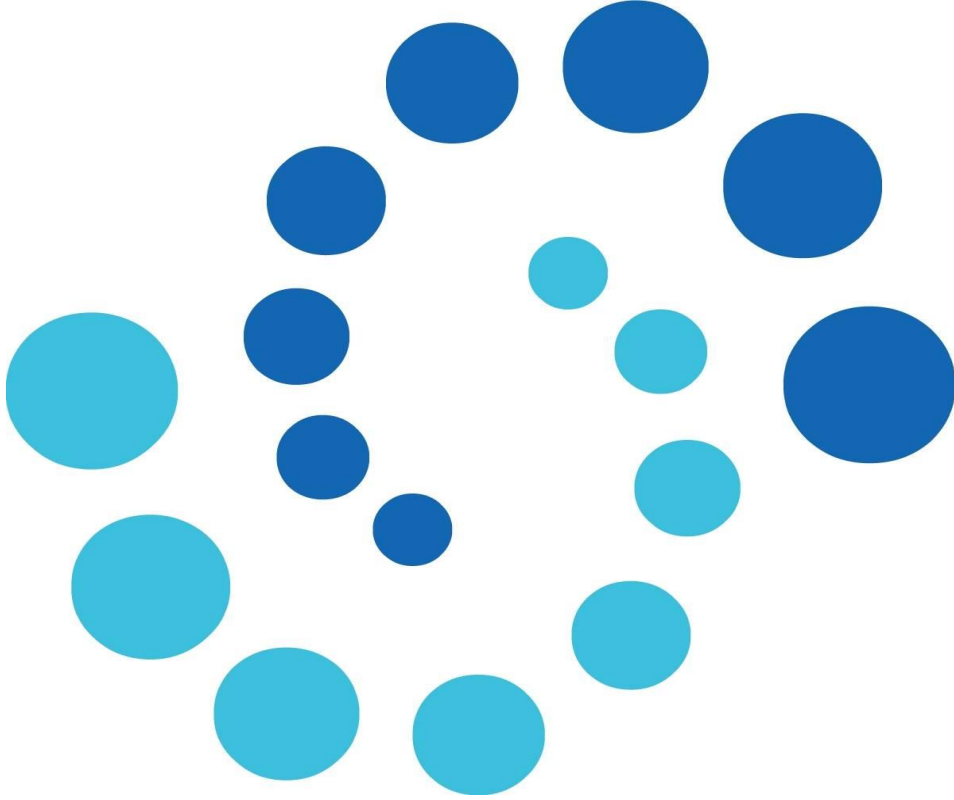




Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi



The Journal of Limitless Education and Research

*Kasım 2018
Cilt 3, Sayı 3*

*November 2018
Volume 3, Issue 3*



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi

Kasım 2018, Cilt 3, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research

November 2018, Volume 3, Issue 3

Sahibi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Owner

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Editör

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Editor in Chief

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Editör Kurulu

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI
Doç. Dr. Burçin GÖKKURT
Doç. Dr. Gülden TÜM
Doç. Dr. Özlem BAŞ
Doç. Dr. Tanju DEVECİ
Dr. Aysun Nüket ELÇİ
Dr. Ayşegül TURAL
Dr. Beyhan CAN
Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI
Dr. Bilge SULAK AKYÜZ
Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU
Dr. Gülsün ŞAHAN
Dr. İhsan Çağatay ULUS
Dr. Menekşe ESKİCİ
Dr. Oğuzhan KURU
Dr. Seçil KARTOPU
Dr. Sema SULAK
Dr. Serpil ÖZDEMİR
Dr. Süleyman Erkam SULAK
Dr. Yasemin KUŞDEMİR

Editorial Board

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI
Assoc. Prof. Dr. Burçin GÖKKURT
Assoc. Prof. Dr. Gülden TÜM
Assoc. Prof. Dr. Özlem BAŞ
Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ
Dr. Aysun Nüket ELÇİ
Dr. Ayşegül TURAL
Dr. Beyhan CAN
Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI
Dr. Bilge SULAK AKYÜZ
Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU
Dr. Gülsün ŞAHAN
Dr. İhsan Çağatay ULUS
Dr. Menekşe ESKİCİ
Dr. Oğuzhan KURU
Dr. Seçil KARTOPU
Dr. Sema SULAK
Dr. Serpil ÖZDEMİR
Dr. Süleyman Erkam SULAK
Dr. Yasemin KUŞDEMİR

Dil Uzmanı

Dr. Arzu ÇEVİK
Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI
Dr. İbrahim Halil YURDAKAL
Dr. Serpil ÖZDEMİR

Philologist

Dr. Arzu ÇEVİK
Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI
Dr. İbrahim Halil YURDAKAL
Dr. Serpil ÖZDEMİR

Yabancı Dil Sorumlusu

Doç. Dr. Gülden TÜM
Doç. Dr. Tanju DEVECİ
Dr. İhsan Çağatay ULUS
Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

Foreign Language Specialist

Assoc. Prof. Dr. Gülden TÜM
Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ
Dr. İhsan Çağatay ULUS
Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

İletişim

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği
06590 ANKARA - TÜRKİYE
e-posta: editor@sead.com.tr

Contact

Limitless Education and Research Association
06590 ANKARA - TURKEY
e-mail: editor@sead.com.tr

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi (SEAD), yılda üç kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

Journal of Limitless Education and Research (J-LERA) is an international refereed journal published three times a year. The responsibility lies with the authors of papers.

İNDEKSLER



Kapak: Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 3, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 3, Issue 3

Yayın Danışma Kurulu (Editorial Advisory Board)

- Prof. Dr. Ahmet ATAÇ, Celal Bayar University, Turkey
Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ, Atatürk University, Turkey
Prof. Dr. Ahmet SABAN, Necmettin Erbakan University, Turkey
Prof. Dr. Ali MEYDAN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Turkey
Prof. Dr. Ali Murat GÜLER, Middle East Technical University, Turkey
Prof. Dr. Ali Ulvi YILMAZER, Ankara University, Turkey
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes University, Turkey
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ, Dokuz Eylül University, Turkey
Prof. Dr. Cemal YILDIZ, Botschaft der Republik Türkei Botschaftsrat für Bildungswesen, Germany
Prof. Dr. Christine SUNİTİ BHAT, Ohio University, ABD
Prof. Dr. Emine KOLAÇ, Anadolu University, Turkey
Prof. Dr. Erika H. GILSON, Princeton University, USA
Prof. Dr. Erkut KONTER, Dokuz Eylül University, Turkey
Prof. Dr. Ersin KIVRAK, Afyon Kocatepe University, Turkey
Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL, Dokuz Eylül University, Turkey
Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI, Pamukkale University, Turkey
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara University, Turkey
Prof. Dr. Fredricka L. STOLLER, Northern Arizona University, USA
Prof. Dr. Hakan Şevki AYYACI, Karadeniz Teknik University, Turkey
Prof. Dr. Hüseyin KIRAN, Pamukkale University, Turkey
Prof. Dr. Jack C. RICHARDS, University of Sidney, Avustralia
Prof. Dr. Liudmila LESCHEVA, Minsk State Linguistics University, Belarus
Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI, Rouen University, France
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ, Atatürk University, Turkey
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN, Afyon Kocatepe University, Turkey
Prof. Dr. Mustafa Murat İNCEOĞLU, Ege University, Turkey
Prof. Dr. Mustafa Sami TOPÇU, Yıldız Teknik University, Turkey
Prof. Dr. Mustafa Volkan ÇOŞKUN, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
Prof. Dr. Perihan YALÇIN, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Peter MATHER, Ohio University, ABD
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ, Uludağ University, Turkey
Prof. Dr. Selma YEL, Gazi University, Turkey
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK, TODAİE, Turkey
Prof. Dr. Todd Alan PRICE, National-Louis University, USA
Prof. Dr. William GRABE, Northern Arizona University, USA
Assoc. Prof. Dr. Abdullah ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Berna Cantürk GÜNHAN, Dokuz Eylül University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Çiğdem KILIÇ, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Demet GİRGIN, Balıkesir University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Duygu UÇGUN, Ömer Halis Demir University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Elza SEMEDOVA, Khazar Universty, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Esin Yağmur ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Fulya ÜNAL TOPÇUOĞLU, Dumlupınar University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE, Vilnius University, Lithuania
Assoc. Prof. Dr. Gizem SAYGILI, Süleyman Demirel University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Gülden TÜM, Çukurova University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Güliz AYDIN, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Hakan UŞAKLI, Sinop University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Hüseyin ANILAN, Eskişehir Osmangazi University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. İbrahim COŞKUN, Trakya University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Jodene GOLDENRING FINE, Michigan State University, ABD
Assoc. Prof. Dr. Kadir DEMİR, Georgia State University, ABD
Assoc. Prof. Dr. Kamil İŞERİ, Dokuz Eylül University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA, Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Nil DUBAN, Afyon Kocatepe University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU, Adnan Menderes University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM, Atatürk University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Özlem BAŞ, Hacettepe University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Pınar GİRMEN, Eskişehir Osmangazi University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Sevinc QASIMOVA, Bakü State University, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Sibel KAYA, Kocaeli University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Spartak KARDIU, Tiran University, Albania
Assoc. Prof. Dr. Suzan CANHASI, University of Prishtina, Kosovo
Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU, Tiran University, Albania

Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University of Science and Technology, United Arab Emirates

Dr. Feride Hatibođlu, U-Penn University, USA

Dr. Dorea GLANCE, Northern Kentucky University, ABD

Dr. Jessica HENRY, Penn State University, ABD

Dr. Nader AYİSH, Khalifa University of Science and Technology, United Arab Emirates



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 3, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 3, Issue 3

Hakem Kurulu (Review Board)

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi

Doç. Dr. Gülden TÜM, Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi

Dr. Ahmet BAŞKAN, Dicle Üniversitesi

Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI, Adnan Menderes Üniversitesi

Dr. Fadime SEÇGİN, Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Dr. Gülsün ŞAHAN, Bartın Üniversitesi

Dr. İbrahim Halil YURDAKAL, Pamukkale Üniversitesi

Dr. Serpil ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi

Dr. Süleyman Erkam SULAK, Ordu Üniversitesi

Dr. Yasemin BÜYÜKŞAHİN, Bartın Üniversitesi

Değerli Okuyucular,

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisinin Kasım 2018 sayısını sunmaktan mutluluk duyuyoruz. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği (SEAD) olarak 2016 yılından bu yana kesintisiz olarak yayınladığımız Dergimizin amacı eğitim ve araştırma alanına bilimsel katkı sağlamaktır. Bu amaçla kuramsal ve uygulamalı çalışmalarını yayınlama, bilimsel bilgileri ulusal ve uluslararası düzeye aktarma, yeni bilgiler üretilmesine ortam hazırlama sürecine öncelik verilmektedir.

Dergimizin Bilim Kurulu yurt içi ve yurt dışında görevli akademisyenlerin katkılarıyla giderek güçlenmektedir. Akademik kalitesinden ödün vermeden yayın hayatına devam edecek olan Dergimizin hazırlanmasına emeği geçen bütün editör, yazar ve hakemlere teşekkür ediyoruz.

Yılda üç sayı olarak yayınlanan Dergimiz çeşitli ulusal ve uluslararası düzeydeki indekslerde taranmaktadır. Bu sayıda eğitimle ilgili 5 bilimsel araştırmaya yer verilmiştir. Dergimiz, eğitim ve araştırma alanına yönelik makalelerin yanı sıra disiplinler arası akademik çalışmaların yer aldığı seçkin bir yayın olarak okuyucu ile buluşmaya devam edecektir.

Dergimizin eğitim alanına katkıları getirmesini diliyoruz. Saygılarımızla.

SINIRSIZ EĞİTİM VE ARAŞTIRMA DERNEĞİ



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 3, Sayı 2
The Journal of Limitless Education and Research, Volume 3, Issue 2

İÇİNDEKİLER

Makale Türü: Derleme

Firdevs GÜNEŞ

Okuma ve Zihinsel Esneklik

Reading and Mental Flexibility

1 - 18

Ayşe Derya IŞIK, Ayşegül TURAL

Hayat Bilgisi Öğretiminde Teknoloji Kullanımı

Using Technology in Social Studies Teaching in Primary School

19 - 33

Makale Türü: Araştırma

Güliden TÜM

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kişi Ad ve Soyadlarının Sınıflandırılması ve Okuma Metinlerinde Kullanımı

The Classification of Turkish Names and Surnames and their Usage in Reading Texts in Teaching Turkish as a Foreign Language

34-60

İbrahim COŞKUN, Hatice Ece GEÇ

Hafif Zihin Engelli Öğrencilere Cümle Çözümleme Yöntemiyle Sesli Harflerin Öğretimi: Eylem Araştırması

Vowels Teaching through Sentence Analysis Method for the Mild Intellectual Disabilities: Action Research

61-79

İbrahim Halil YURDAKAL

Metinlerarası ve Metinlerarasılık Konusunda Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Investigation of Graduate Theses on Intertextual and Intertextuality

80-93



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 3, Sayı 3, 61 - 79
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 3, Issue 3, 61 - 79
DOI: 10.29250/sead.469330

Gönderilme Tarihi: 11.10.2018

Makale Türü: Araştırma

Kabul Tarihi: 13.11.2018

Hafif Zihin Engelli Öğrencilere Cümle Çözümleme Yöntemiyle Sesli Harflerin Öğretimi: Eylem Araştırması

Doç. Dr. İbrahim COŞKUN, Trakya Üniversitesi, zibrahimc@gmail.com

Hatice Ece GEÇ, Milli Eğitim Bakanlığı, ece.973@gmail.com

Özet: Okur-yazar olmak hem normal gelişim gösteren bireyler hem farklı gelişim gösteren bireyler için işlevsel bir beceridir. Bireyler günlük yaşamlarını bağımsız sürdürebilmek için okuma yazma becerisine ihtiyaç duymaktadırlar. Özel eğitim esnek bir alandır ve bireysel farklılıkları dikkate alır. Öğrencilerin öğrenebilmesi için birden çok yöntemi kullanmaya uygun bir alandır. Araştırma eylem araştırması olup Edirne ilinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada 2005 yılından beri programda olan ve kullanılan “ses esaslı cümle yöntemi” ile okuma yazmayı öğrenememiş 11 yaşında 6. Sınıfa devam eden hafif derecede zihin engelli bir öğrencinin “cümle çözümleme yöntemi” ile sesli harfleri öğrenme düzeyi incelenmiştir. Öğrenciye 8 tane sesli harf ile başlayan fiş sunulmuştur (Ali ata bak. Emel eve gel. İpek ipi tut. Oya okula koş. Işıl ılık süt iç. Ömer mısır sever. Uyan Ufuk uyan. Ümit bu üzüm.). Sunulan fişlerden 3 tanesi fiş cümleleriyle uygun resimler aracılığı ile sunulmuş, 5 tanesi ise resim olmadan sunulmuştur. Öğrenci ile yapılan dersler video kayıt altına alınmış ve araştırmacı araştırma günlükleri tutmuştur. Araştırmanın verileri içerik analizi ile analiz edilmiş olup analiz edilirken doküman incelemesi ve görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencinin cümle çözümleme yöntemi ile sesli harfleri öğrenme düzeyinde anlamlı bir değişim bulunmuştur ve görsellerle sunulan fişlerin hatırlanması ile görsel olmadan sunulan fişlerin hatırlanması arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hafif zihin engelli, Cümle çözümleme yöntemi, Ses temelli cümle yöntemi, Sesli harf.

Vowels Teaching through Sentence Analysis Method for the Mild Intellectual Disabilities: Action Research

Abstract: Literacy is a functional skill for both individuals with different development and normal development. Individuals need literacy skills in order to be able to maintain their daily lives independently. Special education is a flexible field and takes into account individual differences, and it uses multiple methods for students to learn. This is an action research carried out in the province of Edirne, Turkey. In this research, the level of vowels in teaching through “the sentence analysis method” of one 11-year-old and 6th grade student with mild intellectual disabilities who failed to learn how to read and write with “the sound-based sentence method” which has been in curriculum since 2005 has been investigated. The student was given eight tags including one sentence each starting with vowels. Three out of eight tags were presented with visuals whereas five of which were provided merely as written statements. Lessons carried out with the student were recorded in the video and the researcher kept the research logs. The research data were analyzed by document analysis and interviews. At the end of the research, the radical change was observed in the level of vowels teaching by “the sentence analysis method” of the student.

Key Words: Mild intellectual disabilities, sentence analysis method, sound-based sentence method, vowels.

Künyesi: Coşkun, İ. ve Geç, H. E. (2018). Hafif Zihin Engelli Öğrencilere Cümle Çözümleme Yöntemiyle Sesli Harflerin Öğretimi: Eylem Araştırması. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3 (1), 61-79. DOI: 10.29250/sead.469330

Bu makale İntihal.net sistemi tarafından taranmış ve orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

Birinci Yazar Orcid No: 0000-0002-6270-7613

İkinci Yazar Orcid No: 0000-0002-3095-2913

1. Giriş

2006 Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre; zihinsel yetersizliğe sahip olan birey, zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak sosyal, kavramsal ve pratik uyum becerilerinde eksikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan özel eğitim ile destek hizmetlerine ihtiyaç duyan birey olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006).

Eripek (1998) normal altında yer alan grubu; uygulanan zekâ testlerine göre zekâ puanı 100 olarak alındığında bu testlerden alınan puanın iki standart sapma altında olan grup olarak tanımlamıştır.

Kulaksızoğlu (2003) zihinsel engelliliği eğitsel tanıya göre şöyle sınıflandırmıştır; zekâ puanı 55-70 arasında olanları hafif derecede zihin engelli, eğitilebilir bireylerdir. Zekâ puanı 36-55 arasında olanlar orta derecede zihin engelli, öğretilebilir bireylerdir. Zekâ puanı 25-35 arasında olanlar ağır derecede zihin engelli, bağımlı bireylerdir. Zekâ puanı 0-25 arasında olanlar ise çok ağır derecede zihin engelli, tam bağımlı bireylerdir. (Tablo 1)

Tablo 1.

Zihinsel Engelliliğin Eğitsel Tanıya Göre Sınıflandırılması (Kulaksızoğlu,2003).

Zekâ Bölümü	Eğitsel Tanı
55-70	Eğitilebilir (Hafif Derecede Zihin Engeli)
36-55	Öğretilebilir (Orta Derecede Zihin Engeli)
25-35	Bağımlı (Ağır Derecede Zihin Engeli)
0-25	Tam Bağımlı (Çok Ağır Derecede Zihin Engeli)

Hafif derecede zihinsel yetersizliğe sahip olan birey, okul yaşından önce anne-baba veya çevresindekiler tarafından fark edilmeyebilir. Çocuklar genellikle okula başlayıp ev dışında farklı etkinliklere katıldıktan sonra zihinsel yetersizlikleri diğerleri tarafından anlaşılmaya ve görünür hale gelmeye başlar. Sınıf düzeyi, derslerin zorlaşması ve git gide daha karmaşık bilişsel beceri gerektirmesi sebebiyle ergenlik dönemine doğru geriliğin fark edilmesi en belirgin şekilde olur (Şenol, 2006).

Hafif derecede zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerde çoğunlukla duyuşsal ve motor alanlarında büyük hasarlar gözlemlenmez. Dış görünüşleri normal gelişim gösteren akranlarıyla paralellik gösterir. Ancak istenen hedef davranışı gerçekleştirmek için daha fazla yardıma ihtiyaç duymaktadırlar (Demirel, 2001).

Hafif zihin engelli tanısı alan kişilerin çoğunluğu normal gelişim gösteren akranlarıyla paralel olarak dil gelişimi ve sosyal, toplumsal ve günlük yaşam becerilerini ilk çocukluk döneminde kazanırlar dolayısıyla da zihin engeli tanısını koymak kolay olmaz (Şenol, 2006).

Hafif derecede zihinsel yetersizliği olan bireylerin zekâ puanları 50-70 puan arasında yer alır. Gerilikleri eğitilebilir düzeydedir. Soyut terim ve kavramları güç kavrarlar. Bilgi ve becerileri sadece öğretilen şekilde aktarırlar ve genelleme yapmakta zorlanırlar. Duygu ve düşüncelerini anlatırken güçlük yaşarlar ve genellikle karşı taraftan sürekli onay beklerler (Özgür, 2004). Akranlarına kıyasla daha ağır öğrenirler. Bu sebeple normal gelişim gösteren bireyler için hazırlanmış eğitim programlarından faydalanmakta güçlük yaşayabilirler. Zihinsel yeteneklerini tam anlamıyla kullanma fırsatını yakalayabilen bu gruptaki öğrenciler altıncı sınıf seviyesine kadar olan akademik becerileri (toplama, çıkarma, okuma, yazma gibi) öğrenebilirler Mercer ve Payne, 1975; Akt.: Şenol, 2006). Okuma yazma, matematik gibi okul ile ilgili temel akademik becerileri kazanabilirler. Uygun iş eğitimi aldıklarında yetişkinlik döneminde uzmanlık gerektirmeyen, basit işlerde çalışabilirler. En az destekle ya da desteğe gereksinim duymadan yaşamlarını sürdürebilirler (Topaloğlu, 2003). Kendilerine yetebilecek ve bağımsız yaşayabilecek kadar topluma sosyal uyum sağlayabilirler. Gereğinden fazla zor ve karışık olmayan işlerde çalışarak ekonomik özgürlüklerini kazanıp kendi ayakları üstünde durabilirler. Kişisel bakım becerilerini öğrenerek kendi ihtiyaçlarını bağımsız olarak karşılayabilirler. İş ve kişisel yaşantılarında yetişkin desteğine çok fazla ihtiyaç duymadan başarılı olabilirler. Yani özel eğitim, uygun şekilde destek ve toplumun yeteri kadar kabulü ile tek başlarına yaşamlarını sürdürebilirler (Ataman, 2003).

Hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğretim programlarında ilköğretim 1. kademede aritmetik-okuma yazma gibi temel akademik konularda, 2.kademede ve ortaöğretimde ise toplumsal uyum ve bağımsız yaşam becerileri, günlük yaşam beceri ve mesleki becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim verilmektedir (Sucuoğlu, 2010).

1.1. Okuma Yazma Öğretimi

Okuma bilgi dağarcığını geliştirmenin en önemli yollarından biridir. Bir okul gününün %83'ünü okuma etkinliklerinin oluşturduğu bilinmektedir. Okuma yaşamın her alanı için gereklidir (Şenel, 2004). Okuma, sözcüklerin duyu organları aracılığıyla algılanıp, anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir (Sever, 2000).

Okuryazar olmak hem normal gelişen hem de farklı gelişen bireyler için işlevsel bir akademik beceridir. Okuryazar dendiğinde akla okuduğunu anlayabilen ve anlatabilen, uygun hızda okuyabilen, duyu ve düşüncelerini karşısındakini yazı aracılığı ile aktarabilen kişiler gelir. Okur-yazar kişi kültür

düzeyle paralel şekilde verilen mesajı okuyarak alabilen, iletmek istediği mesajı ise yazabilen kişidir (Yeleşen, 1997).

Çelenk (1999)'e göre okuma yazmanın genel amaçları şu şekildedir;

- Seviyesine göre düzenlenmiş metinleri uygun hızda ve anlamına göre okuyabilme.
- Seviyesine uygun; dinlediği, okuduğu metin ve konuşmaları anlayabilme.
- Çevresindekilerle etkili şekilde iletişim başlatabilme.
- Duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı şekilde anlatabilme.
- Kurallara uyarak işlek yazı yazabilme.
- Türk dilini öğrenmek ve kullanmaktan zevk alabilme.

1.2. Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri

Okuma yazma öğretilirken birçok yöntem kullanılır. Bu yöntemler çözümlenmeye dayanan yöntemler, bireşime dayanan yöntemler ve karma yöntem olarak ifade edilebilir. Çelenk (2002) ise bu yöntemleri şöyle sıralamıştır; okuduğunu anlamayı öne alan yöntemler (cümle yöntemi, kelime yöntemi, öykü yöntemi); ses değerlerini öne alan yöntemler (harf yöntemi, hece yöntemi, ses yöntemi); karma yöntemler (harf-fonetik, fonetik-hece, fonetik- sözcük, hece-sözcük-harf, cümlecik-cümle, kelime-hikâye-cümle).

1-Bireşime Dayalı Yöntemler

Benzer ve aynı türden olan parçaları bir araya getirerek yeniden bir bütün oluşturma işlemine bireşim denir. Parçaların birleştirilmesi esasına dayanan yöntemler içerisinde hece yöntemi, harf yöntemi ve ses yöntemi bireşime dayalı yöntemler arasında yer almaktadır (Gülyüz, 2004).

Harf (Alfabe) Yöntemi

Harf yöntemi, bir sözcüğü tanıyıp telaffuz edebilmek için önce harfleri tanımak gerekir esasına dayanan bir yöntemdir (Öz, 1998). Harflerin adları ve yazılışları alfabetik sıraya göre öğretilerek öğretime başlanır. Okuma yazmada uygulanan en eski yöntem olarak bilinmektedir (Parlakıldız, 2014).

Ses Yöntemi

Bu yöntemde seslerin adları öğretilerek değil seslerin çıkarılışı öğretilerek okuma yazma öğretime başlanır (Demir, 2015). Seslilerden başlanarak harflerin ses ve şekilleri öğretilir (Öz, 1998). Anlamli bütün oluşturacak birkaç ses öğrencilere verildikten ve öğretildikten sonra öğretilen bu seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturulur (Coşkun, 2014).

Hece Yöntemi

Hece yönteminde okuma yazma öğretimine hece oluşturma öğretilerek başlanır. Bu yöntemin en önemli özelliği, her sesin oluşturabileceği standart hece versiyonlarını göstererek ünlülerle ünsüzlerin hece oluşturma kabiliyetini kavratmaktır (Demir, 2015). Bu yöntemin diğer yöntemlerden farkı öğretimin temel öğelerinin hece olmasıdır. Heceler öğrencilere verildikten sonra, heceler kelime ve cümleler oluşturmak için birleştirilmektedir. Bu yöntemde harflerin yerine heceler kullanılmaktadır; nedeni ise birçok sessiz harfin sesli harflerle birleşmek şartıyla doğru söylenmesidir. Bu yöntemde heceler önceden belirlenen bir sıraya göre öğretilir. Önce açık heceler ve ilk olarak büyük harf yazılışı ardından bir büyük bir küçük harfle yazılışı, en son olarak da küçük harfle yazılışı öğrencilere öğretilir (Öz, 1998).

2-Çözümlemeye Dayalı Yöntemler

Bütünden parçaya doğru bir yol izlenerek okuma yazma öğretimi yapılan çözümlemeye dayalı yöntemler Gestalt psikolojisine dayanır. Gestalt psikolojisine göre ise bütün kendini oluşturan parçaların toplamından daha farklıdır ve daha özgündür. Öğretim esnasında parçadan bütüne yaklaşımının amacı metnin tamamını anlamak değil dille ilgili ayrıntılı yapıları vurgulamaktır. Ayrıca bu yaklaşımda öğrencilerin anlam üzerindeki dikkatlerine yoğunlaşarak metnin anlamı üzerinde durmaktadır. Bütünden parçaya doğru hareket edilen çözümlemeye dayalı yöntemler bireşime dayalı yöntemlerin tam tersidir (Şahin, 2009).

Kelime, cümle ve hikâye yöntemleri çözümlemeye dayalı yöntemler arasında yer almaktadır.

Kelime Yöntemi

Kelime yönteminde okuma yazma öğretimine öncelikle çocuğun yakın çevresinde bulunan varlıklarla bu varlıkların isimleri öğretilerek başlanmaktadır. Bu uygulama ile öğrenciye varlığın resmi veya kendisiyle varlığın adını özleştirme imkanı sağlanır (Demir, 2015). Seçilen kelimelerin öğrenci için anlamlı olması, okuma yazmaya geçişin hızlı olması bakımından önemli bir ayrıntıdır. Öğretilen her yeni kelime cümlecik veya cümleler içinde sürekli tekrar edilmektedir. Kelimeler tekrarlarla öğretildiğinde, kelimelerin ve kelimeleri oluşturan hecelerın çözümlemeleri yapılarak okuma yazma öğretilmeye çalışılmaktadır (Şahin, 2009).

Cümle Yöntemi

Öğrencilere bu yöntemde önce öğrencinin bildiği ve anlamlı olan kelimelerden oluşan bir cümle verilmekte, cümlenin anlamıyla beraber bu cümleyi okuması ve yazması istenmektedir. En başta çocuğun anlamını bildiği basit ve kısa cümleler seçilmektedir (Ünüvar, 1999). Bu cümleleri öğrenen öğrencilere cümleler bölünerek kelimeler tanıtılır, kelimeler öğrenildikten sonra kelimeler hecelere

bölünmekte ve giderek harflere doğru geçilmektedir (Güneş, 2004; Vatansever, 2008). Bu yöntem ile okuma yazma öğretimi çalışılırken; Ali ata bak, Emel bal al, Kaya okula koş, İpek topu at, Işık ılık süt iç, İpek ipi tut, Ümit bu üzüm, Ömer mısır sever, Uyan Ufuk Uyan, Jale bu jandarma vb.” cümlelerle yapılmaktadır. Bu cümlelerin okuması ve yazılması öğrenildikten sonra sırasıyla kelimelere, hecelere ve harflere bölünmektedir. Her aşamada bölünen parçalar birleştirilerek yeni kelime ve cümleler yapılmaktadır (Güneş, 2000).

Hikâye (Öykü) Yöntemi

Bu yöntemin temel ilkesi üzerinde çalışılan materyalin cümleden büyük bir anlatım birimi (metin) olmasıdır (Demir, 2015). Öğrenciler için ilgi çekici ve anlamlı olan bir hikayeye ile okuma yazmaya başlanır. Öğrenciler metinde bulunan bütün cümleleri tanıdıktan sonra, okunması ve yazılması kolay olan cümlelerden başlanılarak çözümleme gerçekleştirilmektedir. Cümleler öğrenildikten sonra kelimelerin öğretilmesine geçilmekte, kelimeler öğretildikten sonra hecelere ve harflere doğru gidilmektedir (Şahin, 2009).

3-Karma Yöntem

Karma yöntem, tüme varım ve tümden gelim yöntemlerinin işlevsel yönlerini birleştirme veya duruma göre bu yöntemlerin uygun özelliklerini alarak yeni bir tarz oluşturmaya dayanır (Demir, 2015). Karma yöntem harf-fonetik, fonetik-hece, hece-kelime-harf gibi farklı yöntemler bir araya getirilerek harmanlanmaktadır (Güneş, 2004). Calp (2003)’e göre ise bu yöntemle hızlı bir şekilde okuma yazma öğrenilebilir.

1.3. Cümle Çözümleme Yöntemi ile Okuma Yazma Öğretimi

Çocukların bildiği ve günlük hayatta kullandığı kelimelerden oluşan, anlamı kolay kavranabilecek, çocuğun yakın çevresinden alınmış fiş cümleleri, cümle öğretiminin tekniğine uygun olarak verilir. Okuma, yazma ve anlamaya yönelik çalışmalar birlikte yürütülür (Ünüvar, 1999).

Cümle Dönemi

Öğrencilere ilk önce cümle verilir, anlamıyla beraber verilen cümleyi okuması ve yazması istenir. Başlangıç olarak basit ve kısa cümleler seçilmektedir (Güneş, 2000). Cümle ile öğretimde art arda verilen cümleler bir metin bütünlüğü oluşturacak şekilde belirlenirse öğretime daha fazla yarar sağlayacaktır. Cümle öğrenildikten sonra zamanla kelimelere, kelimeler hecelere, hecelerde harflere bölünerek çocuğun okumayı çözümlemesinin aşamaları sağlanır (Çelenk, 2002). Cümle yöntemi ile öğretim yapılırken;

☐ Tahtaya büyük fiş cümlesi asılır.

☐ Tahtaya asılan büyük fiş cümlesi öğrenciye birkaç kez okutulur.

☐ Fişin cümlesi deftere yazdırılır.

☐ Fiş cümlesi ile ilgili çeşitli aktivitelerle cümle pekiştirilir (Öz,1999).

Kelime Dönemi

Sınıftaki öğrencilerin büyük çoğunluğu cümlelerdeki birbirine benzer olan kelimeleri fark etmeye başladıktan sonra kelime tanıma devresine geçilebilir. (Öz, 1999). Öğrencilere kelimeler bütün olarak verilmektedir. Verilen her kelime cümle veya cümlecik içinde tekrar edilmektedir. Kelime eğri sistemli olarak verilirse öğrenciler anlayarak okumayı sağlayabilmektedirler. Kelime aşamasına geçildikten sonra da öğrenciler kalıp halinde yeni cümleler öğrenmeye devam edilir (Güneş, 2004). Kelime öğretimi yaparken;

☐ Çözümenecek fiş diğer fişlerin içinden öğrencilere buldurtulur ve okutulur.

☐ Öğrencilerden fişe bakmadan yazmaları istenir.

☐ Öğretmen cümleyi tahtaya yazarak kelimeleri tek tek okur ve öğrencilere okutur.

☐ Öğrencilerin kelimeleri vurgulayarak okumaları istenir.

☐ Öğretmen fiş cümlesini kelime kısmından katlar ve öğrencilere okutur.

☐ Öğrenciler sözcükleri parmaklarıyla kapatarak fiş üzerinden okurlar.

☐ Öğretmen büyük fişi kelimelerine ayırarak keser, öğrencilerde küçük fişleri işaretler ve keser.

☐ Kelimeler öğrencilere tek tek okutulur, yan yana, alt alta olacak şekilde değişik renkli kalemlerle yazdırılır.

☐ Kelimelerin üzerinde durularak tekrar edilir. Kelimelerden yeni cümleler ve metinler oluşturulur (Güleryüz, 2002).

Hece Dönemi

Bu dönemde öğrenciler sözcükler içindeki benzer heceleri ayırt etmeye başlarlar. Öğretmen hecelere dikkat çekmek için sözcükler arasındaki benzerliklerin neler olduğunu öğrencilere sorar. Bu dönemdeki amaç öğrencilere tüm heceleri öğretmek değil, hece kavramını kazandırarak okuma becerisini geliştirmeleridir. Hece tanıma çalışmalarlarıyla birlikte öğrenciler artık yavaş yavaş okumaya başlamaktadır. Hece öğretimi yaparken; İlk çözümlenecek sözcük öğrencilerin en iyi öğrendiği ve en az heceli sözcüklerden seçilir. Örnek olarak;

☐ 'Ata' sözcüğünün kesildiği 'Ali ata bak.' cümlesi öğretmen ve öğrenciler tarafından yazılıp konuşulur gibi okunur.

- ☐ Öğretmen “ata” sözcüğünü tahtaya öğrenciler defterine yazar.
- ☐ Öğrenciler “ata” sözcüğünü bakmadan defterine yazar.
- ☐ Öğretmen önce “ta” yı kapatarak “a” yı okur. Ardından “a” yı kapatarak, “ta” yı okur ve öğrencilere okutur.
- ☐ Ata sözcüğünün heceleri farklı renklerde yazılır.
- ☐ “ta” silinip “a” okutulur.
- ☐ “ta” yeniden yazılıp Ata olarak okutulur.
- ☐ Diğere heceler içinde aynı aşamalar gerçekleştirilir ve yeni hece ve kelimeler oluşturulur. (Öz, 1999).

Harf Dönemi

Harf döneminde öğrenciler harflerin seslerini tanırlar. Harf tanıma dönemi alfabedeki 8 sesli harfi öğrenmiş olarak başlar. Sessiz harfin alfabedeki okunuşu değil, harfin ağızdan çıkışı öğretilir. Öğrenciler harfleri sezdiğinde harf çalışmalarına başlanmalıdır. Bu dönemde;

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

☐ Heceler üzerinde ses vurgulanır.

☐ Öğrenciler daha önceden emel sözcüğündeki “e” sesini öğrenirler “e” harfi kapatılarak “m” sesi vurgulanır. Önce sesli harfler sonra sessiz harfler öğretilir.

☐ Ardından önce kapalı heceler “as, ek, it” gibi, sonra açık heceler “ba, me, te” gibi öğretilir.

☐ Sesi öğretilen harfin önüne, arkasına heceler harfler getirilerek pekiştirici çalışmalar yapılır. Hecelerden kelimelere, kelimelerden cümlelere, cümlelerden de metinlere doğru giden bir öğretim yapılı (Güleryüz, 2002).

Serbest Okuma Yazma Dönemi

Serbest okuma yazmaya geçiş dönemi çözümleme döneminin tam olarak bitmesi ile başlamaktadır. Öğrencilerin artık metinleri doğru olarak okuyup yazabilmeleri bu döneme geçişte en önemli etkidir. Bu dönemde öğrencilerin çok iyi bildikleri ve daha önceden sınıfta çözümlenmiş olan metinler öğrencilere okuma parçaları olarak verilmelidir. Bu dönemde;

☐ Yazma becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilere günlük tutturulur.

☐ Yapılan yazı çalışmaları öğretmen tarafından tek tek kontrol edilip yanlışlar düzeltilir.

☐ Noktalama kurallarına dikkat çekilerek öğrencilerin kurallara uymaları sağlanır.

☐ Öğrencilere gelişim özelliklerine uygun, sade bir dille yazılmış, akıcı olan, bol resimli okuma kitapları önerilir (Güleryüz, 2002).

Okula yeni başlayan her öğrenciden beklenen ilk kazanımlardan birisi okuma yazma becerisidir. Bu beklenti normal gelişim gösteren bireyler ve farklı gelişim gösteren bireyler için aynı doğrultudadır. Akademik anlamda ilerleyebilecek olan zihin engelli öğrenciler okuma yazmayı öğrenebilirler. Fakat uygun eğitim alamayan, doğru yöntem seçilemeyen zihin engelli çocuklar yaşadığı başarısızlıklar doğrultusunda utanma duygusu yaşamakta, kendini yetersiz hissetmekte zaman geçtikçe öğrenilmiş çaresizliğe kapılarak kendilerine olan güvenlerini kaybetmektedirler. Bu sebeple; zihinsel yetersizliği olan çocuklara okuma yazma öğretiminde doğru yöntemin seçilmesi okuma yazma becerisinin kazanılmasının yanı sıra çocuğun kendine olan güvenini kazanmasını da sağlamaktadır. Okuma yazma becerisi kazanan zihin engelli çocuk; etrafındaki insanlarla daha kolay iletişim kurabilmekte, günlük yaşamdaki becerilerini daha kolaylıkla uygulayabilmekte ve duygu düşüncelerini daha rahatça anlatabilmektedir. Ancak özel eğitim gerektiren bireylerde bireysel farklılıklar esas olduğu için her öğrencide uygulanabilecek sabit bir okuma yazma yöntemi vardır denilemez. Dolayısıyla özel gereksinimli bireyin gereksinimine, yaşına, akademik başarısına uygun bir okuma yazma yöntemi seçilmelidir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Kırcaali-İftar ve Uysal (1999) yaptıkları araştırmada Eskişehir’de zihinsel engelli öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığı ile yapılan resimli fişlerle okuma yazma öğretiminin etkililiğini araştırmışlardır. Dört zihin engelli kaynaştırma öğrencisi üzerinde özel eğitim danışmanlığının okuma yazma becerilerini ne kadar etkilediği saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden beceriler arası çoklu yoklama modelinden yararlanılmıştır. Çalışmada her bir fişin sözcüğü, sözcüğü temsil eden görsellerle resmedilmiştir. Sonrasında deneklere 40 fiş cümlesinin okunması ve yazılması öğretilmiştir. Araştırmanın sonucunda yöntemin etkili olduğu bulunmuştur.

Çolak (2001) özel eğitimde çalışan 7 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Çalışmanın bulgularında zihin engelli öğrenciler normal gelişim gösteren öğrencilere göre okuma yazma öğrenirken aynı aşamalardan geçmekte fakat daha öğrenmeleri daha zor olmaktadır. Öğretmenler genellikle fiş öğretimi ağırlıklı çalışmalar tercih etmektedir.

Başal ve Batu (2003) tarafından Eskişehir ilinde yedi alt özel sınıfın özel eğitim bölümü alan dışı öğretmenleriyle gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin farklı yöntemler izledikleri ve genelde cümle yöntemini tercih ettikleri saptanmıştır.

Deniz (2008) tez çalışmasında Konya ilinde 27 öğretmenle çalışmıştır. 10 öğretmen cümle yönteminin, 6 öğretmen ses temelli yönteminin, 4 öğretmen ses yönteminin, 3 öğretmen karma yöntemin, 2 öğretmen hece yönteminin, 1 öğretmen harf, 1 öğretmen ses yönteminin etkililiğinden bahsetmiştir.

Hem normal gelişim gösteren bireylerde hem de farklı gelişen bireylerde işlevsel okuma yazma öğrenimi büyük önem taşımaktadır. Bireylerin kişisel ihtiyaçlarını karşılamaları, sosyalleşmeleri ve bağımsız olarak yaşayabilmeleri (örneğin tabelaları okuyabilmeleri, bağımsız alışveriş yapabilmeleri) için okuma yazma öğrenmeleri gerekmektedir. Özel gereksinimli bireylerin eğitim programı yaşına, zekâ durumuna, ihtiyacına göre bireyselleştirilmiş olarak hazırlanır. Bu çalışmada şu anda MEB programında olan ses esaslı cümle yöntemiyle okuma yazma öğrenemeyen hafif düzeyde zihinsel engelli bir öğrenciye özel eğitimin esnekliğinden yararlanıp yöntem değiştirilerek cümle çözümleme yöntemiyle okuma yazmanın temel becerilerinden olan sesli harflerin öğretimi amaçlanmıştır. Cümle çözümleme yöntemine göre sesli harfler harf aşamasından önceki aşama olan hece aşamasında “sesli harfler tek başlarına hece olabilirler” gramer özelliğine göre hece aşamasında öğretilmektedir.

1.5. Araştırmanın Problem ve Alt Problemleri

Bu araştırmanın temel problemi, “hafif düzeyde zihin engelli bireylere sesli harflerin öğretiminde cümle çözümleme yöntemi etkili midir?” sorusunun cevabını aramaktadır. Bu doğrultuda alt problemler şu şekilde belirlenmiştir:

1- Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylere cümle çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğretirken sesli harfleri içeren 8 fiş cümlesindeki harfleri öğrenme düzeyleri nasıldır?

2- Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylere cümle çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğretirken fiş cümlesine uygun resim eşliğinde sunulan fiş cümleleri ile resim kullanılmadan sunulan fiş cümlelerindeki sesli harfleri öğrenme durumları nasıl değişmektedir?

3- Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylere cümle çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğretirken üç kelimeli fişlerin öğretimi ile 4 kelimeli fişlerin öğretimi süreci nasıl etkilemektedir?

2. Yöntem

Bu çalışmada hafif zihin engelli bir öğrenciye okuma yazma öğretirken cümle çözümleme yöntemiyle sesli harflerin öğretimi amaçlandığı için nitel araştırma modelinin eylem araştırması deseni kullanılmıştır.

Eylem araştırmaları hem hipotez ve uygulama arasındaki boşluğu doldurmaları hem de öğretmenin etkin katılımı ile öğretmenleri hâkim ve güçlü kılar. Sınıflarıyla ilgili yeni bilgiler edinmelerine yardımcı olur. Etkili öğretim ve yansıtıcı düşünmeye teşvik eder. Öğretmenin pedagojik

bilgisini genişletir. Öğretmeni kendi eserine karşı sorumlu kılar. Öğrencinin başarısıyla uygulama arasındaki bağı kuvvetlendirir. Yeni bilgiler öğrenmeye ve yeni fikirlere açık olmaya destek olur. Profesyonel büyüme ve gelişmeye olanak tanır (Uzuner, 1993).

Yıldırım ve Şimşek (2016)'e göre, eylem araştırmalarının genel özellikleri şöyle sıralanabilir:

1- Eylem araştırmaları sistematik biçimdedir.

2- Araştırma bir cevapla başlamaz.

3- Eylem araştırması kafa karıştırıcı olmalı diye bir kaide yoktur.

4- Yapılan gözlemler her daim düzenli ve sistematik olmalıdır.

5- Eylem araştırması nicel bir araştırma olmadığı dolayısıyla bir şeyleri ispat etmeye çalışmaz (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

2.1. Çalışma Grubu

Öğrenci: Öğrenci 11 yaşında, erkek, hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahiptir. Öğrenimine Kırklareli ilinin Babaeski ilçesinde bir ortaokulda özel eğitim alt sınıfında 6. sınıf olarak devam etmektedir. Her Cuma günü 17.00-17.45 ve 18.00-18.45 saatleri arasında araştırmacının çalıştığı özel rehabilitasyon merkezinde eğitime devam etmektedir. Öğrenciye 1. sınıfa başladığından beri ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretilmeye çalışılmış fakat başarılı olunamamıştır. Öğrenci harfleri tanımaktan ziyade bazı harf ve kelimeleri ezberlemiştir (örneğin n harfini gördüğü her kelime nane demektedir). Öğrencinin uzun dönemli amaçları arasında 'sesleri ayırt eder.' kazanımı bulunmaktadır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Ders içeriğinin düzenlenmesi ve uygulanması araştırmacı tarafından organize edilmiştir. Araştırmanın veri toplama aşamasında görüşme ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu süreçte öğrenci ile yapılan dersler video kayıt altına alınmış ve araştırmacının araştırma günlükleri tutmuştur. Öğrencinin defterlerinden fotokopi çekilmiştir. Elde edilen çalışmalar incelenmiş ve bu dokümanların içerik analizi yapılmıştır.

8 sesli harfin büyük ve küçük formunu barındıran fişler öğrenciye öğretilir. Bu araştırmada fişlerin öğrenciye verilmiş sırası şu şekildedir: Ali ata bak. Emel eve gel. Oya okula koş. İpek ipi tut. Işık ılık süt iç. Ömer mısır sever. Uyan Ufuk, uyan. Ümit bu üzüm.

2.3. Verilerin Analizi

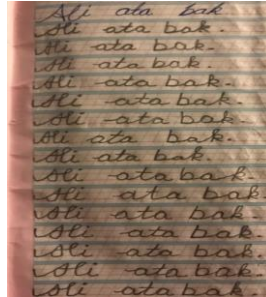
18 hafta ve haftada bir gün iki ders saati (bir ders süresi 45 dakikadır) süren bu araştırmada katılımcı öğrencinin fişi öğrenme ölçütü olarak 'Öğrenci fişi okuması istendiğinde 4/5 oranında bağımsız

olarak fişi okur ve öğrenci fişi yazması istendiğinde 4/5 oranında fişi yazar' ölçütü alınmıştır. Bu doğrultuda veriler her derste çekilen video kayıtlar, araştırmacının tuttuğu araştırma günlükleri, öğrenci ile yapılan görüşmeler ve öğrencinin defterleri incelenerek içerik analizi yapılmıştır. Bu araştırmada içerik analizinin kullanılma amacı elde edilen verileri açıklamaya yetecek ilişki ve kavramlara ulaşabilmektir.

3. Bulgular

Araştırmanın 1. alt problemi olan hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylere cümle çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğretirken sesli harfleri içeren 8 fiş cümlesindeki harfleri öğrenme düzeylerinin nasıl değiştiğine ilişkin süreç ve bulgular aşağıdaki gibidir:

Öğrenciye ilk fiş olan 'Ali ata bak.' cümlesi okundu ve defterine yazıldı. Cümle öğrenciye 5 kere tekrar ettirildi ve ardından defterine bakarak yazması istendi. Yazarken her kelimeyi tek tek okuması istendi. Öğrenci okuması ve yazması istendiğinde fişi 5 denemenin 4'ünde (4/5 ölçütünde) bağımsız olarak okuyana ve yazana dek fiş okutulup yazdırıldı. Öğrenciye ev ödevi olarak 2 sayfa 'Ali ata bak.' fişinin yazılması ve okunması verildi. Öğretime dair öğrenci ürünlerine ait görsel örneği aşağıda görüldüğü gibidir:



Öğrenci bir hafta sonraki derse geldiğinde 'Ali ata bak.' fişini öğrenip öğrenmediği teyit edildi. Böylelikle araştırmanın süresi içindeki kalıcılığın kontrolü yapıldı. Öğrenci okuması istendiğinde 5 denemenin 5'inde bağımsız olarak fişi okudu. Öğrenci yazması istendiğinde 5 denemenin 5'inde bağımsız olarak fişi yazdı. Ölçüt sağlandığı için 2. fiş olan 'Emel eve gel.' fişi çocuğa okundu ve defterine yazıldı. Cümle öğrenciye 5 kere tekrar ettirildi ve ardından defterine bakarak yazması istendi. Yazarken her kelimeyi tek tek okuması istendi. Öğrenci okuması ve yazması istendiğinde fişi 4/5 ölçütünde bağımsız olarak okuyana ve yazana dek fiş okutulup yazdırıldı. Öğrenciye ev ödevi olarak 2 sayfa 'Emel eve gel.' fişinin yazılması ve okunması verildi.

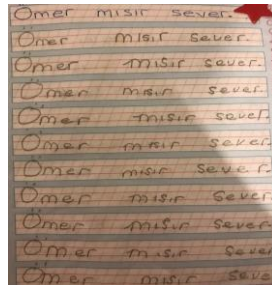
Öğrenci bir hafta sonraki derse geldiğinde 'Emel eve gel.' fişini öğrenip öğrenmediği teyit edildi. Öğrenci okuması istendiğinde 5 denemenin 5'inde bağımsız olarak fişi okudu. Öğrenci yazması istendiğinde 5 denemenin 5'inde fişi bağımsız olarak yazdı. İstenilen ölçüt sağlandığı için 3. fiş olan 'Oya okula koş.' fişi çocuğa okundu ve defterine yazıldı. Cümle öğrenciye 5 kere tekrar ettirildi ve ardından

İbrahim COŞKUN, Hatice Ece GEÇ defterine bakarak yazması istendi. Yazarken her kelimeyi tek tek okuması istendi. Öğrenci okuması ve yazması istendiğinde fişi 4/5 ölçütünde bağımsız olarak okuyana ve yazana dek fiş okutuldu ve yazdırıldı. Öğrenciye ev ödevi olarak 2 sayfa 'Oya okula koş, tut.' fişinin yazılması ve okunması verildi.

Öğrenci bir hafta sonraki derse geldiğinde 'Oya okula koş.' fişini öğrenip öğrenmediği teyit edildi. Öğrenci okuması istendiğinde 5 denemenin 4'ünde sözel ipucu ile fişi okudu (okula yerine okul dedi). Öğrenci yazması istendiğinde 5 denemenin 5'inde fişi bağımsız olarak yazdı. İstenilen ölçüt sağlandığı için 4. fiş olan 'İpek ipi tut.' fişi çocuğa okundu ve defterine yazıldı. Cümle öğrenciye 5 kere tekrar ettirildi ve ardından defterine bakarak yazması istendi. Yazarken her kelimeyi tek tek okuması istendi. Öğrenci okuması ve yazması istendiğinde fişi 4/5 ölçütünde bağımsız olarak okuyana ve yazana dek fiş okutuldu ve yazdırıldı. Öğrenciye ev ödevi olarak 2 sayfa 'İpek ipi tut.' fişinin yazılması ve okunması verildi.

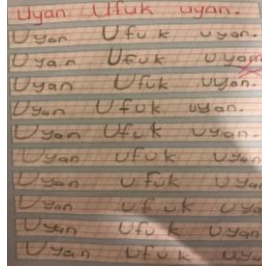
Öğrenci bir hafta sonraki derse geldiğinde 'İpek ipi tut.' fişini öğrenip öğrenmediği teyit edildi. Öğrenci okuması istendiğinde 5 denemenin 4'ünde sözel ipucu ile olarak fişi okudu. (İpi yerine ip olarak okudu) Öğrenci yazması istendiğinde 5 denemenin 5'inde fişi bağımsız olarak yazdı. İstenilen ölçüt sağlandığı için 5. fiş olan 'Işık ılık süt iç.' fiş cümlesinin öğretimine geçildi.

Öğrenci bir hafta sonraki derse geldiğinde 'Işık ılık süt iç.' fişini öğrenip öğrenmediği teyit edildi. Öğrenci okuması istendiğinde 5 denemenin 4'ünde bağımsız olarak fişi okudu. Öğrenci yazması istendiğinde 5 denemenin 5'inde fişi bağımsız olarak yazdı. İstenilen ölçüt sağlandığı için 6. fiş olan 'Ömer mısır sever.' fişi görsel resim eşliğinde öğrenciye sunuldu. Görsel öğrencinin defterine yapıştırıldı ve altına fiş cümlesi yazıldı. Cümle öğrenciye 5 kere tekrar ettirildi ve ardından defterine bakarak yazması istendi. Yazarken her kelimeyi tek tek okuması istendi. Öğrenci okuması ve yazması istendiğinde fişi 4/5 ölçütünde bağımsız olarak okuyana ve yazana dek fiş okutuldu ve yazdırıldı. Öğrenciye ev ödevi olarak 2 sayfa 'Ömer mısır sever.' fişinin yazılması ve okunması verildi. Öğretime dair öğrenci ürünlerine ait görsel örneği aşağıda görüldüğü gibidir:



Öğrenci bir hafta sonraki derse geldiğinde 'Ömer mısır sever.' fişini öğrenip öğrenmediği teyit edildi. Öğrenci okuması istendiğinde 5 denemenin 5'inde bağımsız olarak fişi okudu. Öğrenci yazması istendiğinde 5 denemenin 5'inde fişi bağımsız olarak yazdı. İstenilen ölçüt sağlandığı için 7. fiş olan

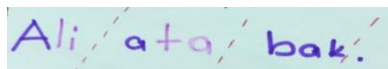
'Uyan Ufuk uyan.' fişi görsel resim eşliğinde öğrenciye sunuldu. Görsel öğrencinin defterine yapıştırıldı ve altına fiş cümlesi yazıldı. Cümle öğrenciye 5 kere tekrar ettirildi ve ardından defterine bakarak yazması istendi. Yazarken her kelimeyi tek tek okuması istendi. Öğrenci okuması ve yazması istendiğinde fişi 4/5 ölçütünde bağımsız olarak okuyana ve yazana dek fiş okutuldu ve yazdırıldı. Öğrenciye ev ödevi olarak 2 sayfa 'Uyan Ufuk uyan.' fişinin yazılması ve okunması verildi. Öğretime dair öğrenci ürünlerine ait görsel örneği aşağıda görüldüğü gibidir:

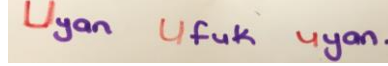


Öğrenci bir hafta sonraki derse geldiğinde 'Uyan Ufuk uyan' fişini öğrenip öğrenmediği teyit edildi. Öğrenci okuması istendiğinde 5 denemenin 5'inde bağımsız olarak fişi okudu. Öğrenci yazması istendiğinde 5 denemenin 5'inde fişi bağımsız olarak yazdı. İstenilen ölçüt sağlandığı için 8. fiş olan 'Ümit bu üzüm' fişi görsel resim eşliğinde öğrenciye sunuldu. Görsel öğrencinin defterine yapıştırıldı ve altına fiş cümlesi yazıldı. Cümle öğrenciye 5 kere tekrar ettirildi ve ardından defterine bakarak yazması istendi. Yazarken her kelimeyi tek tek okuması istendi. Öğrenci okuması ve yazması istendiğinde fişi 4/5 ölçütünde bağımsız olarak okuyana ve yazana dek fiş okutuldu ve yazdırıldı. Öğrenciye ev ödevi olarak 2 sayfa 'Ümit bu üzüm.' fişinin yazılması ve okunması verildi.

Öğrenci bir hafta sonraki derse geldiğinde 'Ümit bu üzüm.' fişini öğrenip öğrenmediği teyit edildi. Öğrenci okuması istendiğinde 5 denemenin 5'inde bağımsız olarak fişi okudu. Öğrenci yazması istendiğinde 5 denemenin 5'inde fişi bağımsız olarak yazdı.

9. haftadan itibaren 2. aşama olan kelime aşamasına geçildi. İlk fiş olan "Ali ata bak." fişinde her kelimenin arasına 45 derecelik çizgiler çizildi. 'Ali / ata / bak/.' fişi önce öğrenciye okutuldu ve ardından her kelimeyi kesmesi istendi. Fiş kelimelere kesildi. Öğrencinin kelimeleri tek tek okuması istendi. Ardından kelimelerin yeri değiştirildi öğrencinin okuması istendi. Örneğin 'ata bak Ali', 'bak ata Ali' şeklinde okutuldu ve yazdırıldı. Daha sonra öğretmen öğrenciye cümleyi kendisi söyledi ve öğrenciden kelimeleri cümleye göre yerleştirmesi istendi. Örneğin 'ata bak Ali.' yaz. Ardından karıştırılmış kelimelerle deftere cümleler yazması istendi. Aynı süreç kalan haftalarda da uygulandı. Geriye kalan 7 haftada diğer 7 fiş için uygulandı. Son 2 haftada ise tüm fişler karıştırılarak okutuldu. Öğretime dair öğrenci ürünlerine ait görsellerden örnekler aşağıda görüldüğü gibidir:





Uygulama sürecinin sonunda öğrenci sesli harfle başlayan 8 fişin tamamını bağımsız olarak okumayı başarmıştır. Fişi gördüğü zaman fişin başındaki sesli harfi bağımsız olarak hatırlamaktadır. Örneğin "Ömer mısır sever." fişini gördüğünde ilk önce 'Ö' demektedir. 'Ö' dedikten sonra ise 'Ömer mısır sever' şeklinde fişi okumaya devam etmektedir. Bu tüm fişler için geçerlidir. 18 haftanın sonunda 8 fişteki 8 sesli harfi bağımsız olarak okuyabilmiştir.

Araştırmanın 2. alt problemi olan hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylere cümle çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğretirken fiş cümlesine uygun görsel eşliğinde sunulan fiş cümleleri ile doğrudan sunulan fiş cümlelerindeki sesli harfleri öğrenme durumlarının nasıl etkilendiğine ilişkin bulgu aşağıdaki gibidir:

Öğrenci resimlerle sunulan fişleri resimsiz sunulan fişlere kıyasla daha kolay hatırlamıştır. Bu araştırmada 3 fiş cümlelerin anlamına uygun olan bir görsel eşliğinde 5 fiş cümlesi ise görsel kullanılmadan sunulmuştur. Öğrenci fişi hatırlayamadığı zaman fişin resmi ipucu görseli olarak açılmış ve başka bir ipucuna gerek kalmadan öğrenci fişi hatırlayabilmiştir. Resim olmadan sunulan fişlerde hatırlayamadığında ise fişi okuması için bekleme süresi artmış veya öğrenci sözel ipucu yardımı ile fişleri hatırlayabilmiştir. Resim eşliğinde sunulan fişler resim kullanılmadan sunulan fişlere oranla öğrenmede daha etkili olmuştur. Araştırmada kullanılan ve görsel eşliğinde sunulan fiş cümlelerine ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir:



Araştırmanın 3. alt problemi olan 'Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylere cümle çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğretirken üç kelimeli fişlerin öğretimi ile 4 kelimeli fişlerin öğretimi süreci nasıl etkilendiğine dair bulgu aşağıdaki gibidir:

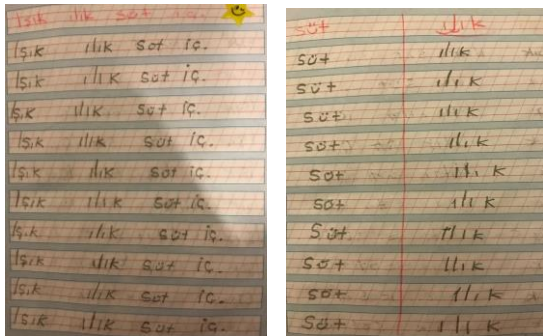
Katılımcı öğrenci 4. sırada verilen fiş cümlesinin öğrenme ölçütünü sağladığı için dört kelimedenden oluşan 5. fiş cümlesi 'Işık ılık süt iç.'in öğretimine geçildi. Cümle çocuğa okundu ve defterine yazıldı. Cümle öğrenciye 5 kere tekrar ettirildi ve ardından defterine bakarak yazması istendi. Yazarken her kelimeyi tek tek okuması istendi. Öğrenci okuması ve yazması istendiğinde fişi 4/5 ölçütünde

bağımsız olarak okuyana ve yazana dek fiş okutuldu ve yazdırıldı. Öğrenciye ev ödevi olarak 2 sayfa 'Işık ılık süt iç.' fişinin yazılması ve okunması verildi.

Öğrenci bir hafta sonraki derse geldiğinde 'Işık ılık süt iç.' fişini öğrenip öğrenmediği teyit edildi. Öğrenci okuması istendiğinde 5 denemenin 2'sinde sözel ipucu ile fişi okudu. İstenilen ölçüt sağlanamadığı için derste tekrar 'Işık ılık süt iç.' fişi okundu ve yazıldı. Öğrenci okuması ve yazması istendiğinde fişi 4/5 ölçütünde bağımsız olarak okuyana ve yazana dek fiş okutuldu ve yazdırıldı. Öğrenciye ev ödevi olarak 2 sayfa daha 'Işık ılık süt iç.' fişinin yazılması ve okunması verildi.

Öğrenci bir hafta sonraki derse geldiğinde 'Işık ılık süt iç.' fişini öğrenip öğrenmediği teyit edildi. Öğrenci okuması istendiğinde 5 denemenin 4'ünde bağımsız olarak fişi okudu. Öğrenci yazması istendiğinde 5 denemenin 5'inde fişi bağımsız olarak yazdı. İstenilen ölçüt sağlandığı için 6. Fişin öğretimine geçildi.

8 fiş cümlesi içerisindeki 4 kelimeli tek fiş cümlesi olan "Işık ılık süt iç." fişidir. Bu fişi diğer fişlere göre daha zor öğrendiği görülmüştür. Nitekim diğer fişleri okuyabilmesi 1 hafta sürerken bu fişi iki haftada kavrayabilmiştir. Bu fiş cümlesinin öğretimine dair öğrenci ürünlerine ait görseller aşağıda görüldüğü gibidir:



4. Sonuç, Tartışma, Öneriler

Tasarlanan araştırma sonucunda öğrencinin verilen her bir fişi bir hafta içerisinde öğrenmesi ve istenilen ölçütte bağımsız olarak okuması sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin sesli harflerle başlayan kelimeleri öğrenmesi, cümle içinde ve cümle dışında ayırt etmesi öğrenmedeki kalıcılık ve öğrenilen bilginin başka alanlara transfer edilmesi bakımından önemlidir. Öğrenciye kelimenin başındaki harf sorulduğunda harfi doğru söylemesi (örneğin Ali ye baktığında önce A demesi) katılımcı öğrenciye sesli harfleri öğretiminde cümle çözümleme yönteminin ses esaslı okuma yazma öğretimine göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrenciye sunulan 8 fişten 5'i fiş kartonu olarak 3'ü ise fişin cümlesine uygun bir resim eşliğinde idi. Öğrenci fişleri hatırlayamadığı anda resimlerle sunulan fişlerin resmini gördüğünde fişi hatırlayabilmiş, resimlerle sunulmayan fişlerde ise bekleme süresi uzadı veya sözel ipucuna ihtiyaç

duyulmuştur. Bu da resim eşliğinde sunulan fişlerin resim kullanılmadan sunulan fişlere kıyasla daha kalıcı öğrenmeler sağladığını göstermiştir.

Öğrenciye sunulan 8 fişten 7'si üç kelime 1 tanesi dört kelimeliydi. Öğrencinin dört kelime olan 'Işık ılık süt iç.' fiş cümlesi diğer fişlere nazaran daha geç okuyabilmesi araştırmanın sonuçlarından bir diğeridir. Fakat bu sonuç yalnızca bir fiş ile denendiği için benzer kişi veya durumlara yönelik genellenebilir ve sağlıklı yorum yapılabilir nitelikte değildir.

Araştırmanın bu sonuçları ile cümle çözümleme yönteminin özel eğitimde kullanılan diğer okuma-yazma öğretim yöntemlerine göre çeşitli bakımlardan daha etkili olduğuna dair İftar-Kırcaali ve Uysal (1999), Çolak (2001), Batu ve Başal (2002)'in gerçekleştirdiği çalışmalarda ulaşılan sonuçlar büyük oranda benzerlik göstermektedir. Bu çalışma ile zihinsel yetersizliği olan öğrencilere cümle çözümleme yöntemi ile sesli harfleri öğretmenin ses esaslı okuma yazma öğretimine göre daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

İleriki araştırmacılara öneriler olarak şunlar sıralanabilir;

- Aynı çalışma daha büyük örneklem veya katılımcı grubu ile yapılabilir.
- Ses esaslı okuma yazma yöntemi ile okuma yazma öğrenememiş veya öğrenmekte zorlanan orta ve ağır zihin engelli öğrenciler ve yüksek işlevli otizmlili öğrencilerle cümle çözümleme yöntemi ile sesli harflerin öğretilmesi araştırılabilir.
- Benzer çalışma gruplarıyla farklı okuma yazma öğretimi yöntemleri (hece yöntemi, karma yöntem vs.) denenebilir.

Kaynaklar

- Ataman, A. (2003). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Batu, S., & Başal, M. (2002). Zihinsel Özürlü Öğrencilere Okuma- Yazma Öğretme Konusunda Alt Özel Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 85-98.
- Calp, M. (2003). *İlkokuma- Yazma Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi
- Coşkun, İ. (2014). Ses Temelli Cümle Yöntemi. *Türkçe İlkokuma ve Yazma Yöntemi*. M. Elkatmış (Editör). Ankara: Maya Akademi.
- Çelenk, S. (1999). *İlkokuma Yazma Program ve Öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Çelenk, S. (2002). *İlkokuma Yazma Öğretimi ve Programı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çolak, A. (2001). Zihin Özürlü Çocuklar İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezindeki Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Özürlü Çocukların Okuma-Yazma Öğrenmeleri Hakkındaki Görüş ve Önerileri. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*) *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Demir, C. (2015). İlkokuma Yazma Öğretim Yöntemleri. *İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Ö. Yılar (Editör). Ankara: Pegem Akademi
- Eripek, S. (1998). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar. *Özel Eğitime Giriş*. Y. Özsoy, & M. Özyürek içinde, *Geri Zekalı Çocuklar* (s. 151-180). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Güleryüz, H. (2002). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları

- Güneş, F. (2004). *Okuma Yazma ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- İftar-Kırcaali, G. ve Uysal, A. (1999). Zihin Özürlü Öğrencilere Özel Eğitim Danışmanlığı Aracılığıyla Uygulanan Resimli Fişlerle Okuma- Yazma Öğretiminin Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2, 3-13.
- Kulaksızoğlu, A. (2003). *Farklı Gelişen Çocuklar*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (31.05.2006- 6184 Sayılı Resmi Gazete). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*.
- Öz, F. (1998). *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öz, F. (1999). *Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özgür, G. (2004). *Engelli Çocuklar ve Eğitim- Özel Eğitim*. Adana: Karhan Kitabevi.
- Parlak yıldız, H., (2014). İlkokuma ve Yazma Öğretimi. *Türkçe Öğretimi El Kitabı*. A. Güzel & H. Karatay (Editör). Ankara: Pegem Akademi.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. (2010). *Zihin Engelliler ve Eğitimleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şahin, A. (2009). İlkokuma Yazma Öğretimi Programının Bilimsel Araştırma Somnuç arına Göre Değerlendirilmesi. 2. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi- Öğretimi Kurultayı*. Nevşehir.
- Şenel, H. G. (2004). *İlköğretim- online*. <http://ilkogretim-online.org.tr>: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden alındı
- Şenol, S. (2006). *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Topaloğlu, O. (2003). Özel Eğitim Sorunlar, Yaklaşımlar, Öneriler. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*.
- Uzuner, Y. "An Investigation of Hearing Mother's Reading Aloud Efforts to her Preschool Age Hearing and Hearing Impaired Children Before Bed Time", Yayımlanmamış Doktora Tezi, 1993.
- Ünüvar, Perihan, & Çelik. (1999). *İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Burdur.
- Yeleğen, M. (1997). *İlkokuma Yazma Öğretimi*. İzmir: İz-YAY.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Vowels Teaching through Sentence Analysis Method for the Mild Intellectual Disabilities: Action Research

EXTENDED SUMMARY

One of the first achievements expected from each new student is literacy. This expectation is in the same direction for individuals with normal development and for individuals with different developmental characteristics. Students with mental retardation who can progress in academic terms can learn to read and write. However, children with disabilities who cannot get the proper education, the right method cannot be chosen, live in a sense of shame in accordance with the failures they experience, and they feel themselves inadequate and lose their confidence in the learned helplessness. Therefore; Choosing the right method for teaching literacy to children with intellectual disabilities provides the ability of the child to gain self-confidence as well as gaining literacy skills. The mentally retarded child with the ability to read and write; it can communicate more easily with the people around it, can apply its daily life skills more easily and can express the thoughts of feeling more easily. However, as individual differences are essential in individuals who require special education, it is not possible to say that there is a fixed method of literacy that can be applied to each student. Therefore, a literacy method suitable for the needs, age and academic success of the individual with special needs should be chosen.

This is an action research carried out in the province of Edirne, Turkey. In this research, the level of vowels in teaching through “the sentence analysis method” of one 11-year-old and 6th grade student with mild intellectual disabilities who failed to learn how to read and write with “the sound-based sentence method” which has been in curriculum since 2005 has been investigated. The student was given eight tags including one sentence each starting with vowels. Three out of eight tags were presented with visuals whereas five of which were provided merely as written statements. Lessons carried out with the student were recorded in the video and the researcher kept the research logs.

As a result of the research, it was concluded that the student would learn each given slip within one week and read it independently at the desired criterion. The student learns the words starting with vowels, and distinguishes them in sentences and sentences outside of the sentence. When the student is asked to pronounce the letter in the beginning of the word (for example, when he looks at Ali), the participant shows that the sentence analysis method is more effective than teaching voice based literacy in teaching vowels.