

OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR UYGULAMA

Sabri SİDEKLI*
Selami YANGIN**

Özet

Bu çalışmada okuma güçlüğü yaşayan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişimine yönelik olarak çoklu duyuşal yaklaşımların etkisi incelenmiştir. Araştırma, Ankara ili Kalecik ilçesi Gökkyö İlköğretim Okulu 5. sınıfında okuma güçlüğü yaşadığı belirlenen on öğrenci arasından seçilen tek öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Öğrencinin uygulama öncesi okumaya karşı beceri yatkınlığını belirlemek için kişisel değerlendirme formu hazırlanmıştır. Bunun yanında okuma başarısını belirlemek için öğrenciye iki alt sınıf düzeyine ait bir okuma metni verilmiştir. Bu ön uygulama sonucunda öğrencinin okuma düzeyi bakımından endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin okuma becerisini iyileştirmek amacıyla 2004-2005 öğretim yılının güz dönemi boyunca çoklu duyuşal yaklaşımların temel prensip ve ilkelerinden yararlanılarak uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sonucunda öğrencinin okuma düzeyinin endişe basamağından öğretimsel düzeye doğru geliştiğı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Okuma güçlükleri, Çoklu duyuşal (Multisensori) yaklaşımlar.

Abstract

In this study, effect of the multi-sensorial approaches, was studied on the word recognition and reading abilities of 5th year preliminary school students experiencing reading difficulty. The study was performed in the fall

* Arş. Gör., Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi

** Arş. Gör., Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesi

semester of 2004-2005 educational year, on a single student who is among ten 5th year students having reading difficulty at Golkoy Preliminary School in Kalecik Town, Ankara. A personal evaluation form was prepared to determine the reading ability of the student prior to the study. Furthermore, a reading text at a level of two-year younger students was given to the student in order to determine the student's reading performance. As a result of this pre-application, the student was determined to be at an apprehension state in terms of reading ability. For a fixed period of time, the study was performed to improve the reading ability of the student by using the basic principles of the multi-sensorial approaches. At the end of the study, it was observed that the reading level of the student improved from the apprehension state toward the educational state.

Keywords: *Reading difficults, Multisensori learning approaches.*

I. Giriş

Okuma Nedir?

Okuma, yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir. Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (Razon, 1980). Okuma, “sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir. Okumayı uzmanlar, yazılı bir metni gözle izleyip anlamını kavramak, gerekirse seslendirmek olarak tanımlamaktadır.” Eğitim öğretim faaliyetlerinin en önemli parçalarından birisi, okuma eğitimidir. Yazar ile okuyucu arasındaki bağ okuma yoluyla kurulur. Okumanın insan hayatındaki yeri büyüktür. İyi bir okuma becerisi kazanmış olan insan, öğrenim hayatı boyunca başarılı olur. İş ve mesleğinde ilerlemede, boş zamanlarını değerlendirmede okuma önemli bir yere sahiptir (Şenol, 1999). İlköğretimin ilk yıllarından başlayarak okuma ve okuduğunu anlama, kişinin yaşamı boyunca başarılı olmasında önemli bir etkidir. Öğrencilerin bu dönüm noktasına ulaşmasında eğitimcilerin yapması

gereken şey, çocukların gelişim özelliklerini ve gelecekteki başarılarını dikkate alarak okuma-yazma mekanizmalarını keşfetmelerine yardımcı olmaktır (Ünüvar ve Çelik, 1999).

Okuma hiyerarşik bir dizi beceriden oluşur, herhangi bir beceride meydana gelebilecek bir problem onu izleyen daha sonraki üst düzey becerilerde probleme neden olduğu belirtilmektedir. Bir önceki aşamada, kazanılan beceriler bir sonraki aşamada başarılı olmayı belirleyen beceriler olduğu ifade edilmektedir (Brügelman ve Balhorn, 1990).

Okuma, sadece kelimelerin peşpeşe söylendiği pasif bir faaliyet değildir. Okuyucu metindeki bilgileri alıp bunları kendi bilgi, düşünce ve amaçlarına göre yoğurur. Okuduğunu anlama, işte bu tür bir etkileşim sonucunda oluşur.

Okuma araştırmacılarının birçoğunun kabul ettiği bir nokta vardır, okuma becerisindeki en önemli adım, yazılı kelimeleri tanıma yetisine sahip olabilmektir. Buna göre, sadece kelimeleri tanıma bağlamında, okuma genel olarak şu faktörleri içerir; (a) yazılı kelimeleri doğru bir şekilde tanıyabilme, (b) kelimeleri ve cümleyi anlayabilecek şekilde okuma (Biemiller ve Siegel, 1997). Bu iki faktörün genel olarak birbirine bağlı olduğu vurgulanmakta ve sözü edilen bu faktörler “okumada kullanılan özel yetenekler” olarak da adlandırılmaktadırlar. Gleason (1985) okuma sürecini; ilk olarak kişinin yazıyı, harfleri görsel ayırt etmesi ve ardından da tanıması şeklinde açıklamaktadır. Bu iki aşamayı izleyen üçüncü aşamada, harflerin dille ilgili kavramlara çevrilmesi gerekmektedir. Bu ise harfleri (grafemleri), ilgili fonemlere çevirmek anlamına gelmektedir. Dördüncü aşama; kelime bilgisinin kazanılması yani harflerin kağıttaki dizilişlerinin (ortografi) kavranmasıdır. Beşinci ve altıncı aşamalarda ise sırasıyla anlamın, daha önce öğrenilen bilgilerle aktif hâle getirilmesi ve herhangi bir parçada veya cümlede okunan sözcük ile ilgili bilgiyi seçebilmesidir. Bu aşamaların sonunda ise basit düzeyden başlayarak daha ileri karmaşık işlemlerle okuma gerçekleşmektedir (Barth, 1999).

İlkokuma yazma öğretiminde her çocuktan aynı düzeyde başarılı olmasını beklemek olanaksızdır. Normal sınıflarda karşılaşılan öğretim sorunları büyük ölçüde çocuğun bireysel farklılıklarına dayanan ve başarı düzeyinde büyük ölçülerde farklılaşmalara neden olan sorunlardır. Bu farklılıklar, çocuğun yetenek farklarından olabileceği gibi, aile çevresinden, okul öncesi yaşantılarından, çocuğun çevresiyle ilişkili uyum sorunlarından ileri gelebilir. Bu nedenle de öğretmenin büyük ölçüde ilkokuma yazma öğretimini bireyselleştiren bir öğretim uygulamasının içerisine girmesinin gerekliliği söz konusu olmalıdır (Çelenk, 2003).

Okumayı öğrenmede başarısız olan bireyde çaresizlik duygusu gelişir, temel kod açma becerilerini öğrenme yeteneği zayıflar. Geleneksel metodlarla okumayı öğrenememiş çocuk, kesin olarak saptanmış bir öğrenme moduna sahip olamayacaktır. Çoklu-model bir yaklaşım bu nedenle çocukların belirli bir alanda ya da kombine edilmiş alanda güçlü biçimde gelişimine olanak tanır. Böyle bir yaklaşımın avantajı, Margaret Golick (1969) tarafından da ileri sürülen giderici (remedial) öğretimin prensiplerini kullanmasıdır (Miccinati, 1979).

Bilişsel Karışıklığın Yaşandığı Okuma Problemleri

Birçok okuma probleminin kökü, çocuklarda bilişsel karışıklığın yaşanmasında yatmaktadır. Çocukların okuma problemlerinin kaynakları hakkında birçok teori ileri sürülmüştür. Konuşulan kelimelerdeki sesleri ayırt etme yeteneği ya da fonolojik farkındalıktaki farklılıklardan bahseden birtakım çalışmalarda böyle tersine çevirmeler (Orton, 1937) açısından nörolojik bir esas yerleşmiştir. Harf bozukluklarının (tersine çevirmelerin) etkisini vurgulayan 1920'deki Samuel Orton'un çalışmasında, okuma problemlerine sahip çocukların kelime algısının temelinde yatan bir ya da daha fazla sayıdaki kavramlar hakkında karışıklıklar yaşadığını ileri süren birçok teorileşmiş nedenler, bu okuma problemlerinin esas kökenidir. Görsel zorluklarla ilgili çalışma, Orton ile başlar. Willows ve onun meslektaşları tarafından buna yönelik çalışmalar hâlen sürdürülmektedir. Okuma problemi olan çocuklarda en azından harflerin görsel tanınması üzerinde karışıklıklar

yaşandığı ileri sürülmüştür. Fonolojik farkındalık ile ilgili çalışmalar, okuma problemi olan çocukların kelimelerin fonolojik yönleri üzerine odaklanmadıklarını, bunun yerine semantik yönleri üzerine odaklandıklarını bulmuştur. Diğer taraftan okuma problemi olan çocuklar ile yeterli düzeydeki okuyucuların okuma fonksiyonunu yerine getirmelerinde meta-bilişsel farklılıkların bulunduğu ileri sürülmüştür. Okuma problemine sahip çocukların büyük ölçüde bir kod açma etkinliğine yönlendirilmesi gerektiği bulunmuştur. Oysa yeterli düzeydeki okuyucularda, metinden hoşlanmaları ve anlam edilmeleri göz önünde bulundurulur (Karlin, 1971).

Okuma problemine sahip çocukların bu karakteristikleri -fonolojik farkındalığın yer aldığı güçlükler, görsel karışıklıklar, başarısızlıkla sonuçlanan yazı etkinliği ve meta-bilişsel farklılıklar- tüm çocuklar için söz konusu olmayabilir. Ayrıca bu sebepler tüm okuma problemlerinin temel nedenleri de olmayabilir. Bazı araştırmacılar, fonolojik farkındalıktaki farklılıkların genetik farklılıklardan kök aldığı ileri sürmüştür. Willows ve Terepocki, görsel-algısal farklılıkların da genetiksel farklılıklardan dolayı olabileceğini ifade etmiştir. Nörolojik veya temel algıdan kök alınmamış, b ve d arasındaki gibi kolaylıkla düzeltilebilir görsel karışıklıklar birçok insan tarafından tartışılmıştır. Örneğin, Bracey ve Ward (1980), davranış yönetimi uygulayarak hızlı biçimde ters çevirmeleri ortadan kaldırmışlardır. Eğer ters çevirmeler, hızlı biçimde ortadan kaldırılabilir veya düzeltilebiliyorsa, daha sonraki esasların hâlen tam olarak yerleşmediği varsayılabilir. Meta-bilişsel farklılıkların bu problemlerin bir sebebi olmasından ziyade okuma problemine sahip çocuklarda bu etmenler, farklı öğretim sonucu ortaya çıkmaktadır. Bizler çocukların okumasını doğrudan etkileyebilecek bu alanlarda hangi farklılıkların söz konusu olduğunu kolaylıkla görebiliriz. Bu problemler, okuma problemlerinin güçlü nedenleri olarak göz önüne alınabilir. Bundan başka bu farklılıklar, genetik ve nörolojik temellerin aksine doğrudan doğruya öğretimsel karışmalar nedeniyle de ortaya çıkabilir. Bu olası nedenler, çocukların okumayı öğrenmesi açısından gerekli esas bilgiler hakkında temel bir karışıklık yaşamasına yol açabilir. Bu temel

kavram karışıklıkları, *okumayı öğrenmeyi* kesinlikle engelleyecektir (Abbott, Virginia ve Thomson, 2001). Okuma problemi olan çocukların okumayı öğrenmesinde ve gelişmesinde başarısızlığının devam etmesinin nedeni, çocukların duygusal yönleridir. Birtakım uzmanlardan yardım almalarına rağmen başarısızlıkları hala devam ettiği için öğrenme boyunca yetenezsiz olarak etiketlenmiş bir şekilde kendilerine olan güvenleri hayat boyu olumsuz artış gösterecektir. Okuma problemi olan çocuklar, farklı ortamlarda birçok değişik öğretimin yöntemine maruz kalacaklarından dolayı öğretimin çeşitli türleriyle başarısız olacak ve bu yüzden bu öğretim türleriyle çelişerek karşı koymaya çalışacaktır (Karlin, 1971). Spesifik okuma güçlüklerine sahip çocukların kelime tanıma (çözümleme) stratejilerini bünyesinde barındıran **doğrudan öğretime** gereksinim duydukları görünür. Bryant, Fayne ve Gettinger'e göre, öğrencilere alt beceriler programda istenilen ölçütler yerine getirilerek doğrudan öğretildiğinde, becerileri uygulama ile gözden geçirme yaygınlaştığında ab ve ad örneklerine sahip kelimeleri şifrelemede optimal bir gelişme kaydedilecektir. Bu amaçla, okuma problemi olan çocuklara seslerin öğretiminde iki yöntem hakimdir. Orton-Gillingham yaklaşımı ve Distar yaklaşımı gibi sentetik ses programları, sınıf içinde ve tıp alanında uzun bir geçmişe sahiptir. Bu iki yaklaşım öğrenciler açısından etkili ses öğretimi için gerekli kriterlere uygundur (Karlin, 1971). Çocuklar farklıdır. Bize farklı kişilikler, ilgiler ve düşüncelerini uygulama yollarına sahip olarak gelirler. Birbirinden farklı çocuklar, okumayı öğrenme ve gelişimi için farklı yaklaşımlara gereksinim duyarlar. Bunun yanında çocuklar, farklı düzeylerdeki ve miktardaki yazılı metinlere maruz kalarak farklı beceriler ile yeteneklere sahip olarak, farklı sözlü dile muhatap olarak karşımıza çıkarlar. Bu farklılıklar, okuma öğretimi ve iyileştirilmesinde önemlidir.

Multi-Sensori Öğrenme: Tüm insanlar gibi bizler de duyularımız yoluyla her şeyi biliyoruz. Duyusal algılarımız sayesinde yeni bilgi elde ediliyor ve yapılandırılıyor. Başlıca üç algısal öğrenme modeli vardır: Görsel

(görerek öğrenme), işitsel (işiterek öğrenme) ve kinestetik (yaparak öğrenme) (<http://gouchercenter.edu/rvirgillio/htm>).

İlkokul çocuklarının yaklaşık olarak % 15 ile % 20'si okuma ve heceleme gibi okuryazarlık becerilerini geliştirmede güçlük yaşarlar. Bazı çocuklarda yaşanan okuma güçlüklerini açıklamak için birtakım sebepler ileri sürülmüştür. Bunlar ailevi geçmişi, evde uygun okuryazarlık materyallerinin yetersizliği, öğrencinin motivasyon eksikliği ve bilişsel zayıflık gibi faktörlerdir. Bu faktörlerin okulda verilen kaliteli bir okuma öğretiminde göz önünde tutulması gerekir. Zayıf bir öğretim, ilkokulun ilk kademelerindeki çocukların okuma performansını doğrudan etkiler. Juel (1988; akt. Joshi, Dahlgren ve Boulware-Gooden, 2002), ilk sınıftan dördüncü sınıfa kadar birtakım zayıf okuyucuları gözlemlemiş ve ilk sınıfın sonunda zayıf biçimde okuyan çocukların 4. sınıfın sonunda da zayıf okuyucular olarak kaldığını bulmuştur. İlk kademedeki öğrenciler, yoğun biçimde yapılandırılmış okuma programına tabii tutulduklarında çocukların okuma yeteneklerinde anlamlı bir gelişme olmuştur. Aynı şekilde Blachman ve arkadaşları ile Foorman ve meslektaşları, ilk dönemlerde uygulanacak rehber programların yüksek biçimde etkili olduğunu göstermişlerdir. Yoğun tarihsel sürece sahip olan ve yaygın biçimde kullanılan giderici (remedial) öğretimlerden biri Orton-Gillingham yaklaşımıdır. Bir klinik çalışmasında bu yaklaşımın okuryazarlık problemine sahip çocuklar arasında heceleme ve okumalarının gelişiminde oldukça etkili olduğu kanıtlanmıştır. Orton-Gillingham'ın öne sürdüğü prensipler, 1930'dan beri kullanılmasına rağmen, Anna Gillingham, Samuel Orton ve Bessie Stilman'ın yakın birliği 1960'larda sadece bu yaklaşımın prensiplerinin tanınmasını sağlamıştır (Gillingham & Stilman, 1997; akt. Joshi, Dahlgren ve Boulware-Gooden, 2002). Orton-Gillingham'ın en önemli özelliği, yazılı dil ve onun sunduğu fonetik elemanlar arasında bir bağlantı kurmaya çalışan yapılandırılmış programın varlığıdır. Herhangi bir eğitsel sürecin esas amacı, okuduğunu anlamayı geliştirmektir. Zayıf kelime tanıma becerisi, anlamaya bir engel teşkil edebilir. Okuyucunun anlamı kaybetmesine ve bir kelime

şifrenmesinde aşırı zaman ve enerji harcamasına yol açabilir. Orton-Gillingham, sesler, heceler, kelimeler, cümleler ve yazıların kullanımı üzerine odaklanan dil ilişkili becerilerin öğretildiği çoklu duyusal (multi-sensori) bir yöntemdir. 1960'tan beri Orton-Gillingham'ın birtakım versiyonları geliştirilmiştir. Bunlardan birisi, spesifik dil bozukluğu olan öğrencilerin sorununu gidermek için Beth Slingerland tarafından geliştirilmiş multi-sensori yaklaşımdır. Orton-Gillingham'dan ödünç alınan birçok materyale rağmen Spalding yöntemi, iki önem bakımından farklıdır: Harf isimlerinden ziyade harf sesleri üzerine odaklanma ve yazarken heceleme üzerine odaklanma. Orton-Gillingham'dan türetilen diğer programlar ise, Alfabetik sesler, Herman yaklaşımı, Planlı okuma ve Wilson yaklaşımıdır. Bu yaklaşımlar, aynı felsefeyi paylaşırlar – yani, okuma açısından kelime tanıma becerilerinin önemi – ve multi-sensori öğretim teriminin şemsiyesi altında gruplandırılırlar. Bu öğretimsel süreçler, okumayı öğretme açısından sistematik, ardışık, düz, doğrudan ve görsel, işitsel, kinestetik ve dokunsal duyuları kullanır (Joshi, Dahlgren ve Boulware-Gooden, 2002).

Yukarıda adı geçen ve kullanılan multi-sensori teknikler şu şekilde özetlenebilir:

1. Öğrencilerin bütün harf sesleri/ünsüz karışımları, ikili ünlüleri, sözcük başındaki ön-ekleri, son-ekleri vs. okuyabilip yazabildiğinden emin olunur. Orton-Gillingham yaklaşımı ile önerilen bağlantıları öğrencilerin kullanması için bilinmeyen harfler ya da harf kombinasyonları öğretilir.

2. Eğer, öğrenciler altı heceye bölme tekniğini bilmiyorsa hatırlamalarına yardımcı olacak aracı kullanması öğretilir (CLOVER): Kapalı (C), cam; Ünsüz -le (L), tablo; Açık (O), gol; Ünlü (V), şair; Sessiz (E), pike; R etkili ünlü (R), kar.

3. Öğrencilere zayıf oldukları kelimeler içerisindeki sesleri harmanlaması öğretilir.

4. Öğrencilere atlama, ekleme yapmamaları veya kelimeleri aniden okuyup geçmemeleri için sürekli olarak soldan sağa okumalarında yardımcı olunur. Yazılı sayfa üzerine elin avuç içi ile soldan sağa yavaş biçimde eli

hareket ettirecek okunmuş olan çizginin altına elin düz tarafını koymak yarar sağlar.

5. Öğrencilere kelimeleri şifreleme ve şifreyi çözmelerini öğrenmelerine yardımcı olacak stratejiler öğretilir. Bazı stratejiler öğrencilerin binlerce kelimeyi öğrenmesine olanak tanıyacaktır. Wechsler (1981; akt. Guyer ve Sabatino, 1989) tarafından tanımlandığı gibi ortalama dizisinde ya da yukarısında IQ'ya sahip öğrencilerin bulunduğunu unutmamak gerekir. Bu öğrencilerin yazılı kelimeyi şifreleme veya şifresini çözmeye mümkün olan zekâsını en üst düzeyde kullanmayı öğrenmeleri gerekir. Öğrencilere karışıklık yaşamamaları için belirli bir zamanda sadece tek strateji öğretilir. Gerek duyulduğunda mnemonik araçlar (örneğin, CLOVER) kullanılır.

6. Okuma, heceleme ve yazma eş zamanlı biçimde öğretilir ve geliştirilir. Semboller ve sesleri ayırt etmede güçlük yaşayan öğrencilere el yazısı ile ilişkili kinestetik etkinlik üzerine odaklanarak yardımcı olunabilir. Yazarken kelimeleri ya da rakamları yüksek sesle söylemeleri istenir.

7. Öğrencilere etkili biçimde sözlük kullanımı öğretilir. Bu sayede öğrenciler kelimeleri daha iyi tanırlar ve kelime araştırmayı öğrenirler.

8. Öğrencilerin alt becerilere sahip olmasıyla birlikte okuduğunu anlamasını geliştirmesi kolaylaşır.

9. Öğrencilerin yazarken içlerinden okumalarına müsaade edilir.

10. Öğrencilerin en iyi öğrendikleri duyuşal kanallarda kendilerini keşfetmeleri sağlanır (Guyer ve Sabatino, 1989).

Okullarımıza kaydolan öğrencilerimizin çoğunluğu güçlük yaşamaksızın okumayı öğrenirler. Bununla beraber, öğrencilerin yaklaşık olarak % 20-25'i okumayı öğrenmede şiddetli güçlükler yaşarlar. Buraya kadar okuma problemlerinin ciddi bir sorun olduğu belirtilerek bazı aktivitelerin, okuma güçlüklerinin giderilmesi ve tanınması (teşhisi) ile ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Ancak literatüre bakıldığında diagnostik ve giderici süreçlerin halen çok fazla miktarda kullanılmadığı görülür. Genellikle bir çocuk okuma güçlüğüne sahip olduğunda ilk aşama, o

çocuğun görsel ya da işitsel yetersizlikleri ya da nörolojik bozukluklar gibi herhangi fiziksel sorunları olup olmadığını belirlemektir. Bu olası bilgilere sahip olunduktan sonra; duygusal, sosyal ve çevresel faktörler göz önünde bulundurulur (Royer ve Sinatra, 1994).

Bu araştırmayla okuma problemi olan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişimine yönelik multisensori yaklaşımların etkisi incelenmiştir. Uygulama sonucunun ana-babalara, öğretmenlere, program geliştirme uzmanlarına ve öğretimde multi-sensori öğrenme yaklaşımıyla ilgilenen herkese yararlı olacağı düşünülmektedir.

II. Yöntem

Bu araştırma, nitel bir çalışmadır. 2004-2005 öğretim yılının ikinci döneminde tek denek üzerinde gerçekleştirildi ve söz konusu uygulamanın öğrenci üzerinde etkisi olup olmadığı gözlemlenmeye çalışıldı. Bu amaçla Ankara ili Kalecik ilçesine bağlı Gökçöy İlköğretim Okulu birleştirilmiş sınıflarda okuyan (4. ve 5. sınıflar) öğrenciler, bir hafta boyunca gözlemlendi. Çocukların metinleri okumaları ve seslendirmeleri temel alınarak okuma problemine sahip olup olmadıkları belirlenmeye çalışıldı. Ön uygulama sırasında öğrencilere 3. sınıf Türkçe ders kitabından birer hikâye türünden metin verildi ve okumaları istendi. Okuma süreci bittikten sonra öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarını değerlendirmek amacıyla öğrencilere metinle ilgili sorular yöneltildi. Üçü metin içi, üçü de metin dışı olan bu sorulara verilen cevaplara dayanarak bir öğrencinin okuma ve anlama düzeyi ortaya çıkarıldı. Çalışma daha sonra multisensori yaklaşımların prensipleri doğrultusunda periyotlara ayrıldı. Uygulamanın başında ele alınan öğrenciyi daha iyi tanıyabilmek amacıyla gözlem ve tanıma formları düzenlendi. Buna ilave olarak ses kaydı alınarak öğretmen görüşleri de kaydedildi. Çalışma boyunca uygulanan bazı etkinlikler şöyle özetlenebilir:

1. HAFTA; Merak ettirici okuma, dinlet, resmini yaptır, resimdeki varlıkların adlarını söyleyip yazdır, hikâyeyi okut, sorular sor, hikayeyi yeniden okut, temayı buldur. 1. sınıf etkinliklerine katılıp kendisi açısından

güç gelen hece ve harflerin seslerini uygulama, 1. sınıf öğrencileriyle birlikte çalışma imkânı bulma.

2. HAFTA; Oku-anlat, bilinmeyen kelimeleri bul, sözlük kullan, anafikri ara, temayı bul, bakmadan yaz. 2. sınıf uygulaması olarak metni okuma ve resimlendirme. Resimdeki varlık ve olayları daha sonra yazıya geçirme.

3. HAFTA; Koro (rehberli) yöntemi, metni yaz, oku (2 kere), öğrenciye okut (2 kere) (birlikte), heceleri belirleyip heceleterek okut, tek tek öğrenciye heceleri sor, hece seçerek okut, metni deftere yazdır, kendi başlarına okutup sorular sor, hecelerden yeni kelimeler bulup okut-anlat. 3. sınıf etkinliği olarak karşılıklı konuşmalar şeklinde geçen bir metne katılma (Karagöz ile Hacivat).

4. HAFTA; Metin: “Canlıları tanıyalım”, resim çizdir, anlatır, metni yazdır ve okut, hep birlikte oku, tek tek okut, öğrenciye metindeki kelimelerin hecelerini buldur, tahtada heceleri göster, hece bulma oyunu oynama ve metni tekrar okuma.

5. HAFTA; (Canlıların çeşitliliği), metni okut yazdır, metinden hece buldur, heceleyerek okut, harflerden hece bulma ve türetme çalışması yaptır.

6. HAFTA; Kelime listesi oluştur ve kelimeleri okut, kelimelerdeki hece ve harfleri fark etme çalışması yaptır, benzer kelimeleri aldığı ekler bakımından ayırt etme çalışması yaptır, kelimelerden cümleler yazdır-okut, cümleleri deftere yazdır. metni okut, anlama çalışması yaptır.

Denekler: Bu araştırma, Ankara ili Kalecik ilçesi sınırları içerisindeki Gölköy ilköğretim okulunda 5. sınıfta okuyan ve okuma problemleri olduğu tespit edilen on öğrenci arasından tek öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında kişisel değerlendirme formu ile ortam ve seslendirme ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Değerlendirme Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu form, uygulamanın gerçekleştirildiği 5. sınıf öğrencisinin okuma becerisine yönelik özgeçmiş

bilgilerini, okuma alanında yaşadığı temel sorunların ne olduğuna dair bilgileri içermektedir.

Ortam ve Seslendirme Ölçeği

Ekwall ve Shanker (1988) tarafından geliştirilmiş ve sesli okuma sırasında yapılan hatalarla kelime ve ses bilgisini (şekil-ses ilişkilendirme becerisi), sessiz olarak metin okunduktan sonra da sorulan sorularla anlama becerisini ve düzeyini (serbest, öğretim ve endişe düzeyi) belirlemeye çalışan bir yanlış analizi envanteridir.

Bulgular

Ön-Uygulama (3. Sınıf Metni): Aslan İle Tavşan

Ormandaki tüm hayvanlar korku içindedir. Çünkü aslan, onları rahat bırakmamakta, her gün birini yakalayıp yemektedir. O gün sıranın kimde olduğu bile belli değildir. Hayvanlar, korku içinde yaşamaktan kurtulmak isterler. Aslana giderler: - Ey ormanların padişahı, her gün birimizi yakalıyor, yiyorsun. Fakat hepimiz günlerimizi korku içinde geçiriyoruz. Sen tahtında otur. Sana her gün birimiz gelir, sen de rahatça yersin, derler.

Aslan, bu öneriyi kabul eder. Ondan sonra da her sabah hayvanlar sırayla gidip aslana yem olur. Bir gün sıra tavşana gelir. Fakat, tavşan işi ağırdan alır. Aslanın yanına vardığı zaman, vakit bir hayli ilerlemiştir. Açlıktan ateş püsküren aslan: - Nerede kaldın? Gecikmene sebep ne? diye kükrer. Tavşan yapmacık bir biçimde boynunu bükerek: - Efendim, sabah erkenden yola çıktım. Ama, bir başka aslan yolumu kesti. Elinden zor kurtuldum, der.

Tavşan, aslanı alıp bir kuyunun başına getirir. Yolunu kesen öteki aslanın burada olduğunu söyler. Aslan, öfkeyle kuyuya bakar. Suda kendi yansımalarını görür. Kükremeye başlar. Kükremesi, kuyudan daha güçlü olarak yansır. Aslan büsbütün kızar: - Bir ülkede iki padişah olmaz, parçalalmalıyım onu, diye söylenir ve kuyuya atlar. Her şey bitmiştir artık. Akıllı tavşan, böylece hem kendini hem öteki hayvanları aslandan kurtarır.

Yapılan İlk Ölçümde Elde Edilen Verilere Göre Teşhis ve Değerlendirme Sonucu

a) Ortam Ölçeği ve Seslendirme Ölçeği Puanları

Yapılan Hata		Sonuç		Açıklama	Ölçüm Kriterleri
		OÖ	SÖ		
Y	Hayvanların	3/5	9/9		Ortam Ölçeği Puanları 0 = Hiç Okumadı 1 = Kelimeyi Öğretmen Verdi 2 = Aynı Kelimeleri/Yapıları İçermedi 3 = Aynı Kelimeleri/Yapıları İçerdi 4 = Kendi Koyduğu Kelimeler Yazarla Aynı İfadede 5 = Kendini Düzeltti
D	Hayvanlar				
Y	İçinde	4/5	6/9		
D	İçindedir				
Y	Onların	3/5	6/6		
D	Onları				
Y	Her gün	2/5	3/3		
D	Gün				
Y	Olduğunu	3/5	6/6		
D	Olduğu				
Y	Hayvanlar da	3/5	9/9		
D	Hayvanlar				
Y	Tahtını	2/5	6/8	Ayrıca, satır atlama yaptı. Bu kısmı iki kez okumuş oldu.	
D	Tahtında				
Y	Rahatıca	4/5	6/7		
D	Rahatça				
Y	Sıra	2/5	4/7		
D	Sırayla				
Y	Gider	2/5	3/5		
D	Gidip				
Y	Ağıldan	2/5	6/7		
D	Ağırdan				
Y	Fakit	2/5	4/5		
D	Vakit				
Y	Açıktan	2/5	7/8		
D	Açlıktan				
Y	Eteş	4/5	3/4		
D	Ateş				
Y	Nereye	2/5	5/6		
D	Nerede				
Y	Kaldı	3/5	5/6		
D	Kaldın				
Y	Kükürer	2/5	6/6		
D	Kükürer				
Y	Yapıcılığını	2/5	5/8		
D	Yapmacık				
Y	Gecikmeni	2/5	8/9		Seslendirme Ölçeği Puanları 0 = Kendi Koyduğu Kelimeyle Harf Benzerliği Yok 1 = Kendi

Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama

D	Gecikmene				Koyduğu Kelimeyle 1 Harf Benzerliği Var 2 = Kendi Koyduğu Kelimeyle 2 Harf Benzerliği Var N = Kendi Koyduğu Kelimeyle N Harf Benzerliği Var
Y	Buyuda	2/5	4/6		
D	Burada				
Y	Yasınmasını	2/5	11/11		
D	Yansımalarını				
Y	Güç	3/5	3/5		
D	Güçlü				
Y	Atar	2/5	4/5		
D	Atlar				
Y	Yaşamaktadır	4/5	9/9		
D	Yaşamakta				
Y	Püskürür	2/5	6/8		
D	Püsküren				
Y		5/5	5/5	Kendini düzeltti (1 kere tekrarladı)	
D	Rahat				
Y		5/5	5/5	Kendini düzeltti	
D	Ondan				
Y		5/5	6/6	Kendini düzeltti	
D	Tavşan				
Y		5/5	3/3	Kendini düzeltti	
D	Zor				
Toplam		84/145	158/191		
Yüzde		* 57	*83		

*= % 40'ın üstünde olduğu için öğretim düzeyi.

b) Soru Ölçeği Puanları

Sorular ve Cevapları		Açıklama	Puan	Ölçüm Kriterleri
S	Daha önceden bu metne benzer başka bir şey okudun mu? Neydi?	Soru derinlemesine anlama sorusudur.	0/3	Basit Anlama Soruları İçin 0 = Hiç Cevaplanmayan Sorular 1 = Yarı Cevaplanan Sorular 2 = Tam Cevaplanan Sorular
C	Gazeteden. Aklıma gelmiyor.			
S	Ormandaki hayvanlar neden korku içindeymiş?	Soru basit anlama sorusudur.	2/2	
C	Aslan her gün birini yiyormuş			
S	Aslana giden hayvanlar ona ne önermişler?	Soru basit anlama sorusudur.	2/2	
C	Sen tahtında otur, biz yanına gelir sen bizi yersin.			
S	Hayvanlar neden sırayla yem olmayı önermişler?	Soru basit anlama sorusudur	0/2	
C	--- (Cevabı yok)			
S	Bir ülkede iki padişah olur mu? Neden?	Soru derinlemesine anlama sorusudur	1/3	
C	Olmaz. Biri başka bir şeydir, birisi başka bir şey.			
S	Bu metne uygun atasözü veya deyim biliyor musun?	Soru derinlemesine anlama sorusudur	0/3	Derinlemesine Anlama Soruları İçin 0 = Hiç Cevap Verilmeyen Sorular 1 = Yarı Cevap Verilen Sorular 2 = Beklenen Ancak Eksik Olan Cevaplar 3 = Tam ve Etkili Cevaplar
C	Hayır bilmiyorum.			
Toplam			5/15	
Yüzde			33*	

* = % 50'nin altında olduğu için endişe düzeyi

Ancak bütün bunların toplanması sonucu elde edilecek sayı neticesinde öğrencinin okumada bulunduğu düzeyi tespit etmek gerekmektedir. Bunun neticesinde elde edilen toplam sonuç 180'den aşağı

ise endişe düzeyi. en az 180 ise öğretim düzeyi, en az 240 ise bağımsız düzeydedir.

Buna göre: Ortam Ölçeği Sonucu + Seslendirme Ölçeği Sonucu + Soru Ölçeği Sonucu = 57 + 83 + 33 = 173

Elde edilen toplam skora göre iki alt sınıf düzeyinde metin verilmesine rağmen öğrenci, endişe verici düzeydedir. Ancak öğretim düzeyine yakın bir puan almıştır. 5. sınıf öğrencisi çocuk, 183 kelimelik 3. sınıf metni üzerinde 29 hata yapmıştır. Bu durumda 29 rakamı ile 183 rakamının bulunduğu noktalardan yatay ve dikey olarak hareket edip kesiştikleri noktaya bakılırsa endişe düzeyi olarak görülür (Ekwall ve Shanker, 1988). Bu da bize çocuğun kelime tanımada oldukça yetersiz olduğunu ve endişe düzeyinde bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Son Uygulama: Ön uygulama sırasında kullanılan metin verildi.

Yapılan Ölçümde Elde Edilen Verilere Göre Teşhis ve Değerlendirme Sonucu

a) *Ortam Ölçeği ve Seslendirme Ölçeği Puanları*

Yapılan Hata		Sonuç		Açıklama	Ölçüm Kriterleri
		OÖ	SÖ		
Y	İçinde	3/5	6/9		Ortam Ölçeği Puanları 0 = Hiç Okumadı 1 = Kelimeyi Öğretmen Verdi 2 = Aynı Kelimeleri/Yapıları İçermedi 3 = Aynı Kelimeleri/Yapıları İçerdi 4 = Kendi Koyduğu Kelimeler Yazarla
D	İçindedir				
Y		5/5	1/1	Kendini düzeltti	
D	O				
Y		5/5	3/3	Kendini düzeltti	
D	Sen				
Y	Rahatca	4/5	6/7		
D	Rahatça				
Y		5/5	6/6	Kendini düzeltti	
D	Yanına				
Y	Gecikmenin	5/5	8/9		
D	Gecikmene				
Y		5/5	5/5	Kendini düzeltti	
D	Sebep				

Y		5/5	8/8	Kendini düzeltti	Aynı İfadede 5 = Kendini Düzeltti Seslendirme Ölçeği Puanları 0 = Kendi Koyduğu Kelimeyle Harf Benzerliği Yok 1 = Kendi Koyduğu Kelimeyle 1 Harf Benzerliği Var 2 = Kendi Koyduğu Kelimeyle 2 Harf Benzerliği Var N = Kendi Koyduğu Kelimeyle N Harf Benzerliği Var
D	Açlıktan				
Y		5/5	8/8	Kendini düzeltti	
D	Yapmacık				
Y		5/5	8/8	Kendini düzeltti	
D	Erkenden				
Y		5/5	3/3	Kendini düzeltti	
D	Hem				
Y		5/5	5/5	Kendini düzeltti	
D	Öteki				
Y		5/5	5/5	Kendini düzeltti	
D	Atlar				
Y		5/5	6/6	Kendini düzeltti	
D	Aslanı				
Y	Parçamalıyım	2/5	12/14		
D	Parçalamalıyım				
Toplam		69/75	90/97		
Yüzde		92*	92*		

*= % 40'ın üstünde olduğu için öğretim düzeyi.

b) Soru Ölçeği Puanları

Sorular ve Cevapları	Açıklama	Puan	Ölçüm Kriterleri
S Daha önceden bu metne benzer başka bir şey okudun mu? Neydi?	Soru derinlemesine anlama sorusudur.	2/3	Basit Anlama Soruları İçin 0 = Hiç Cevaplanmayan Sorular 1 = Yarı Cevaplanan Sorular 2 = Tam Cevaplanan Sorular
C Okudum, orada da tavşan aslan karşı bir fikir düşünüyordu..			
S Ormandaki hayvanlar neder korku içindeymiş?	Soru basit anlama sorusudur.	2/2	
C Aslan her gün birini hayvanlardan yiyormuş			
S Aslana giden hayvanlar ona ne önermişler?	Soru basit anlama sorusudur.	2/2	

C	Sen tahtında otur. biz her gün yanına gelir sen bizleri yersin.			Derinlemesine Anlama Soruları İçin 0 = Hiç Cevap Verilmeyen Sorular 1 = Yarı Cevap Verilen Sorular 2 = Beklenen Ancak Eksik Olan Cevaplar 3 = Tam ve Etkili Cevaplar
S	Hayvanlar neden sırayla yem olmayı önermişler?	Soru basit anlama sorusudur	1/2	
C	Çünkü ölmek istemiyorlarmış			
S	Bir ülkede iki padişah olur mu? Neden?	Soru derinlemesine anlama sorusudur	2/3	
C	Olmaz. Biri başka bir şey düşünür, birisi başka bir şey düşünür kavga ederler.			
S	Bu metne uygun atasözü veya deyim biliyor musun?	Soru derinlemesine anlama sorusudur	0/3	
C	Hayır bilmiyorum.			
Toplam			9/15	
Yüzde			60*	

* = % 50'nin üstünde olduğu için öğretim düzeyi.

Ortam Ölçeği Sonucu + Seslendirme Ölçeği Sonucu + Soru Ölçeği Sonucu = 92 + 92 + 60 =244

Elde edilen toplam skora göre öğrenci serbest düzeydedir. 5. sınıf öğrencisi çocuk, 183 kelimelik 3. sınıf metni üzerinde 15 hata yapmıştır. Bu durumda 15 rakamı ile 183 rakamının bulunduğu noktalardan yatay ve dikey olarak hareket edip kesiştikleri noktaya dikkatle bakılırsa 92 rakamına ulaşılmaktadır (Ekwall ve Shanker, 1988). Bu da bize çocuğun kelime tanımada % 92 başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Hatırlatmak gerekirse bu öğrenci aynı metne dayalı ilk uygulama sırasında 29 hata yapmıştı ve kelime tanımada oldukça yetersizdi, endişe düzeyindeydi. Bu durum uygulamanın öğrenci açısından oldukça yararlı olduğunu göstermektedir. Ancak çalışmanın boyutu sadece bu ana bırakılmamalı, gerek öğrencinin ailesi gerekse gideceği eğitim kurumlarından alacağı öğretim biçiminin ve öğretmenin ilgisinin bu öğrenci açısından akademik başarısında yeniden herhangi bir soruna yol açmaması gerekmektedir. Bu konuda aile ve sosyal çevreye büyük görev düşmektedir.

III. Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, okuma güçlüğü olan ilköğretim öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada okuma problemi yaşayan on öğrenci arasından bir çocuk tespit edilerek ilk aşamada problemleri teşhis edilmiş ve bu problemlerine yönelik etkili olabilecek multisensori yöntemler uygulanmıştır. Ön uygulama sırasında öğrencinin iki alt sınıf düzeyine uygun (3. sınıf) metin verilerek okutulmuştur. 183 kelimelik 3. sınıf metni üzerinde ön uygulama sırasında öğrenci, 29 hata yapmıştır. Bu da bize çocuğun okuma düzeyinin endişe verici düzeyde olduğunu göstermiştir. Uygulama boyunca çocuğun bilhassa kelime tanımada yaşadığı güçlükleri çözümlenmeye yönelik faydalı olabilecek multisensori yaklaşımların ilkelerinden yararlanılmıştır. Uygulama sonunda öğrenciye yeniden ilk okutulan metin verildiğinde bu kez 183 kelimelik metin üzerinde 15 hata yapmıştır. Kelime tanıma düzeyi de endişe verici düzeyden % 92 başarı oranına ulaşmıştır. O hâlde uygulamanın öğrenci açısından oldukça faydalı geçtiğini söyleyebilmek mümkündür. Bu durum diğer okuma güçlüğü yaşayan ilköğretim öğrencileri açısından da sorunlarının giderilmesi adına etkin bir örnek teşkil edebilir.

Bireyin okuma alışkanlığını benimsediği veya kazandığı en önemli yer okullardır. Ancak gerek öğrenciler gerekse öğretmenler düzeyinde yapılan araştırmalar, öğrenciye okuma alışkanlığını kazandırabilecek bir eğitim sistemimizin olmadığını göstermektedir. Varolan eğitim sisteminin öğrenciyi araştırmaya yöneltmeyen, ezberci, öğrencileri her aşamada sınav yarışına sokan, politize olmuş ve okuma alışkanlığına ders programlarında gerçekçi anlamda yer vermeyen yapısı, bu sorunun boyutlarını ortaya koymaktadır (Yılmaz, 1993:50). Sonuç olarak ülkemizde okuma alışkanlığının kazandırılması ve geliştirilmesi, köklü yaklaşımlar ve kalıcı çözümlerin uygulanması ile sağlanabilecektir. Ancak öncelikle ulusal kültür ve eğitim politikalarımızın sorunun büyümesinde ne derece etkili rol oynadığının farkına varılması ve ülke gerçeklerinin çözüm için gerekli olan tedbirlerin alınmasında göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Okuma

alışkanlığının kazandırılması ve geliştirilmesinde aktif rol oynaması gereken öncelikli kurumlar okullar ve kütüphanelerdir. Her iki kurumda da sorunun kaynağına incek olumlu adımların atılması ve bilimsel tedbirlerin alınması ile ulusal okuma alışkanlığımız uzun vadede istenilen düzeye ulaşacaktır (Yılmaz, 1993).

Kaynakça

Abbott, Robert D., Virginia W. Berninger, and Thomson, Jennifer B. *Language Phenotype Scientific Studies Of Reading*, 5(1), 59–106, Language Phenotype for Reading and Writing Disability: A Family Approach, University of Washington, 2001.

Akyol, Hayati. *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 2001.

Barth, K. *Zur Prophylaxe von Lese-Rechtschreibstörungen: Zeitliche Verarbeitungprozesse und ihr Zusammenhang mit Phonologischer Bewusstheit und der Entwicklung Von lese-rechtschreibkomptenz*. Üniversiteat Dortmund, Fachbereich Sondererziehung und Rehabilitason, Dortmund, 1999.

Biemiller, A. ve Siegel, L. S. *A Longitudinal Study of the Effects of the Bridge Reading Program for Children At Risk For Reading Failure*. Learning Disability Quarterly, 1997.

Brügelmann, H. und Balhorn, H. *Das Gehirn, sein Alfabet und andere Geschichten*. Faude, Konstanz, 1990.

Çelenk, Süleyman. *İlkokuma-Yazma Programı ve Öğretimi*, Anı Yayıncılık, 2003.

Ekwall, E. E. ve Shanker, J. L. *Diagnosis and remediation of the disabled reader*. (Third edition). Allyn and Bacon, Inc., 1988.

Guyer, Barbara Priddy and Sabatino, David. *The Effectiveness of a Multisensory Alphabetic Phonetic Approach With College Students Who Are Learning Disabled*, Journal of Learning Disabilities, Volume 22, Number 7, 1989.

Joshi Malatesha, Dahlgren Mary and Boulware, Gooden Regina. *Teaching Reading in an Inner City School through a Multisensory Teaching Approach*, Annals of Dyslexia, Vol. 52, 2002.

Karlin, Robert. *Teaching Elementary Reading Principles and Strategies*, Queens College of The City University of New York, 1971.

Karpf, P. A. *Grundmuster der Sprachentwicklung und Ihre Möglichen Abweichung*. Sprachströrungen Bei Kindern, Retzhof, Graz, 1992.

Miccinati, Jeannette. *The Fernald Technique: Modifications Increase the Probability of Success*, Journal of Learning Disabilities, Volume 12, Number 3, 1979.

Razon, Norma. *Okuma Bozuklukları ve Nedenleri*. İstanbul: Pedagoji Dergisi, Sayı:1, 1980.

Royer James M. and Sinatra, Gale M. *A Cognitive Theoretical Approach to Reading Diagnostics*, Plenum Publishing Corporation, 1994.

Şenol, Musa. *Okuma-Yazma Öğretiminin Tasviri Bibliyografyası*, Afyon Kocatepe Üniversitesi. SBE Yüksek lisans tezi, 1999.

Ünüvar, Perihan ve Çelik, Kazım. *İlkokuma – Yazma Öğretimi*, Modül 5, Burdur, 1999.

Yılmaz, Bülent. *Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Etki Eden Faktörler: Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*. Ankara: Kültür Bakanlığı, 1993.

http://gouchercenter.edu/rvirgillio/teaching_comprehension_strategies (Instruction of Reading Comprehension Strategies Introduction and Narrative).