

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

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Ahmet KURNAZ<sup>1</sup>, Emine Seçil KARAMUKLU<sup>2</sup>**

1 Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye, Özel Eğitim Bölümü, ahkurnaz@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-1134-8689.

2 Arş. Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye, Özel Eğitim Bölümü, emine.secil58@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6010-8406.

Geliş Tarihi: 31.12.2021 Kabul Tarihi: 11.08.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1051668

**Öz:** Bu araştırma ile disleksi olan öğrencilerde ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi ile cümle (çözümleme) yönteminin etkililiğinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma yarı deneysel yöntemde nicel yaklaşımla tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli olarak desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılında bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitimine devam eden ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde disleksi tanılı altı özel eğitim öğrencisi oluşturmaktadır. Denekler; öğrenme düzeyleri ve yaşları açısından birbirinden farklılık göstermeyen öğrenciler arasından seçilmiştir. Araştırma verileri öğrencilerin okuma yazma etkinliklerindeki başlama ve değişim düzeylerini belirlemek için Okuma Yazma Dereceli Puanlama Başarı Testi ve Okuma Yazma Beceri Gözlem Formu ile toplanmıştır. Öğrencilerin farklı iki ilkokuma yazma öğretimindeki başarısına ilişkin veriler grafiklerle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda cümle çözümleme yönteminin ses temelli cümle yöntemine göre disleksi olan öğrencilerde harflerin, hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin okunmasında ve yazımında daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca dayalı olarak disleksi olan öğrencilerde ilkokuma yazma öğretiminde cümle çözümleme yöntemi kullanılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** öğrenme, özel öğrenme güçlüğü, disleksi, cümle (çözümleme) yöntemi, ses temelli cümle yöntemi, tek denekli araştırma

## **SENTENCE ANALYSIS AND SOUND BASED SENTENCE METHODS IN STUDENTS WITH DYSLEXIA COMPARISON OF THE EFFECTIVENESS OF PRIMARY READING AND WRITING TEACHING**

### **Abstract:**

With this research, it is aimed to compare the effectiveness of the sound-based sentence method and the sentence (analysis) method in the primary reading and writing teaching of students with dyslexia. In the quasi-experimental method, the quantitative approach was designed as a multiple probe model between subjects, one of the single-subject research models. The sample of the study consists of six special education students with a diagnosis of dyslexia at the level of second and third grade who continue their education in a special education and rehabilitation center in the 2017-2018 academic year. Subjects; were chosen from among the students who did not differ from each other in terms of learning levels and ages. Research data were collected with Literacy Rating Achievement Test and Literacy Skill Observation Form to determine students' initiation and change levels in literacy activities. The data on the success of the students in two different primary reading and writing teaching were analyzed with graphics. As a result of the research, it was concluded that the sentence analysis method is more effective in reading and writing letters, syllables, words and sentences in students with dyslexia compared to the sound-based sentence method. Based on this result, sentence analysis method can be used in primary reading and writing teaching to students with dyslexia.

**Keywords:** learning, special learning disability, dyslexia, sentence (analysis) method, sound-based sentence method, single-subject research

### **Giriş**

Okuma, insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etken olmakla birlikte tüm toplumların bireylerini okur hale getirme sorunu üzerinde önemle durduğu yadsınamaz bir gerçektir. İnsanları gerçek anlamda özgür kılan okuma, kişiyi bilgisizlik ve yanlış inançlardan korumaktadır (Demirel, 2003). Tüm öğrenciler için ortak bir davranış olan okumayı öğrenme yaşantılarında hem normal gelişim gösteren çocuklar hem de özel eğitim gereksinimi olan çocuklar birbirlerinden çok farklılık gösterebilmektedir. Öğrencinin ilk kez deneyim edindiği okuma ve yazma faaliyetlerinde yaşadığı başarı kitaplara, okumaya ve yazmaya karşı olumlu tutum oluşturacakken aksi durumda 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 demek 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 olması oldukça büyük bir önem taşımaktadır (Kurnaz, 2016). Öte yandan okuma yazma öğrenimi sürecinde yaşanan bazı aksaklıklarda öğrenme güçlüğü kavramı ortaya çıkabilmektedir.

Öğrenme Güçlüğü; 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. Öte yandan 1920'li yıllarda nörolog olan Samuel T. Orton disleksi üzerine ilk çalışmaları yapmıştır. İlk kez 1962 yılında Samuel Kirk tarafından konuşma, dil, okuma-yazma, imla, aritmetik alanların birinin ya da birden fazlasının gelişiminde gerilik veya bozulma hali olarak tanımlanmıştır (MEB, 2014). Öğrenme güçlüğüyle ilgili yapılan araştırmalar genel itibarıyla disleksi üzerine yoğunlaşmaktadır. Buna sebep olarak ise, disleksinin diğer grup öğrenme güçlüklerine göre daha yaygın olması ve başarıyı daha çok etkilemesi gösterilebilir (MEB, 2014). Ruhsal Bozukluklara İlişkin Tanı ve İstatistiksel kitabının beşinci sürümüne göre (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-DSM*) öğrenme güçlükleri; okuma güçlüğü (*dyslexia*), sayısal (matematik) güçlük (*dyscalculia*), yazılı anlatım güçlüğü (*dysgraphia*) olarak üç alt grupta tanımlanmıştır (*American Psychological Association*, 2013).

DSM-5' te yer alan tanıma göre, gerekli girişimlerde bulunulmuş olmasına karşın, en az altı aydır süren belirtilerden en az birinin varlığı ile; belirli öğrenme ve okul becerilerini kullanma güçlükleri; sözcük okumanın yanlış ya da yavaş ve çok çaba gerektiriyor olması, örneğin; sözcükleri tek tek yüksek sesle okurken, yanlış ya da yavaş ve duraksayarak okuma, sıklıkla sözcükleri öngörme, sözcükleri seslendirmede güçlükler yaşama, okumanın anlamını anlama güçlüğü; düzyazıyı düzgün okuyabiliyorken sırayı, ilişkileri, çıkarımları ya da derin anlamları anlamakta güçlük yaşama, harf harf söyleme/yazma güçlükleri; ünlü ya da ünsüz harfleri ekleme, çıkarma ya da bunların yerini değiştirme, yazılı anlatım güçlükleri; cümleler içinde birden çok dilbilgisi ya da noktalama yanlış yapma, paragraf düzenlemesinin kötü olması, görüşlerinin yazılı anlatımının açık olmaması, sayı algısı, sayı gerçekleri ya da hesaplama güçlükleri; sayıları, bunların büyüklüğünü ve ilişkileri anlamada aksaklıklar, sayısal hesaplamaların ortasında kaybolma ve işlemleri değiştirebilme, sayısal uslamalama (akıl yürütme) güçlükleri; nicel sorunları çözmek için matematikle ilgili kavramları, gerçekleri ya da işlemleri uygulamakta güçlük çekme gibi belirtiler gözlemlenebilir (*APA*, 2013).

Okuma güçlüğü (*Dyslexia*); Yunanca'da yetersiz anlamına gelen "dys" kelimesi ile sözcük anlamına gelen "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 tanımlanmaktadır (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). Disleksi, bir hastalık olmamakla birlikte okumayla ilgili zihinsel süreçleri kapsayan bir farklılıktır. Disleksi, okul çağında, çocuk okula ve okumaya başladığı sırada ortaya çıkan bir bozukluk değildir, ancak çocuk okuma öğrenimine başlayana dek gizli kalabilen bir bozukluktur. Genellikle, disleksi olan çocuğun okul öncesi dönemde de dil gelişimi, hareket yeteneği ve mekânda yönelme açısından sorunları vardır ancak bunlar dikkati çekmemiş olabilir (Razon, 1980). En belirgin özellik olarak ise; harfler ve kelimelerin karıştırılması, tersten algılanması, sözcükleri tanıyabilmelerine rağmen sesleri birleştirmekte güçlük yaşamaları, okuma ve konuşmada zorluk ile okuma sürecinde yaşıtalarına göre daha geriden ilerleme dolayısıyla ilkokula başladıktan sonra fark edilme gibi süreçler gözlemlenebilmektedir (MEB, 2014). Disleksi olan bireyler sözcük tanıma, ses ve harflerin sembollerini eşleştirmede, heceleme ve sesli olarak bir metni okurken akıcılık gibi belli başlı güçlükler yaşamaktadırlar. Okumanın amacının en genel ifadeyle anlamak olduğu düşünüldüğünde, karşı karşıya kalınan bu güçlükler okuduğunu anlama hususunda da oldukça belirgin güçlükler ortaya çıkarmaktadır (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2013).

Yapılan okuma çalışmalarının nihai amacı, öğrencinin okuduğu metni anlamasıdır (Ulu ve Başaran, 2013). Buradan hareketle okuduğunu anlama becerisi yazılı bir dokümandan anlam çıkarmayı gerektiren ve okul hayatının ilk yıllarından itibaren öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel akademik beceri olarak ele alınmaktadır (Rose, Parks, Androes & McMahan, 2000). Bu süreçte oluşabilecek gecikmeler öğrencinin akademik başarısını olumsuz yönde etkileyecek sonuçlar doğurabilmektedir (Güldenöglü, 2008). Öte yandan okuma yazma öğretimi öğrencilere okuma yazma, okuduğunu anlayabilme, anlatabilme, okuduğunu yazıya geçirebilme yetileri kadar daha farklı birçok kazanımı beraberinde getirmektedir. İlkokuma yazma öğretimi öğrencide eşgüdümlü gelişime katkıda bulunmakta ve çeşitli zekâ alanlarına sağladığı katkı ile öğrencinin zihinsel, sosyal, fiziksel ve duygusal yetilerinde önemli gelişimlere katkı sağlamaktadır. Şenol (2001)'un belirttiği gibi okuma, sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir. İlkokuma öğretiminin anlamlı birimlerden başlanarak yürütülmesi okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkilidir (MEB, 2005). Cümle yönteminde okumaya anlamlı tam bir ifade olan cümle ile başlanması ve anlamlı bir birim olan kelime ile devam edilmesi bir yandan öğrencinin anlamlı öğrenmeler oluşturmamasını kolaylaştırırken (Kurnaz, 2016) diğer yandan okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olmaktadır. Ses temelli cümle yöntemi de bir an önce anlamlı bir birime ulaşmayı hedefler (Güzel, 1998; MEB, 2005).

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 ve sıklıkla imlâ 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. Disleksi olan öğrencilerin ilkokuma yazma eğitim süreçlerinde uygun yöntem ve yönlendirmeler ile bireysel olarak öğrenciye en uygun yöntem seçilmelidir. Uygun yöntem ile ilkokuma yazma çalışmalarına dahil edilemeyen öğrenci öğrenemiyor etiketi ile karşı karşıya kalabilmektedir. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere okuma yazma öğretiminde, öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak karma yöntemler kullanılmaktadır. Bununla birlikte özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde genel eğitim programlarının kullanıldığı okuma yazma öğretim yaklaşımları dikkate alınır (Kurnaz, 2016). Bu nedenle günümüzde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitiminde de ses temelli cümle yöntemi kullanılmaktadır. Öte yandan ilk okuma yazma öğretiminde disleksi olan öğrencilerin özelliklerine uygun farklı yöntemler de tercih edilebilir.

**Ses Temelli Cümle Yöntemi:** Okuma yazma öğretim yöntemlerinden Ses Temelli Cümle Yöntemine (STCY) göre ilkokuma yazma öğretiminde; ilkokuma yazmaya hazırlık, ilkokuma yazmaya sesi hissederek ve tanıyarak başlama, sesi okuma ve yazmadan sonra sırasıyla sestten heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak metinler oluşturmaya doğru genel bir sıra izlenir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005). STCY ile okuma, parçadan bütüne doğru bir sıra izlemesi sebebiyle okuma ve yazma çalışmaları daha kısa sürede tamamlanabilmekte ancak anlamlı okuma ve yazma çalışmaları için bu yöntem yetersiz kalabilmektedir (Cemaloğlu, 2001).

**Cümle (Çözümleme) Yöntemi:** Okuma yazma öğretim yöntemlerinden Cümle (Çözümleme) Yönteminin (CÇY) kuramsal temeli Gestalt Psikolojisine dayanmaktadır. Gestalt kuramında bütün, parçaların toplamından daha fazla anlam ifade etmektedir. Algılama sürecinde bütünü oluşturan parçaların yerine o parçaların arasındaki ilişki önemli görülmektedir (Yüzgeç ve Aslan, 2012). CÇY'nin dönemleri ise; cümle dönemi, kelime dönemi, hece dönemi, harf dönemi ve serbest okuma yazma dönemi olarak sıralanmaktadır. Bütünden parçaya doğru bir sıra izlenerek oluşturulan CÇY ile okuma yazma çalışmaları zaman olarak elverişli görülmemekte ancak kalıcı öğrenme ve okuduğunu anlama (Güzel, 1998) hususlarında amaca hizmet ettiği düşünülmektedir.

Okuma yazma programına yönelik olarak MEB'in halihazırda STCY'ni benimsemiş olması ve genel müfredat kapsamında tüm öğrencilere bu yöntemin kullanılması neticesinde disleksi olan öğrencilerin farklı öğrenme özelliklerinden kaynaklı olarak okuma yazma öğrenme sorunları devam etmektedir. Alanda yapılan gözlemler, öğretmenlerle yapılan görüşmeler, ailelerin beyanları ve rehberlik araştırma merkezine

yapılan başvurular disleksi olan öğrencilerde okuma yazma öğrenme sorunlarının devam ettiğini göstermektedir (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011). Öğrenme güçlüğü olan çocukların en çok zorlandığı alan okuma ve yazma eğitimidir (Berninger, 2000). Disleksi olan öğrencilerin uygun öğretimsel yöntem ve araçlar kullanıldığında öğrenebileceği dikkate alındığında ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili bazı yöntemler denenmiş ve farklı sonuçlar alınmıştır. Türkmenoğlu ve Baştuğ, (2017) tarafından yapılan çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma güçlüğünü gidermede akran öğretimi yönteminin etkililiği amaçlanmıştır. Çayır ve Balcı, (2017) tarafından yapılan çalışmada ise, okuma yetersizliği olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin mevcut yetersizliklerini tespit etmek ve hazırlanan bireyselleştirilmiş okuma programı ile okuma yetersizliklerinin ortadan kaldırılması amaçlanmıştır. Bir diğer çalışmada, Akyol ve Ketenoğlu-Kayabaşı, (2018) bir ilkokul öğrencisinin okuma ve okuduğunu anlama problemlerinin düzeltilmesi amacıyla öğrenciye yönelik kişiselleştirilmiş bir okuma programı geliştirilmiş ve öğrencinin bu sayede okuma akıcılığı artırılmaya çalışılmıştır. Çolak, (2019) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde drama yöntemiyle okuma-yazma öğretimi kullanarak bu çocukların okuma yazma düzeylerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Ancak bu öğrencilerle ilgili ilkokuma yazma öğretiminde STCY ve CÇY'nin etkililiğine ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle disleksi olan öğrencilerde ilkokuma yazma öğretiminde STCY ve CÇY'nin etkililiğinin incelenmesi için yeterince veri olmaması nedenlerinden dolayı bu araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma disleksi olan öğrencilerde ilkokuma yazma öğretimi yöntemlerinden olan STCY ve CÇY'nin etkililiğinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini, gösteriyorsa farklılığın nedenlerini, olası sonuçlarını ve çözüm yollarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Belirtilen amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Disleksi olan öğrencilerde harfleri, heceleri, kelimeleri, cümleleri ve metinleri okuma öğretiminde STCY ve CÇY'nin etkililiği nasıldır?
2. Disleksi olan öğrencilerde harfleri, heceleri, kelimeleri, cümleleri ve metinleri yazma öğretiminde STCY ve CÇY'nin etkililiği nasıldır?

### **Yöntem**

#### **Araştırma Modeli**

Araştırma, disleksi olan öğrencilere ilkokuma yazma öğretim sürecinde STCY ve CÇY'nin etkililiğini belirlemeye yönelik hazırlanmış yarı deneysel yöntemde nicel yaklaşımla tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli olarak desenlenmiştir. Yarı deneysel araştırmalar, deneysel araştırmaların farklı bir uyarlaması niteliğindedir. 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). Bu araştırmada tek denekli araştırma modellerin-

den amaca ulaşmak için, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini ve becerinin kalıcılığını değerlendirmeye olanak sağlayan denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinde tüm deneklerde hedef davranış için eşzamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanır. Başlama düzeyinde her bir denekte hedef davranış için en az üç kararlı veri elde edildikten sonra, birinci denekte uygulanmaya başlanır. Birinci denekte uygulamada ölçüt karşılanınca, tüm deneklerde yeniden yoklama evresine yer verilerek, üç oturum üst üste veri toplanır. Birinci denekte hedef davranış yoklama verilerinin, ölçütü karşılar durumda; diğer deneklerde ise hedef davranış yoklama verilerinin, başlama düzeyi ile benzer özellikte olması beklenir. Bu deneysel kontrolün de bir göstergesidir. Yoklama evresinden sonra, ikinci denekte hedef davranış uygulanmaya başlanır. İkinci denekte de hedef davranış için uygulamada ölçüt karşılanınca tüm deneklerde yoklama evresine yer verilir. Diğer denekler içinde benzer süreç tekrarlanır (Gast ve Ledford, 2010). Çalışmanın bağımsız değişkenini, STCY ve CÇY oluştururken bağımlı değişkenini ise okuma yazma çalışılan disleksi olan öğrencilerin ilkokuma yazmayı öğrenme düzeyleri oluşturmaktadır.

### Çalışma Grubu

Çalışmaya disleksi olan altı öğrenci katılmıştır. Katılımcıların tamamı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında kaynaştırma eğitimine devam etmekte aynı zamanda Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinden destek eğitim almaktadır. Katılımcılar belirlenirken yapılan taramalar neticesinde disleksi tanısı olan toplam yirmi bir öğrenci belirlenmiş ve ardından öğrencilerin seviyeleri tespit edilmiştir. Seviyeleri tespit edilen öğrencilerin 1. grup sesleri (e-l-a-k-i-n) bağımsız bir şekilde okuyup yazabilen, eğitimlerine 2. grup seslerin öğreniminden devam edecek öğrenciler olması ve daha önce STCY'den başka herhangi bir okuma-yazma öğretim yöntemine maruz kalmamış olmaları ön-koşul becerileri aranmıştır. İlgili ön-koşul becerilerini sağlayan toplam on bir öğrenci tespit edilmiştir. Belirlenen öğrencilerin; öğrenme düzeyleri ve biyolojik yaşları açısından birbirinden farklılık göstermeyen öğrenciler olmasına özellikle dikkat edilmiştir. Tüm bu ön-koşullar dikkate alındığında nihai olarak altı disleksi tanısı olan öğrenci katılımcı grubunu oluşturmuştur. Belirlenen öğrencilere yönelik sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerinin de görüşlerinden yararlanılmış ve katılımcıların ailelerinden bu çalışmaya katılabilmeleri için izin alınmıştır. Katılımcıların sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenleri yapılacak çalışmaya öğrencilerin katılım göstermelerinin eğitim öğretim hayatlarında onlara olumlu yönde katkı sağlayacağı yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Katılımcıların her birine ilişkin tanılama bilgileri, halihazırda yaşamakta oldukları şehirde var olan Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinden (RAM) elde edilmiştir. Nihai olarak araştırmaya dahil edilen altı katılımcıdan üç tanesi ile STCY ile öğretim faaliyeti sürdürülmüş olup diğer üç katılımcı ile de CÇY ile öğretim faaliyeti sürdürülmüştür. Aşağıda Tablo 1'de katılımcıların bilgilerine yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcı Grubu

Öğrenci	Cinsiyeti	Okuduğu Sınıf Seviyesi	Destek Eğitim Alma Durumu	Okuma Yazma Bilip/ Bilmeme Durumu	STCY'den Farklı Bir Okuma-yazma Yöntemi Kullanılıp/ Kullanılmama Durumu
Öğrenci 1	Erkek	2	Alıyor	Bilmiyor	Kullanılmamış
Öğrenci 2	Erkek	3	Alıyor	Bilmiyor	Kullanılmamış
Öğrenci 3	Erkek	2	Alıyor	Bilmiyor	Kullanılmamış
Öğrenci 4	Erkek	2	Alıyor	Bilmiyor	Kullanılmamış
Öğrenci 5	Kız	3	Alıyor	Bilmiyor	Kullanılmamış
Öğrenci 6	Erkek	3	Alıyor	Bilmiyor	Kullanılmamış

### Denel Materyal ve Süreç

Disleksi olan altı öğrencinin STCY ve ÇÇY ile ilkokuma yazma öğretimi için uygulama öncesinde araştırmaya katılacak öğrenci seçimi, programların hazırlanması, materyal temini ve ortam düzenlemeleri yapılmıştır. Uygulama öncesinde uygulamanın yapılacağı merkeze gidilmiş ve uygulama için ısı, ışık, ulaşılabilirlik ve ses yalıtımı gibi değişkenler açısından en uygun oda seçilmiştir. Uygulama süreci her bir öğrencide en az 25 oturumdan oluşmaktadır.

ÇÇY ve STCY'nin öğretim programı hazırlanırken MEB'e bağlı okuma yazma kaynakları, öğretmen ve öğrenci kılavuz kitapları ile 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 programı hazırlanmıştır. Her bir harfe yönelik olarak ayrı çalışma planı tasarlanmıştır. 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 nesnelere kullanılmıştır. Somut nesne ve materyaller ile benzer şekil ve semboller arasından öğrencinin harfi ayırt etmesi, ayırt ettiği harfe yönelik yeni heceler örnek verebilmesi ve ÇÇY'de kullanılan fiş kartonlarından yeni hece ve kelimeler üretmesi sağlanmıştır. Okuma yazma öğretim programı hazırlanırken disleksi olan öğrenciler açısından somut, anlaşılır, günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri türden ifadelerin yer aldığı cümlelerin seçilmesine özellikle dikkat edilmiştir.

ÇÇY'de öğretim programı hazırlanırken fiş cümlelerin belirlenmesi aşamasında öğrencilerin daha önce kazanmış oldukları 1. grup harfler (e-l-a-k-i-n) ve öğretimi planlanan 2. grup harfler (o-m-u-t-ü-y) dışında henüz öğretimi sağlanmamış olan harflerin kullanılmamasına özellikle dikkat edilmiştir. ÇÇY'nin uygulama adımların-



da Gestalt Psikolojisinden yola çıkılarak bütünden parçaya doğru bir yol izlenmektedir. Bütünden yola çıkılarak oluşturulan fiş cümleleri beyaz fiş kâğıtlarına uygulamacı tarafından yazılmış ve aynı fiş her bir öğrenci için öğrenci fişi olarak hazırlanmış ve öğrencilere verilmiştir. Öğretimde bulunan büyük fişten okuma ve yazma çalışmaları yapılmış öte yandan önlerinde bulunan fişler ile fiş kesme aşamalarında aktif olarak uygulama yapılmıştır. Fiş kesme aşaması için her bir öğrenciye küçük boy küt makas verilmiş ve makasın öğrenciler tarafından kullanımı gözetimli olarak sağlanmış uygulama bitimlerinde makaslar öğrencilerden geri toplanmıştır.

STCY’de öğretim programı hazırlanırken öğretimi yapılacak harflere ilişkin harf kartları hazırlanmış, çeşitli materyaller kullanılarak somutlaştırma uygulamaları yapılmış ardından hece oluşturma aşamalarında öğrencilerin daha önce öğrenmiş oldukları harflerden yola çıkılarak hece ve kelime birleşim uygulamaları yapılmış hece ve kelimelerin öğretiminden cümle öğretimine doğru parçadan bütüne olacak şekilde bir yol izlenmiştir. Her bir uygulama adımında somut materyaller kullanılarak öğretimin zenginleştirilmesi ve kalıcı hale getirilmesi hedeflenmiştir. Ses kartları içerisinde sesi hissetme ve sesi bir grup ses içerisinde ayırt etme çalışmaları yapılmış ardından sesi hisseden ve ayırt eden öğrenci ile harfi okuma ve yazma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Harfi okuyabilen ve yazabilen öğrenci ile sırasıyla hece, kelime ve cümle çalışmaları yapılmıştır.

Denekler arası çoklu yoklama modeli uygulanan bu araştırmada, CÇY 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, STCY 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. Her bir oturum ortalama on üç ile otuz dört dakika arasında değişen zaman aralıklarında tamamlanmıştır. Uygulama tamamlanınca her bir öğrenci için ayrı olarak öğretim sonrası verileri oluşturulmuştur.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama tekniklerinden gözlem, görüşme ve dereceli puanlama ölçeği kullanılmıştır. Disleksi olan altı öğrencinin STCY ve CÇY ile okuma yazma öğretimi üç öğrenci için STCY ile, diğer üç öğrenci için ise CÇY ile gerçekleştirilmiş uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin genel seviyeleri taranmış, öğrenme düzeyi olarak benzer özelliklere sahip öğrenciler olması amaçlanmıştır. Uygulamacılar tarafından hazırlanan veri toplama araçları özel eğitim alanında iki uzmanın görüşü alınarak güncellenmiştir.

*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 ışık tutmuştur.

*Okuma Yazma Dereceli Puanlama Başarı Testi:* Okuma yazma dereceli puanlama ölçeği çalışmaya katılan öğrencilerin başlama düzeyi ve öğretim süreci kazanımlarını belirlemek amacıyla uygulamacılar tarafından geliştirilmiştir. Okuma yazma dereceli puanlama başarı testi oluşturulurken Arslan (2006)'a göre STCY'nin; ilkokuma yazmaya hazırlık, ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme ile okuryazarlığa ulaştırma adımları sırasıyla takip edilmiştir. Öte yandan okuma yazma dereceli puanlama başarı testi oluşturulurken CÇY'nin; cümle dönemi, kelime dönemi, hece dönemi, harf dönemi ve serbest okuma yazma dönemi adımları sırası ile takip edilmiştir. Okuma yazma dereceli puanlama başarı testi oluşturulurken disleksi olan altı öğrencinin kazanmasının amaçlandığı 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 başarı testi oluşturulmuştur. Geliştirilen okuma yazma dereceli puanlama başarı testi geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş, özel eğitim alanında iki uzmanın görüşleri doğrultusunda tekrar düzenlenen dereceli puanlama başarı testine son şekli verilmiştir. Okuma yazma dereceli puanlama başarı testi, uygulamaya katılan disleksi olan öğrencilerin okuma yazma beceri düzeylerini analiz etmek, kazanımları belirlemek amacıyla yönergeler ve yönergelere bağlı sorulardan oluşmaktadır. Disleksi olan öğrencilerin okuma yazma becerilerini analiz etmek amacıyla oluşturulan bu dereceli puanlama başarı testinde öğrencilerin doğru cevapları iki (2), cevapsız ya da doğru olmayan cevapları bir (1) olarak kayıt edilmiştir. Her bir oturumda öğretimi yapılan harflere yönelik olarak kullanılan okuma yazma dereceli puanlama başarı testi ile öğretimi hedeflenen harfle ilişkili olarak öğretim adımlarının sistematik olarak not alınması ve puana çevrilmesi esas alınmıştır.

*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 uygulamacılar tarafından geliştirilmiştir. Okuma Yazma Beceri Gözlem Formu oluşturulurken Arslan (2006)'a göre STCY'nin; ilkokuma yazmaya hazırlık, ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme, okuryazarlığa ulaştırma adımları sırasıyla takip edilmiştir. Öte yandan okuma yazma dereceli puanlama ölçeği oluşturulurken CÇY'nin; cümle dönemi, kelime dönemi, hece dönemi, harf dönemi ve serbest okuma yazma dönemi adımları sırası ile takip edilmiştir.

Geliştirilen okuma yazma beceri gözlem formunun geçerliğini sağlamak amacıyla STCY'den bir, CÇY'den birer öğrenci olmak üzere toplam iki öğrenci ile beş oturum pilot uygulama tamamlanmıştır. 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. Her bir oturumda öğretimi yapılan harflere yönelik olarak kullanılan okuma yazma beceri gözlem formu ile öğretimi hedeflenen harfle ilişkili olarak öğretim adımlarının sistematik olarak not alınması ve puana çevrilmesi esas alınmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada veriler üç aşamada toplanmıştır. Birinci aşamada STCY ve CÇY ile okuma yazma öğrenen disleksi olan öğrencinin uygulama öncesi var olan performanslarını ölçmek amacıyla Okuma Yazma Dereceli Puanlama Başarı Testi kullanılmış ve disleksi olan altı 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 yapılan her bir uygulamanın hemen ardından kaydedilmiştir. Üçüncü aşamada uygulama sonrasında öğrencilerin gösterdikleri performans düzeyleri uygulamacı tarafından alınmış ve Okuma Yazma Beceri Gözlem Formlarına kaydedilmiştir. Uygulamalar tamamlandıktan sonra öğrencilerin performans düzeylerini belirlemek için başarı değerlendirmeleri gerçekleştirilmiştir.

### **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 çiz-

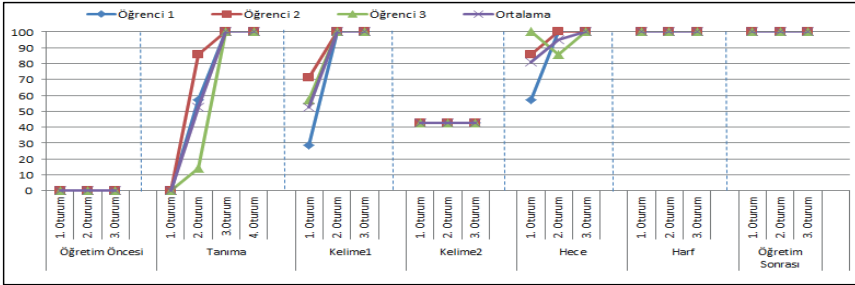
gisel eğriler kendilerinden önceki çizgisel eğrilerle karşılaştırılarak uygulamada kullanılan yöntemin etkili olup olmadığına yönelik bilgi verirler (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Okuma yazma dereceli puanlama başarı testine verilen cevaplar uygulamacılar tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmenin 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 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. 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.

## Bulgular

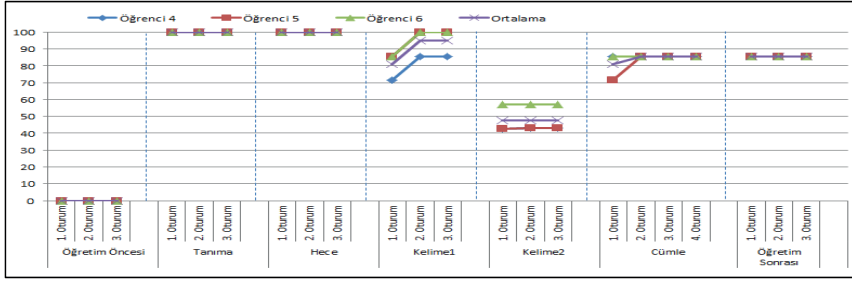
Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda oluşturulan sorulara ilişkin analiz sonuçları verilmiş ve bu sorular alt başlıklar olarak sunulmuştur.

Araştırma ile disleksi olan öğrencilerde “o” harfinin ve “o” harfi ile ilgili hece, kelime, cümle ve metin okuma öğretiminde STCY ve ÇÇY’nin etkililiği nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır. Buna bağlı olarak okuma yazma beceri gözlem formları ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler Grafik 1 ve Grafik 2’de gösterilmektedir.

**Grafik 1.** “O” harfi ÇÇY ile okuma düzeyi grafiği



Grafik 2. "O" harfi STCY ile okuma düzeyi grafiği

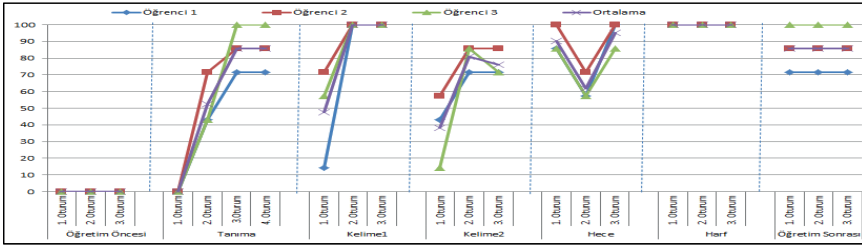


"O" harfinin okunuşunun öğrenilmesinde CÇY'nin etkililiğine ilişkin veriler Grafik 1'de gösterilmiştir. "O" harfi ile ilgili okuma etkinlik fişlerinde yer alan alıştırmalardaki kazanımları gerçekleştirme seviyeleri ile her üç öğrencinin de öğretim süreci sonundaki öğrenme düzeyinin, öğretime başlama düzeyinden daha yukarıda olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. CÇY'nin uygulanma adımları gereği öğretime fiş cümleleri ile başlanmış ardından fiş cümleleri kelimelere, kelimeler hecelere ve hecelerde harfe doğru bütünden parçaya olacak şekilde sistematik bir sıra izlenmiştir. Bu uygulama adımı esnasında bütün olan cümlelerin öğretimi sonrasında fişler kesilerek kelimelere ayrılmış, kelimelerin öğretimi tamamlandıktan sonra ise hece ve sırasıyla harf uygulama adımlarına geçilmiştir. Her bir adımda öğretimi amaçlanan harfin içinde geçtiği kelime ve heceler yer almış nihai olarak en son aşamada harf öğretimi aşamasına geçilmiştir. CÇY ile öğretim öncesinde disleksi olan öğrencilere öğretilmesi hedeflenen harfi içeren cümleler gösterilmiş ardından 4 oturumluk tanıma aşamasına geçilmiştir. Tanıma aşamasında öğrencilere ilgili harfi içeren fiş cümlesinin 4 oturumda öğretimi gerçekleştirilmiş ardından sırasıyla fişler kelimelere ayrılarak 3'er oturumla kelime 1 ve kelime 2 oturumları gerçekleştirilmiştir. Kelime oturumlarının ardından kelime fişleri daha küçük parçalarla kesilerek 3'er oturumla hece ve harf oturumları yürütülmüştür. Öğretim sonrası aşamada öğrencilerin ilgili harfe yönelik olarak edinim düzeyi yoklanmıştır. "O" harfinin okunuşunun öğrenilmesinde STCY'nin etkililiğine ilişkin veriler Grafik 2'de gösterilmiştir. "O" harfinin okuma becerisinin disleksi olan öğrencilere öğretimi hususunda öğretimin tüm adımlarında CÇY'nin, STCY'ne oranla daha başarılı olduğu, kazanımlarda daha kararlı ilerlemelerin gerçekleştiği ve öğrenmelerin kararlılığını koruduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretim öncesi aşamada öğrencilerin ilgili harflere yönelik beceri düzeyleri okuma yazma dereceli puanlama başarı testlerine kaydedilmiş ve oradan çıkan sonuç neticesinde öğretim öncesi performans düzeyleri belirlenmiş ve ardından bu doğrultuda öğretim süreci başlatılmıştır. Öğretim süreci, öğrencilerin öğretim öncesi süreçteki performanslarından yola çıkılarak tasarlanmıştır. "O" harfi tanıma oturumunda 3 oturum boyunca öğrenci ile harfi tanıma ve ayırt etme etkinlikleri yapılmış ardından sırasıyla 3 oturumluk hece oturumu, 3 oturumluk kelime 1 ve 3 oturumluk kelime 2 oturumları ile 4 oturumluk cümle oturumları

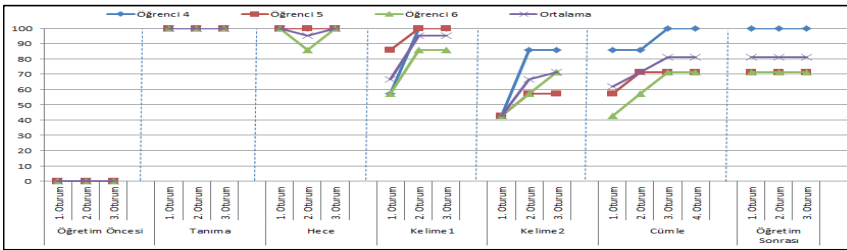
uygulamaları yapılmıştır. Yapılan uygulamalar sonunda 3 oturumluk öğretim sonrası uygulamaları yapılmış ve harfin disleksi olan öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmama durumu yoklanmıştır. Uygulama sonucunda STCY'nin de CÇY'ye göre zaman anlamında daha elverişli olduğu ve uygulama adımlarının daha kısa sürdüğü bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma ile disleksi olan öğrencilerde “m” harfinin ve “m” harfi ile ilgili hece, kelime, cümle ve metin okuma öğretiminde STCY ve CÇY'nin etkililiği nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır. Buna bağlı olarak okuma yazma beceri gözlem formları ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler Grafik 3 ve Grafik 4'te gösterilmektedir.

**Grafik 3. “M” harfi CÇY ile okuma düzeyi grafiği**



**Grafik 4. “M” harfi STCY ile okuma düzeyi grafiği**

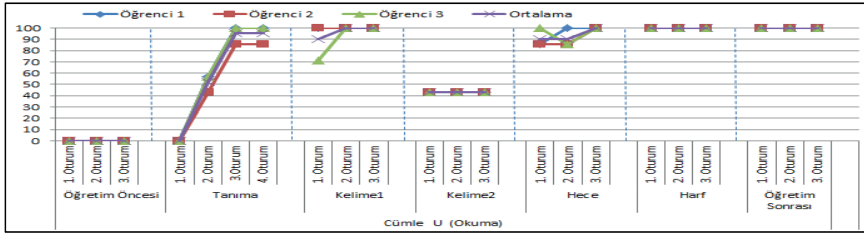


“M” harfinin okunuşunun öğrenilmesinde CÇY'nin etkililiğine ilişkin veriler Grafik 3'te gösterilmiştir. Öğretim süreci sonunda öğrencilerden yalnızca Öğrenci 1 ortalamasının altında başarı elde ederken, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3, öğretim süreci sonunda ortalamasının üzerinde başarı elde etmiştir. Öğrencilerin CÇY'nin alışlagelmiş yapısı 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. Okuma yazma beceri gözlem formlarından alınan puanlara ilişkin olarak öğrencilerin CÇY ile “m” harfi öğretim aşamasında “o” harfi kazanımlarını içselleştirip pekiştirdiği ve “m” harfi öğretim adımlarının tüm aşamasında öğretim öncesi elde ettikleri kazanımları sürdürdükleri bulgusuna ulaşılmıştır.

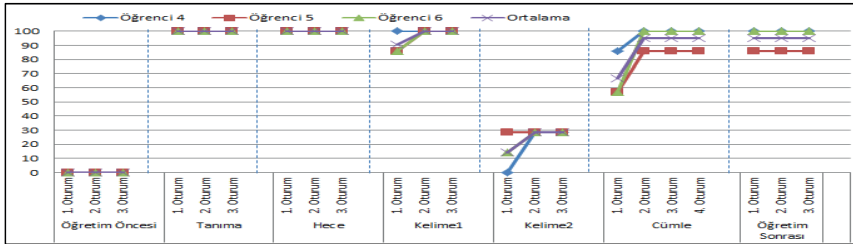
“M” harfinin okunuşunun öğrenilmesinde STCY’nin etkililiğine ilişkin veriler ise Grafik 4’te gösterilmiştir. Öğretim süreci sonrasında öğretim sonrası kazanım oturumları gerçekleştirilmiştir. Öğretim öncesinde üç öğrencinin de “m” harfine yönelik olarak farkındalığının olmadığı ancak STCY ile yapılan öğretim sırası etkinlikleri ile beraber öğrencilerin sesi tanıdığı ve sese ilişkin farkındalık düzeylerinin arttığı gözlemlenmektedir. Grafik incelendiğinde “m” harfi okuma çalışmalarının tüm öğrencilerde gösterilen grafiksel eğimlerde benzerlik gösterdiği ancak okuma başarısının CÇY ile STCY göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırma ile disleksi olan öğrencilerde “u” harfinin ve “u” harfi ile ilgili hece, kelime, cümle ve metin okuma öğretiminde STCY ve CÇY’nin etkililiği nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır. Buna bağlı olarak okuma yazma beceri gözlem formları ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler Grafik 5 ve Grafik 6’da gösterilmektedir.

**Grafik 5. “U” harfi CÇY ile okuma düzeyi grafiği**



**Grafik 6. “U” harfi STCY ile okuma düzeyi grafiği**

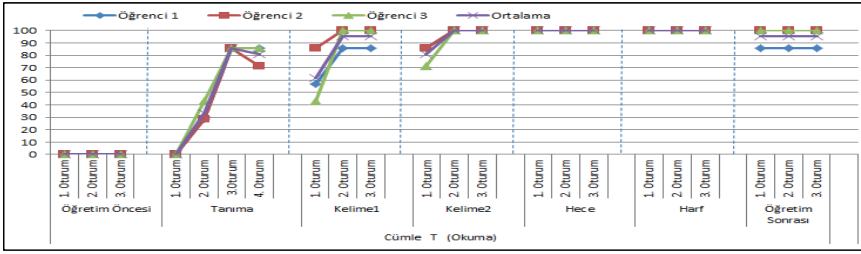


“U” harfi okunuşunun öğrenilmesinde CÇY’nin etkililiğine ilişkin veriler Grafik 5’te gösterilmiştir. “U” harfinin CÇY ile okuma öğretiminde öğrenme üç öğrencide de benzer şekilde gerçekleşmiştir. Her üç öğrencinin de öğretim süreci sonundaki öğrenmeleri, öğretime başlama oturumlarındaki başarılarına 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. “U” harfinin okunuşunun öğrenilmesinde STCY’nin etkililiğine ilişkin veriler ise Grafik 6’da gösterilmiştir. Öğretim sonrası değerlendirme çalışmalarında öğrencilerden

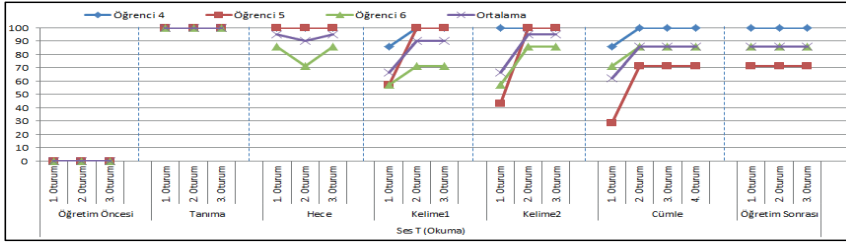
yalnızca Öğrenci 4 ve Öğrenci 6 ortalamasının üzerinde başarıya ulaşırken, Öğrenci 5 ortalamasının altında başarı göstermiştir. Grafik incelendiğinde “u” harfi okuma çalışmalarının tüm öğrencilerde ortaya çıkardığı grafiksel eğimlerle benzerlik gösterdiği ancak öğrencilerin okuma başarılarının CÇY ile sürdürülen okuma faaliyetlerindeki öğrencilerin başarılarına göre daha geriden ilerlediği ve öğrenmelerin daha az edinim aşamasına ulaştığı bulguları elde edilmiştir.

Araştırma ile disleksi olan öğrencilerde “t” harfinin ve “t” harfi ile ilgili hece, kelime, cümle ve metin okuma öğretiminde STCY ve CÇY’nin etkililiği nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır. Buna bağlı olarak okuma yazma beceri gözlem formları ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler Grafik 7 ve Grafik 8’de gösterilmektedir.

Grafik 7. “T” harfi CÇY ile okuma düzeyi grafiği



Grafik 8. “T” harfi STCY ile okuma düzeyi grafiği



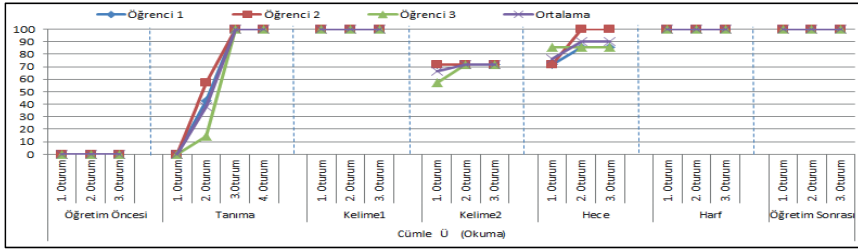
“T” harfinin okunuşunun öğrenilmesinde CÇY’nin etkililiğine ilişkin veriler Grafik 7’de gösterilmiştir. Öğretim süreci sonunda Öğrenci 2 ve Öğrenci 3, ortalamasının üzerinde başarı elde ederken, Öğrenci 1, öğretim süreci sonunda ortalamasının altında başarı göstermiştir. Öğrencilerin CÇY’nin alışlagelmiş 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. “T” harfinin okunuşunun öğrenilmesinde STCY’nin etkililiğine ilişkin veriler ise Grafik 8’de gösterilmiştir. Grafik incelendiğinde “t” harfi okuma çalışmalarının tüm öğrencilerde ortaya çıkan grafiksel eğimlerde benzerlik gösterdiği ancak okuma seviyesinin okuma yazma beceri gözlem formları-



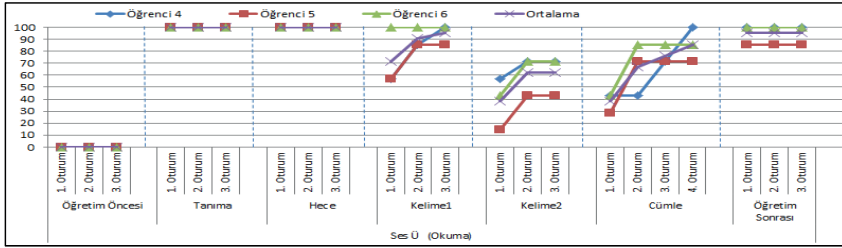
na kaydedilen verilerinde STCY yönteminin ÇÇY'e göre daha işlevsel bir uygulama olmadığı öte yandan STCY yöntemi ile öğretimin ise süre konusunda daha elverişli olduğu söylenebilmektedir.

Araştırma ile disleksi olan öğrencilerde “ü” harfinin ve “ü” harfi ile ilgili hece, kelime, cümle ve metin okuma öğretiminde STCY ve ÇÇY'nin etkililiği nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır. Buna bağlı olarak okuma yazma beceri gözlem formları ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler Grafik 9 ve Grafik 10'da gösterilmektedir.

**Grafik 9.** “Ü” harfi ÇÇY ile okuma düzeyi grafiği



**Grafik 10.** “Ü” harfi STCY ile okuma düzeyi grafiği

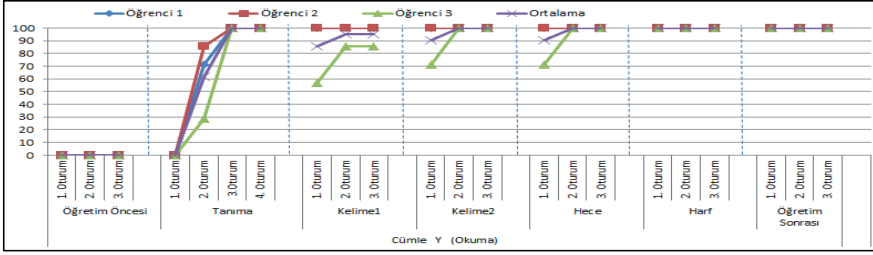


“Ü” harfinin okunuşunun öğrenilmesinde ÇÇY'nin etkililiğine ilişkin veriler Grafik 9'da gösterilmiştir. “Ü” harfinin CTY ile okuma öğretiminde öğrenme üç öğrencide öğretim süreci sonundaki öğrenme düzeyinin, öğretime başlama düzeyinden daha yukarıda olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretim süreci sonunda öğrencilerin tamamının ortalamasının üzerinde başarı elde ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. “Ü” harfinin okunuşunun öğrenilmesinde STCY'nin etkililiğine ilişkin veriler ise Grafik 10'da gösterilmiştir. Öğretim sonrası değerlendirme çalışmalarında Öğrenci 4 ve Öğrenci 6, ortalamasının üzerinde başarı elde etmiş, Öğrenci 5 ise ortalamasının altında başarı göstermiştir. “U ve ü” harfleri birbirlerine olan benzerliklerinden kaynaklı olarak disleksi olan öğrenciler arasında ayırt edilmesi ve pekiştirilmesi zor olan harfler arasında yer almaktadır. Özellikle disleksi olan öğrenciler, sesletim ve somutlaştırma aşamalarında daha kalıcı ve somut uygulamalara gereksinim duymaktadır. Öğretim öncesi aşama-

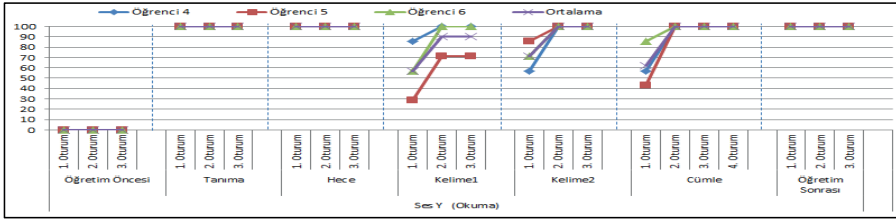
sında okuma yazma dereceli puanlama başarı testine kaydedilen veriler ile öğretim sonrasındaki aşamada elde edilen veriler arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma ile disleksi olan öğrencilerde “y” harfinin ve “y” harfi ile ilgili hece, kelime, cümle ve metin okuma öğretiminde STCY ve CÇY’nin etkililiği nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır. Buna bağlı olarak okuma yazma beceri gözlem formları ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler Grafik 11 ve Grafik 12’de gösterilmektedir.

**Grafik 11. “Y” harfi CÇY ile okuma düzeyi grafiği**



**Grafik 12. “Y” harfi STCY ile okuma düzeyi grafiği**

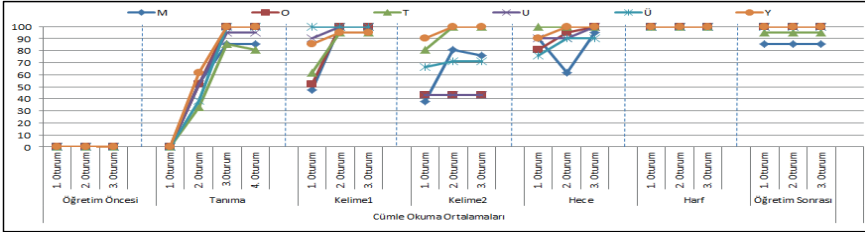


“Y” harfinin okunuşunun öğrenilmesinde CÇY’nin etkililiğine ilişkin veriler Grafik 11’de gösterilmiştir. “Y” harfinin CÇY ile okuma öğretiminde öğrenme üç öğrencide de öğretim süreci sonundaki öğrenme seviyesinin, öğretime başlama seviyesinden daha yukarıda olduğu bulgusuna ulaşılmış olup bu durumda öğretim öncesi okuma becerisi ile öğretim süreci sonundaki okuma becerisi arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilmektedir. “Y” harfi okunuşunun öğrenilmesinde STCY’nin etkililiğine ilişkin veriler ise Grafik 12’de gösterilmiştir. Öğretim sonrası değerlendirme çalışmalarında öğrenci 4, 5 ve 6’nın ortalamasının üzerinde başarı gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Grafik incelendiğinde “y” harfi okuma çalışmalarında 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 CÇY’nin, STCY’ne göre süreç anlamında daha başarılı olduğu, yakalanan başarının daha fazla kararlılık gösterdiği, STCY’nin ise

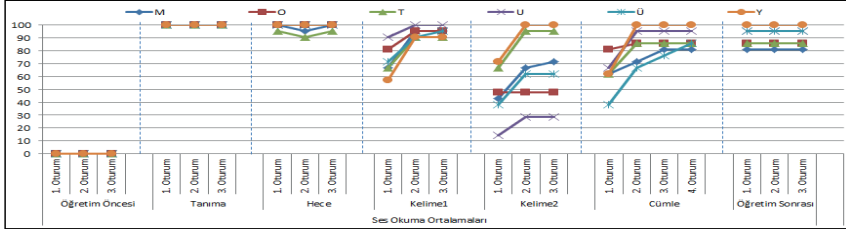
ÇÇY göre hızlı yükseliş gösterdiği ancak elde edilen yükselişin ÇÇY kadar kararlılık gösteremediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma ile disleksi olan öğrencilerde “o-m-u-t-ü-y” harflerinin hece, kelime, cümle ve metin okuma öğretiminde STCY ve ÇÇY’nin etkililiği nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır. Buna bağlı olarak okuma yazma beceri gözlem formları ile veriler toplanarak ÇÇY ile ortalama okuma düzeyi grafiği elde edilmiştir. Elde edilen veriler Grafik 13 ve Grafik 14’te gösterilmektedir.

**Grafik 13.** ÇÇY ile “o-m-u-t-ü-y harfleri” ortalama okuma düzeyi grafiği



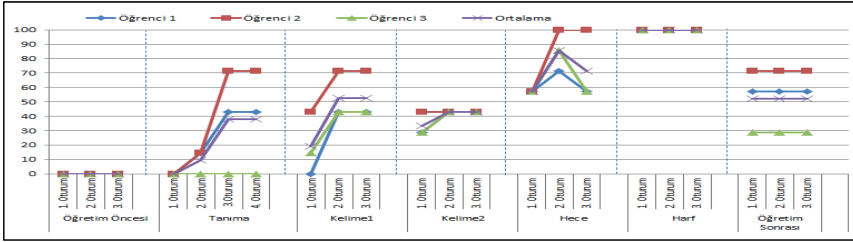
**Grafik 14.** STCY ile “o-m-u-t-ü-y harfleri” ortalama okuma düzeyi grafiği



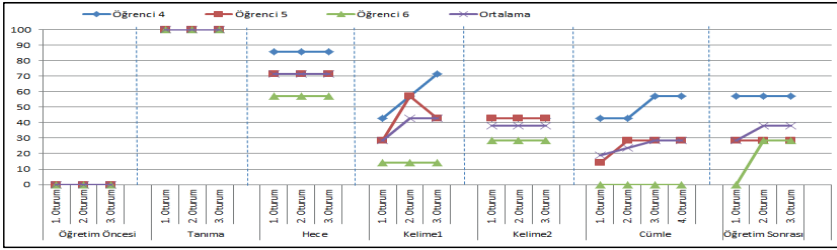
Disleksi olan altı öğrencinin okuma ortalamaları dikkate alındığında okuma öğretimi harf, hece, kelime ve cümlelerin tüm adımlarında ÇÇY’nin STCY’ne göre süreç anlamında daha başarılı olduğu, yakalanan başarımın daha fazla kararlılık gösterdiği ancak daha fazla zaman ve materyal gereksinimi olduğu öte yandan STCY’nin de ÇÇY göre daha hızlı yükseliş gösterdiği ancak elde edilen verilerin ÇÇY kadar kararlılık gösteremediği bulgusuna ulaşılmıştır. Her iki yönteme dair öğretim öncesi süreçte okuma yazma dereceli puanlama ölçeğine öğretim öncesi performansları kaydedilmiş ve öğretim sırası ile öğretim sonrasında gösterdikleri performans seviyeleri okuma yazma beceri gözlem formlarına kaydedilerek öğretim öncesi süreç ile karşılaştırmaları yapılmıştır. Her iki yöntemde de öğretim öncesi süreç ile öğretim sonrası süreç arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmakla birlikte ÇÇY’de anlamlı düzeydeki farklılığın daha yoğun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma ile disleksi olan öğrencilerde “o” harfinin ve “o” harfi ile ilgili hece, kelime, cümle ve metin yazma öğretiminde STCY ve CÇY’nin etkililiği nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır. Buna bağlı olarak okuma yazma beceri gözlem formları ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler Grafik 15 ve Grafik 16’da gösterilmektedir.

Grafik 15. “O” harfi CÇY ile yazma düzeyi grafiği



Grafik 16. “O” harfi STCY ile yazma düzeyi grafiği

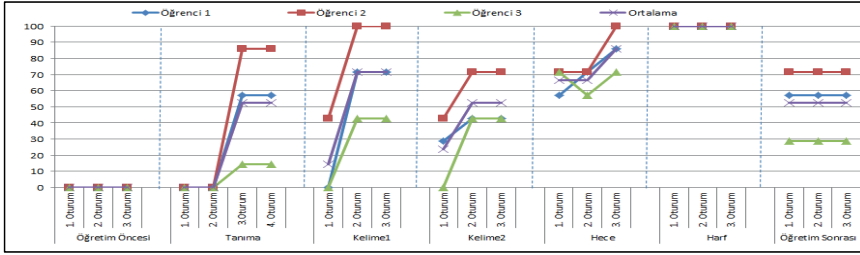


Öğrencilerin okuma yazma beceri gözlem formlarına verdikleri cevaplar grafikleştirilerek “O” harfinin yazılışının öğretilmesinde CÇY’nin etkililiğine ilişkin veriler Grafik 15’te gösterilmiştir. CÇY’nin uygulanma adımları gereği öğretime fiş cümleleri ile başlanmış ardından fiş cümleleri kelimelere, kelimeler hecelere ve hecelerde harfe doğru bütünden parçaya olacak şekilde bir sıra izlenmiştir. Bu uygulama adımı esnasında bütün olan cümlelerin öğretimi sonrasında fişler kesilerek kelimelere ayrılmış, kelimelerin öğretimi tamamlandıktan sonra ise hece ve sırasıyla harf uygulama adımlarına geçilmiştir. Her bir adımda öğretimi amaçlanan harfin içinde geçtiği kelime ve heceler yer almış nihai olarak en son aşamada harf öğretimi aşamasına geçilmiştir. CÇY ile öğretim öncesinde disleksi olan öğrencilere öğretilmesi hedeflenen harfi içeren cümleler yazdırılmış ardından 4 oturumlu tanıma aşamasına geçilmiştir. Tanıma aşamasında öğrencilere ilgili harfi içeren fiş cümlesinin 4 oturumda yazma becerisi öğretimi gerçekleştirilmiş ardından sırasıyla fişler kelimelere ayrılarak 3’er oturumla kelime 1 ve kelime 2 oturumları gerçekleştirilmiştir. Kelime oturumlarının ardından kelime fişleri daha küçük parçalara kesilerek 3’er oturumla hece ve harf oturumları yazma

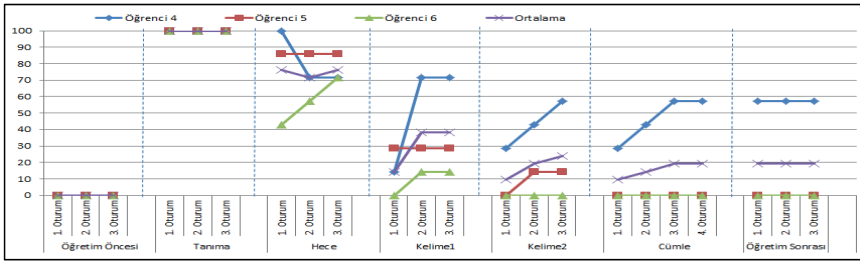
becerileri yürütülmüştür. Öğretim sonrası aşamada öğrencilerin ilgili harfe yönelik olarak yazma becerisi edinim düzeyi yoklanmıştır. “O” harfi CÇY ile öğretimi her üç öğrencide de benzer şekilde ilerlemiş okuma adımı yazma adımuna göre daha üst seviyeye ulaşmıştır. Öğrencilerden 1 ve 2 öğretim süreci 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. Buna ilaveten CÇY de yazma becerisinin okuma becerisine göre daha zor kazanıldığı ve süreç gerektirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. “O” harfinin yazılışının öğrenilmesinde STCY’nin etkililiğine ilişkin veriler ise Grafik 16’da gösterilmiştir. “O” harfi STCY ile öğretimi her üç öğrencide de benzer şekilde ilerlemiş okuma adımı yazma adımuna göre daha üst seviyeye ulaşmıştır. Yazma becerisi okuma becerisine göre zihinsel işlem becerilerini işlevsel olarak kullanma gereksinimini daha yoğun ve gerekli kılmasından kaynaklı olarak disleksi olan öğrencilerde yazma becerisinin okuma becerisine göre daha yavaş kazanıldığı ve süreç gerektirdiği bilinmektedir. Öğretim öncesi aşamada öğrencilerin ilgili harflere yönelik yazma beceri düzeyleri okuma yazma dereceli puanlama başarı testlerine kaydedilmiş ve oradan çıkan sonuç neticesinde öğretim öncesi performans düzeyleri belirlenmiş ve ardından bu doğrultuda öğretim süreci başlatılmıştır. Öğretim süreci esnasında öğrencilerin öğretim öncesi süreçteki performanslarından yola çıkılarak tasarlanmıştır. “O” harfi tanıma oturumunda 3 oturum boyunca öğrenci ile harfi dikte etme etkinlikleri yapılmış ardından sırasıyla 3 oturumluk hece oturumu, 3 oturumluk kelime 1 ve 3 oturumluk kelime 2 oturumları ile 4 oturumluk cümle oturumları yazma uygulamaları yapılmıştır. Yapılan uygulamalar sonunda 3 oturumluk öğretim sonrası uygulamaları yapılmış ve harfin disleksi olan öğrenciler tarafından yazma becerisinin kazanılıp kazanılamama durumu yoklanmıştır. Öğrencilerden 5ve 6, öğretim süreci sonunda ortalamanın üzerinde öğrenme gerçekleştirirken öğrencilerden yalnızca 4 numaralı öğrenci ortalamanın 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.

Araştırma ile disleksi olan öğrencilerde “m” harfinin ve “m” harfi ile ilgili hece, kelime, cümle ve metin yazma öğretiminde STCY ve CÇY’nin etkililiği nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır. Buna bağlı olarak okuma yazma beceri gözlem formları ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler Grafik 17 ve Grafik 18’de gösterilmektedir.

**Grafik 17.** “M” harfi CÇY ile yazma düzeyi grafiği



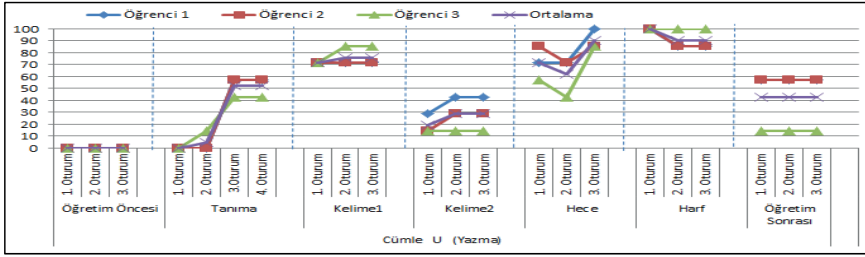
**Grafik 18.** “M” harfi STCY ile yazma düzeyi grafiği



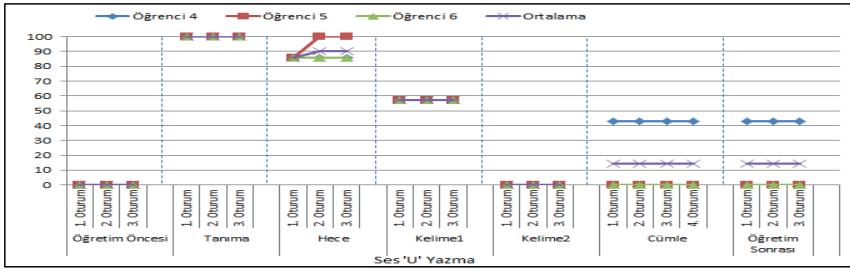
“M” harfinin yazılışının öğrenilmesinde CÇY’nin etkililiğine ilişkin veriler Grafik 17’de gösterilmiştir. Her üç öğrencinin de öğretim öncesi yazma becerileri ile öğretim sonrası yazma becerileri arasında iniş çıkışlar yaşanmış ancak kazanımlarda ilerleme kaydedildiği bulgusuna da ulaşılmıştır. Okuma yazma öğretim sürecinde genel olarak yöntem fark etmeksizin yazma becerisi okuma becerisine göre daha yavaş ilerleme kaydetmekte ve kazanımı daha fazla süreç gerektirmektedir. CÇY de de yazma becerisinin okuma becerisine göre daha zor kazanıldığı ve süreç gerektirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. “M” harfinin yazılışının öğrenilmesinde STCY’nin etkililiğine ilişkin veriler ise Grafik 18’de gösterilmiştir. STCY de de yazma becerisinin okuma becerisine göre daha zor kazanıldığı ve süreç gerektirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. “M” harfinin yazma öğretiminin tüm adımlarında disleksi olan öğrencilere öğretimi hususunda yazma ortalamaları dikkate alındığında CÇY’nin, STCY oranla harf, hece, kelime ve cümle adımlarının uygulanmasında daha başarılı olduğu, kazanımlarda kararlı ilerlemelerin gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma ile disleksi olan öğrencilerde “u” harfinin ve “u” harfi ile ilgili hece, kelime, cümle ve metin yazma öğretiminde STCY ve CÇY’nin etkililiği nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır. Buna bağlı olarak okuma yazma beceri gözlem formları ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler Grafik 19 ve Grafik 20’de gösterilmektedir.

Grafik 19. "U" harfi CÇY ile yazma düzeyi grafiği



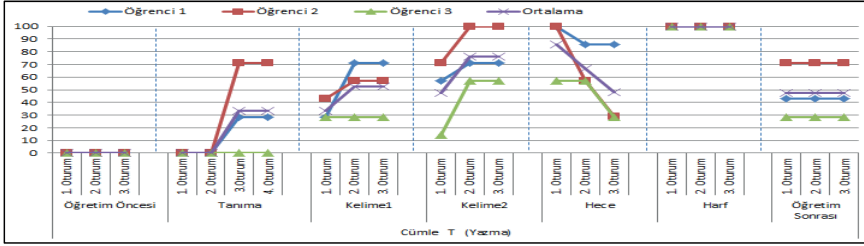
Grafik 20. "U" harfi STCY ile yazma düzeyi grafiği



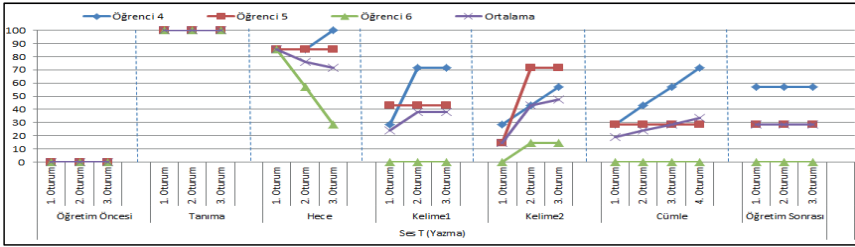
"U" harfi yazılışının öğrenilmesinde CÇY'nin etkililiğine ilişkin veriler Grafik 19'da gösterilmiştir. "U" harfi CÇY ile yazma öğretiminde her üç öğrencide de okuma adımı yazma adımına göre daha üst seviyede öğrenme gerçekleşmiştir. Öğrenci 1 ve Öğrenci 2 öğretim süreci sonunda ortalamanın üzerinde öğrenme gerçekleştirirken yalnızca Öğrenci 3 ortalamasının altında başarı göstermiştir. "U" harfi yazılışının öğrenilmesinde STCY'nin etkililiğine ilişkin veriler ise Grafik 20'de gösterilmiştir. "U" harfi STCY ile yazma öğretimi her üç öğrencide 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, ortalamasının 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.

Araştırma ile disleksi olan öğrencilerde "t" harfinin ve "t" harfi ile ilgili hece, kelime, cümle ve metin yazma öğretiminde STCY ve CÇY'nin etkililiği nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır. Buna bağlı olarak okuma yazma beceri gözlem formları ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler Grafik 21 ve Grafik 22'de gösterilmektedir.

**Grafik 21.** "T" harfi CÇY ile yazma düzeyi grafiği



**Grafik 22.** "T" harfi STCY ile yazma düzeyi grafiği

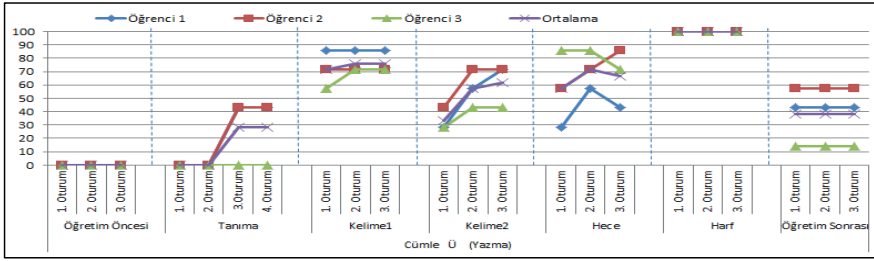


"T" harfi yazılışının öğrenilmesinde CÇY'nin etkililiğine ilişkin veriler Grafik 21'de gösterilmiştir. "T" harfi CÇY ile yazma öğretiminde her üç öğrencide de okuma adımında yazma adımına göre daha ileri seviyede öğrenme gerçekleşmiştir. Okuma yazma çalışmalarında yazma becerisinin okuma becerisine göre daha yavaş ilerleme kaydetmesi ve belirli bir olgunlaşma süreci gerektirmesi gibi nedenlerden kaynaklı olarak Öğrenci 2, öğretim süreci sonunda ortalamanın üzerinde öğrenme gerçekleştirirken Öğrenci 1 ve Öğrenci 3'ün ortalamanın altında başarı elde ettiği sonucu ortaya çıkmıştır. Her üç öğrencinin de öğretim öncesi ile öğretim sonrası elde ettiği başarı arasında iniş çıkışlar gözlemlenmiş ancak kazanımlarda ilerleme kaydedildiği bulgusuna da ulaşılmıştır. "T" harfi yazılışının öğrenilmesinde STCY'nin etkililiğine ilişkin veriler ise Grafik 22'de gösterilmiştir. "T" harfi yazma öğretiminin tüm adımlarında disleksi olan öğrencilere öğretimi hususunda CÇY'nin, STCY oranla daha başarılı olduğu, kazanımlarda daha kararlı ilerlemelerin gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır. CÇY'de uygulanan bütünden parçaya doğru öğretimsel uygulama yöntemleri ile disleksi olan öğrenciler bilgiyi özümseyebilmekte ve genel bir yapı içerisinde yapının parçalarına doğru ilerleme gösterirken öğrenmelerini de daha kalıcı ve somut kılabilmektedir. Dolayısıyla CÇY ile yapılan öğretimsel uygulamalar STCY ile yapılan öğretimsel uygulamalara göre disleksi olan öğrencilere yönelik daha kalıcı öğrenme ortamları sağlayabilmektedir.

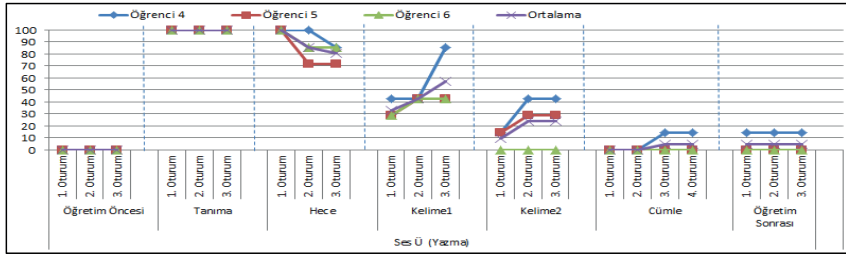


Araştırma ile disleksi olan öğrencilerde “ü” harfinin ve “ü” harfi ile ilgili hece, kelime, cümle ve metin yazma öğretiminde STCY ve CÇY’nin etkililiği nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır. Buna bağlı olarak okuma yazma beceri gözlem formları ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler Grafik 23 ve Grafik 24’te gösterilmektedir.

**Grafik 23.** “Ü” harfi CÇY ile yazma düzeyi grafiği



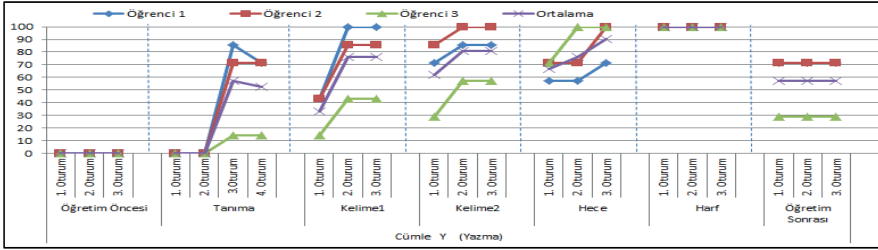
**Grafik 24.** “Ü” harfi STCY ile yazma düzeyi grafiği



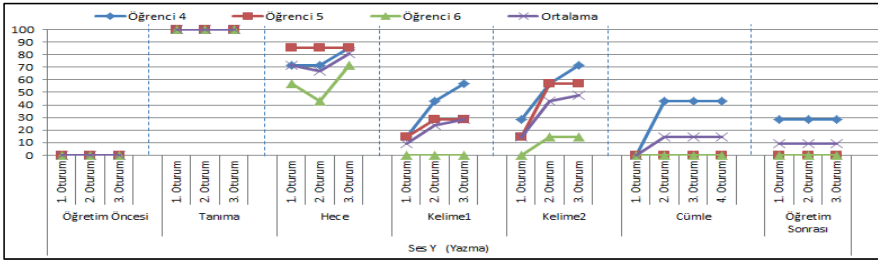
“Ü” harfi yazılışının öğrenilmesinde CÇY’nin etkililiğine ilişkin veriler Grafik 23’te gösterilmiştir. “Ü” harfi CÇY ile yazma öğretimi her üç öğrencide de okuma adımı yazma adımına göre daha üst seviyede öğrenme gerçekleşmiştir. Öğrenci 1 ve Öğrenci 2 öğretim süreci sonunda ortalamanın üzerinde öğrenme gerçekleştirirken yalnızca Öğrenci 3 ortalamanın altında başarı elde etmiştir. “Ü” harfi yazılışının öğrenilmesinde STCY’nin etkililiğine ilişkin veriler ise Grafik 24’te gösterilmiştir. “Ü” harfi STCY ile yazma öğretimi her üç öğrencide de benzer şekilde okuma adımı yazma adımına göre daha ileri seviyeye ulaşmıştır. Her üç öğrencinin de öğretim öncesi yazma becerisi ile öğretim sonrası yazma becerileri arasında iniş çıkışlar yaşanmış, yalnızca Öğrenci 4’ün kazanımlarda ilerleme kaydettiği, Öğrenci 5 ve Öğrenci 6’nın öğretim sonrası değerlendirme döneminde ilerleme kaydedemediği bulgusuna ulaşılmıştır. “U” ve “ü” harfleri birbirine olan benzerliklerinden kaynaklı olarak yanlış okuma ve yazmalara sebebiyet vermiş ve disleksi tanılı öğrencilerin yoğunlukla karıştırılan bu harfleri STCY ile özümsemeleri zaman almıştır.

Araştırma ile disleksi olan öğrencilerde “y” harfinin ve “y” harfi ile ilgili hece, kelime, cümle ve metin yazma öğretiminde STCY ve CÇY’nin etkililiği nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır. Buna bağlı olarak okuma yazma beceri gözlem formları ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler Grafik 25 ve Grafik 26’da gösterilmektedir.

**Grafik 25.** “Y” harfi CÇY ile yazma düzeyi grafiği



**Grafik 26.** “Y” harfi STCY ile yazma düzeyi grafiği

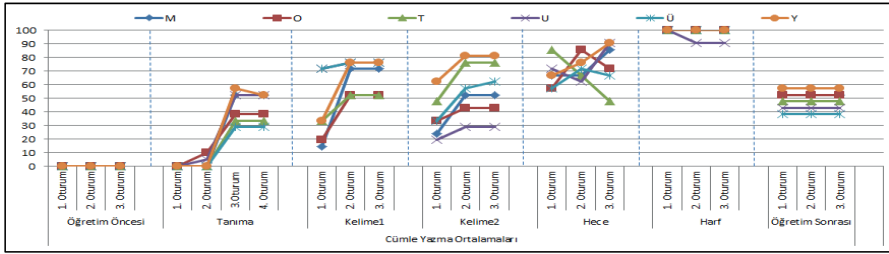


“Y” harfi yazılışının öğrenilmesinde CÇY’nin etkililiğine ilişkin veriler Grafik 25’te gösterilmiştir. “Y” harfi CÇY ile yazma öğretimi her üç öğrencide de okuma yazma adımına göre daha ileri seviyede öğrenme gerçekleşmiştir. “Y” harfi okunması ve dikte edilmesi zor olan harfler arasında yer almakta disleksi olan öğrencileri de bu anlamda zorlayabilmektedir. 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 ulaşılmıştır. “Y” harfi yazılışının öğrenilmesinde STCY’nin etkililiğine ilişkin veriler ise Grafik 26’da gösterilmiştir. Her üç öğrencinin de öğretim öncesi yazma becerisi ile öğretim sonrası yazma becerisi arasında iniş çıkışlar yaşanmış ancak yalnızca Öğrenci 4’ün kazanımlarda ilerleme kaydettiği, Öğrenci 5 ve 6’nun öğretim sonrası değerlendirme döneminde ilerleme kaydedemediği bulgusuna ulaşılmıştır. STCY de yazma becerisinin okuma becerisine göre daha zor kazanıldığı ve süreç gerektirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Özellikle öğretimi, kalıcılık ile harfin kolay sesletimi, somutlaştırılması ve yazımı gibi

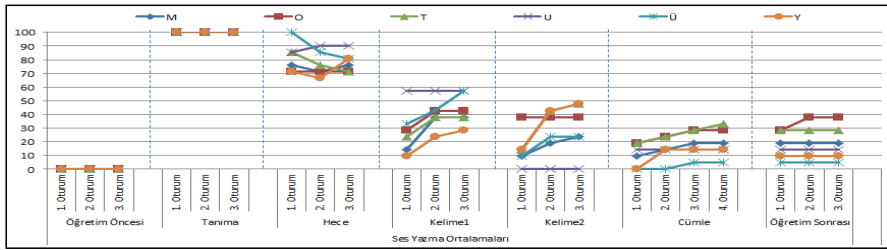
hususlarda diğer harflere göre daha geç ve güç kazanılan harflerde disleksi olan öğrenciler daha fazla güçlük çekebilme ve uygun yöntem kullanımına daha fazla gereksinim duyabilmektedir.

Araştırma ile disleksi olan öğrencilerde “o-m-u-t-ü-y” harflerinin öğretiminde hece, kelime, cümle ve metin yazma öğretiminde STCY ve CÇY’nin etkililiği nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır. Buna bağlı olarak okuma yazma beceri gözlem formları ile veriler toplanarak CÇY ile ortalama yazma düzeyi grafiği elde edilmiştir. Elde edilen veriler Grafik 27 ve Grafik 28’ de gösterilmektedir.

**Grafik 27.** CÇY ile “o-m-u-t-ü-y harfleri” ortalama yazma düzeyi grafiği



**Grafik 28.** STCY ile “o-m-u-t-ü-y harfleri” ortalama yazma düzeyi grafiği



Her iki yöntem içinde yazma becerileri göz önünde bulundurulduğunda CÇY’nin STCY oranla disleksi olan öğrencilerin 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 CÇY ile yazma öğretimi her iki grup için her üç öğrencide de benzer şekilde okuma adımı yazma adımına göre daha üst seviyeye ulaşılmıştır. Bunun sebebi olarak okuma becerisinin yazma becerisine göre daha erken kavranabildiği ve zihinsel fonksiyonları işlevsel olarak kullanma becerisinin yoğun olduğu yazma becerisinin ise okumaya göre daha geç kazanılabildiği söylenebilir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Disleksi olan öğrencilere okuma yazma öğretimi yapılan bu çalışmanın sonucunda disleksi olan öğrencilerde harfleri, heceleri, kelimeleri ve cümleleri okuma öğretiminde CÇY'nin, STCY'ne göre daha etkili olduğu görülmüştür. "Sesin içinde geçtiği kelimelere örnekler verme" ve "kelimenin içindeki sesi hissetme" hususlarında CÇY ile okuma çalışılan öğrencilerin STCY ile okuma çalışılan öğrencilere göre daha az güçlük yaşadığı, STCY'de "sesli harflerle başlayan heceleri okuma" hususunda zorlanmalar gerçekleştiği ayrıca "sessiz harflerle başlayan heceleri okuma" hususunda güçlükler yaşandığı görülmüştür. Heceleyerek okuma davranışı STCY uygulama yöntemi gereği öğrencilerde süreç içerisinde yerleşen ve güç ortadan kalkan bir sorun olarak görülmüştür. "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. CÇY ile okuma çalışılan grupta cümle aşamasında verilen cümleler kelimelere ayrılmış bütünden parçaya hareketle her bir kelime üzerinde durularak kelime okuma çalışmaları yapılmıştır. Her bir cümlenin ardından kelimenin tek tek incelenmesi zaman alıcı bir süreç olmuştur. CÇY'nin Gestalt psikolojisinden çıkış kaynaklı bütünden parçaya özümseyerek inceleme ve ilerleme ilkesine bağlı olmasından kaynaklı olarak süreç anlamında seyir STCY'ye oranla daha yavaş ilerlediği bulgusuna ulaşılmış ve diğer bir taraftan anlamlı ve kalıcı öğrenmeleri STCY'ye göre daha fazla desteklemiştir. Bu konuda fikir yürüten araştırmacılar arasında yer alan Öz (1998)'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 cümlenin bütününlü anlaması gibi faktörler rol oynamaktadır. STCY'de heceleyerek okuma davranışı CÇY ile okuma çalışılan gruba göre daha yoğun olarak gözlemlenmiştir. Heceleyerek okuma davranışı STCY uygulama yöntemi gereği öğrencilerde süreç içerisinde yerleşen ve güç ortadan kalkan bir sorun olarak görülmüştür. Okumanın gerçekleşebilmesi için iyi bir çözümleyici olmakla birlikte çözümlenen sembollerin okuyucu için bir anlam ifade etmesi yani okunanın anlaşılması da gerekmektedir (Güzel, 1998). CÇY 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 geliştirdiği yönünde (Kaya, 2008; Vatansever, 2008) benzer sonuçları olan araştırmalar mevcuttur.

Disleksi olan öğrencilere okuma yazma öğretimi yapılan bu çalışmanın sonucunda disleksi olan öğrencilerde harfleri, heceleri, kelimeleri ve cümleleri yazma öğretiminde CÇY'nin, STCY'ne göre daha etkili olduğu görülmüştür. STCY ile yazma çalışması yapılan grupta "o", "u", "ü" harfleri birbirine benzerliğinden dolayı yanlışmalara, yanlış okuma ve yazmalara neden olmuştur. Bilmeliyiz ki; ilk okuma yazma öğretiminde he-

def çocuğa sadece okuma-yazma becerisini kazandırmak olmamalıdır. Okuma-yazma becerisini kazanmış olan öğrencinin aynı zamanda hızlı, doğru ve anlayarak okuması, okumaktan zevk alması ve işlevsel bir yazma yeteneği geliştirmesi gerekmektedir (Çelenk, 2004). Diğer bir taraftan “satır sonlarına sığmayan heceleri doğru yerden hecelerine ayırarak yazma” hususunda CÇY, STCY’ne göre daha başarılı olmuştur. 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 gözlemlenmiştir. CÇY 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. Güleriyüz (2002)’e göre okuma esnasında göz harfleri teker teker değil de, sözcükleri genel şekliyle hatta satırın büyükçe bir kısmını bir anda kavramaktadır. 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 ilgilenmekten ziyade ilk önce cümlelerin anlamını daha kolay kavramaktadır. Buna ilaveten Cemaloğlu (2001)’na göre; okuma-yazma öğretimine cümle ile başlanır. Çocukların nesnelere 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.

Disleksi olan öğrencilere ilkokuma yazma öğretimi yapılan bu araştırmanın sonucunda disleksi olan öğrencilerde harfleri, heceleri, kelimeleri ve cümleleri okuma ve yazmada cümle temelli yöntemin, ses temelli cümle yöntemine göre daha başarılı olduğu son ucuna ulaşılmıştır. Araştırma alt problemlerini oluşturan tüm alanlarda etkili olması dikkate alındığında buna yönelik olarak, yapılan araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bilmekteyiz ki; öğretimde en iyi yöntem diye tek bir yöntem ya da teknikten bahsetmek mümkün değildir. Hangi yöntem, teknik, araç-geçerç olursa olsun sürekli kullanılırsa öğretimde tek-düzelik meydana gelir ve öğretim çalışmalarının verimliliğini olumsuz olarak etkiler (Utku, Karakuyu, Marulcu ve Doğan,2011). İlkokuma 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 alan yazın tarandığında disleksi olan öğrenciler için en uygun ilk okuma yazma öğretim yöntemini belirlemeye yönelik bir çalışmanın daha önce ülkemizde yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulusal ve uluslararası alan yazın çalışmalarına bakıldığında normal gelişim gösteren öğrencilerin çeşitli öğrenme alanları dikkate alınarak onlar için en etkili okuma yazma yönteminin hangisi ya da hangileri olabileceği sıklıkla

araştırılmıştır. Bay, (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan STCY ile ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bayat ve Çelenk, (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin STCY ile okuma yazma becerileri başarı düzeylerini tespit etmek amaçlanmıştır. Öte yandan disleksi olan öğrencilerin okuma yazma sürecinde kullanılabilecek en etkili yöntemin hangisi olduğuna dair bir eğitim çalışmasının olmadığı veya sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak; disleksi olan öğrencilere ilkokuma yazma öğretiminde CÇY kullanımının, STCY'ne göre öğrencilerin harfleri, heceleri, kelimeleri ve cümleleri okuma ve yazma becerilerinde daha etkili olduğu söylenebilir. Binbaşıoğlu (2004)'na göre, cümle yönteminde verilen fişlerin soyut olmaması ve çocuğun ilgisini çekecek anlamlı bir cümle olması gerekir. Bunun yanında verilen fiş cümleleri uygun resimlerle pekiştirilmelidir. Araştırma alt problemlerinde oluşturulan tüm kazanımlarda etkili olduğu sonucuna dayanarak disleksi olan öğrencilere ilkokuma ve yazma öğretiminde CÇY kullanımının STCY'ne göre daha etkili olabileceği önerisinde bulunulabilir. Disleksi olan öğrencilerde CÇY ve STCY'nin etkililiğinin karşılaştırıldığı bu uygulamada ikinci grup harfler kullanılmıştır. Tüm harfler kullanılarak her iki yöntemin ilkokuma yazma becerileri üzerindeki etkililiği karşılaştırılabilir. Öte yandan disleksi olan öğrencilerde CÇY ve STCY'nin etkililiğinin karşılaştırıldığı bu uygulamada CÇY ve STCY kullanılmıştır. Diğer okuma yazma yöntemlerinin karşılaştırmalı olarak uygulanması alana katkı sağlayabilir. Ayrıca disleksi olan öğrencilerde CÇY ve STCY'nin etkililiğinin karşılaştırıldığı bu uygulamada disleksi olan altı öğrenci ile uygulama yapılmıştır. Daha fazla öğrenci ile okuma yazma yöntemlerinin etkililiğinin karşılaştırıldığı uygulamalar yapılabilir. Bunlara ilaveten; eğitimde program geliştirme uzmanlarının özel eğitim öğrencileri için CÇY'yi esas alan ayrı bir öğretim programı hazırlamasının alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

## Kaynakça

- AKYOL, H., Ketenoğlu-Kayabaşı, Z.E. (2018). Improving the reading skills of a students with reading difficulties: An action research. *Education and Science*. 43(193) 143-158.
- ALBERTO, P. A., & Troutman, A. C. (2015). Uygulamalı davranış analizi.
- ALTUN, T., Ekiz, D., & Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17,80-101.
- AMERİCAN Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- 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

- BAY, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1),164-181.
- BAYAT, S., & Çelenk, S. (2015). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri başarı düzeylerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 13-28.
- BERNİNGER, V. (2000). Dyslexia the invisible treatable disorder: The story of Einstein's Ninja Turtles. *Learning Disability Quarter*, 24, 141-157.
- BİNBAŞIOĞLU, C. (2004). *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- CEMALOĞLU, N. (2001). *İlk Okuma-yazma Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- CEMALOĞLU, N. Yıldırım, K. (2005). *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*, Ankara, Nobel Yayınları.
- ÇAYIR, A., & Balcı, E. (2017). Bireyselleştirilmiş okuma programının disleksi riski olan bir ilkokul öğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 455-470.
- ÇELENK, S. (2004). *İlkokuma-yazma öğretimi ve programı*. Ankara:Anı Yayınları.
- ÇOLAK, Y. (2019). Disleksi teşhisi konmuş çocuklara drama ile okuma yazma öğretimi. *Kesit Akademi Dergisi*,5(20), 225-243.
- DEMİREL, Ö. (2003). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DOĞANGÜN, B. (2008). Özel eğitim gerektiren psikiyatrik durumlar. Türkiye’de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyum Dizisi, 62, 157-174.
- GAST, D. L., ve Ledford, J. (2010). Multiple baseline and multiple probe designs. D. L.. Gast (Editör). *Single subject research methodology in behavioral sciences* (s: 276-328) New York: Routledge.
- GÜLDENOĞLU, B. (2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(2), 51-63.
- GÜLERYÜZ, H. (2002). *Türkçe İlk Okuma-yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- GÜZEL, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- KAYA, D. (2008). Öğrencilerin okuduğunu anlamalarının çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli
- KIRCAALİ-İFTAR, G. ve Tekin, E., (1997). *Tek Denekli Araştırma Yöntemleri*. Ankara; Türk Psikologlar Derneği.
- KIRCAALİ-İFTAR, G. ve Tekin, E., (2006). *Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri*. Nobel Yayınları. 3. Baskı.

Disleksi Olan Öğrencilerde Cümle Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemleri İle İlkokuma...

- KORKMAZ, B. (2005). *Dil ve beyin*. Çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları. İstanbul: Yüce Yayıncılık.
- KURNAZ, A. (2016). İlk Okuma Yazma Öğretiminin Temelleri, Ankara: Eğiten Kitap, 33-69.
- LYON, G. R., Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A. A definition of dyslexia. *Annals of dyslexia* 53, 1-14 (2003). <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB), (2014). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Öğrenme Güçlükleri, Ankara. [http://megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller\\_pdf/Geli%C5%9Fim.pdf](http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Geli%C5%9Fim.pdf) fadresinden 15.12.2017 tarihinde ulaşılmıştır.
- ÖZ, F. (1998). *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- RAZON, N.(1980). *Okuma Bozuklukları ve Nedenleri*, Pedagoji Dergisi, S(1), Edebiyat Fakültesi Basımevi, İstanbul.
- ROSE, D. S., Parks, M., Androes, K., & McMahon, S. D. (2000). *Imagery based Learning: Improved elementary students reading comprehension with drama techniques*. The Journal of Educational Research, 94(1), 55-63.
- ŞENOL, M. (2001). *Okuma Yazma Öğretiminin Kaynakları*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (42).
- TEKİN, E. (2000). Karşılaştırmalı tek denekli araştırma modelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(04).
- TÜRKMENOĞLU, M.,& Baştuğ, M. (2017). *İlkokulda Akran Öğretimi Aracılığıyla Okuma Güçlüğüünün Giderilmesi*. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi.
- ULU, M. & Başaran, M. (2013). *Video öz değerlendirme tekniğinin akıcı okuma becerisinin gelişimine etkisi*. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 38, 1-10.
- 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.
- VATANSEVER, H. (2008). Çözümleme (Cümle) Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Okuma Yazma Öğrenmiş Çocukların Okuduğunu Anlamadaki Başarı Durumlarının Değerlendirilmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- YÜZGEÇ, B. ve Aslan, M. (2012). *Gestalt Psikoloji*. Çukurova Üniversitesi, Adana.