

OKUMA GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN ÖĞRENCİLERİN KELİME TANIMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR UYGULAMA

Selami YANGIN*

Sabri SİDEKLİ**

ÖZET

Bu çalışmada okuma güçlüğü yaşayan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kelime tanıma ve okuma becerilerinin gelişimine yönelik olarak multi-sensori yaklaşımlardan Fernald tekniğinin etkisi incelenmiştir. Araştırma, 2004-2005 öğretim yılının güz döneminde Ankara ili Kalecik ilçesi Gököy İlköğretim Okulu 5. sınıfında okuyan ve 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 bakımından endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin okuma becerisini iyileştirmek amacıyla belirlenen süre boyunca multi-sensori yaklaşımlarından Fernald tekniğinin temel prensip ve ilkelerinden yararlanılarak uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sonucunda öğrencinin okuma düzeyinin endişe basamağından öğretimsel düzeye doğru geliştiği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Okuma güçlükleri, Fernald tekniği.

A Study on Word Recognition Abilities' Development of Students with Reading Difficulty

ABSTRACT

In this study, effect of Fernald Technique, which is one 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 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 Fernald Technique, which is one 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 difficulties, Fernald Technique.

* Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesi Araştırma Görevlisi

** Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Görevlisi

I. GİRİŞ

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 yaşamı boyunca kişinin başarılı olmasında önemli bir etkidir (Ünüvar ve Çelik, 1999).

Okuma hiyerarşik bir dizi beceriden oluşur ve herhangi bir beceride meydana gelebilecek bir problem onu izleyen daha sonraki üst düzeyde probleme neden olduğu belirtilmektedir. Bir önceki aşamada, bir sonraki aşamada başarılı olmak için gereken becerilerin kazanıldığı 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. Kısaca okuma, aktif ve yaratıcı işlemdir.

Okuma araştırmacılarının birçoğunun kabul ettiği bir nokta vardır; okuma becerisindeki en önemli adım, yazılı kelimeleri tanıma yetisine sahip olabilmektir. Gleason (1985) okuma sürecini; ilk olarak kişinin alfabetik 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 hale 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,

Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Kelime Tanıma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama

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).

İşte bu zorlukların üstesinden gelmek için okuma eğitimi yöntemleri, zaman zaman farklı teknikleri ve uygulamaları öne çıkararak öğrencinin ses-harf ilişkilerini daha kolay bir şekilde kavrayabilmelerine yardımcı olmaya çalışmıştır. Nitekim, ses-harf ilişkilerine önem veren ve bu ilişkinin kurallarını vurgulayan “ses yöntemi” ile kelimelerin bütünsel olarak algılandıklarını varsayan “kelime yöntemi” tarihsel olarak birbiriyle çatışmış, hangi yöntemin daha iyi olduğu konusundaki araştırmalar süregelmiştir. Ancak yapılan sayısız okuma araştırması sonucunda temel soru “hangi yöntem daha iyidir” den çıkıp, “yöntemlerin hangi yönlerinin etkili olduğu” sorusuna dönüşmüştür.

Hepimiz yazılı metinleri okurken belli başlı bilgi işlem süreçlerini kullanırız. Örneğin bir yazıyı okumadan başlığını okur, buradan yazı ile ilgili ne gibi ipuçları edinebileceğimizi düşünürüz. Yazarın ifade etmeye çalıştığı fikri anlamada güçlük çekip bunun farkına varırsak ya metnin başına döneriz, ya anlamadığımız bir kelimeyi yeniden okuruz ya da kafamızda oluşturduğumuz bazı sorulara yanıtlar ararız. Hatta farklı amaçlar için farklı okuma stilleri kullanırız. Bazen bir metni her kelimesinde dikkat ederek yavaş bir tempoda okurken bazen ise sadece belli başlı fikirleri edinmeye çalışarak metne şöyle bir göz gezdiririz. Araştırmalardan okuma becerisi ileri olan kişilerin otomatik olarak yaptıkları bu faaliyetleri bazı çocukların ve yetişkin öğrencilerin kullanmadıkları bilinmektedir. Öte yandan buna benzer becerilerin eğitim kapsamına alınmasıyla okuma becerisinde önemli ilerlemeler sağlandığı da belirlenmiştir. Önerilen okuma programının bir boyutu da bu tür bilişsel becerilerin eğitiminin sağlanmasıdır (Paris, Lipson ve Wixson, 1983; akt. <http://www.acev.org/>).

Multi-Sensori Öğrenme: Tüm insanlar gibi bizler de duyarlarımız 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>).

Herhangi bir eğitsel sürecin esas amacı, okuduğunu anlamayı geliştirmektir. Zayıf kelime tanıma becerisi, anlamaya bir engel teşkil edebilir. Okuyucunun pasajın anlamını kaybetmesine ve bir kelimenin şifrelenmesinde aşırı zaman ve enerji harcamasına yol açabilir. Orton-Gillingham, sesler, heceler, kelimeler, cümleler ve yazıların kullanımını üzerine odaklanan dil ilişkili becerilerin öğretildiği 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 türetilen diğer programlar ise, Alfabetik sesler, Fernald tekniği, 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 duyuuları kullanır (Joshi, Dahlgren ve Boulware-Gooden, 2002).

Fernald Yöntemi: Fernald, kelimeleri bütün olarak öğretir. Fernald, çocukların kelimeyi işitsel biçimde tanıyıp anlamını bilirken, kelimenin biçimini bilemediğine inanmaktadır. Kelimenin biçimi bu aşamalar yoluyla öğretilir.

1. aşama: (a). Çocuk, öyküyü öğretmene dikte eder. Çocuk öyküyü öğrenmek için öğretmen tarafından bir kart üzerine yazılan herhangi bir kelimeyi seçer. Öğretmen, renkli kalem kullanarak yazı tahtasına normal büyüklükte kelimeyi yazar. (b). Çocuk parmağı ile öğretmenin yazdığı kelimenin üzerini takip eder. Takip ettiği sırada harfi seslendirerek adını söyler. Bu aşama, çocuğun kelimeye bakarak yazabilmesine kadar tekrar edilir. Çocuk takip ederken ya da kelimeyi yazarken bir yanlış yaparsa yeniden başlanılır. Kelime her zaman bir bütün olarak yazılır. Çocuk (b) aşamasındaki örneğe bakmaksızın uygulamasını sürdürür. Çocuk kelimeye bakmaksızın yazabildiğinde, alfabetik biçimde kelime hazinesinde bu kelime depolanmış olacaktır. Kelime hazinesindeki kelimeler, çocuk öyküler yazacağı sırada kullanılır. Şu anda çocuğun kendi yazdığı örnekten ziyade yazılı bir kaynaktaki öyküyü okuması önerilir.

2. aşama: Çocuğun becerileri geliştiği için öğrencinin artık her yeni kelimeyi takip etmesine gerek yoktur. Öğretmen tarafından yazılan kelimeyi bakarak kopya ederken, ayrıca kelimeyi kendi kendine okur. Öğrenilen kelimeler, onun bireysel kelime bankasına ilave edilir ve çocuk, yazılı öyküleri okumaya devam eder.

3. aşama: Bu aşama sırasında çocuk, kitaplardan okumaya geçebilir. Yeni kelimeler, yazılı kelimeye bakarak, kendi kendine söyleyerek ve daha sonra onu kopya ederek öğrenilir. Öğretmen tarafından oluşturulan ve kelime bankasına yerleştirilen sözcüklerin kazanılması ile o kelimelerin sürekli biçimde kontrolü önemlidir.

4. aşama: Son aşamada öğrenci, önceden öğrendiği kelimeler ya da kelime bölümlerine benzerlik gösteren önlendeki yeni kelimeleri tanıyabilir.

Öğrenme bozukluğu olan öğrencilere okuma öğretiminde multi-model bir yaklaşımın uygulanmasında öncelikle çocukların okuma gücü ya da zayıflığına göre öğretilip öğretilmeyeceğine karar verilir. Geleneksel metodlarla

Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Kelime Tanıma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama

okumayı öğrenememiş ya da okuması gelişmemiş çocuk, kesin olarak saptanmış bir öğrenme moduna sahip olamayacaktır. Multi-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 düzeltici (giderici) öğretimin prensiplerini kullanmasıdır. Golick, bir çocuğun öğrenmede sıkıcı bulduğu şeyi öğrenmesinde özellikle çoklu duyuşsal yaklaşımın kullanılmasını ileri sürmüştür. Bu kriterin karşılandığı Fernald tekniğı, Grace Fernald tarafından önerilmiş ve genellikle VAKT (görsel, işitsel, kinestetik, dokunsal) ya da izleme metodu olarak bilinen multi-sensori bir sistem olarak okumayı geliştirmeye dahil edilmiştir. Birçok okuma öğretmeni, Fernald tekniğinin başarılı olduğunu görmüştür. Bu tekniğın başarılı olması için metodu baştan başa bilmek gereklidir. Ayrıca, Fernald tarafından da belgelendiğı gibi ancak bazı çocukların bu teknikten öğrenebildiğı yetisine açık düşünceli olmak gereklidir; çünkü diğerk çocuklar, belirli ihtiyaçlarını karşılamak için tekniğın temel kullanımından fayda sağrlarlar. Çocuklarda bozulan yönü öğrenmek ve etkinliğı analiz etmek tıbbi teşhis gerektirebilir. Ayrıca, Cooper, Blau ve Blau ile diğerk araştırmacılar tarafından önerilen varyasyonlar hakkında yeterli bilgiyi almak için uzman olmak gerekir. Aksi takdirde modifikasyonlar oluşturulamaz. Araştırmacılar, Fernald tekniğinin aşamalarının belirli bir adımda bitirildiğinde bile halen tamamlanamamasından dolayı öğrenilen kelimelerin hatırdta tutulmasını sağlamak için bunun yanında birçok destek tekniklerinin de uygulanması gerektiğinin altını çizmişlerdir. Okuma bozukluğı olan öğrenci, ortalama öğrenenden daha ileri seviyede kelimelere maruz bırakılmalıdır. Yani, diğerk zamanlarda Fernald tekniğinin adımlarını mümkün olduğı kadar farklı biçimlerde sınırlamak pek çok çocuğun okuma açısından yetersiz kalmasına yol açar. Başarı, ancak çeşitli destek tekniklerinin kullanılmasıyla elde edilebilir (Miccinati, 1979).

Önerilen varyasyonların bir kısmı bazı çocuklarla çalışmak için bulunmuştur. Bir çocuğun performansını dikkatli biçimde gözleme, uygun bir varyasyona en iyi ipucudur (Miccinati, 1979).

Doğru kopya etme işleminin kullanıldıktan sonra bazı öğrenciler kelimeyi takip etmek için havada kol hareketleri uygulayarak kelimeyi gözden geçirmek isterler. Bu öğrenciler havada kelimeyi takip ederken diğerk öğrencilerin gözlerini kapamaları çok faydalı olabilir. Kelimeyi izlerken ve yazarken Fernald tekniğı mümkün olduğı kadar seslendirmeyi de gerektirir. Bazı çocuklar harfi söylemekten ziyade fısıldama şeklinde harflerin ismini söyler. Bazı çocukların ise kelimenin tamamını söylemeden ya da kelimeyi hecelerine ayırmadan önce sıklıkla ilkini yaptıkları görülür. Bu durum şiddetli öğrenme bozukluğı olan çocuklarda çoğunlukla daha sık görülür ve harfleri söyleme, bilgiyi yapılandırmanın zayıf bir yöntemi olarak düşünülür. Çocuk, kelimeyi takip ederken ya da yazarken her harfi söyleyerek kelimeleri aklında tutuyorsa daha

sonra arzu edilen amaç, kullanılan teknik doğru olmasa bile çocuğun başarılı olmasıdır. Çocuk kelimeleri öğrenir ve onları aklında tutar. Bundan sonra temel bir kelime hazinesi inşa edileceği için öğretmen öğrencisini her harften ziyade kelimenin bütününe söylemeye doğru yönlendiren daha global bir yaklaşımı kullanmaya cesaretlendirebilir. Blau ve Blau, bazı modellerin özellikle görsel olanların kimi çocukların öğrenmesine müdahale ettiğini söylemişlerdir. Bir çocuğun kelimeyi izleme işlemi boyunca gözlerinin bağlanması önermişlerdir. Öğrenilecek kelime daha sonra öğretmenin yüksek sesle öğrencinin arkasında kelimeyi hecelemesiyle kopya edilir. Bazen üç boyutlu plastik ya da tahta harfler, öğrenci tarafından eş zamanlı olarak kopya edilir. Daha sonra büyük parça harfler araya karıştırılır ve öğrenciden gözleri bağlıyken doğru harf dizisini yeniden oluşturması istenir. Sonra bu süreç tamamlanır, çocuk kelimeye bakar ve kelime listesine dosyalanmış kağıt üzerine kelimeyi yazar (Miccinati, 1979).

Şiddetli öğrenme bozukluğuna sahip öğrenenler açısından kelimeleri kopya ederek öğrenmeye katılmak basit şekilde yeterli değildir. Ek rehber bir uygulama şarttır. Aksi takdirde öğrenen, kelimeleri aklında tutamayabilir. Kelimeler, öğrencinin uzun süreli hafızasına yerleşmeyecektir. Hafızanın geliştirilmesi için her çocuğun gereksinimleri üzerine temellendirilerek mantıklı biçimde uygulanacak aşağıdaki önerileri dikkate almak gerekir:

1. Bazı çocuklar açısından kelimeleri yazma, geçici ve kalıcı akılda tutma arasındaki farkı ortaya koyar. Bu durumda kelimeleri yazarak ya da her kelimeyi söyleyerek öğrenen çocuk arasında bir ilişkinin olacağı görünür. Motor problemlere sahip çocuklar oldukça güçlük yaşarlar; ancak bir zaman sonra bu tür sınırlı uygulama yerini başarıya bırakır.

2. Alfabemizin harfleri, kopya edilecek kelimeyi hecelemede kullanılabilir, sonra karıştırılır ve doğru biçimde yeniden oluşturulur.

3. Kelimeler, su ve bir boya fırçası kullanarak yazı tahtası üzerine yazılabilir.

4. Kelimeler, birtakım çocuk oyunları oynama sırasında kullanılabilir.

5. Öğretmenler, çocuğun dikte ettiği öykülerdeki kelimeleri kullanarak yeni hikayeler yazabilirler. Bu durum, çocuğa yeni hikayelerdeki kelimeleri öğrenme ve tanıma fırsatı verir. Dikte edilen hikaye içerisindeki kelimelerin ezberlenmesini engellemeye yardımcı olunmalıdır.

6. Şiddetli öğrenme bozukluğu olan okuyucular açısından iki renk halinde (kırmızı ve mavi) hikayeleri yazmak gerekebilir. Çocuğun tanıdığı ya da öğrendiği kelimeler, çocuk onları tanıyınca kadar kırmızı olarak yazılır. Çocuk mavi kelimeleri okurken öğretmen kırmızı olanları okur.

Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Kelime Tanıma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama

7. Farklılaştırılmış çok sayıdaki cloze işlemi, dikte edilmiş ya da öğretmenin oluşturduğu hikayelerle birlikte kullanılabilir. Seçilen kelimeler hikayeden atılabilir. Çocuk hikayenin verdiği duyguyu yansıtan kelimeyi doldurmalıdır. Çocuğa, duyguyu veren kelimeyi doldurması için cümle ve bilinmeyen kelimenin ilk harfini kullanarak kelimeleri ortaya çıkarması öğretilir. Buradaki uygulamanın önemi çocuğun hayatla ilişki kurması üzerinedir (Miccinati, 1979).

Fernald tekniği ile başarılı olan bir çocuk, kaos biçiminde gelişim göstermiş olabilir ya da bir düzen içerisinde öğrenmede karışıklık yaşayabilir. Ayrıca metod, çocuğun okumayı öğrenmesinde gerekli bir şart olan ve çocuğun toplam bilişsel sürecinde oldukça önemli gelişimsel bir kademe olan harfleri ve kelimeleri tanımasına yardım edebilir. Ters çevirmeler, ters döndürmeler ve sembollerin karışıklıkları gibi sorunlar çoğunlukla öğrenme gelişimlerine bağlı olarak zamanla ortadan kaybolur. Fernald tarafından ileri sürülen bu metod, özellikle 8 yaş veya daha üstündeki öğrenciler açısından başarılıdır. Kimi öğrenciler metodun üç aydan daha fazla süre boyunca kullanılmasına gereksinim duyar. Jones ve Golinkoff'un çalışma sonuçları, bütünleştirilmiş duyuşsal bir yaklaşımın 3. sınıftaki öğrencilerin okumalarının gelişimi için çok uygun olabileceğini göstermiştir. Fernald tekniğini kullanarak elde edilecek başarı ya da başarısızlık birtakım faktörlere bağlıdır. Uygulamayı gerçekleştirecek olan bireyin metodu ilgilendiren tüm bilgiyi, olası varyasyonları ve yardımcı teknikleri göz önünde bulundurması gerekir. Son olarak, meydana gelecek birçok şeyin çocuğun bireysel özelliklerinin uzman tarafından doğru analiz edilmesine bağlı olduğunu söyleyebiliriz.. Bu faktörlerin tümü göz önünde tutulur ve modifiye edilir; bu şekilde çocukların kopya etme tekniğini kullanarak başarılı biçimde okumayı öğrenmesi ve ilerlemesi muhtemeldir (Miccinati, 1979).

Sözlü konuşmada fonemik elemanların farkında olunması ve kelimeleri doğru biçimde tanıma yeteneğinin geliştirilmesine sahip olan çocuklar, daha sonra harf ve harf kombinasyonları (veya heceleme örnekleri) üstüne fonemleri yerleştirme yeteneğini geliştirmeye başlarlar. Bu yetenek, kelime tanıma becerilerinin elde edilmesi açısından temeli şekillendirir.

Kelime tanıma becerilerinin gelişimi, nispeten küçük bir çalışan hafıza kapasite aracılığıyla işleyen bilişsel bir sistem içerisinde meydana gelir. Çalışan hafıza, bilinçli farkındalığı meydana getiren hafızanın bölümü olarak düşünülebilir. Teoristler, çalışan hafızanın gerçek büyüklüğü hakkında farklı tahminler ileri sürmüşlerdir; ancak birçoğu 4 ile 8 eleman arasında bir yerde ortalama sınırlar oluşturmuştur. Bundan başka, elemanlar bilinçli tekrarlı sürdürülmedikçe diğerlerine nazaran kısa bir zaman periyodu (yaklaşık 10-15 saniye) içerisinde çalışan hafızadan atılacaktır (Royer and Sinatra, 1994).

Kelime tanıma gelişiminin ilk aşamaları, çocuğun bir problemi çözüp çözmediği şeklinde yürütülür. Çocuk, çevredeki cümle ya da resimli bağlam, hikayeleri (önceki anısı) ya da yazılı kelimeleri tanımak için stratejik tahmin ve kelime biçimleri kullanabilir. Süreç nispeten yavaştır ve çocuk, kelimelerin şifresini çözmeye çalışan hafıza kapasitesinin büyük bir bölümünü kullanır. Okumanın gelişiminde bu aşamada kelime tanıma, bir üst-aşağı sürecidir. Yani, çocuk bir kelimeyi tanıma birtakım var olan stratejileri ve bir hayli ön bilgi kullanır. Gelişme boyunca sık karşılaşılan kelimeleri tanıma giderek artan baştan başa ya da veri sürücü bir süreç olur. Okuyucu, artık bir kelimenin ifade ettiği şeyi düşünemez; sayfa üzerindeki kelimenin önemsiz gibi görünümü o kelimenin tanınmasına yol açmak için yeterlidir. Bu aşamanın gelişimi ile birtakım sonuçlar bütünleştirilir. Çocuk özellikle daha yüksek bilişsel aktivitelere maruz bırakıldığında ve üzerindeki ağırlık serbest bırakıldığında kelime tanıma daha hızlı olur. Bu gelişimin her biri okuma süreci açısından önemli anlamlar içerir (Royer and Sinatra, 1994).

Kelimelerin hızlı bir şekilde işlenmesi okuyucunun sınırlı bir zaman periyodu içerisinde çalışan hafızada daha çok kelimeleri elde ettiği anlamına gelir; bu suretle, hafızadan ilk olarak işlenen kelimeler atılmadan önce anlamlı bir yığın (örneğin, ünite, cümle düşüncesi) gireceği (kaydolacağı) ihtimali artar. Serbest yol alma süreci, bilişsel kapasitenin başlangıçta daha yüksek seviyede anlama ve düşünce süreçleriyle ilgili olabilen harf dizgilerini çözmeye çalışmakla meşgul edildiği anlamını ortaya koyar. Ve son olarak bazı kelimelerin tanınması bilinçli, stratejik aktiviteler aracılığıyla ya da bağlam tarafından etkilenmiş olmayan bir aktivite ile meydana gelir (Royer and Sinatra, 1994).

Bu araştırmayla okuma problemi olan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kelime tanıma ve okuma becerilerinin gelişimine yönelik multi-sensori yaklaşımlardan Fernald tekniğinin 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 okuma güçlüğü yaşadığı belirlenen on öğrenci arasından seçilen tek denek üzerinde ilgili çalışma gerçekleştirildi ve söz konusu uygulamanın öğrenci üzerinde etkisi olup olmadığı gözlemlenmeye çalışıldı. Bu amaçla Ankara ili Kalecik ilçesine bağlı Gököy 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 hikaye türünden metin

Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Kelime Tanıma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama

verildi ve okumaları istendi. Okuma süreci bittikten sonra öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarını değerlendirmek amacıyla metinle ilgili sorular yöneltildi. Üçü metin içi, üçü de metin dışı olan bu sorulara verilen cevaplara dayanarak iki öğrencinin okuma ve anlama düzeyleri ortaya çıkarıldı. Çalışma daha sonra multi-sensori 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, hikayeyi 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 imkanı 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), öğrenciyi okut (2 kere) (birlikte), heceleri belirleyip heceleterek okut, tek tek öğrenciyi 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, anlattır, metni yazdır ve okut, hep birlikte oku, tek tek okut, öğrenciyi metindeki kelimelerin hecelerini buldur, tahtada heceleri göster, hece bulma oyunu oyna, metni tekrar oku.

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 seçilen 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.

III. 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 yansımasını görür. Kükremeye başlar. Kükremesi, kuyudan daha güçlü olarak yansır. Aslan büsbütün kızar: - Bir ülkede iki padişah olmaz, parçalamalıyım 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

**Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Kelime Tanıma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik
Bir Uygulama**

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 kısım 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		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	Eteş	4/5	3/4		
D	Ateş				
Y	Nereye	2/5	5/6		
D	Nerede				
Y	Kaldı	3/5	5/6		
D	Kaldın				
Y	Kükreler	2/5	6/6		
D	Kükreler				
Y	Yapıcılığını	2/5	5/8		
D	Yapmacık				
Y	Gecikmeni	2/5	8/9		
D	Gecikmene				
Y	Buyuda	2/5	4/6		

Selami YANGIN-Sabri SİDEKLİ

D	Burada				
Y	Yasınmasını	2/5	11/11		
D	Yansımasını				
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.

**Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Kelime Tanıma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik
Bir Uygulama**

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 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	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		
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

Selami YANGIN-Sabri SİDEKLİ

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 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 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	
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 Parçalamayım	2/5	12/14		
D Parçalamayım				
Toplam	69/75	90/97		
Yüzde	92*	92*		

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

Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Kelime Tanıma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama

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 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	Okudum, orada da tavşan aslan karşı bir fikir düşünüyordu..				
S	Ormandaki hayvanlar neden 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.				
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 keşistikleri 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.

IV. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, okuma güçlüğü olan ilköğretim öğrencilerinin kelime tanıma ve okuma becerilerini geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada okuma problemi yaşadığı tespit edilen on öğrenci arasından bir çocuk seçilerek ilk aşamada problemleri teşhis edilmiş ve bu problemlerine yönelik etkili olabilecek Multi-sensori yöntemlerden Fernald tekniği uygulanmıştır. Ön uygulama sırasında öğrencinin iki alt sınıf düzeyine uygun (3. sınıf) hikaye türünden bir 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 Multi-sensori 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 halde uygulamanın öğrenci açısından oldukça faydalı geçtiğini söyleyebilmek mümkündür. Bu durum diğer okuma güçlüğü olan 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).

Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Kelime Tanıma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama

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*. Universität Dortmund, Fachbereich Sondererziehung und Rehabilitation, 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 Alphabet 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*. Sprachstörungen 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.

Selami YANGIN-Sabri SİDEKLİ

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 Kütüphaneler Genel Müdürlüğü, 1993.

http://gouchercenter.edu/rvirgillio/teaching_comprehension_strategies