişmektedir. Öte yandan kestirimlerin çoğu %2 ile %3 arasındadır (Özyürek, Özsoy, Eripek, 1992; Özyürek, 2003). Okul çağı nüfusunda öğrenme güçlüğü olan çocukların oranı %4-5 olarak tahmin edilmektedir (Kırcaali-İftar, 1998).

2.1.5.Tarihçe

Öğrenme güçlüğü terimi ilk kez 1962 yılında Kirk tarafından konuşma, dil, okuma-yazma, imla, aritmetik alanların birinin ya da birden fazlasının gelişiminde gerilik, bozulma hali olarak tanımlanmıştır (MEB,2014).

Öğrenme güçlüğü ile ilgili ilk bulgular, 1896 yılında bir İngiliz doktor olan W.Pringle Morgan tarafından, British MedicalJournal’da yayımlanmıştır. Sorun ilk önce göz sorunu gibi algılanmış, daha sonra bunu takip eden çalışmalar sorunun disleksi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Daha sonra 1920 yıllarında nörolog olan SamuelT.Ortondisleksi üzerine ilk çalışmalarını yapmıştır. Öğrenme güçlüğüyle ilgili yapılan araştırmalar, disleksi üzerine yoğunlaşmaktadır. Sebebi, disleksinin diğer grup öğrenme güçlüklerine göre daha yaygın olması ve başarıyı daha çok etkilemesidir (MEB,2014).

1970’lerden sonra öğrenme güçlüklerini inceleyen araştırmacılar yeni terimler,tanımlar, kavramlar ortaya atmıştır. (Clements, 1973; Mauser, 1981; Millichap, 1977;Myers ve Hammill, 1976; Richardson, 1975; Sent, 1973).Bunların bir kısmında yer alan kavramlar ise şöyledir: Okuma Güçlüğü, Okuma Geriliği, Disleksi, Gelişimsel OkumaGeriliği, Gelişimsel Disleksi, Primer Okuma Geriliği, Legasteni, Akademik Beceri Bozukluğu, Özel Öğrenme güçlüğü, Öğrenme Güçlüğü, Özgül Öğrenme Güçlükleri, Dikkat Bozukluğu, Algı Bozukluğu, Dikkat Eksikliği(Akt.Yiğiter,2005).

Araştırmalar öğrenme güçlüğüünün erkek çocuklarda daha sık rastlandığı görülmüştür. Yaygınlık ile ilgili rakamlar farklılık göstermesine rağmen öğrenme güçlüğü olan çocukların sayısının özel eğitimdeki en büyük grup olduğu ve özel eğitimde dünya genelinde yaklaşık olarak % 50’lik bir dilimi kapsadığı belirtilmektedir (MEB,2014). Öğrenme güçlükleri okul yıllarında başlar, ancak etkilenen okul becerileriyle, ilgili gerekler, kişinin sınırlı yeterliğini aşmadıkça tam olarak kendini göstermeyebilir (örn. zamanla sınırlı sınavlar, dar bir zamanda uzun ve karmaşık

raporları okuma ya da yazma, okulda aşırı yüklenme) (Amerikan Psikiyatri Birliği: DSM-5, 2013).

2.1.6.Sınıflandırma

DSM-5’ de “Öğrenme Güçlükleri”; okuma güçlüğü(dyslexia), sayısal (matematik) güçlük (dyscalculia), yazılı anlatım güçlüğü(dysgraphia) olarak üç alt grupta tanımlanmıştır (Amerikan Psikiyatri Birliği: DSM-5, 2013).

2.1.6.1. Okuma güçlüğü (Dyslexia)

Yunancada yetersiz anlamına gelen “dys” kelimesi ile sözcük anlamına “lexia” kelimesinin birleştirilmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma başarısının beklenenin önemli derecede altında olması ile tanımlanır (Doğangün,2008)

Disleksi daha çok beyinde fonolojik bilgilerin işlenmesinde yaşanan bozukluklarla açıklanmaktadır. Sesbilgisi demek olan fonoloji, dilin konuşma seslerini, anlam aktarma işlevlerini, dağılımlarını ve diziliş kurallarını inceleyen alandır (Korkmaz, 2005:323). Fonolojik yetersizliği olan çocuklar, konuşulan kelimelerin parçalardan oluştuğunu anlayamamakta ve bu parçaların yazılı dildeki karşılıklarını keşfedememektedir (Lieberman ve Shankweiler, 1991). Seslendirme hızında yetersizlik yaşayan çocukların temel özelliği harfleri ve sayıları seslendirmede yaştlarından, diğer öğrenme güçlüğü olan çocuklardan ve kendi okuma düzeylerinde olanlardan çok daha yavaş olmalarıdır (Ackerman ve Dykman, 1993).

Beyin üzerinde yapılan çalışmalar, normal bireylerde sağ beyin yarım küresinin sol beyin yarım küresine göre daha küçük, disleksililerde ise eşit büyüklükte ya da sol beyin yarım küresinin daha küçük olduğunu ortaya koymaktadır. Disleksililerin sol beyin yarım küresindeki farklılıklarının bu bozukluğun nedeni olduğu düşünülmektedir ([http:// www.biltek.tubitak.gov.tr/dergi/97/nisan/disleksi.html](http://www.biltek.tubitak.gov.tr/dergi/97/nisan/disleksi.html)).

Disleksi üzerine ilk çalışan nörologlardan Samuel Orton disleksinin sıkkarşılaşılan özelliklerini şöyle belirlemiştir:

1. Yazılı kelimeleri öğrenme ve hatırlamada zorluk
2. B ve d, p ve q harflerini, 6 ve 9 gibi sayıları ters algılamak, kelimelerdeki harfleri ya da sayıları karışık algılama, 3'ü E; 12'yi 21 olarak algılamak gibi.
3. Okurken kelime atlamak
4. Hecelerin seslerini karıştırmak ya da sessiz harflerin yerini değiştirmek, sıklıkla yazım hatası yapma
5. Yazı yazmada zorluk.
6. Gecikmiş yada yetersiz konuşma
7. Konuşurken anlama en uygun kelimeyi seçmede zorluk.
8. Yön (yukarı, aşağı) gibi ve zaman (önce, sonra,dün, yarın gibi) kavramlar konusunda sorunlar.
9. Elleri kullanmada hantallık ve beceriksizlik

En belirgin özelliği harfler ve kelimelerin karıştırılması ve tersten algılanmasıdır. Sözcükleri tanıyabilmelerine rağmen sesleri birleştirmekte güçlük yaşarlar. Okuma ve konuşmada zorluk yaşarlar. Okuma da yaşitlarına göre daha geriden takip ederler. Bu yüzden sıklıkla ilkokula başladıktan sonra fark edilirler (MEB,2014).

Disleksi, genel itibari ile çocukluk döneminde çocuğun okumaya başlama aşamasında fark edilir. Disleksi bir hastalık olmamakla birlikte okumayla ilgili zihinsel süreçleri kapsayan bir farklılıktır.Disleksi, okul çağında, çocuk okulu ve okumaya başladığı sırada ortaya çıkan bir bozukluk değildir, ancak çocuk okuma öğrenimine başlayana dek gizli kalabilen bir bozukluktur. Genellikle, disleksi olan çocuğun okulöncesi dönemde de dil gelişimi, hareket yeteneği ve mekânda yönelme açısından sorunları vardır ancak bunlar dikkati çekmemiş olabilir. Öte yandan, disleksi olan çocuk, okurken telaffuz hataları yapar, yanlış okur, kelime veya harf atlar veya ilâve eder, noktalama hatası yapar, doğru okuyabildiğini de anlayamaz. Yazı yazarken de harfleri deforme eder, yazıları doğru kopya edemez, yazdıklarını satıra ve sayfaya doğru olarak

yerleştiremez. İmlâ hataları yapar (Razon, 1980).Okuma bozukluğunun en belirgin özelliği harflerin ve kelimelerin karıştırılması ve tersten algılanmasıdır(Deniz, Erözkan,2008).Öğrenme bozukluğunun yanı sıra davranışsal, sosyal, ailevi sorunlar, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu gibi eşlik eden başka sorunların varlığında bunların tedavisi de ayrıca yapılmalıdır (Doğangün,2008).

İzafiyet teorisini ortaya çıkaran büyük bilgin Albert Einstein, Mono Lisa'yı sanat dünyasına armağan eden ressam Leonardo da Vinci, İrlandalı yazar Yeats, başta “Düşünen Adam” olmak üzere pek çok önemli eserin sahibi heykeltıraş Rodin, sinema sanatçısı TomCruisedisleksili ünlüler arasındadır (www. Benbigun. com/ disleksi.htm).

Disleksi gelişimsel ve sonradan edinilmiş (acquired) disleksi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır:

2.1.6.1.1. Gelişimsel Disleksi

Gelişimsel disleksi, belirlenmiş beyin hasarı olmadığı halde, okumanın öğretilmesi sırasında ortaya çıkan ve çocukluktan itibaren yaşanan okuma güçlüğüdür.Son yıllardaki kuramlar, gelişimsel disleksiye, algısal bir problem olmaktan çok bir dilproblemi olarak açıklamaktadırlar. Bu görüşe göre dislektik olan ve olmayanlar arasında görsel algısal fark olmadığı fakat disleksisi olanların işitsel algı ve kısa süreli bellekproblemi olabileceği belirtilmiştir (Ercan, 2001).

Dil alanındaki zorluklar genellikle öğrenme güçlüğüünün ilk habercisidir. Bu çocuklar sözcükleri telaffuz ederken zorlanabilirler. Örneğin itfaiye yerine ‘itmaiye’ diyebilirler. Bazı çocuklar da, konuşmayı bir iletişim aracı olarak kullanmakta çok becerikli değillerdir; isteklerini, duygu ve düşüncelerini ifade etmekte zorlanırlar, ayrıca kendilerine söylenen sözcükleri tam olarak anlayamazlar. Bu çocuklar sıklıkla şey, işte, filan gibi sözcükler kullanır. ‘Etekleri zil çalıyor’ gibi mecazi anlamı olan ifadeleri anlamakta zorlanabilirler. 1896’da Hinshelwood bugün gelişimsel disleksi dediğimiz tabloya “konjenital kelime körlüğü sendromu” adını vermiştir (Bingöl, 2003).

2.1.6.1.2. Sonradan Edinilmiş Disleksi

Sonradan edinilmiş disleksinin üç temel türü; derin, yüzeysel ve fonolojik disleksidir. Derin disleksi türünde semantik hatalar fazladır. Bu hataların yanı sıra görsel hatalar, morfolojik hatalar görülür.

Morfolojik hata türündekelimenin kökü doğru okunurken, kelimenin köküne eklenen heceler ya eksik okunur yada yeni heceler eklenir. Fonolojik disleksidedaha önceden bilinen kelimeler kolaylıklaokunabilirken, gerçekte kelime olmayan yazıların okunmasında zorluklar yaşanır(Şenel-Günayer,1998).

2.1.6.2. Hesaplama Güçlüğü (Dyscalculia)

Literatürde “dyscalculia” diye geçen kelimenin kökeni eski Yunanca’ya dayanmaktadır ve “dys” kötü, “calculia” sayma anlamına gelmektedir. Bu yüzden “dyscalculia”nin kelime anlamı kötü saymadır (Messenger, Emerson ve Bird,2007).

Diskalkuli, sayısal bilgileri işleme, aritmetik gerçekleri öğrenme ve doğru ya da akıcı hesaplama yapma sorunları ile belirli öğrenme güçlükleri örüntüsünü göstermek için kullanılan seçenek bir terimdir. Bu özel güçlükler örüntüsünü tanımlamak için diskalkuli terimi kullanılırsa, sayısal uslamlama ya da sözcük uslamlama doğruluğunda güçlükler gibi, var olan diğer güçlüklerin de tanımlanması önemlidir (Amerikan Psikiyatri Birliği: DSM-5, 2013).

Çok basit anlamda matematik öğrenme bozukluğu, niceliksel ve mekânsal bilgi üretme, anlama ya da tepkide bulunmadaki işlev bozukluğudur (Butterworth,1999). M. E. B.de yer alan tanıma göre; dört işlemi yapmakta zorlanır, problemin çözümüne gitmekte sıkıntı çekerler. Yavaştırlar, parmakla sayarlar. Aritmetikte kullanılan bazı sembol, işaret, terimleri anlamakta güçlük çeker veya karıştırırlar. Çarpım tablosunu ezberlemekte de zorluk yaşarlar (MEB,2014).

Matematik terimlerini,kavramlarını, isimlendirme, anlama, yazılı problemleri matematiksel problemlere dönüştürebilme, yazmada olumsuzluk ve büyüklük algısal becerilerde sayılarıvesembollerini tanıma, şekil kopya etme, eldeli sayıları toplamayı unutmama, tek haneli sayıları toplamada başarısızlık, matematiksel adımları sıraya koyma, operatör işaretlerinin yeniden organize edilmesinde ve bir problemin parçalarını ayırmak için çizgiler kullanmada başarısızlık, objeleri sayma, çarpım tablosunu öğrenmede hatırlama ve kullanmada başarısızlık çarpma ve bölme sayılarının uygun sıralanmaması, sayıların taşınmasında başarısızlık, çok haneli sayıların özel dizi özelliklerinin ayırt edilmesinde başarısızlıkla kendini gösteren bozukluklardır (Ercan, 2001).

2.1.6.3. Yazılı Anlatım Güçlüğü (Dysgraphia)

Yunancada yetersiz anlamına gelen “dys” kelimesi ile yazmak anlamına gelen “graph” kelimesinin birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Disgrafi, “agraphia” olarak da isimlendirilmektedir. Bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda yazma becerilerinin beklenenin önemli derecede altında olması ile tanımlanır (Doğangün,2008)

Sınıftaki yaşlarına göre yazması yavaştır, harf, hece, noktalama, gramer yanlışları yapar. Yazı yazarken boşluk bırakmaz veya bir kelimeyi birkaç parçaya bölerek yazar. Çoğunlukla ünlü harfleri atarlar, ünsüzleri tersine çevirirler. Düzensiz bir yazıları vardır (MEB,2014).Görsel algıdaki problemler çerçevesinde harflerin karıştırılması, ters yazılması, görülen şekillerin ya da harflerin yazıma aktarılmasında güçlükler yaşanır (Ercan, 2001).

2.2. Okuma ve Yazma Öğretimi

2.2.1Okuma

Okuma insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir. Tüm toplumlar bireylerini okur hale getirme sorunu üzerinde önemle durmaktadırlar. İnsanları gerçek anlamda özgür kılan okuma, kişiyi bilgisizlik ve yanlış inançlardan korur (Demirel, 2003).

Okuma yazılı işaretleri zihnimizde, anlama çevirme işlemidir (Binbaşıoğlu,2004).Akyol'a (2001) göre ise, okuma yazılı ve yazısız kaynaklar ile okuyucu ve çevresel unsurların etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma sürecidir. Başka bir tanıma göre okuma; “basılı sembollerin zihinde işlenerek anlam kazanmasını, yeni bilgileri işlemeyi ve değerlendirmeyi sağlayan bir araçtır” (Arıkök, 2001).Şenol (2001)'in belirttiği gibi okuma, sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir.

Okumanın gerçekleşebilmesi için iyi bir çözümleyici olmakla birlikte çözümlenen sembollerin okuyucu için bir anlam ifade etmesi yani okunanın anlaşılması da gerekmektedir(Güzel, 1998).Okuma yazma öğrenmenin öneminden ötürü anlayarak okumak ve yazmak hemen her öğrencinin kazanmaya çalıştığı ve hemen her öğretmenin de öğrencilerine kazandırmayı amaçladığı önemli beceriler bütünüdür (Akyol, 1997).

2.2.2. Yazma

Yazma, düşünceyi, duyguyu, izlenimleri yazı ile anlatma yoludur. Dört temel beceriden biri olan yazma, konuşmadan farklı olarak el göz koordinesi gerektiren bir beceridir. Bu beceri de yazma etkinlikleriyle gerçekleşebilir (Keskinci,2006).

Yazma davranışı, bir cümlelin diğerini takip ettiği ya da yazılı anlatımın planlanmasından,yazılmasına ve daha sonra düzeltilmesi aşamasına geçildiği ardışık aşamaları izlemekten ziyade yazan kişinin zaman zaman kendi içine dönüp düşündüğü, metin üretmeye devam ettiği sıklıkla geriye dönüp meydana getirdiği ürünü okuduğunda üzerinde düzeltmeler ve yeni planlamalar yaptığı karmaşık bilişsel bir süreçtir (Hull ve Bartholomae, 1986; Lerner, 1993).

Yazmayı öğrenme okumaya göre daha karmaşıktır. Çünkü okuma işleminde göz, yazılı bir metni görmekte ve bu kanaldan alınan duyular zihne gitmekte, burada anlam kazanarak sese çevrilmektedir. Başka bir deyişle okumada zihnimizi faaliyete geçiren bir obje olduğu halde, yazmanın objesi hafıza ve çağrışımlarla zihin tarafından üretilmektedir (Alperen, 1994).

2.2.3. Okumave Yazma Öğretiminin Genel Amaçları

Çelenk'e göre okuma ve yazmanın genel amaçları arasında düzeyine uygun olarak hazırlanmış metinleri uygun hızda ve anlamlandırarak okuyabilme, düzeyine uygun okuduğu ve dinlediği, düzeyine uygun metin ve konuşmaları anlayabilme, duygu düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme, çevresiyle etkin bir iletişim kurabilme, kurallara uygun ve işlek bir yazı yazabilme, Türk dilini öğrenmek ve kullanmaktan zevk alabilme gibi beceriler yer almaktadır.

Okuma yazmayı hayattan soyutlamak mümkün değildir. Birey bir taraftan günlük yaşamını sürdürürken diğer taraftan da temel iletişim becerilerine ihtiyaç duyar. İlk okuma yazma öğretiminin genel amacı dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinden yola çıkarak çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma yazma temel becerisini kazanmaktır. Pek çok öğrenci için okuma yazma, yazılı metinleri okumak, dinlediğini anlamak, duygu ve düşüncelerini sözlü ya da yazılı olarak ifade etmek, çevresi ile etkileşime geçmek, kuralına uygun ve işlek yazabilme becerilerini kazandırmayı amaçlar (Çelenk, 2013).

2.2.4. Okuma Yazma Öğretiminin Önemi

Tüm bireyler tarafından ihtiyaç duyulan temel bilgi ve beceriler olarak algılanan okuma-yazma hem kendi içinde mekanik bir beceri olarak hem de diğer yaşam becerilerinin temellerinden birini oluşturmaktadır (Gülbay, 2000).

Okuma yazma öğretimi öğrencilere okuma yazma, okuduğunu anlayabilme, anlatabilme, okuduğunu yazıya geçirebilme yetileri kadar daha farklı birçok kazanımı beraberinde getirir. İlk okuma yazma öğretimi öğrencide eşgüdümlü gelişime katkıda bulunur. Çeşitli zeka alanlarına sağladığı katkı ile öğrencinin zihinsel, sosyal, fiziksel ve duygusal yetilerinde önemli gelişimlere katkı sağlamaktadır.

Özel eğitime gereksinimi olan çocukların akademik anlamdaki başarıları onların kendilerine güven duymalarını, benlik algılarının gelişimini destekleyici niteliktedir.

Benlik algıları gelişen özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar günlük yaşamlarında da bunun faydasını görmekte, toplum içinde kendine bir kimlik oluşturmada daha az zorlanmakta, günlük işlerini tamamlamada özellikle diğer insanlarla ikili ilişkiler kurabilmede aktif katılım gösterebilmektedirler. Benlik duygusunu edinen, toplumda bir kimliği ve bir yeri olduğu bilincine varan çocukların kişisel gelişim ve kendine saygı öz benliğine değer verme gibi yetileri de gelişmekte ve bu gelişim süreci onları bir bütün olarak hayata daha kolay adapte olmalarını sağlamaktadır.

Okuma yazma öğretim yöntemi seçilirken o ülkede halihazırda kullanılmakta olan dilin yapısı, dilin yazı biçimi, çocuğun gelişimsel özellikleri, kullanılmakta olan materyaller, uygulamaya konulan yeni teoriler vb. hususlar etken ve belirleyici olmaktadır. Okuma yazma öğrenmede geri kalmış ÖÖG öğrencisine yönelik öğretim yöntemi seçilirken çocuğun bireysel özelliklerine, ilgilerine, zeka alanına vb. hususlara dikkat edilmeli ve ÖÖG olan bireye uygun okuma yazma öğretim yöntemi belirlenmelidir.

2.3. Okuma-Yazma Öğretim Yöntemleri

2.3.1. Bireşimsel Yöntemler

Cümlelerin sözcüklerinden yeni cümle, sözcüğün hecelerinden yeni sözcük, hecelerin seslerinden yeni hece, yeni seslerinden yeni hece, yeni heceden yeni sözcük, yeni sözcükten yeni cümle oluşturma çalışmalarıdır (Güleryüz,2002).Bu yöntemde parçadan bütüne, bütünden parçaya doğru giden bir yol izlendiği görülmektedir.

Bireşim yöntemi genel olarak çözümleme yönteminin tam zıttı olan bir yöntemdir. Bu yöntemde öncelik olarak sesli harflerin öğretimi yapılır ardından sessiz harflerin öğretimine geçilir.Sesli harflerin öğretiminde çok zorlanmayan öğretmen, sessiz harflerin öğretimine geçildiğinde çok zorlanır (Altıntaş, 1988; Binbaşoğlu, 1988; Okay,1989; Nas,2001).

Bireşim yönteminde çocuk harfleri birleştirirken birleştirme işlemine yoğunluğunu verdiği için sözcüklerin ve cümlelerin anlamlarını kavrayamamakta, bağımsız bir şekilde yazıya dökmemektedir. Harfleri birbirine bitiştirirken okuması kekeleme şeklinde olup, bu yöntem hızlı ve akıcı okuma becerisi sağlayamamaktadır. Bu da öğrenciyi okumaktan soğutmaktadır (Okay,1989).

Bireşime dayalı öğretim yöntemleri arasında harf, fonetik (ses), hece yöntemi bulunmaktadır.

2.3.1.1.Harf Yöntemi

Harf yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde, öğretime önce harflerden başlanır. Öğrenciye önce sesli harflerin adı öğretilir. Sonra sessiz harfle sesli harf çatılarak heceler, heceler oluştuğça da sözcük, sözcüklerden cümleler oluşturularak okuma-yazma öğretilir (Akyol,2007).Harf yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde öğrencilerin okuma-yazma öğrenebilmeleri için önce harfleri ezberlemeleri gerekmektedir (Aker, 2009). Harf yönteminde öğrencilere ‘a’ harfinden ‘z’ harfine kadar alfabedeki bütün sesler sırayla öğretilir.

Harflerin büyük ve küçük yazılışları tekrarlarla öğretilir. Daha son iki harf birleştirilerek heceler yapılır (Güneş, 2005). ‘Taş’ sözcüğü için ‘t,a,ş’ harfleri okunuşuna uygun olarak öğretilmektedir. ‘te’, ‘a’ ve ‘şe’ harfleri ayrı ayrı okutulmaktadır. Daha sonra ‘te’ ile ‘a’ birleştirilerek, ‘ta’ hecesi oluşturulmaktadır. ‘ta’ hecesine ‘şe’ harfi eklenerek ‘taş’ sözcüğü oluşturulmaktadır. Sözcük defalarca okutulup, yazdırılmakta ve cümleler oluşturulmaktadır (Güleryüz, 2002).

Disleksi olan öğrencilerin öğrenme alanları Gestalt’ın bütüncül psikolojiye yatkın olduğundan harf yöntemi onların etkili okuma yazma öğrenmelerine katkıda bulunamaz. Tüm sesli harfleri öncelikle ezberletip ardından sessiz harfleri ezberlemeleri için geçen sürede aktif öğrenme gerçekleşmeyeceği için disleksili öğrencilerin derse bu yöntemle ilgi duymaları azalır. Bir süre sonra ders sıkıcı gelmeye başlar ve ezberletilen harflerden hece oluşturma sürecinde yoğun sıkıntılar gözlemlenebilir.

2.3.1.2. Ses Yöntemi

‘R’ harfinin sesi verilirken sadece “rrrr” diye ses çıkarılır. Daha sonra bilinen ünlülerarkasına eklenerek iki hecelik sözcük oluşturulur. Seslerle adları aynı olduğu için önce ünlü harfler öğretilir çünkü bütün dillerde ünlü harflerin çıkartılması kolaydır. Daha sonra ünlü harflere ünsüzler eklenerek öğretim yapılmaktadır (Calp, 2003).

Ses yönteminin gözün fizyolojisine uygun olmaması, hecelemeğe yönelttiği için okuma-yazmada hız kazanılmayacağı ve öğretim ilkelerine uygun olmadığı yönünde eleştirilmektedir (Güleryüz, 2002). Bu yöntemle okuma-yazma öğrenen öğrencilerin ileriki dönemlerinde hızlı okuma ve okuduklarını anlamaları güç olmaktadır (Calp, 2003).

Özellikle disleksi olan çocukların bütünü gören ve algılayan öğrenme alanları düşünüldüğünde Ses yönteminin disleksili öğrencilerde verimli bir yöntem olmadığı anlaşılmaktadır. Harf gibi anlam birliği olmayan yapıların öğretiminde ezber yöntem devreye girmekte bu da öğrenmelerin kalıcı olmasını ve yeni bilgilerin yapılandırılmasını güçleştirmektedir.

2.3.1.3.Ses Temelli Cümle Yöntemi

Ses Temelli Cümle Yöntemine göre ilk okuma-yazma öğretiminde, ilk okuma-yazmaya hazırlık, ilk okuma-yazmaya sesi hissederek ve tanıyarak başlama, sesi okuma ve yazmadan sonra sırasıyla sestten heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak metinler oluşturmaya doğru bir sıra izlenir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005).

Ses Temelli Cümle Yönteminin Gerekçeleri

Ses temelli cümle yöntemine geçişin belli başlı gerekçeleri vardır.Bunlar;

1. Ses temelli cümle yönteminde ilkokuma yazma öğretimi dinleme, konuşma becerilerinden kopuk sadece okuma yazma becerilerini geliştirme olarak değil

Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir. Bunlar; dinleme, konuşma, okuma yazma, görsel okuma ve görsel sunudur.

2. İlk okuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin bilgilerin zihinde yapılanmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle ses temelli cümle yöntemi, yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntemdir.
3. Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur. Öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.
4. Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını sağlamaktadır.
5. Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmelerini kolaylaştırmaktadır.

Bu yöntem ilk okuma yazmayı öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır. (M.E.B, 2004).

2.3.1.3.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları

1. İlk okuma yazmaya hazırlık

İlk okuma yazmaya hazırlık aşamasında öncelikle öğrenciler ve velilerle tanışılır. Velilerden öğrencilere dair bilgiler alınır gerekli görüldüğü noktalarda özel durumlara dair notlar alınarak öğrencinin daha yakından tanınması amaçlanır. Öğrenciler eğitim öğretim yapacakları sınıfa alınır, sıralara oturtulur. Sınıf ortamına alışmaları için gündelik hayattan konuşmalar sağlanır. Öğrencilerden sırası ile kendilerini, ailelerini, neler yapmaktan hoşlandıklarına dair diyaloglar kurulur.

Hazırlık aşamasında sınıfı, sınıf içerisinde bulunan malzeme ve materyalleri tanımaları ve nasıl kullanmaları gerektiğini öğrenmeleri sağlanır. Sınıf ortamı yeterli düzeyde tanıtıldıktan sonra okul ortamı çocuklara tanıtılır. Çocukların okulu bir bütün olarak benimsemeleri sağlanır. Tüm bu etkinlikler yapıldıktan sonra öğrenci velileri ile iletişime geçip uygulanacak yöntemler hakkında veli bilgilendirmeleri yapılır.

2. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme

İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşaması şu adımlardan oluşur:

2.1.Sesi hissetme ve tanıma

2.2.Sesi okuma ve yazma

2.3.Sesten heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler oluşturma.

2.4.Metin Oluşturma

2.1.Sesi hissettirme ve tanıma: Sesi hissettirme ve tanıma aşamasında amaç öğrencinin sesi fark etmesi ve uyarılara uygun dönütler verebilmesidir. Bunun için çeşitli çalışmalar yapılabilir örneğin; hayvan seslerinin taklidi, doğa seslerinin taklidi, öyküler, tekerlemeler, şarkılar kullanılabilir. Görsel nesne kartlarından yararlanılabilir.

2.2.Sesi okuma ve yazma: Sesi okuma ve yazma aşamasında öğretmen sesin ağızdan çıkması gerektiği şekli belirtir. Öğretmen tarafından dik temel harfler kullanılarak tahtaya harf yazılır. Öğrencilerin çeşitli aşamalarla harfi yazmaları sağlanır. Öğrenciler havaya parmakları ile harfi yazabilir, kum havuzu, traş köpüğü, fasulyeler, renkli kağıtlar kullanarak harfi yazma çalışması yapabilir ardından deftere ve tahtaya bağımsız yazma çalışmaları yapmaları sağlanır.

2.3.Sesten heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler oluşturma: Öğretilen ilk iki ses birleştirilerek hece oluşturma çalışmaları yaptırılır. Ardından öğrenilen her yeni sesle yeni heceler, yeni hecelerle yeni kelimeler oluşturulur. Sesten heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler oluşturma aşamasında öğrencilere sırasıyla adımlar takip edilerek yeni heceler, sözcükler, kelimeler, cümleler oluşturma çalışmaları yaptırılır. Oluşturulan her hece,sözcük,kelime üzerinde durularak öğrencinin zihinde bir şema oluşturma amaçlanır.

3. Okuryazarlığa ulaştırma (Arslan, 2006): Okuryazarlığa ulaşma aşaması okuma yazma öğrenme sürecinin son aşamasıdır. Bu aşamaya ulaşan öğrenciler bağımsız bir şekilde okuyabilmekte ve yazabilmektedirler.

Öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanabilmesi için aşağıdaki etkinlikler kullanılabilir;

1. Yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme
2. Öğrenci defterlerine yazma
3. Okunan ve yazılanları sergileme
4. Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma (M.E.B, 2005).

Vural'a göre, ses temelli cümle yönteminin özellikleri: İlkokuma-yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle ses temelli cümle yöntemi, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntemdir.

Türkçede her harf bir sese karşılık geldiğinden bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur. Bu yöntem öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını sağlamaktadır. Öğrenci yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harfleri birleştirilmesiyle; konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır (Vural, 2006, s. 91).

Öte yandan ses temelli cümle yöntemi 2005 yılından itibaren Ülkemizde kullanılmakta olan okuma yazma öğretim yöntemidir. Ses temelli cümle yönteminden önce Ülkemizde cümle (çözümleme) yöntemi ile okuma yazma eğitimi verilmekteydi.

2.3.1.4. Hece Yöntemi

Okuma yazma öğretiminde temel unsur olarak heceyi dikkate alan bir yöntemdir. Heceler öğrenciye tanıtılır ve hecelerden sözcük, sözcüklerden cümleler yapılarak öğrenciye okuma yazma öğretilir (Demirel, 2006). Öncelikle açık heceler daha sonra dilin yapısına uygun olan diğer heceler ezberletilerek okuma-yazma öğretilir (Calp, 2003).

Heceler belli bir sıraya göre öğretilir. Önce açık heceler ve ilk olarak büyük harf yazılışı (BA, BE, BI, Bİ), sonra bir büyük bir küçük harfle yazılışı (Ba, Be, Bı, Bi), en sonunda da küçük harfle yazılışı (ba, be, bı, bi) öğrencilere öğretilir (Eyidoğan, 2005).

Hece yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde, heceler (hece tablosu) öğretilir. Sonra hecelerden sözcük, sözcüklerden cümleler oluşturularak okuma ve yazma öğretilir. Bu yöntem basit hece yapısı olan dillere uygun düşmektedir. Heceye yönelik okuma kaygısı olduğu için okumaya ilginin kaybolmasına neden olarak okuma, anlamını bilmeden gerçekleşir (Köksal, 2001). Disleksili öğrenciler düşünüldüğünde anlamını bilmeden yapılan okuma yazma çalışmaları kalıcı öğrenmeyi sağlayamamaktadır. Gündelik hayatla ilişkilendirilmeyen, somut örnekler içermeyen sözcük, kelime ve cümlelerin öğretilmeye çalışılması ezberciliğe yol açmaktadır. Özellikle disleksi olan öğrenciler için uygun bir yöntem olmamakla birlikte kalıcı öğrenme, öğrenme sürecinden keyif alma, aktif öğrenme gibi öğrenme alanlarını destekler nitelikte bir yöntem değildir.

2.3.2. Çözümsel Yöntemler

Olay ve varlıkların bir bütün olarak ele alınıp daha sonra parçalara ayrıştırılmalarına çözümleme denir (Calp, 2003). Bütün onu oluşturan parçaların toplamından farklıdır. Parçaları ayrı ayrı incelediğimizde bütün görülemez. Okuma yazma süreci harf, hece, kelime gibi öğelerin birleşiminden oluşur. Okuma yazma süreci bu öğelerin belirli biçimlerle örgütlenmesinden oluşan bütünlerdir. O halde okuma yazma öğretim süreci bütün olarak değerlendirilmelidir. Bütüncül dil yaklaşımında doğal bir sürecin olduğu varsayılır. Nasıl ki iyi bir okuyucu anlamı, kelimelerin bütününden elde ediyorsa kelimeleri oluşturan parçalara dikkat kesilmiyorsa çocuklar da konuşurken kelimelerdeki seslere dikkat kesilmemektedir. Bu durumda akla şu soru gelmektedir. Neden okumayı da bu sürece uygun bir şekilde öğretmeyelim? Dolayısıyla bütüncül dil yaklaşımını ortaya koyan araştırmalar kelimelerle okuma öğretimine başlamanın önemine inanmaktadırlar.

Okuma esnasında göz harfleri teker teker değil de, sözcükleri genel şekliyle hatta satırın büyükçe bir kısmını bir anda kavrar. Öğrenciye cümle vererek okuma yazma öğretimi çalışması yapmak gözün doğal-fizyolojik yapısına uygun düşmektedir.

Disleksi olan çocuklar karşılaştığı bir nesneyi öncelikle genel olarak algılar sonrasında ise ayrıntılarını kavrar. Bu yüzden çocuklara yazılı bir materyal sunulduğunda yazılı materyalin harf/sesiyle ilgilenmeden ziyade ilk önce cümlenin anlamını daha kolay kavramaktadır (Güleryüz, 2002). Disleksi olan öğrenci, öğrenme yaşantıları arasındaki ilişkileri kendisi bulmalıdır. Ayrıca ona bulduğu ilişkileri uygulama olanağı da sağlanmalıdır. Böyle bir tutum sonucu davranışlar kalıcı olur ve ezberden uzak, anlayarak, kavrayarak öğrenme gerçekleşir.

Çözümsel yöntemler sırası ile aşağıda açıklanmıştır:

2.3.2.1. Sözcük Yöntemi

Yazılışı ve okunuşu ayrı olan dillerde sözcük yöntemine dayalı okuma-yazma öğretimi tercih edilmektedir. Ayrıca, dilin bütün seslerini içine aldığı için öğrencilerin, konuşma etkinliklerine katkı sağlamaktadır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005).

Sözcük yönteminde kelimeler bir bütün olarak verilmektedir. Her kelimenin öğrenci tarafından hatırlanacağı özel bir şeklinin olduğu kabul edilmektedir. Hatırlamayı kolaylaştırmak için, kelimeler yüksek sesle tekrar edilmekte ya da çağrışım yapması için resimlerle birlikte öğretilmektedir (Güneş, 1997). Öğrencilere kelimeler, ‘kök’ halinde öğretildiği için daha sonra bu kelimelere yapılan ek’leri öğrenmede zorluk çekmektedirler (Calp, 2003).

2.3.2.2. Cümle (Çözümleme) Yöntemi

Cümle yönteminin kuramsal temeli Gestalt Psikolojisine dayanmaktadır. Gestalt kuramında bütün, parçaların toplamından daha fazla anlam ifade eder. Algılama sürecinde bütünü oluşturan parçaların yerine o parçaların arasındaki ilişki önemlidir

(Yüzgeç ve Aslan, 2012). Öz'e göre; okuma-yazma öğretiminde, çocukların psikolojisine en uygun yöntem cümle yöntemidir. Bunun başlıca nedenleri arasında; çocukların şekilleri ilk önce bütün olarak görmeleri, daha sonra parçaları fark etmeye başlamaları, dili kalıp halinde öğrenmeleri, konuşma ve anlamının da buna dayanması, çocuğun cümle halinde konuşması ve cümlenin bütününe anlaması gibi faktörler rol oynamaktadır (Öz, 1998).

Okuma-yazma öğretimine cümle ile başlanır. Çocukların nesneleri bütün görme özellikleri vardır. Ayrıntılar daha sonra ve zor algılanır. Bu nedenle okuma-yazma öğretiminde öğrencilere, önce cümleler verilerek daha sonra bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere ve hecelerde seslere ayrılarak bütünden parçaya gidilmektedir (Cemaloğlu, 2001). Çocuklar çevrelerini ve nesneleri bütünüyle algıladıkları için nesnelerin bütününe tepkide bulunur. Parçalara yönelerek dikkat etmek yetenek, çaba ve değişik eğitimlerle olur. Cümle çözümleme yöntemini uygulamakla insanın bu bütünü algılama özelliğine dikkat edilmektedir (Öz, 1999). Binbaşoğlu'na (2004) göre, cümle yönteminde verilen fişlerin soyut olmaması ve çocuğun ilgisini çekecek anlamlı bir cümle olması gerekir. Bunun yanında verilen fiş cümleleri uygun resimlerlepekiştirilmelidir (Binbaşoğlu, 2004).

Okuma-yazma öğretiminde, çocukların psikolojisine en uygun yöntemin cümle yöntemi olduğu belirtilmektedir. Bunun başlıca nedenleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Çocuklar şekilleri ilk önce bütün olarak görürler, daha sonra parçaları fark etmeye başlarlar.
2. Çocuklar, dili kalıp halinde öğrenirler. Konuşma ve anlama da buna dayanır. Çocuk cümle halinde konuşur ve cümlenin bütününe anlar.
3. İlk okuma yazma öğretiminin amacı sadece okuma-yazma becerisini öğretmek değil, aynı zamanda bu beceriyi edindikten sonra akıcı ve güzel bir okumayı sağlamak, okuduğunu anlamak ve okumaktan zevk duymaktır (Öz, 1998).

2.3.2.2.1. Cümle (Çözümleme) Yönteminin Dönemleri

Cümle Dönemi

Bu yöntemde öğrencilere önce cümle verilmekte, anlamıyla birlikte bunu okuması ve yazması istenmektedir. Başlangıçta kısa ve basit cümleler seçilmektedir (Güneş, 1997).

Cümle yöntemi ile öğretim yaparken;

1. Büyük fiş cümlesi tahtaya asılır.
2. Büyük fiş cümlesi birkaç kez okutulur.
3. Cümle yazdırılır.
4. Fiş cümlesiyle ilgili çeşitli aktivitelerle cümle pekiştirilir (Öz, 1998).

Kelime Dönemi

Kelime öğretimi yaparken;

1. Öğretmen çözümleyeceği fişi diğer fişler arasında öğrencilere buldurur ve okutur.
2. Öğrenciler fişe bakmadan yazar.
3. Öğrenciler okudukları fişin aynısını küçük fişler arasından bulur.
4. Öğretmen cümleyi yazar.
5. Öğretmen kelimeleri ayrı ayrı okur, okutur.
6. Öğretmen öğrencilerden kelimeleri vurgulayarak okumalarını ister.
7. Fiş kelime kısmında katlanır ve okutulur. Öğrenciler küçük fiş üzerinden sözcükleriyle parmaklarıyla kapatarak okurlar.
8. Öğretmen büyük fişi çizerek keser, öğrenciler de küçük fişlerini işaretler ve keserler. Kelimeler tek tek okutulur ve alt alta ve yan yana ve renkli kalemle yazdırılır.

9. Kelimelerden yeni cümleler ve metinler oluşturulur (Güleryüz, 2002).

Hece Dönemi

Hece öğretimi yapılırken;

1. İlk çözümlenecek sözcük öğrencilerin en iyi öğrendiği ve en az heceli sözcüklerden seçilir.

2. Ali sözcüğünün kesildiği ‘Ali bak’ cümlesi yazılıp konuşulur gibi okunur. Öğrenciler bakmadan defterine yazar.

3. Öğretmen sözcüğü tahtaya öğrenciler defterine yazar.

4. Öğretmen ‘li’yi kapatır. ‘A’yı okur. Sonra ‘A’yı kapatır. ‘li’yi okutur.

5. Ali sözcüğünün heceleri farklı renklerde yazılır.

6. ‘li’ silinip ‘A’ okutulur.

7. ‘li’ yeniden yazılıp ‘Ali’ diye bütün olarak okutulur.

8. Heceler bölünür, hecedeki sesler farklı renkte yazılır. Diğer hecedeki seslerden yeni hece ve kelimeler oluşturulur.

9. Öğrenciler ‘Ali’ sözcüğünü okur, yazar ve hecelerine ayırır (Öz, 1998).

Harf Dönemi

Harf döneminde;

1. Sesi kavratılacak harfin geçtiği fiş tahtaya asılır, sesi öğretilecek harf diğer hecelerden ayrılacak şekilde fiş bükülüp, okutulur.

2. Heceler üzerinde ses vurgulanır.

3. Öğrenciler daha önceden ‘İpek’ sözcüğündeki ‘i’ sesini öğrenirler. ‘i’ harfi kapatılarak ‘p’ sesi vurgulanır.

4. Önce sesli harfler sonra sessiz harfler öğretilir. Daha sonra, başta kapalı heceler ‘ak, el, at’ gibi, devamında da açık heceler öğretilir.

5. Sesi öğretilen harfin önüne, arkasına heceler harfler getirilerek pekiştirici çalışmalar yapılır.

6. Hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler, cümlelerden metinlere doğru öğretim yapılır (Güleryüz, 2002).

Serbest Okuma Yazma Dönemi

Bu dönemde;

1. Öğrencilere günlük tutturulur.
2. Yazı çalışmaları tek tek kontrol edilip yanlışlar düzeltilir.
3. Öğrencilerin noktalama kurallarına uymaları sağlanır.

4. Öğrencilere gelişim özelliklerine uygun, akıcı, yalın dille yazılmış bol resimli eğlenceli öğretici kitaplar önerilir (Güleryüz, 2002).

Cümle (çözümleme) yöntemi okuma-yazma süresini gereksiz yere uzattığı konusunda eleştirilmektedir. Örneğin, eğitimcilerinde bu yüzden, öğrencilere kısa sürede okuma-yazmayı öğretmek için kişisel uygulamalara gitmesi, yöntemin yanlış uygulanmasına ve yöntemden beklenen faydaların kazanılmamasına yol açmaktadır. Öğrencilerin birinci sınıfta okuma-yazmayı kazanamaması durumunda ikinci sınıfta da aynı eğitime devam edilebilir ve bu yöntemin dışında bir yönetime başvurulmaması gerekir (Cemaloğlu, 2001).

Cümle(çözümleme) yöntemi ülkemizde 1948 yılında kullanılmaya başlanmış 2005 yılında ses temelli cümle yönteminin kullanılmaya başlanmasıyla yöntemden vazgeçilmiştir (Güneş, 2005). Öte yandan disleksi olan öğrencilerin eğitimi göz önüne alındığında yöntemden vazgeçilmesinin dezavantajını bu çocuklar yaşamaktadır. Okullarda okuma yazma öğretim yönteminin tek yöntem olarak ses temelli cümle yöntemi kabul edilmesi disleksi olan öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemiştir. Her öğrenci tektir ve öğrenemeyen öğrenci yoktur yeter ki uygun öğrenme alanları ve yaşantıları öğrencilere sunulsun. İhtiyaca uygun eğitimden

alınabilecek kaliteyi en üst düzeye ulaştırabilmek vedisleksi olan öğrencilerin okuma yazma becerilerini daha üst boyutlara taşıyabilmek için uygun yöntem olan cümle (çözümleme) yönteminin tekrar kullanımının yasallaşması gerekmektedir.

2.3.2.3. Öykü Yöntemi

Okuma-yazma öğretimine kısa öykü ya da metinlerle başlanan bu yöntemde çözümleme bireşim yönteminin tüm aşamaları uygulanmaktadır (Özsoy, 2006).

Bu yöntem bireşim yöntemine uygun olarak gelişmiş bir yöntemdir. Ülkemizde yaygın değildir. Metnin okunması, dramatize edilmesi ezbere okutulup yazdırılması aşamalarından oluşmaktadır (Güleryüz, 1997). Köksal'a (2003) göre; okuma-yazma öğretimi yapan öğretmenlerin yönteme olan bilgisi, araç gereç eksiklikleri, uygun öykü oluşturmada karşılaşılan güçlükler ve sınıfların kalabalık olması yöntemin uygulanmasını güçleştirmektedir (Köksal, 2003).

2.3.2.4. Karma Yöntem

Daha çok yetişkinlere uygulanan bu yöntemde kısa sürede okuma-yazma öğretilmesi amaçlanmaktadır. Belirli kuralların olmaması, öğretilenlerde somuttan soyuta, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene doğru gibi temel öğrenme kuralları dikkate alınmaması okuma-yazmanın öğrenilmesini güçleştirecektir (Köksal, 2003).

Calp'e (2003) göre, karma yöntemde okuma-yazma çok kısa sürede öğretilir. Ancak, bu yöntemle hızlı bir şekilde okuma ve yazmayı öğrenen bireylerin sürekli ve anlamlı okuma alışkanlıkları kazanamadıklarını ve doğru okuma ve çabuk anlama yeteneklerini de geliştirmediklerini belirtmiştir.

2.4. Ülkemizde İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Tarihsel süreç içerisinde birden çok yöntem uzun uygulamalar sonucunda aşılıarak,okuma-yazmayı daha kısa süre ve anlamlı bir şekilde nasıl öğrenileceği konusunda tartışmalar olmuştur (Güleryüz, 1998).İlköğretim Programı (2004), 2563

sayılı tebliğler dergisinde yer alarak Türkçe dersi öğretim programı değişmiştir. Bu karara göre cümle (çözümleme) yöntemi yerini ses temelli cümle yöntemine bırakmıştır. 2005 yılından bu yana ülkemizde ses temelli cümle yöntemi kullanılmaktadır ancak bu yöntem, okuma yazma öğretiminde birçok önemli avantaja sahip olmasına karşın, özel gereksinimi olan öğrencinin her zaman öğrenme ve gelişim özelliklerine karşılık gelmeyebilir. Her bireyin öğrenme alanına uygun okuma yazma yönteminin kullanılması daha kalıcı ve anlamlı öğrenmeleri destekleyecek niteliktedir. Özellikle uygun yöntem ve koşullar sağlandığında disleksili öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gözle görülür derecede artacağı muhtemel bir sonuçtur. Parçadan ziyade bütüne odaklanan disleksili öğrencilerin okuma yazma süreçleri göz önüne alındığında onlar için en uygun yöntemin cümle yöntemi olduğu düşünülmektedir.

2.4.1. 1924 İlkokul Programı

Okuma-yazma öğretiminde ses ve sözcük yöntemlerinden birinin seçimi öğretmene bırakılmıştır. İki yıl süren uygulamadan sonra ses ve harf yöntemi ile okuma-yazma öğretimi heceleme ile sonuçlandığı için yasaklanmıştır (Güleryüz, 1998).

2.4.2. 1926 İlkokul Programı

1926 ilkokul programı hayat bilgisi dersi konularını diğer dersler için çıkış noktası yapmıştır. Bu düzenleme ile birlikte ilk okuma ve yazma öğretimi de konusunu çocuğun çevresinde bulunan veya geçen nesne ve olaylardan almaktadır (Cemaloğlu, Yıldırım, 2005: 12). 1926 programında okuma, tahrir, imla, dilbilgisi konularında yapılan çalışmaların bir bütünlük taşımasının gerekliliği, çocuğun ana dilinin gelişmesi için tüm bu sayılan alanlardaki çalışmaların bu amaca hizmet etmesi gerektiği üzerinde durulmuştur (Göğüş, 1989).

2.4.3. 1936 İlkokul Programı

Okuma ve yazma öğretiminin basit cümle ve sözcükler ile birleştirme ve çözümleme yöntemiyle öğretilmesini öngörmektedir (Calp, 2003). *‘İlkokuma yazmada basit cümle ve kelimelerden harekete geçilmek suretiyle terkibi-tahlili (birleşim-*

çözümleme) bir yoldan yürünerek okuma yazma mekanizması kazandırılacaktır" şeklinde ifade edilmektedir. Yani 1936 programında kısa, basit cümle ve kelimeleri başlangıç kabul edip sentez ve çözümleme ile öğretilmesi öngörülmüştür. Cümle yöntemi esas olmak üzere harf metodunun da uygulanabileceği ifade edilmiştir.(Güleryüz, 2000 S: 88).

2.4.4. 1948 İlkokul Programı

1948 ilkokul programında okuma-yazmanın birlikte yürütülmesi gerektiği, harflerin şekillerine uygun olarak yazılması, önce büyük harflerin zamanla küçük harflerin öğretilmesi ve gerekli olan araç gereçler belirtilmiştir (Calp, 2003).*"İlkokuma ve yazmaya, basit cümlelerle başlanacaktır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise harflere bölünecektir. Bu çözümlemeler sonunda elde edilen kelime, hece ve harfle yeni cümleler ve kelimeler teşkil edilecektir"* şeklinde ifade edilmiştir. Ancak çözümleme metodu Cumhuriyetin kuruluş yıllarında öngörülmekle birlikte buna uygun bir kitabın olmaması sebebiyle 1948'e kadar kullanılmamıştır. 1948'de uygulanmaya başlanmasıyla birlikte olumlu sonuçlar alınmıştır. (Güleryüz, 2000 S: 89)

1948 ilkokul programında büyük temel harflerle başlayan ilk okuma yazma öğretiminde büyük ve küçük harflerin beraber öğretilmesine geçiş ile ilgili başlayan akıma ilişkin görüşlerini A. Hilmi Güçlü "Çözümsel Metotla Alfabe Öğretimi" (1945) ve Emine Özgür "Küçük Harflerle Cümle Metodunu Niçin ve Nasıl Uyguladım"(1956) adlı kitaplarında açıklayarak önemli katkılar getirmişlerdir. Bu eserleri başka eserler de takip etmiş ve 1968 ilkokul programındaki değişikliğe gelinmiştir (Binbaşıoğlu, 1998).

2.4.5. 1968 ve 1982 İlkokul Programı

'İlk okuma ve yazma öğretimine öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmalıdır. Zamanla bu cümleler sözcüklere, sözcükler hecelere bölünmelidir. Daha sonra heceler içindeki harflerin sesleri sezdirilmeye çalışılmalıdır. Seçilen cümleler sonunda elde edilen sözcük, hece ve harflerle yeni sözcük ve cümleler oluşturulmalıdır.

Cümlelerin, sözcüklerin ve hecelerin bölünmesini kolaylaştırmak için aynı sesleri içine alan sözcüklerden yararlanılmalıdır. Büyük ve küçük harfler birlikte öğretilmeli, okuma ve yazma öğretimi birlikte yürütülmelidir' (İlkokul programı, 1968).1968 ilkokul programında 1948 ilkokul programına ek olarak büyük ve küçük harflerin birlikte öğretileceğine ilişkin esas, harflerin şekilleri, yazılış yönleri, kapladıkları yerler, büyük ve küçük harflerin arasındaki ilişkilere dikkat çekilmesi gerektiği belirtilmiştir. Harflerin örneklere uygun ve doğru yazılmasına önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir (Uçar, 2001).

Bütüncül dil yaklaşımı, öğrencilere okuma yazma becerilerinin kazanımında doğal etkileşimi temel alan, bilginin anlama dayalı ve bütün olarak kazandırılmasını hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım sözel dilde bireylerin sözcüklerdeki seslere ayrı ayrı dikkat etmediklerini ancak anlamın sözcüğün tamamından elde edildiği düşüncesinden yararlanarak okuma becerilerine sözcüklerle başlanması gerektiği görüşünü desteklemektedir. (Goodman, 1986). Cümle (çözümleme) yönteminde bütünden parçaya hareketle önce anlamlı yapılar ardından bütünün parçasına doğru seyir alan bir süreç gözlemlenir. Özellikle disleksi olan çocuklar açısından başarılı bir yöntem olan cümle yöntemi ile anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşmektedir.

2.4.6. 2004 İlköğretim Programı

1981 yılından itibaren uygulanan ilk okuma ve yazma öğretim yöntemlerinden olan “cümle çözümleme yöntemi” yerine 2005’ten bu yana “ses temelli cümle yöntemi” uygulamaya konmuştur.Türkiye’de İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı bünyesinde yürütülen ilk okuma yazma öğretiminde uzun yıllar cümle yöntemi (çözümleme) benimsenmiş olmasına rağmen bu yöntem yetersiz bulunarak, 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren ses temelli cümle yöntemine (STCY) geçiş sağlanmıştır (MEB, 2004).Ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazı; 120 pilot okulda 2004-2005 eğitim-öğretim yılında denenmiştir. Ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma–yazma öğretiminde öğrencilerin grup hâlinde ve kısa sürede okuma-yazma öğrenmeye geçtikleri, düzgün el yazısı yazdıkları, dikkat düzeylerinin arttığı, anlama düzeylerinin

arttığı, öğrenme sürecinde aktif oldukları gözlenmiştir. Yazı öğretiminde ise, dik temel yazı yerine bitişik eğik yazı benimsenmiştir (Güneş, 2005).

Türkiye de genel eğitim ve özel eğitim programlarında temel okuma yazma öğretiminde çoğunlukla izlenen yöntemin ses temelli cümle yöntemi olduğu bilinmektedir. Bu yöntem, okuma yazma öğretiminde birçok önemli avantaja sahip olmasına karşın, her zaman özel gereksinimi olan öğrencinin öğrenme ve gelişim özelliklerine karşılık gelmeyebilir. Bu yüzden okuma yazma becerilerinin kazandırılmasında sadece bu yönteme bağlı kalınmaması gerektiği önerilmektedir.

Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciye yönelik okuma yazma becerilerinin kazandırılmasına yönelik program hazırlarken ve buna uygun yöntem seçerken tek bir yönteme bağlı kalınmaması, öğrenciye uygun yöntemin seçilmesi önemlidir (Avcıoğlu,2016). Öğrenciye uygun yöntemin seçilmesi hususunda disleksili öğrenciler göz ardı edilmemelidir. Onlar için en uygun yöntemin cümle (çözümleme) yöntemi olduğu bilinmektedir. Buna rağmen 2005 yılından itibaren tüm okullarda okuma yazma eğitiminin ses temelli cümle yöntemi ile verilmesi disleksi olan öğrencilerin akademik anlamda gerilemesine bunun sonucunda sosyal ve öz benlik algılarının olumsuz etkilenmesine yol açmıştır.

Günümüz toplumları eğitimde tek bir bireyin bile kaybedilmemesi gerektiği hususunda büyük bir dikkatle çalışmalarını sürdürmektedirler. Bilmeliyiz ki; her birey özel ve kendine has özellikleri ile eşsiz bir varlıktır. Disleksi olan öğrencileri göz ardı etmemek, onları topluma kazandırmak, bireysel kimliklerini oluşturmalarına yardımcı olmak, onlar için uygun yöntemleri belirlemek program hazırlayıcılarının dikkate alması gereken konuların başında gelmektedir.

2.5. Öğrenme Güçlüğü Çeken Öğrencilerde Okuma Yazma Eğitimi

Okuma insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir. Tüm toplumlar bireylerini okur hale getirme sorunu üzerinde önemle durmaktadırlar. İnsanları gerçek anlamda özgür kılan okuma, kişiyi

bilgisizlik ve yanlış inançlardan korur (Demirel, 2003).Şenol (2001)'in belirttiği gibi okuma, sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir. Normal gelişim gösteren çocuklar birbirinden çok farklı özelliklere sahip olurlarken, özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar da birbirinden çok farklı özelliklere sahip olmaktadır.Korkmazlar (2003), özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara erken tanı konulduğunda, yaşıtlarına yetişebildiklerini ve gerçek potansiyellerinin ortaya çıkarabildiklerini belirtir.

Öğrencinin ilk öğrenme faaliyetlerinde başarısızlık yaşaması ileriki öğrenmeleri üzerinde olumsuz etkiler oluşturacaktır (Binbaşioğlu, 2004). Öğrencinin ilk kez deneyim ettiği okuma ve yazma faaliyetlerinde yaşadığı başarı kitaplara, okumaya ve yazmaya karşı olumlu tutumlar oluşturacakken, aksi durumlara öğrenci için kitaplar, yazılı kaynaklar, okuma ve yazma sürekli tedirginlik duyulacak bir durum olarak kalacaktır. Okuma yazma öğrenmek sadece sesleri sembol, sembolleri ses ile ifade etmek değildir. Öğrencinin başta dil olmak üzere pek çok zihinsel ve bilişsel gelişim kaynağı okuma yazmaya dayalıdır. Bu nedenle çocuğun zihinsel ve bilişsel gelişiminin bir aracı olarak okuma yazma öğrenmiş olmak önem taşımaktadır (Kurnaz, 2016).

Disleksi olan çocuk, okurken telaffuz hataları yapar, yanlış okur, kelime veya harf atlar veya ilâve eder, noktalama hatası yapar, doğru okuyabildiğini de anlayamaz. Yazı yazarken de harfleri deforme eder, yazıları doğru kopya edemez, yazdıklarını satıra ve sayfaya doğru olarak yerleştiremez. İmlâ hataları yapar (Razon, 1980). Öte yandan disleksi olan çocuklar konuşulan kelimelerin parçalardan oluştuğunu fark edememekte ve bu parçaların yazınsal dildeki karşılıklarını kavrayamamaktadır. Sözcükleri tanıyabilmelerine rağmen anlamlı yapılar oluşturmada, birleştirmeler yapmada zorluklar yaşamaktadırlar. Dolayısıyla bu çocuklar harfleri ve sayıları seslendirmede yaşıtlarından, diğer öğrenme güçlüğü olan çocuklardan ve kendi okuma yazma düzeylerinde olan akranlarından geride kalmaktadırlar. Disleksi genel itibariyle okul çağında, çocuğun okula başladığı dönem aralığında ortaya çıkan bir süreçtir.

Disleksi olan çocuklar uygun yöntem ve yönlendirmeler ile gelişim aralıkları ve yetenekleri oldukça üst düzey safhalara çıkarılabilecek çocuklardır. Bu bireyler için yaşama kendi çabası ile tutunmak ve yaşamlarını bağımsız beceriler ile sürdürmek büyük bir öneme sahiptir. Özel eğitime gereksinimi olan bir çocuk için okuma-yazma bilmek demek, toplumsal yaşamda yer edinebilmek ve edindiği rolün gereği sosyal aktivitelere bağımsız bir şekilde katılabilmek demektir. Okula başlayan çocuk için okuma yazma ile tanışmak hayatındaki dönüm noktalarından biridir. İlk olarak, yazıdaki sembolleri okumayı öğrenir. Pek çok kişi okumayı öğrenmeyi sadece yazılanı seslendirmek olduğunu düşünür. Oysaki okumanın anlam oluşturma, okuduğunu kavrayabilme, yorumlayabilme, anlatabilme, sorulan sorulara anlamlı yanıtlar verebilme olduğunu düşünemez. Bu hususta öğretmenlere büyük iş düşmektedir. Zira önemli olanın sembolleri seslendirmekten öte onlara mana yükleyebilmek ve anlam çıkarabilmek yetisi olduğunun bilincine varmaları sağlanmalıdır. Okuma eğitimiyle birlikte anlama üzerinde de önemle durulması gerekmektedir.

Türkiye de genel eğitim ve özel eğitim programlarında temel okuma yazma öğretiminde çoğunlukla izlenen yöntemin ses temelli cümle yöntemi olduğu bilinmektedir. Bu yöntem, okuma yazma öğretiminde birçok önemli avantaja sahip olmasına karşın, her zaman özel gereksinimi olan öğrencinin öğrenme ve gelişim özelliklerine karşılık gelmeyebilir. Bu yüzden okuma yazma becerilerinin kazandırılmasında sadece bu yönteme bağlı kalınmaması gerektiği önerilmektedir. Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciye yönelik okuma yazma becerilerinin kazandırılmasına yönelik program hazırlarken ve buna uygun yöntem seçerken tek bir yönteme bağlı kalınmaması, öğrenciye uygun yöntemin seçilmesi önemlidir (Avcıoğlu,2016).

Bütüncül dil yaklaşımı, öğrencilere okuma yazma becerilerinin kazanımında doğal etkileşimi temel alan, bilginin anlama dayalı ve bütün olarak kazandırılmasını hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım sözel dilde bireylerin sözcüklerdeki seslere ayrı ayrı dikkat etmediklerini ancak anlamın sözcüğün tamamından elde edildiği

düşüncesinden yararlanarak okuma becerilerine sözcüklerle başlanması gerektiği görüşünü desteklemektedir.(Goodman, 1986).Okuma esnasında göz harfleri teker teker değil de sözcükleri genel şekliyle hatta satırın büyükçe bir kısmını bir anda kavrar. Öğrenciye cümle vererek okuma yazma öğretimi çalışması yapmak gözün doğal-fizyolojik yapısına uygun düşmektedir. Çocuklar karşılaştığı bir nesneyi öncelikle genel olarak algılar sonrasında ise ayrıntılarını kavrar. Bu yüzden çocuklara yazılı bir materyal sunulduğunda yazılı materyalin harf/sesiyle ilgilenmeden ziyade ilk önce cümlelerin anlamını daha kolay kavramaktadır (Güleryüz, 2002).

Disleksi olan çocuğun gözü resmettiği tabloda önce bütünü görür daha sonra ise detaylara iner. Cümle gibi anlamlı bileşimlerden oluşan yapıları algılamak onlar için daha kolay ve ilgi çekicidir. Bütünü kavramak parçaların öğrenimini daha kolay bir seyir haline getirir. Zira ses gibi anlam bütünlüğü olmayan yapılar disleksi olan öğrencilerin dikkatini çekmeye ve bir anlam bağı kurmaya yeterli gelememektedir. Günümüz toplumları eğitimde tek bir bireyin bile kaybedilmemesi gerektiği hususunda büyük bir dikkatle çalışmalarını sürdürmektedirler. Bu uygulama disleksi olan öğrencilerin hayata başlangıç aşamasında aşmaları gereken en önemli süreçlerden biri olan okuma yazma öğrenme becerileri üzerine yapılmıştır.Tek bir okuma yazma yöntemi ile tüm öğrencilerin üst düzey performanslar sergilemesini beklemek yanlış bir davranış biçimi olur. Özellikle disleksi olan öğrencilerin eğitimi, okuma yazma öğretim yöntemini belirlerken genelleme yapılamayacak kadar önemli bir husustur. Bilmekteyiz ki; uygun eğitime ne kadar erken başlanır ve müdahale edilirse disleksi olan çocuğun arkadaşları ile arasındaki açık o kadar az olacaktır. Zira her geçen yıl daha da karmaşık bir hale gelen okuma metinleri ile disleksi olan çocuk anlama yetisinden yoksun olarak ilerleyecek ve aradaki fark gün geçtikçe daha da çok artacaktır. Her birey özel ve kendine has özellikleri ile eşsiz bir varlıktır. Bu sebeple, uygun yöntem, araç gereç ve ortam oluşturularak her bir öğrencinin var olan performansını en üst düzeye çıkarmayı ve her bir öğrenci için en uygun yöntemi seçmeyi eğitimciler kendine amaç edinmelidir.

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. Türkiye’ de Yapılan Araştırmalar

Literatür taraması sırasında ülkemizde, disleksi olan öğrencilerde okuma yazma eğitimi ile ilgili çok fazla kaynağa ulaşılamamıştır. Yapılan çalışmalarda özel öğrenme güçlüğü olan bireylere ilişkin daha çok öğretmen görüşleri ve tutumları gibi konularda araştırmalar yapıldığı disleksi olan öğrencilerin eğitiminde uygun okuma yazma yönteminin belirlenmesine dair uygulamaya dayalı bilimsel çalışmaya rastlanmadığı ayrıca ses temelli cümle yöntemi ve cümle (çözümleme) yönteminin disleksi olan öğrencilerde karşılaştırmalı olarak uygulamaya yönelik çalışılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bölümde konu ile ilgili Türkiye’ de yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Altuntaş (2010), yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmalarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, sosyo-ekonomik düzey, fiziksel ve sosyal çevre dikkate alınarak maksimum çeşitlilik örneklemesi yoluyla özel, il merkezi ve taşra olmak üzere 3 farklı türde toplam 6 okul seçilmiştir. İlgili okullarda çalışan sınıf öğretmenlerine araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Bilgi Formu ve Disleksi Bilgi Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar çeşitli konu başlıkları altında incelenerek, sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri incelenmiştir. Verilerinin analizi sonucunda, sınıf öğretmenlerinin disleksinin özelliklerine, dislektik özelliklere, disleksi tanı sürecine ve disleksi olanların eğitime ilişkin bilgilerin yetersiz düzeyde olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin yapılan görüşmeler sonucunda dislektik öğrencilerine yönelik özel bir çalışma yapmadıkları kendilerini disleksi ve disleksi olanların eğitimi konusunda yeterli görmedikleri öğrenilmiştir.

Beyazıt (2007), yapmış olduğu araştırmada ilköğretim okulları birinci sınıf öğretmenleri, ilköğretim müfettişleri ve birinci sınıf öğrenci velilerinin görüşleri

doğrultusunda, ilk okuma yazma becerilerini ses temelli cümle yöntemi ve çözümleme yöntemi ile kazanan öğrencilerin, öğrenme alanları (okuma, dinleme, konuşma, yazma, görsel sunu ve görsel okuma) arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak ve yöntemlere ilişkin görüşlerde kişisel bilgilerin (yaş, cinsiyet, mezun olunan program türü, mesleki kıdem, eğitim düzeyi vb.) ne derecede etkili olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, anket, görüşme ve gözlem formlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında çözümleme yöntemini tercih ettikleri bulgulanmıştır. Dinleme becerisinin kazandırılmasında ise yöntemler arasında bir farklılığın olmadığını belirtmişlerdir. Çalışmada birinci sınıf öğrenci velilerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve yapılan sınıf gözlemlerinin de öğretmenlerin görüşleriyle aynı doğrultuda olduğu ortaya konmuştur.

Yiğiter (2005), yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Bu amaçla, ilişkisel tarama modeline göre yapılan araştırmanın örneklemini, random olarak seçilen 100 kamu okulunda çalışan, 64 özel okulda çalışan 164 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Kırcaali-İftar (1996), tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği’, sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yordamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan ‘Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi’ ve sınıf öğretmenleri hakkında bilgi toplamak amacıyla hazırlanan ‘Öğretmen Bilgi Anketi’ kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin; yaş, cinsiyet, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi alıp almama, çalışılan sektör, sınıfındaki öğrenci sayısı ve özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yeterli bulup bulmama değişkenlerine göre, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik

tutumlarının ise; özel öğrenme güçlüğü olan bir yakını olup olmama ve özel öğrenme güçlüğü konusunda bilgilerini yeterli bulup bulmama değişkenlerine göre farklılaştığı bulunurken, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Özsoy (2006), yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak, ilköğretim okullarında ‘ses temelli cümle yöntemi’ ile okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükleri ortaya koymak ve güçlüklerin giderilmesine yönelik öneriler sunmayı amaçlamıştır. Araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ili genelindeki 242 ilköğretim okulunda görev yapan 1. Sınıf öğretmenleridir. Evrenin tamamına ulaşıldığı için örneklem tayinine gidilmemiştir. Araştırma verilerinin toplanması için anket formu geliştirilmiştir. İl merkezinden seçilen 3 ilköğretim okulundaki 110 öğrenci, araştırmanın ikinci boyutuna yönelik örneklemi oluşturmaktadır. Tespit edilen güçlüklerin öğrencilerde görülme düzeyini belirlemek için, gözlem formu oluşturulmuştur. Verilerin analizinde yüzde, frekans değeri, aritmetik ortalama ve standart sapmanın hesaplanılmasından, ‘tek yönlü varyansanalizi’nden ve ‘tukeytesti’nden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonunda, ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin bireşim yapma, heceleyerek okuma, okuduklarını anlamama, noktalama işaretlerini yerinde kullanamama sorunları ile karşılaştıklarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Sınıfta öğrenilen hece, kelime ve cümlelerin tanınmasında zorluk çekilmediği ancak öğrencilerin yeni hece, kelime ve cümlelerle karşılaştıklarında bunları tanıma ve okumada zorlandıkları belirtilmiştir. Çalışmanın sonucunda bu sorunların giderilmesine yönelik bazı öneriler getirilmeye çalışılmıştır.

2.6.2. Uluslararası Araştırmalar

Yapılan araştırmalarda konuyla ilgili çok fazla kaynağa ulaşılamamakla birlikte bu bölümde konu ile ilgili Uluslararası alanda yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Ancak

yurtdışı literatür tarandığında özellikle ses temelli cümle yöntemine dair çalışmaların oldukça sınırlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun başlıca sebebi olarak okuma yazma öğretim yöntemlerinin ülkelerinin ses özelliklerine göre farklılık göstermesi belirtilebilir.

Rheinold-Kacher, Malmguist(1976), yapmış oldukları çalışmada disleksinin genel itibari ile çocukluk döneminde çocuğun okumaya başlama aşamasında fark edildiği bulgusuna ulaşmışlardır. Disleksi bir hastalık olmamakla birlikte okumayla ilgili zihinsel süreçleri kapsayan bir farklılıktır. Disleksi, okul çağında, çocuk okulu ve okumaya başladığı sırada ortaya çıkan bir bozukluk değildir, ancak çocuk okuma öğrenimine başlayana dek gizli kalabilen bir bozukluktur. Özellikle zeki çocuklarda bu oran biraz daha yüksektir. Genellikle, disleksili çocuğun okulöncesi dönemde de dil gelişimi, hareket yeteneği ve mekânda yönelme açısından sorunları vardır ancak bunlar dikkati çekmemiş olabilirler.

Razon (1980)' a göre; disleksi olan çocuk, okurken telaffuz hataları yapar, yanlış okur, kelime veya harf atlar veya ilâve eder, noktalama hatası yapar, doğru okuyabildiğini de anlayamaz. Yazı yazarken de harfleri deforme eder, yazıları doğru kopya edemez, yazdıklarını satıra ve sayfaya doğru olarak yerleştiremez. İmlâ hataları yapar.

Bulgren ve Carta (1992), öğrenme güçlüğüne sahip olarak nitelendirilen öğrenciler ile öğrenme güçlüğüne sahip olarak nitelendirilmeyen ancak okulda başarısızlık gösteren öğrencileri karşılaştırmışlardır. Bu araştırmada, iki öğrenci grubu arasındaki benzerliklerin, farklılıklardan daha fazla olduğunu göstermiştir.

Adler (1995)' e göre; öğretimde en iyi yöntem diye tek bir yöntem ya da teknikten bahsetmek mümkün değildir. Hangi yöntem, teknik, araç-gereç olursa olsun sürekli kullanılırsa öğretimde tek-düzelik meydana gelir ve öğretim çalışmalarının verimliliğini olumsuz olarak etkiler.

Calp'e (2003) göre, karma yöntemde okuma-yazma çok kısa sürede öğretilir ancak bu yöntemle hızlı bir şekilde okuma ve yazmayı öğrenen bireylerin sürekli ve anlamlı okuma alışkanlıkları kazanamadıklarını ve doğru okuma ve çabuk anlama yeteneklerini de geliştirmemektedir.

Goodman (1986)'a göre; bütüncül dil yaklaşımı, öğrencilere okuma yazma becerilerinin kazanımında doğal etkileşimi temel alan, bilginin anlama dayalı ve bütün olarak kazandırılmasını hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım sözel dilde bireylerin sözcüklerdeki seslere ayrı ayrı dikkat etmediklerini ancak anlamın sözcüğün tamamından elde edildiği düşüncesinden yararlanarak okuma becerilerine sözcüklerle başlanması gerektiği görüşünü desteklemektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesinde yürütülen adımlar ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, disleksi olan çocuklar için en uygun okuma yazma yöntemini belirlemek ve alana katkı getirmesi amacıyla gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Araştırma, disleksi olan özel öğrenme güçlüğü taşıyan öğrencilere okuma yazma öğretim sürecinde ses temelli cümle yöntemi ve cümle (çözümleme) yönteminin etkililiğini belirlemeye yönelik hazırlanmış yarı deneysel bir araştırmadır. Yarı deneysel araştırmalar, deneysel araştırmaların farklı bir uyarlaması niteliğindedir. Bu araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Çalışmanın bağımsız değişkenini, ses temelli cümle yöntemi ve cümle (çözümleme) yöntemi oluştururkenbağımlı değişkenini ise okuma yazma çalışılan disleksi olan öğrencilerin Okuma Yazma Beceri Gözlem Formlarından aldıkları okuma yazma puanları oluşturmaktadır. Her iki yöntem için oluşturulan eğitim materyalleri araştırmacı tarafından hazırlanmış ve özel eğitim alanında iki uzmanın görüşleri alınarak son şekli verilmiştir. Konu ile ilgili alan yazına bakıldığında tek denekli araştırma; bir ya da birkaç denekten standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak bir uygulamanın etkililiğinin her bir denekte kendi içinde değerlendirildiği araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Tekin,2000; Alberto ve Troutman,2006; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar,2006).

Denekler arası çoklu yoklama modeli, bir beceri, işlem ya da kavram öğretimi programının etkililiğinin, denekler arasında değerlendirilmesinde kullanılan modellerden biridir (Çıkkılı,2008). Öte yandan denekler arası çoklu yoklama modelinde aynı beceri

üzerinde yapılan deneysel uygulamanın etkililiğinin genellenebilmesi amacıyla en az üç denek kullanılarak sınanması gerekmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar,2006).

Denekler arası çoklu yoklama modelinin birinci evresi başlama düzeyini, ikinci evresi ise uygulama düzeyini içermektedir. Bu modelde, bir denekte, bir kavram ya da bir beceri ile ilgili uygulama evresini başlatmadan önce kavram ya da becerideki performans düzeyini belirlemek amacıyla başlama düzeyi verileri toplanmaktadır. Başlama ve uygulama evrelerinde ise diğer deneklerdeki değişiklikleri saptamak amacıyla uygulama evresi verileri toplanmaktadır. Uygulama süreci sonunda ise uygulanan yöntemin denek üzerindeki etkililiğinin devam edip etmediğini belirlemek amacıyla izleme verileri toplanmaktadır (Çıkkılı,2008).

Denekler arası çoklu yoklama modeli uygulanan bu araştırmada, cümle (çözümleme) yöntemi ile okuma yazma uygulaması yapılan gruptan; öğrenci 1 ile sürekli başlama düzeyi verisi toplanırken, diğer öğrencilerde bir oturum başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Öğrenci 1'in başlama düzeyi verileri için üç oturum yapılmış ve oturum sonucunda kararlılık gösterdikten sonra, öğrenci 1 ile uygulamaya başlanmıştır. Öğrenci 1 ile uygulamanın başladığı oturumda, öğrenci 2'nin başlama düzeyi verileri toplanırken, öğrenci 3'ün bir oturum başlama düzeyi verisi alınmıştır. Öğrenci 1 ile uygulamada ölçüt karşılanınca; öğrenci 2 ile uygulamaya başlanmış, öğrenci 3'ün başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Öğrenci 2 ile uygulamada ölçüt karşılanınca; öğrenci 3 ile uygulamaya başlanmıştır. Uygulama tamamlanınca her bir öğrenci için ayrı olarak öğretim sonrası verileri oluşturulmuştur.

Denekler arası çoklu yoklama modeli uygulanan bu araştırmada, ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma uygulaması yapılan diğer gruptan; öğrenci 4 ile sürekli başlama düzeyi verisi toplanırken, diğer öğrencilerde bir oturum başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Öğrenci 4'ün başlama düzeyi verileri için üç oturum yapılmış ve oturum sonucunda kararlılık gösterdikten sonra, öğrenci 4 ile uygulamaya başlanmıştır. Öğrenci 4 ile uygulamanın başladığı oturumda, öğrenci 5'in başlama düzeyi verileri toplanırken,

öğrenci 6'nın bir oturum başlama düzeyi verisi alınmıştır. Öğrenci 4 ile uygulamada ölçüt karşılanınca; öğrenci 5 ile uygulamaya başlanmış, öğrenci 6'nın başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Öğrenci 5 ile uygulamada ölçüt karşılanınca; öğrenci 6 ile uygulamaya başlanmıştır. Uygulama tamamlanınca her bir öğrenci için ayrı olarak öğretim sonrası verileri oluşturulmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışmaya Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) tanılı altı disleksi tanılı öğrenci katılmıştır. Deneklerin tamamı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında kaynaştırma öğrencisi olarak eğitimlerine devam etmekte aynı zamanda Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinden destek eğitim almaktadırlar.

Katılımcılar hali hazırda okuma yazma becerisine sahip olmayan yalnızca 1. grup sesleri (e-l-a-k-i-n) bağımsız bir şekilde okuyup yazabilen seviye olarak 2. grup seslerin öğreniminden devam edecek öğrenciler arasından seçilmiştir. Katılımcılar belirlenirken disleksi olan öğrenciler belirlenmiş, belirlenen öğrencilerin seviyeleri tespit edilmiştir. Seviyeleri tespit edilen öğrenciler; öğrenme düzeyleri, yaşları, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyleri gibi farklı değişkenler açısından birbirinden farklılık göstermeyen öğrenciler arasından seçilmiştir. Belirlenen öğrencilere yönelik sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanılmış ve katılımcıların ailelerinden bu çalışmaya katılabilmeleri için izin alınmıştır. Deneklerin her birine ilişkin tanılama bilgileri, deneklerin hali hazırda yaşamakta oldukları şehirde var olan Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinden (RAM) elde edilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Belirgin Özellikleri

Öğrenci	Öğrenci Özellikleri
Öğrenci 1 (İ.T) Cümle (Çözümleme) Yöntemi	Öğrenci 2, 2. sınıfa devam eden özel öğrenme güçlüğü olandisleksi tanıılı bir erkek çocuğudur. 3 kardeşin ortancası olan öğrencinin derslere ilgisi yoğundur. Öğrenci okula başladığı dönemde tanılanmıştır ve o süreçten itibaren Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinden destek eğitim almaktadır. Öğrenci 1. grup sesleri bağımsız olarak okuyabilmekte ve yazabilmektedir. Öğrenci ile uygulamadan önceki dönemlerde STCY ile okuma yazma çalışılmış ancak beklenen verim elde edilememiştir. Öğrenci yazma becerilerinde özellikle harfleri eksik ya da yanlış sıra ile yazmakta, kelime sonlarındaki heceleri doğru yerden ayıramamaktadır. Öğrenci ile uygulama süresince 2. grup harfler CTY ile çalışılmıştır.
Öğrenci 2 (R.S.İ) Cümle (Çözümleme) Yöntemi	Öğrenci 2, 4. sınıfa devam eden özel öğrenme güçlüğü olandisleksi tanıılı bir erkek çocuğudur. 4 erkek kardeşin en küçüğüdür. Abileri ile arasındaki yaş farkı hayli fazladır. Okul sonrası vaktinin büyük bir kısmını ailesinin işletmekte olduğu fırında onlara yardım ederek geçirmektedir. Öğrenci yaklaşık bir yıldır Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinden destek eğitim almaktadır. Öğrenci 1. grup sesleri bağımsız olarak okuyabilmekte ve yazabilmektedir. Öğrenci ile uygulamadan önceki dönemlerde STCY ile okuma yazma çalışılmış ancak beklenen verim elde edilememiştir. Öğrenci ile 2. grup harfler CTY ile çalışılmıştır. Öğrencinin uygulama süresince derslere ilgisi yoğun olarak gözlenmiştir.
Öğrenci 3 (B.K) Cümle (Çözümleme) Yöntemi	Öğrenci 3, 4. sınıfa devam eden özel öğrenme güçlüğü olandisleksi tanıılı bir erkek çocuğudur. 4 kardeşin en büyüğüdür. Öğrenci ilkokula başladığı yıl disleksi tanısı almış ve o yıldan itibaren Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinden destek eğitim almaktadır. Öğrenci ile uygulamadan önceki dönemlerde STCY ile okuma yazma çalışılmış ancak beklenen verim elde edilememiştir. Öğrenci, yazarken harfleri yanlış ya da eksik yazmakta, kelime sonlarındaki heceleri doğru yerden ayıramamakta, okurken harflerin bazılarını atlamaktadır. Öğrenci ile uygulama süresince 2. grup harfler CTY ile çalışılmıştır.
Öğrenci 4 (B.T) Ses Temelli Cümle Yöntemi	Öğrenci 4, 4. sınıfa devam eden özel öğrenme güçlüğü olandisleksi tanıılı bir erkek çocuğudur. 5 kardeşli bir ailede yaşamaktadır. Öğrenciye Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı koyulduktan itibaren çeşitli Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde eğitimine devam etmiştir. Öğrenci 1. grup sesleri bağımsız olarak okuyabilmekte ve yazabilmektedir. Öğrencide satır sonuna sığmayan kelimeler hecelerine doğru yerden ayırma becerisi kazanılmamıştır. Ayrıca kelimenin kökü doğru yazılırken eklenen eklerde eksik, hatalı ya da fazla yazmalar mevcuttur. Öğrenci ile 2. grup sesler STCY ile çalışılmaya devam edilmiştir.
Öğrenci 5	Öğrenci 5, 2. sınıfa devam eden özel öğrenme güçlüğü olandisleksitanılı

(E.T) Ses Temelli Cümle Yöntemi	bir erkek çocuğudur. 5 kardeşli bir ailede yaşamaktadır. Öğrenciye Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı ilkokula başladığı süreçte koyulmuş ve tanı koyulduktan itibaren çeşitli Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde eğitimine devam etmiştir. Öğrenci 1. grup sesleri bağımsız olarak okuyabilmekte ve yazabilmektedir. Öğrenci okurken ve yazarken eksik ya da fazla harf kullanmakta ayrıca birleştirme hataları yaşamaktadır. Öğrenci ile 2. grup sesler STCY ile çalışılmaya devam edilmiştir.
Öğrenci 6 (T.D.) Ses Temelli Cümle Yöntemi	Öğrenci 6, 2. sınıfa devam eden özel öğrenme güçlüğü olan disleksi tanılı bir erkek çocuğudur. 3 kardeşin en küçüğü olan öğrencinin derslere ilgisi çok yoğun değildir. Öğrenciye Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı koyulduktan itibaren çeşitli Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde eğitimine devam etmiştir. Öğrencinin el kaslarında yaşlarına görece zayıflık mevcuttur. Öğrenci 1. grup sesleri bağımsız olarak okuyabilmekte ve yazabilmektedir. Okuma becerisi yazma becerisine göre daha ileri düzeydedir. Kelimenin kökü doğru yazılırken eklenen eklerde eksik, hatalı ya da fazla yazmalar mevcuttur. Öğrencide satır sonuna sığmayan kelimeler hecelerine doğru yerden ayırma becerisi kazanılmamıştır. Öğrenci ile 2. grup sesler STCY ile çalışılmaya devam edilmiştir.

Çalışmaya katılan tüm denekler;

- a) Verilen yönergeleri takip edebilme
- b) Sözel ve motor uyaranlara uygun dönütler verebilme
- c) Pekiştireç seçebilme
- d) En az 5 dakika süre ile dikkatini bir etkinliğe yöneltebilme

Önkoşul becerilerine sahiptirler.

İlkokul 2 ve 4. sınıf aralığında bulunan deneklerden;

Öğrenci 1, öğrenci 2 ve öğrenci 3 ile cümle (çözümleme) yöntemi ile,

Öğrenci 4, öğrenci 5 ve öğrenci 6 ile ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma çalışmaları sürdürülmüştür.

3.3. Uygulama Süreci

Uygulama öncesinde araştırmaya katılacak öğrenci seçimi, programların hazırlanması, materyal temini ve ortam düzenlemeleri yapılmıştır. Uygulama süreci her bir öğrencide en az 25 oturumdan oluşmuştur. Uygulama sürecinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okuma yazma kaynakları, öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarından faydalanılarak 2. grup harfler olan (o-m-u-t-ü-y) harf grubunu içeren cümleler, kelimeler, heceler ve harfler ile okuma yazma dersi öğretim planı hazırlanmıştır. Öğretim esnasında her iki gruba yönelik öğretimi somutlaştırmak adına renkli karton, eva, keçe, fasulye, çubuk, yaprak, kum havuzu, görsel kartlar, çeşitli şekiller, makara, kürdan ve oyun hamuru gibi somut nesneler kullanılmıştır.

Denekler arası çoklu yoklama modeli uygulanan bu araştırmada, cümle (çözümleme) yöntemi ile okuma yazma çalışması yapılan gruptan; öğrenci 1 ile sürekli başlama düzeyi verisi toplanırken, diğer öğrencilerde bir oturum başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Öğrenci 1'in başlama düzeyi verileri için üç oturum yapılmış ve oturum sonucunda kararlılık gösterdikten sonra, öğrenci 1 ile uygulamaya başlanmıştır. Öğrenci 1 ile uygulamanın başladığı oturumda, öğrenci 2'nin başlama düzeyi verileri toplanırken, öğrenci 3'ün 1 oturum başlama düzeyi verisi alınmıştır. Öğrenci 1 ile uygulamada ölçüt karşılanınca; öğrenci 2 ile uygulamaya başlanmış, öğrenci 3'ün başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Öğrenci 2 ile uygulamada ölçüt karşılanınca; öğrenci 3 ile uygulamaya başlanmıştır. Uygulama tamamlanınca her bir öğrenci için ayrı olarak öğretim sonrası verileri oluşturulmuştur.

Denekler arası çoklu yoklama modeli uygulanan bu araştırmada, ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma uygulaması yapılan diğer gruptan; öğrenci 4 ile sürekli başlama düzeyi verisi toplanırken, diğer öğrencilerde bir oturum başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Öğrenci 4'ün başlama düzeyi verileri için üç oturum yapılmış ve oturum sonucunda kararlılık gösterdikten sonra, öğrenci 4 ile uygulamaya başlanmıştır. Öğrenci 4 ile uygulamanın başladığı oturumda, öğrenci 5'in başlama düzeyi verileri toplanırken, öğrenci 6'nın 1 oturum başlama düzeyi verisi alınmıştır. Öğrenci 4 ile uygulamada ölçüt

karşılanınca; öğrenci 5 ile uygulamaya başlanmış, öğrenci 6'nın başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Öğrenci 5 ile uygulamada ölçüt karşılanınca; öğrenci 6 ile uygulamaya başlanmıştır. Uygulama tamamlanınca her bir öğrenci için ayrı olarak öğretim sonrası verileri oluşturulmuştur.

STCY İle Uygulama Yapılan Grupta Şu Basamaklar Dikkate Alınmıştır:

1. Basamak: Harf öğretimine dikkat çekme etkinliği ile başlanır.
2. Basamak: Öğrenciye ne öğreneceği bildirilerek öğrenci hedeften haberdar edilir.
3. Basamak: Öğrenciye ‘...’ harfini öğrenince ona pekiştiren (aferin, şeker vb.) verileceğini belirterek öğrenci güdülendirilir.
4. Basamak: ‘...’ harfini öğrenince ne işe yarayacağını bildirerek öğrenci güdülendirilir.
5. Basamak: Sesi hissettirmek için görsel ve işitsel bir video kullanılır.
6. Basamak: Sesi hissettirmek için tekerleme kullanılır.
7. Basamak: Sesi hissettirmek için ses taklidi (hayvan sesi, araç/makine sesi vb.) kullanılır.
8. Basamak: ‘...’ sesini uygulayıcı kendisi söyleyerek öğrencilere sesi hissettirir.
9. Basamak: ‘...’ harfinin içinde geçtiği kelimeler verilerek öğrencinin harf bulması amaçlanır.
10. Basamak: ‘...’ harfinin içinde geçtiği ve geçmediği kelimeler birlikte verilerek öğrencinin harfi bulması sağlanır.
11. Basamak: Öğrencinin karşısında durarak ses kartında sesin yazılı halini öğrencinin görmesi sağlanır.
12. Basamak: Ses kartını öğrencinin karşısında durarak kelime kartından sesi göstererek ve öğrencinin uygulayıcının ağzına bakması sağlanarak üç kere uygulayıcı sesi kendisi okur.

13. Basamak: Öğrencinin yanında durarak ses kartında sesin yazılışını göstererek sesin yazılışını öğrencinin kavraması sağlanır.
14. Basamak: Öğrenci tahtada ‘...’ harfinin üzerinden kalemle gider.
15. Basamak: Öğrenci tahtada harfin üzerinden parmağı ile geçer.
16. Basamak: Öğrenci tahtada yazılan harf için havada yazma çalışması yapar.
17. Basamak: Öğrenci tahtada yazılan harf için çeşitli materyallerle yazma çalışması yapar.
18. Basamak: Öğrenci dört çizgili defter/kağıtta koyu yazılı harfin üzerinden giderek yazma çalışması yapar.
19. Basamak: Öğrenci dört çizgili defter/kağıtta solukça yazılı harfin üzerinden giderek yazma çalışması yapar.
20. Basamak: Öğrenci dört çizgili defter/kağıtta silikleştirilmiş yazılı harfin üzerinden giderek yazma çalışması yapar.
21. Basamak: Tahtaya/kağıda yazılan bir dizi kelime içerisinde ‘...’ harfini bu kelimeler içerisinde bulup işaretler.
22. Basamak: Öğrenci dört çizgili defter/kağıtta boş satıra yazma çalışması yapar.
23. Basamak: Öğrenci, öğrenilen harfin öğrenilme durumunu değerlendirmek için ‘...’ harfini bir dizi sembol içerisinde işaretler.
24. Basamak: Öğrenci sırası ile önce harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden ise cümleler elde ederek okur ve yazar.

CTY İle Uygulama Yapılan Grupta Şu Basamaklar Dikkate Alınmıştır:

1. Basamak: Fişte yazılı olan cümle öğrencilere söylettirilir.
2. Basamak: Fişte yazılı olan cümle nasıl yazılır diye öğrencilere sorulur.
3. Basamak: Fiş öğrencilerin görebileceği bir hizada tutularak uygulayıcı tarafından okunur.

4. Basamak: Uygulayıcı fiş tahtaya yazar.
5. Basamak: Öğrenci fiş tahtada üzerinden giderek yazar.
6. Basamak: Öğrenci kendi fişine bakarak yazar.
7. Basamak: Öğrenci bakarak yazdığı fişini okur.
8. Basamak: Öğrenci bakmadan fişte verilen cümleyi yazar.
9. Basamak: Öğrenci söylendiğinde fişte verilen cümleyi yazar.
10. Basamak: Öğrenci fişte verilen kelimeleri ayrı ayrı okur.
11. Basamak: Öğrenci söylendiğinde fiş tahtada yazar.
12. Basamak: En az beş fiş ile uygulamaya devam edildikten sonra kelime kesme aşamasına geçilir.
13. Basamak: Kelime çözümleme aşamasında daha önce öğretilen fişler kesilmeye başlanır. Yeni cümle öğretimine devam edilir.
14. Basamak: Fiş sayısı ortalama yirmi beşe geldikten sonra kelime çözümleme aşamasına geçilir.
15. Basamak: Hece çalışmalarına öğrencilerin iyi bildiği fişlerden ve kelimelerden başlanır.
16. Basamak: Bulunan hecelerle anlamlı yeni kelimeler türetilir ve cümleler oluşturulur.
17. Basamak: Kelime çözümleme aşamasından sonra hece çözümlemesine geçilir.
18. Basamak: Öğrencinin farklı hecelerdeki aynı sesleri sezmesi sağlanır.
19. Basamak: Cümlelerden kelimeler, kelimelerden heceler ve hecelerden ise harfleri elde eden öğrenciler yeni heceler, kelimeler ve cümleler elde ederek okur ve yazar.

Araştırmada veriler üç aşamalı olarak uygulanmıştır. Birinci aşamada ses temelli cümle yöntemi ve cümle (çözümleme) yöntemi ile okuma yazma öğrenen disleksi olan çocukların uygulama öncesi var olan performanslarını ölçmek amacıyla Okuma Yazma Dereceli Puanlama Ölçeği kullanılmış ve altı disleksi tanılı öğrencinin öğretim öncesi

okuma yazma düzeyleri belirlenmiştir. İkinci aşamada öğrencilerin okuma yazma uygulaması süresince gösterdikleri performans düzeyleri uygulamacı tarafından oluşturulan Okuma Yazma Beceri Gözlem Formlarına kaydedilmiştir. Üçüncü aşamada uygulama sonrasında öğrencilerin gösterdikleri performans düzeyleri uygulamacı tarafından alınmış ve Okuma Yazma Beceri Gözlem Formlarına öğretim sonrası değerlendirme olarak kaydedilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama tekniklerinden gözlem ve değerlendirme kullanılmıştır. Altı disleksili öğrencinin STCY ve CTY ile okuma yazma öğretimi üçerli gruplar halinde gerçekleştirilmiş uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin genel seviyeleri taranmış, öğrenme düzeyi olarak homojen gruplar elde edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan veri toplama aracı özel eğitim alanında iki uzmana danışılarak güncellenmiştir. Bu amaçla;

3.4.1. Aile Görüşme Formu

Belirlenen öğrencilerin aileleri ile uygulama öncesi görüşmeler yapılmış, yapılan görüşmeler ailelerin izni ile yazılı olarak kaydedilmiştir. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin uygulama öncesindeki akademik gelişim düzeyleri, ilgileri, yetenekleri, geri kalmış becerileri üzerine görüşmeler yapılmış öğrenciye yönelik uygulama öncesinde detaylı bilgi elde edilmiştir. Elde edilen detaylı bilgiler uygulamacıya okuma yazma öğretimi süreci boyunca uygulamaya yönelik ışık tutmuştur. Ayrıca öğrenci velileri ile her iki yönetime dair yapılan okuma yazma uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından akademik gelişim düzeylerini değerlendirmek ve süreci yorumlamak amacıyla uygulama sonrasında görüşmeler yapılmış, yapılan görüşmeler ailelerin izni ile yazılı olarak kaydedilmiştir.

3.4.2. Okuma Yazma Dereceli Puanlama Ölçeği

Okuma yazma dereceli puanlama ölçeği çalışmaya katılan öğrencilerin başlama düzeyi ve öğretim süreci kazanımlarını belirlemek amacıyla uygulamacı tarafından geliştirilmiştir.

Okuma yazma beceri gözlem formu oluşturulurken ses temelli cümle yönteminin aşağıda yer alan adımları sırası ile takip edilmiştir:

1. İlk okuma yazmaya hazırlık
2. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme

İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşaması şu adımlardan oluşur:

- 2.1. Sesi hissetme ve tanıma
- 2.2. Sesi okuma ve yazma
- 2.3. Sesten heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler oluşturma.
- 2.4. Metin Oluşturma
3. Okuryazarlığa ulaştırma (Arslan, 2006).

Öte yandan okuma yazma dereceli puanlama ölçeği oluşturulurken cümle (çözümleme) yönteminin aşağıda yer alan adımları sırası ile takip edilmiştir:

1. Cümle Dönemi
2. Kelime Dönemi
3. Hece Dönemi
4. Harf Dönemi
5. Serbest okuma yazma Dönemi

Okuma yazma dereceli puanlama ölçeği oluşturulurken altı disleksi tanımlı öğrencinin kazanması amaçlanan ikinci grup harflerin bağımsız okuma yazma

becerisinden oluşan (o,m,u,t,ü,y) harf, hece, kelime ve cümlelerin okuma yazma becerilerini ölçen bir puanlama ölçeği oluşturulmuştur. Geliştirilen okuma yazma dereceli puanlama ölçeğinin geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş,özel eğitim alanında iki uzmanın görüşleri doğrultusunda tekrar düzenlenen dereceli puanlama ölçeğine son şekli verilmiştir. Okuma yazma dereceli puanlama ölçeği, uygulamaya katılan disleksili öğrencilerin okuma yazma beceri düzeylerini analiz etmek, kazanımları belirlemek amacıyla yönergeler ve yönergelere bağlı sorulardan oluşmaktadır.Disleksili öğrencilerin okuma yazma becerilerini analiz etmek amacıyla oluşturulan bu dereceli puanlama ölçeğinde öğrencilerin doğru cevapları iki (2), cevapsız ya da doğru olmayan cevapları bir (1) olarak kayıt edilmiştir. (Bknz. Tablo 2-13)

3.4.3. Okuma Yazma Beceri Gözlem Formu

Okuma Yazma Beceri Gözlem Formu ile öğrencilerin okuma yazma uygulama süreci boyunca performanslarını belirlemek ve kaydetmek amacıyla okuma yazma beceri gözlem formu oluşturulmuştur.

Okuma Yazma Beceri Gözlem Formu oluşturulurken ses temelli cümle yönteminin aşağıda yer alan adımları sırası ile takip edilmiştir:

1. İlk okuma yazmaya hazırlık
2. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme

İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşaması şu adımlardan oluşur:

- 2.1. Sesi hissetme ve tanıma
- 2.2. Sesi okuma ve yazma
- 2.3. Sesten heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler oluşturma.
- 2.4. Metin Oluşturma
3. Okuryazarlığa ulaştırma (Arslan, 2006).

Öte yandan okuma yazma beceri gözlem formu oluşturulurken cümle temelli yöntemin aşağıda yer alan adımları sırası ile takip edilmiştir:

1. Cümle Dönemi
2. Kelime Dönemi
3. Hece Dönemi
4. Harf Dönemi
5. Serbest okuma yazma Dönemi

Geliştirilen okuma yazma beceri gözlem formunun geçerliğini sağlamak amacıyla ses temelli cümle yönteminden bir, cümle çözümleme yönteminden birer öğrenci olmak üzere toplam iki pilot öğrenci ile beş oturum uygulanmıştır. Oturum sırasında alanında uzman, Özel Eğitim alanında Yüksek Lisansı olan iki uzman ile araştırmacı tarafından toplam beş oturum puanlanmıştır. Puanlar arası tutarlılık olduğu gözlemlendikten sonra uygulamaya başlanmış ve okuma yazma öğretim oturumları esnasında araştırmacı tarafından puanlamalar yapılmıştır.

Okuma yazma beceri gözlem formuna öğrencilerin öğretim öncesinde, öğretim esnasında ve öğretim sonrasında elde ettikleri amaçlara ayrı ayrı yer verilmiştir. Bu gözlem formunda öğrencinin adı soyadı, hangi yöntemle okuma yazma uygulamasının sürdürüldüğü, öğrencilerin doğru cevaplarının bir (1), cevapsız ya da doğru olmayan cevaplarının sıfır (0) olarak kayıt edildiği sütunlar yer almaktadır. (Bknz. Tablo. 14-15)

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler üç aşamada toplanmıştır. Birinci aşamada ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen disleksili çocukların uygulama öncesi var olan performanslarını ölçmek amacıyla Okuma Yazma Dereceli Puanlama Ölçeği kullanılmış ve altı disleksili öğrencinin öğretim öncesi okuma yazma düzeyleri belirlenmiştir. İkinci aşamada öğrencilerin okuma yazma uygulaması süresince gösterdikleri performans düzeyleri uygulamacı tarafından oluşturulan Okuma Yazma

Beceri Gözlem Formlarına kaydedilmiştir. Üçüncü aşamada uygulama sonrasında öğrencilerin gösterdikleri performans düzeyleri uygulamacı tarafından alınmış ve Okuma Yazma Beceri Gözlem Formlarına öğretim sonrası değerlendirme olarak kaydedilmiştir.

3.6. Okuma Yazma Beceri Gözlem Formunun Puanlanması

Ses temelli ve cümle (çözümleme) okuma yazma öğretim yöntemlerinin üçerli gruplar halinde ayrı ayrı olarak çalışıldığı disleksi olan öğrencilerin öğretim öncesinde, öğretim esnasında ve öğretim sonrasında göstermiş oldukları başarı düzeylerinin yüzde değerleri ölçü aracının en alt kısmında yer alan yüzdelik puan hesaplama kayıt bölümüne işlenmiştir. Bu kayıt çizelgesinde öğrencinin adı soyadı, uygulanan okuma yazma yönteminin adı, çalışılmakta olan harfin adı, öğrencilerin doğru cevaplarının (1), yanlış ya da doğru olmayan cevaplarının (0) olarak kayıt edildiği sütunlar yer almaktadır. Yüzdelik puan hesaplamaları yapılırken öğrencinin puanları okuma ve yazma için ayrı ayrı hesaplanarak ilgili kayıt bölümüne puanlar işlenmiştir. Öğrencinin her bir okuma yazma adımına dair harf, hece, kelime ve cümle olmak üzere doğru cevapları okuma ve yazma için ayrı ayrı olmak koşuluyla alt alta toplanmış ardından tolandıktan sonra elde edilen sayısal değer;

Puanların Nota Çevrilmesi: (Testten Alınan Puan: Alınabilecek En Yüksek Puan) x 100 formülü ile hesaplanarak ulaşılan yüzde değerleri, yüzdelik puan hesaplama kayıt bölümüne işlenmiştir.

3.7. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Tek denekli araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalarda elde edilen verilerin analizi çizgi grafik yöntemi kullanılarak yorumlanmaktadır. Denekler arası çoklu yoklama modelinde başlama düzeyi, uygulama ve uygulama sonrası elde edilen çizgisel eğriler kendilerinden önceki çizgisel eğrilerle karşılaştırılarak uygulamada kullanılan yöntemin etkili olup olmadığına yönelik bilgi verirler (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Bu araştırmanın amaçlarında yer alan soruların cevap bulabilmeleri için tek denekli araştırma yöntemlerinin de bir gereği olarak grafiklerden yararlanılmıştır. Grafikler sadece matematikte değil, fen bilimleri(fizik, kimya, biyoloji vb.), sosyal bilimler (coğrafya, sosyoloji v.b), eğitim bilimleri gibi diğer alanlarda ve günlük yaşamda çeşitli ilişkileri ifade etmek ve yorumlamak amacıyla sıklıkla kullanılmaktadır (Özgun-Koca, 2001).

Grafiksel analiz, verilerin doğru yorumlanması,ortalama vedeğişkenler hakkında bilgi almak ve sonuçların dağılımları hakkında bilgi almak amaçlarıyla sıklıkla kullanılan yöntemlerden biridir.Sözel, sayısal ve cebirsel ifadeleri görselleştirerek, anlatılması veya anlaşılması zor olan bilgi/kavram ve ilişkilerin kavranmasını kolaylaştırma açısından grafikler, çoklu gösterimler arasında önemli bir yere sahiptir. Belli bir veri grubuna ait ilişki ve eğilimleri okuma, yorumlama ve verilerin ötesinde tahminde bulunma konusunda sağladığı kolaylıklar, grafiklerin diğer gösterim şekillerine kıyasla sahip olduğu üstünlükler arasında sayılabilir (Ateş, 2001).

Okuma yazma dereceli puanlama ölçeğine verilen cevaplar 2’li likert tipi şeklinde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmenin gerçekleştirilebilmesi için ölçütlere göre 1=yapamadı, 2=yaptı şeklinde belirlenen değerler kullanılmıştır.

Öğrencinin puanları okuma ve yazma için ayrı ayrı hesaplanarak ilgili kayıt bölümüne puanlar işlenmiştir. Öğrencinin her bir okuma yazma adımına dair harf, hece, kelime ve cümle olmak üzere doğru cevapları okuma ve yazma için ayrı ayrı olmak koşuluyla alt alta toplanmış ardından tolandıktan sonra elde edilen sayısal değer;

Puanların Nota Çevrilmesi: (Testten Alınan Puan: Alınabilecek En Yüksek Puan) $\times 100$ formülü ile hesaplanarak ulaşılan yüzde değerleri, yüzdeler puan hesaplama kayıt bölümüne işlenmiştir.

Araştırmada öğrencilerle yapılan okuma yazma öğretim çalışması ile elde edilen veriler grafiksel analiz ile analiz edilmiştir. Grafik üzerinde başlama düzeyi, öğretim

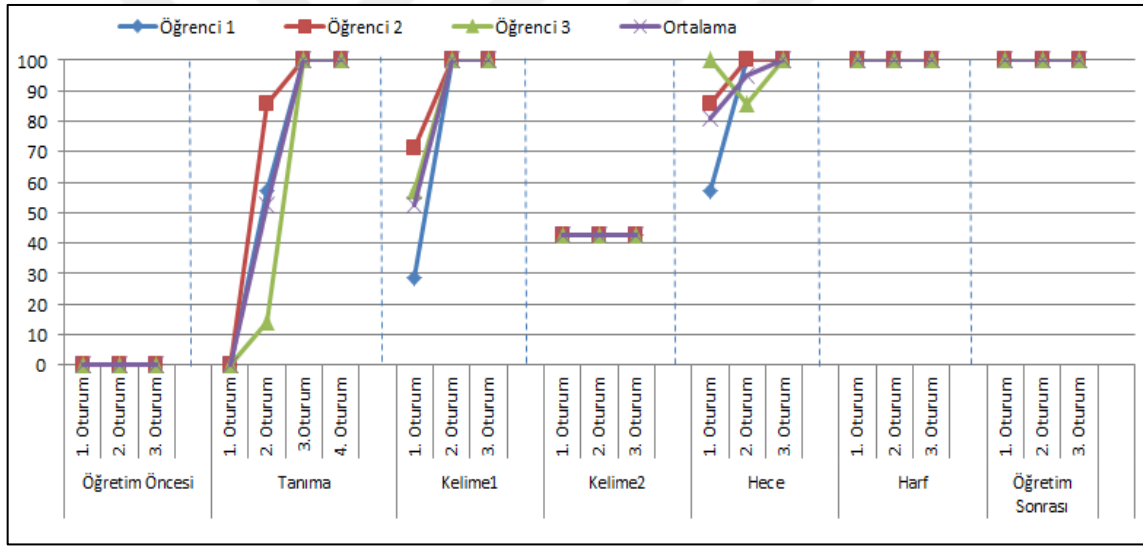
süreci, öğretim sürecinden sonra yapılan uygulamanın etkili olup olmadığına dair öğretim sonrası elde edilen verilere yer verilmiştir. Başlama düzeyi eğrisi ile öğretim süreci eğrisi arasındaki dikey uzaklık ne kadar fazla ise kullanılan yöntemin etkili olduğunu gösterir. Başlama düzeyi eğrisi ile, öğretim süreci eğrisi arasındaki dikey uzaklık ne kadar az ise ya da birbiri ile aynı doğrultu üzerindeyse kullanılan yöntemin etkisiz olduğu kabul edilir. (Tawney ve Gast, 1984). Betimsel istatistiklerde aritmetik ortalama, yüzde hesaplamaları ve ilgili istatistiksel analizler yapılarak elde edilen veriler grafikleştirilmiştir. Öğrencilerin doğru cevaplandıkları yanıtlara karşılık gelen frekans değerleri yüzde ifadesine dönüştürülmüş ve bu yüzdelik değerler kullanılarak grafiksel ifadeler oluşturulmuş ve oluşturulan grafiksel ifadeler yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın birinci sorusunda disleksi olan öğrencilerde “Seslerin okunmasının öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ses temelli cümle yönteminden daha etkili olduğu” savunulmuştur. Bu kapsamda ‘O’ harfinin okuma becerisinin öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ve ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin veriler grafik 1’de gösterilmiştir.

Grafik 1. ‘O’ Harfi CTY ile Okuma Düzeyi Grafiği



‘O’ harfinin cümle (çözümleme) yöntemiyle öğretimi Grafik 1’ de verilmiştir. Her üç öğrenci öğretim öncesi üç oturumda yönergelerle tümüyle olumlu cevapveremezken Öğrenci 1, ‘o’ harfi öğretimi tanıma birinci oturumunda yönergelerle tümüyle olumlu cevap verememiş, ‘o’ harfi öğretimi tanıma üçüncü ve dördüncü öğretim oturumlarında %100 doğrulukla okumuş ardından birinci kelimenin birinci öğretim oturumunda öğrencinin performansı %30’ a gerilemiş ikinci ve üçüncü öğretim oturumlarında %100 başarıya ulaşmıştır. İkinci kelimenin tüm öğretim oturumlarında seviye %40’a gerilemiş ardından hece döneminin birinci öğretim oturumunda seviye %50, ikinci ve üçüncü oturumunda %100 olarak gelişme göstermiş ardından harf döneminin tüm öğretim

oturumlarında %100 ve öğretim sonrası değerlendirmede %100 olarak başarı kararlılığını korumuştur.

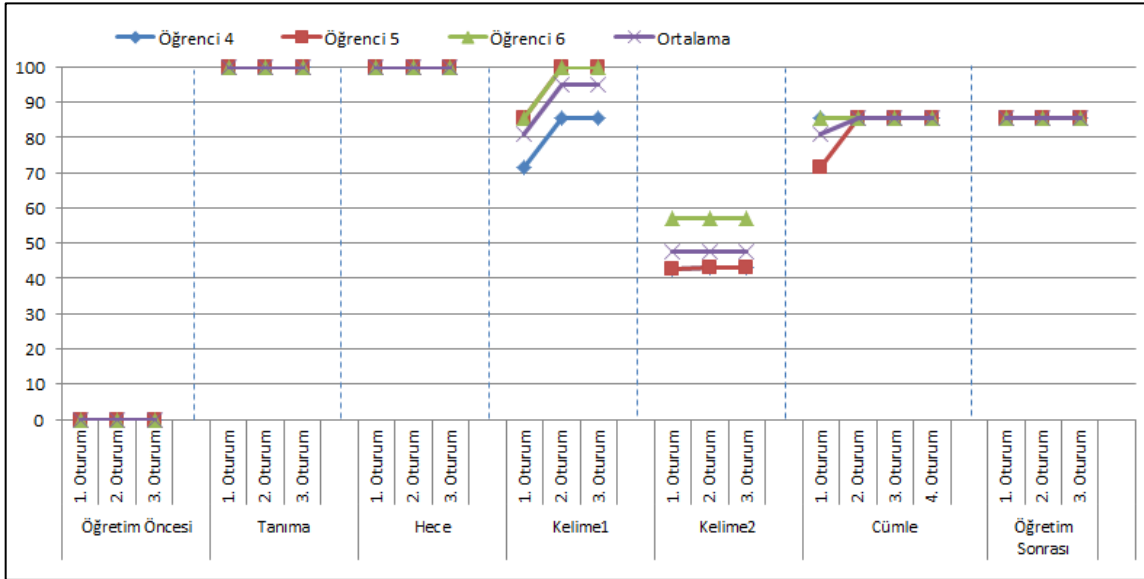
Öğrenci 2, ‘o’ harfi öğretimi tanıma birinci öğretim oturumunda yönergelere tümüyle olumlu cevap veremezken, ‘o’ harfi öğretimi tanımanın üçüncü ve dördüncü öğretim oturumlarında %100 doğrulukla okuma gerçekleştirmiştir. Birinci kelimenin birinci öğretim oturumunda %70’e gerilemiş ardından ikinci ve üçüncü oturumda %100 doğrulukla kelimeyi okumuş ardından ikinci kelimenin tüm öğretim oturumlarında okuma becerisi %40’a gerilemiş ardından hece döneminin birinci öğretim oturumunda yaklaşık %80’e yakın hızlı yükseliş göstermiş ikinci ve üçüncü öğretim oturumunda %100 doğrulukla heceleri okumuştur. Harf döneminde ve öğretim sonrası değerlendirmede okuma başarısı %100 olarak kararlılık göstermiştir.

Öğrenci 3, ‘o’ harfi öğretimi tanıma birinci öğretim oturumunda yönergelere tümüyle olumlu cevap veremezken ‘o’ harfi öğretimi tanımanın üçüncü ve dördüncü öğretim oturumunda %100 doğrulukla okuma gerçekleştirmiştir. Birinci kelimenin birinci öğretim oturumunda okuma becerisi %50’ye gerilemiş ikinci ve üçüncü öğretim oturumlarında %100 doğrulukla kelimeyi okumuştur. İkinci kelimenin tüm öğretim oturumlarında okuma becerisi %40’a gerilemiş ardından hece döneminin birinci oturumunda %100’e, ikinci oturumunda yaklaşık %80’e üçüncü oturumunda yaklaşık tekrar %100’e ulaşırken, harf ve öğretim sonrası değerlendirmede okuma becerisi %100 olarak kararlılığını korumuştur.

Her üç öğrencinin de öğretim süreci sonundaki öğrenme düzeyinin, öğretime başlama düzeyinden daha yukarıda olduğu bulgusuna ulaşılmış olup bu durumda öğretim öncesi ile öğretim süreci sonundaki bulundukları seviye arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Öğrencilerin cümle (çözümleme) yönteminin alışılmalı yapı gereği öğretime ilk başlangıçta okuma becerisinin hızlı bir sıçrama yapmadığı süreç içerisinde yükseliş gösterdiği ve bu yükselişin kararlı bir yapı oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusunda disleksi olan öğrencilerde “Seslerin okunmasının öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ses temelli cümle yönteminden daha etkili olduğu” savunulmuştur. Bu kapsamda “O harfinin okuma becerisinin öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ve ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin veriler grafik 2’de gösterilmiştir.

Grafik 2. “O” Harf STCY ile Okuma Düzeyi Grafiği



‘O’ sesinin ses yöntemi ile öğretimi Grafik 2’de verilmiştir. Öğrencilerin üçü de öğretim öncesi üç oturumda yönergelerle tümüyle olumlu cevap veremezken, ‘o’ harfi öğretimi tanıma üç oturumunda ve hece döneminin üç öğretim oturumunda okuma becerisi %100’e kadar hızlı bir yükseliş göstermiştir.

Öğrenci 4, birinci kelime birinci öğretim oturumunda %70, ikinci ve üçüncü öğretim oturumunda ise %80 öğrenme gerçekleştirmiş ardından ikinci kelime öğretiminin üç öğretim oturumunda da öğrenme %50’ye gerilerken cümle ve öğretim sonrası değerlendirme oturumlarının tümünde yaklaşık %90’a kadar yükselmiştir. Öğrencinin öğretim süreci sonunda ulaştığı noktanın, öğretime başlama düzeyinden daha ileride olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumda öğretime başlamadan önceki okuma becerisi ile öğretim süreci sonundaki okuma becerisi karşılaştırıldığında öğretim süreci

sonundaki okuma becerisinin daha ileride olduğu söylenebilir ancak öğrencinin öğretime başladığı, ilerlediği ve öğretimi tamamladığı süreç göz önüne alındığında okuma becerisinin kararlılık göstermediğini ve kararlılığını koruyamadığı bulgusuna ulaşmaktayız.

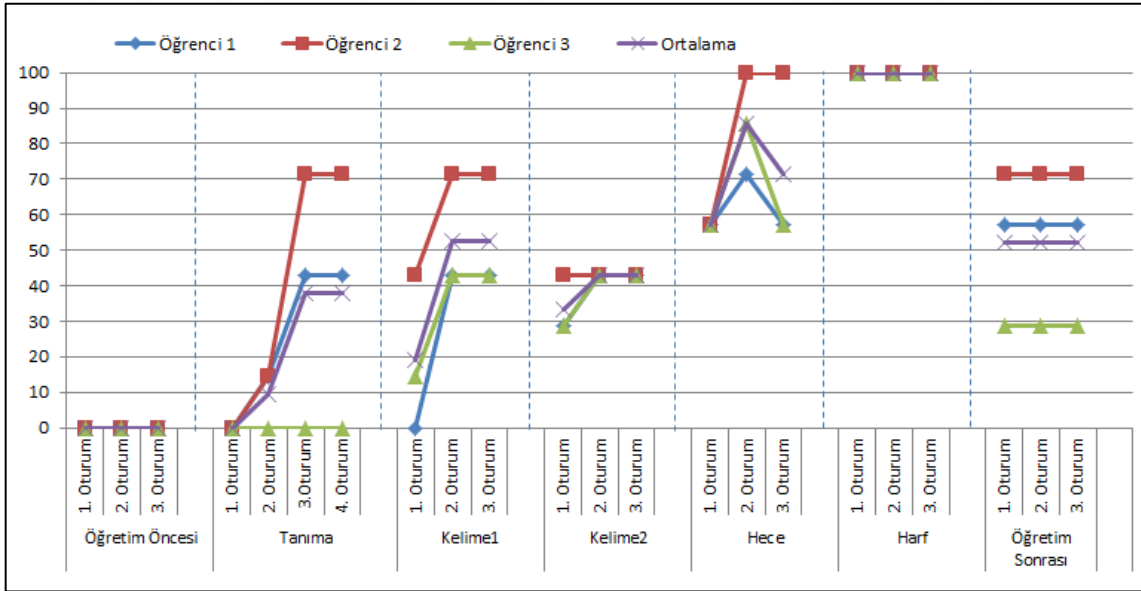
Öğrenci 5, birinci kelime öğretimi birinci oturumunda %80, ikinci ve üçüncü öğretim oturumunda %100 okuma becerisi elde etmiştir. İkinci kelimenin her üç öğrenme oturumunda da öğrenme yaklaşık %40'a kadar gerilerken cümle döneminin birinci oturumunda %70 doğrulukla okuma becerisi gözlenmiş ardından cümle döneminin iki, üç ve dördüncü öğretim oturumlarında aynı zamanda öğretim sonrası değerlendirme döneminin tüm oturumlarında okuma becerisi yaklaşık %90'a kadar yükselmiştir. Öğrencinin öğretim süreci sonunda ulaştığı noktanın, öğretime başlama düzeyinden daha ileride olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumda öğretime başlamadan önceki okuma becerisi ile öğretim süreci sonundaki var olan okuma becerisi arasında ilerleme kaydettiği söylenebilir ancak öğrencinin öğretime başladığı, ilerlediği ve tamamladığı süreç göz önüne alındığında okuma becerisinin kararlılık göstermediğini, öğretim sürecinin seyri boyunca iniş çıkışlar yaşadığını ve okuma becerisinin kararlılığını koruyamadığı bulgusuna ulaşmaktayız.

Öğrenci 6, birinci kelime birinci öğretim oturumunda yaklaşık %90'a, ikinci ve üçüncü öğretim oturumunda ise %100 doğrulukla kelimeyi okumuş ardından ikinci kelimenin üç öğretim oturumunda da öğrenme yaklaşık %60'a gerilerken cümle ve öğretim sonrası değerlendirme dönemlerinin tüm oturumlarında öğrenme yaklaşık %90'a ulaşmıştır. Öğrencinin öğretim süreci sonunda ulaştığı noktanın, öğretime başlama seviyesinden daha ileride olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumda öğretime başlamadan önceki okuma becerisi ile öğretim süreci sonundaki okuma becerisi arasında ilerleme kaydettiği söylenebilir ancak öğrencinin öğretime başladığı, ilerlediği ve tamamladığı süreç göz önüne alındığında okuma becerisinin kararlılık göstermediğini, öğretim sürecinin seyri boyunca iniş çıkışlar yaşadığını ve kararlılığını koruyamadığı bulgusuna ulaşmaktayız.

‘O’ harfinin okuma becerisini disleksi olan çocuklara öğretimi hususunda öğretimin tüm adımlarında cümle (çözümleme) yönteminin, ses temelli cümle yöntemine oranla daha başarılı olduğu, kazanımlarda kararlı ilerlemelerin gerçekleştiği ve öğrenmelerin kararlılığını koruduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Altı disleksi olan öğrencinin ‘o’ harfi okuma ortalamaları dikkate alındığında harf, hece, kelime, cümle adımlarında cümle (çözümleme) yönteminin ses yönteminden daha etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusunda disleksi olan öğrencilerde “Seslerin okunmasının öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ses temelli cümle yönteminden daha etkili olduğu” savunulmuştu. Bu kapsamda “O harfinin yazma becerisinin öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ve ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin veriler grafik 3’te gösterilmiştir.

Grafik 3.‘O’Harfi CTY ile Yazma Düzeyi Grafiği



‘O’ harfinin cümle (çözümleme) yöntemiyle yazma becerisi öğretimi Grafik 3’te verilmiştir. Her üç öğrenci de öğretim öncesi üç oturumda yönergelerle tümüyle olumlu

cevap veremezken, tanımanın birinci oturumunda da her üç öğrenci yönergelere tümüyle olumlu yanıt verememiştir.

Öğrenci 1, ‘o’ harfi yazma öğretimi üçüncü ve dördüncü tanıma oturumunda %40 doğrulukla yazma becerisine ulaşmış ardından birinci kelime birinci öğretimoturumunda yönergelere tümüyle olumlu cevap veremezken ikinci ve üçüncü oturumunda %40 doğrulukla yazma becerisi kazanmıştır. İkinci kelimenin birinci öğretim oturumunda %30, ikinci ve üçüncü oturumunda %40 doğrulukla yazma becerisine ulaşmış ardından hece döneminin ikinci oturumunda %70 yazma becerisine ulaşmış, üçüncü oturumunda ise %60 doğrulukla yazma becerisi sergilemiş ardından harf döneminin her üç öğrenme oturumunda da %100 tam doğrulukla yazma başarısına ulaşmış olup öğretim sonrası değerlendirme her üç oturumunda da %60 doğrulukla yazma becerisi gerçekleştirmiştir.

Öğrenci 2, ‘o’ harfi yazma öğretimi üç ve dördüncü tanıma oturumunda %100 doğrulukla yazma becerisine ulaşmış ardından birinci kelime birinci öğretim oturumunda %40, üç ve dördüncü oturumunda %70 yazma becerisine ulaşırken ikinci kelimenin her üç oturumunda da %40 doğrulukla yazma becerisine gerilemiş ardından hece döneminin birinci öğretim oturumunda %60’a ulaşmıştır. İkinci ve üçüncü öğretim oturumunda %100 tam doğrulukla yazma becerisine ulaşmıştır. Harf döneminin her üç yazma öğretimoturumunda da %100 tam doğrulukla yazma becerisine ulaşmış ardından öğretim sonrası değerlendirme her üç oturumunda da %70 performansla yazma becerisi gerçekleşmiştir.

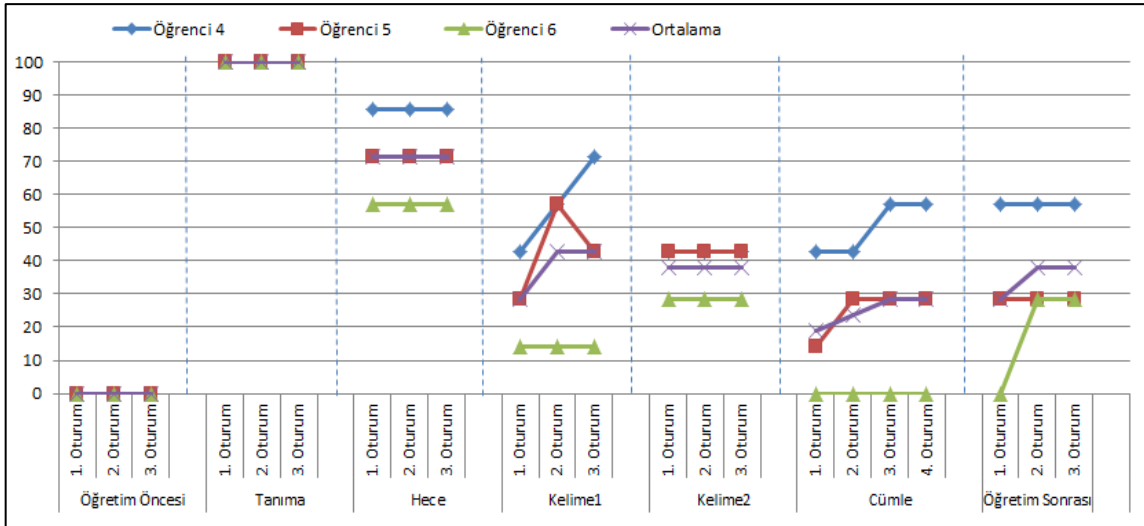
Öğrenci 3, ‘o’ harfi yazma öğretimi iki, üç ve dördüncü tanıma oturumunda yönergelere tümüyle olumlu cevap veremezken birinci kelime birinci öğretim oturumunda %10, ikinci ve üçüncü öğretim oturumunda %40 yazma becerisine ulaşmış ardından ikinci kelime birinci oturumunda %30 ve ikinci ve üçüncü oturumunda %40 yazma becerisi göstermiştir. Hece döneminin birinci oturumunda %60, ikinci öğretim oturumunda %80 ve üçüncü öğretim oturumunda %60 doğrulukla yazma başarısına ulaşmış olup harf döneminin her üç oturumunda da %100 tam doğrulukla yazma

gerçekleşmiştir. Öğretim sonrası değerlendirme döneminde %30 doğrulukla öğrenme gerçekleşmiştir.

‘O’ harfi CTY ile öğretimi her üç öğrenci de de benzer şekilde ilerlemiş okuma adımı yazma adımına göre daha üst seviyeye ulaşmıştır. Öğrencilerden 1 ve 2 öğretim süreci sonunda ortalamanın üzerinde öğrenme gerçekleştirirken yalnızca 3 numaralı öğrenci ortalamanın altında başarı göstermiştir. Her üç öğrencinin de öğretim öncesi ile öğretim sonrası bulunduğu nokta arasında iniş çıkışlar yaşanmış ancak kazanımlarda ilerleme kaydedildiği bulgusuna da ulaşılmıştır. CTY de yazma becerisinin okuma becerisine göre daha zor kazanıldığı ve süreç gerektirdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusunda disleksi olan öğrencilerde “Seslerin okunmasının öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ses temelli cümle yönteminden daha etkili olduğu” savunulmuştu. Bu kapsamda “O harfinin yazma becerisinin öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ve ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin veriler Grafik 4’te gösterilmiştir.

Grafik 4. ‘O’ Harfi STCY ile Yazma Düzeyi Grafiği



‘O’ harfinin ses yöntemi ile yazma becerisi öğretimi Grafik 4’te verilmiştir. Öğrencilerin üçü öğretim öncesi üç oturumda da yönergelere tümüyle olumlu cevap

veremezken, ‘o’ harfi yazma öğretimi tanıma döneminin üç oturumunda yaklaşık %100’e ulaşmıştır.

Öğrenci 4, hece döneminin üç öğretim oturumunda yaklaşık %90’a yakın öğrenme gerçekleştirmiş ardından birinci kelime birinci öğretim oturumunda %40, ikinci oturumunda %60 ve üçüncü öğretim oturumunda ise %70 doğrulukla yazma becerisine gerilemiştir. İkinci kelimenin üç aşamasında da yaklaşık %40 doğrulukla öğrenme gerçekleştirirken cümle döneminin birinci ve ikinci öğretim oturumunda yaklaşık %40 doğrulukla öğrenme gerçekleştirmiştir. Cümle döneminin üçüncü ve dördüncü öğretim oturumu ile öğretim sonrası değerlendirme üç oturumunda yazma becerisi yaklaşık %60’a ulaşmıştır.

Öğrenci 5, hece döneminin üç oturumunda da %70 öğrenme gerçekleştirmiş ardından birinci kelime birinci öğretim oturumunda %30, ikinci oturumunda %60 ve üçüncü öğretim oturumunda ise %40 doğrulukla öğrenme gerçekleştirmiştir. İkinci kelime üç öğretim oturumunda da %40 doğrulukla yazma becerisi gerçekleştirmiş ardından cümle döneminin birinci öğretim oturumunda yazma becerisi %10’a gerilemiştir. İkinci ve üçüncü öğretim oturumunda ayrıca öğretim sonrası değerlendirme üç oturumunda da yazma becerisi %30 olarak gerçekleşmiştir.

Öğrenci 6, hece döneminin üç oturumunda yaklaşık %60’a yakın öğrenme gerçekleştirmiş ardından birinci kelime üç öğretim oturumunda da öğrenme %10’a gerilemiştir. İkinci kelimenin üç öğretim oturumunda da yazma becerisi %30’a ulaşmış olup cümle döneminin tüm oturumlarında yönergelerle tümüyle olumlu cevap veremezken öğretim sonrası değerlendirme birinci öğretim oturumunda yönergelerle tümüyle olumlu cevap verememiştir. İkinci ve üçüncü öğretim oturumlarında ‘o’ harfi yazma becerisi %30 olarak gerçekleşmiştir.

‘O’ harfi STCY ile öğretimi her üç öğrenci de de benzer şekilde ilerlemiş okuma adımı yazma adımına göre daha üst seviyeye ulaşmıştır. Öğrencilerden 5 ve 6, öğretim süreci sonunda ortalamanın üzerinde öğrenme gerçekleştiremezken öğrencilerden

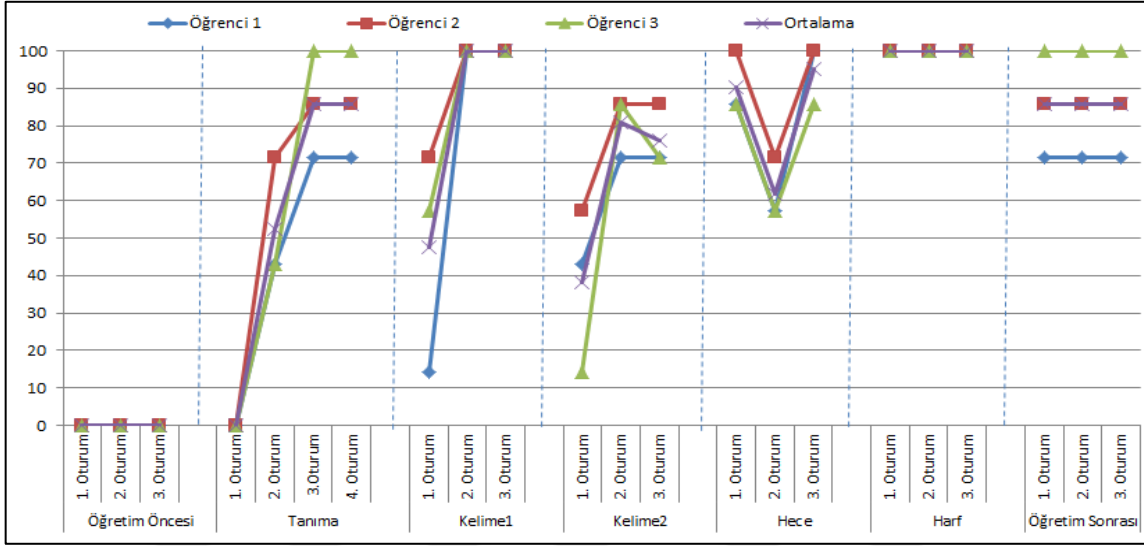
yalnızca 4 numaralı öğrenci ortalamasının üzerinde başarı göstermiştir. Her üç öğrencinin de öğretim öncesi ‘o’ harfi yazma becerisi ile öğretim sonrası ‘o’ harfi yazma becerisi arasında iniş çıkışlar yaşanmış ancak kazanımlarda ilerleme kaydedildiği bulgusuna da ulaşılmıştır. STCY de de yazma becerisinin okuma becerisine göre daha zor kazanıldığı ve süreç gerektirdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Altı öğrencinin ‘o’ harfi yazma ortalamaları dikkate alındığında, ‘o’ harfinin yazma öğretiminin tüm adımlarında; harf, hece, kelime, cümle öğretiminin disleksi olan çocuklara öğretimi hususunda cümle (çözümleme) yönteminin, ses temelli cümle yöntemine oranla daha başarılı olduğu, kazanımlarda kararlı ilerlemelerin gerçekleştiği ve öğrenmelerin kararlılığını koruduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusunda disleksi olan öğrencilerde “Seslerin okunmasının öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ses temelli cümle yönteminden daha etkili olduğu” savunulmuştu. Bu kapsamda “M harfinin okuma becerisinin

öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ve ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin veriler grafik 5’te gösterilmiştir.

Grafik 5. ‘M’ Harfi CTY ile Okuma Düzeyi Grafiği



‘M’ harfinin cümle (çözümleme) yöntemiyle öğretimi Grafik 5’te verilmiştir. Her üç öğrenci öğretim öncesi üç oturumda da yönergelerle tümüyle olumlu cevap veremezken Öğrenci 1, ‘m’ harfi öğretimi tanıma birinci öğretim oturumunda yönergelerle tümüyle olumlu cevap verememiştir. ‘m’ harfi öğretimi tanıma üç ve dördüncü öğretim oturumunda okuma becerisi %70’e ulaşırken birinci kelime birinci öğretim oturumunda öğrenme %10’a gerilemiş ardından iki ve üçüncü oturumda öğrenme %100 başarıyla hızlı bir yükselişe ulaşmıştır. İkinci kelimeninbirinci öğretim oturumunda %40, iki ve üçüncü oturumlarında ise %70’e ulaşmış ardından hece döneminin birinci öğretim oturumunda %90, ikinci oturumunda %60 ve üçüncü öğretim oturumunda %100 tam doğrulukla öğrenme gerçekleşmiştir. Harf döneminin üç öğretim oturumunda da öğrenme %100 doğrulukla okuma gerçekleşmiş ardından öğretim sonrası değerlendirmenin üç öğretim oturumunda da %70 doğrulukla okuma becerisi gerçekleştirerek kazanımlarda ilerleme kaydetmiştir.

Öğrenci 2, ‘m’ harfi öğretimi tanıma birinci öğretim oturumunda %70 öğrenme gerçekleştirmiş olup tanımanın iki, üç ve dördüncü öğretim oturumlarında %90

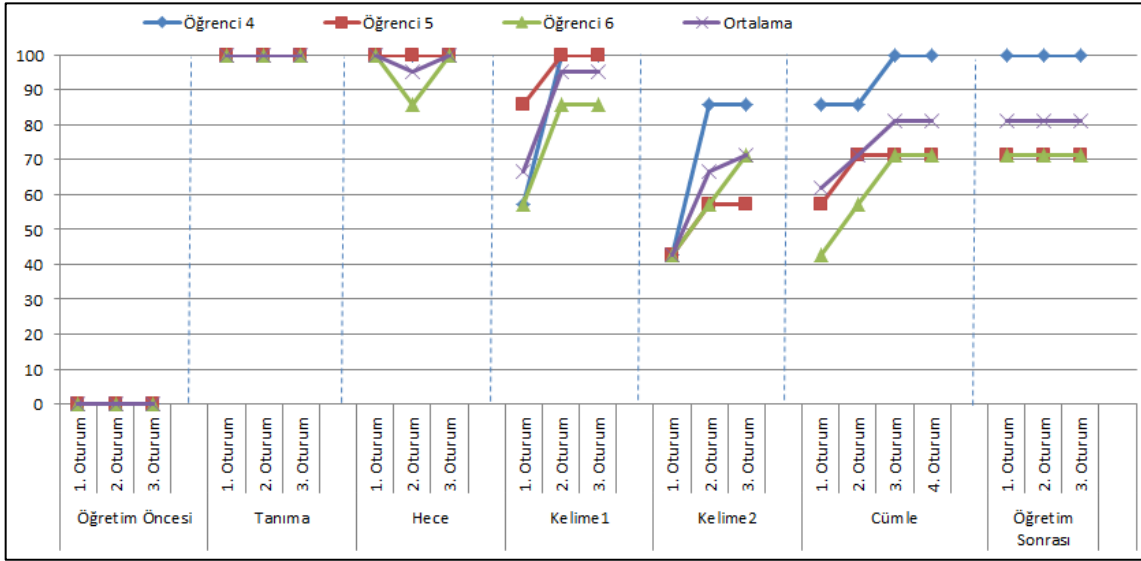
doğrulukla öğrenme gerçekleştirmiştir. Birinci kelime birinci öğretim oturumunda %70, ikinci ve üçüncü öğretim oturumunda ise %100 doğrulukla kelimeyi okumuştur. İkinci kelime birinci öğretim oturumunda %60, ikinci ve üçüncü öğretim oturumunda öğrenme yaklaşık %90'a ulaşmış olup hece dönemi birinci oturumunda %100, ikinci öğretim oturumunda %70 ve üçüncü öğretim oturumunda %100 öğrenme gerçekleşmiş ardından öğretim sonrası değerlendirmenin üç oturumunda da yaklaşık %90 doğrulukla öğrenme gerçekleştirerek kazanımlarda ilerleme kaydetmiştir.

Öğrenci 3, 'm' harfi öğretimi tanıma birinci öğretim oturumunda yönergelere tümüyle olumlu cevap veremezken ikinci öğretim oturumunda %40 ve tanıma döneminin üç ve dördüncü öğretim oturumunda %100 doğrulukla okuma gerçekleştirmiştir. Birinci kelime birinci öğretim oturumunda %50 ve ardından iki ve üçüncü oturumlarda %100 başarı ile okuma gerçekleştirmiştir. İkinci kelime birinci öğretim oturumunda %10, ikinci oturumunda %90 ve üçüncü öğretim oturumunda %70 doğrulukla okuma gerçekleştirmiş ardından hece dönemi birinci öğretim oturumunda %90, ikinci öğretim oturumunda %60 ve üçüncü öğretim oturumunda %80 doğrulukla heceyi okumuştur. Öğrenci, harf ve öğretim sonrası değerlendirme tüm oturumlarında %100 başarı göstererek tam doğrulukla okumuştur.

Her üç öğrencinin de öğretim süreci sonundaki okuma becerilerinin, öğretime başlama dönemindeki okuma becerilerine göre daha ileride olduğu bulgusuna ulaşılmış olup bu durumda öğretim öncesi ile öğretim süreci sonundaki bulundukları okuma becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Öğretim süreci sonunda öğrencilerden yalnızca Öğrenci 1 ortalamanın altında başarı elde ederken, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3, öğretim süreci sonunda ortalamanın üzerinde başarı elde etmiştir. Öğrencilerin CTY 'nin alışılmalı yapıya gereği öğretime ilk başlangıçta okuma becerisinin hızlı bir sıçrama yapmadığı süreç içerisinde okuma becerisinin yükseliş gösterdiği ve bu yükselişin kararlı bir yapı oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusunda disleksi olan öğrencilerde “Seslerin okunmasının öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ses temelli cümle yönteminden daha etkili olduğu” savunulmuştur. Bu kapsamda “M harfinin okuma becerisinin öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ve ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin veriler grafik 6’da gösterilmiştir.

Grafik 6. ‘M’ Harfi STCY ile Okuma Düzeyi Grafiği



Üç öğrencinin ses yöntemi ile ‘m’ harfini okuma çalışmasındaki durumlarına bakıldığında, öğretim öncesi değerlendirme çalışmalarında üç öğrencinin de yönergelere uygun tepki veremediği görülmüş olup üç öğrencinin de sesi ilk oturumda tanıdığı, hece içinde görme de ilk oturumda tanıdığı, birinci kelime içinde sesin ayırt edilmesinin yaklaşık %60 ikinci kelime içinde yaklaşık %40’a kadar gerilediği görülmüştür.

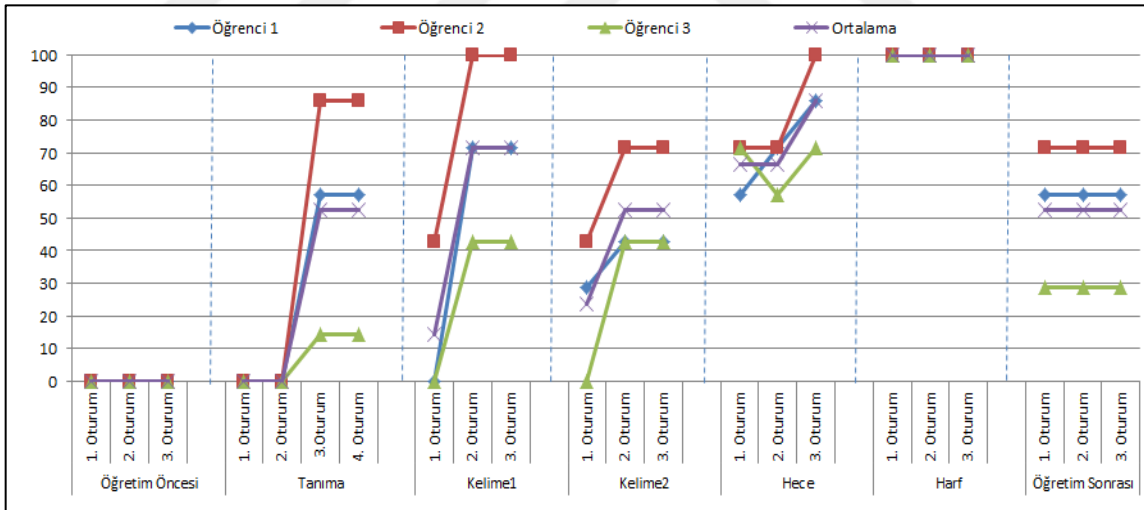
Cümle içinde görme çalışmalarında Öğrenci 4, diğer öğrencilerden farklılaşmıştır. Öğretim sonrası değerlendirme çalışmalarında Öğrenci 4, %100, Öğrenci 5 ve Öğrenci 6’nın %70 doğrulukla başarı gösterdikleri görülmüştür. Öğretim sonrası değerlendirme çalışmalarında öğrencilerden yalnızca Öğrenci 1 ortalamanın üzerinde başarıya ulaşırken, Öğrenci 5 ve Öğrenci 6 ortalamanın altında başarı elde etmişlerdir. Grafik incelendiğinde ‘m’ harfi okuma çalışmalarının tüm öğrencilerde yazma çalışmalarının

ortaya çıkardığı grafiksel eğimlerle benzerlik gösterdiği ancak okuma başarısının yazma başarısına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Disleksi olan altı öğrencinin ‘m’ harfi yazma ortalamaları dikkate alındığında harf, hece, kelime ve cümle adımlarında cümle (çözümleme) yönteminin ses temelli cümle yönteminden daha etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusunda disleksi olan öğrencilerde “Seslerin okunmasının öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ses temelli cümle yönteminden daha etkili olduğu” savunulmuştu. Bu kapsamda “M harfinin yazma becerisinin öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ve ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin veriler grafik 7’de gösterilmiştir.

Grafik 7. ‘M’ Harfi CTY ile Yazma Düzeyi Grafiği



M’ harfinin cümle (çözümleme) yöntemiyle yazma becerisi öğretimi Grafik 7’de verilmiştir. Her üç öğrenci öğretim öncesi üç oturumda da yönergelerle tümüyle olumlu cevap veremezken, birinci ve ikinci tanıma oturumunda da yönergelerle tümüyle olumlu cevap verememişlerdir. Öğrenci 1, üç ve dördüncü tanıma öğretim oturumunda %60 yazma başarısına ulaşmış ardından birinci kelime birinci öğretim oturumunda yönergelerle tümüyle olumlu cevap veremezken iki ve üçüncü oturumda %70 başarı ile

yazma becerisi göstermiştir. İkinci kelime birinci öğretim oturumunda %30 ve iki ve üçüncü öğretim oturumunda ise %40 başarı göstermiştir. Hece dönemi birinci öğretim oturumunda %60 başarıya ulaşmış, ikinci öğretim oturumunda %70 ve üçüncü öğretim oturumunda yaklaşık %80 başarı ile heceleri yazma becerisi göstererek hızlı bir yükseliş göstermiş ardından harf döneminin her üç öğretim oturumunda da %100 başarı ile harfi doğru yazmıştır. Öğretim sonrası değerlendirme döneminin üç öğretim oturumunda da yaklaşık %60 doğrulukla ‘m’ harfi öğretimini tamamlamıştır.

Öğrenci 2, üç ve dördüncü tanıma öğretim oturumunda %90 başarıyla yazma becerisine ulaşmış ardından birinci kelime birinci oturumunda %40, iki ve üçüncü oturumlarda %100 başarı ile kelimeyi yazma becerisine ulaşırken ikinci kelime birinci oturumunda %40, ikinci ve üçüncü oturumlar da ise %70 başarı göstermiştir. Hece döneminin bir ve ikinci öğretim oturumunda da %70 başarı göstermiştir. Hece dönemi üçüncü öğretimoturumu ve harf dönemi üç oturumunda da %100 başarıya ulaşmış ardından öğretim sonrası değerlendirme her üç oturumunda da %70 doğrulukla yazma başarısına ulaşmıştır.

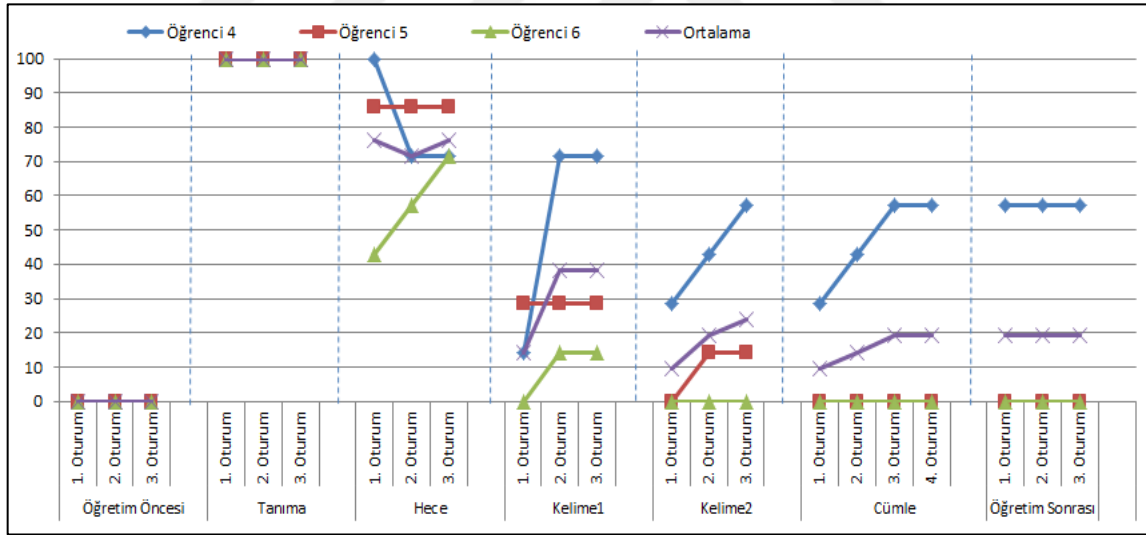
Öğrenci 3, üç ve dördüncü tanıma öğretim oturumlarında %10 başarıya gerilemiş ardından birinci kelime birinci öğretim oturumunda yönergelerle tümüyle olumlu cevap veremezken, iki ve üçüncü öğretim oturumunda %40 başarıya ulaşmıştır. İkinci kelime birinci öğretim oturumunda yönergelerle tümüyle olumlu cevap veremezken iki ve üçüncü öğretim oturumunda %40 başarıyla kelimeyi yazmış ardından hece dönemi birinci öğretim oturumunda %70, ikinci oturumunda %60 ve üçüncü öğretim oturumunda ise %70 başarıyla heceleri yazmış ardından harf dönemi üç öğretim oturumunda da %100 öğrenme gerçekleştirmiş ve öğretim sonrası değerlendirme tüm oturumlarında ise %30 başarı elde etmiştir.

‘M’ harfi CTY ile yazma öğretimi her üç öğrenci de de benzer şekilde ilerlemiş okuma adımı yazma adımına göre daha üst seviyede öğrenme gerçekleşmiştir. Öğrenci 1 ve 2 öğretim süreci sonunda ortalamanın üzerinde öğrenme gerçekleştirirken yalnızca

Öğrenci 3 ortalamanın altında başarı göstermiştir. Her üç öğrencinin de öğretim öncesi yazma becerileri ile öğretim sonrası yazma becerileri arasında iniş çıkışlar yaşanmış ancak kazanımlarda ilerleme kaydedildiği bulgusuna da ulaşılmıştır. CTY de yazma becerisinin okuma becerisine göre daha zor kazanıldığı ve süreç gerektirdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusunda disleksi olan öğrencilerde “Seslerin okunmasının öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ses temelli cümle yönteminden daha etkili olduğu” savunulmuştu. Bu kapsamda “M harfinin yazma becerisinin öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ve ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin veriler grafik 8’ de gösterilmiştir.

Grafik 8. ‘M’ Harfi STCY ile Yazma Düzeyi Grafiği



‘M’ harfinin ses yöntemi ile yazma becerisi öğretimi Grafik 8’de verilmiştir. Öğrencilerin üçü de öğretim öncesi üç oturumda da yönergelerle tümüyle olumlu cevap veremezken, tanıma döneminin üç oturumunda başarı yaklaşık %100’e kadar ulaşmıştır.

Öğrenci 4, hece döneminin birinci hece öğretim oturumunda %100 başarı ile heceleri doğru yazmıştır. İkinci ve üçüncü hece oturumunda başarı yaklaşık %70’e gerilemiş, Birinci kelimedede yazma başarısı %10 olarak seyretmiş, iki ve üçüncü

kelimede başarı yaklaşık %70'e ulaşmıştır. İkinci kelimede başarı birinci öğretim oturumunda %30, ardından ikinci ve üçüncü öğretim oturumunda %50'ye ulaşmıştır. Cümle döneminin birinci ve ikinci oturumlarında %40 doğrulukla cümleleri yazma becerisi göstermiştir. Cümle döneminin üç ve dördüncü oturumlarında başarı yaklaşık %50'ye ulaşmıştır. Öğretim sonrası değerlendirmede yazma başarısı yaklaşık %50 olarak gerçekleşmiştir.

Öğrenci 5, hece döneminin üç oturumunda da %80 başarı ile heceleri yazma becerisi göstermiştir. Birinci kelimenin üç oturumunda da başarı %30 olarak devam ederken ikinci kelimede başarı birinci öğretim oturumunda yönergelere tümüyle olumlu cevap verememiş ardından iki ve üçüncü öğretim oturumunda %10 doğrulukla kelime yazma becerisi gösterilmiştir. Cümle ve öğretim sonrası değerlendirmede başarı %0'a gerilemiştir. Öğrencinin öğretim sonrası değerlendirmede kazanımlarda ilerleme kaydedemediği bulgusuna ulaşılmıştır.

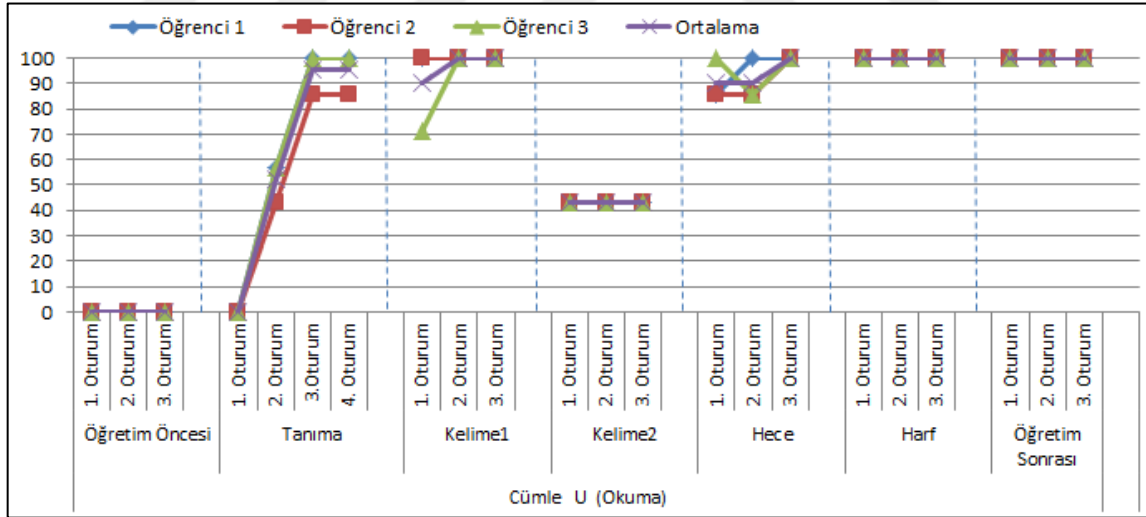
Öğrenci 6, hece döneminin birinci öğretim oturumunda %40, ikinci öğretim oturumunda %60, üçüncü öğretim oturumunda %70 doğrulukla yazma becerisine ulaşmıştır. Birinci kelime birinci öğretim oturumunda yönergelere tümüyle olumlu cevap verememiştir. İkinci ve üçüncü öğretim oturumlarında %10 olarak öğrenme devam etmiştir. İkinci kelime, cümle ve öğretim sonrası değerlendirme dönemlerinde başarı %0 seviyeye gerilemiştir. Öğrencinin öğretim sonrası değerlendirmede kazanımlarda ilerleme kaydedemediği bulgusuna ulaşılmıştır.

'M' harfi STCY ile yazma öğretimi her üç öğrenci de de benzer şekilde ilerlemiş okuma adımı yazma adımına göre daha üst seviyeye ulaşmıştır. Öğrenci 5 ve Öğrenci 6, öğretim süreci sonunda ortalamanın üzerinde öğrenme gerçekleştiremezken yalnızca Öğrenci 4, ortalamanın üzerinde başarı göstermiştir. Her üç öğrencinin de öğretim öncesi yazma becerisi ile öğretim sonrası yazma becerisi arasında iniş çıkışlar yaşanmış ancak yalnızca öğrenci 4, kazanımlarda ilerleme kaydettiği, Öğrenci 5 ve Öğrenci 6'nın öğretim sonrası değerlendirme dönemlerinde ilerleme kaydedemediği bulgusuna

ulaşılmıştır. STCY de yazma becerisinin okuma becerisine göre daha zor kazanıldığı ve süreç gerektirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. ‘M’ harfinin yazma öğretiminin tüm adımlarında disleksi olan çocuklara öğretimi hususunda yazma ortalamaları dikkate alındığında cümle (çözümleme) yönteminin, ses temelli cümle yöntemine oranla harf, hece, kelime ve cümle adımlarının uygulanmasında daha başarılı olduğu, kazanımlarda kararlı ilerlemelerin gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusunda disleksi olan öğrencilerde “Seslerin okunmasının öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ses temelli cümle yönteminden daha etkili olduğu” savunulmuştu. Bu kapsamda “U harfi okuma becerisinin öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ve ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin veriler grafik 9’ da gösterilmiştir.

Grafik 9.‘U’Harfi CTY ile Okuma Düzeyi Grafiği



‘U’ harfinin cümle (çözümleme) yöntemiyle okuma öğretimi Grafik 9’da verilmiştir. Öğrenci 1, öğretim öncesi üç oturumda da yönergelerle tümüyle olumlu cevap veremezken, tanıma oturumunun üçüncüsünde %100 doğrulukla başarı elde etmiş, birinci kelimeye %100 doğrulukla kelime okuma becerisi elde etmiştir. Öğrenci 2, ikinci kelimeye yaklaşık %40’a kadar gerilemiş ardından hece döneminde yaklaşık %90, harf

döneminde ve öğretim sonrası değerlendirmede %100 doğrulukla öğrenme gerçekleşmiştir.

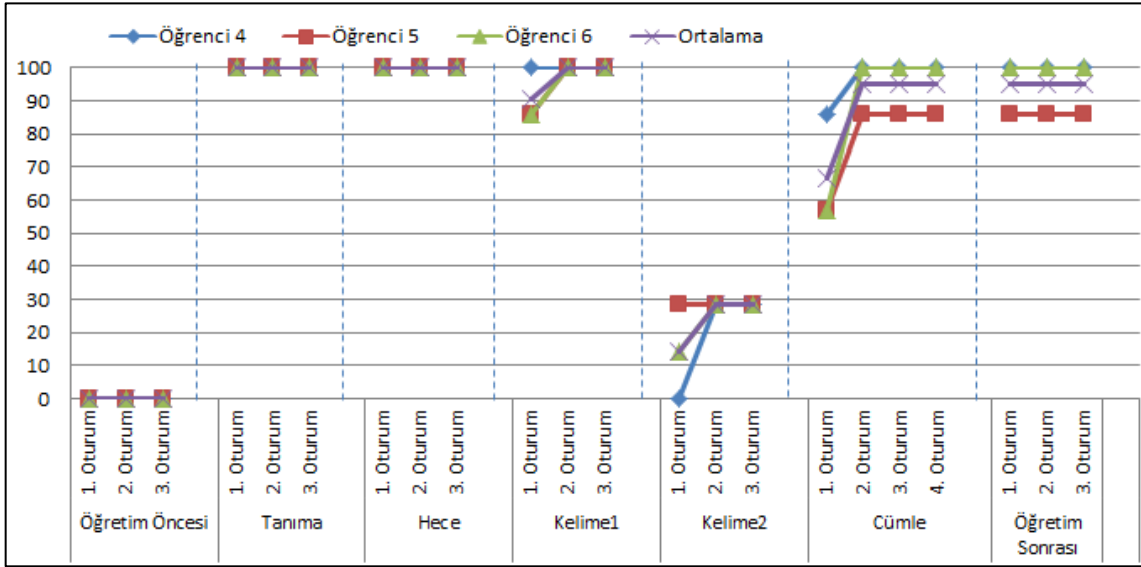
Öğrenci 2, öğretim öncesi üç oturumda da yönergelere tümüyle olumlu cevap veremezken, tanıma oturumunun üçüncüsünde %90 başarıya ulaşmıştır. Birinci kelimedede %90 doğrulukla kelimeyi okumuştur. Öğrenci 5'in başarısı ikinci kelimedede yaklaşık %40'a kadar gerilemiş ardından hece döneminde yaklaşık %90'a kadar hızlı bir yükseliş göstermiş, harf döneminde ve öğretim sonrası değerlendirmede %100 doğrulukla öğrenme gerçekleşmiştir.

Öğrenci 3, öğretim öncesi üç oturumda da yönergelere tümüyle olumlu cevap veremezken, tanıma oturumunun üçüncüsünde %100 başarıya ulaşmış, birinci kelimedede başarı %90 olarak gerçekleşmiştir. Öğrenci 3'ün başarısı ikinci kelimedede yaklaşık %40'a kadar gerilemiş ardından hece döneminde yaklaşık %90'a ulaşmıştır. Harf dönemi ve öğretim sonrası değerlendirmede %100 doğrulukla öğrenme gerçekleşmiştir.

'U' harfinin cümle (çözümleme) yöntemiyle okuma öğretiminde öğrenme üç öğrencide de benzer şekilde gerçekleşmiştir. Her üç öğrencinin de öğretim süreci sonundaki öğrenmeleri, öğretime başlama oturumlarındaki başarılarına göre daha ileride olduğu bulgusuna ulaşılmış olup bu durumda öğretim öncesi okuma becerisi ile öğretim süreci sonundaki okuma becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Öğretim süreci sonunda Öğrenci 2, Öğrenci 3 ve Öğrenci 4 öğretim süreci sonunda ortalamanın üzerinde başarı elde etmiştir. Öğrencilerin CTY 'nin alışlagelmiş yapısı gereği öğretime ilk başlangıçta okuma başarısının hızlı bir sıçrama yapmadığı süreç içerisinde okuma başarısının yükseliş gösterdiği ve bu yükselişin kararlı bir yapı oluşturduğu ayrıca kazanımlarda ilerleme kaydedildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusundadisleksi olan öğrencilerde “Seslerin okunmasının öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ses temelli cümle yönteminden daha etkili olduğu” savunulmuştur. Bu kapsamda “U harfinin okuma becerisinin öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ve ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin veriler grafik 10’ da gösterilmiştir.

Grafik 10. ‘U’ HarfiSTCY ile Okuma Düzeyi Grafiği



‘U’ harfinin ses yöntemi ile okuma öğretimi Grafik 10’da verilmiştir. Öğrencilerin üçü de öğretim öncesi üç oturumda da yönergelerle tümüyle olumlu cevap veremezken, tanıma ve hece dönemlerinin üç oturumunda başarı yaklaşık %100’e kadar ulaşmıştır. Öğrenci 4, birinci kelime üç öğretim oturumunda da %100 doğrulukla kelimeyi okumuştur. İkincikelime birinci oturumunda yönergelerle tümüyle olumlu cevap veremezken iki ve üçüncü öğretim oturumunda %30 başarıya ulaşmış ardından cümle dönemi birinci öğretim oturumunda başarı yaklaşık %90’a ulaşmıştır. İki, üç ve dördüncü oturumlar ile öğretim sonrası değerlendirme oturumlarının tümünde %100 doğrulukla öğrenme gerçekleşmiştir.

Öğrenci 5, birinci kelime birinci öğretim oturumunda %90, ardından iki ve üçüncü öğretim oturumunda ise %100 başarıya ulaşmış olup ikinci kelime üç öğretim

oturumunda da %30 doğruluk göstererek okuma becerisi gerilemiştir. Cümle dönemi birinci öğretim oturumunda %60 başarı ile cümleyi okumuştur. İki, üç ve dördüncü oturumu ile öğretim sonrası değerlendirme dönemleri üç oturumunda da yaklaşık %90'a yakın okuma başarısı sergilemiştir.

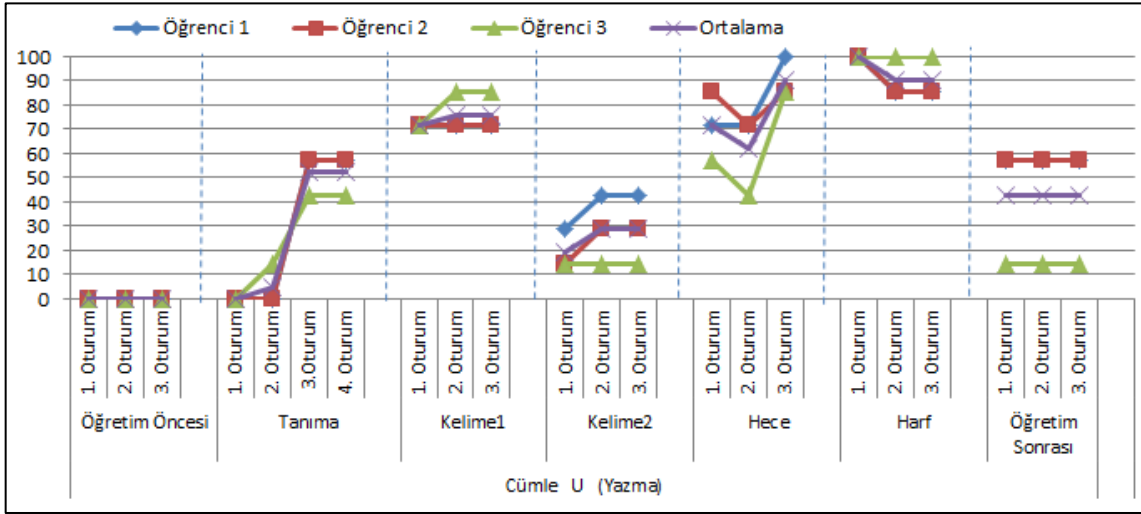
Öğrenci 6, birinci kelime birinci öğretim oturumunda %90 doğrulukla kelimeyi okumuştur. İkinci ve üçüncü oturumunda ise %100 başarıya ulaşmıştır. İkinci kelime birinci öğretim oturumunda %10, ikinci ve üçüncü oturumunda ise %30 başarı göstermiştir. Cümle dönemi birinci oturumunda %60 doğrulukla cümleyi okumuştur. İki, üç ve dördüncü oturumu ile öğretim sonrası değerlendirme üç oturumunda %100 doğrulukla öğrenme gerçekleşmiştir.

Öğretim sonrası değerlendirme çalışmalarında öğrencilerden yalnızca Öğrenci 4 ve Öğrenci 6 ortalamanın üzerinde başarıya ulaşırken, Öğrenci 5, ortalamanın altında başarı elde etmiştir. Grafik incelendiğinde 'u' harfi okuma çalışmalarının tüm öğrencilerde yazma çalışmalarının ortaya çıkardığı grafiksel eğimlerle benzerlik gösterdiği ancak okuma başarılarının yazma başarılarına göre daha ileride olduğu söylenebilir.

Disleksi olan altı öğrencinin 'o' harfi okuma ortalamaları dikkate alındığında harf, hece, kelime ve cümle adımlarında cümle (çözümleme) yönteminin, ses temelli cümle yönteminden daha etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusundadisleksi olan öğrencilerde “Seslerin okunmasının öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ses temelli cümle yönteminden daha etkili olduğu” savunulmuştu. Bu kapsamda “U harfi yazma becerisinin öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ve ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin veriler grafik 11’ de gösterilmiştir.

Grafik 11.‘U’Harfi CTY ile Yazma Düzeyi Grafiği



‘U’ harfinin cümle (çözümleme) yöntemiyle yazma becerisi öğretimi Grafik 11’de verilmiştir. Öğrenci 1, öğretim öncesi üç oturumda ve ‘u’ harfi öğretimi bir ve ikinci tanıma oturumunda yönergelerle tümüyle olumlu cevap veremezken, üç ve dördüncü tanıma oturumunda %50 başarı kaydedilmiştir. Birinci kelimedeyüksek başarı %70’e ulaşmış ardından birinci kelime ikinci ve üçüncü oturumlarında başarı %70 olarak gözlenmiştir. Öğrenci 1’in başarısı, ikinci kelimedeyaklaşık %40’a kadar gerilemiş ardından hece döneminde %70 seviyesine kadar harf döneminde ise %100 seviyeye kadar ulaşmıştır. Öğretim sonrası değerlendirmede yazma başarısı %40 oranında gerçekleşmiştir.

Öğrenci 2, öğretim öncesi üç oturumda ve bir ve ikinci tanıma oturumunda yönergelerle tümüyle olumlu cevap veremezken, üç ve dördüncü tanıma oturumunda yazma başarısı %60 olarak belirlenmiştir. Birinci kelimedeyüksek başarı %70 doğrulukta seyretmiş ardından ikinci kelimedeyüksek başarı yaklaşık %30’a kadar gerilemiştir. Hece

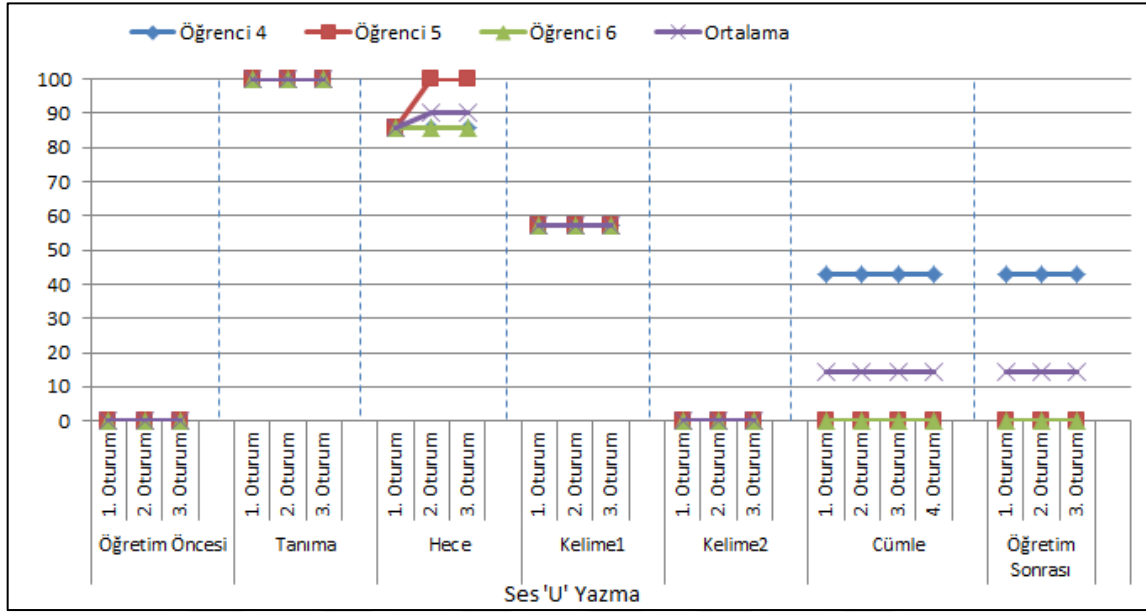
döneminde başarı birinci oturumda %90'a ulaşmış, ikinci oturumda başarı %70'e gerilemiştir. Üçüncü oturumda %90 başarı kaydedilmiştir. Harf döneminde ise birinci oturumda %100 doğrulukla harf yazma becerisi elde edilmiştir. İki ve üçüncü oturumlarda başarı yaklaşık %90'a gerilemiş, öğretim sonrası değerlendirme oturumlarında başarı %60 olarak gerçekleşmiştir.

Öğrenci 3, öğretim öncesi üç oturumda ve birinci ile ikinci tanıma öğretim oturumlarında yönergelerle tümüyle olumlu cevap veremezken üç ve dördüncü tanıma oturumlarında başarı yaklaşık %40'a ulaşmıştır. Öğrenci 3, birinci kelime birinci öğretim oturumunda yaklaşık %70 doğrulukla kelime yazma becerisi göstermiş ardından iki ve üçüncü öğretim oturumlarında başarı %80'e ulaşmıştır. İkinci kelimede başarı yaklaşık %20'ye kadar gerilemiş ardından hece dönemi birinci oturumunda başarı %60, ikinci oturumunda %40, üçüncü öğretim oturumunda %90 civarında gerçekleşmiştir. Harf döneminde başarı %100'e ulaşmış, öğretim sonrası değerlendirme oturumlarında başarı %10 doğrulukla yazma becerisi gerçekleşmiştir.

'U' harfi CTY ile yazma öğretimi her üç öğrenci de de okuma adımı yazma adımına göre daha üst seviyede öğrenme gerçekleşmiştir. Öğrenci 1 ve Öğrenci 2 öğretim süreci sonunda ortalamanın üzerinde öğrenme gerçekleştirirken yalnızca Öğrenci 3 ortalamanın altında başarı göstermiştir. Her üç öğrencinin de öğretim öncesi yazma becerileri ile öğretim sonrasındaki yazma becerileri arasında iniş çıkışlar yaşanmış ancak kazanımlarda ilerleme kaydedildiği bulgusuna da ulaşılmıştır. CTY de yazma becerisinin okuma becerisine göre daha zor kazanıldığı ve süreç gerektirdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusunda disleksi olan öğrencilerde "Seslerin okunmasının öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ses temelli cümle yönteminden daha etkili olduğu" savunulmuştu. Bu kapsamda "U harfi yazma becerisinin öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ve ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin veriler grafik 12' de gösterilmiştir.

Grafik 12. 'U' Harfi STCY ile Yazma Düzeyi Grafiği



'U' harfinin ses yöntemi ile yazma becerisi öğretimi Grafik 12'de verilmiştir. Öğrencilerin üçü de öğretim öncesi üç oturumda yönergelerle tümüyle olumlu cevap veremezken, 'u' harfi yazma tanıma üç öğretim oturumunda da başarı %100'e kadar ulaşmıştır.

Öğrenci 4, hece döneminin üç öğretim oturumunda da yaklaşık %90'a yakın öğrenme gerçekleştirmiş ardından birinci kelime üç öğretim oturumunda da %60 başarı elde etmiştir. İkinci kelimenin üç öğretim oturumunda da yönergelerle tümüyle olumlu cevap veremezken cümle dönemi ve öğretim sonrası değerlendirme tüm oturumlarında %40 başarı elde etmiştir.

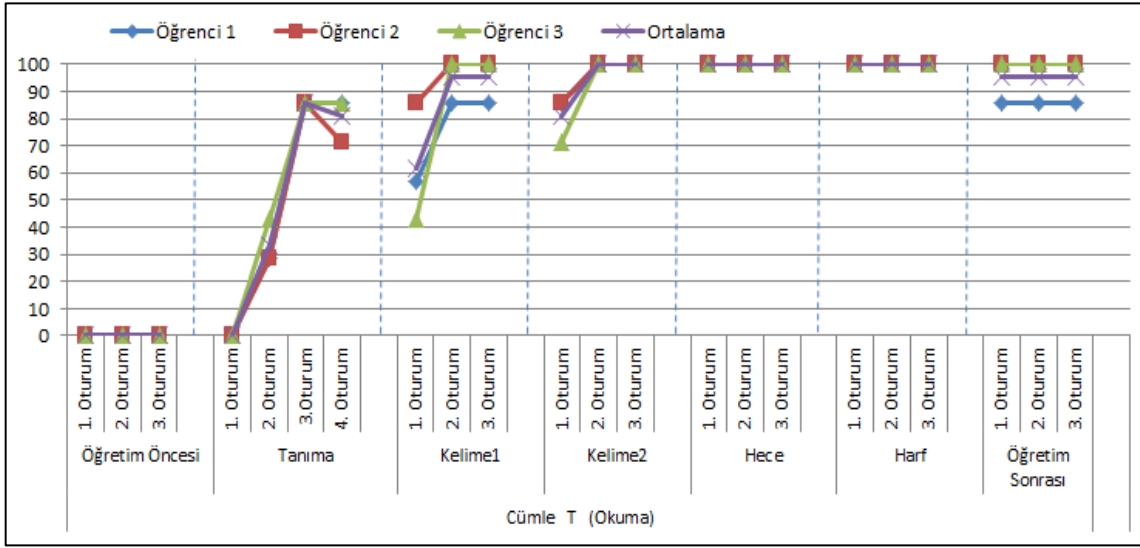
Öğrenci 5, hece dönemi birinci öğretim oturumunda %90, iki ve üçüncü öğretim oturumunda %100 doğrulukla heceleri yazma becerisi göstermiştir. Öğrenci, birinci kelimenin üç oturumunda da %60 başarı elde etmiştir. İkinci kelime ile ayrıca cümle ve öğretim sonrası değerlendirme dönemlerinde yönergelerle tümüyle olumlu cevap verememiştir.

Öğrenci 6, hece dönemi üç oturumda da %90 başarı göstermiş ardından birinci kelimenin üç oturumunda da %60 başarı gösterirken ikinci kelime ile cümle ve öğretim sonrası değerlendirme dönemlerinin tüm oturumlarında yönergelere tümüyle olumlu cevap verememiştir.

‘U’ harfi STCY ile yazma öğretimi her üç öğrenci de de benzer şekilde okuma adımı, yazma adımına göre daha ileri seviyeye ulaşmıştır. Öğrenci 5 ve Öğrenci 6 öğretim süreci sonunda ortalamanın üzerinde öğrenme gerçekleştiremezken yalnızca Öğrenci 4, ortalamanın üzerinde başarı göstermiştir. Her üç öğrencinin de öğretim öncesi yazma becerisi ile öğretim sonrasındaki yazma becerileri arasında iniş çıkışlar yaşanmış ancak yalnızca öğrencilerden Öğrenci 4’ün kazanımlarda ilerleme kaydettiği, Öğrenci 5 ve 6’nın öğretim sonrası değerlendirme dönemlerinde ilerleme kaydedemediği bulgusuna ulaşılmıştır. STCY de yazma becerisinin okuma becerisine göre daha zor kazanıldığı ve süreç gerektirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. ‘U’ harfi yazma öğretiminin tüm adımlarında disleksi olan çocuklara öğretimi hususunda cümle (çözümleme) yönteminin, ses temelli cümle yöntemine oranla daha başarılı olduğu, kazanımlarda kararlı ilerlemelerin gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusunda disleksi olan öğrencilerde “Seslerin okunmasının öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ses temelli cümle yönteminden daha etkili olduğu” savunulmuştur. Bu kapsamda “T harfinin okuma becerisinin öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ve ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin veriler grafik 13’ te gösterilmiştir.

Grafik 13. ‘T’ Harfi CTY ile Okuma Düzeyi Grafiği



‘T’ harfinin cümle (çözümleme) yöntemiyle öğretimi Grafik 13’ te verilmiştir. Öğrenci 1, öğretim öncesi üç oturumda ve ‘t’ harfi tanıma birinci oturumunda yönergelerle tümüyle olumlu cevap veremezken, ikinci öğretim oturumunda %30, üç ve dördüncü öğretim oturumunda başarı yaklaşık %90’a kadar ulaşmıştır. Birinci kelime birinci öğretim oturumunda %60, iki ve üçüncü oturumunda %90 doğrulukla okuma gerçekleştirilmiştir. Öğrenci 1’in başarısı iki ve üçüncü oturumlarında %100 doğruluk seviyesine ulaşmıştır. Hece ve harf dönemlerinde başarı %100 doğruluk seviyesinde ilerlemiş öğretim sonrası değerlendirme döneminde başarı yaklaşık %90’a ulaşmıştır.

Öğrenci 2, öğretim öncesi üç oturumdayönergelerle tümüyle olumlu cevap veremezken, ‘t’ harfi tanıma birinci öğretim oturumunda da yönergelerle tümüyle olumlu cevap verememiştir. İkinci oturumda %30, üçüncü öğretim oturumunda %90 ve

dördüncü öğretim oturumunda %70 doğrulukla öğrenme gerçekleştirmiştir. Birinci kelime birinci öğretim oturumunda %90, iki ve üçüncü oturumunda %100 doğrulukla öğrenme gerçekleştirmiştir. İkinci kelime birinci öğretim oturumunda %90, iki ve üçüncü oturumunda %100 başarı göstermiştir. Hece, harf ve öğretim sonrası değerlendirme dönemlerinde başarı %100 olarak kararlılık göstermiştir.

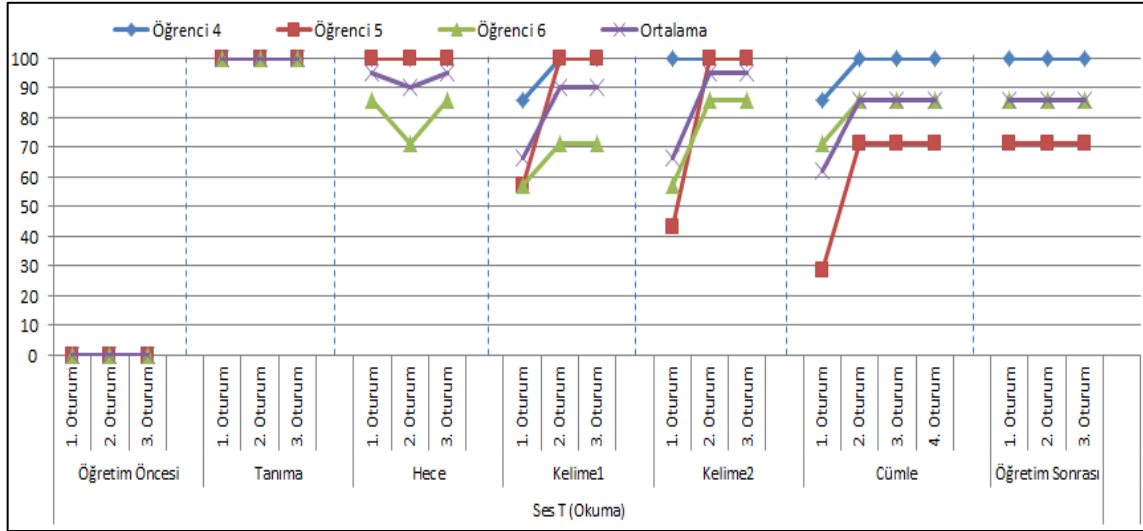
Öğrenci 3, öğretim öncesi üç oturumda da yönergelere tümüyle olumlu cevap veremezken, ‘t’ harfi tanıma birinci öğretim oturumunda yönergelere tümüyle olumlu cevap verememiştir. İkinci oturumda %40, üç ve dördüncü öğretim oturumlarında ise %90 başarı elde etmiş ardından birinci kelime birinci öğretim oturumunda %40, iki ve üçüncü öğretim oturumunda %90 başarıya ulaşmıştır. İkinci kelime birinci öğretim oturumunda %70, iki ve üçüncü öğretim oturumunda %100 doğrulukla kelimeyi okumuştur. Hece, harf ve öğretim sonrası değerlendirmede başarı %100 doğrulukla okuma gerçekleşmiş ve kazanımlarda kararlı bir ilerleme göstermiştir.

‘T’ harfinin cümle (çözümleme) yöntemiyle okuma öğretiminde öğrenme üç öğrencide öğretim süreci sonundaki öğrenmenin, öğretime başlamadaki öğrenmeden daha ileride olduğu bulgusuna ulaşılmış olup bu durumda öğretim öncesi okuma becerisi ile öğretim süreci sonundaki okuma becerisi arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Öğretim süreci sonunda Öğrenci 2 ve Öğrenci 3, ortalamanın üzerinde başarı elde ederken, Öğrenci 1, öğretim süreci sonunda ortalamanın altında başarı göstermiştir. Öğrencilerin CTY ‘nin alışlagelmiş yapısı gereği öğretime ilk başlangıçta okumanın hızlı bir sıçrama yapmadığı süreç içerisinde okumanın yükseliş gösterdiği ve bu yükselişin kararlı bir yapı oluşturduğu ayrıca kazanımlarda ilerleme kaydedildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusunda disleksi olan öğrencilerde “Seslerin okunmasının öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ses temelli cümle yönteminden daha etkili olduğu” savunulmuştur. Bu kapsamda “T harfinin okuma becerisinin

öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ve ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin veriler grafik 14’ te gösterilmiştir.

Grafik 14. ‘T’ Harfi STCY ile Okuma Düzeyi Grafiği



‘T’ harfinin ses yöntemiyle öğretimi Grafik 14’te verilmiştir. Öğrenci 4, öğretim öncesi üç oturumda da yönergelere tümüyle olumlu cevap veremezken, tanıma döneminin her üç oturumu için yaklaşık %100 doğrulukla başarıya ulaşmış ardından hece dönemi birinci öğretim oturumunda başarı %100 doğrulukla devam etmiştir. İkinci öğretim oturumunda %90, üçüncü oturumda ise %100 başarıya ulaşmış ardından birinci kelime ve ikinci kelime tüm öğretim oturumlarında başarı %100 olarak tam doğrulukla gerçekleşmiştir. Cümle dönemi birinci oturumunda yaklaşık %90 okuma başarısı gerçekleşirken cümle dönemi diğer tüm oturumları ile öğretim sonrası değerlendirmenin tüm oturumlarında başarı %100 olarak tam doğrulukla okuma gerçekleşmiştir.

Öğrenci 5, öğretim öncesi üç oturumda da yönergelere tümüyle olumlu cevap veremezken, tanıma döneminin her üç oturumu için başarı yaklaşık %100’e ulaşmıştır. Hece döneminde başarı %100’e ulaşarak tam doğrulukla heceler okunmuştur. Birinci kelime birinci öğretim oturumunda %60 ardından iki ve üçüncü oturumlarda ise %100 öğrenme gerçekleşmiş olup ikinci kelime birinci öğretim oturumunda %40 ardından iki ve üçüncü oturumlarda ise %100 tam doğrulukla öğrenme gerçekleşmiştir. Öğrenci

cümle dönemi birinci öğretim oturumunda %30 başarı kaydederken cümle döneminin iki ve üçüncü oturumları ile öğretim sonrası değerlendirme tüm oturumlarında başarı %70 olarak gerçekleşmiştir.

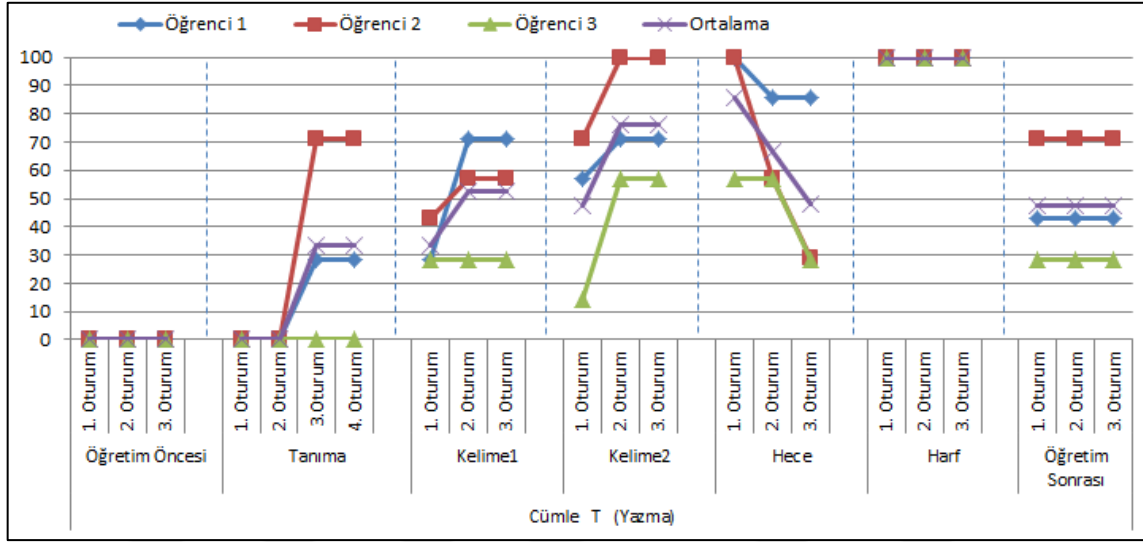
Öğrenci 6, öğretim öncesi üç oturumda da yönergelere tümüyle olumlu cevap veremezken, tanıma döneminin her üç oturumu için yaklaşık %100' e yakın öğrenme gerçekleşmiş ardından hece dönemi birinci oturumunda başarı %90'a, ikinci oturumunda %70 ve üçüncü oturumunda %90'a ulaşmıştır. Birinci kelime birinci öğretim oturumunda %60, iki ve üçüncü öğretim oturumunda ise %70 doğrulukla başarı göstermiş olup ikinci kelime birinci oturumunda %60, iki ve üçüncü oturumunda ise %80 doğrulukla başarı göstermiştir. Öğrenci cümle dönemi birinci oturumunda %70 başarı gösterirken cümle dönemi diğer tüm oturumları ile öğretim sonrası değerlendirme tüm oturumlarında yaklaşık %90'a yakın doğrulukla öğrenme gerçekleştirmiştir.

Öğretim sonrası değerlendirme çalışmalarında öğrencilerden yalnızca Öğrenci 4, ortalamanın üzerinde başarıya ulaşırken, Öğrenci 6, ortalama düzeyinde başarı elde etmiş, Öğrenci 5 ise ortalamanın altında başarı göstermiştir. Grafik incelendiğinde 't' harfi okuma çalışmalarının tüm öğrencilerde yazma çalışmalarının ortaya çıkardığı grafiksel eğimlerle benzerlik gösterdiği ancak okuma seviyesinin yazma başarı seviyesine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Disleksi olan altı öğrencinin 't' harfi okuma ortalamaları dikkate alındığında 't' harfi öğretimi harf, hece, kelime ve cümle gibi tüm adımlarında cümle temelli yöntemin, ses temelli cümle yöntemine göre daha başarılı olduğu, yakalanan başarının daha fazla kararlılık gösterdiği, ses temelli cümle yönteminin de cümle (çözümleme) yöntemine oranla hızlı yükseliş gösterdiği ancak elde edilen yükselişin kararlılığı koruyamadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusunda disleksi olan öğrencilerde "Seslerin okunmasının öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ses temelli cümle yönteminden daha etkili olduğu" savunulmuştu. Bu kapsamda "T harfi yazma becerisinin öğrenilmesinde

cümle (çözümleme) yönteminin ve ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin veriler grafik 15’te gösterilmiştir.

Grafik 15.‘T’ HarfiCTY ile Yazma Düzeyi Grafiği



‘T’ harfinin cümle (çözümleme) yöntemiyle yazma becerisi öğretimi Grafik 15’te verilmiştir. Öğrenci 1, öğretim öncesi üç oturumda da yönergelere tümüyle olumlu cevap veremezken, tanıma döneminin bir ve ikinci öğretim oturumunda da yönergelere tümüyle olumlu cevap verememiştir. Üç ve dördüncü öğretim oturumunda %30 başarı elde etmiş ardından birinci kelime birinci öğretim oturumunda başarı %30 olarak devam etmiştir. İkinci ve üçüncü öğretim oturumunda %70 yazma başarı elde etmiş ayrıca Öğrenci 1’in başarısı ikinci kelime birinci öğretim oturumunda %60’a gerilemiş, iki ve üçüncü öğretim oturumunda %70 olarak gerçekleşmiştir. Hece dönemi birinci öğretim oturumunda %100, iki ve üçüncü oturumunda ise başarı %90 olarak gerçekleşmiştir. Harf dönemi her üç oturumunda da %100 doğrulukla öğrenme gerçekleşirken öğretim sonrası değerlendirme dönemi her üç oturumunda da başarı %40 olarak gerçekleşmiştir.

Öğrenci 2, öğretim öncesi üç oturumda da yönergelere tümüyle olumlu cevap veremezken, tanıma döneminin bir ve ikinci oturumunda da yönergelere tümüyle olumlu

cevap verememiştir.Öğrenci, üç ve dördüncü öğretim oturumunda %70 başarı elde etmiş ardından birinci kelime birinci öğretim oturumunda %40, ikinci ve üçüncü öğretim oturumunda %60 başarı elde etmiştir. Başarı, ikinci kelime birinci öğretim oturumunda %70, ikinci ve üçüncü öğretim oturumunda %100 olarak gerçekleşmiştir. Hece dönemi birinci öğretim oturumunda başarı %100 olarak tam doğrulukla gerçekleşmiştir. İkinci öğretim oturumunda %60 ve üçüncü oturumunda yaklaşık %30’a kadar gerilemiş ardından harf döneminde başarı her üç oturumda da %100 olarak gerçekleşirken öğretim sonrası değerlendirme dönemi her üç oturumunda da %70 öğrenme gerçekleşmiştir.

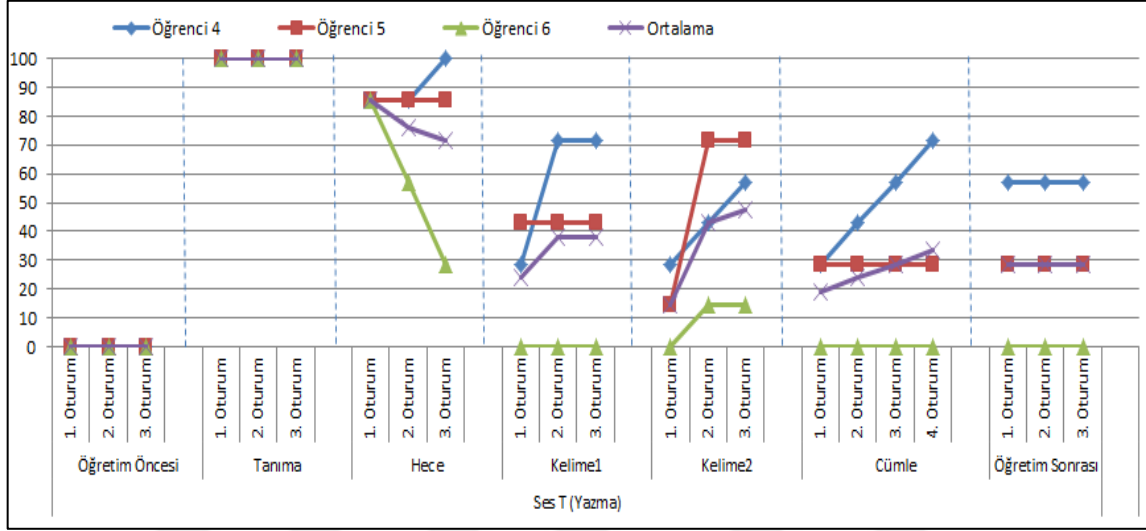
Öğrenci 3, öğretim öncesi üç oturumda da yönergelere tümüyle olumlu cevap veremezken, tanıma döneminin tüm oturumlarında yönergelere tümüyle olumlu cevap verememiştir. Birinci kelimenin üç öğretim oturumunda da başarı %30 olarak gerçekleşmiş olup ikinci kelime birinci oturumunda %30, iki ve üçüncü oturumunda ise yaklaşık %60’a yakın öğrenme gerçekleşmiştir. Hece dönemi bir ve ikinci öğretim oturumunda başarı %60 olarak gerçekleşmiş ardından başarı üç oturumda da %30’a gerilemiş harf döneminde her üç oturumda da %100 doğrulukla öğrenme gerçekleşirken öğretim sonrası değerlendirme her üç oturumunda da başarı %30 olarak gerçekleşmiştir.

‘T’ harfi CTY ile yazma öğretiminde her üç öğrenci de de okuma adımı yazma adımına göre daha ileri seviyede öğrenme gerçekleşmiştir. Öğrenci 2, öğretim süreci sonunda ortalamanın üzerinde öğrenme gerçekleştirirken Öğrenci 1ve Öğrenci 3ortalamanın altında başarı elde etmiştir. Her üç öğrencinin de öğretim öncesi ile öğretim sonrası elde ettiği başarı arasında iniş çıkışlar gözlemlenmiş ancak kazanımlarda ilerleme kaydedildiği bulgusuna da ulaşılmıştır. CTY de yazma becerisinin okuma becerisine göre daha zor kazanıldığı ve süreç gerektirdiği bulgusuna da ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusunda disleksi olan öğrencilerde “Seslerin okunmasının öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ses temelli cümle yönteminden daha etkili olduğu” savunulmuştu. Bu kapsamda “T harfi yazma becerisinin öğrenilmesinde

cümle (çözümleme) yönteminin ve ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin veriler grafik 16’da gösterilmiştir.

Grafik 16.‘T’Harfi STCY ile Yazma Düzeyi Grafiği



‘T’ harfinin ses yöntemiyle yazma becerisi öğretimi Grafik 16’da verilmiştir. Öğrencilerin tümü öğretim öncesi üç oturumda da yönergelerle tümüyle olumlu cevap veremezken, tüm öğrenciler tanıma döneminin tüm oturumlarında %100 öğrenme gerçekleştirmiştir. Öğrenci 4, hece döneminin bir ve ikinci öğretim oturumunda %90, üçüncü öğretim oturumunda ise %100 doğrulukla başarıya ulaşmıştır. Birinci kelime birinci oturumunda %30, iki ve üçüncü öğretim oturumunda ise %70 başarı göstermiş olup ikinci kelime birinci oturumunda %30, ikinci oturumunda %40 ve üçüncü öğretim oturumunda %50 öğrenme gerçekleştirmiştir. Cümle dönemi birinci öğretim oturumunda %30, ikinci öğretim oturumunda %40, üçüncü öğretim oturumunda %60 ve dördüncü öğretim oturumunda %70 öğrenme gerçekleştirmiş olup öğretim sonrası değerlendirme döneminin tüm oturumlarında %60 öğrenme gerçekleştirmiştir.

Öğrenci 2, hece döneminin tüm öğretim oturumlarında %90 öğrenme gerçekleştirmiştir. Birinci kelimenin her üç öğretim oturumunda da %40 başarı göstermiş olup ikinci kelime birinci öğretim oturumunda %10, iki ve üçüncü öğretim

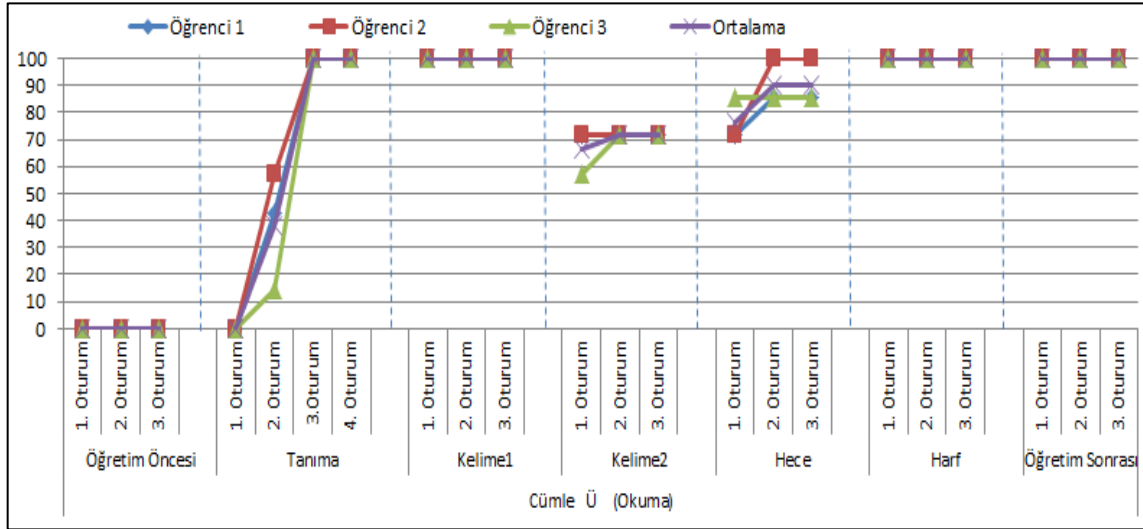
oturumunda ise %70 başarı göstermiş ardından cümle dönemi ile öğretim sonrası değerlendirme tüm oturumlarında %30 doğrulukla öğrenme gerçekleştirmiştir.

Öğrenci 3, hece dönemi birinci öğretim oturumunda %90, ikinci oturumunda %60 ve üçüncü oturumunda %30 öğrenme gerçekleştirmiştir. Birinci kelimenin üç öğretim oturumunda da yönergelerle tümüyle olumlu cevap veremezken ikinci kelimenin birinci öğretim oturumunda da yönergelerle tümüyle olumlu cevap verememiştir. İkinci ve üçüncü öğretim oturumlarında da öğrenme yaklaşık %10'a kadar gerilemiş cümle ve öğretim sonrası değerlendirme dönemlerinin tüm oturumlarında yönergelerle tümüyle olumlu cevap verememiştir.

'T' harfi STCY ile yazma öğretimi her üç öğrenci de de benzer şekilde okuma adımı yazma adımına göre daha ileri seviyeye ulaşmıştır. Öğrenci 6, öğretim süreci sonunda ortalamanın üzerinde öğrenme gerçekleştiremezken yalnızca Öğrenci 4, ortalamanın üzerinde başarı göstermiş, Öğrenci 5, öğretim süreci sonunda ortalama ile benzer başarı seviyesi göstermiştir. Her üç öğrencinin de öğretim öncesi yazma becerisi ile öğretim sonrası yazma becerisi arasında iniş çıkışlar yaşanmış ancak yalnızca Öğrenci 4 ve Öğrenci 5'in kazanımlarda ilerleme kaydettiği, Öğrenci 6'nın öğretim sonrası değerlendirmede ilerleme kaydedemediği bulgusuna ulaşılmıştır. STCY de yazma becerisinin okuma becerisine göre daha zor kazanıldığı ve süreç gerektirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. 'T' harfi yazma öğretiminin tüm adımlarında disleksi olan çocuklara öğretimi hususunda cümle (çözümleme) yönteminin, ses temelli cümle yöntemine oranla daha başarılı olduğu, kazanımlarda daha kararlı ilerlemelerin gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusunda disleksi olan öğrencilerde "Seslerin okunmasının öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ses temelli cümle yönteminden daha etkili olduğu" savunulmuştur. Bu kapsamda "Ü harfinin okuma becerisinin öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ve ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin veriler grafik 17'de gösterilmiştir.

Grafik 17.‘Ü’ Harfi CTY ile Okuma Düzeyi Grafiği



‘Ü’ harfinin cümle (çözümleme) yöntemiyle öğretimi Grafik 17’de verilmiştir. Öğrencilerin her üçü de öğretim öncesi üç oturumda yönergelerle tümüyle olumlu cevap veremezken, ‘ü’ harfi tanıma birinci öğretim oturumunda yönergelerle tümüyle olumlu cevap verememişlerdir. Öğrenci 1, ‘ü’ harfi tanıma ikinci öğretim oturumunda %40, üç ve dördüncü öğretim oturumunda ise %100 başarı göstermiştir. Birinci kelime tüm öğretim oturumlarında %100 başarı elde etmiştir. İkinci kelime tüm öğretim oturumlarında %70 doğrulukla öğrenme gerçekleştirmiş ardından hece dönemi birinci öğretim oturumunda %70 doğrulukla öğrenme gerçekleştirmiştir. İki ve üçüncü oturumlarda %90 doğrulukla heceleri okumuş ardından harf ve öğretim sonrası değerlendirme dönemlerinde başarı %100 olarak gerçekleşmiştir.

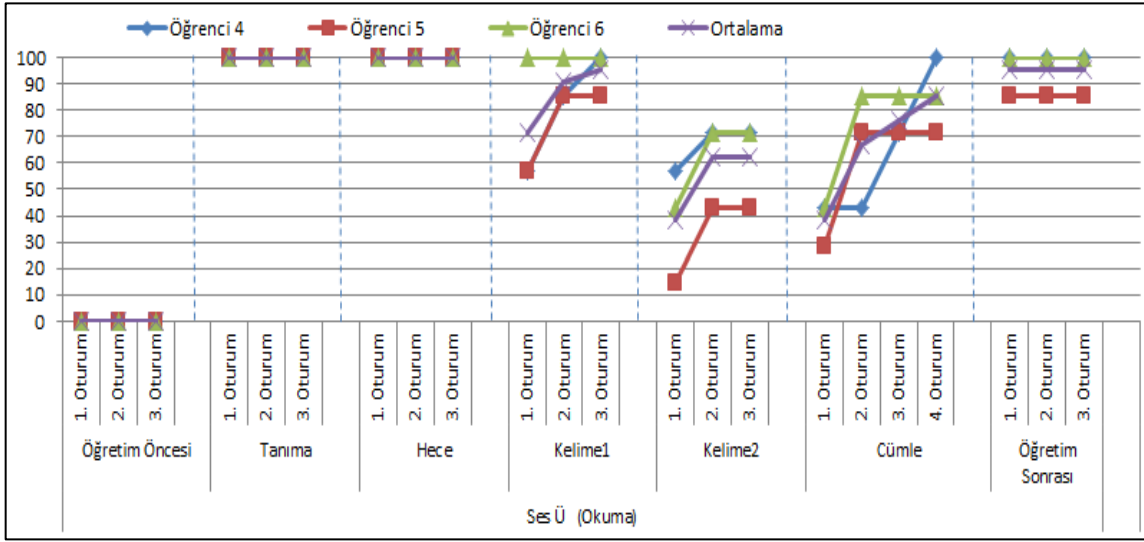
Öğrenci 2, ‘ü’ harfi tanıma ikinci oturumunda %60, üç ve dördüncü oturumunda ise %100 başarı göstermiş birinci kelime tüm öğretim oturumlarında da %100 doğrulukla başarı göstermiştir. Öğrenci ikinci kelime tüm öğretim oturumlarında %70 başarı elde etmiş olup hece dönemi birinci oturumunda %70 başarı göstermiş ardından iki ve üçüncü oturumlarda %100 doğrulukla başarıya ulaşmıştır. Harf ve öğretim sonrası değerlendirme dönemlerinin tüm oturumlarında %100 doğrulukla başarı yakalanmıştır.

Öğrenci 3, ‘ü’ harfi tanıma ikinci oturumunda %10, üç ve dördüncü öğretim oturumunda ise %100 başarı göstermiş birinci kelime tüm öğretim oturumlarında da %100 başarı göstermiştir. İkinci kelime birinci öğretim oturumunda %50, ikinci ve üçüncü öğretim oturumunda ise %70 öğrenme gerçekleştirmiş ardından hece dönemi tüm öğretim oturumlarında %90 başarıya ulaşmıştır. Harf ve öğretim sonrası değerlendirme dönemlerinde %100 doğrulukla başarı sağlamıştır.

‘Ü’ sesinin cümle (çözümleme) yöntemiyle okuma öğretiminde öğrenme üç öğrencide öğretim süreci sonundaki öğrenme düzeyinin, öğretime başlama düzeyinden daha yukarıda olduğu bulgusuna ulaşılmış olup bu durumda öğretim öncesi ile öğretim süreci sonundaki bulundukları seviye arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Öğretim süreci sonunda öğrencilerin tümü ortalamanın üzerinde başarı elde etmişlerdir. CTY ‘in alışlagelmiş yapısı gereği öğretime ilk başlangıçta seviyenin hızlı bir sıçrama yapmadığı süreç içerisinde düzeyin yükseliş gösterdiği ve bu yükselişin kararlı bir yapı oluşturduğu ayrıca kazanımlarda ilerleme kaydedildiği ve kararlılığın korunduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusunda disleksi olan öğrencilerde “Seslerin okunmasının öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ses temelli cümle yönteminden daha etkili olduğu” savunulmuştur. Bu kapsamda “Ü harfinin okuma becerisinin öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ve ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin veriler grafik 18’de gösterilmiştir.

Grafik 18. ‘Ü’ HarfiSTCY ile Okuma Düzeyi Grafiği



‘Ü’ sesinin ses yöntemiyle öğretimi Grafik 18’de verilmiştir. Öğrencilerden her üçü de öğretim öncesi üç oturumda yönergelerle tümüyle olumlu cevap veremezken, tanıma dönemi ile hece dönemi tüm oturumlarında da %100 başarı elde etmişlerdir.

Öğrenci 4, birinci kelime birinci öğretim oturumunda %70, ikinci öğretim oturumunda %90, üçüncü öğretim oturumunda %100 başarı göstermiş olup ikinci kelime birinci öğretim oturumunda %60, iki ve üçüncü öğretim oturumunda ise %70 başarı göstermiştir. Cümle dönemi bir ve ikinci öğretim oturumunda %40, üçüncü öğretim oturumunda %70 ve dördüncü öğretim oturumunda ise %100 doğrulukla başarıya ulaşmıştır. Öğretim sonrası değerlendirme tüm oturumlarında %100 doğrulukla başarı elde etmiştir.

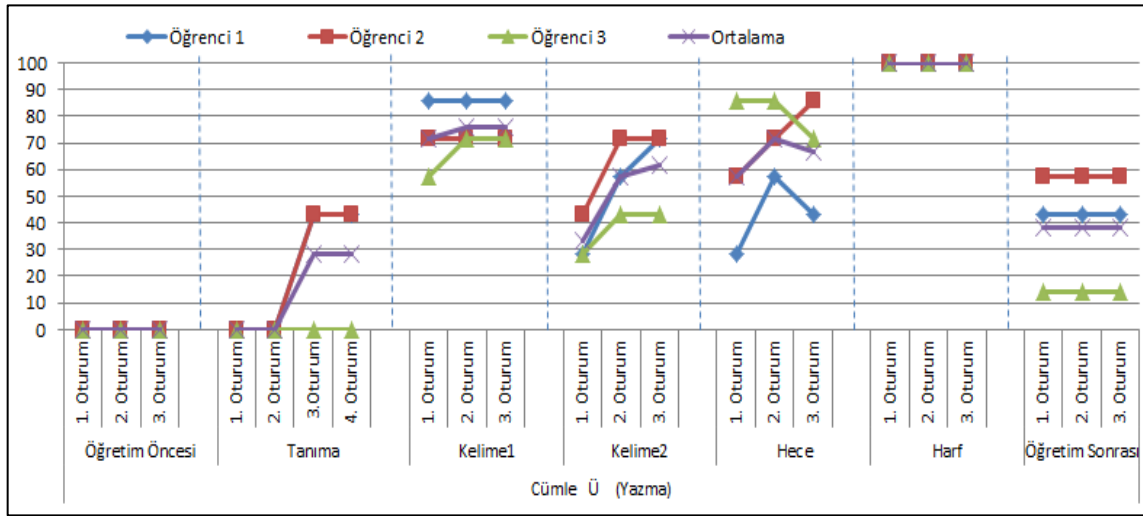
Öğrenci 5, birinci kelime birinci öğretim oturumunda %60, iki ve üçüncü oturumunda yaklaşık %90'a yakın başarı elde etmiş ikinci kelime birinci öğretim oturumunda %10, iki ve üçüncü oturumunda %40'a gerilemiştir. Cümle dönemi birinci öğretim oturumunda %30, cümle dönemi iki, üç ve dördüncü öğretim oturumlarında ise %70 başarı elde etmiştir. Öğretim sonrası değerlendirme tüm oturumlarında %90 doğrulukla başarıya ulaşmıştır.

Öğrenci 6, birinci kelimenin tüm öğretim oturumlarında %100 başarı elde etmiş ardından ikinci kelime birinci öğretim oturumunda %40, iki ve üçüncü öğretim oturumunda ise %70 öğrenme gerçekleştirmiştir. Cümle dönemi birinci öğretim oturumunda %40, iki, üç ve dördüncü oturumunda ise yaklaşık %90'a yakın öğrenme gerçekleştirmiştir. Öğretim sonrası değerlendirme tüm oturumlarında %100 doğrulukla öğrenme gerçekleştirmiştir.

Öğretim sonrası değerlendirme çalışmalarında Öğrenci 4 ve Öğrenci 6, ortalamanın üzerinde başarı elde etmiş, Öğrenci 5 ise ortalamanın altında başarı göstermiştir. Grafik incelendiğinde 'ü' harfi okuma çalışmalarının tüm öğrencilerde yazma çalışmalarının ortaya çıkardığı grafiksel eğimlerle benzerlik gösterdiği ancak okuma seviyesinin yazma başarı seviyesine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. 'Ü' harfi öğretimi tüm adımlarında cümle (çözümleme) yönteminin ses temelli cümle yöntemine oranla daha başarılı olduğu, yakalanan başarının daha fazla kararlılık gösterdiği, ses temelli cümle yönteminin de cümle (çözümleme) yöntemine oranla hızlı yükseliş gösterdiği ancak elde edilen yükselişin kararlılığı koruyamadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusunda disleksi olan öğrencilerde “Seslerin okunmasının öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ses temelli cümle yönteminden daha etkili olduğu” savunulmuştur. Bu kapsamda “Ü harfi yazma becerisinin öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ve ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin veriler grafik 19’da gösterilmiştir.

Grafik 19. ‘Ü’ HarfiCTY ile Yazma Düzeyi Grafiği



‘Ü’ harfinin cümle (çözümleme) yöntemiyle yazma becerisi öğretimi Grafik 19’da verilmiştir. Öğrencilerin her üçü de öğretim öncesi tüm oturumlarına ve tanıma dönemi ilk iki oturumunda yönergelerle tümüyle olumlu cevap veremezken; Öğrenci 1, ‘ü’ harfi tanıma üç ve dördüncü öğretim oturumunda %40 başarı elde etmiştir. Birinci kelimenin tüm öğretim oturumlarında başarı yaklaşık %90’a ulaşmış olup ikinci kelime birinci öğretim oturumunda başarı %30, ikinci oturumunda %60, üçüncü öğretim oturumunda ise %70 olarak gerçekleşmiştir. Hece dönemi birinci öğretim oturumunda %30, ikinci öğretim oturumunda %60, üçüncü öğretim oturumunda ise %40’a gerilemiştir. Harf dönemi tüm oturumlarında %100 olarak öğrenme gerçekleşmiş olup öğretim sonrası değerlendirme tüm oturumlarında başarı %40 olarak gerçekleşmiştir.

Öğrenci 2, ‘ü’ harfi tanıma üç ve dördüncü öğretim oturumlarında %40 başarı elde etmiş ardından birinci kelime tüm öğretim oturumlarında başarı yaklaşık %70’e ulaşmış

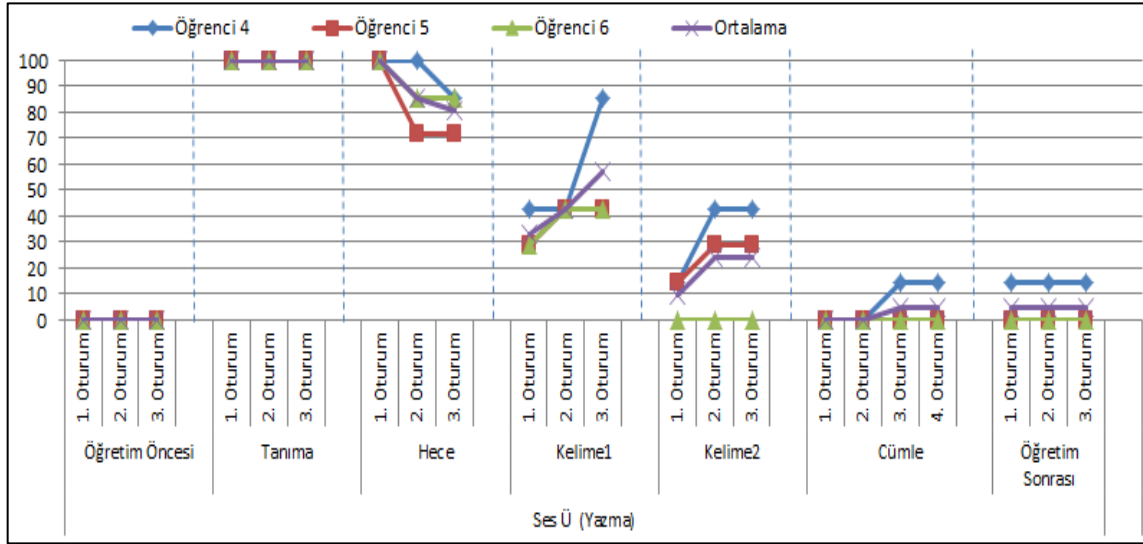
olup ikinci kelime birinci öğretim oturumunda başarı %40, iki ve üçüncü öğretim oturumunda %70 olarak gerçekleşmiştir. Hece dönemi birinci öğretim oturumunda %60, ikinci öğretim oturumunda %70, üçüncü öğretim oturumunda ise %90 olarak başarı elde edilmiştir. Öğrenci, harf dönemi tüm oturumlarında %100 doğrulukla harfi okumuştur. Öğretim sonrası değerlendirme dönemi tüm oturumlarında başarı %60 olarak gerçekleşmiştir.

Öğrenci 3, ‘ü’ harfi tanıma üç ve dördüncü öğretim oturumunda yönergelere tümüyle olumlu cevap veremezken birinci kelime birinci öğretim oturumunda %60, iki ve üçüncü öğretim oturumunda ise %70 başarıya ulaşmıştır. İkinci kelime birinci öğretim oturumunda başarı %30, iki ve üçüncü oturumunda %40 olarak gerçekleşmiş ardından hece dönemi bir ve ikinci öğretim oturumunda %90, üçüncü oturumunda ise %70 olarak başarı elde etmiştir. Öğrenci harf dönemi tüm oturumlarında %100 doğrulukla öğrenme gerçekleştirmiş olup öğretim sonrası değerlendirme düzeyi tüm oturumlarında başarı %10’agerilemiştir.

‘Ü’ harfi CTY ile yazma öğretimi her üç öğrenci de de okuma adımı yazma adımına göre daha üst seviyede öğrenme gerçekleşmiştir. Öğrenci 1 ve Öğrenci 2 öğretim süreci sonunda ortalamanın üzerinde öğrenme gerçekleştirirken yalnızca Öğrenci 3 ortalamanın altında başarı elde etmiştir. Her üç öğrencinin de öğretim öncesi yazma becerisi ile öğretim sonrası yazma becerisi arasında iniş çıkışlar yaşanmış ancak kazanımlarda özellikle Öğrenci 1 ve Öğrenci 2’nin ilerleme kaydettiği bulgusuna da ulaşılmıştır. CTY de yazma becerisinin okuma becerisine göre daha zor kazanıldığı ve süreç gerektirdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusunda disleksi olan öğrencilerde “Seslerin okunmasının öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ses temelli cümle yönteminden daha etkili olduğu” savunulmuştu. Bu kapsamda “Ü harfi yazma becerisinin öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ve ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin veriler grafik 20’de gösterilmiştir.

Grafik 20. ‘Ü’ HarfiSTCY ile Yazma Düzeyi Grafiği



‘Ü’ sesinin ses yöntemiyle yazma becerisi öğretimi Grafik 20’de verilmiştir. Öğrencilerin tümü öğretim öncesi üç oturumda da yönergelerle tümüyle olumlu cevap veremezken, tüm öğrenciler tanıma döneminin tüm oturumları ve hece döneminin birinci oturumunda %100 doğrulukta öğrenme gerçekleştirmiştir.

Öğrenci 4, hece dönemi ikinci öğretim oturumunda %100, üçüncü öğretim oturumunda ise %90 başarı göstermiş ardından birinci kelime bir ve ikinci öğretim oturumunda %40, üçüncü öğretim oturumunda %90 başarı göstermiştir. İkinci kelime birinci öğretim oturumunda %10, iki ve üçüncü öğretim oturumunda %40 başarı göstermiştir. Cümle döneminin bir ve ikinci öğretim oturumunda yönergelerle tümüyle olumlu cevap veremezken üç ve dördüncü öğretim oturumu ile öğretim sonrası değerlendirme döneminin tüm oturumlarında yaklaşık %20 başarı elde etmiştir.

Öğrenci 5, hece dönemi ikinci ve üçüncü öğretim oturumunda %70 başarı elde etmiş ardından birinci kelime birinci öğretim oturumunda %30, ikinci ve üçüncü öğretim oturumunda ise %40 başarı elde etmiştir. İkinci kelime birinci öğretim oturumunda %10, iki ve üçüncü öğretim oturumunda %30 öğrenme gerçekleştirmiştir.

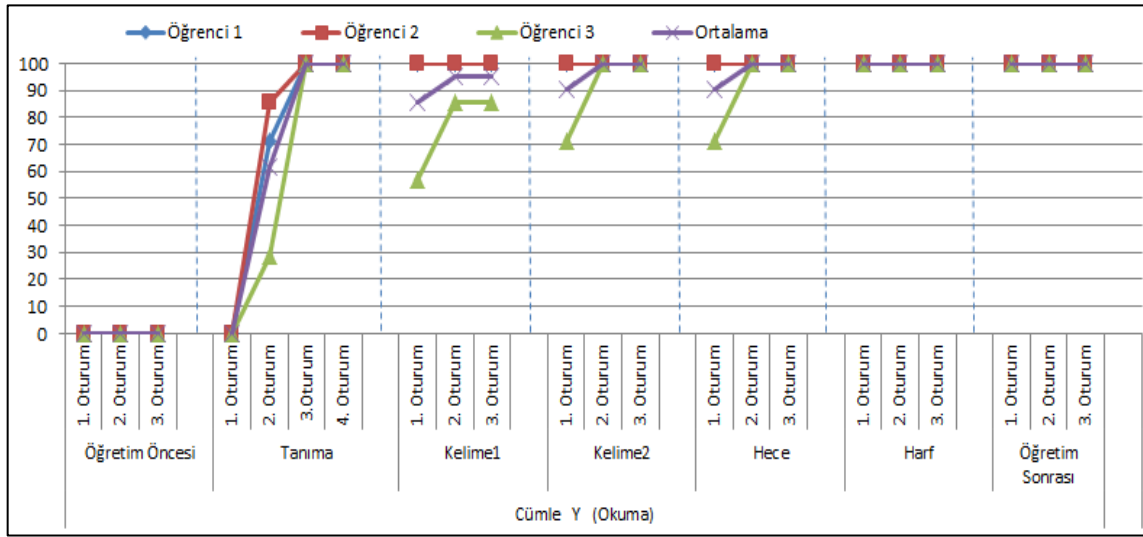
Öğrenci cümle ve öğretim sonrası değerlendirme dönemlerinin tüm oturumlarında yönergelerle tümüyle olumlu cevap verememiştir.

Öğrenci 6, hece dönemi iki ve üçüncü oturumunda yaklaşık %90'a yakın başarı elde etmiş ardından birinci kelime birinci öğretim oturumunda %30, iki ve üçüncü öğretim oturumlarında ise %40 başarı elde etmiştir. Öğrenci, ikinci kelime, cümle ve öğretim sonrası değerlendirme dönemlerinin tüm oturumlarında yönergelerle tümüyle olumlu cevap verememiştir.

'Ü' harfi STCY ile yazma öğretimi her üç öğrenci de de benzer şekilde okuma adımı yazma adımına göre daha ileri seviyeye ulaşmıştır. Öğrenci 5 ve Öğrenci 6 öğretim süreci sonunda ortalamanın üzerinde öğrenme gerçekleştiremezken yalnızca Öğrenci 4 ortalamanın üzerinde başarı göstermiştir. Her üç öğrencinin de öğretim öncesi yazma becerisi ile öğretim sonrası yazma becerileri arasında iniş çıkışlar yaşanmış ancak yalnızca Öğrenci 4'ün kazanımlarda ilerleme kaydettiği, Öğrenci 5 ve Öğrenci 6'nın öğretim sonrası değerlendirme döneminde ilerleme kaydedemediği bulgusuna ulaşılmıştır. STCY de yazma becerisinin okuma becerisine göre daha zor kazanıldığı ve süreç gerektirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. 'Ü' harfi yazma öğretiminin disleksi olan çocuklara öğretimi hususunda harf, hece, kelime ve cümleleri yazma adımlarında her iki yöntemle yapılan uygulamada yazma ortalamaları dikkate alındığında, cümle (çözümleme) yönteminin, ses temelli cümle yöntemine oranla daha başarılı olduğu, kazanımlarda daha kararlı ilerlemelerin gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusunda disleksi olan öğrencilerde “Seslerin okunmasının öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ses temelli cümle yönteminden daha etkili olduğu” savunulmuştur. Bu kapsamda “Y harfinin okuma becerisinin öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ve ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin veriler grafik 21’de gösterilmiştir.

Grafik 21. ‘Y’ HarfiCTY ile Okuma Düzeyi Grafiği



‘Y’ harfinin cümle (çözümleme) yöntemiyle öğretimi Grafik 21’de verilmiştir. Öğrencilerin her üçü de öğretim öncesi üç oturumda yönergelerle tümüyle olumlu cevap veremezken, tanıma döneminin birinci oturumunda yönergelerle tümüyle olumlu cevap verememişlerdir.

Öğrenci 1, ‘y’ harfi tanıma ikinci oturumunda %70, üç ve dördüncü oturumunda ise %100 başarıya ulaşmıştır. Birinci kelime tüm öğretim oturumlarında %100 öğrenme gerçekleştirmiş ardından ikinci kelime birinci öğretim oturumunda %90, iki ve üçüncü öğretim oturumunda ise %100 doğrulukla kelimeyi okumuştur. Hece dönemi birinci öğretim oturumunda %90, hece dönemi iki ve üçüncü öğretim oturumları ile harf ve öğretim sonrası değerlendirme tüm oturumlarında %100 doğrulukla başarı elde etmiştir.

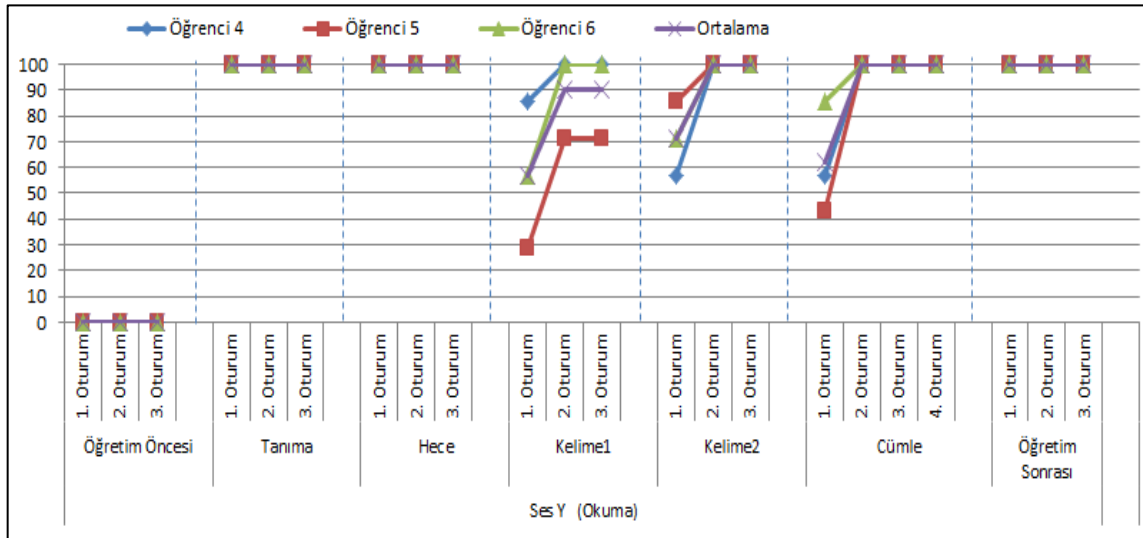
Öğrenci 2, ‘y’ harfi tanıma ikinci öğretim oturumunda %90 başarıya ulaşmış ardından tanıma dönemi üç ve dördüncü öğretim oturumu ile birinci kelime, ikinci kelime, hece, harf ve öğretim sonrası değerlendirme tüm oturumlarında %100 doğrulukla öğrenme gerçekleşmiştir.

Öğrenci 3, ‘y’ harfi tanıma ikinci öğretim oturumunda %30, üç ve dördüncü öğretim oturumunda ise %100 başarı seviyesine ulaşmış ardından birinci kelime birinci öğretim oturumunda %60, iki ve üçüncü öğretim oturumunda ise %80 başarı göstermiştir. İkinci kelime birinci öğretim oturumunda %70, iki ve üçüncü öğretim oturumunda ise %100 doğrulukla kelimeyi okumuştur. Hece dönemi birinci oturumunda %70 başarı gösterirken iki ve üçüncü oturumu ile harf ve öğretim sonrası değerlendirme tüm oturumlarında %100 doğrulukla okuma gerçekleştirmiştir.

‘Y’ harfinin cümle (çözümleme) yöntemiyle okuma öğretiminde öğrenme üç öğrencide öğretim süreci sonundaki öğrenme seviyesinin, öğretime başlama seviyesinden daha yukarıda olduğu bulgusuna ulaşılmış olup bu durumda öğretim öncesi okuma becerisi ile öğretim süreci sonundaki okuma becerisi arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Öğretim süreci sonunda öğrencilerin tümü maksimum düzeyde ilerleme kaydetmiş ve bu yükseliş kararlı yapısını korumuştur. CTY ‘nin alışlagelmiş yapısı gereği öğretime ilk başlangıçta seviyenin hızlı bir sıçrama yapmadığı süreç içerisinde okumanın yükseliş gösterdiği ve bu yükselişin kararlı bir yapı oluşturduğu ayrıca kazanımlarda ilerleme kaydedildiği ve kararlılığın korunduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusunda disleksi olan öğrencilerde “Seslerin okunmasının öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ses temelli cümle yönteminden daha etkili olduğu” savunulmuştu. Bu kapsamda “Y harfi okuma becerisinin öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ve ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin veriler grafik 22’de gösterilmiştir.

Grafik 22. 'Y' HarfiSTCY ile Okuma Düzeyi Grafiği



'Y' harfinin ses yöntemiyle okuma öğretimi Grafik 22'de verilmiştir. Öğrencilerin her üçü de öğretim öncesi üç oturumda yönergelerle tümüyle olumlu cevap veremezken, tanıma dönemi ile hece dönemi tüm oturumlarında %100 doğrulukla başarı elde edilmiştir.

Öğrenci 4, birinci kelime birinci öğretim oturumunda %90, ikinci ve üçüncü öğretim oturumunda ise %100 doğrulukla başarıya ulaşmıştır. İkinci kelime birinci öğretim oturumunda %60, iki ve üçüncü öğretim oturumunda ise %100 doğrulukla başarıya ulaşmıştır. Öğrenci cümle dönemi birinci öğretim oturumunda %60 başarıya ulaşırken cümle dönemi diğer oturumlarının tümünde başarı %100 doğrulukla gerçekleşmiştir. Öğretim sonrası değerlendirme dönemi tüm oturumlarında %100 doğrulukla öğrenme gerçekleşmiştir.

Öğrenci 5, birinci kelime birinci öğretim oturumunda %30, iki ve üçüncü öğretim oturumunda ise %70 başarıya ulaşmıştır. İkinci kelime birinci öğretim oturumunda %9, iki ve üçüncü öğretim oturumunda ise %100 doğrulukla başarıya ulaşmıştır. Öğrenci, cümle dönemi birinci öğretim oturumunda %40'a gerilemiş cümle dönemi diğer

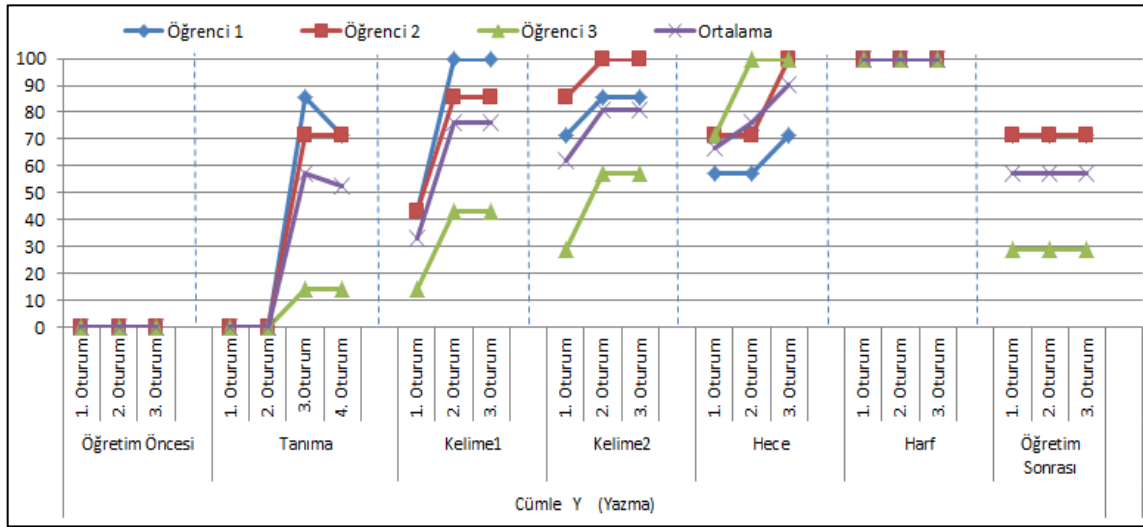
oturumlarının tümünde %100 doğrulukla başarı gerçekleşmiştir. Öğretim sonrası değerlendirme tüm oturumlarında %100 tam doğrulukla öğrenme gerçekleşmiştir.

Öğrenci 6, birinci kelime birinci öğretim oturumunda %60, iki ve üçüncü öğretim oturumunda ise %100 başarıya ulaşmıştır. İkinci kelime birinci öğretim oturumunda %70, iki ve üçüncü öğretim oturumunda ise %100 tam doğrulukla öğrenme gerçekleşmiştir. Öğrenci, cümle dönemi birinci öğretim oturumunda %90 başarıya ulaşırken cümle dönemi diğer oturumlarının tümünde başarı %100 doğrulukla gerçekleşmiştir. Öğretim sonrası değerlendirme tüm oturumlarında %100 doğrulukla öğrenme gerçekleşmiştir.

Öğretim sonrası değerlendirme çalışmalarında Öğrenci 4, 5 ve 6'nın ortalamanın üzerinde başarı gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Grafik incelendiğinde 'y' harfi okuma çalışmalarının tüm öğrencilerde okuma başarısının yazma başarısına göre daha ileride olduğu söylenebilir. Disleksi olan altı öğrencinin 'y' harfi okuma ortalamaları dikkate alındığında 'y' harfi öğretimi harf, hece, kelime, cümle tüm adımlarında cümle (çözümleme) yöntemin ses temelli cümle yöntemine göre süreç anlamında daha başarılı olduğu, yakalanan başarının daha fazla kararlılık gösterdiği, ses temelli cümle yönteminin de cümle (çözümleme) yöntemine göre hızlı yükseliş gösterdiği ancak elde edilen yükselişin cümle (çözümleme) yöntemi kadar kararlılık gösteremediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusunda disleksi olan öğrencilerde “Seslerin okunmasının öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ses temelli cümle yönteminden daha etkili olduğu” savunulmuştur. Bu kapsamda “Y harfi yazma becerisinin öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ve ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin veriler grafik 23’te gösterilmiştir.

Grafik 23. ‘Y’ Harfi CTY ile Yazma Düzeyi Grafiği



‘Y’ harfinin cümle (çözümleme) yöntemiyle yazma becerisi öğretimi Grafik 23’te verilmiştir. Öğrencilerin her üçü de öğretim öncesi tüm oturumlarında ve tanıma dönemi ilk iki oturumunda yönergelerle tümüyle olumlu cevap verememiştir.

Öğrenci 1, ‘y’ harfi tanıma üçüncü öğretim oturumunda %90, dördüncü öğretim oturumunda ise %70 başarı göstermiştir. Birinci kelime birinci öğretim oturumunda %40, iki ve üçüncü öğretim oturumunda %100 doğrulukla kelime yazma becerisi kazanılmıştır. İkinci kelime birinci öğretim oturumunda %70, iki ve üçüncü öğretim oturumlarında ise yaklaşık %90’a yakın başarı elde edilmiştir. Hece dönemi bir ve ikinci öğretim oturumlarında %60, üçüncü öğretim oturumunda ise %70 başarıya ulaşılmıştır. Harf dönemi tüm öğretim oturumlarında %100 doğrulukla harflerin yazma becerisi kazanılmıştır. Öğrenci, öğretim sonrası değerlendirme tüm oturumlarında %60 başarı göstermiştir.

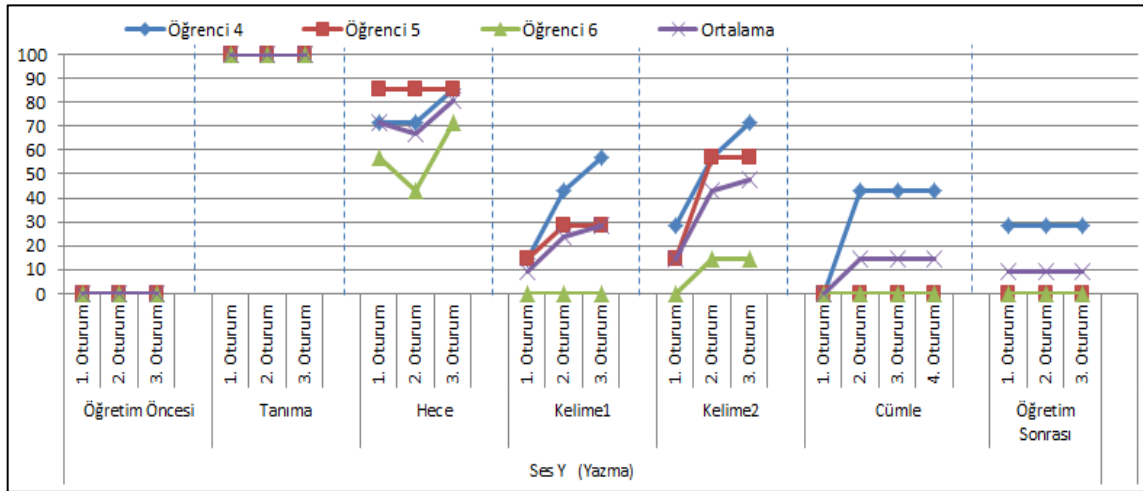
Öğrenci 2, ‘y’ harfi tanıma üç ve dördüncü öğretim oturumlarında %70 başarıya ulaşmış olup birinci kelime birinci öğretim oturumunda %40, iki ve üçüncü öğretim oturumunda ise %90 başarıya ulaşmıştır. İkinci kelime birinci öğretim oturumunda başarı %90 başarı olarak kaydedilmiştir. İki ve üçüncü öğretim oturumunda %100 doğrulukla öğrenme gerçekleşmiştir. Hece dönemi bir ve ikinci öğretim oturumunda başarı %70, üçüncü öğretim oturumunda %100 doğrulukla heceleri yazma becerisi gösterilmiştir. Öğrenci, harf dönemi tüm oturumlarında %100 doğrulukla harfleri yazma becerisi göstermiştir. Öğretim sonrası değerlendirme tüm oturumlarında öğrenci, %70 başarı göstermiştir.

Öğrenci 3, ‘y’ harfi tanıma üç ve dördüncü öğretim oturumlarında %10 başarıya gerilemiş ardından birinci kelime birinci öğretim oturumunda %10 başarı devam etmiştir. İki ve üçüncü öğretim oturumlarında başarı yaklaşık %40’a ulaşmıştır. İkinci kelime birinci öğretim oturumunda başarı %30, ikinci ve üçüncü öğretim oturumlarında ise %60 başarıya ulaşmıştır. Öğrenci, hece dönemi birinci öğretim oturumunda %70, iki ve üçüncü öğretim oturumlarında ise %100 doğrulukla heceleri yazma becerisi göstermiştir. Harf dönemi tüm öğretim oturumlarında başarı %100 doğrulukla gerçekleşmiş ardından öğretim sonrası değerlendirme döneminde %30 başarı gerçekleşmiştir.

‘Y’ harfi CTY ile yazma öğretimi her üç öğrenci de de okuma adımı yazma adımına göre daha ileri seviyede öğrenme gerçekleşmiştir. Öğrenci 1 ve Öğrenci 2, öğretim süreci sonunda ortalamanın üzerinde öğrenme gerçekleştirirken yalnızca Öğrenci 3 ortalamanın altında başarı elde etmiştir. Her üç öğrencinin de öğretim öncesi yazma becerisi ile öğretim sonrası yazma becerisi arasında iniş çıkışlar yaşanmış ancak kazanımlarda özellikle Öğrenci 1 ve Öğrenci 2’nin ilerleme kaydettiği bulgusuna da ulaşılmıştır. CTY de yazma becerisinin okuma becerisine göre daha zor kazanıldığı ve süreç gerektirdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusunda disleksi olan öğrencilerde “Seslerin okunmasının öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ses temelli cümle yönteminden daha etkili olduğu” savunulmuştu. Bu kapsamda “Y harfi yazma becerisinin öğrenilmesinde cümle (çözümleme) yönteminin ve ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin veriler grafik 24’te gösterilmiştir.

Grafik 24. ‘Y’ HarfiSTCY ile Yazma Düzeyi Grafiği



‘Y’ harfinin ses yöntemiyle yazma becerisi öğretimi Grafik 24’te verilmiştir. Öğrencilerin tümü öğretim öncesi üç oturumda da yönergelerle tümüyle olumlu cevap veremezken, tüm öğrenciler ‘y’ harfi tanıma tüm öğretim oturumlarında %100 doğrulukta öğrenme gerçekleştirmiştir.

Öğrenci 4, hece dönemi bir ve ikinci öğretim oturumunda %70, üçüncü öğretim oturumunda ise %80 başarı göstermiş ardından birinci kelime birinci öğretim oturumunda yaklaşık %10’a kadar gerilemiştir. İkinci öğretim oturumunda %40, üçüncü öğretim oturumunda ise %60 öğrenme gerçekleştirmiştir. İkinci kelime birinci öğretim oturumunda %30, ikinci öğretim oturumunda %60, üçüncü öğretim oturumunda ise %70 öğrenme gerçekleştirmiştir. Cümle dönemi birinci öğretim oturumunda yönergelerle tümüyle olumlu cevap veremezken iki, üç ve dördüncü öğretim oturumlarında başarı

yaklaşık %40'a ulaşmış ardından öğretim sonrası değerlendirme tüm oturumlarında %30 öğrenme gerçekleşmiştir.

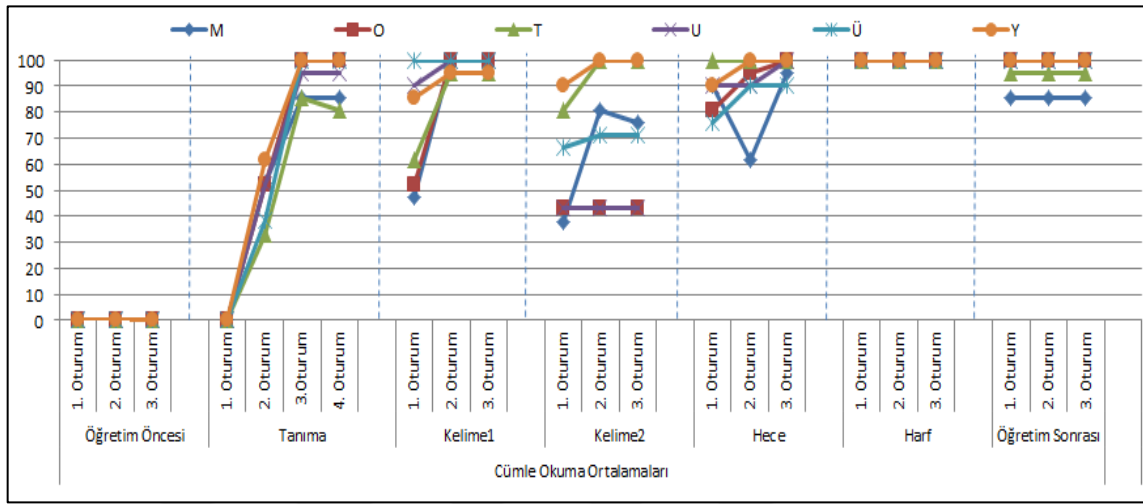
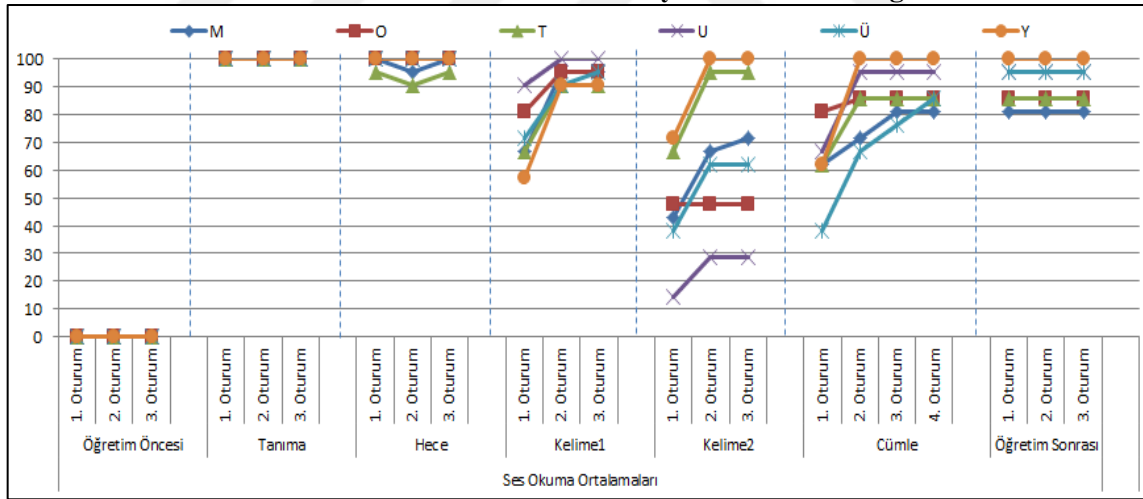
Öğrenci 5, hece dönemi tüm öğretim oturumlarında %90 başarıya ulaşmıştır. Birinci kelime birinci öğretim oturumunda öğrenme yaklaşık %10'a gerilemiştir. İkinci ve üçüncü öğretim oturumlarında %30 öğrenme gerçekleşmiş olup ikinci kelime birinci öğretim oturumunda %10, iki ve üçüncü öğretim oturumlarında %60 öğrenme gerçekleşmiştir. Öğrenci, cümle ve öğretim sonrası değerlendirme dönemlerinin tüm oturumlarında yönergelerle tümüyle olumlu cevap verememiştir.

Öğrenci 6, hece dönemi birinci öğretim oturumunda %60, ikinci öğretim oturumunda %40, üçüncü öğretim oturumunda %70 başarı göstermiştir. Birinci kelime tüm öğretim oturumlarında öğrenci yönergelerle tümüyle olumlu cevap verememiştir. İkinci kelime birinci öğretim oturumunda öğrenci yönergelerle tümüyle olumlu cevap verememiştir. İkinci ve üçüncü oturumda başarı %10'a ulaşmıştır. Öğrenci, cümle ve öğretim sonrası değerlendirme dönemleri tüm oturumlarında yönergelerle tümüyle olumlu cevap verememiştir.

'Y' harfi STCY ile yazma öğretimi her üç öğrenci de de benzer şekilde okuma adımı yazma adımına göre daha üst seviyeye ulaşmıştır. Öğrenci 5 ve Öğrenci 6 öğretim süreci sonunda ortalamanın üzerinde öğrenme gerçekleştiremezken yalnızca Öğrenci 4 ortalamanın üzerinde başarı göstermiştir. Her üç öğrencinin de öğretim öncesi yazma becerisi ile öğretim sonrası yazma becerisi arasında iniş çıkışlar yaşanmış ancak yalnızca Öğrenci 4 kazanımlarda ilerleme kaydettiği, Öğrenci 5 ve 6'nın öğretim sonrası değerlendirme döneminde ilerleme kaydedemediği bulgusuna ulaşılmıştır. STCY de yazma becerisinin okuma becerisine göre daha zor kazanıldığı ve süreç gerektirdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

'Y' harfi okuma öğretiminin tüm adımlarında disleksi olan çocuklara öğretimi hususunda cümle (çözümleme) yönteminin, ses temelli cümle yöntemine göre daha başarılı olduğu, kazanımlarda daha kararlı ilerlemelerin gerçekleştiği bulgusuna

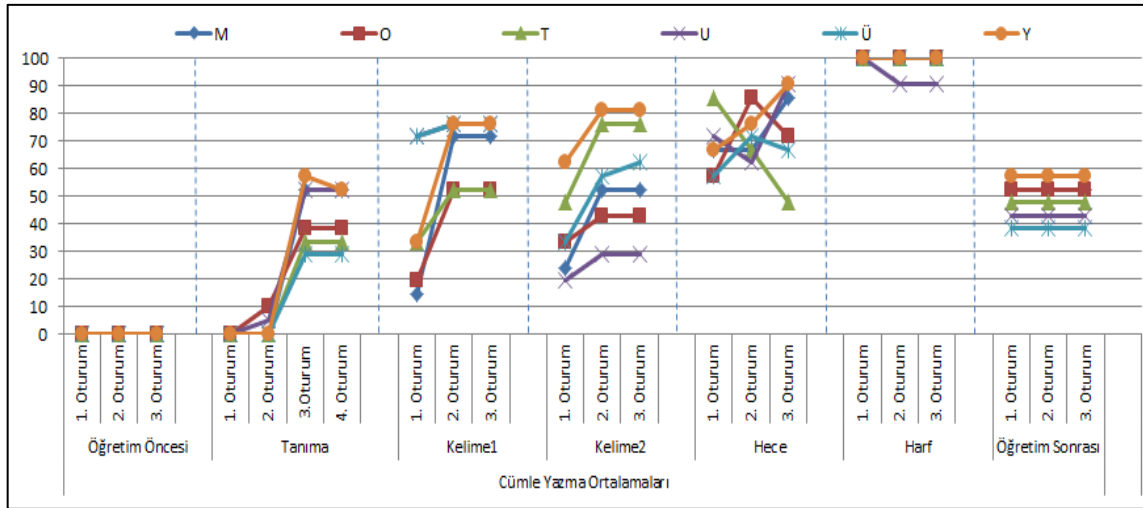
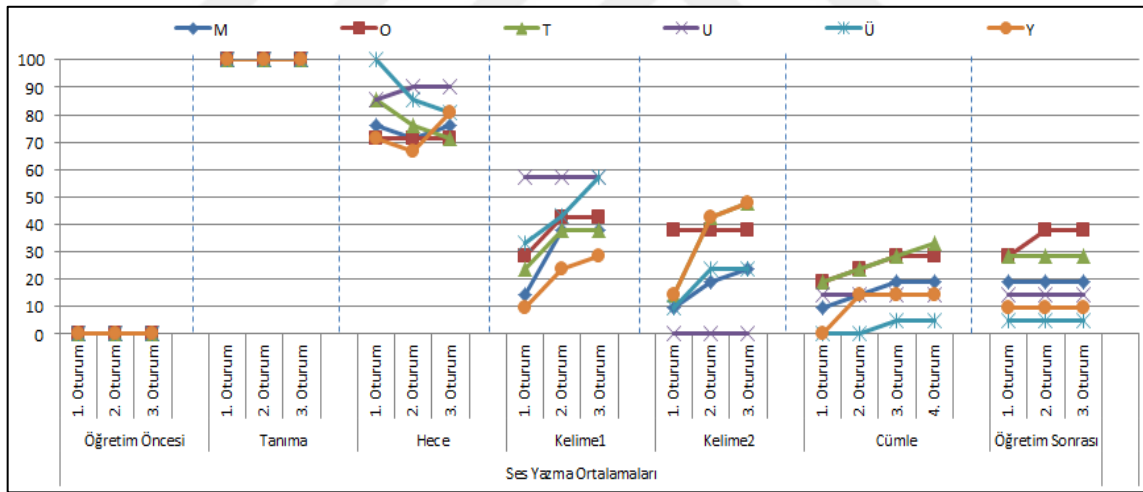
ulaşılmıştır. Her iki yöntem içinde okuma becerileri göz önüne alındığında cümle (çözümleme) yönteminin, ses temelli okuma yazma yöntemine göredisleksi olan çocukların okuma becerilerinin öğrenimi hususunda daha etkili bir yöntem olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ses yöntemi ile okuma çalışılan grupta hızlı okuma yükselişleri yaşanmış ancak bu yükselme tablosu kararlı bir seyir alamamıştır.Öte yandan cümle (çözümleme) yönteminin doğası gereği öğrenme bir anda gerçekleşmemiş fakat süreç içerisinde gerçekleşmeye başlayan öğrenmeler kararlı yapılarını korumada ses temelli cümle yöntemine göre daha başarılı olmuştur.

Grafik 25. CTY ile Okuma Düzeyi Ortalama Grafiği**Grafik 26. STCY ile Okuma Düzeyi Ortalama Grafiği**

Cümle (çözümleme) yöntemiyle okuma öğretiminde öğrenme üç öğrencide öğretim süreci sonundaki öğrenme seviyesinin, öğretime başlama seviyesinden daha yukarıda olduğu bulgusuna ulaşılmış olup bu durumda öğretim öncesi okuma becerisi ile öğretim süreci sonundaki okuma becerisi arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Öte yandan ses temelli yöntemle okuma öğretiminde öğrenme üç öğrencide öğretim süreci sonundaki öğrenme seviyesinin, öğretime başlama seviyesinden daha yukarıda olduğu bulgusuna ulaşılmış olup bu durumda öğretim öncesi okuma becerisi ile

öğretim süreci sonundaki okuma becerisi arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. CTY 'nin alışıl gelmiş yapısı gereği öğretime ilk başlangıçta seviyenin hızlı bir sıçrama yapmadığı süreç içerisinde okumanın yükseliş gösterdiği ve bu yükselişin kararlı bir yapı oluşturduğu gözlemlenmiş ayrıca kazanımlarda ilerleme kaydedildiği ve öğretim süreci sonunda öğrencilerin tümünün maksimum düzeyde ilerleme kaydettiği ve bu yükselişin kararlı yapısını koruduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Disleksi olan altı öğrencinin okuma ortalamaları dikkate alındığında okuma öğretimi harf, hece, kelime ve cümle tüm adımlarında cümle (çözümleme) yönteminin ses temelli cümle yöntemine göre süreç anlamında daha başarılı olduğu, yakalanan başarının daha fazla kararlılık gösterdiği, ses temelli cümle yönteminin de cümle (çözümleme) yöntemine göre daha hızlı yükseliş gösterdiği ancak elde edilen yükselişin cümle (çözümleme) yöntemi kadar kararlılık gösteremediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Grafik 27. CTY ile Yazma Düzeyi Ortalama Grafiği**Grafik 28. STCY ile Yazma Düzeyi Ortalama Grafiği**

Disleksi olan altı öğrencinin yazma ortalamaları dikkate alındığında harf, hece, kelime ve cümle yazma adımlarında disleksi olan çocuklara öğretimi hususunda cümle (çözümleme) yönteminin, ses temelli cümle yöntemine oranla daha başarılı olduğu, kazanımlarda daha kararlı ilerlemelerin gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Her iki yöntem içinde yazma becerileri göz önüne alındığında cümle temelli yöntemin, ses temelli okuma yazma yöntemine oranla disleksi olan çocukların yazma becerilerinin öğreniminde daha uygun yöntem olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öte yandan yazma becerisinde her iki grup için de okuma becerisine göre daha az başarı kaydedildiği

bulgusuna ulaşılmıştır.STCY ve CTY ile yazma öğretimi her iki grup için her üç öğrenci de de benzer şekilde okuma adımı yazma adımına göre daha üst seviyeye ulaşmıştır. Bunun sebebi olarak okuma becerisinin yazma becerisine göre daha erken kavranabildiğı ve zihinsel fonksiyonları işlevsel olarak kullanma becerisinin yoğun olduğı yazma becerisinin ise okumaya göre daha geç kazanılabildiğı söylenebilir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırma, özel öğrenme güçlüğü tanıli disleksi olan çocuklarda okuma yazma öğretimi hususunda ses temelli ve cümle (çözümleme) temelli okuma yazma öğretim yöntemlerinin etkililiğinin karşılaştırılması amacı ile gerçekleştirilmiştir.

2017-2018 Eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesinin nüfus yoğunluğu az olan bir şehrinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni olarak görev yapmakta olan araştırmacı tarafından yapılan bu uygulama sonucunda uygulamaya bağlı olarak ulaşılan sonuçlar ifade edilmiş ve bu sonuçlara dayalı önerilere değinilmiştir.

Özel öğrenme güçlüğü taşıyan disleksi olan çocuklara okuma yazma öğretimi yapılan bu çalışmanın sonucunda disleksi olan çocuklarda harfleri okuma öğretiminde CTY ‘nin STCY’ ye göre daha etkili olduğu görülmüştür. ‘Sesin içinde geçtiği kelimelere örnekler verme’ ve ‘kelimenin içindeki sesi hissetme’ hususlarında CTY ile okuma çalışılan öğrencilerin STCY ile okuma çalışılan öğrencilere göre daha az güçlük yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özel öğrenme güçlüğü taşıyan disleksi olan çocuklara okuma yazma öğretimi yapılan bu çalışmanın sonucunda disleksi olan çocuklarda heceleri okuma öğretiminde CTY ‘nin STCY’ ye göre daha etkili olduğu görülmüştür. STCY’ de ‘sesli harflerle başlayan heceleri okuma’ hususunda zorlanmalar gerçekleşmiş ayrıca ‘sessiz harflerle başlayan heceleri okuma’ hususunda güçlükler yaşanmıştır. Heceleyerek okuma davranışı STCY uygulama yöntemi gereği öğrencilerde süreç içerisinde yerleşen ve güç ortadan kalkan bir sorun olarak görülmüştür. Öte yandan CTY ile okuma yazma çalışılan çocukların sesli harfler ile ve sessiz harfler ile başlayan heceleri okumada STCY ile okuma çalışılan çocuklara oranla daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

Özel öğrenme güçlüğü taşıyan disleksi olan çocuklara okuma yazma öğretimi yapılan bu çalışmanın sonucunda disleksi olan çocuklarda kelimeleri okuma öğretiminde CTY

‘ninSTCY’ ye göre daha etkili olduğu gör÷lmüştür. ‘Kelimeleri okurken heceleri birleştirmede güçlük çekme’, ‘kapalı heceye ses getirilerek oluşturulan kelimeleri okurken güçlük çekme’ gibi hususlar kelime oluşturma aşamasında STCY de en sık rastlanan sorunlar arasında yer almıştır. CTY ile okuma çalışılan grupta cümle aşamasında verilen cümleler kelimelere ayrılmışbütünden parçaya hareketle her bir kelime üzerinde durularak kelime okuma çalışmaları yapılmıştır. Her bir cümlemin ardından kelimenin tek tek incelenmesi zaman alıcı bir süreç olmuştur ancak CTY Gestalt psikolojisinden çıkış kaynaklı bütünden parçaya özümseyerek inceleme ve ilerleme ilkesine bağlı olduğundan dolayı süreç anlamında seyir STCY’ ye oranla daha yavaş ilerlediğı bulgusuna ulaşılmıştır ancak anlamlı ve kalıcı öğrenmeleri STCY’ ye göre daha fazla desteklemiştir. Bu konuda fikir yürüten araştırmacılar arasında yer alan Öz’ e göre; okuma yazma sürecinde çocukların psikolojisine en uygun yöntemin cümle yöntemi olmasının başlıca nedenleri arasında, çocukların şekilleri ilk önce bütün olarak görmeleri, daha sonra parçaları fark etmeye başlamaları, dili kalıp halinde öğrenmeleri, konuşma ve anlamının da buna dayanması, çocuğun cümle halinde konuşması ve cümlemin bütününü anlaması gibi faktörler rol oynamaktadır (Öz, 1998).

Özel öğrenme güçlüğü taşıyan disleksi olan çocuklara okuma yazma öğretimi yapılan bu çalışmanın sonucunda disleksi olan çocuklarda cümleleri okuma öğretiminde CTY ‘nin STCY’ ye göre daha etkili olduğu gör÷lmüştür. STCY’ de heceleyerek okuma davranışı CTY ile okuma çalışılan gruba göre daha yoğun olarak gözlenmiştir. Heceleyerek okuma davranışı STCY uygulama yöntemi gereğı öğrencilerde süreç içerisinde yerleşen ve güç ortadan kalkan bir sorun olarak gör÷lmüştür. Okumanın gerçekleşebilmesi için iyi bir çözümleyici olmakla birlikte çözümlenen sembollerin okuyucu için bir anlam ifade etmesi yani okunanın anlaşılması da gerekmektedir (Güzel, 1998). CTY ile okuma öğretimi yapılan çocuklarda ise anlamlı cümleler verilerek öğretime başlanması öğrencinin cümleyi içselleştirip özümsemesini ve bütüncül olarak cümleyi algılamasından dolayı bu yöntemin anlamlı okumayı geliştirdiğı gör÷lmüştür. Öte yandan cümlemin bir bütün olarak verilmesi öğrencilerin dikkat düzeylerinin gelişimine katkı sağladığı bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca cümleleri okuma çalışmaları yapılırken

disleksi olan öğrencilerin şekilleri bir bütün olarak görmeleri daha sonra parçaları fark etmeye başlamaları, okuma esnasında gözlerinin harfleri teker teker değil de sözcükleri genel şekliyle kavraması onların anlamlı okuma ve okuduğunu anlayıp anlatabilmelerini desteklemiştir.

Özel öğrenme güçlüğü taşıyan disleksi olan çocuklara okuma yazma öğretimi yapılan bu çalışmanın sonucunda disleksi olan çocuklarda harfleri yazma öğretiminde CTY ‘nin STCY’ ye göre daha etkili olduğu görülmüştür. STCY ile yazma çalışması yapılan grupta ‘o’, ‘u’, ‘ü’ harfleri birbirine benzerliğinden dolayı yanlış okuma ve yazmalara neden olmuştur. Yanlış öğrenmelerin gerçekleşmemesi adına birbirine karıştırılan harfler farklı materyal ve etkinlikler düzenlenerek düzeltilmeye çalışılmış yazma hususunda da ayrıca özen gösterilmiştir. CTY ile yazma çalışması yapılan grupta, harf aşamasında verilen heceler harflerine ayrılmış her bir harf üzerinde durularak harfi yazma çalışmaları yapılmıştır. İlk okuma yazma öğretiminde hedef çocuğa sadece okuma-yazma becerisini kazandırmak olmamalıdır. Okuma-yazma becerisini kazanmış olan çocuğun aynı zamanda hızlı, doğru ve anlayarak okuması, okumaktan zevk alması ve işlevsel bir yazma yeteneği geliştirmesi gerekir (Çelenk, 2004).Öte yandan ses gibi anlam bütünlüğü olmayan yapılar disleksili öğrencilerin dikkatini çekmeye ve bir anlam bağı kurmaya yeterli gelememektedir. Dolayısıyla harfleri yazma aşamasında CTY ile yazma çalışması yapılan grup, STCY ile yazma çalışması yapılan gruba göre daha başarılı olmuştur.

Özel öğrenme güçlüğü taşıyan disleksi olan çocuklara okuma yazma öğretimi yapılan bu çalışmanın sonucunda disleksi olan çocuklarda heceleri yazma öğretiminde CTY ‘nin STCY’ ye göre daha etkili olduğu görülmüştür. Satır sonlarına sığmayan heceleri doğru yerden hecelerine ayırarak yazma hususunda CTY, STCY’ ye göre daha başarılı olmuştur.

Özel öğrenme güçlüğü taşıyan disleksi olan çocuklara okuma yazma öğretimi yapılan bu çalışmanın sonucunda disleksi olan çocuklarda kelimeleri yazma öğretiminde CTY ‘nin STCY’ ye göre daha etkili olduğu görülmüştür. STCY ile yazma çalışması yapılan

grupta, ‘kelimeleri yazarken heceleri birleştirmede güçlük çekme’, ‘kapalı heceye ses getirilerek oluşturulan kelimeleri yazarken güçlük çekme’, ‘kelimeyi yazarken harfleri eksik, yanlış yazma’ gibi hususlar kelime yazma aşamasında en sık rastlanan sorunlar arasında gözlenmiştir. CTY ile yazma çalışması yapılan grupla ‘öğrencilerin ezber yaparak öğrenmeye başlaması’ hususunda ezberciliğe sevk edebileceği bulgusuna ulaşılmış ancak anlamlı ve kalıcı öğrenme gerçekleştirmek için bütüncül yapıdan parçaya hareketle yöntemin ilerliyor olmasından dolayı ezberciliğe neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda fikir yürüten araştırmacılardan Güleriyüz’e göre; okuma esnasında göz harfleri teker teker değil de, sözcükleri genel şekliyle hatta satırın büyükçe bir kısmını bir anda kavrar. Öğrenciye cümle vererek okuma yazma öğretimi çalışması yapmak gözün doğal-fizyolojik yapısına uygun düşmektedir. Çocuklar karşılaştığı bir nesneyi öncelikle genel olarak algılar sonrasında ise ayrıntılarını kavrar. Bu yüzden çocuklara yazılı bir materyal sunulduğunda yazılı materyalin harf/sesiyle ilgilenmeden ziyade ilk önce cümlelerin anlamını daha kolay kavramaktadır (Güleriyüz, 2002).

Özel öğrenme güçlüğü taşıyan disleksi olan çocuklara okuma yazma öğretimi yapılan bu çalışmanın sonucunda disleksi olan çocuklarda cümleleri yazma öğretiminde CTY ‘nin STCY’ ye göre daha etkili olduğu görülmüştür. STCY ile yazma çalışması yapılan grupla, ‘yazarken harf atlama, ‘eksik ya da yanlış sıra ile harfi yazma’ gibi hususlar cümle ve metinlerin yazımı hususunda yaşanan sorunlar arasında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan CTY ile yazma çalışması yapılan grupla anlamlı cümleler verilerek öğretime başlanması öğrencinin cümleyi içselleştirip özümsemesini ve bütüncül olarak cümleyi algılamasından dolayı anlamlı yazmayı geliştirdiği görülmüştür. Ayrıca cümlelerin bir bütün olarak verilmesi öğrencilerin dikkat düzeylerinin gelişimine katkı sağladığı bulgusu elde edilmiştir.

Özel öğrenme güçlüğü taşıyan disleksi olan çocuklara okuma yazma öğretimi yapılan bu araştırmanın sonucunda disleksi olan çocuklarda harfleri, heceleri, kelimeleri ve cümleleri okumada cümle temelli yöntemin, ses temelli cümle yöntemine göre daha

başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan özel öğrenme güçlüğü taşıyan disleksi olan çocuklara okuma yazma öğretimi yapılan bu araştırmanın sonucunda disleksi olan çocuklarda harfleri, heceleri, kelimeleri ve cümleleri yazmada cümle temelli yöntemin, ses temelli cümle yöntemine göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma alt problemlerini oluşturan tüm alanlarda etkili olması dikkate alındığında buna yönelik olarak, yapılan araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretimde en iyi yöntem diye tek bir yöntem ya da teknikten bahsetmek mümkün değildir. Hangi yöntem, teknik, araç-gereç olursa olsun sürekli kullanılırsa öğretimde tek-düzelik meydana gelir ve öğretim çalışmalarının verimliliğini olumsuz olarak etkiler. (Utku, Karakuyu, Marulcu ve Doğan, 2011; Adler, S. 1995). Okuma yazma öğretiminde en iyi yöntemin hangisi olduğu uzun yıllardır araştırma konusu olmuştur. Hangi yöntemin çocukların zihinsel, sosyal, bireysel gelişimlerine daha uygun olduğu konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır ancak alanyazın tarandığında disleksi olan öğrenciler için en uygun okuma yazma öğretim yöntemini belirlemeye yönelik bir çalışmanın daha önce Ülkemizde yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmaların büyük bir kısmının son yıllarda kullanılmakta olan ses temelli cümle yöntemi ile ses temelli cümle yönteminin daha öncesinde kullanılmakta olan cümle (çözümleme) yönteminin etkililiği ve karşılaştırılması üzerine yapılmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Disleksi olan öğrencilerle ilgili göz önünde bulundurulması gereken en önemli nokta bu öğrencilerin okuma yazma öğrenemedikleri değil öğrenme şekillerinin farklı olmasıdır. Uygun öğrenme yöntemi kullanıldığı takdirde disleksi olan öğrencilerde anlamlı okuma yazma becerisine kavuşabilir. Bu sayede akademik anlamda kendilerini geliştirmelerinin ve kalıcı öğrenmelerinin sağlanabileceği düşünülmektedir. Uygun yöntem ile öğretimi gerçekleştirmek hem öğretimi daha eğlenceli bir hale getirirken hem de kalıcı öğrenme ve yaşantısal öğrenme alanlarını da desteklemektedir. Çocuğun hissederek ve somutlaştırarak öğrenme yaşantısı geçirmesi öğrenilenlerin daha kolay kavranmasını ve unutmaların daha az gerçekleşmesini sağlamaktadır. Anlamlı öğrenme ile işe koşulan bir öğretim sürecinde çocuk kavrama yetisini faal tutacak ve öğrenme

içgüdüsel olarak gerçekleşecektir. Bu konuda fikir yürüten araştırmacılar arasında Avcıoğlu da yer almaktadır. Avcıoğlu'na göre; Türkiye de genel eğitim ve özel eğitim programlarında temel okuma yazma öğretiminde çoğunlukla izlenen yöntemin ses temelli cümle yöntemi olduğu bilinmektedir. Bu yöntem, okuma yazma öğretiminde birçok önemli avantaja sahip olmasına karşın, her zaman özel gereksinimi olan öğrencinin öğrenme ve gelişim özelliklerine karşılık gelmeyebilir. Bu yüzden okuma yazma becerilerinin kazandırılmasında sadece bu yönteme bağlı kalınmaması gerektiği önerilmektedir. Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciye yönelik okuma yazma becerilerinin kazandırılmasına yönelik program hazırlarken ve buna uygun yöntem seçerken tek bir yönteme bağlı kalınmaması, öğrenciye uygun yöntemin seçilmesi önemlidir (Avcıoğlu, 2016).

Araştırmacılara göre okuma-yazma öğretiminde, çocukların psikolojisine en uygun yöntem cümle (çözümleme) yöntemidir. Ses temelli cümle yönteminden önce Ülkemizde cümle (çözümleme) yöntemi ile okuma yazma eğitimi verilmekteydi. Yapılan bu çalışmada, disleksi olan öğrencilere okuma yazma öğretim sürecinde ses yönteminin yeterli olmadığı alternatif bir yöntem olan cümle yöntemi ile okuma yazma eğitimi verilmesi fikri ile her iki yöntem karşılaştırmalı olarak disleksi olan öğrencilerle çalışılmış ve cümle (çözümleme) yöntemi ile çalışılan disleksili öğrencilerden daha çok başarı elde edilmiş dolayısıyla okuma yazma öğretiminde, disleksili çocuklara en uygun yöntem cümle (çözümleme) yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yazmayı öğrenme okumaya göre daha karmaşıktır çünkü okuma işleminde göz, yazılı bir metni görmekte ve bu kanaldan alınan duyular zihne gitmekte, burada anlam kazanarak sese çevrilmektedir. Başka bir deyişle okumada zihnimizi faaliyete geçiren bir obje olduğu halde, yazmanın objesi hafıza ve çağrışımlarla zihin tarafından üretilmektedir (Alperen, 1994). Cümle (çözümleme) yönteminin, ses temelli yönteme göre disleksi olan öğrencilerin okuma becerilerinin öğretiminde daha etkili sonuçlar vermesinin yanı sıra yazma becerilerinin öğretimi sürecinde de etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar vardır. Ercan'a göre; görsel algıdaki problemler çerçevesinde harflerin

karıştırılması, ters yazılması, görülen şekillerin ya da harflerin yazıma aktarılmasında güçlükler yaşanır (Ercan, 2001). Disleksi olan çocuğun gözü; resmettiği tabloda önce bütünü görür daha sonra ise detaylara iner. Cümle gibi anlamlı bileşimlerden oluşan yapıları algılamak bütünden parçaya ulaşmak, okuma yazma eğitiminin tüm alanında aktif olmak onlar için daha kolay ve ilgi çekicidir. Zira ses gibi anlam bütünlüğü olmayan yapılar disleksili öğrencilerin dikkatini çekmeye ve bir anlam bağı kurmaya yeterli gelememektedir. Eğitimde kalıcı öğrenme gerçekleştirmeyi hedeflemek, anlamlı ve tam öğrenmelerin gerçekleştirilmesini hedeflemek amaç edinilmelidir.

Öte yandan okuma yazma sürecinde ses temelli cümle yöntemini daha kullanışlı bulan araştırmacılar da vardır. Vural'a göre; Türkçede her harf bir sese karşılık geldiğinden bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur. Bu yöntem öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını sağlamaktadır. Öğrenci yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harfleri birleştirilmesiyle; konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır (Vural, 2006).

Her iki yönteme dair disleksi olan öğrenciler için daha uygun olduğunu savunan araştırmacılar bulunmakla birlikte, araştırma sonuçlarının büyük bir kısmı yapılan uygulama sonucu ile benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla cümle (çözümleme) yönteminin disleksi olan çocuklara okuma yazma öğretirken kullanılabilecek en iyi yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ulusal ve Uluslar arası alan yazın çalışmalarına bakıldığında normal çocukların çeşitli öğrenme alanları dikkate alınarak onlar için en etkili okuma yazma yönteminin hangisi ya da hangileri olabileceği sıklıkla araştırılmış ancak özel öğrenme güçlüğü taşıyan disleksi olan öğrencilerin okuma yazma sürecinde kullanılabilecek en etkili

yöntemin hangisi olduğuna dair bir eğitim çalışmasının olmadığı veya sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada özel öğrenme güçlüğü taşıyan disleksi olan çocuklarda okuma yazma eğitimlerinde ses temelli cümle yöntemi ile cümle (çözümleme) yönteminin etkililiğinin sonuç ve öneriler ile ilgili açıklamalarına yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Disleksi olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde cümle (çözümleme) yöntemi kullanımının, ses temelli cümle yöntemine göre öğrencilerin harfleri okuma becerilerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

Disleksi olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde cümle (çözümleme) yöntemi kullanımının, ses temelli cümle yöntemine göre öğrencilerin heceleri okuma becerilerinde daha etkili olduğu görülmüştür.

Disleksi olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde cümle (çözümleme) yöntemi kullanımının, ses temelli cümle yöntemine göre öğrencilerin kelimeleri okuma becerilerinde daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Disleksi olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde cümle (çözümleme) yöntemi kullanımının, ses temelli cümle yöntemine göre öğrencilerin cümleleri okuma becerilerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Disleksi olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde cümle (çözümleme) yöntemi kullanımının, ses temelli cümle yöntemine göre öğrencilerin harfleri yazma becerilerinde daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Disleksi olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde cümle (çözümleme) yöntemi kullanımının, ses temelli cümle yöntemine göre öğrencilerin heceleri yazma becerilerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Disleksi olanöğrencilere okuma yazma öğretiminde cümle (çözümleme) yöntemi kullanımının, ses temelli cümle yöntemine göre öğrencilerin kelimeleri yazma becerilerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

Disleksi olanöğrencilere okuma yazma öğretiminde cümle (çözümleme) yöntemi kullanımının, ses temelli cümle yöntemine göre öğrencilerin cümleleri yazma becerilerinde daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

6.2.Öneriler

Uygulayıcılar İçin Öneriler

Disleksi olan öğrencilere harfleri okuma öğretiminde cümle (çözümleme) yöntemi kullanımının, ses temelli cümle yöntemine göre öğrencilerin harfleri okuma becerilerinde daha etkili olduğu söylenebilir. Buna göre disleksi olan öğrencilere harfleri okuma öğretiminde cümle (çözümleme) yöntemi kullanılmalıdır.

Disleksi olanöğrencilere heceleri okuma öğretiminde cümle (çözümleme) yöntemi kullanımının, ses temelli cümle yöntemine göre öğrencilerin heceleri okuma becerilerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre disleksi olan öğrencilere heceleri okuma öğretiminde cümle (çözümleme) yöntemi kullanılmalıdır.

Disleksi olanöğrencilere kelimeleri okuma öğretiminde cümle (çözümleme) yöntemi kullanımının, ses temelli cümle yöntemine göre öğrencilerin kelimeleri okuma becerilerinde daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Buna göre disleksi olan öğrencilere kelimeleri okuma öğretiminde cümle (çözümleme) yöntemi kullanılmalıdır.

Disleksi olan öğrencilere cümleleri okuma öğretiminde cümle (çözümleme) yöntemi kullanımının, ses temelli cümle yöntemine göre öğrencilerin cümleleri okuma becerilerinde daha etkili olduğu görülmüştür. Buna göre disleksi olan öğrencilere cümleleri okuma öğretiminde cümle (çözümleme) yöntemi kullanılmalıdır.

Disleksi olan öğrencilere harfleri yazma öğretiminde cümle (çözümleme) yöntemi kullanımının, ses temelli cümle yöntemine göre öğrencilerin harfleri yazma

becerilerinde daha etkili olduğu görülmüştür. Buna göre disleksi olan öğrencilere harfleri yazma öğretiminde cümle (çözümleme) yöntemi kullanılmalıdır.

Disleksi olan öğrencilere heceleri yazma öğretiminde cümle (çözümleme) yöntemi kullanımının, ses temelli cümle yöntemine göre öğrencilerin heceleri yazma becerilerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre disleksi olan öğrencilere heceleri yazma öğretiminde cümle (çözümleme) yöntemi kullanılmalıdır.

Disleksi olan öğrencilere kelimeleri yazma öğretiminde cümle (çözümleme) yöntemi kullanımının, ses temelli cümle yöntemine göre öğrencilerin kelimeleri yazma becerilerinde daha etkili olduğu söylenebilir. Buna göre disleksi olan öğrencilere kelimeleri yazma öğretiminde cümle (çözümleme) yöntemi kullanılmalıdır.

Disleksi olan öğrencilere cümleleri yazma öğretiminde cümle (çözümleme) yöntemi kullanımının, ses temelli cümle yöntemine göre öğrencilerin cümleleri yazma becerilerinde daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Buna göre disleksi olan öğrencilere cümleleri yazma öğretiminde cümle (çözümleme) yöntemi kullanılmalıdır.

Araştırma alt problemlerinde oluşturulan tüm kazanımlarda etkili olduğu sonucuna dayanarak özel öğrenme güçlüğü taşıyan disleksi olan öğrencilere okuma öğretiminde cümle (çözümleme) yönteminin kullanımının ses temelli cümle yöntemine göre daha etkili olabileceği önerisinde bulunulabilir. Cümle (çözümleme) yönteminin kullanımında öğrencilerde ani okuma hızlanmaları gözlenmemekle birlikte, yöntem zaman alabilmekte ancak bununla birlikte cümle temelli yöntem kalıcı öğrenmeleri desteklemektedir.

Araştırma alt problemlerinde oluşturulan tüm kazanımlarda etkili olduğu sonucuna dayanarak özel öğrenme güçlüğü taşıyan disleksi olan öğrencilere yazma öğretiminde cümle (çözümleme) yönteminin kullanımının ses temelli cümle yöntemine göre daha etkili olabileceği önerisinde bulunulabilir. Cümle (çözümleme) yönteminin kullanımında öğrencilerde süreç başlangıcında harf, hece ve kelimelerin öğretiminde; harfleri yanlış yazma, harf atlama, satır sonuna sığmayan kelimeleri hecelerine doğru yerden

ayıramama gibi problemler gözlenmiş ancak süreç içerisinde gözlemlenen problemler en aza indirilmiştir.

Disleksi olan çocukların okuma yazma öğrenme sürecinde yazma becerilerinin okuma becerilerinden daha yavaş bir seyir aldığı gözlemlenmiş olup buna yönelik olarak öğretmenlerin yazma becerileri üzerine daha fazla ağırlık verebileceği, gerekli görülmesi halinde okuma yazmaya hazırlık sürecinin uzatılmasının disleksili çocukların yazma becerilerine olumlu yönde katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Disleksi olan öğrencilerde cümle (çözümleme) ve ses temelli okuma yazma yöntemlerinin etkililiğinin karşılaştırıldığı bu uygulamada ikinci grup harfler kullanılmıştır. Tüm harfler kullanılarak her iki yöntemin okuma yazma becerileri üzerindeki etkililiği karşılaştırılabilir.

Disleksi olan öğrencilerde cümle (çözümleme) ve ses temelli okuma yazma yöntemlerinin etkililiğinin karşılaştırıldığı bu uygulamada cümle (çözümleme) ve ses temelli cümle yöntemleri kullanılmıştır. Diğer okuma yazma yöntemlerinin karşılaştırmalı olarak uygulanması alana katkı sağlayabilir.

Disleksi olan öğrencilerde cümle (çözümleme) ve ses temelli okuma yazma yöntemlerinin etkililiğinin karşılaştırıldığı bu uygulamada altı disleksi olan öğrenci ile uygulama yapılmıştır. Daha fazla öğrenci ile okuma yazma yöntemlerinin etkililiğinin karşılaştırıldığı uygulamalar yapılabilir.

Disleksi olan öğrencilerde cümle (çözümleme) ve ses temelli okuma yazma yöntemlerinin etkililiğinin karşılaştırıldığı bu uygulamada öğrenciler uygulama öncesinde ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma çalışılmış olan öğrenciler arasından seçilmiştir. Disleksi olan öğrenciler herhangi bir yöntem ile okuma deneyimi yaşamadan doğru yöntem kullanılarak okuma yazma becerilerinin karşılaştırılması sağlanabilir.

Eğitimde program geliştirme uzmanlarının özel eğitim öğrencileri için cümle (çözümleme) yöntemini esas alan ayrı bir öğretim programı hazırlamasının alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerine ses temelli cümle yöntemi yerine cümle (çözümleme) yöntemi kullanımı konusunda eğitici seminerler verilmeli, özel eğitim öğretmenleri cümle (çözümleme) yöntemi kullanımı hususunda bilgilendirilmelidir.

Özel eğitim öğretmenlerine tüm okuma yazma öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretilmesi hususunda eğitici seminerler verilmeli, özel eğitim öğretmenlerinin tüm yöntemlerin öğretimi hususunda donanım sahibi olmaları sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ackerman, P.T. and Dykman, R.A. (1993). Phonological processes, Confrontation naming, And immediate memory in dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 597-609.
- Adler, S.(1995). *Helping 'Teachers Build Complex Conceptual Frameworks. In Ron Hoz ve Moshe Silberstein' (Eds.) Partnership of Schools and Institutions oh Higher Education in Teacher Development (pp. 85-100). Israeli Ben Gurion University of the Negev Press.*
- Aker, Z.(2009). *Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Cümle Yönteminin Etkiliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi*. Bolu: Abant Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyol, H.(1997). *Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Okuma Yazma Öğretimi*, Milli Eğitim Dergisi, 136, 16-20.
- Akyol, H. (2001). *Türkçe İlk okuma-yazma Öğretimi*, Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Akyol, H. (2007). *Türkçe İlk okuma-yazma Öğretimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Alperen, N. (1994). *Okuma Yazma Öğretim Metotları ve Çözümleme Metodunun Türkçe Öğretimine Uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altıntaş, R. (1988). *Çözümleme Metodu-Tümdengelim ve Tümevarım Metotlarının Farklılıkları*. Çağdaş Eğitim. 132, 44-46.
- Altıntaş, F. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Disleksiye İlişkin Bilgileri ve Dislektik*

Öğrencilere Yönelik Çalışmaları, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Amerikan Psikiyatri Birliği, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı, Beşinci Baskı (DSM-5), *Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı'ndan*, (Çeviren; E. Köroğlu). Hekimler Yayın Birliği. Ankara, 2013

Arıkök, İ. (2001). *Beş Altı Yaş Çocuklarında Görsel Algı Eğitiminin Olgunluğuna Olan Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arslan, M.(2006). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Uygulanması*. İlköğretim Online, 2006. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io> Erişim Tarihi: 23.12.2016

Ateş, S. (2001). *The Effect of Computer Applications on Line-Graphings Skills of Tenth Grade Students Having Different Cognitive Developmental Levels*. Unpublished Doctoral Dissertation Lexington, The Graduate School of Kentucky.

Avcıoğlu, H. (2016). *Özel Eğitimde Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Eğiten Kitap.

Batu, S.(1998). *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri*. Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Beyazıt, N. (2007). *İlk Okuma Yazma Öğretiminin Kazandırılmasında Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Farklı Bakış Açılılarıyla Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hatay: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Binbaşoğlu, C. (1988). *Özel Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Binbaşoğlu Yayınevi.

Binbaşoğlu, C. (2004). *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayınevi.

Bingöl, A. (2003). *Ankara'daki İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinde Gelişimsel Disleksi Oranı*. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, 56, 67-82.

Bulgren, J.A. and Carta, J.J. (1992). *Examining The Instructional Contexts Of Students With Learning Disabilities*. *Exceptional Children*, 59(3); 182-191.

- Butterworth, B. (1999). *The Mathematical Brain*. London: Macmillan.
- Calp, M. (2003). *İlk Okuma-yazma Öğretimi*, Konya: Eğitim Kitabevi.
- Cemaloğlu, N. (2001). *İlk Okuma-yazma Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Cemaloğlu, N. Yıldırım, K. (2005). *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Çelenk, S. (2004). *İlkokuma-yazma öğretimi ve programı*. Ankara: Anı Yayınları.
- Çelenk, S. (2013). *İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Çıkılı, Y. (2008). *Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Temel Geometrik Kavramların Öğretiminde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Etkililiği*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, M. (2006). *İlkokuma yazma öğretimindeki değişiklikler üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deniz, E., Erözkan, A. (2008). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. 3. baskı, Ankara: Maya Yayınları.
- Doğangün, B. (2008). *Özel eğitim gerektiren psikiyatrik durumlar*. Türkiye’de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyum Dizisi, 62, 157-174.
- Ercan, Z.G. (2001). *Kaynaştırılmış Ortamdaki Normal Gelişim Gösteren Çocukların 8-11 Yaşları Arasındaki Öğrenme Güçlüğü Olan Akranlarına Karşı Tutumlarının İncelenmesi*. Ankara: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Üniversitesi.
- Erden, M., Akman, Y. (1997). *Eğitim Psikolojisi*, 5. Baskı. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- Erginer, E. (1996). *İlkokuma ve Yazma Öğretimindeki Öğretmen Davranışlarının Değerlendirilmesi ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimine Yansımaları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi ABD.
- Eyidoğan, F. (2005). *Zihin Özürlü Öğrencilere Silikleştirilen Resimli Fiş Cümleleriyle Okuma- yazma Öğretiminde Hata Düzeltmeli Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fischer, Lazerson, A. (1984). *K.W.A Human Development From Conception Trough Adolescence*. Newyork&London: W. H. FreemanandCompany.
- Goodman, K. (1986). *What'swhole in wholelanguage*. Portsmouth NH, HeinemannEducationalBooks.
- Göğüş, B. (1989). *Anadili Olarak Türkçe'nin Öğretimine Tarihsel Bir Bakış*. TDAYBelleten 1970, TDK Yayınları:319, Ankara.
- <http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/gogus.pdf>Erişim Tarihi: 05.01.2017
- Gülbay,Ö. (2000). *Yetişkin Okuryazarlığı*. Ankara : M.E. B Matbaası.
- Güleryüz, H.(1997). *Programlanmış İlk Okuma-yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*, 2.Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (1998). *Programlanmış İlk Okuma-yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2000). *Türkçe Programlandırılmış İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Güleryüz, H. (2002). *Türkçe İlk Okuma-yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, F. (1997). *Okuma Yazma ve Beyin Teknolojisi*. Ankara:Ocak Yayıncılık.

- Güneş, F. (2005). “Niçin Ses Temelli Cümle Yöntemi?”, *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Ankara: Sim Matbaası, 136- 145.
- Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisinin kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Hamill, DD. (1990). *On Defining Learning Disabilities: An Emerging Consensus*. J Learn Disability. 23: 74-84.
- Hull, G. ve Bartholomae, D. (1986). *Teaching Writing. Educational Leadership*, 43(7), 44-53. İlkokul Programı.
- Kavashioğlu, Z.S. (1993). *Öğrenme Güçlükleri*. Ankara. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 26(2); 601-607.
- Keskinci, Ş. (2006). *Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G. ve Tekin, E., (1997). *Tek Denekli Araştırma Yöntemleri*. Ankara; Türk Psikologlar Derneği.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). *Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim*. Editör: Süleyman Eripek. Özel Eğitim, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. ve Tekin, E., (2006). *Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri*. Nobel Yayınları. 3. Baskı.
- Korkmaz, B. (2005). *Dil ve beyin*. Çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları. İstanbul: Yüce Yayın.
- Korkmazlar, Ü. (1999). *Özel Öğrenme Bozukluğu (Öğrenme Güçlükleri)*. Ben Hasta Değilim. Edt: Aysel Ekşi, İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri S.285-299.

- Korkmazlar, Ü. (2003). *Özel öğrenme bozukluğu. Farklı Gelişen Çocuklar İçinde*.Edt: Adnan Kulaksızoğlu, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Köksal, K. (2001), *Okuma yazma öğretimi*, Ankara: PegemA Yayınevi.
- Köksal, K. (2003). *Okuma-yazmanın Öğretimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kurnaz, A. (2016). *İlk Okuma Yazma Öğretiminin Temelleri*, Ankara: Eğiten Kitap, 33-69.
- Lerner, J. (1993). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, Teaching Strategies*.6. Baskı, Boston: HoughtonMifflinCompany.
- Liberman, I.Y. andShankweiler, D., (1991). *PhonologyandBeginning Reading*. In 1. Rieben& C.A. Perfetti, (Eds.) *Learning toread: BsicResearchditsimplications*. New Jersey: Lawrence ErlbaunAssociat es Publishers.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB),(1936). İlkokul Programı, İstanbul: M.E. B.
- https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/gozutok.htm adresinden 18.12.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB),(1948). İlkokul Programı, İstanbul: M.E. B.
[Bhttps://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/gozuto k.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/gozuto k.htm) adresinden 18.12.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (1968). İlkokul Programı, İstanbul: M.E. B.
[Bhttps://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/gozuto k.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/gozuto k.htm) adresinden 18.12.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (1982). Temel Eğitim Türkçe Programı, İstanbul:M.E. B.
[Bhttps://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/gozuto k.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/gozuto k.htm) adresinden 18.12.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (1990). Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı. *Özel Eğitim ile İlgili Kanun ve Yönetmelikler*. Ankara:MEB Basımevi.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2004). İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Klavuzu (1-5 sınıflar), Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2005). *İlköğretim Türkçe 1 Öğretim Kılavuz Kitabı*, İstanbul: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2014). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Öğrenme Güçlükleri, Ankara.
http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Geli%C5%9Fim.pdf adresinden 15.12.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
- Messenger, C., Emerson J. ve Bird, R., (2007). *Dyscalculia in harrow. Mathematics Teaching Incorporating Micromath*, 204, 37–39.
- Nas, R. (2001). *Metinlerle İlkokuma Yazma Öğretimi*. İkinci Baskı. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Okay, M. (1989). *İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Çağdaş Eğitim. 144, 3-7.
- Ongan-Talay, A. (1993). *Özgün Öğrenim Güçlüklerini Okul Öncesi Dönemde Tanımlayabilir miyiz?* Boğaziçi Üniversitesi Dergisi. 15, 49- 57.
- Öz, F. (1998). *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öz, F. (1999). *Uygulamalı İlk Okuma-yazma Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özgün-Koca, S.A. (2001). The Graphing skills of Students In Mathematics and Science education. Online Retrieved on 25 July 2009
<http://www.gpoaccess.gov/eric/200211/ed464804.pdf>
 Erişim Tarihi: 12.01.2017
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1992). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.

- Özsoy, U. (2006). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özyürek, M. (2003). *Öğrenme Güçlüğü Gösteren Çocuklar*. Editör: Ayşegül Ataman. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Ankara: Ümit Ofset, 217-230.
- Razon, N.(1980). *Okuma Bozuklukları ve Nedenleri*, Pedagoji Dergisi, S(1), Edebiyat Fakültesi Basımevi, İstanbul.
- Rheinold-Kacher, Malmguist(1976). *The Theoretical Status of Depressions in Childhood*. Spectrum, New York.
- Siegel, M.L. (2007). *Nolos IEP Guide Learning Disabilities*. 3 (ed). Nolo
- Şenel-Günayer, H. (1996). ‘Öğrenme Yetersizliği ile Dikkat Eksikliği- Aşırı Hareketlilik Bozukluğunun Karşılaştırılması’. Özel Eğitim Dergisi. 2(2). 76-91.
- Şenel-Günayer, H. (1998). *Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeylerinin ve Dislektik Özelliklerinin Karşılaştırılması*.Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şenol, M. (2001). *Okuma Yazma Öğretiminin Kaynakları*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (42).
- Tawney, W.J. ve Gast, L.D. (1984). *Single Subject Research in Special Education*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Uçar, K. (2001). *Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması*.Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Utku, N. Karakuyu, Y. Marulcu, İ ve Doğan, M.(2011).*İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Fizik Ünitelerinde Kavram Haritalarının Kullanımı*.Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 15,323-332.
- Vural, M. (2006). *İlköğretim Ders Programları ve Öğretim Kılavuzları*. Erzurum: YakutiyeYayıncılık.
- Yiğiter,S.(2005).*Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeyleri İle Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Yüzgeç, B. ve Aslan, M. (2012). *Gestalt Psikoloji*. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yararlanılan İnternet Erişimleri
- [www. Benbigun. com/ disleksi.htm](http://www.Benbigun.com/disleksi.htm), Erişim Tarihi:19.12.2016.
- www.biltek.tubitak.gov.tr/dergi/97/nisan/disleksi.html, Erişim Tarihi: 19.12.29016.

Tablo2. ‘O’ Harfi STCY ile Okuma Yazma Dereceli Puanlama Ölçeği

‘O’ Harfi Ses Temelli Cümle Yöntemi	1	2
ÖLÇÜTLER	YAPAMADI	YAPTI
Öğrenci ‘O’ sesini ‘oklava’ içinde hissetti.		
Öğrenci oklava denildiğinde bu kelimenin içinde o sesi olduğunu söyler.		
Öğrenci ‘O’ sesini ‘okul’ içinde hissetti.		
Öğrenci ‘O’ sesini ‘orman’ içinde hissetti.		
Dondurma resmini görüp kelimeyi söylediğinde ‘o’ sesi olup olmadığını söyler.		
Öğrenci görsel üzerinden ‘o’ sesini ‘otobüs’ içinde hissetti.		
Öğrenci görsel üzerinden ‘o’ sesinin ‘ekmek’ içinde geçip geçmediğini hissetti.		
Öğrenci görsel üzerinden ‘o’ sesinin ‘portakal’ içinde geçip geçmediğini hissetti.		
Öğrenci görsel üzerinden ‘o’ sesinin ‘karpuz’ içinde geçip geçmediğini hissetti.		
Öğrenci ses kartı gösterildiğinde ‘o’ der.		
Öğrenci ses kartından üç kez okuma yaptı.		
Öğrenci ses kartına bakarak sesin yazılışını kavradı.		
Ses kartında harfin üzerinden yazılış yönünde parmağı ile takip etti.		
Öğrenci tahtada ‘o’ harfini yazdı.		
Öğrenci tahtada ‘o’ harfinin üzerinden parmağı ile geçti.		
Öğrenci tahtada yazılan harf için havada yazma çalışması yaptı.		
Öğrenci oyun hamuru ile ‘o’ harfini yazdı.		
Öğrenci tahtada yazılan harf için yapraklar ile yazma çalışması yaptı.		
Öğrenci A3 ebadındaki kâğıda pastel ile harfi yazdı.		
Öğrenci dört çizgili defter/kâğıtta koyu yazılı harfin üzerinden giderek yazar.		
Öğrenci dört çizgili defter/kâğıtta solukça yazılı harfin üzerinden giderek yazar.		
Öğrenci dört çizgili defter/kâğıtta silikleştirilmiş yazılı harfin üzerinden giderek yazar.		
Öğrenci deftere bağımsız olarak ‘o’ harfini yazar.		
Öğrenci tahtaya/kâğıda yazılan bir dizi kelime içerisinde ‘o’ harfini bu kelimeler içerisinde okuyarak işaretler.		
Öğrenci dört çizgili defter/kâğıtta boş satıra ‘o’ harfini yazar.		
Öğrenci ‘o’ harfini bir dizi sembol içerisinde işaretledi.		

Öğrenci 'ko' hecesini okudu.		
Öğrenci 'kola' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'kola' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Ela kola al.' cümlesini okudu.		
Öğrenci 'Ela kola al.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'on' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'on' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Ekin on lale al.' Cümlesini okudu.		
Öğrenci Ekin on lale al.' Cümlesini yazar.		
Öğrenci 'o' hecesini okudu.		
Öğrenci 'Okan' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'kol' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'ko' hecesini okudu.		
Öğrenci 'kola' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'Okan ile Lale kol kola.' cümlesini okur.		
Öğrenci 'Okan ile Lale kol kola.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'o' hecesini okudu.		
Öğrenci 'Okan' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'ko' hecesini okudu.		
Öğrenci 'koli' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'Okan o koli ne?' cümlesini okur.		
Öğrenci 'Okan o koli ne?' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'O' hecesini okudu.		
Öğrenci 'Okan' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'ok.' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'Okan ok al.' cümlesini okur.		
Öğrenci 'Okan ok al.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'O' hecesini okudu.		
Öğrenci 'Okan' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'kok' hecesini okudu.		
Öğrenci 'kokla' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'Okan, nane kokla.' cümlesini okudu.		
Öğrenci 'Okan, nane kokla.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'kol' hecesini okur.		
Öğrenci 'kolla' kelimesini okur.		
Öğrenci 'kolla' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'İlke aileni kolla.' cümlesini okur.		
Öğrenci 'İlke aileni kolla.' cümlesini yazar.		
ALINAN PUANLAR		

Alınan Puanların Toplamı:

Puanların Nota Çevrilmesi:

Not = (Alınan Puan: Alınabilecek En Yüksek Puan) x 100

Öğrencinin Aldığı Not:

Tablo 3. ‘O’ Harfi CTY ile Okuma Yazma Dereceli Puanlama Ölçeği

‘O’ Harfi Cümle Temelli Yöntem	1	2
ÖLÇÜTLER	YAPAMADI	YAPTI
Öğrenci ‘Ela kola al.’ cümlesini söyler.		
Öğrenci ‘Ela kola al.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘Ela kola al.’ fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan ‘Ela kola al.’ cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak ‘Ela kola al.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı ‘Ela kola al.’ cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak ‘Ela kola al.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘Ela kola al.’ cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci ‘Ela kola al.’ cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci ‘Ekin on lale al.’ cümlesini söyler.		
Öğrenci ‘Ekin on lale al.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘Ekin on lale al.’ fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan ‘Ekin on lale al.’ cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak ‘Ekin on lale al.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı ‘Ekin on lale al.’ cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak ‘Ekin on lale al.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘Ekin on lale al.’ cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci ‘Ekin on lale al.’ cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci ‘Okan ile Lale kol kola.’ cümlesini söyler.		
Öğrenci ‘Okan ile Lale kol kola.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘Okan ile Lale kol kola.’ fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan ‘Okan ile Lale kol kola.’ cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak ‘Okan ile Lale kol kola.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı ‘Okan ile Lale kol kola.’ cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak ‘Okan ile Lale kol kola.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘Okan ile Lale kol kola.’ cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci ‘Okan ile Lale kol kola.’ cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci ‘Okan o koli ne?’ cümlesini söyler.		
Öğrenci ‘Okan o koli ne?’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘Okan o koli ne?’ fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan ‘Okan o koli ne?’ cümlesinin üzerinden gider.		

Öğrenci kendi fişine bakarak 'Okan o koli ne?' cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı 'Okan o koli ne?' cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak 'Okan o koli ne?' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Okan o koli ne?' cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Okan o koli ne?' cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Okan ok al.' cümlesini söyler.		
Öğrenci 'Okan ok al' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Okan ok al.' fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan 'Okan ok al.' cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak 'Okan ok al.' cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı 'Okan ok al.' cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak 'Okan ok al' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Okan ok al.' cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Okan ok al.' cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Lale nane kokla.' cümlesini söyler.		
Öğrenci 'Lale nane kokla.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Lale nane kokla.' fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan 'Lale nane kokla.' cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak 'Lale nane kokla.' cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı 'Lale nane kokla.' cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak 'Lale nane kokla' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Lale nane kokla.' cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Lale nane kokla.' cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci 'İlke aileni kolla.' cümlesini söyler.		
Öğrenci 'İlke aileni kolla.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'İlke aileni kolla.' fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan 'İlke aileni kolla.' cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak 'İlke aileni kolla.' cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı 'İlke aileni kolla.' cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak 'İlke aileni kolla.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'İlke aileni kolla.' cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci 'İlke aileni kolla.' cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		

Tablo 4. ‘M’ Harfi STCY ile Okuma Yazma Dereceli Puanlama Ölçeği

‘M’ Harfi Ses Temelli Cümle Yöntemi	1	2
ÖLÇÜTLER	YAPAMADI	YAPTI
Öğrenci ‘m’ sesini ‘masa’ içinde hissetti.		
Öğrenci mandalina denildiğinde bu kelimenin içinde ‘m’ sesi olduğunu söyler.		
Öğrenci ‘m’ sesini ‘maymun’ içinde hissetti.		
Öğrenci ‘m’ sesini ‘elma’ içinde hissetti.		
Domates resmini görüp kelimeyi söylediğinde ‘o’ sesi olup olmadığını söyler.		
Öğrenci görsel üzerinden ‘m’ sesini ‘ekmek’ içinde hissetti.		
Öğrenci görsel üzerinden ‘m’ sesinin ‘kapı’ içinde geçip geçmediğini hissetti.		
Öğrenci görsel üzerinden ‘m’ sesinin ‘limon’ içinde geçip geçmediğini hissetti.		
Öğrenci görsel üzerinden ‘m’ sesinin ‘kavun’ içinde geçip geçmediğini hissetti.		
Öğrenci ses kartı gösterildiğinde ‘m’ der.		
Öğrenci ses kartından üç kez okuma yaptı.		
Öğrenci ses kartına bakarak sesin yazılışını kavradı.		
Ses kartında harfin üzerinden yazılış yönünde parmağı ile takip etti.		
Öğrenci tahtada ‘m’ harfini yazdı.		
Öğrenci tahtada ‘m’ harfinin üzerinden parmağı ile geçti.		
Öğrenci tahtada yazılan harf için havada yazma çalışması yaptı.		
Öğrenci fasulyeler ile ‘m’ harfini yazdı.		
Öğrenci tahtada yazılan harf için yapraklar ile yazma çalışması yaptı.		
Öğrenci A3 ebadındaki kâğıda pastel ile harfi yazdı.		
Öğrenci dört çizgili defter/kâğıtta koyu yazılı harfin üzerinden giderek yazar.		
Öğrenci dört çizgili defter/kâğıtta solukça yazılı harfin üzerinden giderek yazar.		
Öğrenci dört çizgili defter/kâğıtta silikleştirilmiş yazılı harfin üzerinden giderek yazar.		
Öğrenci deftere bağımsız olarak ‘m’ harfini yazar.		
Öğrenci tahtaya/kâğıda yazılan bir dizi kelime içerisinde ‘m’ harfini bu kelimeler içerisinde okuyarak işaretler.		

Öğrenci dört çizgili defter/kâğıtta boş satıra ‘m’ harfini yazar.		
Öğrenci ‘m’ harfini bir dizi sembol içerisinde işaretledi.		
Öğrenci ‘ma’ hecesini okudu.		
Öğrenci ‘elma’ kelimesini okudu.		
Öğrenci ‘elma’ kelimesini yazar.		
Öğrenci ‘On kilo elma al.’ cümlesini okudu.		
Öğrenci ‘On kilo elma al.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘mi’ hecesini okudu.		
Öğrenci ‘Mine’ kelimesini okudu.		
Öğrenci ‘ma’ hecesini okudu.		
Öğrenci ‘lokma’ kelimesini okudu.		
Öğrenci ‘Mine lokma al.’ cümlesini okur.		
Öğrenci ‘Mine lokma al.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘me’ hecesini okudu.		
Öğrenci ‘Melek’ kelimesini okudu.		
Öğrenci ‘lem’ hecesini okudu.		
Öğrenci ‘kalem’ kelimesini okudu.		
Öğrenci ‘Melek kalem al.’ cümlesini okur.		
Öğrenci ‘Melek kalem al.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘mi’ hecesini okudu.		
Öğrenci ‘Emine’ kelimesini okudu.		
Öğrenci ‘mon.’ hecesini okudu.		
Öğrenci ‘limon’ kelimesini okudu.		
Öğrenci ‘Emine limon al.’ cümlesini okudu.		
Öğrenci ‘Emine limon al.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘mal’ hecesini okudu.		
Öğrenci ‘Kemal’ kelimesini okudu.		
Öğrenci ‘ma’ hecesini okudu.		
Öğrenci ‘makine’ kelimesini okudu.		
Öğrenci ‘Kemal o 1 makine.’ cümlesini okudu.		
Öğrenci ‘Kemal o 1 makine.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘mel’ hecesini okudu.		
Öğrenci ‘Emel’ kelimesini okudu.		
Öğrenci ‘mek’ hecesini okudu.		
Öğrenci ‘ekmek’ kelimesini okudu.		
Öğrenci ‘Emel, ekmek al.’ cümlesini okudu.		
Öğrenci ‘Emel, ekmek al.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘me’ hecesini okur.		
Öğrenci ‘melek’ kelimesini okur.		
Öğrenci ‘Melek’ kelimesini yazar.		
Öğrenci ‘mi’ hecesini okur.		
Öğrenci ‘minik’ kelimesini okur.		
Öğrenci ‘minik’ kelimesini yazar.		
Öğrenci ‘Melek o minik keklik.’ cümlesini okur.		
Öğrenci ‘Melek o minik keklik.’ cümlesini yazar.		
ALINAN PUANLAR		

Alınan Puanların Toplamı:

Puanların Nota Çevrilmesi:

Not = (Alınan Puan: Alınabilecek En Yüksek Puan) X 100

Tablo 5. ‘M’ Harfi CTY ile Okuma Yazma Dereceli Puanlama Ölçeği

‘M’ Harfi Cümle Temelli Yöntem	1	2
ÖLÇÜTLER	YAPAMADI	YAPTI
Öğrenci ‘On kilo elma al.’ cümlesini söyler.		
Öğrenci ‘On kilo elma al.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘On kilo elma al.’ fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan ‘On kilo elma al.’ cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak ‘On kilo elma al.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı ‘On kilo elma al.’ cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak ‘On kilo elma al.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘On kilo elma al.’ cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci ‘On kilo elma al.’ cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci ‘Mine lokma al.’ cümlesini söyler.		
Öğrenci ‘Mine lokma al.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘Mine lokma al.’ fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan ‘Mine lokma al.’ cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak ‘Mine lokma al.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı ‘Mine lokma al.’ cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak ‘Mine lokma al.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘Mine lokma al.’ cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci ‘Mine lokma al.’ cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci ‘Melek kalem al.’ cümlesini söyler.		
Öğrenci ‘Melek kalem al.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘Melek kalem al.’ fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan ‘Melek kalem al.’ cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak ‘Melek kalem al.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı ‘Melek kalem al.’ cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak ‘Melek kalem al.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘Melek kalem al.’ cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci ‘Melek kalem al.’ cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		

Öğrenci 'Emine limon al.' cümlesini söyler.		
Öğrenci 'Emine limon al.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Emine limon al.' fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan 'Emine limon al.' cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak 'Emine limon al.' cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı 'Emine limon al.' cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak 'Emine limon al.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Emine limon al.' cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Emine limon al.' cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Kemal o 1 makine.' cümlesini söyler.		
Öğrenci 'Kemal o 1 makine.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Kemal o 1 makine.' fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan 'Kemal o 1 makine.' cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak 'Kemal o 1 makine.' cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı 'Kemal o 1 makine.' cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak 'Kemal o 1 makine.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Kemal o 1 makine.' cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Kemal o 1 makine.' cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Emel ekmek al.' cümlesini söyler.		
Öğrenci 'Emel ekmek al.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Emel ekmek al.' fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan 'Emel ekmek al.' cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak 'Emel ekmek al.' cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı 'Emel ekmek al.' cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak 'Emel ekmek al.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Emel ekmek al.' cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Emel ekmek al.' cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Melek o minik keklik.' cümlesini söyler.		
Öğrenci 'Melek o minik keklik.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Melek o minik keklik.' fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan 'Melek o minik keklik.' cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak 'Melek o minik keklik.' cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı 'Melek o minik keklik.' cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak 'Melek o minik keklik.' cümlesini yazar.		

Öğrenci 'Melek o minik keklik.' cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Melek o minik keklik.' cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		

Tablo 6. 'U' Harfi STCY ile Okuma Yazma Dereceli Puanlama Ölçeği

'U' Harfi Ses Temelli Cümle Yöntemi	1 YAPAMADI	2 YAPTI
ÖLÇÜTLER		
Öğrenci 'u' sesini 'uçak' içinde hissetti.		
Öğrenci 'uçurtma' denildiğinde bu kelimenin içinde 'u' sesi olduğunu söyler.		
Öğrenci 'u' sesini 'oyuncak' içinde hissetti.		
Öğrenci 'u' sesini 'maymun' içinde hissetti.		
'Karpuz' resmini görüp kelimeyi söylediğinde 'u' sesi olup olmadığını söyler.		
Öğrenci görsel üzerinden 'u' sesini 'kavun' içinde hissetti.		
Öğrenci görsel üzerinden 'u' sesinin 'dondurma' içinde geçip geçmediğini hissetti.		
Öğrenci görsel üzerinden 'u' sesinin 'tavşan' içinde geçip geçmediğini hissetti.		
Öğrenci görsel üzerinden 'u' sesinin 'kule' içinde geçip geçmediğini hissetti.		
Öğrenci ses kartı gösterildiğinde 'u' der.		
Öğrenci ses kartından üç kez okuma yaptı.		
Öğrenci ses kartına bakarak sesin yazılışını kavradı.		
Ses kartında harfin üzerinden yazılış yönünde parmağı ile takip etti.		
Öğrenci tahtada 'u' harfini yazdı.		
Öğrenci tahtada 'u' harfinin üzerinden parmağı ile geçti.		
Öğrenci tahtada yazılan harf için havada yazma çalışması yaptı.		
Öğrenci boncuklar ile 'u' harfini yazdı.		
Öğrenci tahtada yazılan harf için renkli çubuklar ile yazma çalışması yaptı.		
Öğrenci A3 ebadındaki kâğıda pastel ile harfi yazdı.		
Öğrenci dört çizgili defter/kâğıtta koyu yazılı harfin üzerinden giderek yazar.		
Öğrenci dört çizgili defter/kâğıtta solukça yazılı harfin üzerinden giderek yazar.		
Öğrenci dört çizgili defter/kâğıtta silikleştirilmiş yazılı harfin üzerinden giderek yazar.		
Öğrenci deftere bağımsız olarak 'u' harfini yazar.		
Öğrenci tahtaya/kâğıda yazılan bir dizi kelime içerisinde 'u' harfini bu kelimeler içerisinde okuyarak işaretler.		
Öğrenci dört çizgili defter/kâğıtta boş satıra 'u' harfini yazar.		

Öğrenci 'u' harfini bir dizi sembol içerisinde işaretledi.		
Öğrenci 'un' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'un' kelimesini yazdı.		
Öğrenci 'Anne iki kilo un al.' cümlesini okudu.		
Öğrenci 'Anne iki kilo un al.' cümlesini yazdı.		
Öğrenci 'un' hecesini okudu.		
Öğrenci 'unla' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'unla' kelimesini yazdı.		
Öğrenci 'mon' hecesini okudu.		
Öğrenci 'limon' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'limon' kelimesini yazdı.		
Öğrenci 'Keke unla limon ekle.' cümlesini okur.		
Öğrenci 'Keke unla limon ekle.' cümlesini yazdı.		
Öğrenci 'kul' hecesini okudu.		
Öğrenci 'lu' hecesini okudu.		
Öğrenci 'okullu' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'okullu' kelimesini yazdı.		
Öğrenci 'Emin okullu ol.' cümlesini okur.		
Öğrenci 'Emin okullu ol.' cümlesini yazdı.		
Öğrenci 'mum' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'mum' kelimesini yazdı.		
Öğrenci 'mu' hecesini okudu.		
Öğrenci 'Anne o mum mu?' cümlesini okudu.		
Öğrenci 'Anne o mum mu?' cümlesini yazdı.		
Öğrenci 'ku' hecesini okudu.		
Öğrenci 'oku' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'oku' kelimesini yazdı.		
Öğrenci 'Oku Emin oku.' cümlesini okudu.		
Öğrenci 'Oku Emin oku.' cümlesini yazdı.		
Öğrenci 'mum' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'ku' hecesini okudu.		
Öğrenci 'lu' hecesini okudu.		
Öğrenci 'kokulu' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'kokulu' kelimesini yazdı.		
Öğrenci 'Lale o mum kokulu.' cümlesini okudu.		
Öğrenci 'Lale o mum kokulu.' cümlesini yazdı.		
Öğrenci 'lu' hecesini okudu.		
Öğrenci 'limonlu' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'limonlu' kelimesini yazdı.		
Öğrenci 'kum' hecesini okur.		
Öğrenci 'lokum' kelimesini okur.		
Öğrenci 'lokum' kelimesini yazdı.		
Öğrenci 'Limonlu lokum annemin.' cümlesini okur.		
Öğrenci 'Limonlu lokum annemin.' cümlesini yazdı.		
ALINAN PUANLAR		

Alınan Puanların Toplamı:

Puanların Nota Çevrilmesi:

Not = (Alınan Puan: Alınabilecek En Yüksek Puan) X 100

Öğrencinin Aldığı Not:

Tablo 7. ‘U’ Harfi CTY ile Okuma Yazma Dereceli Puanlama Ölçeği

‘U’ HarfiCümle Temelli Yöntem	1	2
ÖLÇÜTLER	YAPAMADI	YAPTI
Öğrenci ‘Anne iki kilo un al.’ cümlesini söyler.		
Öğrenci ‘Anne iki kilo un al.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘Anne iki kilo un al.’ fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan ‘Anne iki kilo un al.’ cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak ‘Anne iki kilo un al.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı ‘Anne iki kilo un al.’ cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak ‘Anne iki kilo un al.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘Anne iki kilo un al.’ cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci ‘Anne iki kilo un al.’ cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci ‘Keke unla limon ekle.’ cümlesini söyler.		
Öğrenci ‘Keke unla limon ekle.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘Keke unla limon ekle.’ fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan ‘Keke unla limon ekle.’ cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak ‘Keke unla limon ekle.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı ‘Keke unla limon ekle.’ cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak ‘Keke unla limon ekle.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘Keke unla limon ekle.’ cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci ‘Keke unla limon ekle.’ cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci ‘Emin okullu ol.’ cümlesini söyler.		
Öğrenci ‘Emin okullu ol.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘Emin okullu ol.’ fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan ‘Okan ile Lale kol kola.’ cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak ‘Emin okullu ol.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı ‘Emin okullu ol.’ cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak ‘Emin okullu ol.’ cümlesini		

yazar.		
Öğrenci 'Emin okullu ol.' cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Emin okullu ol.' cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Anne o mum mu?' cümlesini söyler.		
Öğrenci 'Anne o mum mu?' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Anne o mum mu?' fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan 'Anne o mum mu?' cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak 'Anne o mum mu?' cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı 'Anne o mum mu?' cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak 'Anne o mum mu?' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Anne o mum mu?' cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Anne o mum mu?' cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Oku Emin oku.' cümlesini söyler.		
Öğrenci 'Oku Emin oku.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Oku Emin oku.' fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan 'Oku Emin oku.' cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak 'Oku Emin oku.' cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı 'Oku Emin oku.' cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak 'Oku Emin oku.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Oku Emin oku.' cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Oku Emin oku.' cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Lale o mum kokulu.' cümlesini söyler.		
Öğrenci 'Lale o mum kokulu.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Lale o mum kokulu.' fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan 'Lale o mum kokulu.' cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak 'Lale o mum kokulu.' cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı 'Lale o mum kokulu.' cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak 'Lale o mum kokulu.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Lale o mum kokulu.' cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Lale o mum kokulu.' cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Limonlu lokum annemin.' cümlesini söyler.		
Öğrenci 'Limonlu lokum annemin.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Limonlu lokum annemin.' fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan 'Limonlu lokum annemin.' cümlesinin üzerinden gider.		

Öğrenci kendi fişine bakarak 'Limonlu lokum annemin.' cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı 'Limonlu lokum annemin.' cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak 'Limonlu lokum annemin.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Limonlu lokum annemin.' cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Limonlu lokum annemin.' cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Anne iki kilo un al.' cümlesinde geçen 'un' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Anne iki kilo un al.' cümlesinde geçen 'un' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Anne iki kilo un al.' cümlesinde geçen 'un' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Keke unla limon ekle.' cümlesinde geçen 'unla' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Keke unla limon ekle.' cümlesinde geçen 'unla' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Keke unla limon ekle.' cümlesinde geçen 'unla' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Emin okullu ol.' cümlesinde geçen 'okullu' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Emin okullu ol.' cümlesinde geçen 'okullu' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Emin okullu ol.' cümlesinde geçen 'okullu' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Anne o mum mu?' cümlesinde geçen 'mum' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Anne o mum mu?' cümlesinde geçen 'mum' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Anne o mum mu?' cümlesinde geçen 'mum' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Oku Emin oku.' cümlesinde geçen 'oku' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Oku Emin oku.' cümlesinde geçen 'oku' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Oku Emin oku.' cümlesinde geçen 'oku' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Lale o mum kokulu.' cümlesinde geçen 'mum' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Lale o mum kokulu.' cümlesinde geçen 'mum' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Lale o mum kokulu.' cümlesinde geçen 'mum' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Lale o mum kokulu.' cümlesinde geçen 'kokulu' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Lale o mum kokulu.' cümlesinde geçen 'kokulu' kelimesini okur.		

Öğrenci 'Lale o mum kokulu.' cümlesinde geçen 'kokulu' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Limonlu lokum annemin.' cümlesinde geçen 'limonlu' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Limonlu lokum annemin.' cümlesinde geçen 'limonlu' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Limonlu lokum annemin.' cümlesinde geçen 'limonlu' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Limonlu lokum annemin.' cümlesinde geçen 'lokum' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Limonlu lokum annemin.' cümlesinde geçen 'lokum' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Limonlu lokum annemin.' cümlesinde geçen 'lokum' kelimesini yazar.		

Tablo 8. ‘T’ Harfi STCY ile Okuma Yazma Dereceli Puanlama Ölçeği

‘T’ Harfi Ses Temelli Cümle Yöntemi	1	2
ÖLÇÜTLER	YAPAMADI	YAPTI
Öğrenci ‘t’ sesini ‘telefon’ içinde hissetti.		
Öğrenci ‘televizyon’ denildiğinde bu kelimenin içinde ‘t’ sesi olduğunu söyler.		
Öğrenci ‘t’ sesini ‘tavuk’ içinde hissetti.		
Öğrenci ‘t’ sesini ‘tavşan’ içinde hissetti.		
‘Tırtıl’ resmini görüp kelimeyi söylediğinde ‘t’ sesi olup olmadığını söyler.		
Öğrenci görsel üzerinden ‘t’ sesini ‘saat’ içinde hissetti.		
Öğrenci görsel üzerinden ‘t’ sesinin ‘lamba’ içinde geçip geçmediğini hissetti.		
Öğrenci görsel üzerinden ‘t’ sesinin ‘timsah’ içinde geçip geçmediğini hissetti.		
Öğrenci görsel üzerinden ‘t’ sesinin ‘elbise’ içinde geçip geçmediğini hissetti.		
Öğrenci ses kartı gösterildiğinde ‘t’ der.		
Öğrenci ses kartından üç kez okuma yaptı.		
Öğrenci ses kartına bakarak sesin yazılışını kavradı.		
Ses kartında harfin üzerinden yazılış yönünde parmağı ile takip etti.		
Öğrenci tahtada ‘t’ harfini yazdı.		
Öğrenci tahtada ‘t’ harfinin üzerinden parmağı ile geçti.		
Öğrenci tahtada yazılan harf için havada yazma çalışması yaptı.		
Öğrenci ip ile ‘t’ harfini yazdı.		
Öğrenci tahtada yazılan harf için kum ile yazma çalışması yaptı.		
Öğrenci A3 ebadındaki kâğıda pastel ile harfi yazdı.		
Öğrenci dört çizgili defter/kâğıtta koyu yazılı harfin üzerinden giderek yazar.		
Öğrenci dört çizgili defter/kâğıtta solukça yazılı harfin üzerinden giderek yazar.		
Öğrenci dört çizgili defter/kâğıtta silikleştirilmiş yazılı harfin üzerinden giderek yazar.		
Öğrenci deftere bağımsız olarak ‘t’ harfini yazar.		
Öğrenci tahtaya/kâğıda yazılan bir dizi kelime içerisinde ‘t’ harfini bu kelimeler içerisinde okuyarak işaretler.		
Öğrenci dört çizgili defter/kâğıtta boş satıra ‘t’ harfini yazar.		

Öğrenci 't' harfını bir dizi sembol içerisinde işaretledi.		
Öğrenci 'ta' hecesini okudu.		
Öğrenci 'tane' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'tane' kelimesini yazdı.		
Öğrenci 'lat' hecesini okudu.		
Öğrenci 'anlat' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'anlat' kelimesini yazdı.		
Öğrenci 'Tane tane anlat.' cümlesini okudu.		
Öğrenci 'Tane tane anlat.' cümlesini yazdı.		
Öğrenci 'tu' hecesini okudu.		
Öğrenci 'kutu' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'kutu' kelimesini yazdı.		
Öğrenci 'to' hecesini okudu.		
Öğrenci 'toka' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'toka' kelimesini yazdı.		
Öğrenci 'Kutu kutu toka al.' cümlesini okudu.		
Öğrenci 'Kutu kutu toka al.' cümlesini yazdı.		
Öğrenci 'to' hecesini okudu.		
Öğrenci 'toka' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'toka' kelimesini yazdı.		
Öğrenci 'tak' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'tak' kelimesini yazdı.		
Öğrenci 'Melek toka tak.' Cümlesini okudu.		
Öğrenci 'Melek toka tak.' Cümlesini yazdı.		
Öğrenci 'mut' hecesini okudu.		
Öğrenci 'Umut' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'Umut' kelimesini yazdı.		
Öğrenci 'ta' hecesini okudu.		
Öğrenci 'til' hecesini okudu.		
Öğrenci 'tatil' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'tatil' kelimesini yazdı.		
Öğrenci 'Umut okul tatil.' cümlesini okudu.		
Öğrenci 'Umut okul tatil.' cümlesini yazdı.		
Öğrenci 'tu' hecesini okudu.		
Öğrenci 'Tuna' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'Tuna' kelimesini yazdı.		
Öğrenci 'tu' hecesini okudu.		
Öğrenci 'tüm' hecesini okudu.		
Öğrenci 'tutumlu' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'tutumlu' kelimesini yazdı.		
Öğrenci 'Tuna tutumlu ol.' cümlesini okudu.		
Öğrenci 'Tuna tutumlu ol.' cümlesini yazdı.		
Öğrenci 'te' hecesini okudu.		
Öğrenci 'Tekin' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'nut' hecesini okudu.		
Öğrenci 'unutma' kelimesini okudu.		

Öğrenci 'unutma' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Tekin unutma limon al.' cümlesini okudu.		
Öğrenci 'Tekin unutma limon al.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'tu' hecesini okur.		
Öğrenci 'tum' hecesini okur.		
Öğrenci 'tutumlu' kelimesini okur.		
Öğrenci 'tutumlu' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'mut' hecesini okur.		
Öğrenci 'mutlu' kelimesini okur.		
Öğrenci 'mutlu' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Tutumlu ol, mutlu ol.' cümlesini okur.		
Öğrenci 'Tutumlu ol, mutlu ol.' cümlesini yazar.		
ALINAN PUANLAR		

Alınan Puanların Toplamı:

Puanların Nota Çevrilmesi:

Not = (Alınan Puan: Alınabilecek En Yüksek Puan) X 100

Öğrencinin Aldığı Not:

Tablo 9. 'T' Harfi CTY ile Okuma Yazma Dereceli Puanlama Ölçeği

'T' Harfi Cümle Temelli Yöntem	1	2
ÖLÇÜTLER	YAPAMADI	YAPTI
Öğrenci 'Tane tane anlat.' cümlesini söyler.		
Öğrenci 'Tane tane anlat.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Tane tane anlat.' fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan 'Tane tane anlat.' cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak 'Tane tane anlat.' cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı 'Tane tane anlat.' cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak 'Tane tane anlat.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Tane tane anlat.' cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Tane tane anlat.' cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Kutu kutu toka al.' cümlesini söyler.		
Öğrenci 'Kutu kutu toka al.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Kutu kutu toka al.' fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan 'Kutu kutu toka al.' cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak 'Kutu kutu toka al.' cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı 'Kutu kutu toka al.' cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak 'Kutu kutu toka al.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Kutu kutu toka al.' cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Kutu kutu toka al.' cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Melek toka tak.' cümlesini söyler.		
Öğrenci 'Melek toka tak.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Melek toka tak.' fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan 'Melek toka tak.' cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak 'Melek toka tak.' cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı 'Melek toka tak.' cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak 'Melek toka tak.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Melek toka tak.' cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Melek toka tak.' cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Umut okul tatil.' cümlesini söyler.		
Öğrenci 'Umut okul tatil.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Umut okul tatil.' fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan 'Umut okul tatil.' cümlesinin üzerinden gider.		

Öğrenci kendi fişine bakarak 'Umut okul tatil.' cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı 'Umut okul tatil.' cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak 'Umut okul tatil.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Umut okul tatil.' cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Umut okul tatil.' cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Tuna tutumlu ol.' cümlesini söyler.		
Öğrenci 'Tuna tutumlu ol.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Tuna tutumlu ol.' fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan 'Tuna tutumlu ol.' cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak 'Tuna tutumlu ol.' cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı 'Tuna tutumlu ol.' cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak 'Tuna tutumlu ol.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Tuna tutumlu ol.' cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Tuna tutumlu ol.' cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Tekin unutma limon al.' cümlesini söyler.		
Öğrenci 'Tekin unutma limon al.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Tekin unutma limon al.' fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan 'Tekin unutma limon al.' cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak 'Tekin unutma limon al.' cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı 'Tekin unutma limon al.' cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak 'Tekin unutma limon al.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Tekin unutma limon al.' cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Tekin unutma limon al.' cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Tutumlu ol, mutlu ol.' cümlesini söyler.		
Öğrenci 'Tutumlu ol, mutlu ol.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Tutumlu ol, mutlu ol.' fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan 'Tutumlu ol, mutlu ol.' cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak 'Tutumlu ol, mutlu ol.' cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı 'Tutumlu ol, mutlu ol.' cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak 'Tutumlu ol, mutlu ol.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Tutumlu ol, mutlu ol.' cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Tutumlu ol, mutlu ol.' cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Tane tane anlat.' cümlesinde geçen 'tane' kelimesini		

doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Tane tane anlat.' cümlesinde geçen 'tane' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Tane tane anlat.' cümlesinde geçen 'tane' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Tane tane anlat.' cümlesinde geçen 'anlat' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Tane tane anlat.' cümlesinde geçen 'anlat' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Tane tane anlat.' cümlesinde geçen 'anlat' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Kutu kutu toka al.' cümlesinde geçen 'kutu' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Kutu kutu toka al.' cümlesinde geçen 'kutu' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Kutu kutu toka al.' cümlesinde geçen 'kutu' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Kutu kutu toka al.' cümlesinde geçen 'toka' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Kutu kutu toka al.' cümlesinde geçen 'toka' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Kutu kutu toka al.' cümlesinde geçen 'toka' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Melek toka tak.' cümlesinde geçen 'toka' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Melek toka tak.' cümlesinde geçen 'toka' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Melek toka tak.' cümlesinde geçen 'toka' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Melek toka tak.' cümlesinde geçen 'tak' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Melek toka tak.' cümlesinde geçen 'tak' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Melek toka tak.' cümlesinde geçen 'tak' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Umut okul tatil.' cümlesinde geçen 'Umut' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Umut okul tatil.' cümlesinde geçen 'Umut' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Umut okul tatil.' cümlesinde geçen 'Umut' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Umut okul tatil.' cümlesinde geçen 'tatil' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Umut okul tatil.' cümlesinde geçen 'tatil' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Umut okul tatil.' cümlesinde geçen 'tatil' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Tuna tutumlu ol.' cümlesinde geçen 'Tuna' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Tuna tutumlu ol.' cümlesinde geçen 'Tuna' kelimesini okur.		

Öğrenci 'Tuna tutumlu ol.' cümlesinde geçen 'Tuna' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Tuna tutumlu ol.' cümlesinde geçen 'tutumlu' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Tuna tutumlu ol.' cümlesinde geçen 'tutumlu' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Tuna tutumlu ol.' cümlesinde geçen 'tutumlu' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Tekin unutma limon al.' cümlesinde geçen 'Tekin' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Tekin unutma limon al.' cümlesinde geçen 'Tekin' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Tekin unutma limon al.' cümlesinde geçen 'Tekin' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Tekin unutma limon al.' cümlesinde geçen 'unutma' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Tekin unutma limon al.' cümlesinde geçen 'unutma' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Tekin unutma limon al.' cümlesinde geçen 'unutma' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Tutumlu ol, mutlu ol.' cümlesinde geçen 'tutumlu' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Tutumlu ol, mutlu ol.' cümlesinde geçen 'tutumlu' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Tutumlu ol, mutlu ol.' cümlesinde geçen 'tutumlu' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Tutumlu ol, mutlu ol.' cümlesinde geçen 'mutlu' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Tutumlu ol, mutlu ol.' cümlesinde geçen 'mutlu' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Tutumlu ol, mutlu ol.' cümlesinde geçen 'mutlu' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Tane tane anlat.' cümlesinde geçen 'tane' kelimesini doğru yerden keserek hecelerine ayırır.		
Öğrenci 'Tane tane anlat.' cümlesinde geçen 'tane' kelimesinin 'ta' hecesini okur.		
Öğrenci 'Tane tane anlat.' cümlesinde geçen 'tane' kelimesinin 'ta' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Tane tane anlat.' cümlesinde geçen 'anlat' kelimesini doğru yerden keserek hecelerine ayırır.		
Öğrenci 'Tane tane anlat.' cümlesinde geçen 'anlat' kelimesinin 'lat' hecesini okur.		
Öğrenci 'Tane tane anlat.' cümlesinde geçen 'anlat' kelimesinin 'lat' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Kutu kutu toka al.' cümlesinde geçen 'kutu' kelimesini doğru yerden keserek hecelerine ayırır.		
Öğrenci 'Kutu kutu toka al.' cümlesinde geçen 'kutu' kelimesinin		

'tu' hecesini okur.		
Öğrenci 'Kutu kutu toka al.' cümlesinde geçen 'kutu' kelimesinin 'tu' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Kutu kutu toka al.' cümlesinde geçen 'toka' kelimesinin 'to' hecesini okur.		
Öğrenci 'Kutu kutu toka al.' cümlesinde geçen 'toka' kelimesinin 'to' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Melek toka tak.' cümlesinde geçen 'toka' kelimesini doğru yerden keserek hecelerine ayırır.		
Öğrenci 'Melek toka tak.' cümlesinde geçen 'toka' kelimesinin 'to' hecesini okur.		
Öğrenci 'Melek toka tak.' cümlesinde geçen 'toka' kelimesinin 'to' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Melek toka tak.' cümlesinde geçen 'tak' kelimesini doğru yerden keserek hecelerine ayırır.		
Öğrenci 'Melek toka tak.' cümlesinde geçen 'tak' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Melek toka tak.' cümlesinde geçen 'tak' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Umut okul tatil.' cümlesinde geçen 'Umut' kelimesini doğru yerden keserek hecelerine ayırır.		
Öğrenci 'Umut okul tatil.' cümlesinde geçen 'Umut' kelimesinin 'mut' hecesini okur.		
Öğrenci 'Umut okul tatil.' cümlesinde geçen 'Umut' kelimesinin 'mut' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Umut okul tatil.' cümlesinde geçen 'tatil' kelimesini doğru yerden keserek hecelerine ayırır.		
Öğrenci 'Umut okul tatil.' cümlesinde geçen 'tatil' kelimesinin 'ta' hecesini okur.		
Öğrenci 'Umut okul tatil.' cümlesinde geçen 'tatil' kelimesinin 'ta' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Umut okul tatil.' cümlesinde geçen 'tatil' kelimesinin 'til' hecesini okur.		
Öğrenci 'Umut okul tatil.' cümlesinde geçen 'tatil' kelimesinin 'til' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Tuna tutumlu ol.' cümlesinde geçen 'Tuna' kelimesini doğru yerden keserek hecelerine ayırır.		
Öğrenci 'Tuna tutumlu ol.' cümlesinde geçen 'Tuna' kelimesinin 'tu' hecesini okur.		
Öğrenci 'Tuna tutumlu ol.' cümlesinde geçen 'Tuna' kelimesinin 'tu' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Tuna tutumlu ol.' cümlesinde geçen 'tutumlu' kelimesinin 'tu' hecesini okur.		
Öğrenci 'Tuna tutumlu ol.' cümlesinde geçen 'tutumlu' kelimesinin 'tu' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Tuna tutumlu ol.' cümlesinde geçen 'tutumlu' kelimesinin 'tum' hecesini okur.		
Öğrenci 'Tuna tutumlu ol.' cümlesinde geçen 'tutumlu' kelimesinin 'tum' hecesini yazar.		

Öğrenci 'Tuna tutumlu ol.' cümlesinde geçen 'tutumlu' kelimesinin 'lu' hecesini okur.		
Öğrenci 'Tuna tutumlu ol.' cümlesinde geçen 'tutumlu' kelimesinin 'lu' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Tekin unutma limon al.' cümlesinde geçen 'Tekin' kelimesini doğru yerden keserek hecelerine ayırır.		
Öğrenci 'Tekin unutma limon al.' cümlesinde geçen 'Tekin' kelimesinin 'te' hecesini okur.		
Öğrenci 'Tekin unutma limon al.' cümlesinde geçen 'Tekin' kelimesinin 'te' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Tekin unutma limon al.' cümlesinde geçen 'unutma' kelimesinin 'nut' hecesini okur.		
Öğrenci 'Tekin unutma limon al.' cümlesinde geçen 'unutma' kelimesinin 'nut' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Tutumlu ol, mutlu ol.' cümlesinde geçen 'tutumlu' kelimesini doğru yerden keserek hecelerine ayırır.		
Öğrenci 'Tutumlu ol, mutlu ol.' cümlesinde geçen 'tutumlu' kelimesinin 'tu' hecesini okur.		
Öğrenci 'Tutumlu ol, mutlu ol.' cümlesinde geçen 'tutumlu' kelimesinin 'tu' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Tutumlu ol, mutlu ol.' cümlesinde geçen 'tutumlu' kelimesinin 'tum' hecesini okur.		
Öğrenci 'Tutumlu ol, mutlu ol.' cümlesinde geçen 'tutumlu' kelimesinin 'tum' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Tutumlu ol, mutlu ol.' cümlesinde geçen 'mutlu' kelimesini doğru yerden keserek hecelerine ayırır.		
Öğrenci 'Tutumlu ol, mutlu ol.' cümlesinde geçen 'mutlu' kelimesinin 'mut' hecesini okur.		
Öğrenci 'Tutumlu ol, mutlu ol.' cümlesinde geçen 'mutlu' kelimesinin 'mut' hecesini yazar.		

Tablo 10. ‘Ü’ Harfi STCY ile Okuma Yazma Dereceli Puanlama Ölçeği

‘Ü’ Harfi Ses Temelli Cümle Yöntemi	1 YAPAMADI	2 YAPTI
ÖLÇÜTLER		
Öğrenci ‘ü’ sesini ‘üzüm’ içinde hissetti.		
Öğrenci ‘ülke’ denildiğinde bu kelimenin içinde ‘ü’ sesi olduğunu söyler.		
Öğrenci ‘ü’ sesini ‘ütü’ içinde hissetti.		
Öğrenci ‘ü’ sesini ‘flüt’ içinde hissetti.		
‘Güvercin’ resmini görüp kelimeyi söylediğinde ‘ü’ sesi olup olmadığını söyler.		
Öğrenci görsel üzerinden ‘ü’ sesini ‘köpük’ içinde hissetti.		
Öğrenci görsel üzerinden ‘ü’ sesinin ‘bardak’ içinde geçip geçmediğini hissetti.		
Öğrenci görsel üzerinden ‘ü’ sesinin ‘kule’ içinde geçip geçmediğini hissetti.		
Öğrenci görsel üzerinden ‘ü’ sesinin ‘düğüm’ içinde geçip geçmediğini hissetti.		
Öğrenci ses kartı gösterildiğinde ‘ü’ der.		
Öğrenci ses kartından üç kez okuma yaptı.		
Öğrenci ses kartına bakarak sesin yazılışını kavradı.		
Ses kartında harfin üzerinden yazılış yönünde parmağı ile takip etti.		
Öğrenci tahtada ‘ü’ harfini yazdı.		
Öğrenci tahtada ‘ü’ harfinin üzerinden parmağı ile geçti.		
Öğrenci tahtada yazılan harf için havada yazma çalışması yaptı.		
Öğrenci keçe ile ‘ü’ harfini yazdı.		
Öğrenci tahtada yazılan harf için renkli kağıtlar ile yazma çalışması yaptı.		
Öğrenci A3 ebadındaki kâğıda pastel ile harfi yazdı.		
Öğrenci dört çizgili defter/kâğıtta koyu yazılı harfin üzerinden giderek yazar.		
Öğrenci dört çizgili defter/kâğıtta solukça yazılı harfin üzerinden giderek yazar.		
Öğrenci dört çizgili defter/kâğıtta silikleştirilmiş yazılı harfin üzerinden giderek yazar.		
Öğrenci deftere bağımsız olarak ‘ü’ harfini yazar.		
Öğrenci tahtaya/kâğıda yazılan bir dizi kelime içerisinde ‘ü’ harfini bu kelimeler içerisinde okuyarak işaretler.		
Öğrenci dört çizgili defter/kâğıtta boş satıra ‘ü’ harfini yazar.		
Öğrenci ‘ü’ harfini bir dizi sembol içerisinde işaretledi.		
Öğrenci ‘ül’ hecesini okudu.		
Öğrenci ‘Ülkü’ kelimesini okudu.		
Öğrenci ‘Ülkü’ kelimesini yazar.		
Öğrenci ‘Ülkü iki limon al.’ cümlesini okudu.		

Öğrenci 'Ülkü iki limon al.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'ül' hecesini okudu.		
Öğrenci 'Ülkü' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'Ülkü' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'tü' hecesini okudu.		
Öğrenci 'tülü' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'tülü' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'ü' hecesini okur.		
Öğrenci 'tü' hecesini okur.		
Öğrenci 'Ülkü tülü ütüle.' cümlesini okur.		
Öğrenci 'Ülkü tülü ütüle.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'ül' hecesini okudu.		
Öğrenci 'Ülkü' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Ülkü' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'tül' hecesini okudu.		
Öğrenci 'lü' hecesini okudu.		
Öğrenci 'tüllü' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'tüllü' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'ü' hecesini okudu.		
Öğrenci 'tü' hecesini okudu.		
Öğrenci 'ütüle' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'ütüle' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Ülkü tüllü etek ütüle.' cümlesini okudu.		
Öğrenci 'Ülkü tüllü etek ütüle' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'tü' hecesini okudu.		
Öğrenci 'Tülin' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'Tülin' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Tülin mutlu ol.' cümlesini okudu.		
Öğrenci 'Tülin mutlu ol' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'ü' hecesini okudu.		
Öğrenci 'tü' hecesini okudu.		
Öğrenci 'lü' hecesini okudu.		
Öğrenci 'ütülü' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'ütülü' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'tül' kelimesini okur.		
Öğrenci 'tül' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Ütülü tül en altta.' cümlesini okudu.		
Öğrenci 'Ütülü tül en altta.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'ü' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Ümit' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Ümit' kelimesini okur.		
Öğrenci 'tü' hecesini okur.		
Öğrenci 'Tülin' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Tülin' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Ümit, Tülin'e kek al.' Cümlesini okur.		
Öğrenci 'Ümit, Tülin'e kek al.' Cümlesini yazar.		

Öğrenci 'ül' hecesini okur.		
Öğrenci 'kü' hecesini okur.		
Öğrenci 'Ülkü' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Ülkü' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'ü' hecesini okur.		
Öğrenci 'Ümit' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Ümit' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Ülkü, Ümit' in elini tut.' cümlesini okur.		
Öğrenci 'Ülkü, Ümit' in elini tut.' cümlesini yazar.		
ALINAN PUANLAR		

Alınan Puanların Toplamı:

Puanların Nota Çevrilmesi:

Not = (Alınan Puan: Alınabilecek En Yüksek Puan) X 100

Öğrencinin Aldığı Not:

Tablo 11. ‘Ü’ Harfi CTY ile Okuma Yazma Dereceli Puanlama Ölçeği

‘Ü’ Harfi Cümle Temelli Yöntem ÖLÇÜTLER	1 YAPAMADI	2 YAPTI
Öğrenci ‘Ülkü iki limon al.’ cümlesini söyler.		
Öğrenci ‘Ülkü iki limon al.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘Ülkü iki limon al.’ fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan ‘Ülkü iki limon al.’ cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak ‘Ülkü iki limon al.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı ‘Ülkü iki limon al.’ cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak ‘Ülkü iki limon al.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘Ülkü iki limon al.’ cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci ‘Ülkü iki limon al.’ cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci ‘Ülkü tülü ütüle.’ cümlesini söyler.		
Öğrenci ‘Ülkü tülü ütüle.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘Ülkü tülü ütüle.’ fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan ‘Ülkü tülü ütüle.’ cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak ‘Ülkü tülü ütüle.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı ‘Ülkü tülü ütüle.’ cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak ‘Ülkü tülü ütüle.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘Ülkü tülü ütüle.’ cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci ‘Ülkü tülü ütüle.’ cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci ‘Ülkü tüllü etek ütüle.’ cümlesini söyler.		
Öğrenci ‘Ülkü tüllü etek ütüle.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘Ülkü tüllü etek ütüle.’ fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan ‘Ülkü tüllü etek ütüle.’ cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak ‘Ülkü tüllü etek ütüle.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı ‘Ülkü tüllü etek ütüle.’ cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak ‘Ülkü tüllü etek ütüle.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘Ülkü tüllü etek ütüle.’ cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci ‘Ülkü tüllü etek ütüle.’ cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci ‘Tülin mutlu ol.’ cümlesini söyler.		
Öğrenci ‘Tülin mutlu ol.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘Tülin mutlu ol.’ fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan ‘Tülin mutlu ol.’ cümlesinin üzerinden		

gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak 'Tülin mutlu ol.' cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı 'Tülin mutlu ol.' cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak 'Tülin mutlu ol.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Tülin mutlu ol.' cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Tülin mutlu ol.' cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Ütülü tül en altta.' cümlesini söyler.		
Öğrenci 'Ütülü tül en altta.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Ütülü tül en altta.' fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan 'Ütülü tül en altta.' cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak 'Ütülü tül en altta.' cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı 'Ütülü tül en altta.' cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak 'Ütülü tül en altta.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Ütülü tül en altta.' cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Ütülü tül en altta.' cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Ümit, Tülin'e kek al.' cümlesini söyler.		
Öğrenci 'Ümit, Tülin'e kek al.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Ümit, Tülin'e kek al.' fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan 'Ümit, Tülin'e kek al.' cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak 'Ümit, Tülin'e kek al.' cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı 'Ümit, Tülin'e kek al.' cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak 'Ümit, Tülin'e kek al.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Ümit, Tülin'e kek al.' cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Ümit, Tülin'e kek al.' cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Ülkü Ümit'in elini tut.' cümlesini söyler.		
Öğrenci 'Ülkü Ümit'in elini tut.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Ülkü Ümit'in elini tut.' fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan 'Ülkü Ümit'in elini tut.' cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak 'Ülkü Ümit'in elini tut.' cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı 'Ülkü Ümit'in elini tut.' cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak 'Ülkü Ümit'in elini tut.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Ülkü Ümit'in elini tut.' cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Ülkü Ümit'in elini tut.' cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Ülkü iki limon al.' cümlesinde geçen 'Ülkü' kelimesini		

doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Ülkü iki limon al.' cümlesinde geçen 'Ülkü' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Ülkü iki limon al.' cümlesinde geçen 'Ülkü' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Ülkü tülü ütüle.' cümlesinde geçen 'Ülkü' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Ülkü tülü ütüle.' cümlesinde geçen 'Ülkü' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Ülkü tülü ütüle.' cümlesinde geçen 'Ülkü' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Ülkü tülü ütüle.' cümlesinde geçen 'tülü' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Ülkü tülü ütüle.' cümlesinde geçen 'tülü' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Ülkü tülü ütüle.' cümlesinde geçen 'tülü' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Ülkü tülü ütüle.' cümlesinde geçen 'ütüle' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Ülkü tülü ütüle.' cümlesinde geçen 'ütüle' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Ülkü tülü ütüle.' cümlesinde geçen 'ütüle' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Ülkü tüllü etek ütüle.' cümlesinde geçen 'tüllü' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Ülkü tüllü etek ütüle.' cümlesinde geçen 'tüllü' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Ülkü tüllü etek ütüle.' cümlesinde geçen 'tüllü' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Ülkü tüllü etek ütüle.' cümlesinde geçen 'ütüle' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Ülkü tüllü etek ütüle.' cümlesinde geçen 'ütüle' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Ülkü tüllü etek ütüle.' cümlesinde geçen 'ütüle' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Tülin mutlu ol.' cümlesinde geçen 'Tülin' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Tülin mutlu ol.' cümlesinde geçen 'Tülin' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Tülin mutlu ol.' cümlesinde geçen 'Tülin' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Ütülü tül en altta.' cümlesinde geçen 'ütülü' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Ütülü tül en altta.' cümlesinde geçen 'ütülü' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Ütülü tül en altta.' cümlesinde geçen 'ütülü' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Ütülü tül en altta.' cümlesinde geçen 'tül' kelimesini		

doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci ‘Ütülü tül en altta.’ cümlesinde geçen ‘tül’ kelimesini okur.		
Öğrenci ‘Ütülü tül en altta.’ cümlesinde geçen ‘tül’ kelimesini yazar.		
Öğrenci ‘Ümit, Tülin’e kek al.’ cümlesinde geçen ‘Ümit’ kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci ‘Ümit, Tülin’e kek al.’ cümlesinde geçen ‘Ümit’ kelimesini okur.		
Öğrenci ‘Ümit, Tülin’e kek al.’ cümlesinde geçen ‘Ümit’ kelimesini yazar.		
Öğrenci ‘Ümit, Tülin’e kek al.’ cümlesinde geçen ‘Tülin’ kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci ‘Ümit, Tülin’e kek al.’ cümlesinde geçen ‘Tülin’ kelimesini okur.		
Öğrenci ‘Ümit, Tülin’e kek al.’ cümlesinde geçen ‘Tülin’ kelimesini yazar.		
Öğrenci ‘Ülkü, Ümit’in elini tut.’ cümlesinde geçen ‘Ülkü’ kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci ‘Ülkü, Ümit’in elini tut.’ cümlesinde geçen ‘Ülkü’ kelimesini okur.		
Öğrenci ‘Ülkü, Ümit’in elini tut.’ cümlesinde geçen ‘Ülkü’ kelimesini yazar.		
Öğrenci ‘Ülkü, Ümit’in elini tut.’ cümlesinde geçen ‘Ümit’ kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci ‘Ülkü, Ümit’in elini tut.’ cümlesinde geçen ‘Ümit’ kelimesini okur.		
Öğrenci ‘Ülkü, Ümit’in elini tut.’ cümlesinde geçen ‘Ümit’ kelimesini yazar.		
Öğrenci ‘Ülkü iki limon al.’ cümlesinde geçen ‘Ülkü’ kelimesini hecelerine doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci ‘Ülkü iki limon al.’ cümlesinde geçen ‘Ülkü’ kelimesinin ‘ül’ hecesini okur.		
Öğrenci ‘Ülkü iki limon al.’ cümlesinde geçen ‘Ülkü’ kelimesinin ‘ül’ hecesini yazar.		
Öğrenci ‘Ülkü iki limon al.’ cümlesinde geçen ‘Ülkü’ kelimesinin ‘kü’ hecesini okur.		
Öğrenci ‘Ülkü iki limon al.’ cümlesinde geçen ‘Ülkü’ kelimesinin ‘kü’ hecesini yazar.		
Öğrenci ‘Ülkü tülü ütüle.’ cümlesinde geçen ‘tülü’ kelimesini hecelerine doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci ‘Ülkü tülü ütüle.’ cümlesinde geçen ‘tülü’ kelimesinin ‘tü’ hecesini okur.		
Öğrenci ‘Ülkü tülü ütüle.’ cümlesinde geçen ‘tülü’ kelimesinin ‘tü’ hecesini yazar.		
Öğrenci ‘Ülkü tülü ütüle.’ cümlesinde geçen ‘tülü’ kelimesinin ‘lü’ hecesini okur.		

Öğrenci 'Ülkü tülü ütüle.' cümlesinde geçen 'tülü' kelimesinin 'lü' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Ülkü tülü ütüle.' cümlesinde geçen 'ütüle' kelimesini hecelerine doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'Ülkü tülü ütüle.' cümlesinde geçen 'ütüle' kelimesinin 'tü' hecesini okur.		
Öğrenci 'Ülkü tülü ütüle.' cümlesinde geçen 'ütüle' kelimesinin 'tü' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Ülkü tüllü etek ütüle.' cümlesinde geçen 'tüllü' kelimesini hecelerine doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'Ülkü tüllü etek ütüle.' cümlesinde geçen 'tüllü' kelimesinin 'tül' hecesini okur.		
Öğrenci 'Ülkü tüllü etek ütüle.' cümlesinde geçen 'tüllü' kelimesinin 'tül' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Ülkü tüllü etek ütüle.' cümlesinde geçen 'tüllü' kelimesinin 'lü' hecesini okur.		
Öğrenci 'Ülkü tüllü etek ütüle.' cümlesinde geçen 'tüllü' kelimesinin 'lü' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Ülkü tüllü etek ütüle.' cümlesinde geçen 'ütüle' kelimesini hecelerine doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'Ülkü tüllü etek ütüle.' cümlesinde geçen 'ütüle' kelimesinin 'tü' hecesini okur.		
Öğrenci 'Ülkü tüllü etek ütüle.' cümlesinde geçen 'ütüle' kelimesinin 'tü' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Tülin mutlu ol.' cümlesinde geçen 'Tülin' kelimesini hecelerine doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'Tülin mutlu ol.' cümlesinde geçen 'Tülin' kelimesinin 'tü' hecesini okur.		
Öğrenci 'Tülin mutlu ol.' cümlesinde geçen 'Tülin' kelimesinin 'tü' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Ütülü tül en altta.' cümlesinde geçen 'ütülü' kelimesini hecelerine doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'Ütülü tül en altta.' cümlesinde geçen 'ütülü' kelimesinin 'tü' hecesini okur.		
Öğrenci 'Ütülü tül en altta.' cümlesinde geçen 'ütülü' kelimesinin 'tü' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Ütülü tül en altta.' cümlesinde geçen 'ütülü' kelimesinin 'lü' hecesini okur.		
Öğrenci 'Ütülü tül en altta.' cümlesinde geçen 'ütülü' kelimesinin 'lü' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Ütülü tül en altta.' cümlesinde geçen 'tül' kelimesini hecelerine doğru yerden keserek ayırır. (ayrılmaz.)		
Öğrenci 'Ütülü tül en altta.' cümlesinde geçen 'tül' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Ütülü tül en altta.' cümlesinde geçen 'tül' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Ümit, Tülin'e kek al.' cümlesinde geçen 'Ümit'		

kelimesini hecelerine doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'Ümit, Tülin'e kek al.' cümlesinde geçen 'Ümit' kelimesinin 'ü' hecesini okur.		
Öğrenci 'Ümit, Tülin'e kek al.' cümlesinde geçen 'Ümit' kelimesinin 'ü' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Ümit, Tülin'e kek al.' cümlesinde geçen 'Tülin' kelimesini hecelerine doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'Ümit, Tülin'e kek al.' cümlesinde geçen 'Tülin' kelimesinin 'tü' hecesini okur.		
Öğrenci 'Ümit, Tülin'e kek al.' cümlesinde geçen 'Tülin' kelimesinin 'tü' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Ülkü, Ümit'in elini tut.' cümlesinde geçen 'Ülkü' kelimesini hecelerine doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'Ülkü, Ümit'in elini tut.' cümlesinde geçen 'Ülkü' kelimesinin 'ül' hecesini okur.		
Öğrenci 'Ülkü, Ümit'in elini tut.' cümlesinde geçen 'Ülkü' kelimesinin 'ül' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Ülkü, Ümit'in elini tut.' cümlesinde geçen 'Ülkü' kelimesinin 'kü' hecesini okur.		
Öğrenci 'Ülkü, Ümit'in elini tut.' cümlesinde geçen 'Ülkü' kelimesinin 'kü' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Ülkü, Ümit'in elini tut.' cümlesinde geçen 'Ümit'in' kelimesini hecelerine doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'Ülkü, Ümit'in elini tut.' cümlesinde geçen 'Ümit'in' kelimesinin 'ü' hecesini okur.		
Öğrenci 'Ülkü, Ümit'in elini tut.' cümlesinde geçen 'Ümit'in' kelimesinin 'ü' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Ülkü iki limon al.' cümlesinde geçen 'Ülkü' kelimesinin 'ül' hecesini harflerini doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'ü' harfini okur.		
Öğrenci 'ü' harfini yazar.		
Öğrenci 'Ülkü tülü ütüle.' cümlesinde geçen 'tülü' kelimesinin 'tü' hecesini harflerini doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'ü' harfini okur.		
Öğrenci 'ü' harfini yazar.		
Öğrenci 'Ülkü tüllü etek ütüle.' cümlesinde geçen 'tüllü' kelimesinin 'tül' hecesini harflerini doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'ü' harfini okur.		
Öğrenci 'ü' harfini yazar.		
Öğrenci 'Ülkü tüllü etek ütüle.' cümlesinde geçen 'tüllü' kelimesinin 'lü' hecesini harflerini doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'ü' harfini okur.		
Öğrenci 'ü' harfini yazar.		
Öğrenci 'Ülkü tüllü etek ütüle.' cümlesinde geçen 'ütüle' kelimesinin 'tü' hecesini harflerini doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'ü' harfini okur.		

Öğrenci 'ü' harfini yazar.		
Öğrenci 'Tülin mutlu ol.' cümlesinde geçen 'Tülin' kelimesinin 'tü' hecesini harflerini doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'ü' harfini okur.		
Öğrenci 'ü' harfini yazar.		
Öğrenci 'Ütülü tül en altta.' cümlesinde geçen 'ütülü' kelimesinin 'tü' hecesini harflerini doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'ü' harfini okur.		
Öğrenci 'ü' harfini yazar.		
Öğrenci 'Ütülü tül en altta.' cümlesinde geçen 'ütülü' kelimesinin 'lü' hecesini harflerini doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'ü' harfini okur.		
Öğrenci 'ü' harfini yazar.		
Öğrenci 'Ümit, Tülin'e kek al.' cümlesinde geçen 'Ümit' kelimesinin 'ü' hecesini harflerini doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'ü' harfini okur.		
Öğrenci 'ü' harfini yazar.		
Öğrenci 'Ümit, Tülin'e kek al.' cümlesinde geçen 'Tülin' kelimesinin 'tü' hecesini harflerini doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'ü' harfini okur.		
Öğrenci 'ü' harfini yazar.		
Öğrenci 'Ülkü, Ümit'in elini tut.' cümlesinde geçen 'Ülkü' kelimesinin 'ül' hecesini harflerini doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'ü' harfini okur.		
Öğrenci 'ü' harfini yazar.		
Öğrenci 'Ülkü, Ümit'in elini tut.' cümlesinde geçen 'Ülkü' kelimesinin 'kü' hecesini harflerini doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'ü' harfini okur.		
Öğrenci 'ü' harfini yazar.		
Öğrenci 'Ülkü, Ümit'in elini tut.' cümlesinde geçen 'Ümit' kelimesinin 'ü' hecesini/harfini doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'ü' harfini okur.		
Öğrenci 'ü' harfini yazar.		

Tablo 12. ‘Y’ Harfi STCY ile Okuma Yazma Dereceli Puanlama Ölçeği

‘Y’ Harfi Ses Temelli Cümle Yöntemi	1 YAPAMADI	2 YAPTI
ÖLÇÜTLER		
Öğrenci ‘y’ sesini ‘yemek’ içinde hissetti.		
Öğrenci ‘yaprak’ denildiğinde bu kelimenin içinde ‘y’ sesi olduğunu söyler.		
Öğrenci ‘y’ sesini ‘yağmur’ içinde hissetti.		
Öğrenci ‘y’ sesini ‘yoğurt’ içinde hissetti.		
‘Ayrar’ resmini görüp kelimeyi söylediğinde ‘y’ sesi olup olmadığını söyler.		
Öğrenci görsel üzerinden ‘y’ sesini ‘kaymak’ içinde hissetti.		
Öğrenci görsel üzerinden ‘y’ sesinin ‘bardak’ içinde geçip geçmediğini hissetti.		
Öğrenci görsel üzerinden ‘y’ sesinin ‘banyo’ içinde geçip geçmediğini hissetti.		
Öğrenci görsel üzerinden ‘y’ sesinin ‘kaykay’ içinde geçip geçmediğini hissetti.		
Öğrenci ses kartı gösterildiğinde ‘y’ der.		
Öğrenci ses kartından üç kez okuma yaptı.		
Öğrenci ses kartına bakarak sesin yazılışını kavradı.		
Ses kartında harfin üzerinden yazılış yönünde parmağı ile takip etti.		
Öğrenci tahtada ‘y’ harfini yazdı.		
Öğrenci tahtada ‘y’ harfinin üzerinden parmağı ile geçti.		
Öğrenci tahtada yazılan harf için havada yazma çalışması yaptı.		
Öğrenci yapraklar ile ‘y’ harfini yazdı.		
Öğrenci tahtada yazılan harf için kum havuzunda yazma çalışması yaptı.		
Öğrenci A3 ebadındaki kâğıda pastel ile harfi yazdı.		
Öğrenci dört çizgili defter/kâğıtta koyu yazılı harfin üzerinden giderek yazar.		
Öğrenci dört çizgili defter/kâğıtta solukça yazılı harfin üzerinden giderek yazar.		
Öğrenci dört çizgili defter/kâğıtta silikleştirilmiş yazılı harfin üzerinden giderek yazar.		
Öğrenci deftere bağımsız olarak ‘y’ harfini yazar.		
Öğrenci tahtaya/kâğıda yazılan bir dizi kelime içerisinde ‘y’ harfini bu kelimeler içerisinde okuyarak işaretler.		
Öğrenci dört çizgili defter/kâğıtta boş satıra ‘y’ harfini yazar.		
Öğrenci ‘y’ harfini bir dizi sembol içerisinde işaretledi.		
Öğrenci ‘ey’ hecesini okudu.		
Öğrenci ‘Eymen’ kelimesini okudu.		
Öğrenci ‘Eymen’ kelimesini yazar.		

Öğrenci 'ye' hecesini okudu.		
Öğrenci 'yemek' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'yemek' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'ye' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'Eymen yemek ye' cümlesini okudu.		
Öğrenci 'Eymen yemek ye' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'ay' hecesini okudu.		
Öğrenci 'Ayla' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'Ayla' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'ya' hecesini okudu.		
Öğrenci 'mayala' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'mayala' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Ayla ekmek mayala.' cümlesini okudu.		
Öğrenci 'Ayla ekmek mayala.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'kay' hecesini okudu.		
Öğrenci 'kaymak' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'kaymak' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'koy' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'koy' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Anne kaymak koy.' cümlesini okudu.		
Öğrenci 'Anne kaymak koy.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'ley' hecesini okudu.		
Öğrenci 'Leyla' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'Leyla' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'tay' hecesini okudu.		
Öğrenci 'tayla' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'tayla' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'oy' hecesini okudu.		
Öğrenci 'oyna' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'oyna' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Leyla tayla oyn.' cümlesini okudu.		
Öğrenci 'Leyla tayla oyn.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'ey' hecesini okudu.		
Öğrenci 'Eymen' kelimesini okudu.		
Öğrenci 'Eymen' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'yi' hecesini okur.		
Öğrenci 'tilkiyi' kelimesini okur.		
Öğrenci 'ya' hecesini okur.		
Öğrenci 'yakala' kelimesini okur.		
Öğrenci 'yakala' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Eymen tilkiyi yakala.' cümlesini okudu.		
Öğrenci 'Eymen tilkiyi yakala.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'yun' hecesini okur.		
Öğrenci 'oyun' kelimesini okur.		
Öğrenci 'oyun' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'oy' hecesini okur.		

Öğrenci 'oyna' kelimesini okur.		
Öğrenci 'oyna' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Ümit oyun oyna' cümlesini okur.		
Öğrenci 'Ümit oyun oyna' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'ya' hecesini okur.		
Öğrenci 'yanak' kelimesini okur.		
Öğrenci 'yanak' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'ey' hecesini okur.		
Öğrenci 'Eymen' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Eymen' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Tonton yanak Eymen.' cümlesini okur.		
Öğrenci 'Tonton yanak Eymen.' cümlesini yazar.		
ALINAN PUANLAR		

Alınan Puanların Toplamı:

Puanların Nota Çevrilmesi:

Not = (Alınan Puan: Alınabilecek En Yüksek Puan) X 100

Öğrencinin Aldığı Not:

Tablo 13. ‘Y’ Harfi CTY ile Okuma Yazma Dereceli Puanlama Ölçeği

‘Y’ HarfiCümle Temelli Yöntem ÖLÇÜTLER	1 YAPAMADI	2 YAPTI
Öğrenci ‘Eymen yemek ye.’ cümlesini söyler.		
Öğrenci ‘Eymen yemek ye.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘Eymen yemek ye.’ fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan ‘Eymen yemek ye.’ cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak ‘Eymen yemek ye.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı ‘Eymen yemek ye.’ cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak ‘Eymen yemek ye.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘Eymen yemek ye.’ cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci ‘Eymen yemek ye.’ cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci ‘Ayla ekmek mayala.’ cümlesini söyler.		
Öğrenci ‘Ayla ekmek mayala.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘Ayla ekmek mayala.’ fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan ‘Ayla ekmek mayala.’ cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak ‘Ayla ekmek mayala.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı ‘Ayla ekmek mayala.’ cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak ‘Ayla ekmek mayala.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘Ayla ekmek mayala.’ cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci ‘Ayla ekmek mayala.’ cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci ‘Anne kaymak koy.’ cümlesini söyler.		
Öğrenci ‘Anne kaymak koy.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘Anne kaymak koy.’ fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan ‘Anne kaymak koy.’ cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak ‘Anne kaymak koy.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı ‘Anne kaymak koy.’ cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak ‘Anne kaymak koy.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘Anne kaymak koy.’ cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci ‘Anne kaymak koy.’ cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci ‘Leyla tayla oyna.’ cümlesini söyler.		
Öğrenci ‘Leyla tayla oyna.’ cümlesini yazar.		
Öğrenci ‘Leyla tayla oyna.’ fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan ‘Leyla tayla oyna.’ cümlesinin		

üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak 'Leyla tayla oyna.' cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı 'Leyla tayla oyna.' cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak 'Leyla tayla oyna.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Leyla tayla oyna.' cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Leyla tayla oyna.' cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Eymen tilkiyi yakala.' cümlesini söyler.		
Öğrenci 'Eymen tilkiyi yakala.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Eymen tilkiyi yakala.' fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan 'Eymen tilkiyi yakala.' cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak 'Eymen tilkiyi yakala.' cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı 'Eymen tilkiyi yakala.' cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak 'Eymen tilkiyi yakala.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Eymen tilkiyi yakala.' cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Eymen tilkiyi yakala.' cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Ümit oyun oyna.' cümlesini söyler.		
Öğrenci 'Ümit oyun oyna.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Ümit oyun oyna.' fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan 'Ümit oyun oyna.' cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak 'Ümit oyun oyna.' cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı 'Ümit oyun oyna.' cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak 'Ümit oyun oyna.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Ümit oyun oyna.' cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Ümit oyun oyna.' cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Tonton yanak Eymen.' cümlesini söyler.		
Öğrenci 'Tonton yanak Eymen.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Tonton yanak Eymen.' fişini okur.		
Öğrenci tahtada yazılı olan 'Tonton yanak Eymen.' cümlesinin üzerinden gider.		
Öğrenci kendi fişine bakarak 'Tonton yanak Eymen.' cümlesini yazar.		
Öğrenci deftere yazdığı 'Tonton yanak Eymen.' cümlesini okur.		
Öğrenci tahtada büyük fişe bakarak 'Tonton yanak Eymen.' cümlesini yazar.		
Öğrenci 'Tonton yanak Eymen.' cümlesini bakmadan yazar.		
Öğrenci 'Tonton yanak Eymen.' cümlesini söylendiğinde bakmadan yazar.		

Öğrenci 'Eymen yemek ye.' cümlesinde geçen 'Eymen' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Eymen yemek ye.' cümlesinde geçen 'Eymen' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Eymen yemek ye.' cümlesinde geçen 'Eymen' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Eymen yemek ye.' cümlesinde geçen 'yemek' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Eymen yemek ye.' cümlesinde geçen 'yemek' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Eymen yemek ye.' cümlesinde geçen 'yemek' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Eymen yemek ye.' cümlesinde geçen 'ye' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Eymen yemek ye.' cümlesinde geçen 'ye' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Eymen yemek ye.' cümlesinde geçen 'ye' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Ayla ekmek mayala.' cümlesinde geçen 'Ayla' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Ayla ekmek mayala.' cümlesinde geçen 'Ayla' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Ayla ekmek mayala.' cümlesinde geçen 'Ayla' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Ayla ekmek mayala.' cümlesinde geçen 'mayala' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Ayla ekmek mayala.' cümlesinde geçen 'mayala' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Ayla ekmek mayala.' cümlesinde geçen 'mayala' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Anne kaymak koy.' cümlesinde geçen 'kaymak' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Anne kaymak koy.' cümlesinde geçen 'kaymak' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Anne kaymak koy.' cümlesinde geçen 'kaymak' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Anne kaymak koy.' cümlesinde geçen 'koy' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Anne kaymak koy.' cümlesinde geçen 'koy' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Anne kaymak koy.' cümlesinde geçen 'koy' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Leyla tayla oyna.' cümlesinde geçen 'Leyla' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Leyla tayla oyna.' cümlesinde geçen 'Leyla' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Leyla tayla oyna.' cümlesinde geçen 'Leyla' kelimesini yazar.		

yazar.		
Öğrenci 'Leyla tayla oyna.' cümlesinde geçen 'tayla' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Leyla tayla oyna.' cümlesinde geçen 'tayla' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Leyla tayla oyna.' cümlesinde geçen 'tayla' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Leyla tayla oyna.' cümlesinde geçen 'oyna' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Leyla tayla oyna.' cümlesinde geçen 'oyna' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Leyla tayla oyna.' cümlesinde geçen 'oyna' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Eymen tilkiyi yakala.' cümlesinde geçen 'Eymen' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Eymen tilkiyi yakala.' cümlesinde geçen 'Eymen' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Eymen tilkiyi yakala.' cümlesinde geçen 'Eymen' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Eymen tilkiyi yakala.' cümlesinde geçen 'tilkiyi' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Eymen tilkiyi yakala.' cümlesinde geçen 'tilkiyi' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Eymen tilkiyi yakala.' cümlesinde geçen 'tilkiyi' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Eymen tilkiyi yakala.' cümlesinde geçen 'yakala' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Eymen tilkiyi yakala.' cümlesinde geçen 'yakala' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Eymen tilkiyi yakala.' cümlesinde geçen 'yakala' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Ümit oyun oyna.' cümlesinde geçen 'oyun' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Ümit oyun oyna.' cümlesinde geçen 'oyun' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Ümit oyun oyna.' cümlesinde geçen 'oyun' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Ümit oyun oyna.' cümlesinde geçen 'oyna' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Ümit oyun oyna.' cümlesinde geçen 'oyna' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Ümit oyun oyna.' cümlesinde geçen 'oyna' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Tonton yanak Eymen.' cümlesinde geçen 'yanak' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Tonton yanak Eymen.' cümlesinde geçen 'yanak' kelimesini okur.		

Öğrenci 'Tonton yanak Eymen.' cümlesinde geçen 'yanak' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Tonton yanak Eymen.' cümlesinde geçen 'Eymen' kelimesini doğru yerden keserek kelimeyi ayırır.		
Öğrenci 'Tonton yanak Eymen.' cümlesinde geçen 'Eymen' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Tonton yanak Eymen.' cümlesinde geçen 'Eymen' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Eymen yemek ye.' cümlesinde geçen 'Eymen' kelimesini doğru yerden keserek hecelerine ayırır.		
Öğrenci 'Eymen yemek ye.' cümlesinde geçen 'Eymen' kelimesinin 'ey' hecesini okur.		
Öğrenci 'Eymen yemek ye.' cümlesinde geçen 'Eymen' kelimesinin 'ey' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Eymen yemek ye.' cümlesinde geçen 'yemek' kelimesini doğru yerden keserek hecelerine ayırır.		
Öğrenci 'Eymen yemek ye.' cümlesinde geçen 'yemek' kelimesinin 'ye' hecesini okur.		
Öğrenci 'Eymen yemek ye.' cümlesinde geçen 'yemek' kelimesinin 'ye' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Eymen yemek ye.' Cümlesinde geçen 'ye' kelimesini doğru yerden keserek hecelerine ayırır. (ayrılmaz.)		
Öğrenci 'Eymen yemek ye.' cümlesinde geçen 'ye' kelimesini okur.		
Öğrenci 'Eymen yemek ye.' cümlesinde geçen 'ye' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Ayla ekmek mayala.' cümlesinde geçen 'Ayla' kelimesini doğru yerden keserek hecelerine ayırır.		
Öğrenci 'Ayla ekmek mayala.' cümlesinde geçen 'Ayla' kelimesinin 'ay' hecesini okur.		
Öğrenci 'Ayla ekmek mayala.' cümlesinde geçen 'Ayla' kelimesinin 'ay' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Ayla ekmek mayala.' cümlesinde geçen 'mayala' kelimesini doğru yerden keserek hecelerine ayırır.		
Öğrenci 'Ayla ekmek mayala.' cümlesinde geçen 'mayala' kelimesinin 'ya' hecesini okur.		
Öğrenci 'Ayla ekmek mayala.' cümlesinde geçen 'mayala' kelimesinin 'ya' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Anne kaymak koy.' Cümlesinde geçen 'kaymak' kelimesini doğru yerden keserek hecelerine ayırır.		
Öğrenci 'Anne kaymak koy.' cümlesinde geçen 'kaymak' kelimesinin 'kay' hecesini okur.		
Öğrenci 'Anne kaymak koy.' cümlesinde geçen 'kaymak' kelimesinin 'kay' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Anne kaymak koy.' cümlesinde geçen 'koy' kelimesini doğru yerden keserek hecelerine ayırır. (ayrılmaz.)		
Öğrenci 'Anne kaymak koy.' cümlesinde geçen 'koy' kelimesini		

okur.		
Öğrenci 'Anne kaymak koy.' cümlesinde geçen 'koy' kelimesini yazar.		
Öğrenci 'Leyla tayla oyna.' cümlesinde geçen 'Leyla' kelimesini doğru yerden keserek hecelerine ayırır.		
Öğrenci 'Leyla tayla oyna.' cümlesinde geçen 'Leyla' kelimesinin 'ley' hecesini okur.		
Öğrenci 'Leyla tayla oyna.' cümlesinde geçen 'Leyla' kelimesinin 'ley' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Leyla tayla oyna.' cümlesinde geçen 'tayla' kelimesini doğru yerden keserek hecelerine ayırır.		
Öğrenci 'Leyla tayla oyna.' cümlesinde geçen 'tayla' kelimesinin 'tay' hecesini okur.		
Öğrenci 'Leyla tayla oyna.' cümlesinde geçen 'tayla' kelimesinin 'tay' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Leyla tayla oyna.' cümlesinde geçen 'oyna' kelimesini doğru yerden keserek hecelerine ayırır.		
Öğrenci 'Leyla tayla oyna.' cümlesinde geçen 'oyna' kelimesinin 'oy' hecesini okur.		
Öğrenci 'Leyla tayla oyna.' cümlesinde geçen 'oyna' kelimesinin 'oy' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Eymen tilkiyi yakala.' cümlesinde geçen 'Eymen' kelimesini doğru yerden keserek hecelerine ayırır.		
Öğrenci 'Eymen tilkiyi yakala.' cümlesinde geçen 'Eymen' kelimesinin 'ey' hecesini okur.		
Öğrenci 'Eymen tilkiyi yakala.' cümlesinde geçen 'Eymen' kelimesinin 'ey' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Eymen tilkiyi yakala.' cümlesinde geçen 'tilkiyi' kelimesini doğru yerden keserek hecelerine ayırır.		
Öğrenci 'Eymen tilkiyi yakala.' cümlesinde geçen 'tilkiyi' kelimesinin 'yi' hecesini okur.		
Öğrenci 'Eymen tilkiyi yakala.' cümlesinde geçen 'tilkiyi' kelimesinin 'yi' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Eymen tilkiyi yakala.' cümlesinde geçen 'yakala' kelimesini doğru yerden keserek hecelerine ayırır.		
Öğrenci 'Eymen tilkiyi yakala.' cümlesinde geçen 'yakala' kelimesinin 'ya' hecesini okur.		
Öğrenci 'Eymen tilkiyi yakala.' cümlesinde geçen 'yakala' kelimesinin 'ya' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Ümit oyun oyna.' cümlesinde geçen 'oyun' kelimesini doğru yerden keserek hecelerine ayırır.		
Öğrenci 'Ümit oyun oyna.' cümlesinde geçen 'oyun' kelimesinin 'yun' hecesini okur.		
Öğrenci 'Ümit oyun oyna.' cümlesinde geçen 'oyun' kelimesinin 'yun' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Ümit oyun oyna.' cümlesinde geçen 'oyna' kelimesini doğru yerden keserek hecelerine ayırır.		

Öğrenci 'Ümit oyun oyna.' cümlesinde geçen 'oyna' kelimesinin 'oy' hecesini okur.		
Öğrenci 'Ümit oyun oyna.' cümlesinde geçen 'oyna' kelimesinin 'oy' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Tonton yanak Eymen.' cümlesinde geçen 'yanak' kelimesini doğru yerden keserek hecelerine ayırır.		
Öğrenci 'Tonton yanak Eymen.' cümlesinde geçen 'yanak' kelimesinin 'ya' hecesini okur.		
Öğrenci 'Tonton yanak Eymen.' cümlesinde geçen 'yanak' kelimesinin 'ya' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Tonton yanak Eymen.' cümlesinde geçen 'Eymen' kelimesini doğru yerden keserek hecelerine ayırır.		
Öğrenci 'Tonton yanak Eymen.' cümlesinde geçen 'Eymen' kelimesinin 'ey' hecesini okur.		
Öğrenci 'Tonton yanak Eymen.' cümlesinde geçen 'Eymen' kelimesinin 'ey' hecesini yazar.		
Öğrenci 'Eymen yemek ye.' cümlesinde geçen 'Eymen' kelimesinin 'ey' hecesini harflerine doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'y' harfini okur.		
Öğrenci 'y' harfini yazar.		
Öğrenci 'Eymen yemek ye.' cümlesinde geçen 'yemek' kelimesinin 'ye' hecesini harflerine doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'y' harfini okur.		
Öğrenci 'y' harfini yazar.		
Öğrenci 'Eymen yemek ye.' cümlesinde geçen 'ye' kelimesinin 'ye' hecesini harflerine doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'y' harfini okur.		
Öğrenci 'y' harfini yazar.		
Öğrenci 'Ayla ekmek mayala.' cümlesinde geçen 'Ayla' kelimesinin 'ay' hecesini harflerine doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'y' harfini okur.		
Öğrenci 'y' harfini yazar.		
Öğrenci 'Ayla ekmek mayala.' cümlesinde geçen 'mayala' kelimesinin 'ya' hecesini harflerine doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'y' harfini okur.		
Öğrenci 'y' harfini yazar.		
Öğrenci 'Anne kaymak koy.' cümlesinde geçen 'kaymak' kelimesinin 'kay' hecesini harflerine doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'y' harfini okur.		
Öğrenci 'y' harfini yazar.		
Öğrenci 'Anne kaymak koy.' cümlesinde geçen 'koy' kelimesinin 'koy' hecesini harflerine doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'y' harfini okur.		
Öğrenci 'y' harfini yazar.		
Öğrenci 'Leyla tayla oyna.' cümlesinde geçen 'Leyla' kelimesinin 'ley' hecesini harflerine doğru yerden keserek ayırır.		

Öğrenci 'y' harfini okur.		
Öğrenci 'y' harfini yazar.		
Öğrenci 'Leyla tayla oyna.' cümlesinde geçen 'tayla' kelimesinin 'tay ' hecesini harflerine doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'y' harfini okur.		
Öğrenci 'y' harfini yazar.		
Öğrenci 'Leyla tayla oyna.' cümlesinde geçen 'oyna' kelimesinin 'oy ' hecesini harflerine doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'y' harfini okur.		
Öğrenci 'y' harfini yazar.		
Öğrenci 'Eymen tilkiyi yakala.' cümlesinde geçen 'Eymen' kelimesinin 'ey ' hecesini harflerine doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'y' harfini okur.		
Öğrenci 'y' harfini yazar.		
Öğrenci 'Eymen tilkiyi yakala.' cümlesinde geçen 'tilkiyi' kelimesinin 'yi' hecesini harflerine doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'y' harfini okur.		
Öğrenci 'y' harfini yazar.		
Öğrenci 'Eymen tilkiyi yakala.' cümlesinde geçen 'yakala' kelimesinin 'ya ' hecesini harflerine doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'y' harfini okur.		
Öğrenci 'y' harfini yazar.		
Öğrenci 'Ümit oyun oyna.' cümlesinde geçen 'oyun' kelimesinin 'yun ' hecesini harflerine doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'y' harfini okur.		
Öğrenci 'y' harfini yazar.		
Öğrenci 'Ümit oyun oyna.' cümlesinde geçen 'oyna' kelimesinin 'oy ' hecesini harflerine doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'y' harfini okur.		
Öğrenci 'y' harfini yazar.		
Öğrenci 'Tonton yanak Eymen.' cümlesinde geçen 'yanak' kelimesinin 'ya ' hecesini harflerine doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'y' harfini okur.		
Öğrenci 'y' harfini yazar.		
Öğrenci 'Tonton yanak Eymen.' cümlesinde geçen 'Eymen' kelimesinin 'ey ' hecesini harflerine doğru yerden keserek ayırır.		
Öğrenci 'y' harfini okur.		
Öğrenci 'y' harfini yazar.		

SES YÖNTEMİ

[illegible]

CÜMLE YÖNTEMİ

[illegible]

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Yüksek Lisans Programı
Araştırma Uygulama İzin Talep Formu

Öğrenci Bilgileri

Adı Soyadı	Emine SEÇİL KARAMUKLU	Anabilim Dalı	Özel Eğitim Anabilim Dalı
Öğrenci No	158306011009	Bilim Dalı	Özel Eğitim
Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Ahmet KURNAZ		

Tez ve Araştırma Bilgileri

Tez Konusu	Disleksi Olan Öğrencilerde Cümle Çözümleme Ve Ses Temelli Cümle Yöntemleri İle Okuma Yazma Öğretiminin Etkililiğinin Karşılaştırılması		
Araştırma/Uygulamanın Amacı	Disleksi Olan Öğrencilere Uygun Okuma Yazma Öğretim Yöntem Tekniğinin Belirlenmesi		
Çalışma Planı	Disleksi Olan Altı Öğrenci İle Üç Buçuk Ay Süresince Okuma Yazma Uygulama Süreci		
Araştırma/Uygulama Yapmak İsteddiği Kurum/Birim	Özel Umut Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi		
Araştırma/Uygulama Yapacağı Eğt.-Öğr. Yılı/ Dönemi	2017 / 2018 Dönemi	Araştırma/Uygulama Yapacağı Tarih Aralığı	/12/2017 - /04/2018

ÖZEL UMUT ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ MÜDÜRLÜĞÜNE

Yukarıda belirtmiş olduğum bilgiler doğrultusunda söz konusu araştırma/uygulamayı kurumunuzda yapabilmem için gerekli iznin alınabilmesi hususunda;

Gereğini arz ederim.

13/11/2017

Emine SEÇİL KARAMUKLU

Uygundur
Kurum Müdürü
Hamdi DEMİREL

EK-2 AİLE İZİN BELGESİ

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi Emine SEÇİL KARAMUKLU ile velisi bulunduğum oğlum/kızım’n ‘Disleksi Olan Öğrencilerde Cümle Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemleri İle Okuma Yazma Öğretiminin Etkililiğinin Karşılaştırılması’ konulu Yüksek Lisans tez çalışmasında uygulamalara katılmasına ve bu çalışmadan elde edilen verileri tez çalışmasında kullanmasına izin veriyorum.

Bu tez çalışmasının amacı; ‘Disleksi Olan Öğrencilerde Cümle Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemleri İle Okuma Yazma Öğretiminin Etkililiğinin Karşılaştırılması’dır.

Çalışmanın çocuğum üzerinde herhangi bir risk taşımadığını ve çalışma süresince istediğim zaman çocuğumun katılımını engelleyebileceğimi anlamış bulunmaktayım. Çalışmada gizliliğin esas olduğunu ve çocuğumun isminin hiçbir şekilde rapor edilmeyeceğinin bilincindeyim.

Tarih: .../.../....

Öğrenci Velisinin;

Adı Soyadı :

İmzası :



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Emine SEÇİL KARAMUKLU	İmza:	
Doğum Yeri:	SİVAS		
Doğum Tarihi:	1989		
Medeni Durumu:	Evli		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Hasan Vardar İÖÖ		Sivas	(1995-2000)
Ortaöğretim	Hasan Vardar İÖÖ		Sivas	2000-2003
Lise	Halil Rıfat Paşa YDA		Sivas	2003-2008
Lisans	Atatürk Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	Erzurum	2008-2012
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Özel Eğitim	Konya	2015-2018
Becerileri:				
İlgi Alanları:	Özel Eğitim, Eğitimde Yenilikçi Uygulamalar ve Yaklaşımlar, Özel Gereksinimli Bireyler. Özel Öğrenme Güçlüğü, Disleksi, Otizm, Down Sendromu, Zihinsel			

	Yetersizlik.
İş Deneyimi:	2013- Halen:(Özel Eğitim Öğretmeni)
Aldığı Ödüller:	2013-ANKARA. Zihin Engelliler Sertifika Kursu (160 Saat) Elmis 2016- Ereğli-KONYA. Uluslararası Özel Eğitim Kongresi Katılım Belgesi
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Dr. Öğrt. Üyesi. Ahmet KURNAZ
Tel:	
Mail Adresi	Emine.secil58@gmail.com
Adres	