

AÇIK HECE SİSTEMİ İLE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ

Murat BAŞAR^{1**}

ÖZET

Açık hece sistemi ile ilk okuma yazma sürecinin okuma, yazma, anlama becerisine etkisinin incelendiği bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasına göre desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bir ilkokulda birinci sınıfa başlayan otuz öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programında yer alan harf gruplamaları üzerinden yürütülmüştür. Sınıfta öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin olabileceği düşünülerek ses gruplarında söylerken dudağı titreştiren sesler (b, m, p, v, z) grup olarak öne çekilmiştir. Üç sesli heceler üçüncü grupta, dört sesli heceler beşinci grupta verilmiştir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin karıştırma ihtimali olan b-d, m-n, sesleri tabiattaki bir varlıkla özdeşleştirilerek her sese bir renk verilmiştir. Ses kavratılma aşamasında sesler kendi renkleriyle koyulaştırıldı. Açık hece sistemi ile ilk okuma yazma sürecinin yürütülmesinin öğrencilerde akıcı okuma, okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Seslerin tabiattaki bir varlıkla özdeşleştirilmesi nedeniyle disleksiden ve disgrafiden kaynaklı harf karıştırma hataları tespit edilememiştir. Harf karıştırma hatasının ilk okuma yazma sürecinde engellenebilir bir durum olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlk okuma yazma, açık hece, öğrenme güçlüğü

TEACHING LITERACY AND WRITING USING THE OPEN SYLLABLE SYSTEM

ABSTRACT

This study, which investigates the effect of the open syllable system on reading, writing, and comprehension skills in the initial literacy process, was designed according to the action research model, one of the qualitative research methods. The study group consisted of thirty first-grade students attending a primary school. The research was conducted based on the letter groupings included in the Turkish Language Curriculum of the Türkiye Century Education Model. Considering that there might be students with learning difficulties in the classroom, sounds produced with lip vibration (b, m, p, v, z) were moved forward as a separate group. Three-letter syllables were introduced in the third group, while four-letter syllables were introduced in the fifth group. Sounds such as b-d and m-n, which students with learning difficulties are likely to confuse, were associated with natural objects and each sound was assigned a specific color. During the sound acquisition stage, the sounds were highlighted in their own colors. It was determined that conducting the initial literacy process with the open syllable system improved students' fluent reading and reading comprehension skills. Since the sounds were associated with natural objects, no letter confusion errors caused by dyslexia or dysgraphia were observed. It was concluded that letter confusion errors can be prevented during the initial literacy process.

Keywords: Literacy, open, syllables, learning disability

Önerilen Atıf (ÖRNEĞİ):

Başar, M. (2026). Açık Hece Sistemi İle İlk Okuma Yazma Öğretimi, *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)/ International Journal of Leadership Training (IJOLT)*, 10(1), 1-25. TrDoi: <https://trdoi.org/10.26023458/uled.1954495>

^{1**} Uşak Üniversitesi Eğitim, Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, murat.basar@usak.edu.tr.

1.PROBLEM DURUMU

Bireylerin akademik hayatının başladığı ilkököl birinci sınıfta yürütülen en önemli akademik süreç ilk okuma yazma sürecidir. Bu süreç hem öğretmenlerin, hem velilerin hem de eğitimin paydaşlarının en fazla önem verdiği bir dönemdir. Öğretmenler, öğrencilerinin ilk okuma yazma sürecini hızlı geçtiğinde kendini başarılı, aileler ise çocuklarını başarılı olarak kabul etmektedir. Hatta bu durumu kendi aralarında örtük bir yarışa dönüştürebilmektedir. İlk okuma yazma sürecini erken tamamlama yarışı, ilk okuma yazma sürecinden kaynaklı sesli okuma, yazıyı ötelemekten dolayı yazma hataları, anlama becerisindeki yetersizlik olarak ortaya çıkabilmektedir. Süreçte öğretmenlerin öğrenciler zorlandığında daha çok ödev vererek sorunu çözmeye kalktığı, öğrencilerden çok velilere ödev verildiği görülmüştür. Bununla birlikte Başar'ın (2025) çalışmasında belirttiği öğrencinin kişisel özelliklerinden kaynaklı sorunlar, duygusal durumlar, aile tutumu ve ilk okuma yazma sürecinin kapalı hece ile yürütülmesinden kaynaklı sorunların ilk okuma yazma sürecini olumsuz etkileyen etkenler olarak söylenebilir.

Türkiye’de 2005 öncesinde davranışçı yaklaşıma göre yöntemle fişlerle cümleler veriliyordu. Cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler de seslere çözümleniyordu. 2005 yılından itibaren yapılandırmacı öğrenme modeline göre program tasarlandığı için “Ses Temelli Cümle Yöntemi” olarak yeni bir yöntemle geçildi. Bu tarihten sonra ses grupları değişti, “Ses Esaslı Cümle Yöntemi” denildi. Değişik zamanlarda ses grupları yenilendi. En son yapılan değişiklik Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2024) “Ses Esaslı İlk okuma Yazma Yöntemi” olarak belirtilmiştir. Burada ses grupları yeniden düzenlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı “aile” olma bilincinin geliştirilmesi için ve anne kelimesinin öncelikli olarak verilmesi için birinci grupta “a, n, e, t, i, l” seslerini önceliğe almıştır. Süreç bu gruplamaya göre yürütülmektedir. Birinci grup seslerde cümle oluşturulmaması gerektiği belirtilmiştir. Gerek Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe öğretim programına göre ilk okuma yazma öğretimi, gerekse daha önceki dönemde yürütülen ilk okuma yazma öğretim sürecine yönelik çok sayıda araştırma yapılmıştır (Babayiğit ve Erkuş, 2017; Balantekin, 2025; Başar vd., 2015; Başar, Tanış Gürbüz, 2020; Bay, 2010; Bayraktar, 2021; Bülbül, 2024; Çavdırılı ve Yılmaz, 2022; Çeliktürk Sezgin ve Erkan, 2025; İş, 2024; Kaya, 2024; Ökçü ve Emir, 2024; Sağırılı, 2022; Sağırılı ve Atik, 2022; Yaşar ve Gültekin, 2025). Çalışmalarda, ilk okuma yazma sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri farklı bakış açılarıyla ortaya konulmuştur. Başar vd. (2015) çalışmasında açık hece sistemi ile ilk okuma yazma sürecinin yürütülmesini incelemiştir. Süreci ilk okuma yazma dönemi ile sonlandırmıştır. Süreci mevcut ses gruplarına göre açık hece sistemi ile yürütmüştür. Serbest okuma döneminde öğrencilerin durumlarına yönelik bir sonuca yer verilmemiştir.

Bu çalışmada serbest okuma döneminde öğrencilerin gelişime yönelik bulgulara da yer verilecek olması çalışmanın özgünlük yönünden birisidir. Ayrıca Başar (2025) ve MEB (2022) çalışmalarında Türkiye’deki öğrenme güçlüğü sayısındaki artışın ilk okuma yazma döneminde dikkat edilmesi gereken bir durum olduğunu belirtmiştir. MEGEP (2007) öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin medikal hiçbir tedavisinin bulunmadığı, tek tedavisinin eğitim olduğu, eğitimde de 7-8 yaş altın dönem olarak belirtilmektedir. Bu nedenle ilk okuma yazma sürecinin planlanmasında öğrenme güçlüğüne yer verilmesi, öğrencilerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarım sorunundan kaynaklı dezavantajların giderilmesine yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesi gerektiği söylenebilir. Kapsayıcı eğitim modeli çerçevesinde ilk okuma yazma sürecinde tüm öğrencilerin özelliklerine göre dikkate alınması ve desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Açık hece sistemi Ses Esaslı Cümle Yöntemiyle yürütülen bir uygulamadır. Açık hece sistemi ile ilk okuma yazma sürecinin öğrencilerin okuma, yazma ve anlama becerilerine etkisinin incelendiği bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1- Açık hece sistemi ile ilk okuma yazma sürecinin yürütülmesi okuma, yazma ve anlama becerisini nasıl etkilemiştir?
- 2- Açık hece sistemi ile ilk okuma yazma sürecinde hecelerdeki ses sayısının sistematik olarak artırılmasının ilk okuma yazma sürecine nasıl bir etkisi olmuştur?
- 3- Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin harf karıştırma hatasını gidermek için uygulanan etkinliğin nasıl bir etkisi olmuştur?

4- Açık hece sistemiyle ilk okuma yazma sürecinin yürütülmesine ilişkin veli görüşleri nasıldır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada ilk okuma yazma süreci Türk Dil Kurumu Kılavuzunda (2024) belirtildiği gibi Türkçenin yapısına uygun olarak açık hece sistemiyle yürütülmüştür. Açık hece sadece “an” hecesi yerine önce “na” hecesini vermekten ibaret değildir. Açık hece sisteminde, hece sisteminin sistematik olarak artırılması, kelimelerin ikinci gruptan, cümlelerin üçüncü gruptan, metin sürecinin ise dördüncü grup seslerden itibaren yürütülmesini içermektedir. Anlamsız hece, kelime, cümle, metin oluşturulmamasını da içermektedir. Başar (2024) çalışmasında ikinci grup seslerden itibaren cümle verilmesinin, metin oluşturulmasından dolayı ders kitabında yer alan anlamsız, bütünsellik içermeyen cümle ve metinlerin özellikle birinci kitapta çok fazla olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin olabileceği düşünüerek karıştırma ihtimali olan sesleri tabiatan varlıklarla ilişkilendirilmesi, Başar vd. (2021) çalışmasında belirttiği öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin patlayan, dudak titreşimi sağlayan seslerin biraz daha öncelikli verilmesi nedeniyle çalışmanın alanda bir boşluğu gidereceği düşünülmüştür.

2. YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması desenine göre tasarlanmıştır. Eylem araştırması bir okulun, bir sınıfın, bir grubun sorununu gidermek amacıyla kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada eylem araştırması alt türlerinden teknik/bilimsel/ işbirlikçi eylem araştırması kullanılmıştır. Miles&Huberman (1994) çalışmasında işbirlikçi eylem araştırmasını sürecin betimlenmesi amacıyla araştırmacının uzmanlığı çerçevesinde uygulayıcıların yürüttüğü bir çalışma olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada da araştırmacı uzmanlığı ile öğretmene süreç hakkında bilgi vermiş, gerektiğinde müdahalelerde bulunmuş ancak süreç öğretmen tarafından yürütülmüştür. Tüm etkinlikler ve süreç hazırlanan eylem planı çerçevesinde yürütülmüştür. Eylem planı öğretmenin deneyimli, araştırmaya katılmaya istekli, olması nedeniyle sınıf öğretmenleriyle birlikte planlanmıştır. Sistemsel bazı değişiklikler yapılacak olması öğretmenleri endişelendirdiği için bazı öğretmenler çalışmaya katılmaktan kaçınmıştır. Uygulama öğretmeni istekliliğini ortaya koyduğu için süreç ve süreçte karşılaşılabilecek sorunlar, bu sorunlara karşı gerçekleştirilecek müdahaleler uygulama öğretmeniyle birlikte planlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu uygulamanın yapılacağı sınıfta öğrenim gören 17 kız, 13 erkek öğrenci olmak üzere 30 öğrenciden oluşmaktadır. Süreç ile ilgili görüşlerini almak için on veliye de çalışma grubunda yer verilmiştir. Verilerin karşılaştırılması amacıyla var olan sisteme göre ilk okuma yazma sürecinin yürütüldüğü, hiçbir müdahalenin yapılmadığı sınıfta öğrenim gören 16 erkek, 15 kız öğrenci olmak üzere 31 öğrenci de araştırmanın çalışma grubunda yer almıştır. Öğrencilerin birinci sınıf olması, ilk okuma yazma sürecinde yer alması, orta sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel grupta bulunması ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda eylem araştırmasının yapıldığı sınıfta öğrenim gören iki kız, iki erkek olarak dört öğrencide artikülasyon sorunu görülmüştür. Artikülasyon MEGEP (Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki Gelişim Projesi) (2007) disleksinin en net belirtisidir. Öğrenciler Başar ve Alkan (2020) tarafından geliştirilen disgrafi envanteri ve MEGEP’te (2007) belirtilen disleksi özelliklerine göre taranarak okuma ve yazma becerileri incelenmiştir. Çalışmanın planlanmasında öğrenme güçlüğü etkinliklerinin gerçekleştirilmiş olmasının doğru ve etkili bir karar olduğu belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan, görüşleri alınan veliler amaçlı örneklemeye göre belirlenmiştir. Velilerin tamamı çocuğunda öğrenme güçlüğünden kaynaklı okuma ve yazma hataları olan öğrencilerin velileridir. Bu kapsamda on veli görüşmeye katılmaya istekli olduğunu belirterek yer almıştır. Velilerin tamamı annelerdir. Babalar çalışmaya katılmaya istekli davranmamıştır. Öğrencilerin tamamı okul öncesi eğitim almıştır. Buna rağmen üç öğrencide kalem tutma sorunu gözlemlenmiştir. Bu öğrencilere Başar vd. (2020) çalışmasında uyguladığı etkinlikler uygulanarak sorun giderilmiştir. Sekiz kız, yedi erkek olmak üzere on beş öğrencide öğrenme güçlüğü belirlenmiştir. Öğrencilerin yarısı ailenin ilk çocuğudur. Velilerin yarısı bu nedenle ilk defa ilk okuma yazma süreciyle karşılaşmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere kişisel verileri Tablo1’de verilmiştir.

Tablo1. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Kişisel Verileri

S.No	Cinsiyet	Okul Öncesi Durumu	Okula Başlama Yaşı (Ay)	Kalem Tutma Durumu	Kardeş sayısı	Kardeş sıralaması	Öğrenme güçlüğü
Ö1	Erkek	Gitti	76	Doğru Tutuş	1	1	Var
Ö2	Kız	Gitti	74	Doğru Tutuş	2	2	Yok
Ö3	Erkek	Gitti	80	Yanlış Tutuş	2	2	Var
Ö4	Kız	Gitti	76	Doğru Tutuş	2	2	Yok
Ö5	Kız	Gitti	76	Doğru Tutuş	2	1	Var
Ö6	Kız	Gitti	80	Doğru Tutuş	3	1	Var
Ö7	Kız	Gitti	75	Doğru Tutuş	2	1	Var
Ö8	Kız	Gitti	84	Doğru Tutuş	2	2	Var
Ö9	Erkek	Gitti	76	Doğru Tutuş	2	2	Var
Ö10	Kız	Gitti	76	Doğru Tutuş	2	2	Yok
Ö11	Erkek	Gitti	75	Doğru Tutuş	3	2	Yok
Ö12	Kız	Gitti	80	Doğru Tutuş	2	2	Var
Ö13	Kız	Gitti	76	Doğru Tutuş	3	2	Var
Ö14	Erkek	Gitti	78	Doğru Tutuş	4	4	Yok
Ö15	Erkek	Gitti	76	Yanlış Tutuş	2	1	Yok
Ö16	Erkek	Gitti	74	Doğru Tutuş	2	1	Yok
Ö17	Kız	Gitti	73	Doğru Tutuş	3	2	Var
Ö18	Kız	Gitti	82	Doğru Tutuş	2	2	Yok
Ö19	Erkek	Gitti	73	Yanlış Tutuş	2	1	Yok
Ö20	Kız	Gitti	82	Doğru Tutuş	2	1	Var
Ö21	Erkek	Gitti	82	Doğru Tutuş	3	2	Var
Ö22	Erkek	Gitti	82	Yanlış Tutuş	2	2	Var
Ö23	Kız	Gitti	79	Doğru Tutuş	3	1	Yok
Ö24	Kız	Gitti	75	Doğru Tutuş	3	1	Var
Ö25	Kız	Gitti	80	Doğru Tutuş	2	1	Yok
Ö26	Erkek	Gitti	83	Doğru Tutuş	2	1	Yok
Ö27	Erkek	Gitti	81	Doğru Tutuş	2	2	Yok
Ö28	Kız	Gitti	75	Doğru Tutuş	1	1	Yok
Ö29	Erkek	Gitti	79	Doğru Tutuş	1	1	Var
Ö30	Kız	Gitti	79	Doğru Tutuş	1	1	Yok

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın etik izni Uşak Üniversitesi Sosyal Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 09.04.2026 tarih ve 2026/108 sayılı kararıyla alınmıştır. Araştırmada veri çeşitlemesi sağlanmıştır. Veri toplama araçları; Öğrenci defterleri, öğretmen gözlemi, veli görüşleri, yanlış okuma analizi envanteri, okuduğunu anlama envanteridir. Araştırmanın birinci veri toplama aracı öğrenci defterleridir. Öğrencilerin defterlerini her hafta düzenli olarak araştırmacı ve öğretmen birlikte inceleyerek yapılan doğru ve yanlış uygulamaları belirlemiştir. Bir sonraki haftadaki uygulamalar bu incelemeler üzerinden yapılmıştır. Araştırmacı ve öğretmenin birlikte yaptığı inceleme ve değerlendirmeler Türkçe

Eğitimi alanından bir, sınıf eğitimi alanından iki uzmana inceletilmiştir. Uzmanların üzerinde yüzde yüz mutabık oldukları veriler araştırmanın verilerine alınmıştır. Araştırmanın ikinci veri toplama aracı Akyol'un (2011) Ekval&Shanker (1988), Harris&Spay (1990) ve May'den (1986) uyarladığı "Yanlış Okuma Analizi Envanteri" dir. Sesli okumaların değerlendirilmesine ve veri olarak alınmasına kelime döneminden itibaren başlanılmıştır. Araştırmanın üçüncü veri toplama aracı Yıldız ve Ateş'in (2010) geliştirdiği "Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği"dir. Dördüncü veri toplama aracı, öğrencilerin yazılarının değerlendirilmesinde Başar ve Alkan (2020) tarafından geliştirilen "Disgrafi Envanter"dir. Beşinci veri toplama aracı öğretmen gözlemidir. Öğretmen süreç boyunca yarı yapılandırılmış gözlem formuyla öğrencileri ve uygulamaları gözlemlemiştir. Gözlemlerini gözlem defterine not etmiştir. Öğretmen, araştırmacı tarafından belirlenen Türkçe öğretimi ve sınıf eğitimi alanında üç uzmana inceleyerek uygunluğuna karar verilen, hazırlık, ses-hece, kelime, cümle, metin dönemindeki öğrencilerin kolay ve doğru yaptığı faaliyetler, zorlandığı, yanlış yaptığı faaliyetler ve ilk okuma yazmaya karşı tutumları başlıklarına göre gözlemini yapmıştır. Öğrencilerin üç sestten oluşan heceleri kavramada zorlandıkları öğretmen gözlemiyle belirlenmiştir. Bununla birlikte uzmanlar tarafından belirtilmeyen fakat öğretmen tarafından önemli görülen durumlar da öğretmen tarafından not alınmıştır. Araştırmanın altıncı veri toplama aracı veli görüşleridir. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları Türkçe Eğitimi alanından bir, sınıf eğitimi alanından iki uzmana inceletilmiştir. Miles&Huberman'ın (1994) görüş birliği formülü uygulanmıştır. Uzmanların görüş birliği %93 olan sorular araştırma için veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Uygulama Süreci

Uygulama süreci sınıf öğretmeniyle birlikte 20 Ağustos 2025 tarihinden itibaren salı ve perşembe günleri ikişer saat olmak üzere planlanmıştır. Bu planlama öğrencilerin uyum haftasını içerecek şekilde başlatılmıştır. Planlama hazırlık dönemi, ses-hece dönemi, kelime dönemi, cümle dönemi, metin dönemi ve serbest okumaya geçiş dönemi olarak belirlenmiştir. Ses gruplarında bazı değişiklikler yapılacağı için bu seslerin hangi grupta verileceği belirlenmiştir. Öğrenme güçlüğü, hiperaktivite, otizm veya kapsayıcı eğitim içinde yer alan başka gruplardan öğrenci olma ihtimaline göre ses grupları planlanmıştır. Bu öğrencilere yönelik gerçekleştirilecek etkinlikler planlanmıştır. Olası riskler okul tatili, hastalık gibi durumlar göz önünde bulundurularak çözümleri belirlenmiştir. Öğretmenle birlikte okulun çevresi dikkate alınarak öğrencilere verilecek kelime, cümle ve metinler belirlenmiştir. Süreç içinde düzenli yapılan etkinliklerden birisi de veli toplantılarıdır.

Hazırlık dönemi

Öğretmenle, yapılan eylem planı çerçevesinde okula uyum haftasında sadece okul tanıtımı, anasınıfından birinci sınıfa geçiş sürecini kolaylaştırmak için oyuna dayalı etkinlikler gerçekleştirildi. İlk okuma yazmaya hazırlık döneminde kalem tutmayla ilgili sorun yaşayan üç öğrenciye üç parmak ile kalem tutma etkinlikleri gerçekleştirildi. Bununla beraber tüm sınıfa öncelikle dairesel hareket gerektiren bulut çizme çalışmasıyla başlanılmıştır. Çünkü çocukların el yapısı dairesel hareket yapmaya uygundur MEB (2009). Daha sonra öğrencilere dik çizgiler, kırık çizgiler, yarım daire çizgileri çizdirilmiştir. On iş günü devam eden bu çalışma sonunda öğrencilerin çizgi çalışmalarında olgunlaştığı görülmüştür. Oğuz (2017) çalışmasında bu sürenin 2, 3 hafta olabileceğini belirtmiştir. Hazırlık döneminden sonra ses-hece ilişkisinin kurulduğu döneme geçilmiştir.

Ses-hece ilişkisi dönemi

Hazırlık döneminde olgunlaşan öğrenciler için Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programında yer alan ilk ses grubunda (a,n,e,t,i,l) a sesi verilmiştir. "a" sesi, sesi hissetme, sesi tanıma ve sesi kavrama aşamalarına göre gerçekleştirilmiştir. Ünlü ya da ünsüz her ses tabiattaki bir varlık ile özdeşleştirilmiştir. Örneğin "a" armudun "a" sı şeklinde kavratılmıştır. A harfi kelime dönemine kadar verilmemiş kelime dönemiyle birlikte verilmiştir. A harfi büyük "A" diye tanıtılmak yerine Ali'nin "A"sı diye kavratılmıştır. Yine "e" sesi elmanın "e"si; büyük E harfi Elif'in "E"si şeklinde kavratılmıştır. Böylece örtük bir biçimde insan isimlerinin ilk harfinin büyük yazılacağı öğretilmiştir. Ses sıralamasını ilk ünsüz sesi "n" nanenin "na"sı, ninenin "ni"si gibi tabiattaki varlıklarla özdeşleştirilmiştir. Buradaki amaç, ünsüz seslerin önüne gelen ünlü sese göre isim aldığını kavratmaktır. Nitekim bu ilişkiyi kavrayan yedi öğrenci yedinci seste kazanımını diğer seslere transfer ederek okuma becerisini kazanmıştır. Bu öğrencilerden akran desteği olarak yararlanılmıştır. Owens (2008) çalışmasında seslerin, hecelerin ve kelimelerin yapılarını belirlemek için seslerin farkına varılması gerektiğini belirtmiştir. Öğrenme güçlüğü

yaşayan öğrencilerin yaşadığı en önemli sorunu Pallodini vd. (2001) çalışmasında belirttiği gibi kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarım olarak belirtmiştir. Bu nedenle bu öğrenciler için farklı duyuya hitap eden etkinlikler yapılması gerekiyordu. Bu nedenle öğrencilerin en çok karıştırdığı b-d, m-n sesleri tabiatan varlıklarla eşleştirilerek o varlıklara ait renk kullanıldı. “b” sesini öğretmen ve öğrenciler bal ile özdeşleştirdiler. “b” sesi bal rengi olan sarı ile koyulaştırıldı. Öğretmen, öğrencilerin defterine harfi örnek olarak yazarken sarı renkli kalem ile yazdı. Öğrencilere aynı zamanda bal da tattırıldı. “d” sesi domates ile özdeşleştirilerek kırmızı renk ile “m” sesi mandalina ile özdeşleştirilerek turuncu renk ile “n” sesi ise nar ile özdeşleştirilerek pembe renk ile koyulaştırıldı. Öğrencilere zaman zaman hani turuncu renge boyamıştık diye hatırlatmalar yapıldı. Etkinliğin öğrenciler üzerinde etkisini görmek için yine öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin karıştırdığı diğer seslerle ilgili bir şey yapılmamıştır. Sesler aşağıdaki gibi gruplanmış öğrencilere sesler bu gruplara göre Tablo2’de verilmiştir.

Tablo2. Ses Grupları

Gruplar	Sesler
1. Grup	a, n, e, t, i, l
2. Grup	o, b, u, s, ı, m
3. Grup	p, ö, z, ü, k, v
4. Grup	d, ç, y, ş, r, g
5. Grup	c, h, ğ, f, j

Seslerde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programı (2024) üzerinden değişiklik yapılmıştır. Başar vd. (2021) araştırmasında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin patlayan ya da dudağı titreştiren bazı sesleri daha iyi kavradığı sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle “t” sesi birinci grupta, “b” ve “m” sesleri ikinci grupta “p”, “z” ve “v” sesleri üçüncü grupta yer almıştır. “s” sesi ikinci grupta yer alırken “k” sesine üçüncü grupta yer verilmiştir. Bir önceki dönemde ilk okuma yazma sürecini yürütmüş 100 öğretmen ile görüşüldüğünde “s” sesinin söylemesinin yumuşak olması, “k” sesinin sert söylem içermesi nedeniyle kavranmasının güç olduğunu belirtmesi nedeniyle üçüncü gruba alınmıştır. Öğrencilerin karıştırdıkları sesler aynı grupta yer almamıştır. Sağır ve Atik (2022) çalışmasında sesletimi birbirine yakın seslerin uzak ara verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Balantekin (2025) çalışmasında öğretmen görüşlerine göre “n” ve “l” seslerinin benzer sesletime sahip olduğu için aynı grupta verilmemesi gerektiğini belirtmiştir. Ses gruplarında “n” ve “l” sesleri sesletim açısından birbirine benzer olmasına rağmen başta ve sonda yer almaları, sesletim farklarının doğadaki varlıklardan örneklerle giderilmesi, “l” sesinin yazımının kolay olması nedeniyle bir sonraki gruba almaya gerek olmadığı düşünülmüştür.

Heceler önce açık, sonra kapalı heceler şeklinde, önce iki sesli sonra üç sesli ve dört sesli heceler aşamalandırılarak verilmiştir. Sönmez (2022) çalışmasında çocukların açık heceleri kolay ve hızlı okuma eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Heceler iki sestten oluşturuldu. Üç sestten oluşan heceleri öğrenciler kavramada zorlandığı görüldüğü için üç sesli heceler üçüncü grup seslerle birlikte cümle içinde emir kipi şeklinde kavratılmıştır. Örneğin Ali ata bak, Ela elma tat, gibi cümleler yoluyla kavratılmıştır. Dört sestten oluşan heceler ise beşinci grup seslerle birlikte verilmiştir. Örneğin “dost” gibi tek heceler beşinci grupta metin içinde verildi.

Kelime dönemi

İkinci grup seslerle birlikte kelimeler üretilmiştir. Az sesli hecelerden oluşan kelimeler olmasına dikkat edilmiştir. Öncelikle verilen kelimeler açık heceler ile oluşan kelimelerdir. Öğrenciler üç sestten oluşan heceleri kavramakta zorlandıkları için kelime döneminde üç sesli hece içeren kelimeler verilmemiştir. Ana, tane, nane, nine, lale gibi iki ses ve iki heceden oluşan kelimeler oluşturulurken kalem, masal, anlat gibi kelimeler oluşturulmamıştır. MEB (2005) İlk okuma yazma sürecinde öğrencilerin görme aralığını 4,5 inç olarak belirtmiştir. Çok sesli heceler öğrencilerin görme aralığının dışına çıkacağı için kelimeyi bir defada okuma imkânı oldukça azalmıştır. Nitekim müdahalenin bulunmadığı diğer sınıftaki öğretmen bu hatayı yaptığı için öğrencilerin kelimeyi ezberlediği, ezberlenen kelime sayısı arttıkça unutanın da arttığı görülmüştür. Öğrencilerin yaşamında yer almayan kelimeler öğrencilere verilmemiştir. Martens & Begeney (2006) ilk okuma yazma sürecinde amacın çok hece, kelime, cümle üretmek olmadığını, dilin fonolojik yapısını kavratmak olduğunu belirtmiştir. İlk okuma yazma sürecinde öğrencilerin somut işlemler döneminde olması yaşamında yer almayan kelimeleri anlama ve kavramasını

güçleştirilebilir. Zengin ve Duyu (2026) çalışmasında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ilk okuma yazma sürecinde harf gruplarını incelediği çalışmada programla ilgili olumlu düşüncelerden birisi ve en fazla dile getirilen bilindik kelimelerle başlanılmasıdır.

Cümle dönemi

Cümle dönemine üçüncü grup seslerle birlikte geçilmiştir. İkinci grupta öğrencilerin kelime olgusunu iyice kavraması amaçlanmıştır. Cümleler üç kelimeden oluşturulmuştur. Cümleyi bütün görme ve bir defada okunması amaçlanmıştır. Yine cümleler öğrencilerin günlük yaşamında yer alan aktiviteleri içeren cümleler olmuştur. Üç sestten oluşan heceler aynı zamanda emir kipi olarak bu aşamada verilmiştir. “Ela elma tat” gibi cümleler oluşturuldu. “ö” sesi ile birlikte kelime içinde üç sestten oluşan heceler verilmiştir. “Ömer kalem al.” gibi cümleler oluşturulmuş, “ü sesi ile birlikte cümledeki kelime sayısı dörde çıkartılmıştır. Yine “ü” sesi ile birlikte cümleler bir önceki cümle ile ilişkilendirilerek metin dönemine geçişin alt yapısı oluşturulmuştur. Örneğin, önce “Kerem börek al.” cümlesi verildi. Ardından, “ Bir kilo al.” biçiminde ikinci cümle verilmiştir. Müdahalenin yapılmadığı diğer sınıfta öğretmenin yedi kelimeden oluşan cümleler verdiği görülmüştür. Öğrencilerin hem okumada hem de yazma zorlandıkları görülmüştür. Öğretmenin sorunu aşmak için ikinci bir hata daha yaparak eve 15 sayfaya varan okuma ve yazma ödevi verdiği belirlenmiştir. Bu durumun öğrencilerde duyuşsal sorunlara neden olduğu görülmüştür.

Metin dönemi

Metin dönemine dördüncü grup seslerle birlikte geçilmiştir. “d, ç, y” seslerinde beş cümleden oluşan metinler oluşturulmuştur. “ş, r, g” seslerinde yedi cümleden metin oluşturulmuştur. “c, h” seslerinde metni oluşturan cümle sayısı on olarak belirlenmiştir. “ğ, f, j” seslerinde 14 ve 14’ten fazla cümleden oluşturulmuştur. Metin içinde cümleler gerçek hayatta ilişkili birbirini devamı niteliğinde bir öykü formatında yazılmıştır. Kelime dönemiyle birlikte başlanan dikte çalışması burada da devam etmiştir. Önce kopya metin, daha sonra dikte metin yazma çalışması yapılmıştır. 16 Ocak 2026 tarihi itibarıyla ilk okuma yazma sürecini tüm öğrencilerin tamamlaması ile ilk okuma yazma dönemi tamamlanmıştır. İkinci yarıyıl itibarıyla serbest okuma dönemine geçilmiştir. Toste vd. (2025) çalışmasında disleksili öğrenciler için kısa yazım etkinliklerinin okumayı da olumlu geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle çok uzun metinler oluşturulmamıştır.

Serbest okuma dönemi

Bu dönemde öğrencilere masal kitapları okutulmuştur. Şener vd. (2021) çalışmasında birinci sınıfta öğrencilerin özellikle fabl türü masal okumayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu nedenle Lafonten Masalları okutulmuştur. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler olduğu için okunan metnin uzun olmamasına dikkat edilmiştir. Schwarz vd. (2024) çalışmasında disleksik öğrencilerin okuma süresi, kelime sayısı artıkcı daha fazla okuma hatası yaptıklarını tespit edilmiştir. Ders kitaplarındaki okuma metinlerinden çok uzun olan kelimeler okutulmamış, şiir gibi kısa metinler okutulmuştur. Uzun kelime ya da daha önce karşılaşmadıkları kelimeler öğretmen tarafından incelenerek eko okuma yaptırılmış, daha sonra öğrencilere okutulmuştur. 31 Aralık 2025 tarihi itibarıyla seslerin tamamı öğrencilere kavratıldığı için ilk okuma yazma süreci tamamlanmıştır. Bu süreçten sonra uzmanların önerisiyle öğrencilerin sesli okuma ve yazma süreçleri takip edilmiştir. Yazma çalışmalarında ilk okuma yazma için kullanılan defterler yerine normal yazı defterlerine geçilmiştir. Bu dönemde öğrencilerin yazı takibi bu defterler üzerinden yapılmıştır.

Verilerin analizi

Öğrencilerin sesli okumaları Bir Türkçe eğitimi, iki sınıf eğitimi alanında uzman akademisyenler okuma durumunun Akyol’un (2011) Ekwil&Shanker (1988), Harris&Spay (1990) ve May’dan (1986) uyarladığı “ Yanlış Okuma Analizi Envanteri” ile okuduğunu anlama becerileri 5N1K sorularıyla değerlendirilmesinin uygun olacağını belirtmiştir. Ne, nerede, ne zaman, kim, soruları bir puan ile niçin ve nasıl soruları üç puan ile değerlendirilmiştir. Biraz cevap veriyse bir puan, orta düzeyde cevap veriyse iki puan, tam cevap veriyse üç puan ile değerlendirilmiştir. Kelime tanıma yani okuma %99+ serbest okuma düzeyi, %95+ öğretim, %90- endişe düzeyi olarak belirlenmiştir. Okuduğunu anlamada ise %90+ serbest, %75+ öğretim, %75- endişe düzeyi olarak

belirlenmiştir. Disleksili öğrencilerin okumaları MEGEP (2007) ve MEB’de (2022) belirtilen özelliklere göre sesli okuma değerlendirilerek analiz edilmiştir. Öğrencilerin yazma düzeyleri Yıldız ve Ateş’in (2010) bitişik eğik el yazısına göre geliştirdiği ancak yazı stili değişimi ile dik temel harflere göre düzenlemelerin araştırmacılar tarafından yapıldığı “Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği”, Başar ve Alkan’ın (2020) “Disgrafi Envanteri” ile incelenerek analiz edilmiştir. Öğrenciler sınıf defterindeki sıraya göre Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlanmıştır. Öğrenciler haftalık değerlendirilmiş, haftalık veriler toplanarak aylık veriye dönüştürülmüştür. Velilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Veriler bir Türkçe eğitimi, iki sınıf eğitimi alanında uzman üç akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Bu analizde Miles&Huberman (1994) görüş birliği formülü kullanılmıştır.

Veli Toplantısı

Veli toplantıları bir düzen ve sistem içinde yapılmıştır. Eylem planlaması çerçevesinde ilk veli toplantısı okula uyum döneminde yapıldı. Velilere uygulanacak açık hece sistemi anlatıldı. Velilerin konuyla ilgili soruları cevaplandırıldı. Velilerin endişeleri giderildi. Hazırlık döneminde velilerden beklentiler anlatılmıştır. Eylem planında ilk okuma yazmaya hazırlık dönemi iki hafta olarak planlanmıştır. Bu plan doğrultusunda üç öğrencide görülen kalem tutma sorununa yönelik olarak Başar vd. (2020) çalışmasında ortaya koyduğu kalem tutma etkinlikleri uygulandı. Velilerle görüşülerek onların desteği alındı. İki haftalık sürecin sonunda kalem tutma sorunu sınıfta görülmedi. Ses aşamasına geçildi. Ses-hece aşamasında uygulanacak etkinliklerden veliler haberdar edildi. Ders kitaplarında yer alan ses gruplarında değişiklik yapılacağı nedenleri açıklanarak paylaşıldı. Velilerin yapabilecekleri hatalar ve öğrenciye yansması örneklerle anlatıldı. Örneğin, sesi “nınnn” veya “ne” olarak söylemesi gibi örnekler verildi. Sesli okuma ve yazma döneminde ortaya çıkış biçimleri görsel örneklerle pekiştirildi. Süreçte hata yaptığı tespit edilen veliler okula davet edilerek hatasından haberdar edildi. Kelime döneminde velilere verilecek kelimelerden bahsedildi. Her çocuğun kendine özel olduğu, başka çocuklarla karşılaştırılmaması gerektiği anlatılmıştır. Bazı velilerin de süreçte çocuklarını başka çocuklarla ya da sınıfı başka sınıflarla karşılaştırma hatası yaptığı belirlenmiştir. Karşılaştırma yapan veliler uyarılmış, sonuçlarından bahsedilmiştir. Cümle aşamasına geçmeden veli toplantısı yapılarak veli bilgilendirmesi yapılmıştır. Aynı veli toplantısı metin dönemi için de gerçekleştirildi. Metni oluşturma amacı anlatıldı. Toplantıda velilerle birlikte “y” sesine yönelik örnek bir metin oluşturuldu. Serbest okuma döneminde okuma ve yazmayı geliştirici etkinlik örnekleri anlatıldı. Bunun dışında artikülasyon sorunu olan öğrencilerin velileri ile her Perşembe saat 12.15’te sınıfın dışında farklı bir ortamda görüşme yapıldı.

Artikülasyon Çalışması



Resim1. Artikülasyon Sorunu Yaşayan Öğrencilerin Velileriyle Görüşme

Artikülasyon sorunu yaşayan iki kız, iki erkek öğrenci belirlendi. Erkek öğrencilerden birisi r, g, k, s seslerini çıkartamıyordu. Diğer erkek öğrenci, r ve s seslerini çıkartamıyordu. Kız öğrencilerden birisi çoklu ses çıkaramama yaşarken bir kız öğrenci sadece r sesini çıkartamıyordu. Öğrenciler önce Kulak Burun Boğaz uzmanı doktora yönlendirildi. KBB uzmanının “Ağız yapısında bir sorun yoktur” tanısına bağlı olarak öğrencilerle Başar’ın (2025) çalışmasında ortaya koyduğu etkinlikler gerçekleştirildi. Öğrencilere önce d, l, n, t, v, z sesleri söylenilerek dilin ileriye doğru itilmesi sağlandı. Daha sonra bu seslerle birlikte dilin üst damağa değiştirilmesi

sağlandı. Anneler aynı etkinliğin evde ayna karşısında gerçekleştirilmesini sağladı. Dil alt damağa yapıştığı için etkinliklerle dili damaktan kurtarmak için bir hafta her gün yarım saat süre ile sesin sadece cümle hece sonunda kapalı hece olarak söylendiğinde çıkan ses şeklinde söyletildi. Her uygulama bir hafta devam etti. Okulda bu uygulama sınıf dışındaki bir ortamda araştırmacı tarafından gerçekleştirildi. Daha sonra er, ar, gibi kapalı hece olarak söyletildi. Daha sonra kara, para, yara, sarı gibi sesin kelime içinde söylenmesi etkinliği yapıldı. Daha sonra sesin rüzgâr, rüya, Ramazan gibi başta söylenilmesi etkinliği gerçekleştirildi. Bir sonraki haftada berrak, beraber, hurra (yerel bir söylemdir) gibi sesin iki defa geçtiği kelimeler söyletildi. Daha sonra söylerken dili ileri ittiren d, l, n, t, v, z sesleriyle birlikte kullanılan “nara, tara, verdi, zira” gibi kelimeler söyletildi. Bu etkinlik 10 hafta sürdü. On haftanın sonunda öğrenciler “r” sesini çıkaramama sorununu çözdüler. Çoklu ses çıkaramayan öğrenciler “s” sesini çıkaramama sorununu üç haftada çözdü. Çünkü dil alt damaktan kurulmayı başarmıştı. O nedenle diğer sesler daha kısa sürede çözümlendi. Bir erkek öğrenci “g” sesini iki haftalık sürede, “k” sesini iki haftalık sürede çıkartmayı başardı. Bir öğrencide artikülasyon seslerinin dışında “l” sesini de çıkartma sorunu vardır. Aynı etkinlikler “l” sesi için de kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Birinci araştırma sorusuna yönelik bulgular.

Tablo 3. Deney Grubundaki Öğrencilerin Okuma Yazma ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri

S.No	Hata türü	Yanlış okunan kelime sayısı	Düzeyi	Anlama Puanı	Düzeyi
Ö1	Tekrar, tasarlama, heceleme	30	Endişe	9	Endişe
Ö2	Yok	Yok	Serbest	30	Serbest
Ö3	Hece düşürme	1	Serbest	29	Serbest
Ö4	Yok	Yok	Serbest	30	Serbest
Ö5	Yok	Yok	Serbest	30	Serbest
Ö6	Kelime atlama	1	Serbest	29	Serbest
Ö7	Yok	Yok	Serbest	30	Serbest
Ö8	Yok	Yok	Serbest	30	Serbest
Ö9	Tekrar,	1	Serbest	28	Serbest
Ö10	Tasarlama	1	Serbest	30	Serbest
Ö11	Yok	Yok	Serbest	30	Serbest
Ö12	Yok	Yok	Serbest	30	Serbest
Ö13	Ekleme	1	Serbest	28	Serbest
Ö14	Yok	Yok	Serbest	30	Serbest
Ö15	Yok	Yok	Serbest	30	Serbest
Ö16	Yok	Yok	Serbest	30	Serbest
Ö17	Yok	Yok	Serbest	30	Serbest
Ö18	Yok	Yok	Serbest	30	Serbest
Ö19	Yok	Yok	Serbest	30	Serbest
Ö20	Yok	Yok	Serbest	30	Serbest
Ö21	Atlama	2	Serbest	29	Serbest
Ö22	Yok	Yok	Serbest	30	Serbest
Ö23	Yok	Yok	Serbest	30	Serbest
Ö24	Kelimayı çevirme	1	Serbest	29	Serbest
Ö25	Yok	Yok	Serbest	30	Serbest
Ö26	Yok	Yok	Serbest	30	Serbest
Ö27	Yok	Yok	Serbest	30	Serbest
Ö28	Yok	Yok	Serbest	30	Serbest
Ö29	Yok	Yok	Serbest	30	Serbest
Ö30	Kelimayı çevirme, hece düşürme	4	Öğretim	26	Öğretim

Tablo 3. İncelendiğinde açık hece sistemi ile ilk okuma yazma sürecini yürüten öğrencilerin okuduğunu anlama puanları görülmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilere üç farklı metinde anlama sorunları sorulmuş olup üç farklı metinden elde ettikleri puanlar görülmektedir. Öğrenciler yanlış okuma analizi envanteri ve okuduğunu anlama puanına göre değerlendirildiğinde bir öğrencinin öğretim düzeyinde bir öğrencinin endişe düzeyinde kaldığı görülmüştür. İki öğrenci sadece bir kez tasarlama ve tekrar hatası yaparken, yedi öğrencinin disleksiden kaynaklı okuma hatası yaptığı görülmüştür. Bir öğrenci öğretim, bir öğrenci endişe düzeyinde kalmıştır. Yirmi sekiz öğrenci serbest okuma düzeyine ulaşmıştır. Açık hece sistemi ile ilk okuma yazma sürecinin yürütülmesinin öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama

becerisini geliştirmiştir. Veli görüşleri ve öğretmen gözlemleri de bulguyu desteklemektedir. Tablo7’de görüldüğü gibi veliler ve öğretmen de öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisinin geliştiğini belirtmiştir.

Tablo4. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri

S.No	Hata türü	Yanlış okunan kelime sayısı	Düzeyi	Anlama Puanı	Düzeyi
Ö1	Kelime tekrarı, harf karıştırma	8	Öğretim	24	Öğretim
Ö2	Yok	Yok	Serbest	30	Serbest
Ö3	Hece düşürme, ekleme	5	Öğretim	22	Öğretim
Ö4	Kelime tekrarı, ekleme, düşürme	5	Öğretim	30	Öğretim
Ö5	Harf karıştırma, kelime tekrarı	36	Endişe	14	Endişe
Ö6	Kelime atlama	1	Serbest	29	Serbest
Ö7	Tasarlama, tekrar	5	Öğretim	24	Öğretim
Ö8	Heceleme, tekrar, heceyi ayırma, atlama	18	Endişe	23	Öğretim
Ö9	Hece, kelime çevirme, karıştırma	33	Endişe	18	Endişe
Ö10	Tasarlama	1	Serbest	28	Serbest
Ö11	Heceleme, heceyi ayırma, atlama, tekrar	27	Endişe	20	Endişe
Ö12	Yok	Yok	Serbest	30	Serbest
Ö13	Ekleme	10	Öğretim	28	Serbest
Ö14	Karıştırma, atlama, tekrar	21	Endişe	16	Endişe
Ö15	Yok	Yok	Serbest	30	Serbest
Ö16	Heceyi ayırma, tekrar, atlama,	17	Endişe	15	Endişe
Ö17	Heceyi ayırma, tekrar atlama	3	Serbest	27	Serbest
Ö18	Heceyi ayırma, karıştırma, atlama, tekrar	24	Endişe	20	Endişe
Ö19	Yok	Yok	Serbest	30	Serbest
Ö20	Karıştırma, heceyi ayırma,	5	Öğretim	25	Öğretim
Ö21	Atlama, karıştırma, tekrar, heceleme	2	Serbest	29	Serbest
Ö22	Kelimeyi çevirme, hece ayırma, tekrar	5	Öğretim	24	Öğretim
Ö23	Yok	Yok	Serbest	30	Serbest
Ö24	Kelimeyi çevirme	1	Serbest	29	Serbest
Ö25	Tekrar, heceleme, heceyi ayırma	10	Endişe	20	Endişe
Ö26	Tekrar, tasarlama, hece ayırma	5	Öğretim	24	Öğretim
Ö27	Hece ayırma	2	Serbest	28	Serbest
Ö28	Tekrar, hece ayırma, tasarlama	5	Öğretim	26	Öğretim
Ö29	Yok	Yok	Serbest	30	Serbest
Ö30	Kelimeyi çevirme, hece düşürme, ekleme	22	Öğretim	26	Öğretim
Ö31	Heceleme, karıştırma, tekrar, tasarlama	19	Endişe	16	Endişe

*Tablo3 ve Tablo4’teki okuma hataları Başar ve Batur (2018) çalışmasına göre belirlenmiştir.

Tablo4. incelendiğinde mevcut programda belirtildiği şekilde ilk okuma yazma sürecini yürüten, hiçbir müdahalede bulunulmayan sınıfın sesli okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri görülmektedir. On iki öğrenci serbest okuma düzeyine ulaşmıştır. On öğrenci öğretim düzeyinde kalırken dokuz öğrenci endişe düzeyinde

kalmıştır. Öğrenciler sesli okumada yöntemden kaynaklı okuma hataları ve disleksiden kaynaklı okuma hataları şeklinde iki farklı türde okuma hataları yaptıkları tespit edilmiştir. Tekrar, kelimeyi kapalı heceden ayırma, tasarlama, kelimeyi harf harf heceleyerek okuma hataları gibi yöntemsel hatalar görülmüştür. Atlama, harf karıştırma, hece ekleme, hece düşürme, kelimeyi çevirme gibi disleksiden kaynaklı okuma hataları görülmüştür.

Tablo5. Deney Grubundaki Öğrencilerin Yazma Düzeyleri

S.No	Eğim	Boşluk	Ebat	Biçim	Çizgi Takibi	Toplam Puan
Ö1	2	3	3	2	2	12
Ö2	3	3	3	3	3	15
Ö3	2	3	2	2	3	12
Ö4	3	3	3	3	3	15
Ö5	3	3	2	2	3	13
Ö6	3	3	3	3	3	15
Ö7	3	3	3	3	3	15
Ö8	3	2	3	3	3	14
Ö9	2	2	3	2	3	12
Ö10	3	2	3	2	2	12
Ö11	3	2	3	3	2	13
Ö12	3	2	3	2	2	12
Ö13	3	2	2	2	3	12
Ö14	3	3	3	3	3	15
Ö15	3	2	2	2	3	12
Ö16	3	3	3	3	3	15
Ö17	3	3	3	3	3	15
Ö18	2	3	2	2	3	12
Ö19	3	2	2	2	2	11
Ö20	3	3	3	3	3	15
Ö21	3	3	3	2	2	13
Ö22	3	3	2	2	3	13
Ö23	2	2	2	2	2	10
Ö24	3	3	3	3	3	15
Ö25	3	3	2	2	2	12
Ö26	3	3	2	2	3	13
Ö27	3	3	3	3	3	15
Ö28	3	3	3	2	2	13
Ö29	2	3	2	2	3	12
Ö30	2	3	2	2	3	12

Tablo5. incelendiğinde çok boyutlu okunaklılık ölçeğine göre öğrencilerin yazısı uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda bir öğrenci orta düzeyde okunaklı seviyesinde kalırken diğer öğrenciler okunaklı düzeyi yakalayabilmiştir. Dokuz öğrenci tüm boyutlardan tam puan almıştır. Öğrencilerin eğitim ve çizgi takibi boyutunda diğer boyutlara göre daha başarılı olmuştur. Öğrenciler harfleri metin boyunca dik olarak ve düzgün bir şekilde yazmıştır. Öğrenciler satır çizgisini oldukça düzgün takip etmiş, satır çizgisinden

sapma, üste veya alta çıkma ve satır sonunda çizgiden taşma yapmamışlardır. Öğrenciler biçim boyutunda en düşük ortalama puanına sahiptir. Öğrenciler harfleri kurallarına göre yazma, başlama ve bitiş yerlerini doğru ve uygun biçimde yapma, alt ve üst uzantılar ile gövde kısımlarını orantılı yazmada biraz zorlanmıştır.

Tablo6. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazma Düzeyleri

S.No	Eğim	Boşluk	Ebat	Biçim	Çizgi Takibi	Toplam Puan
Ö1	2	2	1	2	2	9
Ö2	2	3	3	3	3	14
Ö3	2	1	2	2	2	9
Ö4	1	1	2	2	2	8
Ö5	1	1	1	1	1	5
Ö6	3	3	3	3	3	15
Ö7	2	2	2	2	1	9
Ö8	1	1	1	1	1	5
Ö9	1	1	1	1	1	5
Ö10	3	2	3	2	2	12
Ö11	1	1	1	1	1	5
Ö12	3	3	3	3	2	14
Ö13	2	2	2	2	3	11
Ö14	1	2	1	2	2	8
Ö15	3	3	3	3	3	15
Ö16	1	1	1	1	1	5
Ö17	2	3	3	2	2	12
Ö18	1	1	1	1	1	5
Ö19	3	3	3	3	3	15
Ö20	2	2	2	2	2	10
Ö21	3	3	3	2	2	13
Ö22	2	2	2	1	2	9
Ö23	3	3	3	3	3	15
Ö24	3	3	3	3	3	15
Ö25	2	2	1	1	1	7
Ö26	2	2	2	2	2	10
Ö27	2	2	2	1	1	8
Ö28	3	3	3	2	2	13
Ö29	3	3	2	2	3	12
Ö30	2	2	1	1	1	8
Ö31	2	3	2	2	3	12

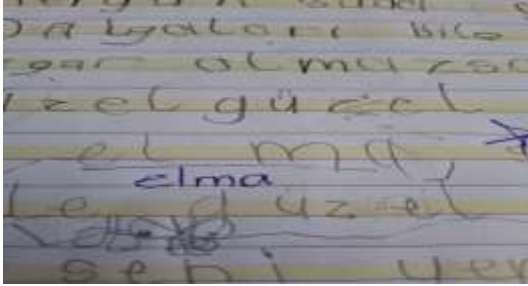
Tablo6. incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerden on öğrencinin okunaklı olmayan yazı düzeyinde kaldığı görülmüştür. Yedi öğrencinin yazısı orta düzeyde okunaklılığa sahiptir. On dört öğrenci yazı okunaklılığına ulaşmıştır. Kontrol grubunun olduğu sınıfta görevli öğretmenin okumayı önceleyerek yazı ötelemesinin böyle bir durumu ortaya koyduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik bulgular aşağıda verilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; Birinci grup seslerde sadece iki sestem oluşan hecelerin kavratılmıştır. Üç sestem oluşan hecelerin cümle ile birlikte verilmesi, önce emir kipi şeklinde daha sonra “bal” gibi varlıklarla özdeşleştirilerek verilmesi, dört sestem oluşan “Türk” gibi hecelerin beşinci grup seslerle birlikte verilmesi araştırmanın birinci sorusuna yönelik bulgularda da belirtildiği gibi olumlu katkı sağlamıştır. Öğrencilerin serbest okuma düzeyine ulaşmasında, yazı okunaklılığı kazanmalarında hecelerin sistematik olarak artırılmasının önemli etkisinin olduğu belirlenmiştir. Hem öğrenci velileri hem de öğretmen görüşlerinde de uygulamanın öğrencilerin kelimeyi bütün görmesine, kelimeyi heceleyerek okuma, tekrarlayarak okuma hatası yapmamalarını sağlamıştır. Bu konuda öğretmen “İlk grupta sadece heceleri verdiğimizde, kelime ya da cümle oluşturmadığımızda bir süre sonra birleşme mantığını transfer ettiklerini gördüm” diyerek uygulamanın etkisine vurgu yapmıştır. Üst sınıflarda öğrenim gören çocuğu bulunan veliler duruma yönelik karşılaştırma yaptıklarında büyük çocuklarının bu konuda çok daha zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu zorlanmayı çocuklarına öğretim esnasında kendilerinin de yaşadığını vurgulamışlardır. Hem öğretmen hem de veliler uygulamayı olumlu bulmuştur. Kontrol grubunda kelimeyi heceleyerek okuma, tekrarlı okuma, kelimeyi harf harf okuma gibi hatalar görülmüştür. Bu durum da akıcı okuma becerisini olumsuz etkilemiştir.

İlk okuma yazma sürecinde kelimelerde yer alan hecelerin sistematik olarak artırılması ilk okuma yazma sürecine olumlu katkı sağlamıştır. Bu nedenle öğrenciler Başar ve Batur (2018) tarafından belirlenen sesli okumada heceleyerek okuma, tekrarlı okuma, tasarlama, heceleyerek okuma hataları gözlemlenmemiştir. Hecelerdeki harf sayısının sistematik olarak artırılmasının, metin döneminde cümlelerin sistematik olarak artırılmasının öğrencilerin kuma yazma becerisini geliştirdiği belirlenmiştir. Velilerle yapılan görüşmede aşağıda belirtildiği gibi doğru heceleme becerisini kazanmıştır. Öğretmen gözlemi de bulguyu desteklemiştir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna yönelik bulgular aşağıda verilmiştir.

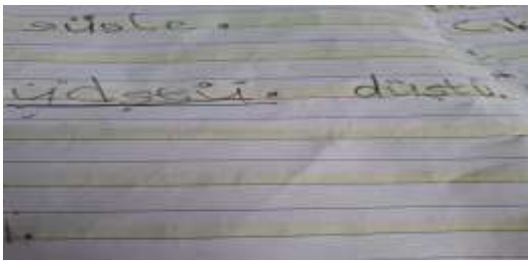
Araştırma kapsamında sınıfta öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin olabileceği düşüncesiyle ilk okuma yazma sürecinde öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin hem okuma hem de yazmada karıştırdığı b-d, m-n, sesleri tabiatan varlıklarla özdeşleştirilerek kavratılmasının öğrencilerin harf karıştırma hatasını önlemiştir. Tablo2’de de görüldüğü gibi deney grubunda yer alan öğrenciler harf karıştırma hatasını göstermemiştir. Özellikle yazmada aşağıdaki örneklerdeki gibi disgrafiden kaynaklı yazma hataları görülmüştür.



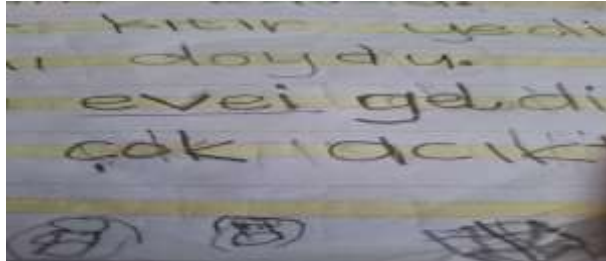
Resim2. Kelimeyi Ayırma Hatası



Resim3. Kelime ve Cümle Eksiltme Hatası



Resim4. Kelimeyi Çevirme Hatası



Resim5. Ekleme Hatası

Resim2, 3 ,4, 5’te görüldüğü gibi kelimeyi hecesinden ayırarak yazma, cümleyi yada kelimeyi eksilterek yazma, kelimeyi çevirme, ekleme hatası görülmüştür. Resimlerde görülmemesine rağmen öğrencilerde oran orantı sorunu da görülmüştür. Çalışma planlanırken bu soruna yönelik bir etkinlik planlanmamasına rağmen ilk okuma yazma

sürecinde yanlış yazılan kelimelerin doğrusunun yazılarak tekrar yazdırılması, yazılacak yerin koyulaştırılarak boyanması gibi etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen gözleminde ve veli görüşmelerinde ortaya konulduğu gibi disgrafiden kaynaklı yazma hataları azaltılırken harf karıştırma ve oran orantı hatası görülmemiştir. Öğretmen; “Harf karıştırma hatası öğrencilerde görülmedi. Bunda söylerken patlayan ve söylerken dudağı titreştiren seslerin öne çekilmesinin etkisi olduğunu düşünüyorum. Bu seslerle oluşan heceleri daha çabuk anlamlandırdılar” diyerek uygulamanın sonucunu ortaya koymuştur. Veliler de üst sınıftaki çocuklarıyla karşılaştırma yaparak “ Bu sorun bizim büyük çocuklarımızda da vardı. Ne öğretmen ne de biz farkındaydık. Ama bu sorunu hala yaşıyoruz. Ama birinci sınıftaki çocuklarımız şu anda bu sorunu yaşamıyor. Çok endişeliydik ama endişemiz kalmadı” demiştir. Veliler öğretmenin görüşünü desteklemiştir. Öğrenme güçlüğünden kaynaklı harf karıştırma hatasının ilk okuma yazma sürecinde önlenemediği belirlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü sorusuna yönelik bulgular Tablo7’de verilmiştir.

Tablo7. Velilerin Açık Hece Sisteminin İlk Okuma Yazma Sürecine Etkisine Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Alt Kod	f
Okuma, Yazmaya ve Anlamaya Etkisi	Okumaya Etkisi	Heceyi tanıma,	10
		Kelimeyi bütün görme	10
		Cümleyi bütün görme	10
		Akıcı okuma	8
		Okumaya isteklilik	10
		Okuduğunu karşılaştırma	10
		Başkalarının okuma hatalarını görebilme	8
	Yazmaya Etkisi	Sayfa düzeni	10
		Disgrafiden kaynaklı yazma hatalarını giderme	10
		Dikte yazma becerisi	10
		Kalem tutma becerisi	4
		Harflerin orantısı	5
	Anlamaya Etkisi	5N 1K sorularını kolay cevaplama	10
		Üst düzey düşünme becerisi	5
		Anladığını güncel hayata transfer etme	10
		Anladığını farklı biçimlerde anlatma	5
	En Önemli Katkı	Seslerin tabiattaki bir varlıkla özdeşleştirilmesi	10
		Kelimenin hecelerden oluştuğunu kavrama	10
		Farkındalık oluşturma	10
		Akıcı okuma	10
		Üst düzey düşünme becerisi	5
		Ödevin sıkıcı olmaması	10
		Duyuşsal yıpranmanın engellenmesi	10

Tablo7. incelendiğinde öğrenci velilerin açık hece sistemi ile ilk okuma yazma sürecinin yürütülmesinin öğrencilerin okuma, yazma ve anlamaya yönelik görüşleri yer almaktadır. Okumaya etkisi koduna bağlı olarak “Kelimeyi tanıma, kelimeyi bütün görme, cümleyi bütün görme, akıcı okuma, okumaya isteklilik, Okuduğunu karşılaştırma, başkalarının okuma hatalarını görebilme” alt kodları oluşmuştur.

Açık hece sisteminin kelime kurmada sağladığı kolaylık öğrenci velileri tarafından belirtilmiştir. Kelimeyi bütün görme alt kodunda öğrencilere açık hece ile birlikte anlamını bilmediği, yaşamında yer almayan kelimelerin verilmemesi nedeniyle öğrencilerin kelimeyi okurken harf ya da hece okuması yapmadan bir defada kelimeyi okuması veliler açısından bu dönemdeki en önemli kazanımlardan birisidir. Kelimeyi bütün okuma konusunda

tüm veliler olumlu görüş ortaya koymuştur. Bu konuda V3; “ Benim diğer çocuğum ikinci sınıfta öğrenim görüyor. O halen okurken heceleyerek okurken, kelimeyi tekrar ederek okurken A... kelimeyi bütün olarak gördüğü için daha iyi okuyor, anlaması da daha iyi.” V3, iki çocuğunun karşılaştırmasını yaparak açık hece sistemi ile kelimeyi bir defada bütün olarak okumanın akıcı okuma ve anlamaya etkisini ortaya koymuştur. Öğretmen gözleminde ve sesli okuma analizinde de ortaya konulduğu gibi öğrenci anlamını bilmediği, yaşamında hiç karşılaşmadığı, çok heceden oluşan kelimeleri okumakta zorlanmaktadır. Velilerin görüş ve karşılaştırmasında açık hece sisteminin kelime döneminin etkin geçirilmesini sağladığı söylenebilir.

Akıcı okuma alt koduna bağlı olarak veliler açık hece sistemiyle kelimenin ve cümlelerin bütün görülmesine bağlı akıcı okumanın geliştiğini belirtmiştir. Veliler ve öğretmenin ortak görüşüne göre mani ve tekerlemeler okutulmasının akıcı okuma becerisinin gelişmesinde etkili olmuştur. Veliler daha önceki yıl veya yıllarda birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerle kıyaslama yapmıştır. Veliler açık hece sistemiyle ilk okuma yazma sürecini tamamlayan çocuklarının akıcı okumada daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Bu konuda iki velinin dışında tüm veliler “ Açık hece sistemiyle ilk okuma yazma öğrenen çocuklarımız abi ya da ablalarına göre hata yapmadan daha güzel okuyor” diyerek durumu açıklamıştır. İki veli çocukları ilk defa birinci sınıf olduğu için karşılaştırma yapamamıştır.

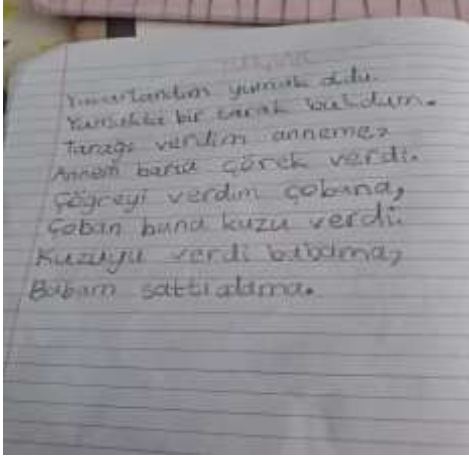
Okumaya isteklilik alt koduna bağlı olarak görüşmeye katılan velilerin tamamı öğrencilerin okuma karşı istekli olduklarını, kendilerinin bir zorlaması olmadan öğrencilerin okuma istediklerini bazı zamanlarda da öğrencilerin, velilerin okuma çalışmasına katılmasını istediğini belirtmiştir. Bu konuda V1, V3, V7, V8, V9, V10: “ Çocuklarımız okumaya karşı oldukça istekliler, okumaktan zevk alıyor. Hatta bazı zamanlarda tamam artık, bu kadar yeter diyoruz” diyerek istekliliği açıklamıştır. V2, V4, V5, V6 “ Çocuklarımız kendileri okurken bizim de okumamızı istiyor. Bu bizi hem zorluyor, hem de sevindiriyor” demiştir. Veliler, çocuklarının okuma isteğinin farklı bir aşamasını ortaya koymuştur.

Açık hece sistemi ile okuma yazma öğrenmenin okumaya etkisine yönelik bir başka alt boyutta, okuduğunu karşılaştırmadır. Bu konuda veliler çocuklarının okuduğu metinleri ve kitapları çevresinde karşılaştığı varlıklarla, olaylarla, yaşadıklarıyla karşılaştırdığını belirtmiştir. Bu konuda V5; “ Çocuğum okuduğu bir kitabı okuyup bırakmıyor. Çevresinde yaşadığı olaylarla, çevresindeki varlıklarla karşılaştırıyor. Benimle tartışıyor. Galiba bunda sesleri öğretirken varlıklarla özdeşleştirme yapılması etkili oldu” demiştir. Veli konuyu özetlemiştir.

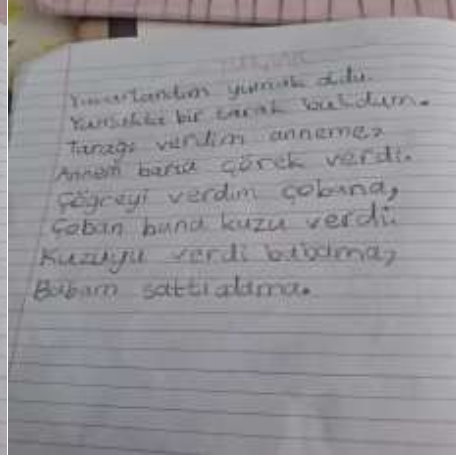
Başkalarının okuma hatalarını görebilme alt koduna bağlı olarak öğrenciler kendi okuma hataları kadar başkalarının okuma hatalarını da görebilme becerisine ulaşmıştır. Özellikle anne baba ve büyük kardeşlerin, akranların hatalarını görebilmektedir. Bu konuda V2; “Bizim çocuk bazen ben okuduğumda hatamı farkederek bana geri bildirimde bulunuyor. Özellikle de ikinci sınıfta okuyan abisinin hatalarını görüyor. Bu nedenle bazen aralarında tartışma da çıkıyor” demiştir. Veli çocuğunun kazandığı beceriyi ortaya koymuştur.

Açık hece sistemi ile ilk okuma yazma öğretiminin, öğrencilerin yazma becerisine etkisine yönelik olarak sayfa düzeni, disgrafiden kaynaklı yazma hatalarını giderme, dikte yazma becerisi, kalem tutma becerisi, harflerin orantısı, alt kodu oluşmuştur.

Sayfa düzeni veliler tarafından dile getirilen alt kodlardan birisidir. Veliler, öğrencilerin defter kullanımında, cümlelerin başlangıç ve bitiş noktalarına dikkat edilmesi, yırtılmış, kirlenmiş defter gibi düzen sorunu ve disgrafiden kaynaklı yazma yönünde terslik, alttan üste yazma, defteri sağdan sola doğru kullanma hatalarının düzeltilmesi ve görülmediğini belirtmiştir. Aşağıdaki resim6 ve resim7’de disgrafi görülen öğrencinin serbest okuma dönemindeki sayfa düzeni görülmektedir.



Resim6. Sayfa Düzeni



Resim7. Sayfa Düzeni

Resim6 ve resim7’de sayfa düzeni görülmektedir. İlk okuma yazma sürecinden sonra serbest okuma döneminde öğrencilerin sayfa düzeni görülmektedir. Disgrafi sorunu yaşayan iki öğrencinin sayfa düzeni görülmektedir. Aynı zamanda bir sonraki alt kod olan disgrafiden kaynaklı yazma hatalarının giderilmesi örneğidir. Disgrafiden kaynaklı yazma hatalarını giderme alt kodunda aşağıdaki resimlerde görülen yazma hataları giderilmiştir. Veliler bu duruma vurgu yapmıştır.



Resim8. Binişik Yazma



Resim9. Heceye Ayırma

Yanlış yazım hatası altına ya da üstüne doğrusu yazılarak öğrencinin doğruyu yazması sağlandı. Öğrenci doğru yazıncaya kadar etkinlik devam ettirildi. En fazla üçüncü yazımda düzeltildi.

Velilerin tamamının katıldığı ve memnuniyet belirttiği bir başka alt kod ise dikte yazma becerisi. Veliler, öğrencilerin söyleneni yazdığını ve hata yapmadıklarını, bir veli olarak bundan çok memnun olduklarını belirtti. Çok ödev verilmemesi, öğrencinin bıktırılmamasının etkili olduğu velilerce belirtilmiştir. V8 bu konuda, üst sınıfta öğrenim gören çocuğuyla karşılaştırma yaparak “ Benim çocuğum yazmaktan mutlu ve memnun, ben de mutlu ve memnunum. Bana yazma etkinliği yapalım diyerek istekte bulunuyor. Büyük çocuğum o kadar çok ödev yapıyordu ki şimdi eline kalem almak istemiyor” şeklinde durumu ortaya koymuştur. Öğretmen gözlemi de velilerin görüşlerini teyit eder durumdadır. Öğretmen de meslek hayatında ilk defa yazmaktan hoşlanan bir öğrenci grubuyla çalıştığını, daha önceki dönemlerde kendisinin de okumayı önceleyip yazmayı ertelediğini, çok yazma ödevi vererek sorunu çözmeye çalıştığını ancak ciddi sorunlar yaşadığını söylemiştir.

Kalem tutma becerisi yine bu dönemdeki kazanımlardan birisidir. Tablo1’de görüleceği üzere, okul öncesi eğitim almasına rağmen dört öğrenci üç parmak ile doğru kalem tutma becerisine sahip değildi. Başar vd. (2020) çalışmasındaki etkinlikler gerçekleştirerek bu durum düzeltilmiştir.

Harflerin orantısı yine velilerce ortaya konan bir sorundur. Özellikle disgrafi yaşayan öğrencilerin yaptığı hatalardan birisi de harflerin oran ve orantısıdır. Üç çizgi iki satır uygulamasının etkili olduğu söylenebilir. Orantı sorunu yaşayan öğrencilerin defterlerinin yazma alanının koyulaştırılmasının da etkili olduğu görülmüştür.

Açık hece sistemi ile ilk okuma yazmayı öğrenen öğrencilerin elde ettiği anlamaya yönelik kazanımları veliler tarafından ortaya konulmuştur. 5N 1K sorularını kolay cevaplama, üst düzey düşünme becerisi, anladığını güncel hayata transfer etme ve anladığını farklı biçimlerde anlatma biçiminde alt kodlar oluşmuştur.

Velilerin tamamının ortaya koyduğu anlamaya yönelik kazanım; 5N 1K sorularını kolay cevaplama olmuştur. Veliler üst sınıftaki çocuklarla, çevresindeki akraba çocuklarıyla karşılaştırarak durumu ortaya koymuştur. Yine veliler öğrencilerin çok ödev ile zorlanmamasının, seslerin tabiattaki varlıklarla özdeşleştirilmesinin etkili olduğunu belirtmiştir. V6; “ Benim çocuğum abisi ile karşılaştırdığımda anlama becerisi oldukça iyi durumda. Abisi ödev yapmaktan düşünemiyordu. Sesler tabiattaki varlıklarla özdeşleştirildiği için farklı bakış açısı kazandı. Abisi ile fikir tartışmasına girmesi beni oldukça keyiflendiriyor. Abisinde oldukça sorun yaşamıştık. Aynı korkum vardı ama açık hece sisteminin güzelliğini fark edince kaygım gitti” diyerek durumu özetlemiştir.

Buna bağlı olarak da beş öğrenci velisi öğrencilerindeki üst düzey düşünme becerisi ortaya koymuştur. Hiçbir şeyi doğru ya da yanlış kabul etmeme, sorgulama, farklı yönleri ortaya koyma, yaratıcı düşünceleri savunma gibi becerileri çocuklarında gözlemlediklerini belirtmiştir. Bu becerisinin kazanımında kelimelerin somut yaşantılarından olması, kelimelerin anlamının farklı etkinliklerle anlatılması, metin döneminde metinlerin bir öykü kurgusu içinde verilmesinin etkili olduğu velilerce vurgulanmıştır. Bu konuda V1; “ Kelime döneminde öğretmen kelimenin anlamını güncel hayattan örnekler verirken çocuklarımızın kelime hazinesini zenginleştirdi. Çocuklarımız kelimenin anlamını bildiği için okumada zorlanmadı. Bu nedenle çocuğum farklı düşünmeye başladı. Bu düşüncelerini de benimle paylaşması başka bir güzellik” diye açıklama yapmıştır.

Anladığını güncel hayata transfer etme becerisi açık hece sistemiyle öğrencilerin kazandığı becerilerden birisidir. Veliler, metin döneminde metinlerin olay kurgusu içinde güncel hayattan örnekler içermesinin etkili olduğunu vurgulamıştır. Metinlerin olay örgüsü içinde güncel hayatla ilişkilendirilmesinin öğrencilerinin öğrendiklerini güncel hayata transfer etme becerisini kazandığı görüşmeye katılan velilerin tamamınca ortaya konulmuştur.

Anladığını farklı biçimlerde anlatma becerisi bu dönemde kazanılan becerilerden birisidir. Veliler, öğretmenin kelimenin anlamını farklı biçimde öğrencilere kavratmaya çalışması öğrencilerin okuduğunu anladığını farklı biçimde anlatma becerisini kazandırdığını belirtmişlerdir. V4 bu konuda “ Çocuğum okuduğunu bana bazen sözlü olarak anlatıyor. Bazen, resim çizerek anlatıyor. Bazen de drama yaparak anlatıyor. Bu da onun zihin dünyasını zenginleştiriyor” diyerek durumu özetlemiştir. Öğretmen gözlemi de velileri desteklemektedir. Öğretmen de farklı anlatımların içeriği zenginleştirdiği, anlamaya katkı sağladığını belirtmiştir.

Velilere, açık hece sistemi ile ilk okuma yazma sürecinin yürütülmesinin en önemli katkısına yönelik görüşleri sorulduğunda veliler, seslerin tabiattaki varlıklarla özdeşleştirilmesi, farkındalık oluşturma, akıcı okuma, üst düzey düşünme becerisi, ödevin sıkıcı olmaması, duyuşsal yıpranmanın engellenmesi biçiminde katkılara vurgu yapılmıştır.

Seslerin tabiattaki varlıklarla özdeşleştirilmesinin somutlaştırmayı sağlaması, yaşantısıyla bağlantı kurması, anlama ve kavramayı kolaylaştırması bakımından öğrencilere çok önemli katkı sağladığı vurgulanmıştır.

Farkındalık oluşturmada açık hece sistemi ile öğrencilerin kelimenin hecelerden, cümlelerin kelimelerden, metnin cümlelerden oluştuğunu kavramasının ilk okuma yazma açısından en önemli katkılardan birisidir.

Farkındalık oluşan öğrencilerin kelimeyi bütün görme, cümleyi bütün görmesi nedeniyle akıcı okumanın geliştiğini belirtmiştir. Akıcı okuma becerisinin kazanılmasında öğrencinin yaşamında yer almayan kelimelerin verilmemesinin, uzun cümleler kurulmamasının, metinlerin öykü formatında olay örgüsü biçiminde verilmesinin etkili olduğu vurgulanmıştır. Bununla paralel olarak üst düzey düşünme becerisi de öğrencilerde gelişen becerilerdendir.

Ödevlerin sıkıcı, yorucu olmamasının öğrencilerin okulu ve dersi sevmelerine katkı yapması önemli katkılardan birisi olarak vurgulanmıştır.

Duyuşsal yıpranmanın engellenmesi öğrenci velilerinin altını çizerek vurguladığı en önemli katkılardan birisidir. Üst sınıflarda çocuğu olan veliler öğrencilere çok ödev verilmesinin, çocuklarında öğrenme güçlüğüne bağlı sorunlar olması nedeniyle çocuklarını ve kendilerini çok yıprattığını ortaya koymuştur. V1; “ Benim şu anda beşinci sınıfa devam eden çocuğumda da sesi çıkaramama, harfleri karıştırma gibi sorunlar vardı. Biz ve öğretmeni o zaman bunun farkında bile değildik. O çocuğum hala duyuşsal sorunlar yaşıyor. Allah’a şükür bu çocuğumu kurtardım” diyerek duyuşsal yıpranmanın engellenmesinin önemine vurgu yapmıştır. Velileri en fazla memnun eden katkının çocuğum duyuşsal yıpranmasının engellenmesi olduğu tespit edilmiştir. Velilerin üst sınıflarda öğrenim gören çocuklarında öğrenme güçlüğüne bağlı olarak duyuşsal sorunlar yaşaması, çok ödev verilerek öğrencilerin bıktırılmamasının böyle bir hassasiyet oluşturduğu söylenebilir. Öğretmen gözleminde de durumu şöyle vurgulamıştır: “ Uygulamış olduğumuz bu yöntemle çocukları ve velileri gerginlikten uzak tuttuk. Çocuk-veli çatışmalarını en aza indirdik. Bu yöntemle öğrencileri yormadan seviyelerine uygun olarak okuma yazma

gerçekleşti.” Öğretmen gözleminde daha önceki dönemlerde yürüttüğü ilk okuma yazma süreciyle karşılaştırma yaparak ulaştığı sonuca vurgu yapmıştır.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Açık hece sistemi ile ilk okuma yazma sürecinin yürütüldüğü bu çalışmada öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada yer alan yirmi sekiz öğrenci serbest okuma düzeyine ulaşmıştır. Açık hece sisteminin öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen gözlemi ve öğrenci velilerin görüşleri de sonucu desteklemektedir. Uygulamanın yapıldığı sınıfta öğrenim gören çocuğundan başka üst sınıflarda öğrenim gören çocuğu olan veliler açık hece sistemi ile halen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programına göre kapalı hece ile yürütülmekte olan ilk okuma yazma öğretimi karşılaştırmışlardır. Veliler, açık hece sistemi ile akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini belirtmiştir. Başar vd. (2015) çalışmasında açık hece sistemi ile öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisini kazandığı sonucuna ulaşmıştır. Sönmez de (2022) çalışmasında sonucu desteklemektedir. Açık heceyi öğrencilerin daha kolay okuduğu, akıcı okuma becerisinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır. İlk okuma yazma süreci tamamlandıktan sonra serbest okuma döneminde mani ve tekerleme okumanın akıcı okuma becerisine katkı sağladığı belirlendi. Çok heceli kelimeleri, öğrencinin daha önce yaşamında hiç karşılaşmadığı kelimeleri okumakta zorlandığı, öğrencilerin anlamını bildiği kelimeleri doğru ve bir defada okuduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hudson vd. (2005) çalışmasında akıcı okuma becerisinin gelişmesi için kelimenin tanınması ve çözümlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle ilk okuma yazma sürecinde kelime döneminde öğrencilere anlamını bildiği kelimelerin verilmesi, serbest okuma döneminde mani ve tekerleme okuma çalışması yapılması önerilebilir

Açık hece sisteminin yazma becerisine etkisine yönelik bulgular incelendiğinde öğrencilerin yazma ölçeği okunaklılık boyutuna ulaştığı tespit edilmiştir. Öğrenciler eğitim ve çizgi takibinde oldukça başarılı olmuştur. Öğrencilerin yarısında yazma güçlüğünün görüldüğü bir sınıfta bunun oldukça iyi bir başarı olduğu söylenebilir. Öğrencilere fiziksel gelişimine bağlı olarak fazla ödev verilmemesi, öğrencilerin yazmadan uzaklaşmamasını sağlamıştır.

Hecelerdeki harf sayısının sistematik bir şekilde artırılması öğrencilerin kelimeyi bütün olarak görme, kelimeyi bir defada heceleme yapmadan okudukları tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği belirlenmiştir. Öğretmen gözlemlerinde de öğrencilerin birleştirme mantığını kavradıklarını ve öğrendiklerini transfer yapabilmeleri olarak belirtilmiştir. Veliler de öğrencilerin kelime yapısını daha iyi kavradıklarını vurgulamıştır. Kelimeleri bütün görme becerisinin cümleyi de bütün görme becerisini geliştirdiği öğretmen ve öğrenci velileri tarafından ortaya konulmuştur. Hecelerdeki harf sayısının sistematik olarak artırılmasının ilk okuma yazma sürecine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Hecelerin sistematik olarak artırılması tekrar çalışması olarak yapılabilir.

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için harf karıştırma hatasına yönelik olarak gerçekleştirilen sesin tabiatından bir varlıkla ilişkilendirilmesi ve bir renk ile koyulaştırılarak verilmesi okuma ve yazmada görülen harf karıştırma hatasının giderilmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Harf karıştırma hatasının ilk okuma yazma döneminde engellenebilir bir sorun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başar vd. (2022) çalışmasında disleksili öğrencilerin sesli okuma etkinliğinde öğrencilerin harf karıştırma hatasını renklendirme yoluyla gidermiştir. Başar vd. (2021) çalışmasında da öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için bazı harfleri renklendirerek öğrencilerin harfi kavramasını sağlamıştır. Bu etkinlik yoluyla öğrencilerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarımında etkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu sonuç ışığında öğrenme güçlüğünden kaynaklı okuma ve yazma hatalarını gidermede etkisine yönelik tekrar araştırması yapılması sonucu güçlendireceği söylenebilir. Snowling&Melby-Lervag (2016) çalışmasında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin görsel ve işitsel algısının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Sesin tabiatındaki bir varlıkla özdeşleştirilerek o varlığın renginin kullanmasının görsel ve işitsel algıdaki yetersizliği gidermede etkili olduğu söylenebilir. Okuma ve yazma etkinliklerinde söylerken dudağı titreştiren (b, m, p, v, z) harf gruplamasında öne çekilmesinin öğrencilerin bu sesleri daha iyi kavradığı tespit edilmiştir. Öğretmen gözlemi ve öğrenci velileri de sonucu destekleyen bulguları dile getirmiştir. Başar vd. (2021) çalışmasında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin patlayan ve dudağı titreştiren sesleri daha iyi kavradığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin görsel ve işitsel algıdaki yetersizliğinden dolayı farklı bir duyu organının sürece katılmasının kavramayı kolaylaştırdığı söylenebilir. İlk okuma yazma sürecinde farklı duyu organlarının kullanılması önerilebilir. Yılmaz ve Akar (2024) çalışmasında hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilere tek bir yöntemin yetersiz kaldığı, birden çok yöntemin kullanılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonucunun teyidi ve tekrarı mahiyetinde boylamsal çalışması yapılabilir. Yine araştırma sorularının

içinde yer almamasına rağmen yöntem kısmında detaylı anlatılan artikülasyon etkinliklerin çıkarılamayan seslerin sesletiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Velilerin ilk açık hece ile ilk okuma yazma sürecine yönelik görüşleri incelendiğinde okuma, yazma ve anlamaya etkisi ortaya konulmuştur. Katılımcı velilerin tamamı öğrencilerin heceyi, kelimeyi ve cümleyi bütün görme, okumaya isteklilik, okuduğunu güncel hayatla karşılaştırma gibi katkının olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte veliler çocuklarının akıcı okuma, başkalarının okuma hatalarını görebilme becerileri de kazandığını belirtmiştir. Velilerin görüşlerine göre öğrenciler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programında (2024) yer alan kavramsal beceriler kapsamında aşağıdaki becerilere ulaştığı görülmüştür. Bu beceriler; “Gözlemleme, KB2.5. Sınıflandırma, KB2.6. Bilgi Toplama, KB2.7. Karşılaştırma, KB2.8. Sorgulama, KB2.10. Çıkarım Yapma, KB2.12. Mevcut Bilgiye/Veriye Dayalı Tahmin Etme, KB2.14. Yorumlama, KB2.17. Değerlendirme, KB2.20. Sentezleme, KB3.1. Karar Verme” becerileridir. Veli görüşlerine göre açık hece sistemiyle öğrencilerin okuma becerilerini kazandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Veli görüşlerine göre öğrenciler açık hece sistemiyle dikte yazma becerisi kazandığı, dikte yazarken hata yapmadıkları belirlenmiştir. Buna bağlı olarak sayfa düzenini sağlamada da etkili olduğu belirlenmiştir. Sayfa düzeninin kazanılmasında üç çizgi iki aralık uygulamasının da etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırma sorularında yer almamasına rağmen öğrencilerin disgrafiden kaynaklı yazma hatalarını gidermede de etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğru kalem tutma sorunu yaşayan öğrencilere uygulanan kalem tutma etkinlikleri öğrencilerde kalem tutma becerisini kazandırmıştır. Başar vd. (2020) çalışması sonucu desteklemektedir. Başar vd. (2020) çalışmasında kalem tutma etkinliklerinin kalem tutma becerisini kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Harflerin oran ve orantılı olarak yazılması öğrencilerin kazanımlarından birisidir. Satırların koyulaştırılmasının harflerin oran orantı becerisini kazandırdığı tespit edilmiştir. Başar (2025) çalışmasında etkinliğin oran orantı sorununu giderdiğini belirtmiştir. Disgrafiden kaynaklı yazma hatalarının giderilmesinde uygulanan etkinliklerin katkısı olduğu belirlenmiştir. Disgrafiden kaynaklı yazma hatalarının giderilmesinde kelime öğretimin, yanlışların anında geri bildirim verilmesinin, seslerin tabiatı varlıklarla özdeşleştirilmesinin etkili olduğu tespit edilmiştir.

Anlamaya etki boyutunda kelimelerin öğrencilerin güncel hayatından verilmesi öğrencilerde anladığını güncel hayatla ilişkilendirme becerisi kazandırdığı belirlenmiştir. Bu ilişkilendirmenin güncel hayata transfer becerisi kazandırdığı belirlenmiştir. Yine açık hece sistemiyle ilk okuma yazma sürecinde seslerin tabiatı varlıklarla özdeşleştirilmesinin sesi ve kelimeyi somutlaştırmasının veliler tarafından olumlu bulunmasının anlamayı kolaylaştırdığı söylenebilir. Yine açık hece sistemiyle ilk okuma yazma sürecinin yürütülmesi problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Üst düzey düşünme becerisinin gelişmesinde seslerin tabiatı varlıklarla özdeşleştirilmesi, metin döneminde metinlerin olay ve öykü kurgusu içinde verilmesinin etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin anladığını farklı biçimlerde anlatması bu dönemde gelişen becerilerdendir. Öğrencilere verilen kelime, cümle ve metinlerin görsel olarak öğrencilere çizdirilmesi, çizdiği görseli anlatması ve drama ile canlandırmasının etkili olduğu söylenebilir. Arslan'ın (2020) çalışması sonucu desteklemektedir. Arslan öğrencilere okuduğu metinleri farklı yöntemler kullanarak anlattırıştır. Bunları da anlatım stili olarak adlandırmıştır. Metni farklı stillerle anlatmanın akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Açık hece sistemiyle ilk okuma yazma sürecinin yürütülmesinin öğrencilere sağladığı en önemli katkı ve etkisi olan uygulama; seslerin tabiatı varlıklarla özdeşleştirilmesi, kelimelerin hecelerden oluştuğunu kavrama, farkındalık oluşturma, akıcı okuma, üst düzey düşünme becerisi, ödevlerin sıkıcı olmaması, duyuşsal yıpranmanın engellenmesi olarak belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda duyuşsal sorunların ilk okuma yazma sürecini akademik yaşamı etkilediği sonucunu ortaya koymuştur (Balantekin, 2025; Başar, 2025; Epçacan; 2025; Razon, ty.) Bununla birlikte sınıfta öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin olması duyuşsal etkiyi önemli hale getirmiştir. Literatür incelendiğinde öğrenme güçlüğü bireylerde farklı travmalara neden olduğunu ortaya koyan çalışmalar yapıldığı görülmüştür (Kalenjuk vd. 2023; Pitta&Danopoulou, 2020). Bu sorun hayal kırıklığı, depresyon, sosyal izolasyon, duyuşsal ve davranışsal problem olarak ortaya çıkabilmektedir. Nelson & Harwood (2010), çalışmasında öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin akran ilişkileri, öğretmen ve aile bireyleriyle iletişimde zorluklar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Açık hece sistemiyle ödevlerin gelişime uygun olarak verilmesi, öğrencilerin öğrenme güçlüğünden kaynaklı hatalarının giderilmesi, artikülasyon sorunlarının çözülmesi, kelime, cümle ve metinlerin yaşantılarında yer alması, metinlerin öykü ve olay kurgusu ile verilmesi öğrencilere duyuşsal sağlamlık sağlamıştır.

Sonuç olarak açık hece sistemi ile ilk okuma yazma sürecinin yürütülmesinin öğrencilerin süreçte yorulmadan severek ve isteyerek süreçte yer almaya istekli oldukları, öğrencilerin sesli okuma ve yazma becerisini geliştirdiği,

okuma ve yazma hatalarını giderdiği, öğrenme güçlüğünden kaynaklı okuma ve yazma hatalarının ilk okuma yazma sürecinde engellenebildiği tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA

Akyol, H. (2011) *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*, Pegem Akademi

Arslan, U. (2020). *Anlatım stilleriyle okuduğunu anlama ilişkisinin incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Babayigit, Ö., Erkuş, B. (2017) İlk okuma yazma sürecince yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2) 271-284

Balantekin, Y. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli kapsamında ilk okuma yazma öğretiminin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi: bir karma yöntem araştırması. *Millî Eğitim*, 54(1), 867-904. DOI: 10.37669/milliegitim.1700606”

Başar, M. (2025). *Erken çocukluk döneminde ilk okuma açık hece sistemi ile yazma öğretimi*, Ed. Kadioğlu Ateş, H., Eğitim Yayınevi

Başar, M. (2025). *Erken çocukluk döneminde öğrenme güçlüğü*, Ed. Kadioğlu Ateş, H. Eğitim Yayınevi

Başar, M. (2023). İlk okuma yazma sürecini etkileyen etkenler, Editör Hatice Kadioğlu Ateş İlkokulda Öğrenme Öğretme Uygulamaları, Eğiten Kitap

Başar, M., Baran, M. S., Göncü, A. (2022).Effect of colour usage and dialogue reading practices in solving the visual and auditory perception problems of students with dyslexia, *MIER-Journal Of Educational Studies Trends And Practices*, 12 (2),.59-80,

Başar, M., Göncü, A., Baran, M S. (2021). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde bir eylem araştırması *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51 327-348

Başar, M., & Tanış-Gülbüz, H. M. (2020). İlk Okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 1-20.

Başar, M., Alkan, G. (2020). Disgrafi öğrencilerin yazma hatalarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (227), 371-388.

Başar, M., Batur, Z. (2018) Examination of the students' mistakes of oral reading, *International Electronic Journal of Elementary Education* 11 (2) 181-189 DOI: 10.26822/iejee.2019248598

Başar, M., Karasu M., Şener, N. (2016). *Ses temelli cümle yöntemiyle bitişik eğik yazıyla ilk okuma yazma öğretimi*, Altın Yayınları

Başar, M., Doğan, C., Karasu, M. Şener, N., Yurttaş R. (2015). İlk okuma yazma sürecine açık ya da kapalı hece ile başlamak, *International Journal of Language Academy*, 9 442-452

Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretimin değerlendirilmesi, *Kuramsal Eğitimbilim* 3 (1) 164-181

Bayraktar, İ. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimi dersine yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 71-84. DOI: 10.29000/rumelide.1032368.

Begeney, J. C., Martens, B. K. (2006). Assisting low-performing readers with a group based reading fluency intervention, *School Psychology*, 35, 91-107

- Bülbül, M. Ş. (2024). Enhancing reading and writing instruction in inclusive environments: a meaningful and collaborative approach. *Educational Research&Implementation*, 1(1), 1-20. <https://doi.org/10.14527/edure.2024.01>
- Canbulat, T. (2021) Ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi aşamaları ve etkinlik örnekleri Ed. Kolaç, E., Dal, S. İlk okuma yazma öğretimi: Nobel Yayıncılık
- Çavdarlı, S.D., Karadağ Yılmaz, R. (2022). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde okuma ve yazma güçlüğü çeken öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(Özel Sayı 1), 89-113.
- Çeliktürk Sezgin, Z., Erkan, G (2025). İlk okuma yazma öğretiminde hazırlık süreci: sınıf öğretmenlerinin deneyimleri, *International Primary Education Research Journal*, 9 (1) 115-131
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme, *Turkish Studies Educational Sciences*, 13 (19) 615-630
- Erbasan, Ö., Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 113-125.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., Pullen, P.C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why and how, *The Reading Teacher*, 58 (8), 702-714.
- İş, E. (2024). Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların kaynakları ve çözüm önerileri. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 5(2), 295-313.
- Kalenjuk, E., Wilson, S., Subban, P., Laletas, S. (2024). Art-based research to explore children's lived experiences of dysgraphia. *Children & Society*, 38(2), 381-403. <https://doi.org/10.1111/chso.12709>
- Kaya, M. F (2024). *İlk okuma yazma sürecini etkileyen etkinler*, Ed. Ateş, H., Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adayları için ilköğretim dil öğretimi, Eğitim Yayınevi
- MEB (2024) *Türkiye yüz yılı maarif modeli Türkçe öğretim programı*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- MEB (2022) *Öğrenme güçlüğü testi el kitabı*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- MEB (2009) *Türkçe öğretim programı*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- MEGEP (2007) *Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki Gelişim Projesi*
- Miles, M. B. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. 2nd ed.Sage Publications.
- Nelson, J. M., & Harwood, H. (2010). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0022219409359939> (Original work published 2011)
- Oğuz, Ş (2017). *Ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi*, Ed. Yıldız ve Canbulat, T. İlk okuma ve yazma öğretimi: Lisans
- Owens, R.E., Jr. (2008). language disorder: a functional approach to assessment and intervention (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Allyn and Bacon/Pearson.
- Ökcü, M., Emir, S. (2024). Dördüncü sınıf olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(1), 111-136.
- Palladino, P., Cornoldi, C., de Beni, R., Pazzaglia, F. (2001). Working memory and updating processes in reading comprehension. *Memory & Cognition*, 29(2), 344-354. <https://doi.org/10.3758/BF03194929>

Pitta, E., Danopoulou, E. (2020). The link between specific learning difficulties and behavioral problems in primary school. *Educational Sciences* 2, 7-29 <https://doi.org/10.26248/v2020i2.891>

Razon, N. (Ty) Okul başarısını etkileyen faktörler, <https://www.ekipnormarazon.com/makalelerimiz/okul-ve-cocuk/okul-basarisini-etkileyen-faktorler/sitesinden> 02.05.2026 tarihinde alınmıştır.

Sağırlı, M (2022). Yazmaya hazırlık, yazma ve yazı biçimine ilişkin birinci sınıf yazma temel dil becerisi kazanımlarının Türkçe dersi öğretim programında (2019) yer alan açıklama ve örnekler ile yeterliliği yönünden değerlendirmesi, *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31) 369-389

Sağırlı, M., Atık, U. (2022). Öğretmen görüşlerine göre ses esaslı ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 376-389. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1057284>

Schwarz, J., Lizarazu, M., Lallier, M., Klimovich-Gray, A (2024) Phonological deficits in dyslexia impede lexical processing of spoken words: linking behavioural and meg data, *Cortex* 171(Special Ussue) 204-202

Snowling, M. J., & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 142(5), 498–545. <https://doi.org/10.1037/bul0000037>

Sönmez, A. (2022). İlk okuma yazma öğretiminde görsel hikâyeli heceler yönteminin etkililiği (Bir model önerisi). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Şener, N., Batur, Z., Başar, M. (2021) From tale to reality to true: creative expression technique (YANTEK) *International Journal of Literacy Studies*, 9 (3) 127-136

TDK (2024). *Türk Dil Kurumu Kılavuzu*, Türk Dil Kurumu Yayınları

Toste, J. R., Clemens, N. H., Filderman, M. J., Chandler, B. W., Rodrigo, S., & Moore, C. (2025). Investigating the contribution of spelling practice to the multisyllabic word reading skills of upper elementary students with dyslexia. *Learning Disability Quarterly*, <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/07319487251327223> adresinden 15.09.2025 tarihinde alınmıştır.

Yaşar, E. Gültekin, M. (2025). Family involvement in early reading and writing: A needs analysis based on stakeholder perspectives, *International Electronic Journal of Elementary Education* 17 (5) 790-2-809 Doi: 10.26822/iejee.2025.414

Yıldırım, A., Şimşek, H (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayınları

Yıldız, M., Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 11-30.

Yılmaz, F., Akar, D. (2024). Evaluation of the problems encountered by inclusion students with intellectual disabilities in primary reading and writing teaching according to teachers' views *Electronic Journal of Education Sciences*, 13(26), 267-291. DOI:10.55605/ejedus.1447890

Zengin, E., Duyu, E. (2026). Sınıf öğretmenlerinin Türkiye yüzyılı maarif model'ine göre ilk okuma yazma öğretiminde yeni harf gruplarının kullanılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 63(63), 39-61. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.1635601>

EXTENDED ABSTRACT

Purpose

The study examined the effect of the open syllable system on students' reading, writing, and comprehension skills during the initial literacy process.

Method

The study was designed as qualitative action research. Data diversity was ensured throughout the study. The study group consisted of 61 students, including 30 in the experimental group and 31 in the control group, as well as 10 parents. The participants were selected through criterion sampling, one of the purposive sampling methods, using an easily accessible sampling approach. Being first-grade students, participating in the initial literacy process, and belonging to a middle socio-economic and socio-cultural group were determined as the criteria. The reading of students with dyslexia was analyzed by evaluating their oral reading performance according to the criteria specified in MEGEP (2007) and MEB (2022). Students' writing levels were analyzed using the "Multidimensional Legibility Scale," developed by Yıldız and Ateş (2010) based on cursive handwriting but adapted by the researchers to upright block letters to account for changes in writing style, and the (2020) "Dysgraphia Inventory."

Results

The reading comprehension scores of the students who participated in the initial literacy process through the open syllable system were found to be considerably high. Students were asked comprehension questions based on three different texts, and their scores from these texts were evaluated. According to the Informal Reading Inventory and reading comprehension scores, one student remained at the instructional level and one student at the frustration level. While two students made only one omission and repetition error, seven students made reading errors associated with dyslexia. One student remained at the instructional level and another at the frustration level. Twenty-eight students reached the independent reading level. Conducting the initial literacy process through the open syllable system improved students' reading and reading comprehension skills.

Discussion

This study, in which the initial literacy process was conducted through the open syllable system, concluded that the system improved students' fluent reading and reading comprehension skills. Twenty-eight students reached the independent reading level. The findings indicated that the open syllable system was effective in developing fluent reading and reading comprehension skills. Teacher observations and parent opinions also supported these findings. Parents who had children both in the experimental classroom and in upper grades compared the open syllable system with the currently implemented closed syllable-based literacy instruction within the Türkiye Century Education Model Turkish Curriculum. Parents stated that the open syllable system improved fluent reading and reading comprehension skills.

Conclusion

It was concluded that students could read open syllables more easily and that their fluent reading skills improved. It was also determined that reading rhymes and tongue twisters during the free reading period after the completion of the initial literacy process contributed positively to fluent reading skills. Students experienced difficulty in reading multisyllabic words and unfamiliar words that they had never encountered before, whereas they were able to read familiar words correctly and at once.

Students were highly successful in slope and line tracking. Considering that writing difficulties were observed in half of the students, this can be regarded as a significant achievement. Assigning limited homework in accordance with students' physical development prevented them from becoming disengaged from writing.

It was determined that systematically increasing the number of letters in syllables enabled students to perceive words as a whole and read them without syllabifying. This contributed to the development of fluent reading and reading comprehension skills.

For students with learning difficulties, associating sounds with natural objects and emphasizing them with specific colors was found to be effective in eliminating letter confusion errors observed in reading and writing. It was concluded that letter confusion errors are a preventable issue during the initial literacy period.

