

## Okuma Güçlüğü Olan Çocukların Sözcük Okuma Becerileri\*

Berrin Baydık\*\*

Ankara Üniversitesi

### Özet

*Bu derlemede, sözcük okuma gelişimi ve stratejileri betimlenmiş ve alfabetik/sesbilgisel okumanın okuma gelişimindeki önemi açıklanmıştır. Ayrıca, okuma güçlüğü olan çocukların sözcük okuma becerilerinden, sesbilgisel işlem becerileri ile okuma güçlüğü ilişkisinden söz edilmiştir. Son olarak, şeffaf yazımlarda, okuma güçlüğü olan çocuklar için kullanılan okuma öğretim yönteminin etkileri tartışılmıştır.*

**Anahtar Sözcükler:** Okuma güçlüğü olan çocuklar, sözcük okuma becerileri

### Abstract

*In this review, word reading development and strategies were described and the importance of the alphabetic/phonological recoding in reading development was explained. In addition, word reading skills of children with reading difficulties, the relationship between phonological processing skills and reading difficulty were cited. Finally, effects of the teaching method for reading, used for children with reading difficulties in transparent orthography were discussed.*

**Key Words:** Children with reading difficulties, word reading skills

---

\* Bu derleme, yazarın 2002 tarihli “Okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması” isimli doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Dr. Berrin Baydık, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü.

### Okuma Güçlüğü Olan Çocukların Sözcük Okuma Becerileri

Okumayı öğrenme çocukların yaşamında önemli bir adımdır. İlköğretimin ilk sınıflarındaki okuma gelişimi öncelikle sözcük okuma becerilerinin gelişimiyle bağlantılıdır (Siegler, 1991). Stanovich'e (1986) göre, hatalı ve yavaş sözcük okuma okuduğunu anlamayı etkilediği gibi okuma deneyimlerini de azaltır ve okuma deneyimleri azalan çocuk okumanın pek çok dil/bilişsel becerilere (sözcük dağarcığı, sentaks bilgisi vb.) olan katkısından yoksun kalır. Çocuklar hızlı ve doğru sözcük okuma becerilerini kazanmadan önce farklı sözcük okuma dönemlerinden geçerler ve her dönemde farklı sözcük okuma stratejilerini kullanırlar (Frith, 1985, 1986; Ehri, 2005).

#### *Sözcük Okuma Dönemleri ve Stratejileri*

Sözcük okuma gelişimi modelleri incelendiğinde, okuma gelişiminin, sözcük okuma stratejileri temel alınarak dönemlere ayrıldığı görülmektedir. İlk sözcük okuma dönemi Frith (1985, 1986) tarafından *logografik dönem* olarak isimlendirilirken, Ehri (2005) bu döneme *alfabetik öncesi dönem* ismini verir. İlk dönemde bulunan çocuklar sözcükleri okumak için logografik/görsel strateji kullanırlar. Çocuklar çevrelerinde sık karşılaştıkları sözcükleri (Pepsi, Burger King, süt vb.) resimler, logolar gibi çevresel ipuçlarını ve yazının şekil, uzunluk gibi alfabetik olmayan ayırıcı özelliklerinden yararlanarak tanıyabilirler (Ehri, 1987). Bu dönemdeki çocuklar sözcükleri bağlam ipuçları olmadan öğretildiğinde, çok çabuk unutulurlar (Ehri ve McCormick, 1998). Ehri (2005) logografik/görsel stratejiyi kullanan çocukların alfabetik sistem hakkında sınırlı bilgileri olduğunu ve yazıbirim-sesbirim ilişkisi kuramadıklarını belirtir. Frith (1986) harflerin sırasının logografik/görsel stratejinin kullanımında önemli olmadığını ve sözcük, harflerin sırası bozularak gösterildiğinde bile, çocuğun sözcüğü doğru tanıdığını söyler. Bu stratejiyi kullanan çocuklar

yeni karşılaştıkları sözcükleri okuma girişiminde bulunmazlar ya da sözcüğü ona görsel olarak benzeyen ya da benzemeyen farklı bir sözcük olarak okurlar (Wimmer ve Hummer, 1990). Sözcük okumada logografik/görsel stratejinin kullanımı gelişimsel olarak genellikle okul öncesi dönemindeki çocuklarda gözlenir (Ehri ve McCormick, 1998).

İkinci sözcük okuma dönemi *alfabetik dönem* adını alır (Ehri, 2005; Frith, 1985, 1986). Bu sözcük okuma gelişim dönemindeki çocuklar alfabetik/sesbilgisel sözcük okuma stratejisini kullanırlar. Frith (1985, 1986) bu dönemdeki çocuğun sözcükleri okumak için harflerin seslerini biraraya getirdiğini belirtir ve sözcükteki harflerin sırasının önemine işaret eder. Alfabetik/sesbilgisel stratejiyi kullanan çocuklar sözcüklerin yazıbirimlerini (sesbirimleri temsil eden harf ya da harf grubu) sesbirimlerine dönüştürmek ve bunları birleştirmek için yazıbirim-sesbirim ilişkisi bilgilerini kullanırlar (Beech ve Awaida, 1992; Kamhi ve Catts, 1999).

Ehri (2005) alfabetik dönemi sözcük okumada kullanılan alfabetik bilgiye bağlı olarak *kısmi alfabetik dönem* ve *tam alfabetik dönem* olarak ele alır. Ehri'ye göre, çocuklar kısmi alfabetik döneme harflerin isimlerini ya da sesbirimlerini öğrendiklerinde ve bunları sözcükleri okumak için kullanmaya başladıklarında girerler. Yazar kısmi alfabetik dönemde, özellikle kolayca fark edilebilen baş ve son harfler gibi kısmi alfabetik ipuçlarının kullanımıyla sözcüklerin tahmin yürütülerek tanınabildiğini belirtir. Bununla birlikte baş ve son harfleri aynı olan farklı sözcüklerin ise karıştırılabildiğine dikkat çeker. Bu dönemde tipik olarak bulunan çocuklar anasınıfı ve ilköğretim birinci sınıfın başlarındaki öğrencilerdir (Ehri ve McCormick, 1998). Ehri (2005) tam alfabetik dönemde, sözcüklerin yazıbirim-sesbirim ilişkisi kurularak, alfabetik/sesbilgisel stratejinin kullanılmasıyla okunduğunu ve bu dönemdeki çocukların yazıbirim-sesbirim ilişkisi bilgisine sahip olduklarını belirtir. Bu bilgi çocukların yeni karşılaştıkları sözcükleri okumalarını ve bu sözcükleri bütünsel olarak kodlamak için grafonik analiz yapmalarını sağlar.

Alfabetik dönemin başında çocukların okumaları yazıbirim-sesbirim ilişkisi kurmaya çalıştıkları için yavaştır. Ancak bütünsel okudukları sözcük sayısı arttıkça okumaları da hızlanır (Ehri ve McCormick, 1998). Ehri (2005) tam alfabetik dönemi *güçlenmiş alfabetik dönemin* izlediğini ifade eder. Güçlenmiş alfabetik dönem çocukların tam alfabetik dönem boyunca bellekte depoladıkları bütünsel sözcük sayısını artırdıklarında başlar. Çocuklar alfabetik/sesbilgisel stratejiyi kullanılarak sözcükleri okudukça, sözcüklerde tekrarlanan harf modellerini öğrenirler. Alfabetik bilgisi yeterli olan çocuk sözcüğün bütününe daha hızlı öğrenir. Ayrıca öğrendiği sözcüğü unutmaz ve bütünsel sözcük dağarcığındaki sözcük sayısını daha kolay artırır.

Ehri'nin (2005) güçlenmiş alfabetik dönem olarak isimlendirdiği dönemi Frith (1985, 1986) *ortografik dönem* olarak isimlendirir. Sözcükler bütün olarak öğrenildiklerinde otomatik olarak okunurlar. Sözcüklerin otomatik olarak okunması okuyucunun metni çaba sarfetmeden ve hızlı okumasını sağlarken (Ehri ve McCormick, 1998), okuduğunu anlamayı da kolaylaştırır (Ehri, 2005).

#### ***Alfabetik/Sesbilgisel Okumanın Okuma Gelişimindeki Önemi***

Daha önce karşılaşılmayan, yeni sözcüklerin okunması ancak alfabetik/sesbilgisel okuma stratejisinin kazanımıyla mümkündür. Ayrıca bu stratejiyi kullanarak okumak bütünsel okunan sözcük dağarcığı gelişimi için gerekli bir beceridir. Bu beceri sözcükleri bütünsel kodlamanın bir ön koşuludur (Share ve Stanovich, 1995). Sözcüklerin yazım özelliklerinin bellekte doğru bir şekilde kodlanması ancak alfabetik/sesbilgisel stratejinin kullanımıyla mümkündür (Share ve Stanovich, 1995; Signorini, 1997; Stanovich, 1986). Stanovich'e göre (1986), çocuğun erken dönemde kazandığı alfabetik/sesbilgisel stratejiyi kullanma becerisi sözcüklerin bütünsel (ortografik) kodlarının bellekte depolanmasını sağlayarak daha sonraki okumaları kolaylaştırır ve hızlandırır. Sözü edilen beceriye sahip olmayan çocuk normal okuma gelişiminde daha erken dönemde kullanılan strateji olan sözcükleri görsel özelliklerine dayanarak logografik olarak okuma yolunu kullanmaya devam eder (Beech ve Awaida, 1992) ve bütünsel olarak

okudukları sözcük sayısını artıramazlar (Aaron ve ark., 1999; Ehri ve Wilce, 1983; Freebody ve Byrne, 1988; Jorm, Share, Maclean, ve Matthews, 1984).

Sözcük okumada alfabetik/sesbilgisel stratejiyi kullanma becerisinin okuma gelişimindeki önemi Jorm ve arkadaşları (1984) tarafından da vurgulanmıştır. Sözü edilen araştırmacılar yaptıkları çalışmada, anasınıfı sonunda bu stratejiyi kullanma becerisini kazanan çocukların iki yıl sonraki dönemde sözcük okuma becerilerinde bu beceriyi daha önce kazanmayan çocuklara göre daha fazla ilerleme kaydettiklerini gördüklerini belirtmişlerdir. Aaron ve arkadaşları (1999) ise bütünsel sözcük okumanın alfabetik/sesbilgisel stratejinin kullanılarak okuma üzerine kurulduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacılar, bu yorumu yapmalarına neden olarak çalışmalarından elde ettikleri bulguları göstermişlerdir. Araştırmacılar çalışmalarında, okumada alfabetik/sesbilgisel stratejiyi kullanmada başarısızlık yaşayan okuma güçlüğü olan çocukların (beşinci ve altıncı sınıf düzeyinde olan) bütünsel okumada da başarısız olduklarına ilişkin bulgular elde etmişlerdir.

#### ***Okuma Güçlüğü Olan Çocukların Sözcük Okuma Becerileri***

Okuma güçlüğü olan çocukların sözcük okuma becerilerini inceleyen çalışmalar bu çocukların sözcük okumada *alfabetik/sesbilgisel* stratejiyi tercih etmelerine karşın, bu yolu etkili bir şekilde kullanamadıklarını göstermiştir. Bu çalışmalarda okuma güçlüğü olan çocukların anlamsız sözcükleri-ancak alfabetik/sesbilgisel strateji ile okunabilen ve telaffuz edilebilir harf dizisi- (Backman, Bruck, Hebert, ve Seidenberg, 1984; Baydık, 2002; Porpodas, 1999; Wimmer, 1993; Wimmer, 1996a; Wimmer, 1996b), tanıdıkları anlamlı sözcükleri (Baydık, 2002; Porpodas, 1999; Wimmer, 1993) ve yeni karşılaştıkları sözcükleri (Manis, 1985) okuma güçlüğü olmayan çocuklardan daha yavaş okudukları bulunmuştur. Konuya okuma doğruluğu açısından bakıldığında ise güçlüğü olan çocukların anlamsız sözcükleri (Backman ve ark., 1984; Baydık, 2002; Beech ve Awaida, 1992; Bruck, 1988; Gottardo, Chiappe, Siegel, ve Stanovich, 1999; Porpodas, 1999; Wimmer ve Hummer,

1990), tanıdıkları anlamlı sözcükleri (Baydik, 2002; Manrique ve Signorini, 1994; Porpodas, 1999; Wimmer ve Hummer, 1990) ve yeni karşılaştıkları sözcükleri (Manis, 1985) güçlüğü olmayan gruba göre daha hatalı okudukları belirlenmiştir. Rack, Snowling, ve Olson (1992) okuma güçlüğü olan çocukların anlamsız sözcük okuma becerilerini inceleyen çalışmaları gözden geçirdikleri yazılarında, inceledikleri çalışmaların üçte ikisinde okuma güçlüğü olan çocukların anlamsız sözcük okumada güçlüklere olduğu bulgusuyla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

### ***Sesbilgisel İşlem Yetersizlikleri ve Okuma Güçlüğü***

Pek çok araştırmacı ve yazar (Aaron ve ark., 1999; Rack ve ark., 1992; Share ve Stanovich, 1995; Siegel, 1993; Stanovich, 1986) okuma güçlüğü olan çocukların alfabetik/sesbilgisel stratejiyi kullanma yetersizliğinin nedenini sesbilgisel işlemlerdeki yetersizlikleriyle açıklamaktadırlar. Bu görüşe göre, alfabetik/sesbilgisel stratejiyi kullanmada güçlüğü olan çocuklar sesbilgisel işlemlerdeki temel becerilerde yetersizlik yaşarlar ve bu nedenle, sözcükleri okurken yazıbirimleri sesbirimlerine dönüştürmekte zorlanırlar. Anlamsız sözcükleri hızlı ve doğru okuyamama ile kendini gösteren bu işlemlerdeki yetersizlik okuma güçlüğünün en güvenilir belirleyicisidir (Share ve Stanovich, 1995). Siegel (1993) de, gelişimsel disleksiye sesbilgisel işlemlerdeki yetersizlik olarak açıklamıştır. Araştırmacının konu ile ilgili meta-analiz çalışmasında (1993), sesbilgisel işlem ölçümü olarak kullanılan anlamsız sözcük okuma ölçümleri ile anlamlı sözcük okuma ve okuduğunu anlama arasında yüksek ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Çalışmada sesbilgisel işlemlerin okumanın önemli bir ögesi olduğu sonucuna varılmıştır. Chard ve Kameenui (2000) ise harf-ses ilişkisine ait bilginin sözcük okumayı kolaylaştıran ön beceriler olduğunu belirtmişlerdir.

Catts ve Kamhi (1999), sesbilgisel işlemleri konuşma seslerine ilişkin bilginin kullanılmasını sağlayan dilbilimsel işlemler olarak tanımlamışlardır. *Sesbilgisel farkındalığın/bilincin* (phonological awareness), *sesbilgisel bilgiyi hatırlamanın* (phonological retrieval), *sesbilgisel*

*belleğin* (phonological memory) ve *sesbilgisel üretimin* (phonological production) okuma güçlüğü olan çocukların sorun yaşadıkları işlemler olduğunu ifade etmişlerdir. Konuşma seslerine duyarlılık ya da seslerin farkında olma ve bunları manipüle edebilme olarak tanımlanan sesbilgisel farkındalık hece/ses atma, seslere ayırma vb. işlemler yaptırılarak ölçülürken, okuma güçlüğü olan çocuklarda sözcük bulma güçlüğü ile kendini gösteren sesbilgisel bilgiyi hatırlamadaki sorunlar çocuklardan bir dizi harf, sayı, renk ve tanıdık nesnelere vb. hızlı bir şekilde isimlendirmeleri istenerek (rapid naming task) belirlenmektedir. Sesbilgisel bellek ya da sesbilgisel kodlama olarak tanımlanan sesbilgisel bilgiyi bellekte kodlama ve tutmadaki yetersizlik ise anlamlı ve anlamsız sözel parçaların (ör., rakam, harf, sözcükler) yer aldığı tipik bellek gücünün değerlendirildiği işlemlerle saptanmaktadır. Son olarak, özellikle okuma güçlüğü olan ergenlerde gözlenen ve belki de sesbilgisel bellekteki sorunlardan kaynaklanan konuşma üretim hataları karmaşık isimleri olan nesnelere isimlendirme, sesbilgisel olarak karmaşık olan sözcükleri tekrarlama gibi işlemler yardımıyla değerlendirilmektedir.

Wagner ve Torgesen (1987) de, sesbilgisel işlemlerdeki başarının okuma gelişimindeki önemini vurgulayan yazarlardandır. Yazarlar konu ile ilgili boylamsal çalışmaları gözden geçirdikleri derleme yazılarında (1987) sesbilgisel farkındalığın ve sesbilgisel belleğin erken dönemdeki sözcük okuma başarısını etkileyen faktörler olduğu sonucuna vardıklarını belirtmişlerdir. Bradley ve Bryant (1983) boylamsal çalışmalarında, sesleri sınıflandırma (sound categorization) becerisi ile okuma ve heceleme arasında yüksek bir ilişki olduğunu, bu beceriye sahip olan çocukların okula başladıklarında okuma ve hecelemede de başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca ses sınıflandırmasına ilişkin eğitimin okuma ve heceleme başarısını arttırdığını da ifade etmişlerdir. Felton ve Pepper (1995) sesbilgisel işlem becerilerinden sesbilgisel farkındalık ve sesbilgisel bilgiyi hatırlamanın okuma başarısızlığı riskinin en kritik yordayıcıları olduğunu belirtmişlerdir. Yazarlar sesbilgisel farkındalık yetersizliğinin öğrencilerin tanımadıkları sözcükleri okuma ve

hecelemeleri için gerekli olan harf-sesbirim ilişkisini anlamadaki güçlüklerinin göstergesi olabileceğini, sesbilgisel bilgiyi hatırlamayı ölçen hızlı isimlendirme becerisindeki yetersizliklerin ise öğrencinin harf isimlerini ve sözcüğün bütünü öğrenmede ayrıca okumada otomatiklik geliştirmede zorlanacağını gösterdiğini ifade etmektedirler. Badian, McAnulty ve Duffy (1990) disleksinin yordayıcılarını araştırdıkları boylamsal çalışmalarında, anasınıfı dönemindeki sesbilgisel farkındalığın/bilincin ve sesbilgisel bilgiyi hatırlamanın dördüncü sınıftaki okuma başarısının yordayıcıları olduğunu bulmuşlardır. Catts (1991) de boylamsal araştırmasında, anasınıfındaki sesbilgisel farkındalığın/bilincin, sesbilgisel bilgiyi hatırlamanın ve sesbilgisel belleğin birinci sınıftaki okuma başarısının yordayıcıları olduğu sonucuna varmıştır. Stanovich, Cunningham ve Cramer (1984) boylamsal çalışmalarında, sesbilgisel farkındalık becerilerinin birinci sınıf okuma başarısının önemli yordayıcıları olduğunu belirlemeleri sonucunda, bu işlemlerin okuma başarısının yordanmasında kullanılabilecek geçerli araçlar olduğu yorumunu yapmışlardır. Pek çok çalışmada (Gottardo ve ark., 1999; Jiménez Gonzáles, 1997; Porpodas, 1999; Signorini 1997; Wimmer, 1996a) okuma güçlüğü olan çocukların okuma güçlüğü olmayan çocuklar ile karşılaştırıldıklarında sesbilgisel farkındalık işlemlerinde daha yetersiz oldukları sonucuna varılmıştır.

#### ***Okuma Öğretim Yöntemleri ve Okuma Güçlüğü***

Alanyazına bakıldığında, sesbilgisel işlemlerin okuma başarısındaki öneminin yanı sıra okuma öğretim yöntemlerinin de okuma başarısına etkisinden söz edilmektedir. Özellikle yazıbirim-sesbirim ilişkisinin tutarlı olduğu şeffaf dillerde okuma güçlüğü olan çocuklara okuma öğretiminde ses (fonik) yaklaşımının benimsenmesinin, alfabetik/sesbilgisel stratejinin kazanımını hızlandırdığı belirtilmektedir (Cordoso-Martins, 2001; Jiménez Gonzáles ve Valle, 2000; Landerl, Wimmer ve Frith, 1997; Wimmer, 1993). Okuma öğretiminde ses yaklaşımının benimsendiği ve şeffaf yazımı olan Almanca ve Yunanca dillerinde

yapılan bazı çalışmalarda (Porpodas, 1999; Wimmer ve Hummer, 1990) okuma güçlüğü olan çocukların tanıdıkları anlamlı sözcükleri ve anlamsız sözcükleri okuma güçlüğü olmayan çocuklardan daha hatalı okumakla birlikte okuma doğruluklarının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Bu iki dildeki okuma güçlüğü olan çocukların anlamlı (Porpodas, 1999; Wimmer, 1993) ve anlamsız sözcük (Porpodas, 1999; Wimmer, 1993; Wimmer, 1996a; Wimmer, 1996b) okumadaki problemlerinin daha çok okuma süresine ilişkin olduğu belirtilmiştir. Wimmer ve Goswami (1994), sözü edilen özelliklerinden dolayı yazımı şeffaf olan bir dilde yazıbirim-sesbirim uyumuna ilişkin bilgiyi kazanmanın ayrıca bu tutarlılık içerisinde yazıbirimi sesbirime çevirme ve bunları birleştirerek sözcüğü okumanın kolay olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle, bu dillerdeki okuma öğretiminde ses (fonik) yaklaşımının benimsenmesinin uygun olacağını eklemektedirler.

Türkçe yazımı şeffaf bir dildir ve Türkçe yazımı oldukça düzenli bir yazıbirim-sesbirim uyumuna sahiptir. Türkçe konuşan çocukların sözcük okuma becerilerini inceleyen çalışmaların sayıları az olmakla birlikte, Türkçe konuşan çocukların okuma ve heceleme becerilerinin İngilizce konuşan çocuklardan daha hızlı geliştiği (Öney & Durgunoğlu, 1997), anlamlı sözcük (Durgunoğlu & Öney, 1999) ve anlamsız sözcük (Öney & Goldman, 1984) okuma doğruluklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum okuma başarısında Türkçe yazımındaki harf-ses ilişkisi tutarlılığının İngilizce gibi bu özelliğe sahip olmayan bir yazımı olan dile göre üstünlüğüne işaret etmektedir. Ancak okuma başarısında yazım şeffaflığı ile birlikte etkili olan bir faktör olan öğretim yönteminin de göz ardı edilmemesi gereklidir. Türkçe yazımın şeffaf özelliğine rağmen, Türkçe konuşan okuma güçlüğü olan ve olmayan birinci sınıf öğrencilerinin sözcük okuma stratejilerinin incelendiği bir çalışmada (Baydık, 2002), araştırmada yer alan çocukların anlamlı ve anlamsız sözcük okuma doğrulukları yazımı şeffaf dillerden Almanca (Wimmer & Hummer, 1990) ve Yunanca'da (Porpodas, 1999) okuma öğrenen

birinci sınıf öğrencilerinin sözcük okuma performansları dikkate alındığında, beklenenden düşük bulunmuştur. Araştırmacı elde edilen sonucu araştırmaya katılan çocukların okuma öğretiminde bütüncül bir yaklaşım olan cümle yönteminin kullanılmasına bağlamıştır. Öney ve Goldman'ın (1984) çalışmalarında, Türkçe konuşan okuma güçlüğü olmayan çocukların anlamsız sözcük okuma doğrulukları %93.64 olarak belirlenmiştir. Dikkat edilmesi gereken nokta, bu çalışmaya katılan çocukların okuma öğretimini sese dayalı olarak almış olmalarıdır. Sözü edilen çalışmanın bulgusu şeffaf yazımı olan dillerde benimsenen okuma öğretim yaklaşımının önemine işaret etmektedir. Bu nedenle yazımı şeffaf dillerde okuma güçlüğü olan ve olmayan çocuklara okuma öğretiminde sese dayalı okuma öğretiminin, alanyazında da belirtildiği gibi (Cordoso-Martins, 2001; Ehri ve McCormick, 1998; Frith, Wimmer ve Landerl, 1998; Jiménez Gonzáles ve Valle, 2000; Landerl, Wimmer ve Frith, 1997; Wimmer ve Hummer, 1990; Wimmer, 1993; Wimmer ve Goswami, 1994) sözcüklerin yazıbirimlerini sesbirimlerine dönüştürülmesi ve bunları birleştirerek okunabilmesinde en etkili okuma öğretim yaklaşımı olduğunu düşündürmektedir. Bu nedenle Türkiye'de ilköğretim okullarında okuma öğretiminde ses yaklaşımına dayalı bir yöntem geçilmesinin (MEB, 2005) özellikle okuma güçlüğü olan çocuklar için olumlu sonuçlar vereceğine inanılmaktadır.

### **Sonuç**

Sözcük okuma gelişiminde alfabetik/sesbilgisel stratejinin kazanımı çok önemlidir. Bu beceriyi kazanamayan çocuklar yeni karşılaştıkları sözcükleri okuyamadıkları gibi bütünsel okudukları sözcük dağarcıklarını da geliştirip otomatik ve hızlı okuyamamaktadırlar. Bu durum okuduklarını anlamalarını etkilemenin yanı sıra, Stanovich'in (1986) söylediği gibi, okuma deneyimlerini azaltmakta ve çocuğu okumanın pek çok dil/bilişsel becerilere (sözcük dağarcığı, sentaks bilgisi vb.) olan katkısından yoksun bırakmaktadır. Okuma güçlüğüne sahip çocuklar alfabetik/sesbilgisel stratejiyi yeterli kullanamayan çocuklardır. Bu stratejinin kazanılamaması ise alanyazında sesbilgisel işlemlerdeki yetersizliklerle

açıklanmaktadır. Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda sesbilgisel işlemlerin okuma başarısının yordayıcısı olduğu ve sesbilgisel işlemlerde belirlenen yetersizliklere müdahale edilmesinin okuma gelişimini olumlu olarak etkilediği belirlenmiştir. Özellikle yazımı şeffaf dillerde okuma başarısını etkileyen bir faktör ise okuma öğretim yaklaşımıdır. Alanyazında, yazımı şeffaf dillerde okuma öğretiminin sese dayalı yapılmasının okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların okuma başarılarını artırdığı belirtilmektedir. Bu durum Türkçe gibi yazımı şeffaf dillerde okuma güçlüğü olan çocuklar için sesbilgisel işlem müdahaleleri kadar okuma öğretim yönteminin de iyi belirlenmesini gerektirmektedir.

## KAYNAKLAR

- Aaron, P. G., Joshi, R. M., Ayotollah, M., Ellsberry, A., Henderson, J., & Lindsey, K. (1999). Decoding and sight-word naming: Are they independent components of word recognition skill? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11(2), 89-127.
- Backman, J., Bruck, M., Hebert, M., & Seidenberg, M. S. (1984). *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 114-133.
- Badian, N. A., McAnulty, G. B., & Duffy, F. H. (1990). Prediction of dyslexia in kindergarten boys. *Annals of Dyslexia*, 40, 152-169.
- Baydık (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Beech, J. R., & Awaida, M. (1992). Lexical and nonlexical routes: A comparison between normally achieving and poor readers. *Journal of Learning Disabilities*, 25(3), 196-206.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301(3), 419-421.
- Bruck, M. (1988). The word recognition and spelling of dyslexic. *Reading Research Quarterly*, 23(1), 51-69.
- Catts, H. W. (1991). Early identification of dyslexia: Evidence from a follow-up study of speech-language impaired children. *Annals of Dyslexia*, 41, 163-177.
- Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (1999). Causes of Reading Disabilities. In H. W. Catts & A. G. Kamhi (Eds.). *Language and reading disabilities* (pp. 95-127). Boston: Allyn and Bacon.
- Chard, D. J., & Kameenui, E. J. (2000). Struggling first-grade readers: The frequency and progress of their reading. *The Journal of Special Education*, 34(1), 28-38.
- Cordoso-Martins, C. (2001). The reading abilities of beginning readers of Brazilian Portuguese: Implications for a theory of reading acquisition. *Scientific Studies of Reading*, 5(4), 289-317.
- Durgunoğlu, A. Y., & Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 281-299.
- Ehri, L. C. (1987). Learning to read and spell words. *Journal of Reading Behavior*, 19(1), 5-31.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.
- Ehri, L. C., & McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading & Writing Quarterly*, 14(2), 135-164.
- Ehri, L. C., & Wilce, L. S. (1983). Development of word identification speed in skilled and less skilled beginning readers. *Journal of Educational Psychology*, 75(1), 3-18.
- Felton, R. H., & Pepper, P. A. (1995). Early identification and intervention of phonological deficits in kindergarten and early elementary children at risk for reading disability. *School Psychology Review*, 24(3), 405-414.
- Freebody, P., & Byrne, B. (1988). Word-reading strategies in elementary school children: Relations to comprehension, reading time, phonemic awareness. *Reading Research Quarterly*, 23(4), 441-453.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Eds.). *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301-330). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia: An Interdisciplinary Journal of The Orton Dyslexia Society*, 36, 69-81.
- Frith, U., Wimmer, H., & Landerl, K. (1998). Differences in phonological recoding in German and English Speaking children. *Scientific Studies of Reading*, 2(1), 31-54.
- Gottardo, A., Chiappe, P., Siegel, L. S., & Stanovich, K. E. (1999). Patterns of word and nonword processing in skilled and less-skilled readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 465-487.
- Jiménez Gonzáles, J. E. (1997). A reading-level match study of phonemic processes underlying reading disabilities in a transparent orthography. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9, 23-40.
- Jiménez Gonzáles, J. E., & Valle, I. H. (2000). Word identification and reading disorders in the Spanish language. *Journal of Learning Disabilities*, 33(1), 44-60.
- Jorm, A. F. Share, D. L. Maclean, R., & Matthews, R. G. (1984). Phonological recoding skills and learning to read: A longitudinal study. *Applied Psycholinguistics*, 5, 201-207.
- Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (1999). Reading development. In H. W. Catts & A. G. Kamhi (Eds.). *Language and reading disabilities* (pp. 25-49). Boston: Allyn and Bacon.

- Landerl, K., Wimmer, H., & Frith, U. (1997). The impact of orthographic consistency on dyslexia: A German-English comparison. *Cognition*, 63, 315-334.
- Manis, F. R. (1985). Acquisition of word identification skills in normal and disabled readers. *Journal of Educational Psychology*, 77(1), 78-90.
- Manrique, A. M. B., & Signorini, A. (1994). Phonological awareness, spelling and reading abilities in Spanish-speaking children. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 429-439.
- M. E. B. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1.-5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Öney, B., & Durgunoğlu, A.Y. (1997). Beginning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography. *Applied Psycholinguistics*, 18, 1-15.
- Öney, B., & Goldman, S.R. (1984). Decoding and comprehension skills in Turkish and English: Effects of the regularity of grapheme-phoneme correspondences. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 557-568.
- Porpodas, C. D. (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek. *Journal of Learning Disabilities*, 32(5), 406-416.
- Rack, J. P., Snowling, M. J., & Olson, R. K. (1992). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: A review. *Reading Research Quarterly*, 27(1), 29-53.
- Share, D. L., & Stanovich, K. E. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition. *Issues in Education*, 1(1), 1-57.
- Siegel, L. S. (1993). Phonological processing deficits as the basis of a reading disability. *Developmental Review*, 13, 246-257.
- Siegler, R. S. (1991). *Children's thinking*. New Jersey: Prentice Hall.
- Signorini, A. (1997). Word reading in Spanish: A comparison between skilled and less skilled beginning readers. *Applied Psycholinguistics*, 18, 319-344.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-470.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & Cramer, B. B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190.
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212.
- Wimmer, H. (1993). Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. *Applied Psycholinguistics*, 14, 1-33.
- Wimmer, H. (1996a). The early manifestation of developmental dyslexia: Evidence from German Children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 171-188.
- Wimmer, H. (1996b). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: Evidence from children learning to read German. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61, 80-90.
- Wimmer, H., & Goswami, U. (1994). The influence of orthographic consistency in reading development: Word recognition in English and German children. *Cognition*, 51, 91-103.
- Wimmer, H., & Hummer, P. (1990). *How German-speaking first graders read and spell: Doubts on the importance of the logographic stage*. *Applied Psycholinguistics*, 11, 349-368