



# KOLAY VE EĞLENCİLİ OKUMA

Ogretmen el kitabı



**MALZEMELER GELİŞTİRİLMİŞTİR:**

MODULE 1: REZEKNE ACADEMY OF TECHNOLOGY - LETONYA

MODULE 2: CONFEDERACION ESPANOLA DE CENTROS DE  
ENSEÑANZA ASOCIACION - İSPANYA

MODULE 3: DYSLEXIA ASSOCIATION - BULGARİSTAN

MODULE 4: KOCAELİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ - TÜRKİYE

MODULE 5: CENTRO DE FORMAÇÃO EDUFOR - PORTEKİZ

MODULE 6: ASSOCIAZIONE EDUCANDOIT - İTALYA

**PROJE “REF: READING WITH EASE AND FUN”**

**2015-1-BG01-KA201-014534**



This project has been funded with support from the European Commission. This communication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



**İÇERİK**

MODÜL 1: OKUMA – PROBLEMLERİ VE BAKIŞ AÇILARI.....	11
GİRİŞ	11
1. OKUMA SÜRECİ.....	12
1.1 Okuma Nedir? .....	12
1.2 Süreç Olarak Okuma .....	13
1.3 Çocuğun Gelişiminde Okumanın Önemi .....	14
1.4 Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi.....	15
1.5 Okuma becerilerinin Öğeleri.....	17
2.1 "Dijital Neslin" Karakteristiği .....	18
2.2 Çocuk Gelişiminde Bilgi Teknolojilerinin Etkisi.....	19
2.3 Pedagojik Süreçte BİT nin Kullanımı .....	20
3. OKUMA OKURYAZARLIĞI ÜZERİNE ARAŞTIRMA .....	21
3.1 Okuma Okuryazarlığının Seviyesi Üzerine Araştırma.....	21
3.2 Okuma Okuryazarlığının Gelişimi Üzerine Araştırma.....	22
3.3 BİT üzerine Araştırma.....	24
3.4 Çocuğun Okuma Okuryazarlığındaki Gelişiminde Ebeveynlerin Rolü Üzerine Araştırma.....	24
SONUÇLAR .....	25
REFERANSLAR .....	26
MODÜL 2: OKUMA METOTLARI .....	31
GİRİŞ	31
1. OKUMAYI ÖĞRENME SÜRECİ .....	32
1.1 Kelime Tanımı İçeren Süreçler .....	33
1.2 Anlamın tanımlanmasına ilişkin süreçler .....	34
2. OKUMAYI ÖĞRENME AŞAMALARI.....	34

2.1 Logografik aşama.....	34
2.2 Alfabetik evre .....	35
2.3 İmla(ortografik)aşama .....	37
3. OKUMA VE YAZMA.....	38
3.1 Okuma ve yazma analizinin sesçil- sentetik sistemleri: 'Letrilandia.El Pais de las Letras' .....	39
3.2 Küresel analitik metotun okuryazarlık analizi.....	44
3.2.1 Deneyimsel gerçek doğrultusunda küresel metot - Doman Metodu üzerine kurulmuştur .....	44
Sembol seçimi: .....	46
4. DİJİTAL METOTLARLA OKUMAYI ÖĞRENME.....	50
SONUÇLAR .....	53
REFERANSLAR .....	55
MODÜL 3: OKUMA GÜÇLÜKLERİ VE DESTEK.....	57
GİRİŞ 57	
1. İYİ ÖĞRENME BECERİLERİNİN GELİŞİMİ İÇİN TALEP .....	57
1.1. Algılar.....	57
1.1.1. Görsel .....	57
1.1.2. İşitsel .....	58
1.1.3. Fonolojik algı ve Fonolojik Farkındalık.....	59
1.2. HAFIZA .....	59
1.2.1. Görsel .....	59
1.2.2. İşitsel .....	60
1.2.3. Kısa dönem.....	60
1.2.4. Uzun dönem .....	61
1.2.5. Anlam bilimsel .....	62
1.3. MEKANSAL YÖNLENDİRME .....	62
1.4. SIRALAMA .....	63
1.5. DİKKAT.....	64

1.5.1. Hızlılık ve Konsantrasyon .....	64
1.5.2. Sürdürülebilirlik .....	64
1.5.3. Anahtarlama .....	65
SONUÇLAR .....	65
2. ÇOCUĞUN OKUMAYI ÖĞRENİRKEN KARŞILAŞABİLECEĞİ ZORLUKLAR .....	68
2.1. OKUMA TEKNİKLERİ İLE İLGİLİ PROBLEMLER .....	69
2.1.1. Harflerin görsel ayrıştırılması.....	69
2.1.2. Harf – Ses Uygunluğu.....	69
2.1.3. Bellekte saklama .....	70
2.1.4. Kelimelerdeki sesleri harmanlama.....	70
2.1.5. Akıcı Okuma.....	70
2.1.6. Noktalama.....	70
3. NASIL YARDIM EDİLECEĞİ.....	72
3.1. EĞER OKUMA TEKNİĞİ İLE İLGİLİ PROBLEM VARSA.....	73
4.2. OKUMA ANLAMA İLE İLGİLİ PROBLEM VARSA .....	81
SONUÇ 83	
REFERANSLAR .....	84
Drummond, K. (2009) About Reading Disabilities, Learning Disabilities, and Reading Difficulties. Reading Rockets. Available online. Retrieved from <a href="http://www.readingrockets.org/article/about-reading-disabilities-learning-disabilities-and-reading-difficulties">http://www.readingrockets.org/article/about-reading-disabilities-learning-disabilities-and-reading-difficulties</a> .....	84
Maxwell, R. (2013) Spatial Orientation and the Brain: The Effects of Map Reading and Navigation. Available online. Retrieved from <a href="https://www.gislounge.com/spatial-orientation-and-the-brain-the-effects-of-map-reading-and-navigation/">https://www.gislounge.com/spatial-orientation-and-the-brain-the-effects-of-map-reading-and-navigation/</a> .....	84
MODÜL 4: OKUMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRME STRATEJİLERİ .....	87
GİRİS 87	
1. OKUDUGUNU ANLAMA .....	88
2. OKUDUGUNU ANLAMAYI GELİŞTİRME YOLLARI.....	91
3. OKUDUGUNU ANLAMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRME YOLLARI .....	94
1. Daha akıcı okumayı sağlama .....	95

2.	Sözçük dağarcığını genişletmek.....	96
3.	EŞLİ OKUMA.....	97
4.	SÖZÇÜKLERİ GRUPLAMA.....	99
5.	SÖZÇÜKLERİN PEKİŞTİRİLMESİ.....	101
6.	OKUDUĞUNU ANLAMA ÇALIŞMASI İÇİN PLAN YAPMA.....	102
7.	OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİNİ DENETLEME.....	103
8.	KARŞILIKLI OKUMA.....	104
9.	KONU HARİTASI VE DİYAGRAMI OLUŞTURMA.....	105
10.	TABLOLAR VE ZAMAN ÇİZELGELERİ.....	105
11.	BEDEB DİLİNİ KULLANMA.....	106
12.	SES KAYDINI YAPMA.....	107
13.	ÖĞRENCİNİN METNE KENDİNİ VEREBİLMESİ.....	108
14.	ZİHİNDE CANLANDIRMA!.....	109
15.	OLAYLARI SIRALAMA.....	110
16.	TÜMCE GENİŞLETME.....	110
17.	OKUNAN KİTAPLARI TEKRAR OKUMA.....	111
18.	OKUMA TEKNİKLERİ SEÇME OKUNABİLİRLİK DÜZEYİNİ.....	112
19.	OKUNABİLİRLİK DÜZEYİNİ DENETLEME.....	113
20.	ANLAMLARIN TARTIŞILMASI.....	114
	REFERANSLAR.....	115
	MODÜL 5: AİLENİN ROLÜ.....	117
	GİRİŞ.....	117
	1. AİLEDE SOSYOKÜLTÜREL ÇEVRE (okuyucuların aile kültürü, ailedeki okuma gelenekleri, rol model olarak aileler ve diğerleri).....	118
	1.1. Okuma alışkanlığı kazanmada aile etkisi.....	118
	1.2. Okuryazarlık ve aile ortamı.....	121
	2. ÇOCUĞUN OKUMA KÜLTÜRÜNÜN EĞİTİMİNDE AİLENİN ROLÜ (psikolojik ve pedagojik yaklaşım).....	127

2.1. Kitap ile ilk tanışmanın önemi .....	127
2.2. Okuryazarlık gelişim süreci.....	129
3. AİLEDE OKUMA BECERİLERİNİN VE OKUMA İLGİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ İÇİN TEKNİKLER (organize edilmiş okuma, aile kütüphanesi, v.b.).....	131
4. ÖĞRENCİLERİN ACİL OKUMA ALIŞKANLIKLARINDA OKUL-AİLE İLİŞKİLERİ .....	135
SONUÇ	136
REFERANSLAR .....	137
MODÜL 6: ÇOCUKLARI OKUL DIŞINDA OKUMAYA TEŞVİK VE ÇOCUKLARIN YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ .....	139
1. BECERİ OLARAK OKUMANIN ÖNEMİ.....	139
2. OKUMA BECERİLERİ VERİLERİ.....	140
2.1 İstatistiki veriler (uluslararası istatistik enstitüsü).....	142
3. OKUL AKTİVİTELERİ .....	145
3.1 Okuma Alışkanlığını Arttırmak İçin Okul Dışı Aktivitelerin Önemi.....	146
4. KİTAPLARLA YARATICILIĞI GELİŞTİRME .....	149
4.1 Gelenek ve Yenilikçilik Arasında Okuma.....	150
SONUÇ	152
REFERANSLAR .....	153



## **MODÜL 1: OKUMA – PROBLEMLERİ VE BAKIŞ AÇILARI**

### **GİRİŞ**

20. yüzyılın sonunda fen alanında, toplumda, çevrede ve her insanda bazı değişiklikler yer almıştır. Anlamli okumanın ilgisini etkileyen modern teknoloji gelişiminin bir sonucu olarak bilgi kaynaklarının sayısı hızla büyüyor. Ne yazık ki çocuklar daha az okuyor – bu trend hem genç insanların çeşitli boş zaman aktiviteleriyle ve ebeveynlerin yoğun günlük yaşamları ile bağlantılıdır (Gudakovska, 1995). OECD araştırmaları (Geske, Ozola, 2007; OECD, 2010), Eurydice araştırmaları "Avrupa'da Okuma Öğretimi: Kaynaklar, Politikalar ve Alıştırmalar" (2009)araştırması, "ADORE: Okumada Zorlanan Ergen Öğretimi, Avrupa Ülkelerindeki iyi uygulamaların Karşılaştırmalı Çalışması" (Garbe et al., 2009) gibi öğrencilerin okuma becerileri üzerine yapılan araştırmalar teknolojinin farklı türlerinin daha sık tanıtıldığı toplumlarda çocukların okumaya karşı ilgileri ve motivasyonları düşeceği ve bu yüzden okuryazarlık oranının düşeceği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin okumaya ilgisi ile kazanılan ortalama başarı arasında kuvvetli bir bağ olduğu bulunmuştur (Geske,Ozola, 2007). Okuma becerilerinin yüksek düzeyde optimum öğrenme koşullarını sağlayacak olduğu sonucuna varılmıştır (Gurung, Schwartz, 2009) çünkü öğrencilerin gelecekte matematik, tarih, coğrafya, biyoloji, kimya, fizik gibi diğer derslerin içeriklerini öğrenmeleri için bir ön koşuldur (ALIRANA, 2015). Önemli ölçüde Okuma uzun vadede yaşam kalitesini etkiler, fakat okuma becerisindeki seviye düşüklüğü modern değişen toplumda onun kapasitesinin yanı sıra sorumluluğunu da azaltmak için öğrencinin tüm gelişimini etkiler (Ušča, Rozenfelde, Ogrina, Vindeče, 2016). Avrupa Komisyonu, okuma-yazmanın temel yetkinlikler ve yaşam boyu öğrenme edinimi için şart olduğunu vurguluyor, erken yaşta, özellikle de okumada, temel becerilerin edinimi için yeni bir stratejik program geliştirmek bu nedenle gereklidir (Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis, 2010, 117/1).

2015-1-IT02-KA204-015049 nolu "Eğitim Stratejileri yetişkin eğitimi" Projesinin temel amaçlarından biri öğrencilerle çalışmak yazılı kelimenin bilincini arttırmak ve yenilikçi ve çekici yöntemlerle okuma becerilerini geliştirmek için motive etmek üzere ilkökul öğretmenlerinin mesleki yetkinliklerini geliştirmektir. Okumadaki ilginin gelişimi ve gerekli becerilerdeki gelişim birincil aşamada önemlidir çünkü ilk öğrenme tecrübesi

öğrenilir; 4.sınıfa kadar temel okuma becerileri ve okumaya olan yaklaşım kazanılmış olacaktır.

İlkokul çocuklarının gelişim sınırları kendi bireysel düzeyde ve gelişme özelliklerine göre tanımlanır ve çeşitli çevresel faktörlerin, birbirini etkileyen ve çocuğun kişiliğini oluşturan veliler ve öğretmenler tarafından etkilenmiştir (Fişers, 2005). Bu yaş oyunlardan öğrenme aktivitelerine kademeli olarak geçtiği zamandır, çocuk bağımsız okumaya başlamak ve edebiyat okumaya hazırlanmak için gerekli temel bilgi ve becerileri kazanır (Ptičkina, 1999). İlkokulda yazılı bir metni anlamak ve okumak için edinilen becerilerin bir sonraki okul yıllarında yaşam kalitesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olacaktır, çünkü okuma etkinliği optimum öğrenme koşulları sağlar, fakat uzun dönemde - Modern, ekonomik, sosyal ve kültürel faaliyetlere dahil edilmesi önemlidir.

## **1. OKUMA SÜRECİ**

### **1.1 Okuma Nedir?**

Okuma insanların en önemli temel becerilerinden biridir, çaba ve motivasyon gerektiren anlamlı bir aktivitedir. Toplumda veya bireysel anlamda gerekli olan yazılı dilin kullanılması ve anlaşılması için gereklidir.

Okuma; algılamak, anlamak, değerlendirmek ve farklı durumlarda yazılı bilgi ve bilgiyi kullanma yeteneği olarak tanımlanır. Okuma okunan metnin anlaşılması ve bütün hayatı boyunca, kullanım ve öğrenme sürecinde bilginin uygulanması anlamına gelir. Okuma harf ve kelimelerin sadece tanınması değil çok daha fazlasıdır; aynı zamanda kelimelerin anlamlarının, genelde olayların ve gerçeklerin anlaşılmasını içerir. Kişi okurken dili kullanması / çözmesi ve dünyanın genel algıları doğrultusunda sözdizimi bilgilerini uygulaması, vb. soyut metinleri, tek form özetleri ve çoklu metinleri anlaması gerekir. Yani okuma karmaşık bir yapıdır, çünkü betimsel işaretlerine istinaden oluşan kelime seslerinin yeniden üretilmesini ve karakterlerin, metinlerin, sembollerin, sesteki vurgusunun, kelimelerin, cümlelerin (konuşmayı) anlanmasını içerir. Buna paralel olarak, ayrıca, okuma metin içeriği ve kullanımını için olasılık algılandığı ve değerlendirilen bir işlemdir. Okuma okuryazarlığı motivasyon (bilgi arzusu, beceriler, okunan metine ilgi), etkin olma (özel aktivitelerle kazanılır) ve kontrol / otokontrol (Artelt, 2001, Schneider &Hasselhorn, 2008; Skujiņa et al., 2011; Zumbach&Mandl, 2008; Эльконин, 1998) gibi temel bileşenlerden oluşur.

Okuma becerileri geliştirilmiş bir kişi şu basamakları bilerek uygulamalıdır:

- 1) özel bir amaçla basılı metni okur;
- 2) metni doğasına uygun okur ve içeriği anlar;
- 3) okuduğuyla daha önceden bildiği bilgiyi ilişkilendirir;
- 4) okuduğu bilgiyi analiz eder, yeni tecrübe / bilgi edinir;
- 5) çabucak kelimeleri ezberler, böylece öncelik metnin içeriğidir (Geiger, Millis, 2004).

Birçok durumda, okuma 6-11 yaşları arasında öğrenilir ve mükemmelleştirilir. İlkokul çocuklarının gelişim sınırları kendi bireysel düzeyde ve gelişme özelliklerine göre tanımlanır ve çeşitli çevresel faktörlerin, birbirini etkileyen ve çocuğun kişiliğini oluşturan veliler ve öğretmenler tarafından etkilendiği dönemdir ilkokul çağı (Fišers, 2005). Okuma okuryazarlık gelişimi çeşitli branş öğretmenleri ve ebeveynler arasında uygulanan işbirliği, ailede teşvik edilen okuma ilgisi ve okuma müfredat entegrasyonuna katkıda bulunduğu (Upeniece & Šenne, 2014).

## 1.2 Süreç Olarak Okuma

1992 de yapılan araştırma sonucu gösterdi ki bilişsel beceriler ve fiziksel yetenekler (örneğin, hafıza, oryantasyon, göz hareketleri) okuma için oldukça önemlidir (Tunmer, Hoover,1992). Sonraki araştırmalarda (Blakemore, Frith, 2005; Kintsch, Dijk, 1978; Tübele, 2008, et al.) okuma; okuma elde edilmesi, hemen hemen tüm beyin yapılarının, birleşik işlem ile bağlı iken görsel analizlerin, konuşmanın, hareketin ve duymanın birbirleriyle etkileşimde olan karmaşık bir psiko-fizyolojik bir süreç olduğu vurgulanmıştır. Sonuç olarak, beyin önemli olanı önemsiz olandan ayırt eder; hafızanın, dilin ve düşüncenin sinerjisi iletişimsel niyetlerin algısını ve bellekteki korunan önceki bilgiye dayalı kodu çözmesini sağlar.

Görsel analizlerin önemi özellikle vurgulanmıştır; görsel operasyonel alanı – aynı zamanda kazanılan harf miktarı – okuma becerilerinin kazanılmasında elzemdir. Geliştirilmiş görsel algı okuyucunun okuma sürecindeki grafik bilgiyi hatta algılanan bilgi süreçlerinde beyinde karşılık gelen prosedürleri yakalaması

için gereklidir. Görünen sahne duygusu alımı ile göz hareketlerini koordine edebilme ve okuma amacı doğrultusunda nasıl ve ne okuduğumuzu değerlendirme yeteneklerine sahip olmak gereklidir (Geiger&Millis, 2004).

Beynin sağ yarımküresinin aktiviteleri metnin nasıl algılandığını, mekânsal yapılandırmanın ve harflerin dizilimi nasıl hâkim olduğunu belirler. Harflerin ve kelimelerin ve onların soldan sağa doğru dizilişinin algısı aynı anda gerçekleşir (Schachl, 2006; Sousa, 2005; Tübele, 2015). Okuma; işaretleri yakalama ve onların biçimlendirici bir kavram olduğunu ifade etmek için karmaşık bir duyu düşünme yeteneği olarak tarif edilir. Okuma becerilerinin kazanımını ve disleksiye etkileyen orijin, çevre, kültürel şartlar, okuma kazanım metodları gibi bir kaç diğer faktör yanında genetik yatkınlığında kanıtı vardır (Blakemore, Frith, 2005; Reid, 2003; Snowling, 2004; Sousa, 2005; Tübele, 2015; Корнев, 2003).

### 1.3 Çocuğun Gelişiminde Okumanın Önemi

Araştırma sonucu (Ušča, Rozenfelde, Ogrina, Vindeče, 2016) çocuk gelişiminde okumanın öneminin iyi bir şekilde aileler tarafından farkında olunması önermektedir. Araştırılan materyalin içeriği analiz ve organize edilirken, öğrencinin gelişiminin 3 yönü kavramsal olarak dağıtılmıştır: eğitimsel, gelişim ve sosyalleşme yönü (1. Figüre bakınız)



Fig.1 Okumanın ilkökul öğrencilerinin gelişimi üstündeki etkileri (ebeveyn cevapları)

Araştırmalarda öğrencilerin okumaya ilgisi ile kazanılan başarı arasında kuvvetli bir bağlantı bulunmuştur (Geske,Ozola, 2007). Yüksek seviyede okuma becerilerinin en uygun öğrenme durumlarını ortaya çıkardığıyla sonuçlanmıştır (Gurung, Schwartz, 2009) çünkü öğrencilerin diğer matematik, tarih, coğrafya, biyoloji, kimya ve fizik gibi derslerin içeriğini gelecekte iyi öğrenebilme yeteneğinin ön koşuludur (ALIRANA, 2015). Okuma uzun dönemde hayatın kalitesini özellikle etkilemektedir, fakat düşük seviyede okuma becerisi öğrencinin bütün gelişimini kapasitesini düşürerek aynı zamanda modern değişen toplumda sorumluluktan uzaklaşmasını etkiler.

#### 1.4 Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi

Okuma becerilerinin gelişimi karmaşıktır. Sadece okumak için öğrenmeyi içermez aynı zamanda öğrenmek için okumayada içerir.

Okuma becerilerinin gelişimi üç basamakta yer alır (Fig. 2ye bakınız).

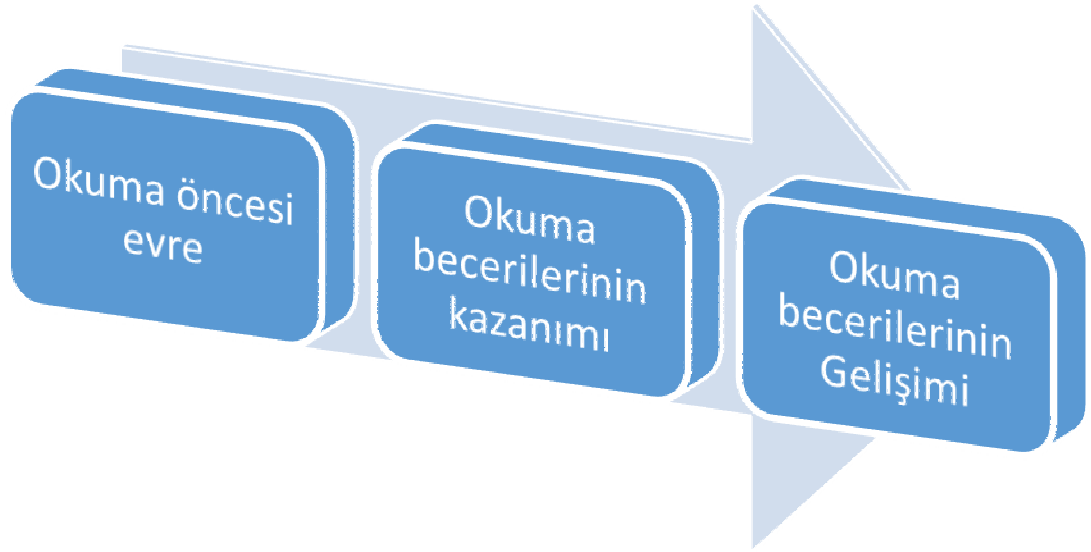


Fig. 2 Okuma becerilerinin gelişim basamakları

**Okuma öncesi evre.** Okumak için öğrenmeden önce önemli olan 2 yaklaşım vardır:

1) yazılı kelimeler ile olumlu etkileşim. Çeşitli kitapların sayfalarını çevirme olasılığı, sesli okumayı dinleme, onunla ilgili tartışma, duyguları hissetme, yakınındaki okumaya istekli kişileri görme okumaya karşı çevrenin ve etrafımızdaki insanların özellikle ailenin tutumu önemlidir. Uyarıcı bir ortamda kalmaları onların okumaya olan ilgilerini erken zamanlarda geliştirir (Mand, 2008) buda okuma becerilerinin başarılı gelişimi için önkoşullardan biridir. Eğer ailelerin çocuğuna sesli okumaya, örneklere bakmaya ve onlar hakkında konuşmaya herhangi bir nedenle ya da zamanının olmaması okumayı öğrenmede olumsuz bir etkisi olacaktır ( Kauliņa, 2012).

2) farklı becerilerin gelişimi, örneğin, harf tanıma, hece birleştirme, fonetik tanıma, görsel hafıza, gelişmiş uzaysal kavramlar, görsel analiz ve sentezin gelişiminin yeterli seviyesi etc (Auziņa, 2014; Tübele, 2008).

**Okuma becerilerinin kazanımı** öğrencilerin eğitimi ve 4.Forma kadar temel olarak gelişen gelişimi için en önemli ön koşullardan biridir. Öğrenci okuma sürecini kazanmalıdır. Okuma süreci işaretleri anlamak ve oluşturdukları bir kavramın artikülasyonu için duyuşal düşünmenin karmaşık bir becerisidir. Ondan sonra okuma becerisi kazanılır ve belli bir seviyeye ulaşıldığında öğrenci okuduğunu anlayabilir, analiz edebilir, değerlendirebilir ve tutumunu ifade edebilir. Bu süreçte okumanın anlaşılması ve ilgi yaratılması için önemlidir çünkü motivasyon kendi aktivitelerinin kişisel duygusunu fark etmesiyle ve hali hazırda bulunan tecrübenin entegrasyonu ile ortaya çıkar (Kolb, 1984).

**Okuma becerilerinin gelişimi.** İlk önce, bu hayat boyu bir süreçtir, yeni okuma stratejileri kazanma, diğer dillerde okuma vb. İkinci olarak, okuma kompleks bir yapıdır, çünkü

- figüratif işaretinden bir kelimenin ses formunun üremesini içerir; bir karakterin kabulü, kelime sembolü, sesler, kelimeler, cümleler (konuşma) ile anlama ve vurgu;

- Bu anlamının, kavramının ve yazarın iletişimsel niyetinin değerlendirilmesi, basılı veya yazılı kelime veya metin kamusal yaşamda elde edilen bilginin potansiyelini kullanmak amacı ile gerçekleşecek ve yapılandırılmış bir şekilde okuma metni kendi görüşlerini ifade edebileceği bir süreçtir;

- Böyle motivasyon (bilgi, beceri için istek, okunan materyale ilgi), etkin olma (özel aktivitelerle kazanılır) ve kontrol / özkontrol gibi temel

bileşenlerden oluşmaktadır (Artelt, 2001, Schneider & Hasselhorn, 2008; Skujiņa et al., 2011; Zumbach & Mandl, 2008; Эльконин, 1998; Ишук, 2001).

### 1.5 Okuma becerilerinin Öğeleri

İyi okuma becerilerinin Beş bileşeni üzerinde durulmuştur:

1. **Fonetik duyma.** Kelimeler özgün sesler ve fonemlerden ortaya çıkmaktadır. İnsanlar bu sesleri ayırt etme ve onları işleme yeteneğine sahiptir. Dilin her bir sesi bir veya daha fazla harfle temsil edilir.

2. **Sesçil** bir veya daha fazla harf ile bir dilin her sesini sunmak yeteneğidir. Çocuk kelimelerin farklı seslerin kombinasyonundan oluştuğunu anlamalıdır.

3. **Okuma akıcılığı** metni doğru, hızlı ve içeriğine karşılık gelen ifade ile deşifre edebilme yeteneğidir.

4. **Kelime** – bunlar insanın iletişim kurması ve belirli bir dilde okumasını bilmesi için gerek duyacağı kelimelerdir. Kelime okunan metni anlamak için çok önemlidir.

5. **Metni anlama.** Bu insanların niçin okuduğunun ana sebebidir çünkü anlamadan kelimeleri okumak bir anlam ifade etmez ( Put reading first, 2003; Rokasgrāmata vecākiem, kuru bērniem ir disleksija, 2015).

## 2. GÜNÜMÜZ BİLGİ TOPLUMUNDA OKUMA: BİLGİ İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİ Mİ YOKSA KİTAP MI?

Bugünün öğrencilerinin gelişimi teknolojinin yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelen dünyada yer almaktadır. Yeni jenerasyonun “dijital jenerasyon” ve “İnternet jenerasyon”u olduğu tartışılmaktadır (Prensky, 2001; Roberts 2005; Tapscott, 1998). Literatürde okuma becerilerinin gelişimi üzerine modern teknolojilerin etkisinin farklı şekillerde olmasıdır: teknolojinin okuma beceri gelişimini engellediği inancından (Malahova et.al, 2014; Stikute, 2011; Tübele, 2011) yazılı metinde yöntem ve teşvik ilgisini çeşitlendirmek için bir araç olduğu düşüncesine geçiş öngörülmektedir (Juškaite, 2008).

Doğuştan itibaren medya çevresinde bulunmak öğrencinin algısını ve düşünme şeklini etkilemiştir. Teknoloji uygulamaları üzerine olan araştırma sonuçlarında önemli farklılıklar ciddi derecede gözlemlenmiştir. Teknoloji etkiden dolayı çocuğun katılımcı olma isteği düşebilir (Rubene, 2011) çünkü teknolojik aletlerin sık kullanımı 12-yaşında bir çocuğun aktif olarak zaman ayıracağı işi yapmasından alıkoyacaktır, böylece gerçek zaman ve mekan içinde akranları ile işbirliği becerilerini oluşturarak, hayal de dahil olmak üzere, beyin gelişimine katkıda bulunulması sağlanacaktır (Harfs, Kampe, 2011).

## 2.1 "Dijital Neslin" Karakteristiği

Önceki jenerasyonlardan farklı olarak, Dünya sahnesi kavramsal dizayn edildiğinde, modern bilgi teknolojisi ortamında yaşayan bir çocuğun görsel kavramlar yardımıyla yapıyor (Rubene, 2011; Абраменкова, 2008). Günümüz öğrencilerinin bakışı ve alışkanlıkları da farklıdır. Bu öğrenciler şu şekilde karakterize edilmişlerdir:

- Kendini geliştirme arzusu;
- Merak, hızlı algı, öncelik görsel bilgiye ve üstün metine verilir;
- Problemlere çabuk çözümlere ve başarılarla odaklanma; aynı anda çeşitli şeyleri yapabilme yeteneği;
- internette çalışma, öğrenme, tanışma, alışveriş vb.;
- Sosyal açıklık, tolerans, sosyal etkileşime odaklanma; dikkat için artmış ihtiyaç ve başarılı görevlere cevap;
- Başarıya odaklanma, vurgu, en son teknolojiler;
- her şeyi sorgulayan (Buckingham, 2000; Prensky, 2001; Roberts 2005; Tapscott, 1998).

Öğrencilerin algılarında ve düşünce şekillerindeki değişiklikler; öğrencilerin ilgisini korumaya, Eğitim hedefleri ediniminin sağlanmasına, öğrenme becerilerinin gelişiminin desteklenmesine ve kendini geliştirme ve kendi kendini düzenleyen öğrenme, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak anlamlarına bakmayı gerekli kılar. Bir çok yazarın fikrine rağmen (Azevedo, 2005; Godwin – Jones, 2011, Koehler&Mishra, 2008 et al.) okulun ayrılmaz bir

parçası olan Bilgi Teknolojileri araştırması Bilgi İletişim becerilerinin örneğin matematiğe, fene ve dil derslerine dâhil edilmesinin Avrupa ülkelerinde şaşırtıcı bir şekilde nadir olduğunu göstermektedir.

## 2.2 Çocuk Gelişiminde Bilgi Teknolojilerinin Etkisi

Çocukların ve öğrencilerin teknolojiye olan ilgileri genellikle okuma alışkanlıkları da dâhil olmak üzere geleneksel değerlere bir tehdit olarak algılanır. Tartışma aynı zamanda insanların ne kadar okuyacağı yerine elektronik kitapların ne ölçüde gerekli olduğudur. I.Skulte (2011) sonucun sosyo-kültürel kabulü ve toplumun büyük bir alanında canlandırılmasına bağlı olduğunu düşünmektedir çünkü elektronik kitapta yazılı sembollerle kodlanmış bir sözlü metindir ve onun kavramsal algısı ve popüleritesi çocuğun anlamasına ve ona olan tutumuna bağlıdır, ne ve nasıl, nerede ve hangi amaçla kitap okuduklarına bağlıdır. Ek olarak, e-kitaplar bazı avantajlara sahiptir:

- 1) Az yer kaplarlar, taşınabilir aygıtlardır;
- 2) Gerekli baskıyı veya metin parçasını mobil olarak her yerden bulabilme kabiliyeti (Skulte, 2011).

Her durumda yeni jenerasyonun teknolojiye olan ilgisini dikkate aldığımızda okuma becerisinin gelişimini ve kazanımını içeren eğitimsel sürecin organize edilmesinde yok sayılamaz. Böylece kişi modern teknolojinin sunduğu yararların farkında olmalıdır:

- 1) Daha kişiseldirler çünkü bilgi ve görevler bireysel yetenek ve ilgilere adapte edilebilir, böylece bireysel ve farklılaşmış yaklaşımın uygulanmasına katkıda bulunur;
- 2) Etkileşimlidirler, "İnternet jenerasyonunun algısına karşılık gelmektedir;
- 3) Gelişirler, Meta yeterliklerin ve kendini düzenleme becerisinin geliştirilmesini kolaylaştırırlar;
- 4) Motive edicidirler, istenilen yer ve zamanda kendi istekleri doğrultusunda öğrenme imkânı yaratır, öğrenciler için ilginçtirler;
- 5) Evrenseldirler, tüm dünyaya bilgi be iletişim sunarlar;
- 6) Öğrencilerin kendi gelişim ihtiyaçlarını ve öz denetimli öğrenmeyi tatmin

ederler;

- 7) Müfredat dışı yaklaşımın gerçekleştirilmesini teşvik etmek (Azevedo, 2005; Dryden& Vos, 2008; Gremmo&Riley, 1995; Godwin – Jones, 2011, Jones, 2010; Koehler&Mishra, 2008; Ušča&Lubkina, 2013).

### **2.3 Pedagojik Süreçte BİT nin Kullanımı**

Z.Anspoka (2011), özel olarak hazırlanmış dijital eğitim araçları amaçlı olarak kullanılıyorsa, öğrenme sürecinde duyuları (görme, işitme, dokunma, hareket) kullanmalarına izin veriyorsa ve bunlara dayanılarak daha önce edinilen deneyimlerle bağlantı kurmasına izin veriyorsa doğruluğunu kabul eder. Bir öğrenci, nesnelere, kelimeleri karşılaştırabilir, bunları çeşitli özelliklerle gruplandırabilir, bağlar, ayırır, renklendirir, yazar, düzenleyebilir, sonucu kontrol edebilir, değerlendirir, kayıtları dinleyebilir ve kendi konuşmasını kaydedebilir. Ayrıca öğrenciler bilgisayar üzerinde çalışmayı severler.

Ayrıca BİT, farklı öğrenme alanlarında paha biçilmez bir destektir. Bunların çok özel özellikleri, bilgi, beceri ve yetkinliklerin zorunlu minimumları olarak değil, aynı zamanda okul hayatının yeni kural ve alışkanlıkları olarak da kendini göstermektedir (Skulte, 2012).

Yukarıda bahsedilen BİT nin avantajlarının eğitim süreci organizasyonunda kullanılması için öğretmenlerin pedagojik ve içerik bilgisinin öğrenilmesi yeterli olmayabilir. Teknolojik bilgi de tabii ki gereklidir, Mevcut yazılım ve İnternet kaynakları her zaman müfredat, öğretim ve öğrenme hedefleri ile çakışmayabilir (Gremmo&Riley, 1995; Koehler&Mishra, 2008).

Bilgi Teknolojilerinin kullanımıyla ilgili Eğitim aktiviteleri planlarken, öğretmen şunlara hazırlanmış olmalıdır:

- 1) öğrenim hedefleri belirlenmeli;
- 2) teknolojinin kullanımı üzerine öğrencilerin öğrenme tecrübelerini belirleyin;
- 3) hedeflerin kazanılmasını sağlayan araç ve kaynak seçin;
- 4) yeni öğrenim tecrübeleri ortaya çıkaran aktiviteleri önerin;

5) uygun değerlendirme stratejileri geliştirerek ve öğrenme çıktılarını sağlayarak işbirliği yapın (Harris&Hofer, 2009; Jones, 2010).

Aksi takdirde, Bilgi Teknolojilerinin kullanımı eğlenceye döner, öğrenci Bilgi Teknolojileri tarafından seçici bir şekilde sunulan bilgi seçeneklerinin kullanımını yapamıyorsa medyanın kurbanı haline gelir.

### **3. OKUMA OKURYAZARLIĞI ÜZERİNE ARAŞTIRMA**

#### **3.1 Okuma Okuryazarlığının Seviyesi Üzerine Araştırma**

Uluslararası Eğitimde Başarı Değerlendirme Derneği (IEA) tarafından geliştirilen Uluslararası Okuma Yazma Biçimi Çalışmasında (İPA) ilerleme, öğrencilerin araştırma çalışmalarına katılan ülkelerin çoğunda dördüncü sınıftaki okuma başarılarını ölçmektedir. Nerdeyse tüm Avrupa eğitim sistemlerinde bu öğrenciler yaklaşık olarak 10 yaşındadırlar, fakat ortalama 9.7 yaş aralığı ile İtalya ve 11.4 yaş ile Lüksemburg tur (Mullis et al., 2007, p.31). PIRLS verisi her 5 yılda bir toplanmaktadır. PIRLS araştırması “öğrenme için gerekli okuma okuryazarlığı” na (Mullis et al., 2006) geçmeyi ihtiyaç duyan okuma becerisini değerlendirir.

Buna göre, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) anketi, öğrencilerin yetişkinlikte ne gibi bilgi ve becerilere sahip olduklarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmada okuma okuryazarlığı, öğrencilerin yaşam ve iş için hazırlık durumunun bir göstergesi olarak görülmektedir (OECD, 2009). Öğrencilerin okuma becerilerinin göstergelerinin ev ve aile koşullarından büyük ölçüde etkilendiğini ortaya çıkarmıştır (OECD, 2010a). PIRLS araştırması ayrıca öğrencilerin okumalarındaki gelişme ile ebeveynlerin yüksek öğrenim ve istihdamı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu raporlamıştır (Mullis et al., 2007). Okuma zorluğu çeken öğrencilerin çoğunun ebeveynleri daha az eğitilmiş ve genellikle kitaplar da dâhil olmak üzere eğitim kaynaklarına sahip olmayan toplumsal ve ekonomik olarak dezavantajlı ailelerden gelirler. Çoğu ülkede, göçmen ailelerin çocuklarında özellikle de evde eğitim dili dışında başka bir dilde konuşuluyor ise okuma başarıları üzerindeki olumsuz etkilere rastlanmaktadır. Bununla birlikte, çeşitli ülkelerde ev ve aile etkileri farklıdır; bu da, bazı eğitim sistemlerinde öğrencilerin yaşam koşulları ile öğrenme süreci arasındaki güçlü bağlantının azaltılabileceğini önermektedir (OECD, 2010a).

Her iki araştırma anketi, sadece metin anlama süreç ve becerilerini değil, aynı zamanda okuyucuları karakterize eden okuma becerileri kullanımı ve okuma tutumu içeren bir kavrama dayanıyor. Hem PIRLS hem de PISA anketleri okumayı etkileşimli ve yapıcı bir süreç olarak değerlendiriyor. Öğrencilerin okudukları konularda düşünme ve farklı amaçlar için okuma kullanma becerilerinin önemini vurgularlar (Mullis et al., 2006:103).

"Avrupa'da Okuma Öğretimi: Bağlamlar, Politikalar ve Uygulamalar" (2009) uluslararası Eurydice çalışması, Avrupa Birliği'ndeki 15 yaşındaki ergenlerin yaklaşık beşte birinin okuma güçlüğü yaşadığını göstermektedir. Çalışma, odağın genellikle okuma zorluğu riski taşıyan gruplara verilmediğini vurguluyor. Bu nedenle, Avrupa Birliği ülkeleri 2020'de yetersiz okuyucuların sayısını % 15'in altına düşürme konusunda mutabık kaldılar, sorunların tespit edilmesi ve olabildiğince çabuk çözülmesi halinde, okuma zorluğunun etkili bir şekilde önlenebileceğini vurgulandı.

### **3.2 Okuma Okuryazarlığının Gelişimi Üzerine Araştırma**

Okuma yazma bilgisinin gelişmesine ve geliştirilmesine katkıda bulunan stratejiler bilimsel literatürde incelenmektedir. Birkaç stratejinin kombinasyonunun daha etkili öğrenmeyi, bilginin daha iyi aktarılmasını, belleğin geliştirilmesini ve bir metnin genel olarak anlanmasını sağlayabileceği sonucuna varılmıştır. Birleştirilmiş strateji örneği, bir öğretmenin dört "anlama" stratejisi olan soru sorma, özetleme, açıklama ve tahmini açıkladığı ve Metnin özünü anlamaya çalıştıklarında öğrencilerle diyalog kurarak onları kullanmaya yardımcı olduğunu gösterdiği "karşılıklı öğretimdir" (Palincsar ve Brown, 1984). Avrupa'da yapılan son çalışmalar, karşılıklı öğretimin okulda okumaya yönelik metin algısı üzerindeki olumlu etkilerini doğrulamaktadır. Örneğin, Finlandiya'daki M. Takala (Takala, 2006), karşılıklı öğrenmenin, kapsamlı okulların (dördüncü ve altıncı sınıflardaki öğrencilere) metin anlama öğretiminde en etkili yaklaşım olduğunu açıklığa kavuşturmuştur; ancak bu yöntem aynı zamanda dil bozukluğu olan öğrencilere de yardımcı oluyor. G. Brooks, araştırma raporunda (Brooks, 2007), karşılıklı öğretimin, okuma zorluğu çeken öğrencilerin okuma doğruluğunu geliştirdiğini ve okuma anlama düzeylerini önemli ölçüde etkilediği sonucuna varmıştır. N. Sporer, J. Brunstein ve U. Kieschke (Spörer, Brunstein, Kieschke, 2009) özetleme, soru sorma, açıklama ve tahmin stratejileri öğretilen 210 Alman ilköğretim okulunun

karşılıklı öğretimin üç tipinden birinde yer alan öğrencileri öğretmen rehberliğinde küçük gruplarda incelemiştir. Araştırmacılar, küçük akran gruplarında karşılıklı öğretime katılan öğrencilerin, öğretmen liderliğindeki bir grupta çalışanlardan daha iyi standartlaştırılmış okuma anlama testleri yaptıklarını ortaya koymuşlardır.

Avrupa projesi "ADORE: Zorluk çeken Ergen Okuyucularının Öğretim". Avrupa Ülkelerinde İyi Uygulamalar Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma "(Garbe et al., 2009), on bir Avrupa ülkesinde okuma yazma zorluğu çeken ergenlerin okuma yazma öğretimi kapsamlı bir şekilde araştırmıştır. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmesini engelleyen başlıca nedenlerin yukarıda bahsedilen metin anlama, meta bilişsel beceriler, okuma stratejilerinin kullanımı ve okuma motivasyonu konularıyla ilişkili olduğu saptanmıştır. Okuma Öğretimi Döngüsü ana hedefi olumlu öğrenci benlik saygısı ve kendine güveni artırmak olan iyi bir öğretim modeli olarak tasarlanan proje çerçevesinde daha sonra geliştirildi. Bu döngünün ders seviyesindeki kilit unsurları aşağıdaki gibidir:

- öğrenciler öğrenme sürecinin planlamasına katılırlar ve sürece ilişkin karar alma süreçlerine katılma fırsatı verilir.;
- Mümkün olduğunda öğrencilerin kendi okuma materyallerini çok çeşitli metinlerden seçmelerine izin verilir;
- Öğrenciler, akranlar ve öğretmenler ile işbirliği içinde belirli bir metin üzerinde cevaplar ve görüşler geliştirmeye izin vererek metinlerin oluşumunda yer alırlar.;
- Meta-bilişsel stratejiler öğretiliyor ve öz düzenleme becerileri geliştiriliyor, böylece metin anlama daha bilinçli ve stratejik hale geliyor;
- Bireysel öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretimi uyarlayan ve öğrencilerin başarı ve ilerlemeleri ile ilgili içerik ve okuma ile ilgili sorunlarla ilgili düzenli iletişim ve tartışmalara temel oluşturan biçimlendirici veya teşhis edici değerlendirme kullanılır.

### 3.3 BİT üzerine Araştırma

Elektronik materyal okuma alışkanlıklarını analiz ederek, İnternetin ve diğer bilgi teknolojisi türlerinin okumanın doğasını genişlettiği sonucuna varılmıştır, Bu da öğrencilerin becerilerini genişletme ihtiyacına işaret ediyor. Öğrencilerin yalnızca basılı değil, aynı zamanda elektronik metinleri okumak için daha geniş bir beceriye sahip olmaları gerekir (Coiro and Dobler, 2007). Buna ek olarak, elektronik metinleri bulma ve okuma becerisini geliştirerek eleştirel düşünce gelişimiyle bir ilişki gözlemlenir (Leu, 2002). Letonya'daki çocuklar e-format çalışma kitaplarına sahip olmak isterler, ancak basılı kitaba kıyasla bu konuyu önemli bir yenilik olarak görmezler. Muhtemelen, Letonya'daki elektronik kitapların nispeten küçük olması (Skulte, 2011).

### 3.4 Çocuğun Okuma Okuryazarlığındaki Gelişiminde Ebeveynlerin Rolü Üzerine Araştırma

Okuma becerilerinin kazanılmasında önemli bir faktör ebeveynlerin katılımıdır (Hood, Conlon&Andrews, 2008; Torppa et al., 2006). Kitapların mevcudiyetin yanı sıra ebeveynlerin kendi okuma ilgi ve alışkanlıkları da önemlidir, ancak daha da önemlisi, çocuk ile birlikte okuma ve çocuğa okuma, çeşitli okuma faaliyetlerine ortak katılımıdır (Lasitprasmes mājīšana Eiropā: konteksts, rīcībpolitika un prakse, 2011). Çocuğun okul faaliyetlerine karşı ebeveynlerin davranış ve tutumları öğrenme ortamını büyük ölçüde etkiler, böylece okuma, ortak okuma, kütüphaneye devam etme gibi faaliyetlerdeki çocuğun başarısına gösterilen ilgi çocuğun okuma gelişimine katkıda bulunur.

Ebeveynlerin olumlu tutumu, öğrenilmiş materyalin kontrolü ve zorluklarla ilgili yardım olarak yapılan kontrol, daha yüksek bir okuma seviyesine ulaşılmasına ve okuma motivasyonunun oluşumuna katkıda bulunur (Patall et al., 2008; Xu, 2012).

Araştırmalarda (Dearing et al., 2004; Mullis et al., 2007), Çocuğun okuma yazma seviyesinin ebeveynlerinin eğitim düzeyinden, toplumsal statüsünden ve istihdam düzeyinden etkilendiği sonucuna varılmıştır. Okul çağındaki çocuklarda okuryazarlık açısından, aile gelir düzeyine bağlı olarak büyük bir fark vardır. Dahası, son 50 yıl içinde okuma becerilerinin gelir düzeyine göre farklılıkları önemli ölçüde artmıştır (Reardon, 2011). Buna karşılık, özellikle ebeveynlerin göreceli olarak düşük eğitim düzeyine sahip ailelerde ebeveynlerin

katılımı çocuğun başarılarına katkıda bulunur (Horvat, Weininger&Lareau, 2003).

Ebeveynler, okuma becerileri edinimi de dâhil olmak üzere eğitim faaliyetlerinin mükemmel organizatörleri olabilir (Sénéchal&Young, 2008). Dil gelişimi için ekstra-müfredat aktiviteleri ve çocuk evde okuma için geçirdiği zaman ve ebeveyn desteğini alması, okuma yazma becerisinin kazanılmasına katkıda bulunur (Fryer&Levitt, 2006; Hart&Risley, 1995). Okuma becerilerini edinmeden önce ve erken aşamada, ebeveynlerin çocuklarına okumaları önemlidir, çünkü yazılı sözcüğe olan ilgi yaratılır. Ne yazık ki, Letonya'da yapılan araştırmalar, babaların% 46,4'ü ve annelerin% 29,8'inin çocuklarına yeteri kadar okumadığını göstermiştir; Babaların% 19,6'sı ve annelerin% 7,9'u çocuğuna hiç okumuyor; Babaların% 26,8'i ve annelerin% 21,9'u ayda sadece birkaç kez çocuğa okumaktadır. Çalışma önemli bir ilişki bulmuştur: Yüksek sesle okumada ki düşük göstergeler ebeveynlerin kendi çocukluk deneyimleriyle yakından bağlantılıdır. Anne-babaların % 47,5'i, çocukluğunda yüksek sesle okuma deneyimini çok az yaşadıklarını kabul etmektedir (Vanags, 2014).

## SONUÇLAR

Okuma karmaşık psiko-fizyolojik bir süreçtir ve onun kazanılması hemen hemen tüm beyin yapılarının birleşik çalışmasını gerektirir. Bu; bir bireyin bir sürü çaba ve motivasyon gerektiren temel ana yetkinliklerin biridir.

Okuma becerilerinin kazanımı üç evrede yer almaktadır: ön-okuma evresi, okuma becerilerinin kazanımı ve okuma becerilerinin gelişimi. Bu evrelerde öğrenme aktiviteleri okulda gerçekleşirken ailelerin örnekleri ve katılımları eşit derecede önemlidir. Sonuç olarak, iyi okuma becerileri için gerekli şu bileşenler gelişmektedir: fonetik duyma, ses bilimi, okuma akıcılığı, kelime ve metni kavrama.

Okuma becerilerinde elde edilen seviye, ilkokul için en uygun öğrenme koşullarını sağlar fakat uzun dönemde hayat kalitesine ve modern ekonomik, sosyal ve kültürel aktiviteleri içermesinde çok önemli etkiye sahip olacaktır. Bu yüzden, okumaya olan ilginin gelişimini arttırmak için çeşitli pedagojik stratejiler ve teknolojiler uygulanması gerekmektedir. Bu da okuma motivasyonunu ve okul öncesi öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeyi oluşturacaktır.

**REFERANSLAR**

Artelt, C. (2001). Lesekompetenz: Textkompetenz und Ergebnisse. In J. Baumert (Hrg.), PISA 2000. Basiskompetenz von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (S. 69–137). Oplanden: Lesk + Budrich.

Auziņa, U. (2014). Kas ir laba lasītprasme un kā to sākt veidot? Retrieved from <http://latviansonline.com/kas-ir-laba-lasitprasme-un-ka-to-sakt-veidot/>

Azevedo, R. (2005). Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? The role of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 40, 199–209.

Blakemore, S. J, &Frith, U. (2005). The learning brain: lessons for education. United Kingdom: Blackwell Publishing, pp. 17–19.

Buckingham, D. (2000) *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity Press.

Coiro, J. &Dobler, E.(2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214.–257.

Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H. B., Kreider, H., &Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology*, 42, 445–460.

Dryden, G., Vos, J. (2008). Neierobežots. Jaunais mācību apvērsums un septiņas atslēgas tā veicināšanai. Retrieved from <http://macibuapversums.files.wordpress.com/2009/08/ac-book2.pdf>

Fišers, R. (2005). Mācīsim bērniem domāt. R., RaKa.

Fryer, R.G. Jr. &Levitt, S.D. (2006). The Black-White Test Score Gap Through Third Grade. *American Law and Economic Review* 8(2), 249-281.

Geiger, J.F, Millis, K.K. (2004). Assesing the Impact of Reading Goals and Text Structures on Comprehension. *Reading Psychology*, pp. 93-100.

Geske, A. & Ozola, A.(2007). Skolēnu sasniegumi lasītprasmē Latvijā un pasaulē. Rīga, LU Akadēmiskais apgāds.

Godwin - Jones, R. (2011). Emerging Technologies Autonomous Language Learning. *Language Learning&Technology*, 15(3), 4-11.

Gremmo, M. J., Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 23(2), 151-164.

Gudakovska, I. (1995). The sources of obtaining information by students in schools of Latvia. *Areneņu Isikšus Muutuvas Maaimas = Developing Personality in a Changing World: Konverentsiteesid 10.11 november 1995.* Tartu, pp.79 -80.

Harfs, R., Kampe, J. (2011) *Apdullinošais ekrāns. Intervija ar Getingenes un Manheimas/Heidelbergas universitātes Neurobioloģisko pētījumu centra vadītāju, profesoru Gerhardu Hīteru.* GEO, 2011., maijs.

Harris, J., Hofer, M. (2009). Instructional planning activity types as vehicles for curriculum based TPACK development. In C. D. Maddux, (Ed.). *Research highlights in technology and teacher education Chesapeake, VA: Society for Information Technology in Teacher Education, . pp. 99-108.*

Hart, B. & Risley, T.R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Hood M., Conlon, E. & Andrews, G. (2008). *Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis.* *Journal of Educational Psychology*, 100, 252–271.

Horvat, E. M., Weininger, E. B., & Lareau, A. (2003). From socialities to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American Educational Research Journal*, 40, 319–351.

Jones, C. (2010). *Interdisciplinary Approach – Advantages, Disadvantages, and the Future Benefits of Interdisciplinary Studies.* *ESSAI*, vol.7, pp. 75-81.

Juškaite, L. (2008). *IKT izmantošana fizikas stundās.* *Skolotājs*, 5/2008., 112.lpp

Kauliņa, A. (2012). *Integratīvā mācību metodika sākumskolēnu specifisku lasīšanas traucējumu mazināšanai.* Promocijas darbs. Rīga: RPIVA

Kauliņa, A. & Tūbele, S. (2012). *Lasīšanas traucējumi.* R.: Raka.

Kintsch, W., & vanDijk, T. A. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363–394.

Koehler, M. J., Mishra, P. (2008). *Introducing TPACK. Handbook of technological pedagogical content knowledge for educators.* New York, NY: Routledge, pp. 3-29.

*Lasītprasmes mācīšana Eiropā: konteksts, rīcībpolitika un prakse (2011).* Pieejams [http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic\\_reports/130LV.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/130LV.pdf)

Leu, D. J. (2002). The new literacies: Research on reading instruction with the Internet and other digital technologies. In: J. Samuels and A. E. Farstrup, eds. *What research has to say about reading instruction.* Newark, DE: IRA, 310.–336.

Lieģeniece, D. (1999). *Kopveseluma pieeja audzināšanā.* R.: Raka

- Ludmila Malahova, L., Budviķe, I., Boge, I. (2014). Differences in Student Reading Competence at Different Age Periods. *Society. Integration. Education*. Vol. I, pp. 184-191.
- Mand, J.(2008) Lese- und Rechtschreibförderung in Kita, Schule und in der Therapie. Stuttgart: Kohlhammer. S.213.
- Mullis, I.V.S. et al. (2007). PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 Countries. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78, 1039–1101.
- Prensky, M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. Part I. On The Horizon – The Strategic Planning Resource for Education Professionals, Vol. 9. Lincoln: NCB University Press, p. 1–6.
- Ptičkina, Ā. (1999). Lasīšanas mācības sākumskolā. Rīga: Pētergailis.
- Put Reading First. The Research Building Blocks for Teaching Children to Read. Kindergarten Through Grade 3. (2003) Second Edition, June 2003, National Institute for Literacy, 22.
- Reardon, S. (2011). The Widening Academic Achievement Gap Between the Rich and the Poor: New Evidence and Possible Explanation. In *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*. New York: Russell Sage Foundation, 91-116.
- Reid, G. (2003). *Dyslexia: A Practitioner's Handbook*. Third Edition. England: John Wiley&Sons, Ltd.
- Roberts, G. R. (2005). Technology and learning expectations of the net generation. In: DG Oblinger& JL Oblinger (Eds), *Educating the net generation*, Washington, DC, EDUCAUSE, pp. 3.1–3.7.
- Rokasgrāmata vecākiem, kuru bērniem ir disleksija (2015). Rīga, Latvijas Disleksijas biedrība.
- Rubene, Z. (2011). Bērns un jaunietis digitālajā pasaulē. *Tagad. Zinātniski metodisks izdevums*. 10. – 14.
- Schachl, H.(2006). Was haben wir im Kopf? Die Grundlagen für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Österreich: Veritas-Verlag Linz.
- Schneider, W., &Hasselhorn, M. (Hrsg.) (2008). *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*, Band 10. Göttingen; Bern; Wien; Paris: Hogrefe, S. 771.
- Sénéchal, M., &Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78, 880–907. doi:10.3102/0034654308320319

- Skulte, I. (2011). Latvijas bērnu attieksme pret elektroniskajām grāmatām un to lasīšanas paradumi. Tagad. Zinātniski metodisks izdevums. 27. – 33.
- Snowling, M. (2004). Dyslexia. UK.: Blacwell Publishing.
- Skujiņa, V., Anspoka, Z. u.c. (2011). Lingvodidaktikas terminu skaidrojošā vārdnīca. Jelgava: Jelgavas tipogrāfija.
- Skulte, I. (2012). E-grāmata un interaktīvā tāfele – tehnoloģijas mūsdienu skolā: izaicinājumi, iespējas un aizspriedumi. Latvijas Universitātes raksti 781.sēj. 70.–86. lpp. Rīga, Latvijas Universitāte.
- Sousa, D. (2005). How the Brain Learns to Read. California: Corwin Press.
- Stikute, E. (2011). Latviešu literatūras apguves problēmas mūsdienu izglītības kontekstā. Sabiedrība, integrācija, izglītība, II daļa, 369. -379. lpp.
- Šilss, D. (1998). Komunikācija un svešvalodu mācīšana. Rīga: Vaga.
- Tapscott, D. (1998). Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation. NewYork: McGraw-Hill.
- Torppa, M., Poikkeus, A.M., Laakso, M.L., Eklund, K., &Lyytinen, H. (2006). Predicting delayed letter knowledge development and its relation to grade 1 reading achievement among children with and without familial risk for dyslexia. Developmental Psychology, 42, 1138–1142.
- Tūbele, S. (2015). Improvement of Visual and Spatial Conceptions in Students with Dyslexia. SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference Vol. 2, pp. 233-242.
- Tūbele, S. (2011). Lasītinteresi veicinošie un kavējošie faktori. Sabiedrība, integrācija, izglītība, I daļa, 519. – 526.lpp.
- Tūbele, S. (2008). Disleksija vai lasīšanas traucējumi. Rīga: Raka.
- Tunmer, W. E., &Hoover, W. A. (1992). Cognitive and linguistic factors in learning to read. In Gough, P. B., L. C. Ehri, L. C. , &Treiman, R. (Eds.). Reading Acquisition. Hillsdale, NJ: Earlbaum, pp. 175 -2014.
- Ušča, S., Ļubkina, V. (2013). Pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvās kompetences attīstība. Rēzekne, Rēzeknes Augstskola.
- Vanags, E. (2014). Pētījumi: jo regulārāk lasīsi priekšā bērnam bērnībā, jo labāk viņam veiksies karjeras veidošanā. Retrieved from <http://www.mammamuntetiem.lv/articles/30836/petijumi-jo-regularak-lasisi-prieksa-bernam-berniba-jo-labak-vinam-veiksies-karjeras-veidosana/>

Zumbach, J., & Mandl, H. (2008). Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH&Co, S. 353.

Xu, J. (2012). Predicting students' homework environment management at the secondary school level. Educational Psychology, 32, 183–200.

Абраменкова, В.В. (2008). Социальная психология детства. Москва: PerSe

Эльконин, Д.Б. (1998). Развитие устной и письменной речи учащихся. Москва: Академия.

Ищук, И. (2001). Читаем по картинкам. Москва: КАРАПУЗ.

Корнев, А. Н. (2003). Нарушения чтения и письма у детей. Санкт-Петербург: Речь

Мухина, В.С. (2000). Возрастная психология. Москва

## **MODÜL 2: OKUMA METOTLARI**

### **GİRİŞ**

70'li yıllardan beri çocukların duyu motor, duygusal, sosyal ve zihinsel becerilerini geliştirdiklerinde anaokulu dönemi değerlendirilmeye başlandı. Dolayısıyla, bu dönemde okuma yazmaya başlama engellenmedi.

Geçmişten gelen geleneksel varsayımlar doğrultusunda ki teoriye göre 6 yaşından sonra okuma yazma öğrenmeyi destekleyen birçok neden vardır.

Bunlar;

1. 6 yaşından önce algılamada eksiklik olması.
2. Yeni okumaya başlayanlarda öğrenme gücüne neden olma ihtimali.
3. Her birey için geçerli olmasa da bu dönem okul hayatının sonuna kadar eşitsizlik ve dengesizliğe neden olur.
4. Öğretmenler farklı başlangıç noktaları denemektense tüm öğrencileriyle başlamayı daha kolay bulacaklardır.
  - a. Bununla beraber aynı zamanda geçmişte bırakılan nedenlerle ileri sürülen farklı teorilerde söz edilmeye başlanmıştır.Bunlardan bazıları şöyledir;
5. Zamanından önce öğrenme durmaz yada bozulmaz fakat desteklenen çocuk zihinsel beceride gelişim gösterir.
6. 6 yaşından önce okumayı öğrenme çocukların dünyasını uyarıp zenginleştirir.
7. Duygu ve kas gelişimi,uzay zaman kavramı,nesnel ve kavramsal eğitim aynı zamanda sözel ilerlemeyi de geliştirir.Bu yüzden metot seçimi önemlidir.

Örneğin; Sole(1993)gibi yazarlar okuyan ile yazılı metin arasında etkili bir süreç olduğunu teyit ederler ki kişiyi okumaya yönlendiren bu süreç ilk denemelerinde onları memnun eder.

Bu tanıma göre okumak doğal bir eylemdir. Bazı yönlendirmeleri izleyerek bilgi edinmek eğlencelidir.

Tolchinsky (1993) gibi yazarlar için yazma içinde bazıları kabul görmüş geleneksel özellikleri içinde barındıran bir süreçtir. Bazıları ise altyapı gerektirenlerdir(yazım dili kurallarıyla).

Sonuç olarak, nasıl yazı yazmasını öğrenen bir birey eğitim hayatının başından itibaren hem günlük yazım dili hem de dilbilgisi kuralları çerçevesinde ustalaşır.Bu nedenle,yazmak kişilerin duygularına ilişkin düzgün ifadeyi kullanmalarını sağlar.

### **Öğrenme durumuna göre 3 çeşit yöntem vardır.**

- 1-Anlık duruma ve günlük derslere göre pratik çözüm için yapılan aktiviteler.
- 2-Bilgiyi güçlendirmek için aktiviteler uygulamak.
- 3- Okumayı zevkli hale getiren eğlenceli aktiviteler.

## **1. OKUMAYI ÖĞRENME SÜRECİ**

Okuma özünde harfleri seslendirebilme,imla bilgisi anlamlı söz dizimi kurabilme,yazıyı içeriğine uygun birebir anlama gibi bilgi gerektiren ve zihinsel süreç içeren yazılı bilgiyi anlamlandırıp yorumlamayı gerektiren karmaşık bir beceridir.

Kabul görmüş yaklaşımda okuma eylemi için iki ana bileşen vardır.

1- Kelimenin tanımı.

2- Kelimenin tanımını anlamlandırma veya anlama.

Ayrıca bu iki bileşen kelime ve dil öğrenmeye aktif hafızaya bağlıdır.Yazılı metinde kelime tanımı algısal ve sözel süreçlerin uzamasına yol açar.

Anlam tanımı ve anlayış kullanılan eski öğrenme süreçlerinin üzerinde sözlü ve anlamsal süreçler başlatmayı gerektirir. Buna bağlı olarak bu iki okuma bileşenlerinin içerdiği süreçlere bir göz atalım.

## 1.1 Kelime Tanımı İçeren Süreçler

Kelime tanımı görüşünü içeren iki ana süreç vardır.

Bir görüşe göre kavrama sürecini içerir. Buna bağlı olarak görsel düzenleme çözümlene için şekilleri kodlama ve bunları çarpıcı bir şekilde akıldan planlama sorumluluğu gerektirir.

Görme sürecinde harflerin görsel olarak tanınması gerçekleşir.Kısa bir süre içinde mantıksal çıkarım yapılır,kalan sürede bilgiyi işlemek için kullanılır.

Bir diğer görüşe göre de görsel süreçler rol alır. Okumanın mümkün olabilmesi için harfi tanımlama gerekli bir süreçtir fakat yeterli değildir.

Aslında alfabetik lisanda harflerin ne ifade ettiğini mutlaka anlatmak zorunda da değiliz.

Harflerin temsil ettiği bir grup sözcüğün anlamını çözmeyi ifade eder.Sözcükleri nasıl tanımlayacağımızı açıklayan çeşitli rekabet modelleri vardır.En başarılı modellerin arasında sözcük tanımının içindeki iki yöntemi kurmuş alanlar bulabiliriz.

**Yönlendirme metodu:** Sözcüğün basit olarak temsil edildiği ortografik şekle erişime izin verir.Bu yöntem,bir çizim bir sayı yada bir işaret kullanımına benzer olabilir.Bu durum hafızamızdakileri okumak için kullanılan tanıdık sözcüklerdir.

**Dolaylı Metot:** Aslında( fonemik gibi de bilinir) bu metot kelimelerin kendi uyumlu sesleri içinde harf ya da harf gruplarının okumaya dönüştürülmesine öncülük eder. Ağırlıklı olarak hafızamızda olmayan bilinmeyen sözcükleri kullanmaz.

Aslında kelimelerin okunuşunda her iki yöntemde tamamlayıcı ve gerekli olarak etkindir.Sözcük tipi,okuma bilgisi gibi bazı faktörlere bağlı olarak okuma sırasında değişken ölçütler kullanılır. Görsellik okuma bozukluğunun bir nedeni olarak sıklıkla abartılmıştır. Bu sistemin amacı şifre çözmek yada bilgi süreci değildir.

Fakat alt beyne sürükleyerek bilgiyi inşa eder.

Araştırmalar gösteriyor ki;sadece algısal süreçte nadiren sorun yaratır.

## 1.2 Anlamın tanımlanmasına ilişkin süreçler

Her bir kelimenin anlamını tanımak,yazının anlamını sökmek ve yorumlamak için yeterli değildir. Ayrıca yazı içinde cümle kurmak kadar cümle içindeki kelimelerin söz dizimi ve anlamsal ilişkilerini de kurmak gerekir.

Öncelikle cümle içinde tekli kelimelerin tamamlanması ve yerine doğru konmasıyla sağlanan bilgi diğer kelimelerle yapılandırılır. Okuyucu sözdizimi içindeki belirli anahtar sözcükleri takip etmelidir.

Cümle içinde geçen kelimelerin doğru kullanımıyla kelimeler arasındaki ilişkilendirme ve mevcut sınıflandırma içinde yapılandırılır.

**Yönlendirme Metodu:** İkinci olarak; önce okuyucu metin içindeki bu fikirleri ilişkilendirmeye yardımcı olan bir kaç bireysel fikir ve çıkarımlara yönlendirilir ve sonunda en basit okuyucu bilgisine bağlanması gereken cümleler topluca ve büyük öçekli olarak yapılandırılır.Bu anlamın belirlenme süreci kısa süreli hafıza şartlarında çok zahmetlidir.

## 2. OKUMAYI ÖĞRENME AŞAMALARI

### 2.1 Logografik aşama

Takriben 4-5 yıl arasında, çocuk kelimeleri düzenlemeyi,şekillendirmeyi,veya bunlardan oluşan durumu genel olarak ayırt etme aşamasına girer.Daha sonra, ilgi alanına giren bazı simgelerle,araba markalarıyla,onların isimleriyle,çizgi film başlıklarıyla,reklamlarla,posterlele ve diğer grafik yapılandırmalarla daha sık bağlantı kurar. Bu durum onlara genel düzenlerinde tanımlanmış harfler(kelimeler)gibi tanıdık gelir.Bu çocuk,mesela şişedeki kolanın simgesini ayırt edebilir ancak bunun dışındaki durumu ve diğer harflerdeki ifadeleri göremez.Onun için bu yöntem çocuğa objeleri tanıtan ve simgelerin kullanımına izin veren bir tanıma stratejisidir.Bu zaman dilimi çocuğun yazılan dil ile sözlü ifade arasında açık bağlantılar kurar.Başka biriyle meditasyon yapabilmenin bir gerekliliğidir okuyabilmek ve okuduğunu karşındakine aktarabilmek .

Simgesel evrede,kişiler aynı kelime ,logo ilişkisi içinde öğrenmiş oldukları bazı harfleri zaten ayırabiliyor olmalarına rağmen hala şekil dizinlerini ayırıp yorumlayamaz.Bu aşamaya gelip okuyan bazı çocukları,bu düşünce yanlıtır.

Eğitmenler bu öğrenme basamağında uygun örneklemelerle üstesinden gelmelerine yardımcı olurlar ve yaşlıları yada sınıf arkadaşlarının isimleri,hayvan isimleri,kolay tanınabilecek cisimler vs.ile eşlik edilerek tanımlama işlemini yaparlar. Kelimeleri bölme,ritim ve diğer deneyimler gibi daha birçok uygun oyun aktiviteleri vardır ki bunlar yazıyla anlamları ve grafenleri ile fonetik uygunluk arasında bilinçlenmeye yardımcı olur.

## 2.2 Alfabetik evre

Alfabetik evrede çocuk öğelerden yada fonik birimlerden oluşan kelimelerin farkına varır ve bu öğelerle bu grafik tanımlamaları uygun bir şekilde birleştirirler.Bu çocuğun ses bölümlerinin sıralanışı ve fonemlerin uygun heceleme ile birleştirilmesi noktasında başarılı olmasını sağlar.Fonolojik farkındalığı yada basit ses sıralanışı içeren konuşmada kullanılan kelimelerin çocuklarca bireysel bir şekilde anlama yeteneğine sahip olunmasıdır.Bu sesleri fark edilmesi ve tanım alanı yazılı şifrelerin çözümüne uygun olan grafemlerce temsil edilir .

Bu evrede. genellikle 4 ila 6 yaşları arasındaki ve çocuklarda,görsel algılama ve ayırt etme konusunda çocukların bilmesine yardımcı olur ve bunun akabinde de çocuklar grafiksel düzende algılanamaz haldeki kelimeleri ayırt etmelerine imkan sağlar.

Bu yaparak çocuk seslerin sıralanmasını ve uygun hecelerle ortak sesleri birleştirme becerisini edinir. Çocuğa sesbilimsel duyarlılığı yada konuşulan kelimenin içerdiği basit seslerin sıralanışının fark edebilme becerisini bireysel olarak kazandırmanın vaktidir. Bu sesler yazılı kodların şifresini çözebilme farkındalığına sahip grafenler tarafından temsil edilir.

Bu aşamada,4 ila 6 yaş arasında,görsel algı ve ayırt etme çocuklarda keskin bir şekilde devam eder ve algılanamaz hiç birşey kalmaksızın grafik düzenlemeyi ayırt edebilmelerine izin verir.Bu olayda d,p,b,q gibi belli bir rotasyon içinde olan harfler çocuklar tarafından çoktan gibi farklı fenomenlere uygun grafiklerce ayırt edilmişlerdir.

Fonemik farkındalık edinimi,yorumlama yeteneği ve gelişen fonemlerin temsil ettiği harflerin bileşenlerine sıralanışlarına göre anlam yükleme bu süreçte edinilen kazanımlardır.Mesela,zengin ve işportacı kelimesi aynı fenomenlere ve grafik uyuma sahip olmalarına rağmen anlamda farklılaşırlar.Bu

kelimelerin bileşenlerinin sıralanış sırası farklıdır.Diğer önemli bir öğrenmede de ritme ihtiyaç duyularak kelimeleri anlamlandırmada çocuğun kelimeleri okuma yeteneğini geliştirir ses uyumu eşliğinde.Çok sıkca,hece hece telaffuz ettikten sonra,f-i-l örneğinde olduğu gibi,çocuk tekrar eder'Oh!Fil!'

Sonuç olarak, bu aşama büyük çaba gerektirir;bazı çocuklar bu sürecin üstesinden gelebilmek için uzun bir döneme ihtiyaç duyar.Bu yüzden,anaokulu sınıflarında,çocukları motive edebilmek ve onların yazılı şifreleri çözebilme becerisi edinebilmeleri için ana sınıfı öğretmenleri çocuklara bu tip sorumluluklar vermek zorundadırlar.

Defior tarafından(1996)da kaleme alınmış aktiviteler arasından aşağıda belirtmiş olduğumuz maddeleri aldık ve bunların ana sınıfı öğretmenlerinin öğrencilerinin bu aşamanın üstesinden en iyi şekilde gelmelerini sağlamada etkili olacağına inanıyoruz:

- Ritimleri ve dörtlükleri fark edebilme.
- Heceleri sese dönüştürebilme.
- Kelimelerin önemli fonemlerini tanıma.
- Dili oluşturan seslerle üstdilbilim diyalogları.
- Kelimelerin öncelikli fonemlerinin eklenmesi ve çıkarılması.
- İki fonemli kelimeler:kelimeleri fonemlerine bölmek.
- Üç fonemli kelimeler: kelimeleri fonemlerine bölmek.
- Fonemleri kelimelerle birleştirmek yada sentezlemek.

Destekleyici malzemelerin kullanımı (levhalar, grafik işaretleri, harfler, vs.)ödevlerdeki uygulamaları kolaylaştırır. Çocukların öğrenmelerinde ihtiyaç olunmadığı durumlarda, bu destek uygulamaları verilmeyecektir .

Hatta eğlence kaynaklarının tüm türleri kullanıma uygun olduğu için;bu yüzden,bu yapılan işlemler,:lisan oyunları,kelimelerle ilgili eğitimler,şarkılarda bir kelimenin değiştirilmesi ya da iptal edilmesi,tekerlemeler,kelimelerin düzenlenmesi ile ilgili oyunlar,şiirler ve ritimler, çeşitli türlerde gizli lisanlar,parolalar,robot gibi konuşmak, çocuğun ilgisini çeker ve motive eder.

Marketlerde, çocukların bu yeteneklerini kullanabilecekleri eğlenceli aktivitelerin düzenlenmesinde işe yarabilecek malzemeleri bulabilirsiniz. Bu ve

diğer eğitim araçları ile farklı türlerden önceden verilenödevleri zorluk derecesine göre yavaş yavaş öğretmek mümkündür.

### 2.3 İmla(ortografik)aşama

Yetenekli okuyucular bir dizi önemli kelimelerin yazı birimlerini deşifre etmeden anlayabilirler. Çocuklar aynı kelimeleri defalarca okumaları sonucunda onları sözcük birimleri olarak algırlar, tam olarak heceleme yapamazlar. Frith'e göre (1989)bu beceri eğer çocuklar okumayı düzenli olarak yaparlarsa yedi yıldan sekiz yıla olağanüstü artış gösterir.

Şayet çocuklar alfabetik aşamanın üstesinden başarılı bir şekilde gelemelerse, okumaları daha da yavaşlayacaktır, ilgileri şifre çözmeye odaklanacağı için;imla safhasında, okuyucunun ilgisi özellikle okuduğu metnin içeriğine anlam vermeye odaklanır.

Bir önceki aşamanın bir kere üstesinden gelindimi, çocuklar morfemlerin ve anlam birimlerinin anında anlaşılmasını sağlayan stratejilerini geliştirebileceklerdir. Bu ortak kelimelerin legografik tanımları değil ama onların farklı içeriklerde (ve farklı yazı tipleriyle)hemen algılayabilme ve olası hataları ortaya çıkarabilmedir, harfler eklenebilir ya da kaldırılabilir böylece düzensizce yapılan sıralamalar bertaraf edilebilir.

Aslında, şifre çözme ve tam okuma gelişimi her okuyucuda görülebilir. Temelde nelerin değiştiği öğrenme safhasında her bir süreç verilen öneme ve önerilen metnin karakteristiklerine bağlıdır. Yeni başlayanlar neredeyse metnin tamamının şifresini çözdüler ve önceki küresel bağlamda öğrenmiş oldukları çok özel

kelimeleri sadece okuyabildiler. Uzman okuyucular, bununla birlikte, global olarak okumayı gerçekleştirdiler ve sadece teknik terimlerle yada okudukları dilin kelime özelliklerini taşımayan bilinmeyen kelimelerle karşılaştıklarında şifre çözümüne ihtiyaç duydular.

Frith'sin modeli (1989) deneysel verilerce desteklenmesine rağmen,tüm araştırmacılar çocukların belirtilen sırada ve gerekli görülen üç aşamada devam etmeleri konusunda hemfikir değil. Görülüyorki,eğitim süreci metot ve çocuklara sağlanan okuma tecrübeleri gibi faktörlere dayalıdır. Bunlara ek olarak, ingilizce alanında yapılan araştırmaların fonemik grafik açısından bazı benzerlikler gösterdiği söyleniyor ve sonuç olarak global ve sentetik metotlarla

sözcüksel rota doğrultusunda okuma eğilimlerinin öncelikleri bakımından da bazı benzerlikler olduğu da söylemler arasındadır.

### 3. OKUMA VE YAZMA

Okuma ve yazma kavramı dilin grafik şifreleme ile ilgili iki basit dilbilimsel becerisinin birleşimini yansıtır.

Okuma ve yazma dönemi dilin grafik şifreleme ile ilgili başlıca iki yeteneğin bileşimini ifade eder.

Her ikisinde birbiriyle ilişkili olmasına rağmen, öğrenme sürecinde her ikisinde eş zamanlı olarak yer alması gerekmez. Okuma ve yazmanın fiiliyatları farklıdır ve bu yüzden de etkin hale getirilecek işlemlerdir.

Okuma ve yazmadan söz ettiğimizde bunun anlamı sıralanışı, gelişimi ve ilerletilmesi paralel olmayan iki yetenek üzerine çalışma yapmadır.

Sözlü şifre sesle ilgili ekipmanları kullanır, yaşam ve kendini ifade edebilme için gereklidir; yazılı şifre ağızdan söylenir, fakat bağımsızdır, isteğe bağlıdır ve alışıla gelmiştir,ve grafik işaretler kullanılır(harfler)fonemenleri temsil eder ve bu doğrultuda seslerle ilişkilidir.

Her ikisinde de belli bir psikomotor gelişime ihtiyaç vardır,ama her ikisinde sembolik fonksiyonların gelişimine cevap verir(kelimeleri ve durumları yazılı işaretlerle tercüme etme yeteneğidir, bu durumda,verilen dilde belli bir dilbilimsel şifrelemedir)

Okuma yazmada okumayı öğretmeyi sürdürürmek için bir kaç tane metot bulabiliriz.

**Sentetik metotlar;** Bu metotlar sentezden analize,küçükten büyüğe bir kompozisyon gibi çalışır.

**Analitik metotlar;** büyükten küçüğe öğelerin analizine odaklanırlar, daima belli bir dilbilimsellikte başlar ve hafızayı ve çağrıştırmayı kullanır özümseyebilmek için.

**Karıştırılmış Metotlar;** analitik ve sentetik metotların öğelerini ve tekniklerini kullanırlar, özellikle dilbilim üzerine kuruludur ve hafızayı ve özümsemenin başarılmasında çağrışımı kullanır ve sürekli olarak analizden senteze ve sentezden analize doğru gider.

Okumayı ve yazmayı öğretmek daha metodolojik bir konudur. Bundan dolayıdır ki uygun metot şunları hesaba katar:

- 1) Okunan ve yazılan şeye uyarlanmıştır.
- 2) Çocuğun gelişim sürecine uyarlanmıştır.
- 3) Gelecekte çocukların öğrenmeyecekleri şeyleri öğretmez.

### 3.1 Okuma ve yazma analizinin sesçil- sentetik sistemleri: 'Letrilandia.El Pais de las Letras'

Bugünlerde,okuma ve yazma öğreniminde İspanya'da ki okullarda en yaygın kullanılan metotlardan biri Letrilandia'dır.

Yayınevi,Edelvives,bu metodu şöyle anlatır:

'Letrilandia çocuklara okuma ve yazmayı öğreten yaratıcı bir metottur'. Bu metotun en önemli özelliği harflerin motive edici unsurlar olan fantastik masallar eşliğinde çocukların hayal dünyalarında yaratmış oldukları karakterlere dönüştürme fikridir.Hikayede anlatılan her harfin sesleri çocuklara verilir,ve dilin karmaşık yanları eğlenceli ve kolay anlaşılır bir şekilde açıklanır ki çocuklarda bunu doğal olarak hatırlar.

Bu metot çocukları bir kırsala götürürler ve harfler de orada yaşayan sakinlermiş gibi kullanılır, hepsinin bir mesleği vardır. Bu yöntemle, Letrilandia 'yı kullandığımızda bulacağımız ilk karakterler kraliyet ailesidir:



Figür 1 : 'La Reina A'-  
'Kraliçe'



Figür 2 : 'El Principe e'  
'Prens'



Figür 3: 'La Princesa i'  
'Princes'



Figür 4 : ' La Princesa o '  
'Princes'

Yazar tüm bu rolleri haklı göstermek adına seslerin önemli ana role sahip olmak zorunda olduğunu idda ediyor, bu sesleri her zaman bulduğumuzu ileri sürerek.



Figür 5 : 'Dağın  
Leydisi'



Figür 6

Bu adımlara dikkat edersek küçükten büyüğe gerçekleştirdiğimiz harften ayrılan metot yapay bir metottur, fakat harf ile sesler arasında ilişki kuran metot yapay sesli metottur.

Bunun için masaldaki harfler bir hikaye karakteri gibidir. Her harf diğerleri ile iç içedir. Böylece onların aralarındaki konuşmalar neredeyse bir oyun gibi adım adım hecelendirilir.

Onların adına tüm karakterler çifte işleme tabidir. Dilbilimsel yönüyle, seslerin düzgün telaffuzunu öğrenirler, konuşma yöntemini sunarlar ve okuma süresi kolaylaşır. İkinci olarak da, belirtilen tutumları canlanır, değerleri korurlar ve insani değerleri sürdürürler (tıpkı gerçek yaşamda olduğu gibi).

Eğer Letrilandia'dan alıntıladığımız 3 özellik niteliksel başarıyı yakalarsa, aşağıda analizinde yapacağız. Tabii öncelikle bunun iyi bir metot olduğunu düşünüyoruz.

Bu metotun yazarı olan Aurora Usero, okumayı şöyle tanımlıyor; bilinen seslerle ve soyut sembollerle kodlayarak mesajı yorumlama ve çevirerek anlama.

Aurora Usero, çocukların tüm uzuvlarını, kişiliklerini, zayıf ve güçlü yanlarını kullanmalarını sağlarsa daha kolay bir şekilde soyut sembollerini fark edebileceklerini savunuyor. Sonuçta, çocuklar bu işaretlerin her birini (harfler-karakterler) uygun sesleri ile birleştirmeyi daha kolay yapacaklardır; Dağın hanımefendisi şöyle konuşur 'mmmm'.

Ayrıca yukarıda da belirtildiği gibi 'Letrilandia' bireşimsel bir metottur (küçükten büyüğe, harften kelimeye doğru) Buradan iki sonuca varabiliriz:

- 1- Çocuklar bu gelişmeyi takip eder; öncelikle, harf-ses öğrenimi; sonra, heceler ve son olarak da kelimeler. Sonuç olarak, çocuk

son safhaya geldiğinde kelimeyi tam olarak okumaz,ama parçalara ayırır öğrendiklerini(harfler ve heceler olarak)

- 2- Çocuk son aşamaya geldiğinde(bir kelimeyi okumuş olur)metot ne göz atarak kelimeyi okuma ne de öğrenmeyi gerektirir.Kız yada erkek kelimeyi küreselleştirmek ve bir bütün olarak anlamak zorundadır.

Metotun Olumlu Yanları:

- Okumayı oyunla ve hikayenin bir parçası olarak öğrenen çocuklar için çok motive edicidir.
- Soyut öğeler (fonemler)hikayede gerçek karakterler olurlar ve öğrenmenin çok tatmin edici olmasını sağlar.
- Sesçil metotlar harfleri yazıldığı gibi telaffuz eden ülkeler için çok kullanışlıdır. Mesela İspanya gibi.

### **Alfabetik safha**

Alfabetik evrede çocuk öğelerden yada fonik birimlerden oluşan kelimelerin farkına varır ve bu öğelerle bu grafik tanımlamaları uygun bir şekilde birleştirirler. Bu çocuğun ses bölümlerinin sıralanışı ve fonemlerin uygun heceleme ile birleştirilmesi noktasında başarılı olmasını sağlar. Fonolojik farkındalığı ya da basit ses sıralanışı içeren konuşmada kullanılan kelimelerin çocuklarca bireysel bir şekilde anlama yeteneğine sahip olunmasıdır. Bu sesleri fark edilmesi ve tanım alanı yazılı şifrelerin çözümüne uygun olan grafemlerce temsil edilir .

Bu evrede. genellikle 4 ila 6 yaşları arasındaki ve çocuklarda, görsel algılama ve ayırt etme konusunda çocukların bilenmesine yardımcı olur ve bunun akabinde de çocuklar grafiksel düzende algılanamaz haldeki kelimeleri ayırt etmelerine imkan sağlar.

### **Metotun Hedeflediği Çocuklarda Gelişim Safhası**

Bu metot okul öncesi (3 ila 6 yaş arası) ve ilkokul (6 ila 8 yaş arası) çağındaki çocuklar içindir. Çocuğun yaşına uygun olup olmadığını anlamak için 'Letrilandia' metotunun temel esası olan fonemlerin kazandırılması ile başlarız. Jakobsson Steven'in yaşa göre ayırımında şuna açıklık getirir: çocuk seslerin çeşitlerini edindiğinde 4 ila 6 yaş arasındakiiler. (ünsüz:/p, m, t, j, n, k/vb.),

(oklusif, frikatif s, f, ch, y, z) sesli ve sessiz seslerin kombinasyonunu yapar(pla) basit ve çoklu (r)ve iki **sesli**: a,u-vs. Dolayısıyla, 6 ila 7 yaş arasındaki çocuklar tüm sessiz seslerin bileşimini yapabilecek kapasitededirler.

Bu nedenle, yöntemin temelindeki sesler bakımından çocuğun hazır olduğunu söyleyebiliriz. Dahası, olgunlaşma yaklaşımı Letrilandia'nın yazarı için ana özelliklerinden bir tanesidir.

### **Okuma eyleminin ön koşulları ve kapsamındaki özellikler:**

- Başarı çizgisi(okuma ve yazma)
- Boyutların ve şekillerin ayrımı
- Aralık bırakma;yanallık,yukarı aşağı,öne arkaya
- Geçici olgunlaşma:ritim duygusu:farklı ritimleri tanıma ve oynama.
- Hafıza:kısa ve uzun cümleleri hatırlama
- Kelimenin genişliği

Yazmaya istinaden, gramator olgunlaşma genellikle çocuklar arasındaki benzer görünümlele sabit sırayı takip eder: 3 yaşından itibaren çiziktirme/karalama(yazma)daha kontrollüdür,ve modele uyarılama ile başlar:daire çizme,düz çizgi,zik zak veya dalgalı doğrular,4 yaşında dikey düz çizgiler,düz çizgiler,kareler,ve daha karmaşık daireler takip eder.5 yaşında,karelerin düzeni ve dikdörtgenler birleştirilir:üçgenler çizerler,köşegenler çizerler ve 6 yaşındaki bir çocuk eşkenar dörtgen ve çapraz kıvrımlı çizgileri takip etmeye başlar.

Bununla birlikte,saf gramator aktivitelere ilaveten diğer yetenekler şunları kapsar:

- Algı - görsel ayırım
- Sağ görsel - işitsel bütünleme
- Geçici yapıların gelişimi
  - İşitsel ve görsel hafıza
  - Doğru yanallık
  - Sağ- sol yön belirleme

Bahsedildiği gibi, yazar bunun olgunlaşma yöntemi olduğunu ve tüm bunların gerekli olduğunu, önceki hususlar üzerine sürekli olarak çalışıldığını vurguluyor bize yazar.

Muhakkak ki,6 yaşından önce, çocukların algısal dünyası iyi gelişmemiştir ki ve diğer bir taraftan söylediğimiz gibi, Letrilandia önemsizden önemliye, küçükten büyüğe sentetik bir metottur. Bu sebeple, çocuk, sembolik muhakemeyi edinmelidir. Kayda değer olmayan bir kavramı anlamada çok yüksek seviyeli sembolizasyon gerektirir.

Okuma ve yazmaya başlamada beklenen yaş yöntemin özelliklerine göre doğrudur.

### **3.2 Küresel analitik metotun okuryazarlık analizi**

#### **3.2.1 Deneyimsel gerçek doğrultusunda küresel metot - Doman Metodu üzerine kurulmuştur**

18 aylık ve 4-5 yaş arasındaki her çocuk konsantre olabilme yeteneğindeki eksiklikle herşey hakkında olağanüstü merakı kafamızı karıştırır. Çocuklarımızı dikkatli izlemeliyiz ama onların eylemlerinin ne olduğu genellikle anlaşılmaz.

Bir çocuk doğumun hemen ardından öğrenmeye başlar. Altı yaşına geldiğinde ve okumayı öğrenmeye başladığında ,çok miktarda bilgiyi alır. Belki daha fazlasını hayatlarının geri kalanında öğrenecekler.

Ve önemli derecede,2-3 ya da daha fazla dili eksiksiz öğreneceklerdir. Erken yaşlardaki öğrenme aşaması inanılmaz bir hızda gerçekleşir. Küçük bir çocuk öğrenmek için sınırsız ve şiddetli bir arzuya sahiptir.

Çocuk sürekli olarak öğrenir ve mantıksal olarak farkına varma da beş duyu organını kullanır ve kendi etrafındaki dünyayı öğrenir. Görür, duyar, hisseder, koku alır ve tadar.

Beş yolla beyne aktarımın dışında başka bir yöntem yok, ve çocuk bunların tümünü kullanır. Şayet görsel yolla çocuklar uzun kelimeleri canlandırabiliyorlarsa bu okumayı öğrenebilecekleri anlamına gelir ve çok kez yapılan tekrarlarla (10 ila 15 kez)aynı yolla öğrendikleri kelimeleri sözlü olarak kelimeyi çoğaltırlar.

Görsel uyarıcılar daha kolay bir şekilde tespit edilir çünkü durağandır, genellikle aynı niteliktedirler. Her zaman aynı şekilde tekrar edilirler sizin

istediğiniz gibi ve, görsel yolla okul dönemi boyunca tüm süreci inançla yeteneğini kaybetmeden sürdürür.

Bunun yanı sıra, işitsel uyarılar titreşimler bir kaç saniye içinde yok olur, diğer çevredeki seslerle karşılaştığında kişilere bağlı olarak farklılıklar gösterir.

Okumayı öğrenmek konuşmayı öğrenmekten oldukça kolaydır. Öğrenme süreci prensip olarak eğlenceli olmalı, yaşamın en muhteşem oyunu olduğu için.

Gözler görür, ama anlayamaz, gördüklerini ve duyduklarını sadece beyin algılar.

Hem görsel hem de işitsel yollarla beyin de seyahate çıkar aynı beyin yine hem izler hem de mesajı iletir hem de yorumlar.

Doman bu fikre dayandırdığı ilk uygun görsel uyarıcı olan metodu önerir, geniş çaplı kelimeler ve oldukça tanıdık içeriği ile önemli kavramları kullanmak ve konuşmayı öğrenme yaşında oldukları da kelimelerin farkına varabilmeleri için yeterlidir. Bu ilk yöntemin amacı okumayı teker teker ve eğlenceli bir şekilde öğretmek içindir, böylece aileler hatta iki yaşından önce çocuklarının aynı yöntemle sürdürürler.

Doman'ın metodolojisinin girişimi bire bir potansiyeli maksimum düzeye çıkarmaya dayalıdır. Bu yüzden ilk aşamaya odaklanır, bir çok hedefe sonrasında ulaşamadığı için.

Bu metodoloji akıl yöntemi ile geliştirilir.(bilgisayarlarda olduğu gibi, aklın az bir kısmı eş zamanlı geliştirilebilen maksimum bilgi miktarıdır) Kelimeler, sayılar, ve hayvanların resimleri işlenerek ikinci eş zamanlı 10'lu gruplar halinde çocuklara öğretilir, günde bir kaç kez (3 yada 4 kez)ve her sayfa bir saniye çocuğa gösterilir. Çocuk kağıttan tanımayı bitirir: bir kelime, bir resim yada işaretlerden oluşan bir takımla devam eder.

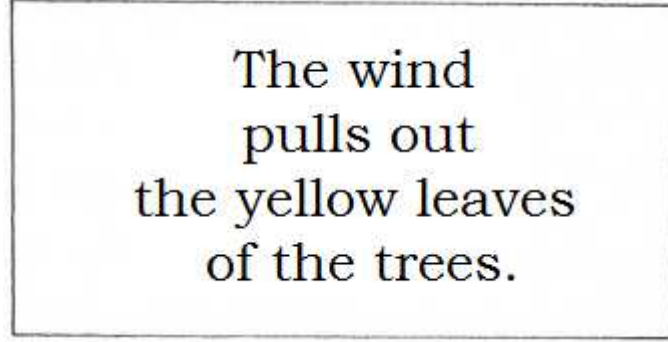
Bu aşamada çocuklara çalışma yöntemimizi açıklamak ilk görevimiz ve okuma ve yazma amaçlı kullandığımız malzemeyi nerde kullanacağımızı da tabi ki.

Okuma yazma öğrenme amaçlı tamamlanacak tüm etkinlikler içinde bu cümleler tecrübeyle doğru orantılıdır.

Cümle seçimi: Deneyimsel bir gerçek yer alır (komşu ziyareti, hikaye anlatma, okulda parti yapma...)ve daha sonrasında çocuklar sözlü olarak durumun içeriğini açıkca anlatmak.

İsteğe bağlı olarak çocukların hepsi en az bir cümle ile ifade ederler. Bu cümlelerin içinden en çok oy alanını seçeriz. Sözcük grubu basit ve somut olmalı eylem içermelidir. Sözcük seçilince, onu tahtaya yazarız ve iki poster halinde tahtada: biri duvara konur diğeri ise birlikte oynamak için yere konur.

Sunum yöntemimiz şöyledir:



**Figür 20: Tahta sunumu:**  
**Rüzgar ağacın sarı yapraklarını savuruyor**

Yaşanılmış bir deneyimden sonra sözlü ifade gelir.

Çocuk tarafından okunan herşeyle duygu ve anlayış birleştirilmelidir.

Fikri, sesi ve grafik işareti birleştirme cümleyi yazmada yapılması zorunlu şeylerdir. Hedeflenen amaca ulaşabilmek için partnerde fikir, bakış açısı, duyma ve motor beceriler olmalı ve işbirliği içinde olunmalı.

Bu yüzden, yazmadan önce cümle gelir;

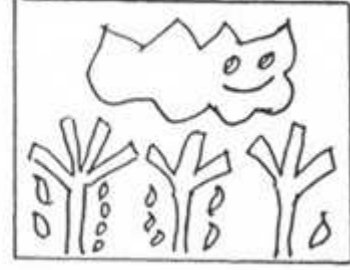
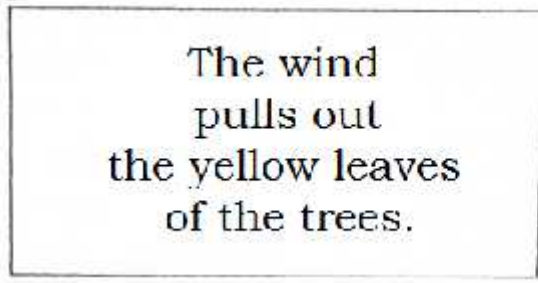
- Düşünceyi temsil etme
- Düşüncenin yazılması
- Doğru telaffuz etme.

### **Sembol seçimi:**

Her cümlenin bir sembulü olması gerekir. Çocuklar kendi seçimleri doğrultusunda cümlenin resmini çizerler. Bu resimler arasından, biri sembol olarak belirlenir. Seçilen sembolle ilgili iki resim çizilir; biri tahtaya uygun ifadenin yanına asılır diğeri ise yere konur ortaklaşa oyunlar oynamak için.

Çizilen sembolün duygusunu çocuklara açıklamak önemlidir. Mümkün olabildiğince basit olmak zorundadır yapılan açıklama.

Bu aktivite doğru zamanda ayırt edici öğelerin kullanılmasını sağlar,(ifadeye iki mantıklı aşamadan vardığımızda)bir grup konuyu temsil eder ve diğer grupta tahmin etme görevini üstlenir.



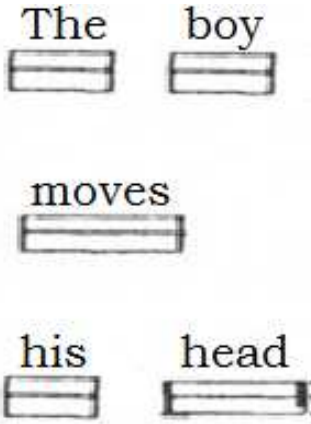
**Figür 21:** Seçilmiş cümle

**Seçilen sembol**

Rüzgar ağacın sarı yapraklarını yerinden söküyor.

### Geçici -mekansal ritimler ce ses - ritim ilişkisi:

Çocuklar, toplu olarak cetvellerini kullanarak, öğretmenin söylediği cümleleri yazarlar, kelime-çizgi ile eşleştirilerek, eşit boşluklar bırakarak yazılır. Şekil 22'de bir örneğini görebilirsiniz.



**Figür 22:** Çocuk başını hareket ettiriyor

Çocuklara çizgileri sesin uzunluğuna göre çizerek eşleştirmeleri soldan sağa doğru yerleştirmeleri söylenir.

Bir adam otobüsü kaybetti

.....

Çizgiler yerine bu aktivite daha uzun ya da kısa satırlar halinde tükenmez kalemlerle ya da tahta kalemleri ile yapılabilir.

Her yeni cümleye başladığımızda bu aktivitelerin tümünü yaparız.

Sözcüğü diğer sözcüklerle karıştırarak sembollerle ilişkilendiririz ve sözcüğün sembolünü tahtaya çizerek veririz.

- Sembolü verip, sözcük grubunu yazmak.
- Sembolü tamamlamak.
- Labirentler yada bulmacalar yapmak sembollerle.
- Yanlış cümleler arasından doğru cümleleri bulmak
- Şahıs zamirinin yerine kişinin adını ve sınıftan arkadaşlarının isimlerini kullanmak.
- Sözcük gruplarının başlangıcını yazma ve tanımlama.
  - Genç adam kalça?
  - Hareket eder baş?
  - ----- av?
- Olayın neden yazıldığını açıklamak;
  - Dağınık halde cümlelerin verilmesi; kesilmesi, organize edilmesi ve modele göre yapılandırılması.

### **Ek bilgiler;**

Öğrenilmiş bir sözcükte(yaklaşık bir haftada)ikinci cümle ile gelişmeyi tekrar ederiz ve haftada bir cümle yaparız.

Cümlelerin kesilmesi; önce hedefin-tahmini cümleleri temaları dahilinde keseriz ve tahminde bulunuruz.

Bir kereye mahsus bu sayfada yüklemi iki parça şeklinde keseriz; çekirdek ve tamamı olmak üzere.

### **Cümle Birleştirme;**

Daha önceden bilinen cümlelerden ve öğrenmeye başlanılan özneler ve ifadeler.

### **İkinci safha; Metin**

Önceki aşamada esas kaynak cümleydi. Bu ikinci aşamada ise esas nokta parça(metin)

Metin çocuklar tarafından yaratılmalı kişisel bir deneyim sonucu olarak ya da sınıfta yapılmış bir gözlemde olabilir.

Çocuklar bunu bireysel yada toplu olarak da yapabilirler. Bireysel olarak yaparlarsa, bilmedikleri kelimeleri yardım amaçlı sorabilirler.

Toplu olarak çalışırken, çocuklar tahtada bir düşünceden yola çıkarak onu geliştirebilirler.

Cümle aşamasında olduğu gibi, metin deneyimsel konulardan yada çocukların tesadüfen yaşadıklarından edinilebilir. Serbest metinde kullanılabilir, özellikle metni yazmada daha iyi olduklarında. Hatta öğretmen daha ileri düzeyde bir metinle de giriş yapabilir.

Metin çocukların düşüncelerini ifade etmelidir ve yazım tarzı konuşma dilinden ilham alınarak yapılmalıdır.

Kısa ve açık anlaşılır olmalıdır. Bilinmeyen kelimelerin gelişimi sınıfın gelişimi ile uyumlu olmalıdır.

Tecrübe edinilmiş bir gerçeklik sonrası,(ifade seçiminde görülür),metni yaratırız. Çocuklar başlık önerirler ve en çok oy alan başlıkları seçeriz.

Çocukların sözlü olarak ifade ettikleri fikirlerle birlikte daima metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini ararız.

Metni önce tahtaya yazarız. Onlar metni incelerler ve önceden öğrenmiş oldukları kelimelerin metinde geçtiğini fark ederler.

Öğretmen metni yüksek sesle okur ve bireysel okuma yaparız. Her cümleyi analiz ederiz ve metin okuma anlama sorularına dayalıdır. Öncelikle metni anlarlar ve özümserler, seçtiğimiz kelimelerin altını çizeriz, onlar 'anahtar' kelimelerdir, sonuca götüren bir zarf gibidir ve çocuklar tarafından mutlaka öğrenilmelidir.

Metin herkes tarafından anlaşıldığında(hafızaya alındığında),kopyalamaya geçeriz; onlar çocukların defterinde serbest örneklerle açıklanmış ve bize geniş bir karton mukavvada yada kağıt üzerinde anahtar kelimeleri vurgulanmış halde tüm duvarlarda yer alır. Altı işaretli her anahtar kelimenin resmi çizilmiş ve duvara asılmıştır. Çocukların yapmış oldukları metinlerden bir kitap yaratabiliriz.

### **Üçüncü Aşama; Kelime**

Çocuklar kendi kelime dağarcıklarına bağlı olan kendi kelime kombinasyonlarını oluşturdukları zaman dilimidir.

Karşılaştırma mümkün olduğu kadar arttırmamız gereken bir aktivitedir. Kelimeleri benzerleri ile gruplandırır, böylece kendi buldukları ve araştırdıkları ile devam ederler.

Analiz edebilme yeteneği öğrencinin zekası ve ilgi alanı ile ilgilidir. Tüm çocuklar aynı anda analiz edebilme yeteneğini elde edemez, bunu dikkate alarak bu hususta acele etmemeliyiz.

Bir kelime ancak iki durumda okunabilir;

a) Çocukların kelime haznesine uygun olması.

b) Çocukların öncesinde bildikleri kelimelerle karşılaştırma imkanı sağlaması.

Görsel ve işitsel algılama:

Görsel ve işitsel algılama her ikisi de çalışırken gereklidir, çünkü ancak bu yolla metnin ve kelimelerin ayrıştırılması mümkün olur.

Kelimelerin analizi ve şifre çözümü üzerinde çalışmanın dışında ; metin, anahtar kelimeler ve (bu aşamada belirtildiği gibi)okunan kitapların kolektif bir şekilde yapılandırılması birebir ve öğretmenin önerdiği metinler üzerinde çalışmalarımızı sürdürebiliriz.

## 4. DİJİTAL METOTLARLA OKUMAYI ÖĞRENME

### GÜNÜMÜZDEKİ UYGULAMALAR

Son yıllarda oyun formatında içerik sunan pek çok sayıda çocukların yazmayı ve okumayı basit bir şekilde öğrenmelerine izin veren eğlenceli ve etkileşimli eğitimsel uygulamaları tatbik ettiler.

Okuma yazmayı öğrenme, kavramsal ve iletişimsel becerileri geliştirme, yeni kelimeler edinme, hafızayı ve konsantrasyonu güçlendirme hayal gücünü aydınlatmaya yardımcı olmak amaçlı uygulamalar; bilgisayarlarda ,tabletlerde yada cep telefonlarındaki talepleri karşılayacak şekildedir.

**Pipo yöntemi ile okumayı öğrenme;** günümüzde Pipo' nun koleksiyonu eğitim seviyelerini içeren binlerce oyundan oluşmaktadır .Bu koleksiyon kaliteli

ve etkili olmak adına akreditesini sürdürmektedir, çocuklar gerçekten öğrenirler ve çocuklara öğrenmeyi sevdirebilir aynı zamanda da eğlendirir.

İspanyolca konuşulan tüm ülkelerde milyonlarca çocuk ve diğer ülkelerde de, Pipo ile çocuklar her gün oyunlar oynayarak öğrenirler.

2004'ün Haziran ayında Cibal internette çoklu medya birimini açtı Online Pipo Club adı altında 500 eğitim ile ilgili aktivite içeren ilk kataloğu ile. Dikkate değer bir yatırımla aydan aya yeni oyunlar yaratıp üreterek mükemmel bir şekilde yapılandırıldı ve eğitim seviyeleri içeren toplamda 4911 oyuna ulaşıldı.

**Dec dec;** okuma anlama içerikli bir eğitimsel yaklaşımdır, küçük çocuklara heceleme öğretmek amaçlı dizayn edilmiştir, geçiş sesleri ile heceleme öğretmek yazmaya başlatır.3 ile 12 yaş aralığındaki çocukları hedeflemektedir ve öğretmenlerin, profesörlerin tavsiyeleri ile Aralık ayından aralık ayına diğer uygulamalara da dikkati çekerek fonksiyonel hale getirilip dizayn edilmiştir. Ana dili, kelime hazinesi edinme ve diğer dillere ait bilgiler edinmede ,ideal bir yöntemdir, çünkü hangi dilin pratiğini yapacağımız noktasında seçimi biz yaparız, yani İspanyolca, Katalanca ,Birleşik Krallığın İngilizcesi, Amerikan İngilizcesi, Rusça ve Fransızca gibi.

Hatta bu yöntem bize oynayacağımız oyunun ve izleyeceğimiz yolun cevaplarımızı kolaylaştırmamıza, zorluk seviyesini belirlememize (müsaade eder),Kendi tercihimizle oyunun hecelemeyle ve birebir dikte etme ile mi yoksa harflerin yazılı olduğu çubuklarla mı başlayacağımızı belirler. Alıştırmaların sonunda program bize teşvik edici yada pratik yapmayı sürdürmemizi sağlayıcı başarı ve ödül albümü sunar(her dilde ana dili konuşucusunun seslendirmesiyle).

Son olarak, şunu söyleyebiliriz ki %100 güvenli, hiçbir türe yönlendirme yada satışa entegre etmez, bundan dolayı da çocuklar güvenli ve özgür bir şekilde oyunları oynarlar. Aralık'tan Aralığa Android sisteme uygun değildir; sadece IOS e uygundur ve serbest bir uygulamadır.

**Dijital Auca;** ' masalları hayal etme, oynama ve öğrenme' bu Auca Dijital'in sloganıdır, tüm dünyadaki çocukların okumasını sağlamak amaçlı doğmuş bir yayındır. Web sitelerinde kendilerini 'okumayı eğlenceli hale getiren, zevkle okumayı tecrübe ettiren' diye tanımlarlar.

Bu temel dayanaktan yola çıkarak aynı isimle interaktif eğitici nitelikteki favori hikayelerle çocukların entelektüel ve duygusal gelişimini okumaya olan ilgilerini arttırıcı bir uygulama yaratmışlardır.

Bunlara ek olarak, bu siteyi yaratanlar bu alanda uzmandırlar. Dijital Auca daima faydalı şeyler öğretmeyi amaçlayan ve daha önce hiç yayınlanmamış hikayeler kurgular. Çocuklar uyarlamaya sahip farklı hikayeleri okurken pek çok faktörle etkileşim halinde olurlar;3 okuma seviyesi(çocukların her birinin en iyi şekilde tamamlayıcı bulması)3 yazı tipi(okul baskısı ya da çubuklar)

Okuma anlama aktiviteleri ve sesin etkileri. En güçlü yanlarından biri çocukları tekrara yönlendiren detaylı örneklerle açıklayan hikayenin grafiğinin dizaynı.

Auca Dijital'in 8 başlıktan oluşan çoklu dillere uygun çeşitli koleksiyonları vardır; İspanyolca,Katalanca,Galiçyaca,İngilizce,Fransızca,İtalyanca ve Portekizce. Bu uygulama sadece IOS seçim menüsüne uygundur ve kullanımı serbesttir.

**ABC Kit (Alet takımı)** bir uygulamadır bu yüzden çocuklar alfabeyi fonemlerle öğrenirler. 3 farklı modu vardır; 'Öğren'modu, bunda her harf bir hayvan yada nesne ile bütünleştirilir ;'Dinle' her kelimenin fonetik hecelenişinin nasıl yapıldığını dikkatli bir şekilde dinlerler ve 'Yaz' modu çizilmiş bir satırı takip ederek okulda öğrendikleri harflerini ayrıca harf afişindeki farklı harfleri de yazabilme. ABC Alet Takımı 2011 yılında üçüncü en iyi ipad uygulaması olarak İspanyanın App mağazası (Apple) tarafından seçilmiş ve çok basit ,etkili bir uygulama olduğu için Kastilyan dili, Katalanca ve İngilizce'ye de uygundur. Orjinali İspanyolcadır ve iTune'un fiyatı 1.79Euro'dur.

**Ludiletras Pro;** Ludiletras okur yazar takımı Barselona'da ki Montserrat Koleji pedagogları tarafından geliştirilmiştir ve yayınevi de Tekman Books'dur.3 ila 6 yaş arasındaki çocuklara okuma yazmayı öğretmeyi hedeflemektedir. Çok eğitici bir uygulamadır, bunun ispatı ise ülke genelinde çok sayıda okulun bu seti kullanmayı tercih etmesidir. Ücretsizdir, dili İspanyolca 'dır ve IOS'a uygundur. Bu uygulama seti öğrenmeye yönelik birçok başarılı formülü takip eder. Ludiletras alfabeyi oyun şeklinde sunar; öğrenciler her harfi bir jest ve kelime ile birleştirir, bunu kolaylaştırmak içinde kelimenin harflerinin sayısını belirler çünkü jest ile ilgilidir bu sayı, heceli alfabetik evrenin doğal şeklinden oluşturulmuştur. Öncelikle şarkı sözlerini yazmaları gerekir, sonrasında okulda öğrendikleri harflerden kelimenin tamamını yazmaları gerekir. Eğitim programı ayrıca çok sayıda çizgi film karakteri içerir ki bunlar bu süreçte çocuklara eşlik ederler.

Zorunlu kullanılması gereken seslerle benzerlik genelde vücut hareketlerinde yani jestlerde görülür. Okuma ve yazma çalışmasına 3 yaşındaki

çocuklarla başlanabilir, çünkü o yaşlardaki çocuklar öğrenmede daha aktiftirler ve içlerinden gelerek öğrenme eylemini gerçekleştirirler. Her birinin kendine özgü bir öğrenme tarzı vardır, bu yüzden çocukların gelişim safhalarını da göz önünde bulundurarak onların her anını ve öğrenme şekillerini yakalamamız lazım. Sonuçta, okuma ve yazmayı öğrenmenin daima dilin belirli unsurlarından daha önemli olduğu sonucuna varabiliriz. Didaktik malzemenin vazgeçilmezliğini ve yaşamın tüm aşamalarında, vazgeçilmez bir adım olacaktır doğru refleksi göstermede.

Bunlara ek olarak, motivasyon gerçekten çok önemlidir, bizler çocuğun okuma ve yazma yaklaşımını hoş ve eğlenceli bir ortamda yaşamasını sağlamak zorundayız, eğer bunu sağlayamazsak sıkıcı, zor ve zorunlu olmaktan öteye gidemez.

•Bizim toplumumuzda okuryazarlığın doğru bir şekilde öğrenilmesi çok önemlidir, çocukların gelecekteki başarıları ona bağlı olduğu için. Bu sayfada bulunmuş bir çok araç gerecin bir kısmını size sunacağız; bunların çoğu günümüzde eğitimi oyunla karıştırarak başarılı bir şekilde formülize etme üzerine kuruludur, öğretmenlerin, eğitimcilerin ve paralelinde ebeveynlerin olmazsa olmazıdır.

## SONUÇLAR

Öte yandan, 'Letrilandia' farklı özellikleri geliştiren fonetik-analitikbir metottur.

- Kelimelerin telaffuzu ve eklemleme becerisi.
- Harflerin şeklini ve sesini öğrenme, bu ses çalışması ile başlar.
- Sesli ve sessiz seslerin fonik olarak birleştirilmesi.
- Ayırt edicilik, farkındalık, değiştirim, bir çok kelimenin fonemlerini içeren alıştırmalar.
- Fonemler doğrultusunda kelimelerin anlaşılması.
- Anlam ve okuma arasında görülebilir işbirliği kurma.

Ama yinede hala engeller var;

Ses ve harf adaptasyonundan dolayı tüm dillere uyarlanamaması.

- Anlamanın dışında mekanik okumanın gerçekleşmesi için farkındalık.

Çocukların ilgisini ve merakını çekmek zorundayız, ancak böylelikle onların karakterler ve hikayeler yaratmalarını sağlarız. Fakat çocukları okuma ve yazmaya teşvik etmek için onların okuma ve yazma deneyimini yaşatmak

zorundayız. Çocuk taklit ederek ve yetişkinlerin aktivitelerinde rol alarak öğrenir. Atölye çalışmalarını da hesaba katmalıyız tabi sadece okulla ilgili olanlarını değil; dilin toplumda yetişkinler tarafından kullanımının da önemini vurgulamak zorundayız.

Ayrıca, küresel metot günlük müdahaleler gerektiren farklı aktivitelerin gün içerisinde bir kaç kez yapılmasını ister. Bu rutinlerde başarılı olunabilmesi için harfiyen uyulması gerekir. Bundan dolayıdır ki ,metodu uygulamaya karar verenlerin çok ciddi olmaları gerekir metodu uygularken. Çocuklar okula başladıkları ilk günden itibaren okur ve yazarlar, bu hızlandırılmış öğrenme yada eşzamanlı öğrenme ile karşılaştırmamak gerekir. Geleneksel metotlar yazılı dilin öğrenimini geciktirir. Bu tarz metotların çocukların öğrenmelerini durdurması ya da geciktirmesi mantıklı değil, fakat her çocuğa okuma yazma öğretmek bu süreci ne hızlandırır ne de erkene alırlar.

Her çocuk kendi ritmine, önceden edindiği deneyimlerine, motivasyon türüne ve okula adapte olma seviyesine sahiptir. Üç,dört ve beş yaşlarındaki çocuklar sırada oturtulmamalıdır, bütün gün okuma yazma yaptırılmamalıdır.

Bu yaklaşıma güvenirse bu bir hata olur daha ileriki dönemlerde okullarda ancak kullanılması talep edilebilir. Çocukları teşvik etmeliyiz, yazılı dili öğrenmeleriyle ilgili mümkün olabilecek taleplerde bulunmalıyız, fakat onlara eziyet ederek sınıflandırarak ya da tüm bilgileri sorarak değil.

Fakat bazı engellemeler var;

28 fonem ezberlemek yerine sayılamayacak kadar kelime ezberlersek, anlamlı bir şekilde okumayı öğrenme eylemi yavaşlar. Fonemlerin öğrenilmesi, bu metotun temel amacı olmamasına rağmen, öğretilmelidir, fakat ancak fonemlerin şifresini çözerek okuma gerçekleşir. Bu metotta dördüncü evre eksik ki bu diğer metotların temel evrelerinden biridir. Karmaşık metot öğeleri ve teknikleri analitikten sentetiğe(bireşimsele)doğru kullanır, bunlar çocuğun ilgi alanlarına ve öğrenim süreçlerine daha yakın olmaya çalışır. Ayrıca çocuğun çok çalışmasını ve motivasyonunun gelişmesini gerektirir.

Anlamlı öğelerden ve sürekli olarak analizden senteze ve çevresindeki diğer yöntemlerden oluşmaktadır. Yeterli okuma ve yazma, öğrenme alışkanlığı edinme karma metodoloji üzerine kuruludur.

Okumanın anlama ve yazmanın bir iletişim olduğu düşüncesinden ortaya çıkan bu metot, kodlama ve şifre çözmenin öğrenmenin en başından itibaren anlama ve iletişim kurma olduğunu düşünür. İki öğrenmeyi birleştirmeyi içerir,

biri diğerinden ayırt edilemez ancak bir bütün olarak düşünebiliriz, ve her ikisinin de iyi bir okuma ve kavrama gerektirdiğini ifade etmektedir.

## REFERANSLAR

Coltheart, M., Rastle, K. Perry, C., Langdon R. and Ziegler, J. (2001). DRC: A Dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading Aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204-256. Retrieved from [http://psiexp.ss.uci.edu/research/teachingP140C/Papers/Coltheart\\_etal\\_2001.pdf](http://psiexp.ss.uci.edu/research/teachingP140C/Papers/Coltheart_etal_2001.pdf)

Defior, S. (1998). Desarrollo del reconocimiento de palabras en lectores normales y retrasados, en función de diferentes variables lingüísticas. *Infancia y aprendizaje*, 83, 59-74

Frith, U. (1985). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36:69- 81

González Álvarez, C. (2003). *Enseñanza y aprendizaje de la lengua en la Escuela Infantil*. Granada: G.E.U.

Solé, I (1993). Estrategias de lectura y aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 25-27. Retrieved from

[http://cprazuaga.juntaextremadura.net/competencias/lengua/aspgenerales/lectura\\_estrategias.pdf](http://cprazuaga.juntaextremadura.net/competencias/lengua/aspgenerales/lectura_estrategias.pdf)

Steven, C. C. (1987). Contributions of Roman Jakobson. *Annual Review of Anthropology*, 16, 223-260. Retrieved from [http://www.jstor.org/stable/2155871?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/2155871?seq=1#page_scan_tab_contents)

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del Lenguaje Escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Ed. Anthropos.

Usero, A. (2007). *Propuesta didáctica lectura Letrilandia*. Madrid: Edelvives.



## **MODÜL 3: OKUMA GÜÇLÜKLERİ VE DESTEK**

### **GİRİŞ**

İlk önce okumayı öğreniriz ve daha sonra tüm hayatımız boyunca öğrenmek için okuruz. Neden bazı çocuklar okumayı öğrenmede zorluk çekerler? Neden onlara bu zorlukların üstesinden gelmek için desteklememiz önemlidir?

Eğer çocuk zengin kelime bilgisine sahipse ve sözel olarak kendini ifade edebiliyorsa, bu onun doğal olarak okumayı ve yazmayı kolay öğrenebileceği anlamına gelmez. Akademik görevleri ile ilgili tüm temel zihinsel süreçler tutarlılık gerektirir, okul ortamında talep ve stres, okul öncesi döneminde olduğundan çok daha yüksektir.

Her çocuk okumayı öğrenmek için zaman içerisinde uygulanmış başarılı basamakları geçmek zorundadır; her bir basamakta, nihai amaca ulaşmada ona kolaylaştıracak yeni bir beceri elde etmek için sadece harf ve kelimelerin resmen tanınması ile değil ama aynı zamanda anlama yeteneğini birleştirmesi ve okuduğunu yorumlaması gerekmektedir. Bu süreçte başarının en önemli kriteri yetişkinler ile ortak aktivite dışında çocuğun öğrendiğini ne ölçüde kullandığı ve bu beceriyi (okuma ve yazma) bağımsız olarak nasıl uyguladığıdır.

### **1. İYİ ÖĞRENME BECERİLERİNİN GELİŞİMİ İÇİN TALEP**

#### **1.1. Algılar**

##### **1.1.1. Görsel**

Görsel algılar doğumdan itibaren gelişmeye başlar. Fakat gözlerin odaklanmasına izin vermek, göz hareketlerini çalıştırmak için, binoküler görme oluşturmak için, böylece bakış açısı (derinlik), el-göz koordinasyonu ve algısı için zamana ihtiyacı vardır.

Görsel algıdan bahsederken görsel ile ilgili problemi kastetmeyiz, fakat objenin algısı ile ilgili beceriden bahsederiz. Bu; formu tanımak için bir

beceridir, ne büyüklükte ya da ne renkte olursa olsun veya ne materyali ise veya yeri ne ise; bu formu diğer herhangi bir formdan ayırt etme becerisidir ve algılanan görsel bilgi hatırlanmalıdır (hafızada saklanır) ve gerektiğinde alınır.

Görsel izleme (gözlerle hareket eden bir objeyi takip etme yeteneği) herhangi bir yaklaşımda öğrenim becerilerinin gelişimi için çok önemli diğer bir beceridir.

Okuma edinim süreci harfleri – şekillerini ve oryantasyonunu tanıma yeteneğini içerir, harf dizisinin görsel hafızaya alınması her kelimeyi oluşturur ve metnin doğrusal yapı takip yeteneğini ortaya koyar. Bu yüzden görsel algının gelişimindeki herhangi bir kusur harf tanıma problemi gibi; kelime ve / veya ifadelerin içindeki harflerin değişimi ya da yer değiştirmesi gibi okuma zorluklarına neden olabilir.

### 1.1.2. İşitsel

İşitsel algı “işitsel dünyayı yapılandırma ve ilgili olan sesleri seçme yeteneğidir.” (Myklebust, 1954). İşitsel algı bozukluğu olan çocuklar sesleri duyabilir fakat anlamlı olarak hatırlayamayabilirler (Berry ve Eisenson, 1956). İşitsel algı duyduklarını tanıma ve yorumlama becerisi olduğu gibi, görsel algı kadar okumada önemli bir rol oynar.

İşitsel algıdan bahsederken bu dört ana yaklaşımdan bahsetmemiz gerekir:

- İşitsel ayırt etme – sesler arasında benzerlikleri ve farklılıkları duyma yeteneği.
- İşitsel farklılaşma – alakalı ses uyarılarını seçme ve katılma ve alakasız olanı çıkarma yeteneği.
- İşitsel karıştırma (aynı zamanda işitsel analiz ve sentez diyede bilinir) – Bir kelime oluşturan tek sesleri sentezleme yeteneği.
- İşitsel sıralama – verilen ses uyarılarında tek seslerin sırasını hatırlama yeteneğidir.

### 1.1.3. Fonolojik algı ve Fonolojik Farkındalık

Fonolojik algı beynin belirli alanları içindeki dil seslerinin bilinçsiz zihinsel sürecidir. Diğer bir yandan, fonolojik farkındalık konuşulan kelimeler arasında bulunan benzersiz farklılıkların fark edilmesi için bilinçli yeteneği ile ilgilidir; tüm seslerin aynı olmadığı aşikârdır. Sonra daha spesifik ve konuşulan kelimelerin küçük ses segmentlerini algılama yeteneğini kapsayan fonemik farkındalık kavramına geliriz, ve diğer kelimeleri oluşturmak için değişen ve yer değiştiren sesbirimleri arasındaki farklılığı fark etmeye çalışırız.

Örneğin: eğer “best” ve “test” kelimelerine sahipsek, fonemik farkındalık bize bu iki ses [b] veya [t], [e], [s], [t], sesini anımsatır ve baştaki harf farklılaştıran sestir.

“t” harfini bilmemiz [t] sesini değerlendirmek için iyi fonemik bilincini değerlendirmek için yeterli değildir. [t] nin “test” kelimesindeki ilk harf oluşunu anlamak daha önemlidir, aynı zamanda bu kelimenin son harfi olduğunu ve hatta “best” kelimesinin son harfi olduğunu anlamakta gereklidir. Böylece kişi kelimedeki her sesi ayrıştırabilir, belirli bir ses kelimenin bir yerinde bulunur ve farklı kelimelerde sesleri ve yerleri karşılaştırılır.

Fonolojik işlemci genellikle dinler ve konuşurken bilinçsiz bir şekilde çalışır. Neyin ne anlamda söylendiğini ayrıştırmak için dizayn edilmiştir, kelimenin içindeki sesi fark etmek için değil. Etkili iletişimin servisinde işini otomatik olarak yapmaya dizayn edilmiştir. Fakat okuma ve telaffuz daha üstdilsel doğal olmayan ve kolayca kazanılmayan konuşma seviyesi gerekmektedir. (Moats ve Tolman, 2009)

## 1.2. HAFIZA

### 1.2.1. Görsel

Görsel hafıza hemen verilen ve geri çekilen obje ya da formun hatırlanması yeteneğidir. Bu algısal işleme ve kodlama, depolama ve elde edilen sinirsel temsillerinin alma arasındaki ilişkiyi açıklar.

Görsel hafıza görsel deneyim ile ilişkili duyularımızın bazı özelliklerini koruyan bellek şeklidir. Daha önceden ziyaret edilen bir yere görsel olarak gitmek için göz hareketleri çok uzun bir süreçte oluşur (Berryhill, 2008). Biz nesnelere, yerlere, yüzleri vb. benzer görsel bilgiyi zihinsel görüntüde

belleğimizde yer edebiliyoruz. Bazen görsel hafızanın tecrübesi zihnin gözü gibi belirtilir. Bu durumda bellekten orijinal nesnelere, yerlere, hayvanların veya insanların bir zihinsel imajı alınabilir. (Berryhill, 2008).

### 1.2.2. İşitsel

İşitsel hafıza sözlü sunulan bilgiyi işlemek, zihinsel analiz etmek ve daha sonra geri çağrılmak üzere saklama yeteneğidir.

**İşitsel hafıza** (bazen yansıma olarakta bahsedilir) insanın duyuşal hafıza depolarından biridir; işitsel algılanan bilgiyi tutan belirli bir bileşendir. Gözlerimizle ses uyarısını birkaç kez tarayabildiğimiz görsel hafızadan farklı olarak işitsel hafızada bunu yapmak imkânsızdır. Genel olarak işitsel hafıza görsel hafızadan biraz daha uzun süre boyunca saklanır.(Psikoloji Sözlüğü). İşitsel uyarıcı anlamlandırma ve süreçten önce bir anda kulaktan alınır. Bundan dolayı, bilgiyi radyodan duymak aynı bilgiyi gazeteden okumaktan daha farklıdır. Yazılı bilgiyi tekrar ve tekrar okuyabiliyorken konuşulan bilgiyi o anda sadece duyabilirsiniz. İşitsel hafıza için bir hazne tutuyormuşuz gibide bahsedebiliriz, çünkü ses diğer ses duyulana kadar işlenmemiştir (veya geri düzenlenmemiştir) ve sadece bu şekilde anlamlandırılabilir (Clark, 1987). Bu özel duyuşal depo sadece bir kaç saniyelik (3-4 saniye) zamanda işitsel bilgilerin büyük miktarlarda depolama kapasitesine sahiptir. Bu yankılı ses akılda kalır ve bu yankılı ses kısa bir süre işitsel uyarıların sunumundan sonra bu kısa süreçte yeniden oynatılır. (Radvansky, 2005).

### 1.2.3. Kısa dönem

Hafızanın kısa ve uzun dönem olarak bölünme fikri 19. Yüzyıla kadar uzanmaktadır. 1960 larda çok kısa bir süreçten sonra kısa dönemden uzun döneme geçiş yapan hatıraları içeren klasik bir hafıza modeli geliştirildi. Bu “kalıcı model” olarak belirlendi ve en detaylı haline Atkinson ve [Shiffrin](#) (Atkinson ve [Shiffrin, 1968](#)) getirdi.

Kısa dönem hafıza sınırlı bir zaman sürecinde aktif olarak görsel (görsel görüntüler – bir kişinin yüzü gibi) ve İşitsel (bir kişinin söylediği telefon numaraları veya cümleler gibi) bilginin ve akılda tutulması kabiliyetidir. Bilgi bu şekilde bir kaç saniye kalmaktadır. Bu tür hatırlama için bilinçsiz olarak

kendiliğinden ortaya çıkan çok kısa bir bilginin algısıdır, fakat daha sonraki hatırlama için ön bir durumdur. Kısa dönem hafızada alınan görüntü veya kelimelerin en önemlileri hafızada tutulur.

Kısa dönem hafızanın kapasitesi çok azdır ve dolduğunda yeni bilgiler ile kalıcı olup eski bilgiler gitmektedir.

Kısa dönem hafıza önemli bir rol oynar, çünkü diğer bilgileri unutarak sadece potansiyel olarak gerekli olanları tutar.

#### **1.2.4. Uzun dönem**

Uzun dönem hafıza bilginin daha fazla süreçte akılda kalmasını sağlar bu da kişinin kabiliyetine bağlıdır. Uzun dönem hafızalar bir kaç gün sürer ya da bir kaç yıl.

Uzun dönem hafıza materyal hemen görüldüğünde ya da duyulduğunda görevine başlamaz, fakat bir zaman periyodundan sonra başlar. Kişi ilk önce (geri çağırma) ilk süreci bitirecek ki diğer sürece (yeniden oynatma) başlansın çünkü bu iki süreç uyumlu değildir ve mekanizmaları tamamen farklıdır.

Uzun dönem hafızanın kapasitesi sanal olarak bilgiyi içinde kaydetme zamanı limitsizdir. Uzun dönem hafızada bilgiye ulaşma ve kasıtlı ya da kasıtsız hatırlama nasıl iyi organize edildiğine bağlıdır. Sürekli dönüştürülür ve şüphe götürmez önerilerin olduğu da mevcuttur ve yeniden üretilmesindeki zorluklar buna erişim ihlalleri ile bağlantılıdır. Ne kadar kolay uzun dönem hafızada saklanan bilgiye erişebileceğimiz “belleğin yardımı” diye adlandırdığımız şeye bağlıdır.

Uzun dönem hafızanın çok farklı formları vardır. Bu anılar beynin sadece bir bölümünde oluşmaz veya kalmaz; Bunun yerine, uzun süreli hafıza oluşturma ve depolama sürecinin farklı bölgeler boyunca yayılır. Uzun süreli belleğin iki önemli alt bölümleri vardır - açık bellek ve örtük bellek. Açık anılar bilinçli hatırladıklarımız (bizim yaşam olaylarımız ya da bazı belirli gerçekler). Öte yandan - örtük anılar onları düşünmeden eylemleri gerçekleştirmek için kullanabileceğiniz olanlardır (yüzmek veya bisiklete binmek gibi- başta nasıl yapıldığını öğrendiğimiz nasıl yapılacağını hatırladığımız ve şimdi bilinçli bir şekilde düşünmeden yaptığımız).

### 1.2.5. Anlam bilimsel

Anlam bilimsel hafıza uzun süreli hafızanın yönlerinden biri olarak görülebilir. Kanadalı psikolog Endel Tulving üç tür hafızayı ayırmıştır - yöntemsel, Olaysal ve anlam bilimsel (Tulving, 1985). Yöntemsel hafıza ayakkabı bağlama veya bisiklete binme gibi birçok kez nasıl yapılacağını öğrenmediğimiz aktiviteleri destekler. Eğer bisiklete nasıl bineceğimizi öğrenmişsek bisiklete ne kadar süredir binmiyorsak bile bunu hayatımızın sonuna kadar tutarız.

Olaysal bellek kişisel deneyimlerimizi ve zamanla onların sırasını korur. Bu belleği kullanarak okuldaki ilk günümüzü ve yeni bir eve taşınmamızı hatırlayabiliriz.

Anlamsal bellek bağlam dışında gerçekleri hatırlama yeteneğidir. Örneğin; Fransa Avrupa'dadır, su 100 derecede kaynar veya yunuslar memelilerdir fakat bu olayları ne zaman ilk duyduğumuzu bilmeyiz. Anlamsal bellek aynı zamanda herhangi bir konuda öğrendiğimiz veya rehberlik edilerek yapılan konuşmada kullandığımız kelime bilgimizi ve kavramları temsil etmektedir. Kavramları ve kelimelerin anlamlarını geri çağırarak için kullanılır. Buna çok şükür ki duyduğumuz bilgiyi, yönlendirmeleri, matematik ve tarih gibi okul konularını ve okuduğumuz metinleri bu şekilde anlayabiliyoruz.

### 1.3. MEKANSAL YÖNLENDİRME

İnsan beyni fark edilebilir bir organdır. Beyin gün içerisinde kazanılan büyük miktar bilginin sürecinin nedenini bulma, yaratma, analiz etme kabiliyetine sahiptir. Bize doğuştan yön duygusunu kullanarak çevremizde hareket etme yeteneği verir. Bu beceri mekânsal yönlendirme olarak adlandırılır ve günlük yaşantımızda çok kullanışlıdır. Mekânsal yönlendirme yeni çevrelere adapte olmak ve bir noktadan diğerine gitmek için çok önemlidir. Bu olmadan bitmek bilmeyen daireler şeklinde etrafımızda yürüyebiliriz, kaybolabiliriz ve hatta ummadığımız birçok problemle karşılaşabiliriz. (Maxwell, 2013).

Erken çocukluk döneminde çocuklar vücutlarına göre etrafını saran her şeyi vücut hareketi ve onun yeri ile ilgili diğer objeleri kabul ederler. Yuvarlanma, sürünme, emekleme, sallanma ve daha sonra yürüyüş, koşma, tırmanma, gibi

erken çocukluk hareketleri çocuğun belirli herhangi bir zaman alanı içinde beyinde duyuşsal bir "harita" inşa eder (Murphy, 2013). Mekânsal yönelim bir çocuğun okuma ve yazmayı kolayca öğrenmesi için olgun olması gereken önemli kapasitelerinden biridir. Bu yetenek çocukların okul hazırlık oluşumu ve okuma ve yazma becerilerinin kazanılmasını kolaylaştırır. Zamanla harfleri, sayıları ve diğer grafik sembolleri tanımayı öğrenirler çünkü alanı farklılaştırırlar ve kendi ayırt edici özelliklerine, şekil, bileşenler, konum ve alanda yön bulmaya dikkat ederler. Aksi takdirde, eğer çocuk mekânsal yönelimi anlamında zayıf gelişmişse, sonraki geri dönüşlerde ortaya çıkar, şekilleri ve kelimeleri, okuma, yazma ve telaffuz problemlerinin ezberlenmesinde zayıflık ortaya çıkacaktır.

#### 1.4. SIRALAMA

Bu sıralamayı hatırlamak ve bir daha yeniden denemek için sıralama belli bir düzen içinde görsel ve / veya işitsel öğeleri algılama kişinin yeteneğini ifade eder. Bu haftanın günlerini, yılın aylarını ve ya sıralı bir şekilde alfabedeki harfleri hatta favori yemeğimizin tarifini nasıl söylediğimizdir.

Ne zaman ki bir kelime ya da hecede seslerin sırasını yeniden hatırlamak ya da kullanmak istediğimizde işitsel sıralama yeteneğini kullanmaya ihtiyacımız olmaktadır. Bir örnek "elephant" demek isterken onun yerine "ephelant" demek.

Sıralama ve okuma arasındaki başka bir ilişki soldan sağa doğru göz hareketini kontrol etmek, diğer satırları takip etmek için belirli beceridir. Kelimeleri ezberlemek için, doğru sıralamada birleştirmek için gözlerimiz soldan sağa her kelimenin tek tek harfleri algılamak zorundadır, böylece beyin kelimeyi okuyabilir ve anlayabilir. Kelimeleri doğru sırada okuyarak cümlelerin, paragrafların vb. anlamlarını anlayabiliriz. Sıralama kabiliyeti aynı zamanda doğru mantıksal sırayla ne okuduğumuzu gerektiğinde yeniden üretmek çok önemlidir.

## 1.5. DİKKAT

**Dikkat;** diğer algılanabilir bilgileri göz ardı ederken bilginin ayrı bir yönü üzerinde yoğunlaşan davranışsal ve bilişsel süreçtir. Dikkat ayrıca sınırlı işleme kaynakların tahsisi olarakta anılmaktadır. (Anderson, 2004).

Dikkat endişesinin temel özellikleri: çabukluk, konsantrasyon, dağılım, anahtarlama ve dikkat birim. Bu yönlerden birinin iyi seviyede olmadığı zamanlarda bunlardan bir yönü iyi gelişmiş olabilir.

### 1.5.1. Hızlılık ve Konsantrasyon

Her ne kadar birbirlerinden farklı olsalar da çok sıklıkla bu iki kavram bir arada anılır.

Çabukluk dikkatin zaman karakteristiğidir ve aynı objeye dikkatin çekicilik süresini ifade eder.

Dikkat konsantrasyonu belirlenen objeye odaklanma kabiliyetidir, içeriği görevi anlama kabiliyetidir. İyi konsantrasyon kabiliyetine sahip çocuk aynı zamanda iyi gözler ve organize olur. Tam tersi olarakta bu kabiliyeti geliştiremeyen çocuklar kolayca kafaları karışır ve dağınık olurlar. Konsantrasyon gelişimi bilinçli gayreti içermektedir ve bireyin algılama kabiliyetiyle, yeni bilgiyi öğrenmesi ve anlamasıyla sonuçlanır.

Hepimiz bazı zamanlarda odaklanma kabiliyetine sahibizdir. Fakat diğer zamanlarda düşüncelerimiz dağılmıştır ve zihnimiz bir olaydan diğer bir olaya koşturmaktadır. Konsantre kabiliyetimiz sorumluluğa, görevdeki coşkuya (motivasyon), görevi yapabilme becerisine, o anki duygusal, fiziksel ve psikolojik duruma, çevreye dayanmaktadır.

### 1.5.2. Sürdürülebilirlik

Dikkatin istikrarı sizin objeye ne kadar süre odaklandığınızdır. İstikrar gönüllü dikkatin “süresidir”. Dikkatinizi öncelikli kalite seviyesinde tutabildiğiniz süre ile belirlenmiştir. İstikrar fiziksel durumunuza, ilginize ve motivasyonunuza(akşamları yorgunken sıkıcı işleri yapmaktansa sabahları ilginç işlerle başa daha iyi başa çıkabilirsiniz) bağlıdır.

### 1.5.3. Anahtarlama

Anahtarlama ve ya yönlendirmeyi gerektiğinde başka bir nesneden veya aktiviteden diğer bir nesneye ya da aktiviteye dikkatini yönlendirmesi yeteneği diyoruz. Bir şey yaparken bizim dikkatimiz aniden başka bir şey tarafından "yakalanır" bu hareket bilinçsiz bir şekilde yapılabilir. Bir uyarandan diğerine dikkati toplamak çok daha önemli bir yetenektir. Burada özel durum şudur; birey bilinçli bir şekilde yeni ortaya çıkan uyarının değerlendirmesini yapar ve bir öncekinden daha büyük öneme sahip olduğunu fark ederek durumu değiştirme yoluna gider, birey yeni objeye/olaya doğru dikkatini değiştirir.

Dikkatin kayması gönüllü çabayı gerektirir. Bunların seviyesi, aralarında, bir dizi koşul ile belirlenir – aktivasyonun sinir işlemleri sürecinin doğal hareketliliği (uyarı) ve etkisizleştirme (engelleyici). Hareketlilik seviyesi ne kadar yüksekse dikkatin anahtarlama o kadar kolay olacaktır.

## SONUÇLAR

İyi (akıcılık ve hız) ve etkili (anlamanın yüksek seviyesi) okuma kazanmak için yukarıda belirtilen becerilerin her birinin uydun seviyede geliştirilmesi gereklidir. Bu becerilerin herhangi birinde eksikliğin olması okuma zorluklarına yol açar.

Az gelişmişlik...	Okuma kazanımını nasıl etkiler?
<b>Görsel algıların</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Harfleri tanıma – harflerin şekil ve oryantasyonunda benzerlik ve farkları görme zorlukları (“m” – “n”; “b” – “d”, vb.);</li> <li>- Farklı yazı tiplerindeki problemler – bir çocuk “g” yı tanıyabilir, fakat “g”yi değil, ya da büyük harfi tanır ve aynı zamanda küçük harfi tanımakta zorluk çekebilir (D – d, M – m, Q – q, vb.).</li> </ul>
<b>İşitsel algıların</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- İşitsel gönderilen metnin algısıyla zorluklar;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sesler ile tema oluştururken içindeki kelimeyi bölmek ya da bir kelime oluşturmak için bir araya sesleri koyma zorlukları;</li> <li>- Kelimenin ilk ve son seslerini ayırmadaki zorluklar;</li> <li>- Aynı gibi çıkan seslere sahip kelimeleri ayırıştırma zorlukları(“big” ve “pig” veya “ship” ve “sheep” kelimelerinin arasındaki farklı sesi duyamayabilir”);</li> <li>- Okuma parçasındaki problemler.</li> </ul>
<b>Fonolojik algıların/ Fonolojik Farkındalığın</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “c-a-t” te ki gibi (çocuk tek tek harfleri bilebilir ama hepsini beraber koyamayabilir) Bir kelime bireysel sesleri karıştırma ile ilgili sorunlar,</li> <li>- Bilinmeyen bir sözcüğü parçalama ve karıştırma sorunları “te-le-phone”gibi;</li> <li>- Şifre çözmede ve akıcı okumada zorluklar;</li> <li>- Kötü okuma tekniğinden dolayı okuma metinlerinde problemler.</li> </ul>
<b>Görsel hafızanın</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bir dizi görsel uyaranları çoğaltmada zorluklar (kelimedeki harfler gibi);</li> <li>- Kelimenin genel görünümünü hatırlamada veya okuma ve yazım için kelimelerin harf dizisi zorlukları;</li> <li>- Herhangi bir kelimenin hatta küçük olanların bile</li> </ul>
<b>İşitsel hafızanın</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kelimenin ne anlama geldiğini anlama problemleri (dilin gecikmiş kavramalarını gösterir).</li> <li>- Sözlü yönlendirmeleri anlama ve takip etmede</li> </ul>

	ki problemler
<b>Kısa dönem Hafızanın</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kodlamada problemler</li> <li>- Okurken fikri ve bilgiyi yeterince kayıt etmedeki zorluklar (veya düşünme);</li> <li>- Okunanı akılda tutma zorlukları, (sık sık cümlenin başlangıcını veya sonuna gelindiğinde paragrafı unutma, bazı durumlarda daha uzun kelimelerde meydana çıkabilir);</li> <li>- Görsel-uzamsal bilgiyi depolama ile ilgili sorunlar (Bir kelime içindeki tüm harflerin dizilimi gibi)</li> </ul>
<b>Uzun dönem Hafızanın</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metni okuduktan sonra edinilen bilgiyi hafızada saklayamama;</li> <li>- Yazıbirim ve sesbirimlerinin dizileri alma ile zorluklar;</li> <li>- Okuduğunu anlamadaki zorluklar.</li> </ul>
<b>Anlamsal hafızanın</b>	- Okuduğunu anlama düzeyinin düşük sonuçlanmasıyla kelime ve kavramları anlama ile ilgili sorunlar
<b>Sıralamanın</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Göz hareketlerindeki ve metnin doğrusal yapısını takip etmedeki problemler (kaçırılan satırlar “jumping” metinde ileri geri atlama);</li> <li>- Okuduğunu anlamasındaki zayıflık sonucu Metin algısı içindeki boşluklar;</li> <li>- Teknik seviyede – kodlama problemleri – harflerin değişimi ve çıkarılması veya yer değiştirmesi; okuma yerine kelimeyi tahmin etme. Sonuç olarak – yavaş, istikrarsız, yanlış okuma, kelimenin veya cümlenin anlamının değişmesi ve düşük seviyede anlama.</li> </ul>

<b>Dikkatin</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kodlama ve telaffuza uyma problemleri</li> <li>- Akıcı okuma ile problemler</li> <li>- Okuma parçasıyla ilgili problemler</li> <li>- Hızlı yorgunluk</li> <li>- Motivasyon ve istek kaybı.</li> </ul>
-----------------	--

Genç okuyucunun karşılaşılabileceği herhangi bir algı, uzamsal yönelim, bellek ve / veya dikkat sorunu, güzel okuma tekniği kazanmada ve anlamada zorluklara ve problemlere sebep olabilir. Eğer bir çocuk okumayı zor buluyorsa, okuduğunu anlamıyorsa, okumadan zevk almayacağı kesindir. Buna ek olarak tüm çabalarına rağmen okuma tekniğinde veya anlama seviyesinde bir gelişme görmüyorsa, okuma isteğini ve motivasyonunu çok yakında kaybeder.

## 2. ÇOCUĞUN OKUMAYI ÖĞRENİRKEN KARŞILAŞABİLECEĞİ ZORLUKLAR

Okumayı öğrenme göz kaslarının koordinasyonunu gerektiren oldukça karmaşık bir iştir, bu yüzden basılı bir satırı takip edebilirsiniz; kelimeleri ve harfleri yorumlamak için iyi mekânsal oryantasyon, harfler ve görme kelimelerin anlamını korumak için iyi gelişmiş görsel bellek olması gerekmektedir. Bu, cümle ve gramer yapısını anlama ve kategorize etmeyi ve analiz yeteneğini gerektiren bir sıralama yeteneğidir. Tüm bu becerilere ek olarak, Beynin bellek ile görsel olarak algılanan ipuçlarını (harf ve harf kalıpları) ve belirli sesleri ile ilişkilendirmesini entegre etmesi mümkündür. Sesler daha sonra belirli anlamlarla ilişkilendirilmelidir. İyi anlamayı kazanmak için tüm cümle veya paragrafı okunurken okuyucu kelimenin anlamını muhafaza etmelidir. Bu işlemlerin herhangi birinin bozulması okuma güçlüğüne neden olmaktadır.

Çok fazla öğrenci hangi dil konuşuyor ya da alfabeyi kullanıyorsa kullansın dünyada nerdeyse 10milyon öğrenci okumada zorluk çekmekte. İyi olan şu ki; erken yaşta uygun tedavi alan çocuklar bu zorlukların üstesinden gelebiliyor.

Okuma güçlüğü bir süreklilik içinde ortaya çıkar, okuma zorluğu yaşayan öğrencilerin geniş bir yelpazede olduğu anlaşılmaktadır. Okuma ile ilgili engelli tanısı olan öğrenciler vardır ama yine de (Tanı olmadan) okuma yardımına

ihtiyaç öğrencilerin hala hedeflenenden daha büyük bir grup olduğu ortadadır ([Drummond](#), 2009).

Sınıfta okuma zorluğu çeken öğrenci olması durumunda öğretmenin yapması gerekenler:

- İlk olarak, zorluğun nedenini bulmaya çalışmalı – çocuğun konuşma problem olabilir (konuşma gelişiminin geç olması, telaffuz problemleri, konuşma yapısı, vb.), iki dillilik veya disleksi kaynaklı olabilir.
- İkinci olarak, Öğretmen öğrencinin öğrenme önceliklerine uygun öğrenme stiline adapte ederek öğrencinin zayıf yönlerini karşılamalı ve onun / onun güçlü yönleri üzerine inşa etmeye çalışmalıdır.
- Üçüncü sırada, Öğretmen iyi okuma becerilerini geliştirmek için gerekli olan / gelişmiş tüm bu beceri / yeteneklerini oluşturmak için hedeflenen talimatları sağlamak zorundadır.
- Öğretmen, uzmanlar (sınıf / okul dışında çocuk ile çalışabilecek) ve veliler ile yakın işbirliği içinde çalışması gerekir.

Okuma kazanım ile ilgili problemler iki gruba ayrılabilir: okuma tekniğindeki zorluklar ve okuma anlama ile ilgili problemler.

## 2.1. OKUMA TEKNİKLERİ İLE İLGİLİ PROBLEMLER

Okuma teknikleri ile ilgili zorluklardan bahsettiğimizde bir ya da çeşitli durumlarda gözlemlenebilir:

**2.1.1. Harflerin görsel ayrıştırılması** – harf tanıma problemleri; kelimedeki ya da cümledeki harflerin değişmesi ya da yer değiştirmesi. Çocuklar çok uzun ya da çok kullanılmayan kelimeleri kodlamada mücadele etmeleri.

**2.1.2. Harf – Ses Uygunluğu** – yazıbirimin hatırlanmasındaki problemler, yerleri; harf öğelerinin sayısı ve/veya kelimedede nasıl birleştiği. Terside yazmada gözlemlenen problemdir – yazıbirimde denk gelen sesi bulmak için sesi duymakta zorluklar ve yazıbirimi düzgün yazma.

Harf - ses uyumu tek tek harfler ve harf kombinasyonları ile ilişkili seslerin tanımlanması anlamına gelir. Bu fonemik farkındalık yazım bilinci ve okuma ile üst üste başlayan okuryazarlık bir çocuğun gelişim noktasıdır.

**2.1.3. Bellekte saklama** – uzun kelimeleri ve anlamsal problemleri kodlama. Çocuklar, okurken kelimeye bakmak, akıllarında o kelimenin görüntüsünü daha sonra geri çağırarak için bir form oluşturmak zorundadırlar. Görsel hafızası iyi olan öğrenciler bu aynı kelimeyi sonraki okumalarında hatırlar ve telaffuz etmek için kelimenin görünüşünü geri çağırabilir (Cusimano, 2001). Görsel hafıza becerilerini geliştiremeyenler görsel bir uyarının sırasını kolayca bilemezler. Kelimenin tüm görsel görünüşünü veya okuma ve telaffuz için kelimenin harflerinin sırasını sıklıkla hatırlamakta zorluk yaşarlar.

**2.1.4. Kelimelerdeki sesleri harmanlama** – Ses harmanlama sesleri sıra içinde harmanlayarak bireysel seslerden kelime oluşturma yeteneğidir. Harmanlama okumada önemlidir ve fonolojik farkındalık becerisinin bir örneğidir. Kelimeleri okumak için çocuk şunları yapmalıdır:

- Her bir kelime için sesleri tanıma
- Kelimeyi telaffuz etmek için sesleri beraber harmanlamalıdır.

Çocuk bireysel sesleri tanıyabilir ve (örneğin “b-a-l-l”) hecelemede zorluk yaşayabilir ama basitçe kelimeyi oluşturmak için harfleri beraber koyamayabilir.

**2.1.5. Akıcı Okuma** – Akıcılık sadece bir metnin içindeki bütün kelimeleri doğru çözmek anlamına gelmez aynı zamanda uygun hızda ve ifadede okumadır. Akıcılık önemlidir çünkü kelime hatırlama (çözme) ve anlama (okumanın öncelikli amacı olan) arasında bağlantı kurar. Akıcı okuma sanki biri konuşuyormuş gibi kulağa doğal gelir. Tabii ki kimse en başlarda akıcı bir şekilde okuyamaz. İlk olarak çocuk zahmetsiz bir şekilde kelimeyi çözmeli, sonra iyi yönlendirmelere, çok fazla alıştırılmaya ve hızlı yapabilmek için yeteri kadar zamana ihtiyaç duyar ve sonra – noktalamayı bilmeli ve riayet etmelidir. Genç okuyucular hatta akıcılığı henüz geliştirememiş, yavaş, kelime kelime okuyan, birçok başlangıç hataları yapan, kelimeler arasında büyük duraklamalar yapanlar noktalamaya uymazlar. Diğer bir deyişle – sözlü okumaları kulağa kesik kesik gelir.

**2.1.6. Noktalama** – Noktalama dünya çapında kabul gören, cümlenin nasıl kurulduğunu okuyucuya gösteren, nasıl okunması gerektiğini ve anlamını açık

olmasını sağlamayan işaretler ve semboller sistemidir. Noktalama işaretleri kullandığımız dil ya da alfabeye bağlı değildir.

Uygun noktalama metinde vurgulanan fikirler vasıtasıyla okuyucuya rehberlik etmek için “yol işaretleri” gibi iş görür. Eğer sürücüler trafik işaretlerine uymazlarsa trafik kaotik ve kontrol dışı olur. Eğer noktalamaya uyulmazsa aynı şey okumada da olur. Noktalama işaretleri okuyucuya ne zaman yavaşlaması, ne zaman hızlanması ve ne zaman durması gerektiğini anlatır.

Eğer çocuk noktalamanın farkında değilse veya noktalama işaretlerine uymuyorsa – direkt olarak anlama seviyesini etkiler.

## **2.2. OKUMA METİNLERİNDEKİ PROBLEMLER**

Anlama okumanın en önemli hedefidir. Herkes okuduğunu anlamının bireysel kelimeleri tanıyarak ve ya hatta gözlerimiz her bir bireysel kelimenin üzerinden geçerken anlamamızın basit bir mesele olmadığını kabul eder. Tüm anlama modelleri okuyucularda metnin zihinsel temsilini oluşturma ihtiyacını kabul eder, sözcük özelliklerinden dünyada ki olaylarla ilgili bilgiye geçiş için bilgi kaynaklarının bir dizi genelinde entegrasyonunu gerektiren bir süreçtir (ör. Garnham, 2001; Gernsbacher, 1990; Kintsch, 1998).

Anlama ile ilgili bazı çeşitli zorluklar vardır. İyi okuma tekniği anlamamanın iyi düzeyi için ana şartlardan biridir. Bir yanlış kelime, cümlenin anlamsal bölümlerinin yetersiz kalması anlama ve yorumlama ile ilgili bir soruna neden olabilir.

Satırları atlamanın bir sonucu olarak çocuk bunun bireysel, ilgisiz anları okuduğunun ve dolayısıyla tek tek olguların temel anlamını ve bazen metni bir bütün olarak değiştirdiklerinin farkında olmadan metni dağınık bir şekilde algırlar. Çocuk kelime tanıma ve okuma hızına(değiştirilmesi veya harf, hece, kelime değişikliği eğilim) ek olarak okuma zorluğu çekerken okuma zamanında etkilenir(yavaş ve dalgalı okuma). Her şeyden önce, ancak, bu zorluklar çocukların okuma bilgisini anlamayı ve algılama yeteneğini etkileyebilir bunun sonucu olarak içeriği anlamazlar. Anlamanın düşük seviyede olması onların okumadan zevk almalarından ve daha fazla okumaya motiveden uzaklaştırır.

Diğer bir neden metnin “okunabilirliğidir”. Eğer metin öğrencinin yaşına ve öğrencinin okuma becerisine uygun değilse anlamını anlamayabilir. Çok heceli ve az kullanılan kelimeler, uzun karışık cümleler genç okuyuculara ilave zorluklar çıkartabilir.

Nedenini belirlemek bir öğrencinin zayıf kelime bilgisi olabilir. Bugünlerde çocuklar çok fazla okumuyorlar ve çok erken yaşlardan beri okunmuyorlarsa, pasif kelimelerini etkiler ve aynı zamanda anlamının düşük seviyesine neden olabilir.

Okumanın anlaşılmasında zorluklar gözlenebildiği gibi aynı zamanda bilgide ve gramer kurallarının kullanımında, kelimelerin anlamsal ve yeterli kullanımında da zorluklarla karşılaşılabilir. Bunun sonucunda okuma materyalindeki bilgi tam olarak kazanılamayabilir veya kaydedilemeyebilir ve sık sık onu yorumlamak için gerekli olduğunda, mantıksal ve zamansal dizisi takip ederken zorluklar olacaktır.

Anlamada büyük rol görsel ve işitsel bellek tarafından yapılır. İşitsel hafıza sözlü sunulan bu bilgileri almak için güçlü olmayı içerir, bu bilgiyi işlemek için, kişi zihninde depolar ve daha sonra bir duyduğunu hatırlar. Temel olarak katılma, dinleme, yönlendirme, kaydetme ve geri çağırma becerilerini içerir. Çünkü İşitsel hafızaları zayıf olan öğrenciler sınıf dersinde söylenenlerin çok azını ve parçaları toplayabilir, öğretmen tarafından söylenenleri onlar için anlamlıdır. Daha sonrasında söylenenlerin çok küçük bir miktarını yada hiçbirini geri çağırabilirler (Cusimano, 2009).

Görsel belleği zayıf olan çocuklar anlamada sıkıntı yaşayabilirler. Genelde okurken iç seslendirme yaparlar çünkü telafi etmelerine yardımcı olacak İşitsel veriye güvenmek zorundadırlar. Bir kelimenin neye benzediğini hatırlamakta zorluk çekebilirler veya farklı satır veya sayfadaki aynı kelimeyi ezberleyemeyebilirler.

### 3. NASIL YARDIM EDİLECEĞİ

*Modülün bu bölümü yıllardır okuma zorluğu çeken öğrencilerle çalışan Asociacia Dyslexia– Bulgaristan uzmanlarının tecrübelerine dayanılarak Asociacia Dyslexia tarafından geliştirilmiştir. Tüm örnekler gerçektir, sadece gizli tutulması açısından isimler değiştirilmiştir.*

### 3.1. EĞER OKUMA TEKNİĞİ İLE İLGİLİ PROBLEM VARSA

#### a) Harfleri adlandırma ve hatırlamada zorluklar

T. 7 yaşında, 1.sınıfa gidiyor. Okul yılı sonunda, tüm çocukların kısa hikâyeleri bağımsız bir şekilde okuyabilmesi beklenirken, T. Bulgar alfabesinde bulunan 30 harften sadece 15 tanesini hatırlayabilmektedir. Benzer harfleri “u” – “y”, “u” - “y” (Kiril alfabesi) gibi ayırtırmakta veya hatta bazı harfleri hatırlamakta zorluk çekmiş ve sık sık “bu hangi harfti” diye sormuşlardır. Aynı sorun Latin alfabesinde “b” - “d”, “p” – “q”, “n” - “m” gibi problem harflerde yaşanmaktadır.

#### Öğretmen nasıl yardımcı olabilir?

- ✓ Farklı oyunlar (Hafıza, Domino, Tombala, vb.) kullanarak görsel algıları ve çocuğun görsel hafızasını eğitin.
- ✓ Çocuklara farklı nesnelere farklılıkları ve benzerlikleri nasıl bulabileceklerini öğretin ve sonra harflerde farkları ve benzerlikleri (şekiller ve yönlendirme) bulmaları için bu becerileri kullanın.
- ✓ Çocuklara harfleri şekillendirirken takip edebilecekleri bir model verin ki görsel bakış açılarını düzeltmeleri için kullanabilsinler.

#### Ailelere evde ne yapmaları tavsiye edilebilir?

- ✓ Harfleri öğrenmeleri için farklı materyaller kullanarak yardımcı olabilirsiniz (kil modelleme, hamur, köpük, sünger, kum, vb.)
- ✓ Çocuğunuzun harf bilgisini kontrol edebilecek her bir durumu kullanın (alışveriş, yürüme, televizyon izleme, vb.)
- ✓ Harfleri yerleştirmek (özellikle çocukların otomatikleştiremedikleri ) için evdeki alanları (mobilya, kapılar, duvarlar) kullanın – çocuğun onları her an görmelerine izin verin

### Önerilen alıştırmalar ve oyunlar:

- ✓ **Alfabe Labirenti** - <http://handsonaswegrow.com/alphabet-maze-learning-activity/>
- ✓ **Sihirli Harfler** – beyaz bir kâğıda beyaz yağlı pastel boyayla bir harf çizin. Çocuktan sulu boyayla şekli (harf kare, üçgen veya yuvarlak olarak yazılabilir) boyamasını ve ne olduğunu görmesini isteyin. Boyarken harfin nasıl ortaya çıktığını görecek. Sonra çocuğa çıkan harfle başlayan bir nesne çizmesini isteyeceksiniz (ör. Eğer harf “c” ile başlıyorsa a cat, veya a car... çizebilir).
- ✓ **Modelleme Harfleri** – oyun hamuru, modelleme kili veya hatta normal hamur bile kullanabilirsiniz. Çocuğa matbu örnek harfler verin ve onlara örneğe göre yapmalarını isteyin. “Problem” harfler için çocuk harfe uyan ek modeller ortaya çıkarabilir (ör. a butterfly for “B”).



## b) Sesler ile harfleri eşleştirmede zorluklar

M. 8 yaşında. Öğretmenler onun ilgili sesler ile harfleri eşleştirmede zorluk çektiğini rapor ettiler. Çocuğun ailesi M. nin okula başlamadan önce alfabeyi öğrendiğini, tüm harfleri ezberlediğini ve adlandırdığını paylaştı. Bundan dolayı çocuklarının okumayı öğrenmede zorluk çektiği konusunda şüphe etmemişlerdi. Başlangıçta M. çok basit kelimeleri bile okuyamıyordu. Harfleri ayrı ayrı görmesine (kelimenin bir parçası olarak değil anlık isimlendirdiği) rağmen her defasında harfleri unutuyor gibi gözüküyordu. Sesleri harflerle (dikte ederken) eşleştirmek daha zordur

### Öğretmen nasıl yardımcı olabilir?

- ✓ Farklı oyunlar kullanarak çocuğun görsel ve işitsel farklılaştırma becerisini eğitin.
- ✓ Yavaş yavaş hızını arttırarak ayrı harflerin diktesini yaptırın.
- ✓ Çocuğun dikkatini hızlı bir şekilde değiştirmek için farklı oyunlar kullanarak çocuğun yeteneğini eğitin.
- ✓ Çocukların farklı baskı stilleri bilmeleri ve farkında olmalarını sağlayın, böylece farklı gözüken bir metinle karşılaşmak sesi çıkarmak için ek zorluklarla karşılaşacağı anlamına gelmez.

### Ailelere evde ne yapmaları tavsiye edilebilir?

- ✓ Farklı kelimelerin ilk ve son seslerini isimlendirirken oyunlar oynayın; aynı harfle/sesle/heceyle başlayan mümkün olduğunca fazla kelimeyi listeleyin; duyduğu kelimeleri heceleyin, vb.
- ✓ Çocuğu hızla (rastgele kendisine gösterilen) harfleri isimlendirmeleri ve duydukları ses ile eşleşen harfi göstermelerini eğitmek için herhangi bir fırsatı kullanın.

**Önerilen alıştırmalar ve oyunlar:**

- ✓ **Çalışma kâğıdı 3** – Ses Tekrarı oyunları
- ✓ **Nesneyi tahmin etme** – Yetişkin (öğretmen veya ebeveyn) “Bir nesne düşünüyorum. İsmi (örneğin “c”) “...” ile başlıyor diye söyler. Çocuk tahmin etmeye başlar: “It’s a car”. “Hayır, der yetişkin, tekerlekleri yok”. Sonra başka bir kelime önerir: “cat”. “Hayır, bıyığı yoktur.”, ve çocuk doğru tahmin edene kadar devam eder, (bu durumda “cow” olabilir). Esas fikir çocuğun aynı harfle başlayan olabildiğince farklı kelime düşünmesini sağlamaktır. Çocuğun aldatıldığını (her defasında yetişkinin kelimeleri değiştirdiğini düşünmemesi için) bazı resimler hazırlayabilirsiniz.
- ✓ **Alfabe Eşleştirme** – harfleri alıştırma yapmak – ses uygunluğuna yardım edecek bir çevrimiçi öğrenme oyunu  
[http://www.abcya.com/alphabet\\_matching\\_game](http://www.abcya.com/alphabet_matching_game) - bu İngilizcedir, fakat her dilde benzer oyunlar vardır

## c) Bir kelime için sesleri karıştırmada zorluklar

N. 8 yaşında zeki bir kız çocuğudur. Harfleri tanımada ve tüm harfleri isimlendirmede hiç problem yoktur. Okulu sever ve aktif olarak sınıfta katılımcıdır. Ne öğretmenleri ne de ebeveynleri “gerçek” okumaya başladığındaki okuma kazanım sürecindeki evrede zorluk yaşayacağı konusunda şüphe etmemişlerdi. N. kolayca harfleri ve sesleri eşleştirir, fakat çok basit bir heceyi oluşturmak için iki sesi harmanlamakta oldukça zorlanmaktadır. “ma” kombinasyonunu görmesine rağmen, N. birkaç defa “ma” sesini telaffuz edemeyip “m”-“a”, “m”-“a” yı tekrar etmektedir.

### Öğretmen nasıl yardımcı olabilir?

- ✓ Tüm harfleri kolayca tanıdığından ve onları “seslendirmesinde” problem olmadığından emin olmadan önce harmanlama öğretmeye başlamayın.
- ✓ Çocuğun kelime harmanlamasında zorluk çekmesi durumunda sesleri beraber tutarak kelimeleri “şarkı söylemesin” sağlayın.
- ✓ Eğer çocuk sesleri hafifçe harmanlarken sesleri ayırıyorsa hemen durdurun. Çocuğun yanlış becerileri çalışmasına izin vermeyin!

### Ailelere evde ne yapmaları tavsiye edilebilir?

- ✓ Çocuğa iki veya üç harften nasıl anlamlı bir kelime oluşturduğunuzu gösterin. Her bir sesi ayrı ayrı telaffuz edin, sonra sesleri harmanlayın ki çocuk kelimeyi duyabilsin. Çocuğa aynısını yapmasını söyleyin. Bu değişiklikten sonra kelimedeki bir harften yeni bir kelime oluşturması için ve harfin sesini söylemesini ve sonar tüm kelimeyi telaffuz etmesini söyleyin. Çocuk bağımsız bir şekilde sesleri harmanlayana kadar devam edin.

### Önerilen alıştırmalar ve oyunlar:

- ✓ **Bir kelime oluşturun** – Yetişkin (öğretmen veya ebeveyn) harflerin seslerini yavaşça isimlendirir. Çocuk dikkatli bir şekilde dinler ve sonar yetişkin durduktan sonra tüm kelimeyi telaffuz eder (ör. [d]-[e]-[s]-[k]; çocuk [desk] der). Küçük kelimelerle başlayın, alıştırmaların zorluğunu arttırarak – harmanlama yüksek derecede problem olsa bile, 2 harfli kelimeler ile başlayın.
- ✓ Harmanlamayı eğitici oyunlar için **daha fazla fikirler** -  
[http://www.readingrockets.org/strategies/blending\\_games](http://www.readingrockets.org/strategies/blending_games)  
<http://www.education.com/game/blending-sounds-spelling/>  
<http://pbskids.org/lions/games/blending.html>  
<http://www.ictgames.com/blendingDragon/index.html>

## d) Okumada akıcılığın olmaması; okumanın hızının yavaşlığı

K. ve S. aynı yaşta ve her ikisinde okumada problemleri var. Fakat problemler tamamen aynı değildi. K. özellikle uzun kelimeleri bölerek okumaktadır. Diğer bir yandan S. ise zor bulduğu kelimeleri okumak için diğer bir tekniği kullanmakta – ilk olarak kelimeleri kendine fısıldıyor ve sonar sesli söylüyor. Her ikisinde okuması kulağa “doğal”- yavaş, ritmi düzgün olmayan, birçok duraklamalı, uygun tonlamasız olarak gelmekte. Diğer bir deyişle – akıcılığın olmaması gözlemlenmiştir. Sınıfta sesli okumaları istendiğinde stres seviyesinin yükselmesi daha fazla hata yapmalarına yol açmakta.

### Öğretmen nasıl yardımcı olabilir?

- ✓ Görünen kelime okumasının otomasyonuna özel dikkat edin. Eğer gerekli ise çocuğun tüm küçük kelimeleri hızlıca hatırlayabildiğinden emin olduğunuz zamana kadar bu alıştırmaya daha fazla zaman ayırın.
- ✓ Zorluk çeken çocuklar için çocuğun okuma seviyesine uygun metin seçin ya da hazırlayın – bağımsız bir şekilde metindeki kelimelerin %90 ını okuyabildiğinden emin olmalısınız.
- ✓ Tam doğru okumadan önce daha hızlı okumasını istemeyin. Doğru okuma anlamaya yardımcı olur, hız zamanla kazanılır

### Ailelere evde ne yapmaları tavsiye edilebilir?

- ✓ Bazı okuma becerilerine sahip olsa bile çocuğa okumaya devam ediniz. Bildiğinden eminseniz çocuğa metindeki kelimelerin bazılarını okumasını söyleyin.
- ✓ Çocuk için ilginç ve okuma seviyesine uygun bir kitap seçin.
- ✓ Çocukla beraber okuyun (dönüşümlü olarak). Çocuğun zor bulduğu kelimelerde yardımcı olun.
- ✓ Motivasyonu devam ettirmek için İşitsel kitaplar kullanın. Bir üniteyi dinlemesi için zaman verdikten sonra diğerine geçiniz.

**Önerilen alıştırılmalar ve oyunlar:**

- ✓ Akıcı okuma geliştirme için “**Temeller**”  
[https://www.youtube.com/watch?v=OM-mi\\_4usvE#t=143.5665402124431](https://www.youtube.com/watch?v=OM-mi_4usvE#t=143.5665402124431)
- ✓ Akıcı okuma için **Bir annenin önerileri**  
<https://www.youtube.com/watch?v=rQDdN29tDHY>
- ✓ **Çalışma kâğıdı 1** – Kafiye Becerisi
- ✓ **Çalışma kâğıdı 2** – Heceleme Becerisi
- ✓ Akıcılıkta **çocuğa yardım etmek için**, okumaları gereken bir metni kayıt edebilirsiniz ve sonra okumadan önce onlara dinletin. Metni kayıt ederken, yeteri kadar yavaş okuyun ki çocuklar size takip edebilsin; noktalamaya dikkat edin. Okumanız çocuklara nasıl okunması konusunda örnek olmalı. Bundan sonra kayıdı taklit ettirerek çocuğa okutturun.
- ✓ **Drama teknikleri kullanın** “aktör gibi” okumaları için cesaretlendirin – farklı duyguları ve tutumları vurgulamaları için tonlamayı nasıl kullanacaklarını öğretin (ör. Yakın bir arkadaşlarını görmekten mutlu olduklarında ve ya çok sevmedikleri birini gördüklerinde fakat kibar olmaları gerektiğinde nasıl “Merhaba! Nasılsın?” diyebileceklerini gösterin); ve sonra uzunluğu ve okuma materyalinin zorluğunu arttırarak basit diyaloglarla devam edin.

e) Noktalama işaretleri ile sorun varsa

D. 9 yaşında ve 3.sınıfta. Kod çözümede, kelimeleri doğru okumada ve iyi hızda zorluk çekmemektedir. Fakat okumasında “robot” gibi tonlama ve vurgu yok. Bu şekilde dinleyicilerin anlamını anlamaları imkânsızdır, çünkü D. noktalamaya uymamaktadır. Kendi okuma anlama seviyesi iyi değildir ve çok sıklıkla henüz okuduğu metnin içeriğini tekrar üretmez.

### Öğretmen nasıl yardımcı olabilir?

- ✓ Noktalama işaretlerinin anlamına özel dikkat edin. Okuma esnasında noktalamaya uymanın niçin önemli olduğunu çocuğa açıklayın.
- ✓ Noktalama işaretlerinin önemini verecek denemeler yapın: ilk olarak noktalamaya dikkat etmeden okuyun; sonar uygun vurguyu vererek tekrar okuyun. Her ilk durumda da anlama seviyesini kontrol edin.
- ✓ Durma ve tonlamanın (rollerde okuma kullanılabilir) çok önemli olduğunu öğrencilere vermek için anlamlı okumaya sınıfta biraz zaman ayırın.

### Ailelere evde ne yapmaları tavsiye edilebilir?

- ✓ Çocuğu araba ile okula götürürken, çocuğun dikkatini yol işaretlerine yönlendirebilirsiniz ve noktalama işaretleri ile bir ilişki kurabilirsiniz.
- ✓ Çocuğa okuyun ve noktalama işaretlerine dikkat edin. Vurgulayarak okumaya çalışın – çocuğun ilgisini arttıracaktır ve onun için bir model oluşturacaktır.
- ✓ Çocuğun sesli bir şey okumasını istediğinizde sadece kelimeleri doğru söylemesini değil aynı zamanda doğru noktalamayla “okuması” – onların anlama seviyelerini de yükseltecektir.

### Önerilen alıştırmalar ve oyunlar:

- ✓ Okuma ve noktalamayla ilgili **Kısa dersler**  
<https://learnzillion.com/resources/72239-using-punctuation-to-read-fluently-1>
- ✓ **Noktalama Alıştırması Okuma** – şu basamakları takip edin:
  - Çocuğun noktalama işaretlerini örneklendirmesi için kil ile isimlerini yazarak (res.1);
  - o Noktalama işaretlerini iki gruba bölün: durma işaretleri (noktalı virgül; soru işareti, ünlem, iki nokta üst üste, noktalar) ve duraklama işaretleri (virgül, noktalı virgül, tire...) ve farkı açıklayın (res.2).

- ✓ Birçok noktalama işaretlerini içeren bir metin temin edin ve çocuğa sadece işaretleri (kelimeleri geçerek ve sadece noktalama işaretlerini adlandırarak) okumasını söyleyin – çocuğu dikkatli bir şekilde takip edin ve bir işareti her geçtiğinde veya yanlış yaptığında onu durdurun atladığı ya da yanlış söylediği işareti gösterin ve tekrar bu noktadan başlamasını söyleyin (res.3).
- ✓ Diğer metni temin edin ve bu sefer sadece noktalama işaretlerini okumasını söyleyin fakat isimlerini söylemek yerine “dur” ve “ara ver” diyerek. Çocuğu dikkatli bir şekilde dinleyin ve bir işareti her geçtiğinde veya yanlış yaptığında onu durdurun atladığı ya da yanlış söylediği işareti gösterin ve tekrar bu noktadan başlamasını söyleyin (res.4).
- ✓ Diğer bir metin temin edin bu sefer çocuğa metni kelimeleri noktalamaya dikkat ederek “normal” okumasını söyleyin. Çocuğa yardımcı olmak için gördüğü noktalama işaretinin “dur” mu yoksa “ara ver” mi ne olduğunu zihninde telaffuz etmesini en başta önerebilirsiniz.
- ✓ Okumanın kulağa ne kadar farklı geldiğine etkileneceksiniz ve sonuç olarak anlamamanın seviyesi de artacaktır.

## 4.2. OKUMA ANLAMA İLE İLGİLİ PROBLEM VARSA

- a) Çocuğun bilmediği birçok kelime olmasından dolayı metni anlamada sorun yaşamaktadırlar.

K.T. bir ilkökul öğretmenidir. Bazı ikinci sınıf öğrencileri, iyi okuma tekniklerine sahip olmalarına rağmen, okuduğunu anlamada ve hatırlamada zorluk çekmişler. Öğrencilerine okuma anlamalarını geliştirmek için onlara yardım etme yolları ararken farklı stratejiler kullanmıştır

**Öğretmen nasıl yardımcı olabilir?**

- ✓ Çocukların okuyacağı metin ile ilgili alışılmadık veya zor kelimeler için flash card hazırlayın.
- ✓ Sözlükte farklı bir kelimeyi nasıl bulacaklarını öğretmek için derste biraz zaman kullanın; cümle bağlamında anlamını tartışın.
- ✓ Çocuğun okuduğunu hikâye gramer bileşenlerine; hikâyenin yeri, ana karakter, olay ve sonuç olarak ayırın.
- ✓ Kütüphaneye ya da kitapçıya gezi yapın; öğrencilere kitaplara bakmalarına izin verin, resimlere dikkat etmelerini, karakterlerin isimlerini bulmalarını söyleyin ve sınıfa döndüklerinde hikâyenin ne hakkında olduğunu düşünmelerini, karakterlere ne olabileceğini tartışmalarını söyleyin, vb.

**Ailelere evde ne yapmaları tavsiye edilebilir?**

- ✓ Her gün çocuğunuzu yüksek sesle okurken bir kaç dakika dinleyin. Okuma akıcılığını teşvik etmek için okuduğu kitap sınıf seviyesinin biraz aşığınsında olabilir.
- ✓ Hikâye sayfa sayfa resimlere, örneklere, başlıklara ve kenar çubuklarına bakarak “Yürüyün”. Bu, çocukların okuyacakları bilgiye hazırlanmalarına yardım edeceği gibi aynı zamanda anlama ve konsantrasyonlarını geliştirmelerine yardımcı olacaktır.
- ✓ Favori kitapları tekrar okuyun. Benzer kitapları tekrar okuma akıcılık ve kodlama için iyi uygulamalar sağlar; aynı zamanda anlama seviyesini de yükseltir

**Önerilen alıştırmalar ve oyunlar:**

- ✓ Çalışma kağıdı 4 – Okuyucu Günlüğü
- ✓ **Örnekler**...eklenecek .

b) Diğer zorluklar – Bazı okuma anlama zorlukları okuma tekniğinden (bakınız 4.1.) veya hafıza problemlerinden dolayı ortaya çıkmaktadır.

## SONUÇ

Okul dönemi, çocuğun yaşamında okulu önemli bir kurum yapan becerilerin aktif oluşumuyla / geliştirilmesiyle ve bilginin birikimiyle ilişkilidir. Çocukların okula gitmeden çok önce çocuğun başarılı bir okul başlangıcı için gerekli önkoşulları geliştirmişliğini anlamak için bir rehber olarak ebeveynlere ve öğretmenlere hizmet edebilecek bazı belirteçler vardır. Ancak, çok sık bir şekilde ebeveynler çocuğun sorunu açacaklarına ve akranları yakalayacaklarına inanıyorlar. Ne yazık ki, öğretmenler yardım edemez, güven verici ebeveynler tüm çocukların farklı oranlarda geliştirmeleri ve bu iş için zamana ihtiyaç olduğu ve her şey zamanla iyi olacaktır. Birçok durumda gerçek zorluklar ortaya çıkar ve ilkökul döneminde veya okuryazarlık kazanım sürecinde öğretmenler tarafından (ebeveynlerin çocuklarında bir problem olduklarını kabullenmeleri biraz zaman almaktadır) rapor edilmektedir.

Okuma zorlukları(okuma tekniği ve anlama) ile çocuğun başa çıkabileceğini beklememeliyiz. Bu yüzden problemi ne kadar erken tanırsak o derecede hemen yönlendirebiliriz. Erken tanı okuma güçlüğü (ve yazmadaki zorluklar çünkü her iki süreç bir birleriyle çok bağlantılıdır) ile başa çıkmak, çocuğu desteklemek için öğretmen ve velilere uygun etkili stratejileri uygulamalarına için izin verecektir. Sorunu ihmal sadece okulda çocuğun çabalamasına değil fakat çok yakında okumak için isteksizlik (ve okuma ve yazmayı içeren okul ödevini yapmada) veya reddine, okumak için motivasyon eksikliğine yol açacaktır. Tüm bu olumsuz hisler ve davranışlar birikir, zamanla daha da kötüleşir ve çocuğun kendine güveni ve benlik saygısını kaybetmesine, okulda rahatsızlık hissine ve oldukça sık başarısızlığına, sosyal izolasyonuna ve hatta erken okul-terkine kadar yol açan etkileri vardır.

Bu yüzden bu modülde biz iyi okuma becerileri için ön koşulunu ve bu becerilerin az gelişmişliğinin ne gibi zorluklara yol açabileceğini anlatmaya ve bu zorluklardan ebeveyn ve öğretmenlerin nasıl üstesinden gelecekleri konusunda birkaç pratik tavsiye sunmaya çalıştık.

**REFERANSLAR**

[Anderson, J. R. \(2004\). \*Cognitive psychology and its implications \(6th ed.\)\*. Worth Publishers. p. 519](#)

Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Chapter: Human memory: A proposed system and its control processes. In Spence, K. W., & Spence, J. T. *The psychology of learning and motivation (Volume 2)*. New York: Academic Press. pp. 89–195

Berry, M.D., & Eisenson, J.(1956). *Speech disorders: Principals and practices of therapy*. New York: Appleton Century Crofts.

Berryhill , M. (2008, May 09). Visual memory and the brain. Retrieved from [http://www.visionsciences.org/symposia2008\\_4.html](http://www.visionsciences.org/symposia2008_4.html)

Clark, Terry (1987). "Echoic memory explored and applied". *Journal of Consumer Marketing* 4 (1): 39–46.

Cusimano, A. (2001). *Learning Disabilities: There is a Cure. A Guide for Parents, Educators and Physicians*. Chapter 3: Visual memory and beyond. Lansdale, Pennsylvania, p.26-39. Available also online. Retrieved from <http://www.achievetopublications.com/chpt3.html>

[Drummond, K. \(2009\) About Reading Disabilities, Learning Disabilities, and Reading Difficulties. Reading Rockets. Available online. Retrieved from http://www.readingrockets.org/article/about-reading-disabilities-learning-disabilities-and-reading-difficulties](#)

["Echoic Memory Defined". Psychology Glossary. Retrieved from: http://www.alleydog.com/glossary/definition.php?term=Echoic%20Memory](#)

Garnham, A. (2001) *Mental models and the interpretation of anaphora. Essays in Cognitive Psychology* . Psychology Press.

Gernsbacher, M.A. (1990) Investigating Differences in General Comprehension Skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. 1990. Vol.16, No 3, p.430-445

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Maxwell, R. (2013) *Spatial Orientation and the Brain: The Effects of Map Reading and Navigation*. Available online. Retrieved from <https://www.gislounge.com/spatial-orientation-and-the-brain-the-effects-of-map-reading-and-navigation/>

Moats, L, & Tolman, C (2009). Excerpted from *Language Essentials for Teachers of Reading and Spelling (LETRS): The Speech Sounds of English: Phonetics, Phonology, and Phoneme Awareness (Module 2)*. Boston: Sopris West.

Murphy, R. (2013) Spatial orientation: Which way is up? Available online. Retrieved from <http://www.developlearning.co.nz/blog/spatial-orientation-which-way>

Myklebust, H.R. (1954) Auditory disorders in children. A Manual for differential diagnosis. New York. Grune&Stratton, p.168

Radvansky, Gabriel (2005). Human Memory. Boston: Allyn and Bacon. pp. 65–75.

Tulving, Endel (1985) How many memory systems are there? American Psychologist, Vol 40(4), Apr 1985, 385-398. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.40.4.385>



## **MODÜL 4: OKUMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRME**

### **STRATEJİLERİ**

#### **GİRİŞ**

Okul yıllarında kazanılan okuduğunu anlama becerisi öğrencinin yaşamı boyunca tüm öğrenmelerini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Bu etki okuduğunu anlama becerisi gelişmiş bireylerin derslerine olumlu olarak yansırken, okuduğunu anlama becerisi gelişmemiş olanların ise derslerine olumsuz yönde yansımaktadır. Bloom (1995: 60) okuduğunu anlama gücü ile öğrencilerin matematik, fen bilimleri, dil ve edebiyat derslerindeki başarıları arasında bir ilikin

Olduğunu ortaya koymuştur. Okuma hem kelime tanıma becerisine hem de okuduğunu anlama becerisine bağlıdır. Kelime tanıma becerisi gelişmiş okuyucular, kelimeleri çabucak seslendirirler ve enerjilerinin büyük bir bölümünü anlamaya ayırırlar. Bu tür okuyucuların, okumaları akıcıdır ve okuduklarının büyük bir bölümünü anlarlar. Kelime tanıma becerisi gelişmemiş ya da az gelişmiş okuyucular ise kelimeleri seslendirmekle meşgul olduklarından anlamaya fazla vakit ayıramazlar. Bu tür okuyucular ise okumada sorun yaşarlar, yavaş ve yanlış okurlar, okuduklarının çoğunu anlayamazlar. İçerisinde yaşadığımız çağ fonksiyonel okuryazarların yetişmesini zorunlu

Kılmaktadır. Fonksiyonel okuryazarlar; seri bir şekilde okuyan ve okuduğunu anlayan, aynı zamanda bunu yaşamını daha iyi hâle getirmek için kullanan bireylerdir. Ancak ülkemizde özellikle ilköğretim I. Kademe de çok sayıda öğrencinin okuduğunu anlamada sorunlar yaşadığı tahmin edilmektedir.

Okuduğu metinden hiçbir şey anlamadığını söyleyen birçok öğrenciye rastlamak mümkündür. Hatta bazı öğrencilerin metni okuduktan sonra okuduğunu anlama sorularını annesine ya da babasına yaptırdığı bilinmektedir. Okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrenciler, öğretmenin Türkçeyle ilgili yapacağı özellikle test sınavlarındaki soruları anlamada zorlanabilir ve yanlış cevaplayabilirler. Bu durum göz önüne alındığında öğretmenin öğrencilerde okuduğunu anlamayı geliştirecek strateji ve teknikler konusunda bilgi vermeleri gerekmektedir. Türkçe programında okuduğunu anlamayı geliştirici bazı teknikler öğretmenler tarafından uygulanmaktadır. Ancak bu yeterli değildir. Öğrencinin okuduğunu anlamasını geliştirici strateji ve tekniklerin gerek

öğretmen, gerekse örgenci tarafından bilinip Türkçe derslerinde uygulanması gerekmektedir. Bu sayede öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri geliştirilebilir.

## 1. OKUDUGUNU ANLAMA

Okuduğunu anlama, ön bilgilerini kullanarak metinlerde verilmek istenilen düşünceleri çözmek ve bunlara anlam yüklemektir. Okuyucu kelimeyi seslendirme yapmakla yazılı kodu çözmekte ve hemen ardından seslendirdiği kelimeyi zihinde anlamlandırmaktadır. Smith ve Dechant okumayı tanımlarken iki noktaya vurgu yapmışlardır. Bunlar tanıma ve algılamadır. Tanıma; harflerin, kelimelerin tanınması olup duyuşsal bir etkinliktir. Tanıma etkinliğini materyalin beyinde algılanması izler. Algılama sırasında bu materyal hem örgütlenir, anlamlandırılır, hem de bunların eski bilgilerle bağlantısı kurulur (Aka. Dökmen, 1994:13) Okuduğunu anlamada, okunan kelimenin anlamını bilmek yeterli değildir. Kelimenin anlamını bilmenin yanı sıra anlama, kavrama, zihinde yapılandırma, aralarında iliksi kurma ve değerlendirme yapmak da gereklidir (Güneş, 2000,59). Okuyucu bir metni okuduğunda metinde geçen düşünceyle ön bilgilerini bütünleştirir. Metinde geçen kelimelerin anlamlarından hareketle, cümlelerin anlamlarına, cümlelerden paragrafların anlamına ve paragraflardan da konunun anlamına ulaşır. Okuduğunu anlama, okuyucunun ön bilgileri ile metinlerden öğrendiklerini karşılaştırıp, sentez ederek yeni bir düşünceye ulaşmasıdır (Akyel,2005:2). Ön bilgilerin artırılması için çocuğun zengin uyarıcı çevresinde yetişmesi gerekir. Böyle bir çevrede yetişen çocuklar, akranlarına göre daha fazla ön bilgiye sahip olmaktadırlar. Okuyucular materyali okuduktan sonra, sahip oldukları bilgi ile metinde

Sunulan bilgi arasında köprü kurmalıdırlar. Okuduğunu anlama düşünme ile ilgilidir. Okuyucuların geçmiş bilgileri, ilgileri ve okuma durumları materyalin anlaşılmasında etkilidir. Her bir kişi metindeki yeni bilgiyi eski bilgilerle bütünleştirmeyi bilir. Okuduğunu anlama, okuyucunun materyalden ne anladığına, okuyucunun metin üzerindeki tecrübesine ve gramer yapısını bilmesine bağlıdır. Okuduğunu anlama, dilde ve düşünce de olan bir ilerlemedir. Düşünme ve okuma arasındaki iliksiye uzun zamandan beri işaret edilmiştir. Stauffer (1975), okumayı bazı benzer problemleri çözme olarak tanımlamıştır. Problem çözmedeki gibi okuyucu kavramları kullanır, geliştirir, değiştirir ve hipotezleri test eder. Burada okuduğunu anlama ise bir araştırma metodudur.

Okuma öğretiminde keşfetme teknikleri kullanılır. Bu görüşe göre öğretimin anahtarı, öğrencilerin okuma amaçlarını ve sahip oldukları soruları belirlemektir. Bundan sonra öğrenciler materyali okurlar ve problemi çözerler. Bu sayede öğrenciler cesaretlendirilmiş olur ve bir hikâyede gelecekte meydana gelebilecek olayların neler olacağını tahmin edebilirler. Okuyucular okudukları metinlerden etkilenmelidirler. Onlar var olan bilgilerini metindeki bilgilerle birleştirmelidirler (Lerner,2000: 405-407).

Smith ve Dechant'a göre okuduğunu anlama becerisi şu öğelerden oluşmaktadır:

1. Grafik sembollerle yani yazı ile bunların anlamları arasında ilişki kurabilme,
2. Deyimlerin, cümlelerin, paragrafların ve tüm parçanın taşıdığı anlamı küçükten büyüğe doğru hiyerarşik bir şekilde anlama, gerektiğindemparçalarla bütün arasında ilişki kurabilme,
3. Okuduğunu değerlendirebilme, yazarın amacını ve duygu durumunu anlama
4. Okuduğu parçadaki fikirleri, geçmiş yaşantılarıyla bağdaştırabilme (Akt. Dökmen, 1994:25). Okuduğunu anlama; görülen, işitilen ve okunanların kavranıp, algılanmasıdır (Ruşen, 1995:143). Gray ve Rogers'a göre bir yazıyı anlamak, yorumlayabilmektir.

Yorumu ise;

- a) Yazarın sözlerini, öne sürdüğü görüşlerini anlayarak ana düşünceyi kavramak,
- b) Yazarın doğrudan anlatmadığı düşünceleri kavrayıp, düşüncesinin kapsamını belirlemek,
- c) Okuduğunu doğruluk, geçerlilik, değer yönlerinden ölçebilmek,
- d) Anladığını, duyduğunu davranışlarında, yaptıklarında uygulayabilmektir (Akt.: Göğüş, 1978:72). Okuduğunu anlamanın gerçekleşmesi için kelime dağarcığının yeterli olması ve okuyucunun dikkatini yoğunlaştırması gerekir (Kavcar ve Kantemir, 1986:70). Yapılan araştırmalara göre okumayı anlamlandırmak için yalnız gözleri değil, aynı zamanda hatırlama ve dikkat mekanizmalarını, dilin kullanımı ve doğasını, konuşmanın anlaşılmasını, bireyler arası iliksileri, sosyo-kültürel farklılıkları göz önünde bulundurmak gereklidir. Doğal olarak gözlerin

okuma eyleminde bir rolü vardır. Yazılarda birçok bilginin beyne ulaşması gerekir. Fakat yalnız gözlerle okumak yeterli olmamaktadır.

Örneğin; İngilizceyi bilmiyorsanız, size bir İngilizce okuma parçası verilse, yalnız gözlerle okuma yapacak fakat anlamayacaksınız. Sözler anlamsız geldiği için belleğinizde de bir şey kalmayacaktır (Kayalar, 1992: 22). Miller'e göre (1972:7) okuduğunu anlama, kelime tanımanın etkilerini içine alan birkaç faktöre bağlıdır. Bununla birlikte bir çocuk her bir cümlelerin gerçek anlamını doğru bir şekilde anlamalıdır. Okuma işleminde bir kelime bazen parça içinde gerçek anlamında değildir. Okuduğunu anlama, her zaman cümlelerin anlamının gelişine bağlıdır. İyi bir anlama için okuyucu, bir parçada paragraflar arasında, bir paragrafta ise cümleler arasındaki ilişkileri anlamalıdır.

Robinson ve Good'a (1987:145-146) göre okuduğunu anlama 3 kategoriye ayrılır. Bunlar: Basit anlama, yorumlayıcı anlama ve sorgulayıcı anlamadır.

1. **Basit anlama:** Bilginin yerini bulma, bilgiyi toplama, basamakları izleme, karakterleri belirleme, yerleri belirleme, yönergeleri izleme, yazarın yapısal planını açıklama gibi becerileri gerektirir

2. **Yorumlayıcı anlama:** Yorumlayıcı anlama su becerileri gerektirir: Ana fikri bulma, önemli fikirleri seçme, fikirleri organize etme, kavram ve prensipleri geliştirme, özetleme, çıktılarını ve etkileri test

Etme, ima edilen manaları anlama, genellemeler yapma, iliksileri belirleme, ileriye dönük tahmin, önemli ve ilgili olanı belirleme, bilgileri karşılaştırma, uygulamaları belirleme, uygulama yapma,

Yazarın amacını, karakterlerin eğilim ve motivasyonlarını belirleme, zevk alabilme, yazarın fikir ve eğilimini belirleme, yazara ait bir fikri tamamlama, ortamı baksa ortamlarla karşılaştırma, ortamı

Kişisel tecrübelerle birleştirme, duygusal imajlar oluşturma, duygusal cevaplar oluşturma, okuduğunu yeniden yapılandırma, imlaya dikkat ederek okuma, çıkarsama yapma.

3. **Sorgulayıcı anlama:** Bu tür anlamada kazanılan beceriler şunlardır:

- Okunanları; kalite, değer, doğruluk, gerçeklik, tarafsızlık, tutarlılık, Propaganda, ilgililik, yeterlilik, gerçek veya fikir açılarından karşılaştırma,

- Yazarın amaçlarını ve tavırlarını değerlendirme,
- Konuyu ortam açısından değerlendirme,
- Ortamdaki dili değerlendirme,
- Ortamın genel yapısını değerlendirme,
- Yazarın uzmanlığını değerlendirme,
- Bilgi kaynaklarını değerlendirme.

## 2. OKUDUGUNU ANLAMAYI GELİSTİRME YOLLARI

Okuyucunun okuduğunu anlamasını geliştirmek için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında bir takım stratejiler kullanması metnin anlaşılmasını kolaylaştırır. Okuma Öncesinde Kullanılabilen Stratejiler Öğrenci metni okumaya başlamadan önce dikkat stratejilerinden bir ya

Da birkaçını kullanabilir. Dikkat, bilincin bir noktaya odaklanmasını ifade eder (Yılmaz, 2006:2).

Okuyucunun okumaya başlamadan önce dikkat stratejilerini kullanması, okuyacağı metinle ilgili ön bilgilerini örgütleyeceğinden metnin daha kolay anlaşılmasını sağlar.

Öğrencinin okuma öncesi kullanabileceği dikkat stratejileri; beklenti oluşturma ve sema oluşturma stratejisidir.

a) **Beklenti oluşturma stratejisi:** Öğrencinin okumaya başlamadan önce okuma amacını belirlemesi gerekir. Okuyacağı metnin kendisine ne fayda sağlayacağını bilmesi, niçin okuyor olduğunu düşünmesi dikkatinin metin üzerine yoğunlaşmasını sağlar. Öğrencinin öğreneceği ünitenin hedeflerinden haberdar olması da okuma sonrasında hangi davranışları kazanması gerektiği beklentisine girmesine neden olur (Öztürk, 1999:5). Böyle bir beklentiye sahip olan öğrenci

Okumayla ilgili amacını belirlemiştir. Beklenti oluşturma stratejisi ilköğretim I. kademedede rahatlıkla kullanılabilir.

b) **Sema oluşturma stratejisi:** Öğrencinin okumaya başlamadan önce metinle ilgili resimleri yorumlaması, ilgili tablo, grafik ve semaları

incelemesidir. Bu strateji öğrencinin metinle ilgili ön bilgilerini okuma ortamına aktarmasına yardımcı olur. İlköğretim I. Kademedeki kullanılabilir. Okuyucunun okumaya başladığı bir metin bildiği bir konuyla ilgiliyse, ne okuyacağına dair bir fikri var demektir. Yani anlam belirsizliği daha bastan azalmıştır. Okunan metnin konusu ne kadar tanıdıksa, o kadar kolay anlaşılır. Okuyucu okurken anladığı bilgileri zihninde işlemekten geçirdikten sonra, bir sonraki satırda ne olduğu üzerine öngöründe bulunabilir. Örneğin liderlik üzerine bir metin okurken “otoriter” sözüne rastlamışsa, okuyucuda hemen otoriter bir lider imgesi oluşur. Öğrencinin okunan konu hakkında ne kadar çok fikri varsa, okumasının o kadar çok verimli olacağı söylenebilir (Blaha ve Bennett, 1993:40). Araştırmalar ön bilgilerin okuma ortamına aktarılmasının okuduğunu anlamaya yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Öğrenci okuma öncesi anlamaya yardımcı başka stratejiler de kullanabilir. Bunlar; kendine güven duyma ve içten güdüleme ile başkasına öğretiyormuş gibi okuma stratejisidir.

c) **Kendine güven duyma ve içten güdülenme stratejisi:** Kendine güven duyan okuyucular, zor metinleri bile okuyabilirler. Ayrıca okuyucunun içten güdülenmesi, okumaya karşı istekli hale gelmesine yol açar. İstenli olan okuyucu okuduğunu daha iyi anlar.

d) **Başkasına öğretiyormuş gibi okuma stratejisi:** Anlamayı geliştirmenin bir yolu da başkasına öğretiyormuş gibi okumaktır (Sekmen,1998: 181). Özellikle I. kademe öğrencilerin model alma ve taklit

etme özellikleri söz konusudur. Öğrencinin okurken öğretmenin rollerini düşünüp, öğrencilere ders anlatıyormuş gibi okuması, metni daha iyi anlamasına yardımcı olabilir.

### **Okuma Sırasında Kullanılabilen Stratejiler**

Öğrenci okuma sırasında da anlamasına yardımcı olan stratejiler kullanılabilir.

Bunlar: Altını çizme stratejisi, metnin kenarına not alma stratejisi ve

Anlamlandırma stratejisidir.

a) **Altını çizme stratejisi:** Öğrencinin okuma sırasında önemli gördüğü. Yerlerin altını çizmesidir. Metnin hızlı bir şekilde tekrar edilmesini sağlar. Bu strateji ilköğretim II. Kademe için uygundur. Çünkü I. kademedeki öğrenciler önemli bilgi ile önemsiz bilgiyi ayırt edemezler.

b) **Metnin kenarına not alma stratejisi:** Öğrencinin okurken metnin. Kenarına açıklamalar yapması ya da işaretler koymasındır. Metnin hızlı bir şekilde tekrar edilmesini sağlar. Bu stratejide ilköğretim II. kademe öğrencileri için uygundur. Çünkü burada da önemli bilgi ile önemsiz bilgiyi ayırt etme söz konusudur.

c) **Kelimelerin değil, düşüncelerin takibini yapma stratejisi:** Okuyucunun okuma esnasında kelimelerin değil, düşüncelerin takibini yapması anlamayı kolaylaştırır (Sekmen, 1998: 181). Okuyucunun okurken tek kelimelerin anlamını değil, cümlelerin anlamını göz önünde bulundurması gerekir.

Okuma Sonrasında Kullanılabilen Stratejiler Okuyucunun okuma bittikten sonra da kullanabileceği stratejiler vardır. Bunlar: Okunan metni tekrar etme stratejisi ve anlamlandırma stratejisidir.

a) **Okunan metni tekrar etme stratejisi:** Öğrenilen bilginin tekrar edilmesi bellekteki kalıcılığını artırır. Öğrencinin metni okunduktan sonra kendi cümleleriyle metni tekrar etmesi, okuduğunun hafızada tutulmasını sağlar. Öğrenilen bilgi ne kadar çok tekrarlanırsa zihinde kalma olasılığı da o kadar artar.

b) **Anlamlandırma stratejisi:** Okuyucunun, okuduğu metinden öğrendiği yeni bilgileri eski bilgilerinin üzerine anlamlandırarak inşa etmesidir. Bu stratejide okuyucunun metnin ana fikrini ortaya koyması, metinde anlatılanları kendi cümleleriyle ifade etmesi, hatırlamayı kolaylaştırıcı unsurlar kullanması ve özet çıkarması söz konusudur (Selçuk, 2000:197). Bu şekilde öğrenilen bilgi yapılandırılır.

## SONUÇ

Sonuç olarak ilköğretim I. kademedeki okuduğunu anlamada sorunlar yaşayan birçok öğrencinin olduğu tahmin edilmektedir. Çağımız fonksiyonel okuryazarlığı zorunlu kılmaktadır. Bu bakımdan yetiştirilecek bireylerin fonksiyonel okuryazarlığın gerektirdiği okuduğunu anlama becerileriyle donanmış olması gerekir. Bu becerilere sahip bireyler okuduklarını hızlı bir şekilde anlayabilirler. Öğretmenlerin özellikle Türkçe derslerinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine yönelik uygulamalar

Yapması gerekir. Bunun için öğretmenlerin okuduğunu anlama becerilerini geliştiren stratejilerin neler olduğu konusunda bilgi sahibi olması gerekir. Sınıf içerisinde öğretmen okuma çalışmalarlarıyla öğrenciye okuma öncesinde, okuma

sırasında ve okuma sonrasında hangi stratejileri ne şekilde kullanacağını öğretmelidir. Ayrıca öğrenciye tek basına kitap okurken de bu stratejileri kullanmasını tavsiye etmelidir.

### 3. OKUDUGUNU ANLAMA BECERİLERİNİ GELİSTİRME YOLLARI

Çağımız fonksiyonel okuryazarların yetişmesini zorunlu kılmaktadır. Fonksiyonel okuryazarlar; seri bir şekilde okuyan ve okuduğunu anlayan, aynı zamanda bunu yaşamını daha iyi hâle getirmek için kullanan bireylerdir. Ancak yöntem ve teknikler açısından öğretmenlerin yetersiz olması ve uygulamadaki eksiklikler nedeniyle bazı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede hem öğrencilere hem de öğretmenlere pratiğe yönelik önerileri içermektedir.

İnsanoğlu var olduğu günden bu yana varlığı, yaşamı, yaşadığı evrende olup biten olayları anlamaya, açıklamaya ve yorumlamaya çalışmaktadır. Bilimsel araştırmaların temel hareket noktası olan bu çaba bir çeşit okuma ve anlama etkinliği olarak bütün hızıyla günden güne devam etmektedir. Okuma etkinliği, insanoğlunun bilgi kapasitesini artıran, düşünce ve inançlarına şekil veren, ona kişilik kazandıran etkin bir süreçtir. Bu süreç bireyin biyolojik, psikolojik, fizyolojik özelliklerinin etkin bir bütünlük içinde çalıştığı düşünsel bir etkinliktir. Bu etkinliğin özünde “anlama” hedefi vardır. Okuma sürecine ilişkin farklı, ama temelde anlamaya dayanan birçok tanım yapılmıştır: Okuma; başlangıcı, gelişim aşamaları ve sonucu olan bir süreç olarak da tanımlanabilmektedir. Türkçe öğretim programında okuma süreci, görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç olarak nitelendirilir. Bu sürecin işleyişi de şu şekilde açıklanmaktadır: Okuma sürecine çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla bağlanmaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırılarak, kelime ve cümleler anlaşılma, ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler sunulmaktadır. Seçilen bilgiler sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen bilgiler ön bilgilerle birleştirilmekte ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır. Okumanın gerçekleşebilmesi için okuyucu her şeyden önce sözcüğü tanımalıdır. Sözcüğün

tanınması, okuyucunun zihinsel sözlüğünü kullanması yoluyla gerçekleşebilmektedir. Sözcüklerin yanlış veya yetersiz tanınması durumunda da zincirleme bir şekilde cümleler, paragraflar ve bir bütün olarak metin yanlış anlaşılakta veya anlaşılammaktadır. Okuma esnasında anlamlandırılan sözcük ve cümleler sürekli belleğe yerleşmekte ve burada okuyucu ön bilgilerini de kullanarak ilgileri doğrultusunda bütünün anlamını elde etmeye çalışmaktadır. Elde edilen anlam, uzun süreli belleğe yönlendirilerek okuma ve anlama gerçekleşmektedir.

Bu bölümde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sergilediği okuma güçlüğüne ilişkin yaşadıkları sorunlar ve yoksunluklar karşısında neler yapabileceğimiz hakkında öneriler sunulmuştur.

Okuma becerileri sıralaması birbirinden bağımsız ve ayrı birer birer beceri gibi görünmekle birlikte hepsidebir birine bağılı becerilerdir. Örneğn kodlamada yaşanan sorunlar da metinde bir sonraki kelimenin kodlaması için gerekli bağlamsal ipuçlarının elde edilmesini zorlaştırmaktadır. Bu sebeple öğrenme güçlüğü olan çocuklara yönelik eğitim veren öğretmenlerin öğrencilerin, programların kendinden istenen okuma talebini başarılı biçimde gerçekleştirmelerine destekleyici etkinlikler bulmalıdır. Bu nedenle oluşturduğumu Modüller ile adım adım yol alınarak okuma güçlüğü olan öğrencilerin bu güçlüğü aşmasına katkı sunulmaktadır.

## **1. Daha akıcı okumayı sağlama**

Metni akıcı okuyabilmek anlama becerilerinin anmasını da sağlar. Ancak Öğrenme güçlüğü çocuklar genellikle bu konuda zorluk çekerler. Okuma hızını artırmak için önce öğrenciden bir metni kendi temposunda okumasını isteyin. Sonra metni yeniden okumasını ve tüm anahtar sözcüklerin altını çizmesini isteyin. Sonra da yalnızca altını çizdiği sözcükleri okumasını isteyin. Bunu birkaç kez uygulayın. Öğrenci anahtar sözcükleri başka bir yere not almayı da deneyebilir. Sonra başka bir metni anahtar sözcüklerin altını çizmeden okumasını isteyin. Metin biter bitmez ne okuduğuyla ilgili bir tartışma konusu açın ve metnin anlatmak istediği önemli konuları özetleyerek aktiviteyi sonlandırın.

Bu aktivite, metni veya sayfayı okumaları için, öğrencilere ihtiyaç duyduklarından daha az süre verilerek bir oyuna dönüştürülebilir. Hatta 45

saniye gibi anlamsız derecede kısa bir süre verebilirsiniz. Bu şekilde öğrenciler sadece anahtar sözcüklere yoğunlaşmak zorunda kalacaklardır. Öğrenme gücü öğrenciler genellikle 'için', 've', 'ile' gibi kısa ve daha az önem taşıyan sözcüklerle sorun yaşadıklarından, bu çalışma onlar için özellikle yararlı olur. Okuma parçasına anlam bakımından çok fazla şey katmasalar da, bu sözcükleri telaffuz etmeye çalışırken çok fazla zaman harcayabilirler. Edat, bağlaç gibi kısa sözcükler de dahil olmak üzere, her sözcüğü doğru okumaya çalışmak, okumanın akıcılığını bozabilir ve metnin anlaşılmasını güçleştirebilir. Bu çalışmayı eğlenceli bir oyuna dönüştürerek öğrencilerde oluşabilecek kaygı duygusunu azaltabilir ve sınıftaki herkes için zorlayıcı bir hale getirebilirsiniz. Böylelikle Öğrenme gücü çocuk kendini diğerlerinden farklı hissetmeyecektir.

Öğrencilere kağıttan şeritler üzerine yazacağınız tümceler vererek başka bir aktivite uygulayabilirsiniz. Amaç akıcı okuyabilmek olduğu için öğrencinin rahat okuyabileceği tümceler seçmeye dikkat etmelisiniz. Örneğin; konu eğer bir futbol maçıyla ilgiliyse, vereceğiniz tümce 'Hakem düdüğünü çaldı' olabilir. Şerit üzerindeki yazıya baktıktan sonra sıranın üzerine ters çevirir ve sonra şeritte ne yazdığını söylerler. Bu çalışma sadece akıcılığa değil, aynı zamanda Öğrenme gücü öğrencinin konuşuyormuş gibi okuması gerektiğini anlamasına da yardımcı olur. Bunun yanında çocuğun okumayla ilgili karşılaşabileceği her türlü engelin ve kaygı hissini üstesinden gelebilmesine yardımcı olması bakımından da yararlı bir aktivitedir.

## **2. Sözcük dağarcığını genişletmek**

Öğrenme gücü çocukları kendi düzeylerinin üzerinde kitaplar okumaya teşvik edin. Böylelikle daha geniş ve zengin bir sözcük dağarcıkları olacak ve bu kitaplar okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yardımcı olacaktır. Diğer çocuklarla ve yetişkinlerle birlikte grup çalışması niteliğinde veya sesli kitap kullanılarak da okuma çalışmaları yapılabilir.

Okuma parçasında karşılaşacakları yeni sözcükleri önceden verin. Öğrencilerden sözlük anlamlarına bakıp yeni sözcükleri tümce içinde kullanmalarını isteyin. Öğrencilere, her tümce içinde yer alan yeni sözcüğü tartışabilme fırsatı verilmelidir. Grupla okuma çalışmasının ilk aşaması bu olabilir. Bu çalışmada, öğrenci ve yetişkin (öğretmen, veli veya bazen başka bir öğrenci) sırayla okurlar. Eğer öğrenci bir sözcüğün okunuşunda tereddüt yaşarsa o

sözcüğü yetişkin okumalıdır. Çünkü buradaki asıl hedef sözcükleri doğru okuyabilmeleri değil, genel anlamda dili kullanma deneyimlerini artırmaktır. Sesli kitaplar bu anlamda çok yararlıdır. Günümüzde birçok kitabı CD'lere kaydedilmiş olarak bulmak mümkündür. Ancak siz de kendi oluşturacağınız kitaplardan bir derleme yapabilirsiniz. Bu şekilde oluşturulmuş bir kaynağın tüm okul tarafından paylaşılıp genişletilmesi önemlidir. Bu çalışma aynı zamanda okul kütüphanecisinin de katıldığı bir aktiviteye dönüştürülebilir.

### 3. EŞLİ OKUMA

Eşli okuma, öğrenci ile birlikte öğretmenin eş zamanlı ve sesli olarak okumasıdır. Bu özel olarak yapılandırılacak bir tekniktir.

Öğrenci bir kitap seçer. Sonra hem öğretmen hem de öğrenci sesli olarak tüm sözcükleri birlikte okurlar. Bu sırada öğretmen, sözcükleri doğru bir şekilde telaffuz ederek doğru okuma örneği oluştururken, okuma hızını da öğrenciye uyacak şekilde ayarlar. Öğrenci her sözcüğü okumalıdır, bir sözcüğü hatalı söylediğinde yetişkin doğrusunu söyleyerek düzeltir. Sonra öğrenci sözcüğü düzelterek tekrar eder ve birlikte okumaya devam ederler. 'Hayır' demek, sesle ilgili veya diğer hatırlatmalarda bulunmak yasaktır. Öğretmen hiçbir şekilde öğrenciyi düzeltmeye kalkmaz. Kural, öğretmenin dört beş saniye kadar bekleyerek öğrencinin kendisinin hatasını fark edip düzeltilmesine fırsat vermesidir.

Eşli okumada dikkat edilmesi gereken konular şunlardır:

- Okuma parçasını öğrenci seçer.
- Öğretmen ve öğrenci aynı anda okur.
- Okuma uyumlu bir şekilde sürdürülür,
- Dikkat dağıracak unsurlar en aza indirilir.
- Teşvik için övgü yapılır.
- Okuma sonunda öykü ve resimler tartışılır.

Eşli okumanın iki temel aşaması, birlikte okuma ve yalnız okumadır.

Birlikte okuma - Öğretmen (ya da veli) öğrenci ile birlikte tüm sözcükleri sesli okurken, uyum içinde okuyabilmeleri için hızı ayarlar. Öğretmen, öğrencinin bir sözcüğe takılıp kalmasına izin vermez ve öğrenci sözcüğü okuyamadığında kısa bir süre bekledikten sonra doğrusunu söyler. Sonunda yapılan tartışma kısmıyla birlikte bu çalışma, metinden anlam çıkarma konusunda öğrenciye yardımcı olur ve bu sayede öğrenci okuma ve dil çalışmalarından keyif almış olur.

Yalnız okuma - Öğrencinin sesli okuma konusunda kendine güveni arttıran sonra bu çalışmaya yer verilir. Öğrenci sesli okurken öğretmen kısık sesle okumayı sürdürebilir veya tamamen sessiz kalabilir. Öğrencinin kendine güvenini artırmak için bu aşamaya yavaş yavaş geçilmelidir. Öğrenci bir sözcüğe takıldığında, öğretmen hemen o sözcüğü söyler ve yine öğrenciyle birlikte okumaya devam eder. Bu çalışma öğrenci yardımsız okuyacak kadar kendine güven kazanana kadar sürdürülür,

Eşli okumanın ve aslında her türlü okuma çalışmasının en önemli noktalarından biri övgüdür. Öğrenci bu tekniği kullanarak başarı gösterdiğinde bundan memnun olduğunuzu göstermeyi unutmayın.

Aşağıdaki tabloda gösterildiği gibi bir eşli okuma günlüğü tutmak, öğrencinin gelişimini gözlemleyebilmesi için yararlı bir çalışma olabilir.

<b>Tarih</b>	<b>Kitap adı</b>	<b>Kitabın hoşuma giden yanları!</b>	<b>Bir arkadaşıma önermek ister miyim? Evet/Hayır</b>

Eşli okuma günlüğüm

#### 4. SÖZCÜKLERİ GRUPLAMA

Sözcükleri gruplayabilme akıcı okuyabilmenin önemli bir parçasıdır. Etkili bir okuma sırasında doğal olarak yaptığımız bir şeydir bu. Sözcükleri bir araya getirmek, normal konuşma sırasında olduğu gibi, okumanın kulağa konuşuyormuş gibi gelmesini sağlar. Öğrenme gücü çocuklar, metindeki sözcükleri anlam oluşturacak şekilde bir araya getirmekte güçlük çekebilirler. Sözcükleri tek tek okumak yerine gruplayarak okuyabilmek için uygulama yapmaya ihtiyaç duyabilirler. Öğretmen bunun nasıl yapılacağını ve kulağa nasıl gelmesi gerektiğini göstermek için örnekler verir.

Sözcükleri gruplayarak okuyabilmek için yapılabilecek aktiviteler:

- Bir başlık verip beyin fırtınası oluşturarak öğrencilerden tümcecikler söylemelerini/ sıralamalarını isteyin.
- Tümceleri uygun ifadelerle tamamlamalarını isteyin.

Ödevimi..... bitirdim (ne zaman). Öğrenci boşluğu “oyun oynamaya başlamadan önce” veya “yemekten sonra” şeklinde tamamlayabilir.

- Gruplanması gereken sözcüklerin altını kurşun kalemle hafifçe çizin.

Dün sabah sahilde yürüyüşe çıktık.

- Kağıttan şeritler yapıp üzerine tümcecikler yazın ve öğrenciden bunları bir araya getirerek tümce oluşturmasını isteyin.

Kütüphaneye gitme

Zamanı geldiğini

söyledi

Öğretmen

Sınıfındaki öğrencilere

- Öğrenciden bir tümceyi parçalara ayırmasını isteyin. Bu kez tümcelerin tamamının yazılı olduğu şeritler verebilir ve öğrenciden bu şeritleri küçük tümcecikler oluşturacak şekilde kesmesini ya da tümcecikleri defterine yazmasını veya şerit üzerinde aralarına çizgi çizerek ayırmasını

isteyebilirsiniz.

Öğretmen sınıfındaki öğrencilere kütüphaneye gitme zamanı geldiğini söyledi.

Öğretmen / sınıfındaki öğrencilere / kütüphaneye gitme zamanı geldiğini / söyledi.

- Bir paragrafı tümceciklere ayırın. (Yukarıdaki çalışmayı bu kez paragrafın tamamına uygulayın.)

Küçük kız

Güneşli bir pazar günü  
annesine

Köpeğini yürüyüş e çıkarıp çıkaramayacağını  
sordu.

Annesi

Kızının yalnız gitmesini  
istemedi.

Abisinden

Onunla gitmesini

Rica etti.

Abisi

Bilgisayarda

Oyun oynamak istediğinden  
bu durumdan

Hoşlanmadı.

## 5. SÖZCÜKLERİN PEKİŞTİRİLMESİ

Yeni sözcüklerin pekiştirilmesinin en iyi yolu mümkün olduğunca farklı yerde kullanılmalarıdır. Birçok sıfat tarih, coğrafya, fen ve yabancı dil gibi çeşitli derslerde kullanılabilir. Bazı sıfatların öğrencilerin yakın zamanda öğrendikleri veya halen üzerinde durulan sözcüklerle birlikte verilmesi ve bu sözcüklerin farklı derslerde öne çıkarılmaya çalışılması iyi bir fikir olabilir. Bu çalışma aynı zamanda sıfat, isim ve zarf gibi farklı dilbilgisi konuları işlenirken de kullanılabilir. Bu çalışma, öğrenilen sözcüklerin farklı derslere ve dolayısıyla farklı alanlara aktarılmasını sağlayarak aynı sözcüğün değişik şekillerde kullanılması konusunda öğrenciye yardımcı olduğu için önemli bir çalışmadır. Farklı aktivitelerle pekiştirebileceğiniz bir sözcük listesi oluşturmaya çalışın.

Aşağıda bazı örnekler verilmiştir:

Öğretilecek sıfatlar	Pekiştirme aktivitesi
Parlak	Sıvıların renklerini tanımlama (fen) Havadan söz etme (coğrafya)
Hafif	Ağırlıkları tanımlama (fen) Hava durumundan söz etme, örneğin, hafif yağmur (coğrafya)
Önemli	Birçok derste kullanılabilir.

Öğretilecek isimler	Pekiştirme aktivitesi
Savaş	Savaşların anlatılması (tarih) Bazı romanlarda geçen sözcükler (Türkçe)
Şifre	Bir şekildeki kısaltmaların açıklanması (fen) veya sosyal derslerde bilginin sayfa üzerinde çeşidi kısaltmaları anahtar sözcükler veya şifrelerle açıklanması

Sözcüklerin pekiştirilmesi için tüm derslerde kullanılmalarına yönelik fırsat yaratılmaya çalışılması önemlidir

## 6. OKUDUĞUNU ANLAMA ÇALIŞMASI İÇİN PLAN YAPMA

Okuduğunu anlamanın öğretilmesi için, özellikle de öğrencilerin farklı anlama düzeyleri göz önüne alınarak dikkatli bir planlama yapılması gereklidir. Öğretmenin öğrencinin tam olarak yararlanabileceği bir ders hazırlaması için metni önceden okuması gerekir.

Aşağıda okuduğunu anlama dersi için bazı plan önerileri verilmiştir:

- Yeni sözcükleri önceden verin: Öğretmenin metni önceden okuyup öğrencinin anlamakta güçlük çekebileceğini düşündüğü tüm sözcükleri belirlemesi gerekir. Bunlar, öğrencinin anlamayacağı sözcükler ya da telaffuz etmede zorlanabileceği sözcükler olabilir. Öğrenci metni okumaya başlamadan önce, sözcükleri okunaklı bir yazı tipi ile yazdığınız kartları öğrenciye verin. Sözcüklerin yanına resim de eklemek özellikle küçük çocuklar için yararlı olur. Öğrenciye sözcüğü gösterin, telaffuz edin ve sözcüğün ne anlama geldiğini söyleyin. Bu, öğrencinin sözcükleri tahmin etmeye çalışacağı bir oyun değil, bir öğretme adımıdır.



**Fare**

- Tümceciklere ayırma ve gruplama: Metinde geçen, öğrencinin anlamakta güçlük çekebileceğini düşündüğünüz ifadeleri belirleyin. Bunlar telaffuzu zor olan veya anlamını bilmedikleri sözcükler veya sözcük grupları olabilir. Öğrenciden tümceciği okumasını isteyin, sonra da önce tek tek sözcüklerin, sonra da tamamının ne anlama geldiğini tartışın. Böylece öğrenci metni okurken bu tümceciği gördüğünde gelmeyecek ve durmak zorunda kalmayacak.
- Dersten önce her düzeye göre sorular hazırlayın. Temel düzeyde soru sormak kolay olduğundan sorular ders sırasında da kolayca akıldan sorulabilir, ancak öğrencinin çıkarım yapmasını veya eleştiride bulunmasını istediğiniz soruları önceden düşünerek dikkatlice hazırlayın.

Parçanın daha iyi anlaşılabilmesi için aşağıdaki alanları önceden göz önüne alın:

**Kurgusal metin okuma çalışması için:**

- Başlık
- Kurgu - zaman ve yer
- Okuyucunun içeriği anlamasına yardımcı olacak ön bilgi
- Karakterler ve isimleri
- Ana olaylar
- Olayların sıralanışı
- Karar ve sonuç

**Gerçek olaylara dayanan okuma parçaları için:**

- Başlık, genel bakış, özet ve sonuç
- Resim ve şekiller
- Ön bilgi
- Terminoloji/sözcükler

**7. OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİNİ DENETLEME**

Bu alıştırmayı kaç kez tekrar etmiş olurlarsa olsunlar, öğrencilerden bu soruları hatırlamalarını beklemememiz gerektiği için, soruları kartların üzerine yazmak iyi bir fikir olabilir. Eğer sorulara yanıt veremezlerse bunu telafi edecek bir yöntem bulmaları gerekir.

Örneğin:

- Geriye dön ve tekrar oku
- Sözcüğün veya sözcüklerin anlamını bulmak için sözlüğe bak
- Bir kavrama açıklık getir
- Soru sor

Öğrencilerin ne yapmaları gerektiğini hatırlamak zorunda kalmamaları için dönüp bakabilecekleri ip ucu niteliğinde kartlar hazırlayın. Kartlar üzerine resimler eklemek yararlı olabilir, böylece her kartı okumak yerine üzerindeki çizimler veya resimler yoluyla ne yapacaklarını hatırlayabilirler.

## 8. KARŞILIKLI OKUMA

Öğrencileri, ne kadar anladıklarını denetlemeleri konusunda teşvik edin ve metinle ilgili anladıkları ölçüde yorum yapmalarını isteyin. Bu teknik en çok öğrencinin seçilen metni zorlanmadan okuyabildiği zaman yararlı olacaktır.

Önce öğretmen başlar, sesli okuma ve sesli düşünme işlemi ve bu süreçte yapması gerekenlerle ilgili model oluşturur. Bir kerede çok uzun bölümler üzerinde durmaz, kısa parçalarla çalışılır. Eğer okuma öncesi tartışma etkinliğine ihtiyaç duyulursa, önce bu yapılır.

- Sesli okuyun ve öğrencinin sizi takip etmesini sağlayın.
- Okuduğunuzu özetleyin. Önemli ayrıntıların altını çizin ve öğrencinin parçanın ana fikrini anlayabileceği şekilde farklı ifadeler ve tümceler kullanarak okuduğunuzu yeniden dile getirmeye çalışın.
- Anlaşılmayan noktalara açıklık getirin: bilinmeyen sözcükler, yeni veya zor kavramlar, konunun karmaşık yerleri gibi. Anlamayı sağlayabilecek yöntemler şunlardır: tekrar okuma; sözlüğe/eşanlamlılar sözlüğüne bakma; tanıdık gelmeyen, zor veya anlaşılması güç ifadeleri grupla tartışma.
- Okuduğunuz parçayla ilgili sorular sorun. Bu aşama, soruların genişletilerek olası çözümlerin sunulup gerekli bilgilerin verildiği karşılıklı konuşmaya dönüşebilir.
- Bir sonraki aşamada ne olacağıyla ilgili tahminde bulunun. Bu hayal gücünü devreye sokacaktır ve aynı zamanda öğrencilerin yazarın sözünü ettiği konuya eleştirel bir gözle bakabilmelerini sağlayacak bir fırsat sunacaktır.
- Öğrencilerin okumaya devam etmeleri için bir nedenleri olacaktır çünkü okuma parçası öğrencilerin tahminlerini ve konuya dair düşüncelerini onaylayacak veya karşı görüşte olacaktır.

Sonra sıra öğrenciye gelir ve öğrenci aynı şeyleri uygular. Sonunda öğretmenin desteği olmadan bu süreçte 'neler yapması gerektiğini öğrenmiş olur. Ancak bu tekniğin iyice oturması için öğretmenin birçok kez öğrenciye model oluşturması ve uygulama yaptırması gerekir.

## 9. KONU HARİTASI VE DİYAGRAMI OLUŞTURMA

Öğrencilerden okuma sırasında, sonradan parçayı tekrar ederlerken veya okuduğunu anlama sorularını yanıtlarken kullanabilecekleri bir konu haritası oluşturmalarını isteyin. Bu harita okudukları bilgiye dair kendi algılarını yansıtacağı için kendi bildikleri şekilde hazırlanmalıdır. Bu yolla bilgiyi daha iyi hatırlayabilir ve daha sonra tekrar için bu haritaya başvurduklarında yazılanları daha anlamlı bulabilirler. Harita aynı zamanda ne okuduklarını gösteren bir görsel materyal olacaktır. Okuma parçası ve uygulanan çalışmaya bağlı olmak üzere harita oluşturmanın birçok yolu vardır. Başlangıç için, başlık ve alt başlıkları olan önceden hazırlanmış bir harita kullanılabilir ve son aşama olarak öğrencinin kendisinin hazırlayabileceği zamana kadar uygulamayı sürdürebilirsiniz. Konu haritası, bir öyküde yaşanan olayları daha iyi takip edebilmek için olayların sıraya konulduğu bir plan olabilir veya bir kitabın önemli bölümlerini ayrıntılı olarak yansıtabilir.

## 10. TABLOLAR VE ZAMAN ÇİZELGELERİ

Tablolar ve diğer görsel yardımcılar, konunun bütününün genel hatlarıyla görülebilmesine yardımcı olabilirler. Bir kelebeğin yaşam döngüsünden, tarihi olayların sıralanışına kadar her türlü bilgiyi göstermek amacıyla kullanılabilirler. Burada önemli olan nokta tablonun görsel açıdan ilgi çekici olması ve bunun da öğrenme gücü öğrencinin daha kolay takip edip anlayabileceği bir yöntem oluşturmasıdır.

Öğrencilerden kendi tablolarını veya görsel materyallerini hazırlamalarını istemek iyi bir fikirdir, ancak önemli olayları gösteren bir tablo yapmadan önce metnin genel bir tekrarına ihtiyaç duyabilirler. Eğer tablolar hazır olarak verilirse, üzerindeki yazıların açık ve anlaşılır olduğundan, her bir ok veya çizgi için kalın yazı tipi kullandığınızdan emin olun.

Tarih dersinde tarihleri ve olayları sıraya koymak için tablolar ve zaman

çizelgeleri kullanabilirsiniz. Örneğin; bir kralın hükümdarlığını sürdürdüğü dönemin kronolojisini, ülkenin değişen yasalarını, şehirlerin veya limanların gelişimini ya da on dokuzuncu yüzyılda yaşamış dokuz yaşındaki bir çocuğun yaşamının bir haftasını gösteren bir zaman çizelgesi hazırlanabilir. Farklı dönemleri veya farklı türdeki olayları göstermek için zaman çizelgesinde farklı renkler kullanılabilir. Örneğin; kralların ve kraliçelerin hükümdarlıkları ile ilgili bir zaman çizelgesi yapıyorsanız, savaş tarihleri kırmızıyla, doğum maviyle ve evlilik tarihleri de yeşille gösterilebilir.

Zaman çizelgesi aynı zamanda öğrenciye, sayfa üzerindeki sembollerin ve kısaltmaların anlaşılmasına yardımcı olacak bir yanıt anahtarı hazırlama olanağı sağlar. Kısaltma ve semboller öğrenme güçlüğü öğrenci için anlaşılması zor olabileceğinden kendi oluşturacağı yanıt anahtarıyla uygulamalar yapma fırsatı bulması yararlı olacaktır.

Zaman Çizelgesi		
Sembol veya grafik	Tarih	Olay

## 11. BEDEB DİLİNİ KULLANMA

Mimik ve ifadeler duygu ve hisleri gösterdiği için önemlidir, okuma parçasının daha iyi anlaşılabilmesine yardımcı olur. İyi bir ödev veya sınıf çalışmasının ardından yapılacak iyi bir alıştırma örneği şöyle olabilir: Öğrenci 'mutluluk, tedirgin olma, kızgınlık, hüsrana uğrama, endişeli olma' gibi her gün yaşanabilecek duyguları bir araya getirerek bir liste oluşturur. Öğrenciden çocuklara yönelik hazırlanan televizyon programlarından birini izlemesi istenir. Öğrenci televizyon programını izlerken bu duyguları ifade eden yüz mimikleri ve ifadelerle her karşılaştığında listeye bir işaret koyar. Sonra her bir ifade veya beden hareketiyle ilgili uygun bir tümce kurar. Bu hareketi daha sonra sınıftaki arkadaşlarına gösterir ve aynı programı izleyen arkadaşları o programın hangi bölümüyle ilgili olduğunu bulmaya çalışırlar.

Bu alıştırma, 'anlamanın' okumanın çok ötesinde bir şey olduğunu, aynı zamanda da sözsüz iletişim yani beden diliyle ilgili bir olgu olduğunu gösterir. Bu alıştırmaya alternatif olarak öğrencilerden çeşidi duygu hallerini gösteren ifade ve beden hareketlerini kağıttan kestikleri şeritler üzerine her bir şerit bir hareketi gösterecek şekilde yazmaları istenir. Sonra da şeritler bir kaba konulur. Her öğrenci bu şeritlerden bir tane seçerek o hareketi veya ifadeyi canlandırmaya çalışır. Bu sırada diğer öğrenciler de hangi hareketin yapıldığını ve programın hangi bölümünün anlatıldığını bulmaya çalışırlar. Bu, iyi bir etkileşimli sınıf aktivitesidir. Ardından yapılabilecek başka bir alıştırmada, öğrenciler bu hareketleri resmetmeyi deneyebilirler.

## 12. SES KAYDINI YAPMA

Ses kaydı yapma dislektik öğrenciler için mükemmel bir aktivitedir çünkü öyküyü .dinlerken bir taraftan da ellerindeki metinden takip edebilirler. Aynı zamanda yeni sözcükler öğrenebilecekleri ve iyi bir dil çalışması yapabilecekleri bir aktivitedir.

Öğrencinin rahatlıkla ve akıcı okuyabileceği bazı parçalar seçin ve öğrenci bunları okurken sesini kaydedin (kayda alma işlemi aşama aşama yapılmalıdır). Öğrencinin rahatlıkla okuyabildiğini kendi sesinden duyması, ona özgüven verecektir. Sonra öğrencinin okumakta biraz zorluk çektiği metinlere geçin. Bunları kaydederken, eşli okuma çalışmasında olduğu gibi başlangıç için birlikte okuyun Bu uygulamaya devam ettikçe, zamanla kaydın büyük kısmını öğrencinin kendisinin yapmasına izin verin. Bu aşamada öğrenciyle metin hakkında tartışılması da önemlidir çünkü tartışma etkinliği okuduğunu daha iyi anlamasını sağlar. Aldığınız kayıtları öğrencinin gelişimini görmek amacıyla saklamayı unutmayın ve bunları öğrenciye gelişimini göstermek için kullanın.

Ses Kaydı Denetim				
İşlem	Metin	Kayda Alınan Yerler	Dinlenen Tarihler	Kendi Kendini Deneme Çalışmaları
1. Metin düzeyine uygun seçilir.				
2. Kaydedilir.				
3. Kayıt dinletilir.				

<b>4. Daha zor okutulup kaydedilir.</b>				
<b>S. Kaydı kendisi alır.</b>				
<b>6. Okuduğunu çalışmalar uygulanır.</b>				

### 13. ÖĞRENCİNİN METNE KENDİNİ VEREBİLMESİ

Yeni bir metin okurken öğrencinin kendini öyküye ya da metinde anlatılan bilgilere verebilmesi önemlidir. Bu bir roma veya ders kitabından seçilmiş bir okuma parçası olabilir. Bunu yapabilmenin en iyi yolu okuma çalışması yaparken metin ile ilgili mümkün olduğunca erken ve olabildiğince çok şey kavramasına yardımcı olmaktır.

Metni okumadan önce öğrenciye başlıktan ne anladığını sorun. Bu şekilde öğrencinin konuyla ilgili ne kadar ön bilgiye sahip olduğu konusunda fikir edinebilirsiniz. Bir romanın kısa bölümünü okuduktan sonra sorulabilecek bazı sorular şunlar olabilir: Öykü hoşuna gitti mi? Neden hoşuna gitti veya neden hoşuna gitmedi? Ana karakterler kim ve onların ana karakterle olduğunu nereden anladın? Sonra da öğrenciden bundan sonra ne olacağı konusunda tahmin yürütmesini ve öykünün sonunda neler olabileceğini söylemesini isteyin.

Okunan metin ister bir roman, ister bir öykü veya bilimsel açıklamalar içeren türde bir metin olsun, sınıfta öğrencilerin farklı anlama düzeylerinde olabileceğinin göz önüne alınması gerekir. Aşağıda gösterilen düzeylerin dikkate alınması önemlidir çünkü bunlar, temel anlama düzeyinin ötesinde, öğrencinin derinlemesine düşünmesini ve kendini metne daha çok verebilmesini sağlayacak becerileri gerektirir.

- **Temel düzey :** 'Kim, neden, nasıl meydana geldi?' gibi bilgiye dayalı sorular sorulur .
- **Kavrama düzeyi :** Çıkarım yapmak veya 'satır aralarını okumak.' Sence sonraki aşamada ne olacak, sence neden böyle söyledi' gibi sorular sorulur.
- **Yaratıcı düzey:** Özgün olabilmeyi ve derinlemesine düşünmeyi sağlar. 'Öyküye farklı bir son yaz veya öykünün nasıl bir sonla bitebileceğini anlat' gibi sorular bu anlama düzeyini geliştirir.

- **Eleştirel düzey:** Derinlemesine düşünmeye yöneltir, Bu düzeyin geliştirilmesine yardımcı olabilecek şöyle sorular sorulur: Kitap hoşuna gitti mi? Neden? Kitabın anlaşılması güç tarafları var mıydı? Konu sürükleyici miydi? Sürükleyici olduğunu düşünmenin nedeni nedir? Kitabı neden sürükleyici bulmadın?

Bu düzeyler, özellikle eleştirel düzey olmak üzere, açıklamalı bilgiler içeren metinler için de uygulanabilir. Öğrenme güçlüğü öğrencileri okurken eleştirel düşünmeye teşvik etmek önemlidir çünkü okuma çalışması yaparken amacın sadece düzgün ve akıcı okumak değil, aynı zamanda metni anlamaya çalışmak olduğunu anlamalarını sağlar.

#### **14. ZİHİNDE CANLANDIRMA!**

Birçok öğrenme güçlüğü çocuk, zihninde canlandırabildiği halde, okuduklarıyla ilgili yazı yazmakta zorlanırlar. Eğer her bölümün ana fikriyle ilgili görsel materyaller oluştururlarsa, öyküyü yeniden anlatırken bu resimleri ipucu olarak kullanabilirler. Bu, olayların sıralanışını göstermek için de mükemmel bir yol olabilir.

Bir bölümü okuduktan sonra öğrenciden gözlerini kapatmasını ve bölümün neyle ilgili olduğunu zihninde canlandırmasını isteyin. Gördüğü şeylerin ne olduğunu sorarak ve bunları tartışarak ilgisinin dağılmasını önleyin, Sonra öğrenciden aklında canlandığı şeyin resmini yapmasını isteyin. Bunu bir kartın üzerine yapıştırarak sağ üst köşeye bölümün numarasını yazın. Öğrencinin resim yeteneğinin çok iyi olması gerekmiyor, hatta yalnızca çizgilerle de anlatabilir. Eğer zaman yeterse resimleri renklendirin. Uzun bir bölümse öğrenci bölümün başı, ortası ve sonuyla ilgili üç ayrı resim çizebilir. Bu sayede bölümdeki olayların sıralanışını hatırlaması da kolaylaşır. Kitabı bitirdiğinde öğrencinin elinde okuduğu şeye dair görsel ve kronolojik bir kayıt olur ve öyküyü yeniden anlatması istendiğinde bu görselleri hatırlatma amaçlı kullanılabilir.

Ana karakterlerin zihinde canlandırılıp çizilmesi de iyi bir fikir olabilir. Öğrenci, yazarın anlattığı temel özellikleri göstermeye çalışabilir. Örneğin; uzun ve sivri bir burun, kısa ya da uzun saç, esmer veya sarışın gibi. Bu özellikler abartılı bir çizimle gösterilebilir.

Bu alıştırmada yazma veya hiçbir şekilde not alma uygulaması yoktur; öğrenci bu adımda çizdiklerini sonraki adımda yazı ile anlatır.

## 15. OLAYLARI SIRALAMA

Sıralama konusunda sorun yaşayan öğrenme güçlüğü öğrenciler için olayların sıralanışını not almak önemlidir. Bu çalışmanın kısa ve öz olacak şekilde yalnızca temel olayları öne çıkarması gerekir.

Öğrenci olayların sıralamasını, öyküyü/olayı sözlü olarak yeniden anlatırken kullanabilir. Bazı öğrenciler her bölümün üzerine notlar almayı, bunları bilgi kartlarına geçirmeyi ve görsellerle birleştirmeyi tercih edebilirler .

## 16. TÜMCE GENİŞLETME

Öğrenme güçlüğü öğrenciler için tümce genişletme çalışması, etkileyici yazma becerilerini geliştirmeleri açısından önemlidir. Bu alışma öğrencinin okuduğu metinlerden sözcükler alınarak ve bu sözcükler tümce yazma çalışmalarında kullanılarak uygulanabilir.

Öğrencinin bildiği bir kitaptan bir grup sözcük seçin ve bu sözcükleri kullanarak bazı sözcük grupları oluşturun. Sonra öğrenciden bu sözcük guruplarını tümce içinde kullanmalarını isteyin. Bu sözcük gruplarıyla ilişkilendirilebilecek yeni sözcükler (öğretilmek istenen sözcükler) belirleyin. Ardından öğrenciden bu yeni sözcükleri kullanarak tümce oluşturmalarını isteyin. Sonraki aşamada bu sözcük grupları daha ayrıntılı ve uzun tümceler oluşturmak üzere bir araya getirilebilir.

Öğrenciden bu tümcelerden bazılarını resimler çizerek göstermesini isteyin ve tümcelere özel bir anlam vermesine yardımcı olun. Böylece daha ayrıntılı ve uzun tümceler yazabilmesini sağlarken aynı zamanda yaratıcı yazma yeteneğinin geliştirilmesine de yardımcı olursunuz.

Bu alışma farklı türde tümcecikleri öğretebilmek için mükemmel bir olanak sağlar. Edat tümceciklerini öğretmek için öncelikde edatın, ismin ve sıfatın ne olduğunu öğretmeniz gerekir. Örneğin, şöyle açıklamalar yapabilirsiniz: Edatlar bize bir şeyin 'nerede' ve 'ne zaman' olduğunu söyler. İsimden önce bir sıfat ekleyebilirsiniz, vb. Öğrenciden sayfanın ortasına bir

ağaç çizmesini isteyin. Sonra herhangi bir nesnenin ağacın neresinde olduğu sorusuna yanıt olarak kısa tümcecikler yazmasını isteyin. Örneğin:

Ağacın altında

Ağacın arkasında

Ağacın üstünde

Ağacın önünde

Ağacın yanında

Şimdi bu nesnelere ne zaman orada bulunduğu sorusuna yanıt olarak yazabileceğiniz tümcecikleri sıralayın:

Öğle yemeğinden sonra

Akşam yemeğinden önce

Şimdi de öğrenciden edat tümceciklerini ekleyerek tümcelerini genişletmesini ve daha ilgi çekici hale getirmesini isteyin.

## 17. OKUNAN KİTAPLARI TEKRAR OKUMA

Öğrenme gücü öğrencilerin daha kolay ve akıcı okuyabilmeleri için bol bol okumaları gerekir. Akıcı okuyabilmenin bir yolu daha önce okumuş oldukları kitapları yeniden okumalarıdır. Bu uygulama için bir sıralama yapmak ve planlı bir yöntem izlemek önemlidir.

Öğrencilerden sevdikleri, bildikleri ve rahat okuyabildikleri bazı kitapları seçmelerini isteyin. Sonra kitaplardan birini seçerek kitabın ne hakkında olduğunu size sözlü ya da yazılı olarak anlatmalarını isteyin. Kitapla ilgili daha önce fark etmedikleri yeni bilgiler ve ayrıntılar bulmalarının istenmesi önemlidir. Her okuduklarında kitapla ilgili yeni bir bilgi bulmaları gerekir. Bu aktivite, önemli karakterlerin/olayların gösterildiği bir tablo kullanılarak yapılabilir. Kitabı her okuduklarında karakterlerle ve olaylarla ilgili yeni özelliklerden söz edebilirler. Okuma çalışması için kısıtlı bir süre vererek daha kısa zamanda bitirebilmelerini sağlamak aynı zamanda daha okuyabilmeleri için fırsat yaratır.

## 18. OKUMA TEKNİKLERİ SEÇME OKUNABİLİRLİK DÜZEYİNİ

Öğrenme güçlüğü öğrenciler genellikle doğru okuma konusunda zorluk çekerler, ancak anlama düzeylerini üst düzeye çıkarabilmeleri mümkündür. Doğru okumaya çalışmaktan çok anlam çıkarmak için okurlar. Sesli okurken hata yapabilirler, ancak buna rağmen metni iyi düzeyde algılayabilirler. Okuduklarını daha iyi anlayabilmeleri için okuma yöntemlerini kullanmalarını sağlamanız ve metindeki anahtar sözcükleri bulmalarına yardımcı olmanız önemlidir, Ancak farklı amaçlara yönelik okumalar yaparken kullanabilecekleri stratejileri de öğretmeniz gerekir. Bu nedenle öğrencilere farklı okuma teknikleriyle ilgili bilgi vermeye çalışın ve onları nasıl ve ne zaman kullanabileceklerini gösterin.

Aşağıda bazı örnekler verilmiştir:

**Yüzeysel okuma:** Yalnızca ana başlıkları, giriş ve sonuç bölümünü okuma. Bu tekniği, parçayı veya geri kalan kısmını okumayı isteyip istemediğinizi anlamak için kullanın.

**Tarama yaparak okuma:** Belli bir anahtar sözcüğü veya ifadeyi arama. Taramaya başlamadan önce sözcüğü veya ifadeyi gözünüzün önüne getirin, sonra da sayfa üzerinde gözlerinizi hızla gezdirerek aşağıya doğru inin. Gözleriniz sayfanın altına doğru inerken her satırın ortasına odaklanmaya çalışın.

**Keyif almak için okuma:** Daha çok görsel canlandırma yapmak isteyebilir, kafanızı dağıtmak amacıyla okuyabilirsiniz. Bu tür okuma yaparken rahat olmalısınız.

**Ayrıntılı okuma:** Her sözcüğü çok dikkatli okuma, hatta doğru anlaşıldığından emin olmak için bazı sözcükleri veya tümceleri tekrar okuma. Burada doğruluk üzerine odaklanılır.

Öğrenciler bu teknikleri öğrendiğinde, okuma türleri ile ilgili bazı örnekler verin ve öğrencilerden uygun tekniği seçmelerini ve onları doğru başlığın altına yerleştirmelerini isteyin. Alıştırmaya görsellik katmak amacıyla her okuma tekniği için bir sembol kullanabilirsiniz.

<b>Teknik</b>	<b>Görev</b>	<b>Yorum</b>
Yüzeysel okuma		
Tarama yaparak okuma		
Keyif için okuma		
Ayrıntılı okuma		

Öğrencilere farklı görevler vererek bunlar için gerekli teknikleri bulup yukarıdaki uygun kutuya yerleştirmelerini isteyin.

### **Görevler**

- Tarih dersinde belli bir dönemin tarihini bulma
- Bir deneme yazısı yazmadan önce notlar alma
- Bir kitaptaki ana bölümün hangisi olduğuna karar verme
- Roman okuma
- Gazeteden bir makale okuma
- Dergi okuma
- Tarih dersi için zaman çizelgesi oluşturma
- Bir matematik problemini okuma

Öğrencilerden sorularla ilgili yorum yapmasını istemek yararlı olur. Örneğin, zorlayıcı olduğunu düşündükleri tarafları ve daha çok üzerinde durmaları gereken şeyleri yazabilirler.

## **19. OKUNABİLİRLİK DÜZEYİNİ DENETLEME**

Öğrenme güçlüğü öğrencilere uygun olup olmadığından emin olmak için metnin zorluk düzeyinin denetlenmesi gerekir. Bir metnin okunabilirliği, kolay okunması ve anlaşılır olması anlamına gelir. Okunabilirlik düzeyini değerlendirmede kullanılan yöntem-ler vardır ve bazı yayıncılar okuma düzeyini kitabın arkasında belirtirler. Ancak bu rakamlar bazen kafa karıştırıcı olabilir ve

bazı yayıncılar kitabın okunabilirlik düzeyini olduğundan çok yüksek veya çok düşük belirtebilirler. Bunun nedeni genellikle yayıncıların okunabilirlik düzeyini değerlendirirken farklı kriterleri kullanmalarıdır. Örneğin; bazıları kullanılan sözcüklere ve kitabın uzunluğuna göre belirleme yaparken, bazıları da içeriğe, üsluba ve konuya bakarlar, Siz de öğrenci için metnin okunabilirliğini belirlemek üzere yararlanabileceğiniz bazı uygulamalar bulunabilirsiniz.

Okunabilirlik düzeyini değerlendirmek için aşağıda yer alan maddeleri göz önüne alın:

1. **Yazı tipi boyutu**: Daha büyük yazı tipi kullanılan kitapları tercih etmek isteyebilirsiniz. Bu, öğrencinin harflerin, sözcüklerin ve tümcelerin şekil ve yapılarına daha çok odaklanabilmelerine yardımcı olur.
2. **Bir tümcedeki harf sayısı**: Eğer öğrencinin okuma düzeyi düşükse daha kısa tümceler içeren metinler seçmelisiniz.
3. **Sözcüklerdeki hece sayısı**: Okumaya yeni başlayanlar için tek veya iki heceli sözcükler uygundur, okuma düzeyi arttıkça bileşik ve ek almış sözcükler daha yaygın olarak kullanılmaya başlar.
4. **Noktalama**: Noktalama ve dilbilgisi kurallarına uygunluğunu, ayrıca yazarın üslubunu denetleyin.
5. **Öykü**: Bu kısım çok önemlidir çünkü konu eğer çok karmaşıksa öğrenme güçlüğü öğrenci okumaya yeni başladığı ilk dönemlerde, anlamakta zorlanabilir.
6. **Hata**: Kitaptaki bir bölümü okumaya başladıklarında, öğrencinin yaptığı hataları sayın. Eğer ilk sayfanın sonuna gelmeden beş hata yaparsa, büyük olasılıkla bu kitabın düzeyi onun için çok yüksek demektir.

## 20. ANLAMLARIN TARTIŞILMASI

Birçok öğrenme güçlüğü öğrenci edebiyata ilgi duyar ancak bazı romanlarda kullanılan sözcüklerin düzeyini genellikle ağır bulurlar. Romanları anlamaları ve yorumlayabilmeleri için bu sözcüklerin roman okuma çalışmasına başlamadan önce verilmesi iyi bir fikir olacaktır. Bu çalışma, sözcüklerin kısa metinler içinde uygun boşluklara yerleştirilmesini içerir. Bu yolla öğrencinin kitapta karşılaşacağı her yeni kavram ve fikir gösterilmiş olur. Yeni sözcükleri

öğretmenin birçok yolu vardır, ancak öğrenme güçlüğü öğrenci için önemli olan birçok duyuya hitap edecek yöntemlerin kullanılması ve öğrencinin dönüp tekrar edebileceği şekilde sözcüklerin kaydını tutmasıdır. Bu, kişisel bir sözlük oluşturularak yapılabilir veya sözcükler kartlar üzerine yazılarak bir kutuda saklanabilir. Sözcükler açık ve anlaşılır bir şekilde verilmelidir. Bu bir öğretim adımıdır, öğrencinin tahminde bulunmasını istediğimiz bir oyun değildir. Öğrenci sözcüklerin anlamını bulmak için sözlüğe bakabilir veya başka bir kaynak kitaba başvurabilir. Sonra öğrenciyle sözcüğün anlamı tartışılır. Mümkünse şekilli açıklamalar kullanın ve öğrenciden sözcüğün anlamıyla ilgili kendi notlarını almasını isteyin. Sözcüğü romandan olduğu gibi alınabilecek bir ifade veya tümce içinde kullanmak da yararlı olur. Bunlar küçük kartlara yazılabilir ve öğrenci sözcüklerin anlamlarına bakarak, tümce/tümcecik içinde ne anlama geldiğini tartışarak ve kaydını tutarak bu kartlarla çalışabilir. Öğrencinin kendisinin oluşturduğu sözlüğe, sözcüğü anlatan bir resim çizmesi de istenebilir. Bu daha kişisel bir yöntem olduğu için öğrencinin sözcüğün anlamını hatırlamasına yardımcı olacaktır.

Bu çalışma belki çok zaman alabilir, ancak akıcı okuyabilmek ve okuduğunu daha iyi anlayabilmek için öğrenci açısından son derece avantajlı ve yararlı olabilecek bir yöntemdir. Romanı okurken bu sözcüklerle karşılaştıklarında, sözcükler onlara tanıdık gelecek ve sesli okumak veya sözlüğe bakmak amacıyla durmayacaklardır. Burada amaç, anlamadıkları veya telaffuz edemedikleri sözcükler yüzünden akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine gölge düşürmemektir.

## REFERANSLAR

- Akyol, H. (2005). Türkçe ,lkokuma Yazma Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Blaha, B. A. ve Bennett J. M. (1993). Yeni Okuma Teknikleri. (Çev. Dogan Sahiner), İstanbul: Reprosel Matbaası.
- Bloom, B. S.(1995). ,İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme. (Çev. D. Ali Özçelik),İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Dökmen, Ü. (1994). Okuma Becerisi, ,lgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Arastırma. Ankara: MEB Yayınevi.

- Gögüs, B. (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi. Ankara Kadıoğlu Matbaası.
- Günes, F. (2000). Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi. Ankara: OcakYayınları.
- Kavcar, C. ve Kantemir, E. (1986). Türk Dili. Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kayalar, M. (1992). Etkili ve Hızlı Okuma Sanatı. İstanbul: Real Yayınları.
- Lerner, J. W. (2000). Learning Disabilities Theories Diagnosis And Teaching Strategies. New York: Houghton Mifflin Company.
- Miller, W. H. (1972). The First R Elementary Reading Today. New York: Holt Rinehart And Winston Inc.
- Öztürk, B. (1999). “Öğrenme ve Öğretmede Dikkat”. Milli Eğitim Dergisi, sayı:144,s. 51-58.
- Robinson, R. & Good T. L.. (1987). Becoming On Effective Reading Teacher. New York: Harper And Row Publishers.
- Rusen, M. (1995). Hızlı Okuma. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Sekman, M. (1998). Kesintisiz Öğrenme. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Selçuk, Z. (2000). Gelisim ve Öğrenme. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yılmaz, M., “Okudugunu Anlama Ve Dikkat Arasındaki ilişki”. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Ulusal ilköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, Yıl:2006, 1. Cilt:1, s. 112- 120.

## **MODÜL 5: AİLENİN ROLÜ**

### **GİRİŞ**

*"Çocuğun hayatında ve gelişiminde kitabın önemli bir yeri vardır çünkü kitap hem eğitimsel, eğlenceli hemde kültürel rol oynar. Genç oyuncu resimleri düşünmeyi sever ve karakterlere hayranlık duyar, fakat kitap zevk kaynağı haline gelir. Fakat okumanın daha derin bir etkisi vardır. Bu zenginliğin tükenmez bir kaynağıdır, hayal gücünün gelişimini sağlar, kritik sezinlemesini güçlendirir ve çocuğa insani düşünce ile temas sağlamasına olanak verir. Kitap sayesinde, çocuk dili öğrenir, kültürünü arttırır, hayata ve dünyaya açılır.*

*"(Olivier, 1976, p .64).*

Okuma çocuk nasıl okuyacağını bilmeden çok önce başlar, bu yüzden kitaplar çocuk ve aile içeriğinde önceden bulunmalıdırlar. Biz okuyucuları beşikten beri oluştururuz, okuma becerilerinin gelişimi olarak okuryazarlık çocuğun örgün eğitime girmesinden çok önce başlamalıdır. Tüm bu bağlamda, çocuğun ailesi ya da eğitimi onun edebi eserler ile iletişime geçmesine imkân sağlayacak olanakları sağlamalıdır. Edebiyat ile yaşanan bu güzel tecrübe çocuklara olumlu tutumlar kazandırması, kitap ve edebiyat ile eğlenmelerine izin vermesi için çok dikkatli planlanmalıdır. Çocukların okuma alışkanlıklarının gelişmesi öncelikli olarak zamanla ve ailenin bu eğitime yatkınlığı ile ortaya çıkar. Ailelerin beşikten beri okuma alışkanlıkları sonucu çocuklar konuşan okuyucu olurlar.

Nitekim çocuk okuma yolculuğuna resmen okuma yazma bilmeden çok önce Başlar. Bir okuyucu olmanın yazı dili yanı sıra zihinsel etki süreçleri, tutum ve beklentileri ile ilgili bir dizi becerileri gerektirir. Ancak, çözme teknikleri bilmeden önce, çocuk onlara yakın olanlar ile etkileşim yoluyla ortaya çıkan davranışları geliştirmelidir. Sözel ve yazılıdan önce erken çocukluk dönemindeki davranışlar büyük önem taşımaktadır, okumayı öğrenmeyi kolaylaştıracak okuryazar ortamları açıkça beyan etmektedir ve öğrenciyi motive etmeden eve getirmek okuyucuların eğitim görevini daha zorlu hale getirebilir. Öğrencilere okuma yoluyla ne alabilececeklerini göstermek belki de okuma arbulucusu, ebeveynler, öğretmenler veya öğretmen kütüphaneciler

tarafından alınabilecek en önemli adımdır çünkü okuma ile öğrenciler ve okuyucular genelde olasılıkları genişletmeyi ve seçeneklerin farkına varmayı, farklılığı değerlendirmeyi, ilişki kurmayı, kim olduklarını ve ne olabileceklerini öğrenebilirler. Öğrencilere okuma değerlerini göstermek toplumumuzun bir zorunluluğu olmalıdır. Çocuklar ve genç öğrencilerin kişisel ve sosyal başarı, özerklik, iletişim ve yaratıcılık aracı olarak kendi kültürel miraslarının önemli bir parçası olarak Edebiyatı hissetmeleri gerekir. Daha sonra toplum genelinde örnek olma ve bir okuyucu olmak için birçok iyi nedeni olduğunun mesajı iletmek okula ve öğretmenlere, ebeveynlere ve topluma düşmektedir.

## **1. AİLEDE SOSYOKÜLTÜREL ÇEVRE (okuyucuların aile kültürü, ailedeki okuma gelenekleri, rol model olarak aileler ve diğerleri)**

"Aile çevresi çocuğu birçok şekilde etkiler. Eğer ebeveynler çok okursa, kitaplara sahip olurlarsa, çok mümkündür ki çocuklarda okumaya ilgi duymaya başlayacaklardır"(Oliver, 1976, p.64).

Okuma alışkanlığının kökleşmesi uzun bir süreçtir ve erken çocukluk döneminde başlanmalıdır, okumayı öğrenmenin resmen başlamasından çok önce. Aile bu süreçte belirleyici bir rol oynamaktadır, anne babalar okuma alışkanlığı oluşturmada ara bulucu olmaları büyük önem taşımaktadır ve ebeveynler çocukların kendilerini taklit ettikleri en etkileyici ve en önemli etki modelleridir. Yetkin okuyuculuk zamanla daha çok gelişmezse zorlukla kazanılır.

### **1.1. Okuma alışkanlığı kazanmada aile etkisi**

Aile model olarak hareket eder, okuma ve yazmaya karşı olan tutumu ve beklentileri karşılamak için okuryazarlıkta genellikle bilinçsiz olarak dil becerileri ve üst dilsel gibi okumayı öğrenmede önemli becerileri geliştirmede önemli bir rol oynar. Alvarez (2000), Balça (2008) tarafından atıfta bulunarak şöyle demiştir: "aile yardımı olmaksızın, öğrencinin okumaya karşı olumlu tutumunda çok az gelişimine imkân verir." Gomes'e göre (1996), okuyucu beşikten oluşturulmalıdır ve oyuncak veya oyun olarak çocuğun dünyasında bir parka olan kitap oyun objesi olarak görülmelidir. Kitabın sahip olduğu potansiyeli çocuğa anca yetişkin olarak çocukla beraber okuyarak gösterebiliriz. Buna benzer olarak, Magellan and Appeals (1988) metin etrafında yetişkin ve

çocuk arasında oluşturulan duygusal ortamı ve etkili iletişimi ve samimi paylaşımı bu süreçte ortaya çıkaran yetişkin arabulucuyu, çevirmeni göstermektedir. Aile çocuğun arzusunu ve merakını uyandırarak kitap ve diğer yazılı kaynaklar ile temasını geliştirmeli ve çeşitlendirmelidir. Bundan daha fazlası, bu davranış bir temel model olarak düşünölmelidir, çünkü onların örnekleri çocuklar için belirleyicidir, çocuklar kitaplarla hareket etmeyi, gazetelerin, dergilerin ve kitapların her gün neden aile içinde olduğunu bulmak istemeleri meraklı hissetmelerini sağlar. Eğer çocuklar ailelerini düzenli okuyucu olarak düşünörlerse, kesinlikle okumanın günlük rutin bir iş olduğunu özömsöser ve doğal olarak daha motive olur.

İlk çocuk sosyalleşme ajanı olarak, aile onu hayatın çeşitli alanlarında etkiler, böylece ailenin evde birçok iyi kitap okuma alışkanlığına sahip olması çocuğun okumaya büyük bir ilgi duymasının başlangıcını olumlu bir davranışa dönüştöreceğı kesindir. Eğer aile evde bunları yaparsa ev çocuğun çabuk kavramasını geliştiren bir yer haline gelir, çocuk kesinlikle kelimeleri daha erken anlayamaya başlar, kitabı anlamlandırır ve kelime haznesini geliştirir. to develop a good vocabulary. Bu anlamda, öncelikli olarak uyarıcı ve motive edici ortam verirken çocuklar aile ile öğrenirler. Özel okuma durumlarında, eğer çocuklar kitaplarının varlığı her geçen gün yaşamın bir parçası olduğu bir ortamda yerleştirilirlerse, aynı zamanda okumayı öğrenme ilgi uyandırılarak, kitapların değerini içselleştireceklerdir.

Buna karşılık, bir çocuğa bir kitap okuma; bir oyuncak ya da oyuna kıyasla duygusal anlamda bir aktivite oluşturur. Evde insanlar birbirlerine daha yakındır ve çocuklarıyla daha değerli iletişindedirler. Çocuk kitap hakkında bir şeyler konuşur ve ailelerinin yumuşak ve tatlı sesleriyle dinler. Yazılı metni öğretmekten çok çocuklarıyla paylaşmaktır okumak, dolayısıyla yetişkin arabuluculuk rolü ve okuyucu / dinleyici tepkisinin takdir önemlidir. Bu durumda, Veloso and Scratched (2002) fikrini paylaşmalıyız,

"... Doğuştan oyuncu doğmamış olsa bile, çeşitli arabulucuların yürütölmesi esastır bunlar hayat boyu ve onarılan ve buna bağılı eylemler okuyucuyu üretecek ve büyütecektir, estetik, duygusal ve zihinsel yönler göz önüne alındığında birbirinden ayrılamazlar."(s. 28)

Modern ve Batılılaşmış toplumlarda, çocuklar örgün eğitim öncesi yazı dilinin gelişimini başlatma eğilimindedir (Cimaz, 1978), hatta okumayı öğrenmeden önce okumanın toplumsal pratikleri tecrübe ediyor, (Azevedo,

2006). Nitekim günlük yaşam çocuklar ve toplum için sokakta veya bahçede her zaman yetişkin işbirliği ile çeşitlilik sunar. Jolibert (1991), basılı kaynaklarla çocuğun erken tanışması, şununla ilişkilendirilebilir "sokakta, evde ve okulda, alışveriş yerlerindeki duvarlarda asılı posterlerde, alışveriş marketlerinin raflarındaki yiyecek paketlerinde, gazetelerde, komik kitaplarda ve çocuklar için yazılmış işlerde neyin yazılı olduğunu anlamlandırma hipotezinin formüle edilmesi için çok fazla zaman harcamaktadırlar"(s. 49). Aslında, çocuk şu anda yazılı mesajlara doymuş ortamlarda büyüyor ve bu okuryazar ortamına batırılma sonucunda, öğrenme sezgisel bir şekilde gerçekleşiyor ve okuduğunu anlama gelişimi için önemli bir başlangıç yapıyor. Yazdıkları dile tertipleyerek olacağı hangisi ile karşı karşıya kalacağı konusunda okuma öğretiminde etkileşim olacaktır. Bu bağlamda, Marques (1995) belirtmiştir "okuma ve yazmada daha iyi performansla sahip çocuklar hayatın ilk yıllarında yazma ile çok fazla tecrübe edinmiş çocuklardır" (s. 43). Bu yüzdendir ki "ailenin okuryazarlığın gelişimine ve tanıtımına erken dâhil edilmesi önemlidir" (Moreira, 2009, s. 68) böylece bu; ailede dil ve okuryazarlığın tanıtılmasına izin vermektedir.

Bu durumda, Marques (1991) şunu tartışmaktadır "ilkokulda en iyi okuyan öğrenciler hikâye dinlemeye gelen, bebeklikten beri okunan ve ailesinde okuma ve yazmanın günlük aktivite atmosferine sahip çocuklardır." Aynı yazar, Marques (2000) şunu da vurgulamıştır; "ebeveynleri veya akrabaları çocukluk sürecinde daha fazla okuyan, çocukken en çok okumayı seven veya evde daha çok kitaba sahip olan genç insanların aynı zamanda daha çok okuyan ve okumaktan zevk alan insanlar olduğu nettir."(s. 115)

Bu nedenle çocuk kişiler arası ilk ilişkilerin yer aldığı aile içinde çevrelerinin sosyal ve kültürel adımlarını öğrenerek ve özümseyerek sürece başlar. Okumaya yönelik olumlu tutum geliştirilmesine yol açan çeşitli faktörler vardır, çocuk tarafından özellikle ellerinde kitap veya dergi görmek ebeveynlerini kendilerine okurken görmek veya okudukları hakkında fikir alışverişinde bulunmak veya herhangi bir okuma aktivitesi içinde olmak gibi. Tüm motivasyon süreci yaygın öğrenme için ön hazırlık gibi çalışmaktadır. Bu; okumayı öğrenmede başarı veya başarısızlıkla takip eder. Bu yüzden okumada başarı ya da başarısızlık sosyo-kültürel çevreye göre değişebilir, çünkü sosyal etkileşimin ve alışkanlıkların niceliği ve kalitesi farklıdır.

Buyüzden, okuryazarlığın yüksek olduğu yerlerde büyüyen çocuklar okuma ve yazmanın bir anlam ifade etmediği okuryazarlık oranının düşük

olduğu yerde yetişen çocuklara kıyasla okuma alışkanlıkları daha yüksek orandadır. Benzer olarak, yazılı kodun temas ile azaldığı ailelerden ve toplumlardan gelen çocuklar okul başarıları yönünden en çok etkilenenlerdir. (Smith, 1990). Hernekadar, bu çocuklar öğrenmek için eğitilselerde, sizin en büyük probleminiz net öğrenme için aile tarafından öğretilmediğidir. Burda, çocuklarına gereken desteği vermek için öğrenmemiş velilerin yaşadığı zorluk ile ilgili diğer bir problem ortaya çıkmaktadır. Ancak, öğretmenler ebeveynlerin çocuklarına iletebilecek atasözü biriktirme, geleneksel hikâyeler, efsaneler veya popüler edebiyatın tekerlemeleri gibi çalışmalarına destek vererek çocukların aile desteğinden keyif almalarını sağlayabilir. Bundan sonra şunu söyleyebiliriz; çocukların okuryazarlığı için ailenin ilgisi okumayı öğrenmeyi, tecrübeyi, hisleri, okumanın sosyal değerinin takdirini etkileyecektir. Kısacası, kitap ile yoğun yaşadığı ilişki motivasyonu ya da okuma ilgi eksikliğini belirler. Bu gerçekleri destekleyen, Barbosa (1992) şunu belirtmiştir; "aile alışkanlıkları sosyal değerleri belirler ve çocuk yazmayla ödüllendir" (s. 62).

## 1.2. Okuryazarlık ve aile ortamı

Aile motivasyon ve arka plan okuma ve yazma öğrenme sürecinde önemli bir faktör haline gelir (Fountain, 1990), gelişimlerinin farklı aşamalarındaki çocuklar olmasından dolayı yetişkinlerin tekniklerinin kullanılmasını başlatır. Diğer bir deyişle, çocuk öğrenir ya da öğrenmez, çünkü aile günlük yaşamında basılı materyal kullanmaz. Ancak, biz şuna dikkat etmeliyiz ki bu; çocukların okuryazarlığında eşitsiz bir durum ortaya çıkarmasına yardımcı olmaktadır. Aslında, kendi aile çevrelerinde bu çocuklar diğer öğrenmeyede motive edilmişlerdir, her nekadar bu okul tarafından kazandırılmasada. Sonrasında okumada ilk basamakları almaya başlayan çocuğu düzenli bir şekilde takip etmek için aileyi desteklemek ve bilgilendirmek gereklidir. Aynı anda okuyucular oluşumunda okul ile sorumlulukları paylaşma ihtiyacı onları duyarlı eşit fırsatların desteklenmesi eğitim sistemi sorumluluğunda olmalıdır. Çocuğun önceki eksikliklerini telafi ederek çalışmak veya ailesi tarafından üstlenilen girişimleri güçlendirmek gerekir.

Nitekim okuma yazma becerisi okuma ve yazma öğrenme sürecinden ve örgün öğretimden önce başlayan bir öğrenme ve gelişim sürecinin sonucudur. Bu acil okuryazarlık deneyimlerinin ve öğrenmenin süreci çocuk basılı kaynak ve kitaplar etrafında öğrenmeyi uygular, durumların gözlenmesi, duyuşsal ve

motor yaşantılar entegrasyonu yazılı ve sözlü, sözlü dil öğrenmenin yoludur. Menyuk'a göre (1995), Villas-Boas'ın bahsettiği (2002, s. 81) okul başarısızlığının oluşumundaki problemler, "(...) birçok nedene bağlanabilir, çocuk hikâyeleri duymamış veya okumamış olabilir ya da elinde kitaba sahip olmayabilir." Wells'e göre, (1985), okuma veya anlatım dinleme tek etkinlik önemli ölçüde okuma kullanımı ile ilgilidir. Aslında, okuma alışkanlıklarına sahip bir çevrenin istekli bir şekilde tanınmasıdır. "Böylece okuryazarlık gelişimi okul ve sosyal performans için önemli kabul edilmektedir. Veli veya diğer yetişkinlerin güçlü duygusal bağı ile çocuğun kendi gelişimi içinde, ilgili gibi görünüyor" (Villages -Good, 2001, s. 82). Aslında, okuma aktivitesi, hikâye anlatma ve bu hikâyeler hakkında konuşma çocuk ve öğretmen veya çocuk ve ebeveyn ya da diğer aile bireyleri gibi farklı aktörler tarafından uygulanabilir, maruziyet durumları olması halinde, problem çözme için etkileşim ve açıklaması olmalıdır.

Biz çocukların erken yaşta kitap ve edebiyat ile tanışmalarını araştırırken aynı zamanda yetişkinlerden aldığı uyarıcı, çocuğun gelişim sürecinde artışa izin vermektedir. Eğer çocuk gelişimi için ilk yılın çok önemli olduğunu düşünürsek, özellikle nörolojik ve duygusal düzeyi ve 4 yıla kadar, bilişsel yapıların çoğu sağlamlaştırılmıştır, çocukların harmoni gelişimleri için yetişkinlerden aldıkları uyarıcıların anahtar rol oynadığına katılmamızdır. Okulun okuma becerileri kazanmaları gerektiği konusunda ailelere bilinçlendirmesi gerekir böylece onların çocuklarının eğitim ve kişisel başarıları ile sonuçlanacaktır. Bu nedenle, biz çocukların diyalogu öğrenmeleri, anlamaları, düşünmeleri, hayal etmeleri ve yaşamaları için kitabın ailelerinde olması gerektiğini yinelemekteyiz. Kitap sayesinde çocuk ve ebeveynler arasında diyalog ortaya çıkacaktır. Bu konuda, Viana ve Teixeira (2002, s. 24) okumayı öğrenme için isteğin oluşacağından bahseder ve pozitif bir aktivite olarak çocuk kitap ve hikâye taşır, bu iki nokta okumayı öğrenmenin resmi yanını oluşturur. Eğer yetişkinler çocukların etrafında okur ve yazar ise bu çocuğun okuma ve yazmada ki ilgisine uyandıracaktır.

Bu şekilde çocuğun evde sahip olduğu kitap sayısı, aynı zamanda okuldaki kütüphanelere ulaşım okuryazarlık performansında olumlu bir etki göstermektedir (Yes-Yes & Ramalho, 1993). Portekizli yetişkin nüfusun okuma alışkanlıkları üzerinde geliştirilen çalışmalardan birinde (Freitas, Casanova & Alves, 1997), bulunan şudur ki; çocukluk döneminde anne babasının okumasına tanık olan çocuklar yetişkinlik dönemlerinde de okuryazar olmaya devam etmişlerdir. Buna karşılık, yetişkinlikte sadece yaklaşık% 30 olan okuyucular

okumadan toplumsallaşmış olduğuna varılmıştır. Diğer bir çalışma şun ortaya koymaktadır; genç katılımcıların yüksek oranda bir bölümü aileleri ve hatta öğretmenleri tarafından okumaya teşvik edildiklerini söylemektedirler. Aynı zamanda okumanın önemli anahtar faktörlerinden biri de okumanın öncelikli aktivitesi öğrencinin okuyan ebeveynlerini gözlemlemesidir. Katılımcılarda ikinci en önemli nokta ise biraz da ailenin eğitim sermayesi ile sağlanmaktadır. Bu noktada ve Sobrino et al ın fikrine göre (2000, s. 88), "Çocuğa ait kişisel kütüphanenin yapımında onun sevdiği ve istediği kitapları buldurmak onun okumayı sevdiği kitabı nerde nasıl bulacağı, sıralamasını kendi karar vereceği odasının önemli bir yerinde olması çok önemlidir." Aynı yazar çocuklar gördükleri modelleri kopyalamak eğiliminde olduğunu ekliyor, böylece ebeveynler çocuklarına okuma zamanlarını sağlamada önemli bir rol oynamaktadır. Çocuğun evde okuma eylemine tanık olması modeli taklit etmek için önem arz etmektedir. Semantik kazanımlar içinde aynıdır (genelleme: "top tamamen yuvarlaktır"). Konuşamayı öğrenemeyen çocuklar vardır fakat sözlü konuşma içeriğini anlar.

Böylece, son derece okuryazar bağlamlarda yetişen çocuklar, okuryazarlığın ve yazmanın anlamlı faaliyetler olmadığı düşük düzeyde ortaya çıkan aile arka planında yetişen çocuklara oranla okuma alışkanlıklarını oluşturma olasılığının daha yüksek olduğunu ortaya koyuyor. Benzer şekilde, yazılı kodu ile temas azalan ailelerden ve topluluklardan gelen çocukların çoğu okul başarısızlığı yönünde etkilenmektedir (Smith, 1990). Her ne kadar aileleri tarafından eğitilmemiş olsalarda bu çocuklarda öğrenmek için eğitilirler. Burda çocuklarına gereken desteği vermek için öğrenmemiş velilerin yaşadığı zorluk ile ilgili bir sorun ortaya çıkmakta. Ancak, öğretmenler ebeveynlerin çocuklarına iletebilecek atasözü biriktirme, geleneksel hikâyeler, efsaneler veya popüler edebiyatın tekerlemeleri gibi çalışmalarına destek vererek çocukların aile desteğinden keyif almalarını sağlayabilir. Daha sonra çocukların okuma yazmalarında ebeveynlerinin ilgileri; deneyimlerin, duyguların okuma öğrenmede ve okumanın sosyal değerinin takdirinde yansıtıldığını söyleyebiliriz, kısacası kitap ile yaşadığı yoğun ilişki okumaya olan ilgisinin azlığını ya da motivasyonu belirler. Bu durumların desteğinde, Barbosa (1992) şunu vurgulamaktadır; "aile alışkanlığı çocuğun yazmada kazandığı sosyal değeri belirler" (s. 62). Böylece, çocukların kendi gelişimlerinin farklı evrelerinde yetişkinlerin prosedürlerini uyguladıklarından aile çevresinin motivasyonu okuma-yazma öğrenme sürecinde belirleyici hal alır (Fountain, 1990). Diğer bir deyişle, aileniz günlük yaşamda basılı materyal kullansın ya da

kullanmasın çocuk öğrenir ya da öğrenmez. Herneyse, bunun çocuğun okuryazarlığında eşitsiz imkânlar yaratacağına vurgu yapmalıyız. Aslında, çocuklar diğer öğrenmelere, her ne kadar okul tarafından eşit olarak verilmeselerde kendi aile ortamlarında motive edilmişlerdir. Okumada ilk basamaklarda olan ve aynı anda okuyucuların oluşumunda okul ile sorumlulukları paylaşma ihtiyacına duyarlı çocukların nasıl düzenli takibinin sağlanmasında ailenin desteklenmesi ve bilgilendirilmesi gereklidir. Çocukların büyüdüğü çevre eksikliklerini telafi ederek ya da ailesi tarafından üstlenilen girişimleri güçlendirerek eşit imkânları ortaya çıkarmadan sorumlu olan Eğitim sistemidir.

Aslında, okuryazarlık yeterliliği okuma ve yazma öğrenmenin örgün öğretmenin başlamasından önceki öğrenme ve gelişim sürecinin sonucudur. Bu acil okuryazarlık deneyimleri süreci ve çocuk etrafında gerçekleştiren öğrenme basılı ve kitaplar, durumların gözlenmesi, duyuşsal ve motor yaşantılar entegrasyonu yazılı ve sözlü dil öğrenme yoludur. Menyuk a göre (1995), Villas-Boas tarafından belirtilen (2002, p. 81) Okul başarısızlığı oluşumundaki problemler çocuğun kitaplara sahip olmaması, okuma hikâyelerini duymamış olması dâhil olmak üzere birçok nedenlerden isnat edilebilir." Wells e göre, (1985), okuma aktivitesi ya da hikâyeye dinlemeye göre okuma kullanımı önemli ölçüde ilişkilidir. Aslında, kitap okumanın zevk haline gelmesi için ortaya günlük alışkanlıkların bir parçası olan bir çevrenin öneminin tanınmasıdır. Böylece okuryazarlık gelişimi okul ve sosyal performans için önemli kabul edilmektedir ve veli veya diğer yetişkinlerin rolü çocuğun kendi gelişimi içinde çocuğa güçlü bir duyuşsal bağ ile ilgili gibi görünüyor " (Villages -Good, 2001, s. 82). Aslında, maruziyet durumlarında, açıklama ya da bu problem çözme için etkileşim olduğunda okuma etkinliği, hikâyeler anlatma ve bu tür hikayeler hakkında konuşma çocuk ve öğretmen ya da çocuk ve ebeveyn ya da başka herhangi bir aile ferdi gibi farklı aktörler tarafından yapılabilir.

Biz çocuk kitabı ve edebiyat ile erken teması incelediğimizizin yanı sıra yetişkinlerden aldığı uyaranda çocuk gelişimi sürecinde bir artış sağlar. Yaşamın ilk yılının, çocuğun gelişimi için çok önemli olduğunu düşünürsek, özellikle 4 yıla kadar nörolojik ve duyuşsal düzeyi, bilişsel yapıların çoğu sağlanmıştır, yetişkinler tarafından alınan uyarınların kendi uyumlu gelişimleri için anahtar olduğunu kabul etmemiz gerekir. Okul, okuma becerilerini kazandırmak için ihtiyacın aile üzerinde farkındalığını arttırmak zorundadır çünkü çocuklarının eğitim ve kişisel başarısına neden olur. Bu

bağlamda, çocuğun diyalogu öğrenmesi, anlaması, düşünmesi, hayal etmesi ve yaşaması için kitabın ailesinde olması gerektiğini yineliyoruz. Kitap sayesinde ebeveynler ve çocuk arasında bir diyalog oluşacaktır. Bu konuda, Viana ve Teixeira (2002, s. 24) okumayı öğrenme arzusu ve çocuk kitapları ve hikâyelerinde bulunan pozitif etkinlikleri, okumanın örgün eğitim yoluyla öğrenme için iki temel şartı olarak görmektedir. Eğer çocuğun çevresindeki yetişkinler okuyor ve yazıyorsa, bu çocuğun okuma ve yazmaya ilgisini arttıracaktır.

Bu konuda, çocukların evde sahip oldukları kitap sayısı, aynı zamanda okullarda kütüphanelere erişim, okuryazarlık performansında olumlu bir etki göstermektedir (Yes-Yes & Ramalho, 1993). Portekiz yetişkin nüfusunun okuma alışkanlığının geliştirilmesi üzerine yapılmış bir çalışmada (Freitas, Casanova & Alves, 1997), çocukluk döneminde ebeveyn ya da aile tarafından destek görmüş olan tüm katılımcıların yetişkinlik süreçlerinde de okuyucu olarak kaldıklarını ortaya çıkarmıştır. Buna karşın, sadece 30% u yetişkinlik döneminde okuma haricinde sosyalleştiklerini belirtmişler. Diğer bir çalışmada (Santos, M.; Neves, J.; Lima, M. & Carvalho, M., 2007) ne kadar erken yaşta aile bireylerinin okumaya önem vermişler ve aile tarafından teşvik edilmişlerse cevap verenlerin bir o kadar çoğunda öğretmen tarafından teşvik edildiklerini söylemişlerdir. Ayrıca okuma başlatma aktivitesinde önemli bir faktör ailesini okurken görmek olduğu da doğrulandı. İkincisi ailenin eğitim için sahip olduğu maddi imkân da çok daha önemli bir durumdur. Bu noktada ve Sobrino et al ın fikrine göre (2000, s. 88), "Çocuğa ait kişisel kütüphanenin yapımında onun sevdiği ve istediği kitapları bulundurmak onun okumayı sevdiği kitabı nerde nasıl bulacağı, sıralamasını kendi karar vereceği odasının önemli bir yerinde olması çok önemlidir." Aynı yazar çocuklar gördükleri modelleri kopyalamak eğiliminde olduğunu ekliyor, böylece ebeveynler çocuklarına okuma zamanlarını sağlamada önemli bir rol oynamaktadır. Çocuğun evde okuma eylemine tanık olması modeli taklit etmek için önem arz etmektedir. Taklit her zaman mevcuttur, her ne kadar erken yaşlarda kendi dilbilgisi tarafından taklit edemesede yetişkin tarafından yapılan konuşmayı taklit eder fakat dilbilgisi "yanlışlarını" nasıl düzeltereğini belirleyemez (ör. Düzensiz fillerin dönüşümü gibi "fazi" yi "I" ya veya "goed" i "go" ya). Semantik kazanımlar içinde aynıdır (genelleme: "top tamamen yuvarlaktır"). Konuşmayı öğrenemeyen çocuklar vardır fakat sözlü konuşma içeriğini anlar.

Aynı zamanda bu konuda, Shapiro (1987)de okuryazarlığın üç alanda: : (a) model kendisi, Çocuk taklit ve hipotezlerin aktif formülasyonu ile elde etmek için yapı altında yatan rekabetin bu yapısı ile çabalamaktadır ve taklit etmeye çalışmasının; (b) kelimelerin telaffuzu, nesnelere ismi, yazılı ve sözlü dilin işlevselliği kavramını besleyen bazı sosyal durumlarda kullanılan dilin üzerinde doğrudan talimat vermenin; (c) çocuk yavaş yavaş yetişkinler tarafından yeni performansların (roller) gereksinimine olan performansı daha fazla katılımı üstlendiği uygulamaların gelişmesi için kurulan ilişkide duygusal iklimin büyük önem taşıdığını belirtmiştir.

Bu anlamda, ebeveynler kitap satın alma için yapılan harcamayı bir yatırım olarak dikkate almamalıdır oysaki onlar için en önemli olan çocuklarına yaptıkları yatırım olarak görmelidirler. Ebeveynlerin sosyo-ekonomik geçmişleri ne olursa olsun evde kitap her zaman içtenlikle karşılanmaktadır ve okumak eğlencelidir. Ayrıca, ailelerin çocuklarına kitapçılara ve kütüphanelere gitmelerinde eşlik etmeleri önemlidir. Böylece aile çocuğun okumasında ilgiyi fark ettirecek öncelikli yerdir.

Aile bağlamında, sadece fiziksel mekân değil yanı sıra bu alışkanlık ve baskı önemi içine çocukların tanıtımına katkıda bulunan insan ilişkilerini dikkate almak gerekeir. Aile çocuğu malzemeler ile tanıştıran, beklentileri oluşturan, destek veren ve teşvik eden, ilk çocuk kimlik modelidir. Bu yansımaları takiben Chall, Jacobs & Baldwin (1990) çalışmasına göre yazar okumayı öğrenme ile ilgili aile çevresinin etkilerini vurgulamıştır. Buna göre; (a) Ebeveyn / çocukların okuma arasındaki ilişki (örneğin, direkt olarak çocuğun dilini dolaylı olarakta okumayı öğrenmesini etkileyen hikâye okuma) (b) ebeveyn okuyucuların tutum ve davranışların devamı; (c) Çocuğun sözel dil gelişimine ve zenginleşmesine katkıda bulunabilecek aileleri içindeki dilbilimsel deneyimler.

Bu nedenle aile ortamı ile ilgili faktörlerin ve motivasyonların bir kombinasyonudur, açıklama okumada ilginin geliştirilmesinde yatmaktadır. Belirli okuma davranışları motivasyon faktörlerinede dayalıdır (okuma ihtiyaçlarını karşılama beklentisi); işletme faktörleri (dil bağlamından arındırılmış kullanımı); dilbilim faktörleri (Dilin işleyişindeki yazılı bilgi kodu); ve telaffuz faktörleri (basılı görüntüler, harfler, sayılar, noktalama, aralık üzerindeki yazım biçimleri...). Öğrencilerin öz güvenlerini ve motivasyonlarını yükseltmek ve onlara okuma zevki kazandırmak için elzemdir. Öğrencinin kendi öz-imağı, bir okuyucu olarak, okuma miktar ve kalitesini etkiler. Daha sonra

okuma öğrenme sürecinin sadece bilişsel yönleri değil, aynı zamanda motivasyon yönü de anlamaya çalışmak gerekir. Okul ve öğretmenlerin çocuğun gelişiminin bilişsel aşamasını, okumayı sevmelerini ve kütüphaneyi biliyor olmaları uygundur. Nitelikli bir öğretmen kütüphaneci aracılığıyla, mevcut çeşitli ve öğrencilerin çocuk edebiyatı alanında taleplerine cevap verilebilir şekilde ayarlanıp çekici hale getirilebilir.

## **2. ÇOCUĞUN OKUMA KÜLTÜRÜNÜN EĞİTİMİNDE AİLENİN ROLÜ (psikolojik ve pedagojik yaklaşım)**

Doğumdan hatta hamilelik boyunca, gelecekteki okuyucuların kelimelerle yakından haşır neşir olmaları tavsiye edilir. Ne olursa olsun onlar ne duyduklarını anlayıp anlayamadıkları ile ilgisi yoktur, onlar kendilerini annelerine birleştiren yansıma sesler, ünlemler ve fısıldama dünyasının bir parçalarıdır. Bebekler; kelimelerin sadece varoluş belirtilerini değil aynı zamanda neyin eksik olduğunu anlamamızı sağladığını ufak ufak keşfedeceklerdir.

Kendilerini edebiyat öğretimine adayan bazı bilim adamları okumanın sesli olarak başlamasının en iyi zamanının bebeğin doğduğu ilk gün olduğu fikrini paylaşmaktadırlar, çünkü çocuğun beyni o zamandan itibaren gelişmeye başlamaktadır. Çok küçük yaştan beri hiç konuşulmayan, şarkı söylenmeyen veya sesli bir şekilde birşeyler okunmayan çocuklar okulda daha fazla zorluklarla karşılaşmaktadır. Nitekim özellikle okuryazarlığa adanmış öğretmenler çok küçük çocuklara yüksek sesle okumanın önemini ve rahatlığını savunmaktadır. Çok sıklıkla kitap ve konu seçimi etkili olmasından çok çocuğun sevdiği ya da sevmediği şeylerle alakalı olmalıdır. Bu; okuma arzusunu alevlendirmek için uygun koşulları dikkate alarak çok erken yaşlardan itibaren okuma alışkanlığını yaratmak olur.

### **2.1. Kitap ile ilk tanışmanın önemi**

Doğumdan kısa bir süre sonra 'etkili sıcaklık' yoğunlaştırma olarak adlandırılabilir; çocukla konuşma iletişimi destekleyen ilk işarettir. Sonra kitaplar ve diğer oyuncaklar gelir. Çocukların ilgi alanları ve okumayı tercih

ettiği kitaplar yaşam için onları etkileyecektir. Çocukların kitapları ısırmaları ve ya zarar vermeleri doğaldır, fakat onlarla bu şekildeki temaslarını kısıtlamaya gerek yoktur çünkü bu şekildeki ilk tepkileri ellerine almaları ile yok olmaya başlayacaktır. Yani ebeveynler yürümeye başlayan çocuklarına fotoğrafları göstererek, onlara okuyarak, sayarak kitap tanıtmaya başladığında anne sevgisi ile ilişkilendiğinden bu son derece çocuklar için değerlenecektir.

Aile ile geçirilen zaman (boş zaman) da önemlidir. Aileler çocuklarına sesli okumalıdır, onlar ile durumları ve tecrübeleri paylaşmalıdır. Eğer anneve/ve ya baba kitap, gazete veya dergi okuyorsa bu ilk olarak basit bir şekilde çocuk tarafından taklit edilerek aynı zamanda kitap “okumaya” teşvik edileceklerdir. Bunu bir aile zamanı olarak göz önünde bulundurulduğunda çocuk okumaya uyarılır ve cesaretlendirilir, bu şekilde gelecek için büyük bir yarar sağlanmış olur.

Çocuğun okumaya, bırakılmış hareketi yapmaya, yetişkin birinin daha önceden okuduğu hikâyeyi doğru okumaya ve hikâyeyi yeniden yaratmaya yeltendiğini çok sıklıkla tanıklık ederiz. Bu bir pedagojik yapılanma egzersizidir, bu çocuk okula başlayana kadar sistemleşecek okumanın gelecek rolü için önemlidir.

Bu kapsamda, Villas-Boas (2002) okuryazarlığın ortaya çıkışına yardımcı olan ve üç bağlam (ortam) olduğunun düşünülmesini ve bu nedenle ortaya çıkmasını kolaylaştırdığını belirten Leichter atıfta bulunmaktadır:

(A) **Fiziksel ortam;** Kitap veya diğer baskıların varoluşsal arka planı ile ilgili olan **Fiziksel ortam** yazı dili olan çocukların katılımını kolaylaştırır. Aslında, ailenin ekonomik ve sosyal durumu ne olursa olsun, yazı sayısız ev malzemelerinde (gıda ambalajı, plastik çantalar, ilaçlar, giysiler, oyunlar, vb.) ortaya çıkmaktadır Bu aile tarafından sağlanan okuryazarlık ile ilgili ilk günlük deneyimdir;

(B) **Kişilerarası ortam;** Çocuk evde anne-babaları, kardeşleri veya diğer insanlarla taşıdığı etkileşimin her türüsünü içerir. Açıkçası bu tecrübeler bir öğretici nitelikte değildir, ancak ortalama bir okuma-yazma zincirini barındırır. Televizyon programını seçmek, fatura ödemek gibi aktiviteler, mektup yazma, not alma, alışveriş listesi yazma, aile albümleri oluşturmak gibi diğer yazma gerektiren işlevler okumayı gerektirmektedir;

(C) **Duygusal ortam** okuma ve yazmanın yer aldığı olay ve diyaloglarda çıkar ve hiç şüphesiz ki duygusal ortam ve aileyi motive etmede vardır. occurs during conversations and events where reading and writing takes place.

Bu bağlamda, gayri resmi öğrenmenin doğum ile başladığını savunan Vygotsky'nin (1988) bilgi oluşturma teorisi ile ilişkilendirmek için gereklidir. Bu sosyal ilişkilerin içselleştirilmesi ve birbirleriyle ilişkili sosyal aktivite içinde faaliyette bulunan işaret sistemlerinin benimsenmesi sürecidir. Vygotsky'ye göre, bireyin zihinsel gelişim kişinin dâhil olduğu sosyal çevreye bağımsız olarak anlaşılamaz. Her üstün psikolojik zihinsel fonksiyon toplumsal ilişkilerde içselleştirilmektedir bu nedenle kültürünün bir parçası ve toplumsal yaşamın bir ürünü olmak gerekmektedir. Kültürünün bu tarihi anlayışı ile sarmalanmış olmasından kaynaklı olarak Vygotsky işaretlerin içselleştirilmesi bağlı büyük önem arz eden "kültürel gelişimin genel genetik kanununu," varsayımı ışığında insan davranışlarının kültürel gelişimini analiz eder. Yazar, buna göre, bu yasayı önererek "... Her fonksiyon iki düzeyde iki kez oyuna dâhil edilir ilk olarak sosyal ve sonra psikolojik içruhsal kategori olarak erkeklerde ve sonra içruhsal kategori olarak çocuğun içinde ilkesi " (Vygotsky, 1995, s.150) bu gelişimin toplumsal oluşumunun çalışmaya yeni ufuklar açtığı belirgin kılmıştır. Aslında, okul çevresinin rolü ve tecrübe tipi çocuğun okuryazarlık gelişiminin teşvikinde olağanüstü önemlidir.

## 2.2. Okuryazarlık gelişim süreci

Geliştirme süreci devam etmektedir ve çocuk okula geldiğinde yazılı kelimeler ile sosyal etkileşim sonucunda dikkate alınması gereken bazı bilgiye çoktan sahiptir. Sim-Sim (2002) e göre "... Doğal yolları kapsayan okuyucu yolu örgün eğitim öncesi start aldı, " (s. 6) Sözlü dilin ve yazılı materyallerin erken temas gelişimini ve uyarmayı ortaya çıkaran okuma ve yazmanın ortaya çıkmasına yol açmıştır.

Bu konuda, Teale ve Sulzby (1987) şu beş açıklayıcı maddeye işaret etmiştir:

(1) Okuryazarlık gelişimi resmi talimattan önce başlar; (2) Dinleme, konuşma, okuma ve yazma eş zamanlı ve birbiri ile alakalı bir şekilde gelişir;

(3) Okuryazarlık yetkinliği günden güne değişen ihtiyaçlar cevap vermek için günlük hayatta gelişir. Çocuklar çevrelerindeki hayatı öğrendikleri gibi okuma ve yazmayı öğrenirler;

(4) Çocuklar bu yetkinliği geliştirirken doğumdan 6 yaşa kadar, tam gerçek dünya / gerçeklik ile etkileşim için gerçek hayat faaliyetleri aracılığıyla kritik bir bilişsel çalışma geliştirirler;

(5) Okuma ve yazma durumlarında yetişkinler ile sosyal etkileşim sayesinde çocuk yazılı dili öğrenir.

Sevgiyi pedagoji referansı yapmadan ve hayatın erken döneminden itibaren okumadan zevk almanın önemini anlamadan okuma öğretme hakkında konuşamayız. Duygusal, zeki ve yaratıcı girişimsel okuyucuları geliştirmek için ebeveyn ve eğitimciler için çocuğa okuma ilk gerekliliktir. Bu konuda, Veloso ve Scratched (2002) çocuk okuyucuları duygusal, zeki ve yaratıcı girişimsel olmalarını sağlamak için (...) okumanın ilk şart olduğunu anlamışlardır" (s. 26).

Yüksek okuma durumunda, çocuğun okul sürecini lehine olan, okuma arzusunu teşvik eden ve eğlenceli hale getiren duygusal bağların kurulmasını teşvik ettiğini görüyoruz. Bu açıdan, sosyologlar kavramlar, alışkanlıkları ve toplumsal gerçekliğin içerik kazanılmasında belirleyici bir rol oynayan birincil sosyalleşme ajanı olarak ailesin atıfta bulunurlar. Biz de bu gelişme sosyalleşmeden ayrılamaz olduğunu ekleyebiliriz. Çocukların kendi tercihlerine ve ilgi alanlarına göre kitap seçen, onlara çeşitli repertuar sunan kitapları onlara tanıtan ebeveynlerdir. Onların teşvik ve örnekleri sayesinde, yetişkinler çocukların entelektüel ve çevresel ihtiyaçları değiştikçe onların okuma motivasyonlarını ayarlamak ve böylece okuma alışkanlığı oluşumu ile ilgili daha fazla güvenli yol için çocuklara kendi çıkarları ve gelişim evrelerine göre deneyimler kazanmalarını sağlarlar. Bu şekilde, çocukların kendi eğitim evrenlerinin bir parçası olan yetişkinlerin yardımıyla edebi dünya ile çok erken andan itibaren âşık olacağı düşünülmüştür. Küçük çocukların durumunda, bu yeni bilginin tamamen kabulü vardır. Rollerinin farkında olmak, edebiyatın gerçek sevgisini kazandırmak, denemek ve çocuklara aktarmak ailelerinin sorumluluğundadır (Veloso & Scratched, 2002). Bu durumda, çocuklar için daha eğlenceli olan kitap-oyuncaklar çocukların örneklemesini hareketlendirmeyi amaçlar. Farklı biçimlerdeki ve düzenlerdeki gibi çok renkli resimler onların dikkatini çekmektedir.

Görüntüleri okurken, bir çocuğun yeteneğini ve kitabı keşfetme ihtiyacını ve daha iyi keşfetmek ve tanımak için dokunmasını, bakmasını asla hafife almamak gerekir. Bu yeni eğitimsel nesnenin ile duygusal bağın yaratılarak okumanın önemine deneyim ve değer verilmesi hayatın ilk aylarında bir çocuk için çok önemlidir. Bir bebek olma gerçeği göz önüne alındığında kitap hiçbir nedenle günlük rutinden uzak tutulmamalıdır. Aksine: bebek kelimelerin sesi işitme zevki uyandıran bu büyülü evrene annenin ya da babanın kucağında yaklaşması gerekir.

### **3. AİLEDE OKUMA BECERİLERİNİN VE OKUMA İLGİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ İÇİN TEKNİKLER (organize edilmiş okuma, aile kütüphanesi, v.b.)**

Çocuklarınızın okumaya olan ilgilerini artırmak için bir dizi eylem önerebiliriz. Çocuk, etrafındaki obje veya oyuncakları ve/veya üzerinde büyük harflerle yazılmış kelimelerle etiketlenmiş oyuncakları belirleyebilir ve bunun aynısını evde yaşayan insanların isimleri içinde yapın. Böylelikle, çocuk kelimenin küresel grafik gösterimi ile nesnelere ve kişilerin isimlerini arasında ilişki kurmaya başlaması mümkündür. Çocuğa her bir nesnenin veya kişinin isminin nerde yazılı olduğunu sorabiliriz ve çocukta doğru kelimeyi parmağı ile göstermesini sağlayabiliriz.

Bir şeyi ya da kişiyi bir kerede etiketlenen öğelerin sayısını yavaş yavaş artırarak etiketleyerek başlamak isteyebilirsiniz. Ayrıca örneği takip ederek etiketi doğru nesne ya da kişinin üzerine koyması için çocuğa yavaş yavaş sorabilirsiniz. Bu durumda, eğer etiketi ilk önce yetişkin yerleştirecekse etiket çocuğun önünde yer değiştirilmeli ve süreç birkaç kez tekrarlanmalıdır.

Etiketlerde kelimeleri oluşturan harflerin adını söylemekten kaçınmalısınız çünkü:

1. Harf öğrenciye bir şey ima etmemektedir;
2. Harfin ismi bir şeydir ve değeri diğer bir şeydir. Çocuk sadece genel olarak kelimeyi tespit ettiğinde onun değerine odaklanabiliriz, Çocuk zaten tereddüt etmeden okumaya hâkim olduğunda harfin adını bırakacaktır;

3. Bir sözcükte bir harfin kabulü henüz buna hazır olmayan bir çocuk için çok büyük bir analitik çabadır. Daha sonra, çocuğa etiketi göstererek ve neye denk geldiğini telaffuz etmesini sorarak oyunu daha zor yapabiliriz

Bu konuda, Díaz-Plaja, Marina ve Valgoma tarafından takip edilmiştir (2006) şu aktiviteleri önermiştir:

1. Evde okuma ortamı oluşturun. Ebeveynlerin ellerinde kitap ve dergi olmasının gözlemlenmesi önemli bir referans davranıştır. Taklit önemli davranış alışkanlıklarının sahiplenilmesine teşvik eder.

2. Kitaplar hakkında konuşun. Bir hikâyenin konusuna artan ilgi okuyucuya okuma zevkini kazandırmak için bilgi ve iletişimin çok önemli bir iletim oluşturan etkinliğini uzatır.

3. Çocuğa uygun okuma yapın. Çocuk kitaplarının büyük kaynağının bulunması ve çocuklarla bu kitapları paylaşımı, konuşma ve fikir alışverişini sağlayan zengin ve çeşitli bir edebiyat keşfini sağlayacaktır. Okuma eğlenceli, ilgi çekici ve güven veren bir aktivite olmalıdır.

4. Öğrenciler için daha motive edici konular seçin. Koleksiyonlarında bulunan onların ihtiyaç ve isteklerini karşılayacak bir şeyler muhakkak vardır.

5. Televizyonu bir düşmana değil bir müttefiğe dönüştürün. Hiçbir zaman; ilk önce hikâyeyi dinle sonra televizyon izleyebilirsiniz özendirmeyin çünkü bu şekilde okumayı cezaya televizyon izlemeyi ödüle dönüştürmüş olursunuz.

6. Halk kütüphanesinin yerini bilin. Çocuk halk kütüphaneleri çocukların evde sahip olduğu kitaptan daha çok kitabı sunmaktadır. Çocuğu kütüphaneye götürmek okuma animasyon aktiviteleri ve diğer okuyucular ile buluşmak için büyük bir etkileşim sunar.

7. Alışverişe gidildiğinde her ne kadar satın almayacaksanız bile bir kitapçıya uğrayın. Herzaman bir yazarın veya ilginizi çekebilecek bir konuda en son yayına rastlayabilirsiniz. Eğer yapabilirsiniz, çocuğun size eşlik etmesini ve bir kitap almasını sağlayın.

8. Öğrencinin kendi ritimine saygı duyun. Bazen aynı hikâyeye birkaç kez tekrar okunabilir ve bu okuma alışanlığını kazandırmada bir pratik bir yoldur.

9. Ebeveynler çocuklarının farklı tatlarda okumaları konusunda endişe etmemelidirler, asıl önemli olan çocuğunu anne babası tarzında okuma alışkanlığına teşvik etmek değildir.

10. Bu stratejiler çalışmıyor gibi hayal kırıklığı içine düşmeyin.. Bir alışkanlık gelişimine teşvik etmektesin ve bu durumda zamanda sizin yardımcınız. Bu alışkanlığı etkili ve etkin geliştirirken asla isteğini kaybetme.

11. Yüksek sesle okuyun. Yatmadan önce söylenen ninniler yerini yüksek sesle ebeveynlerin kendi çocuklarına hikâyeler okuması ile yer değiştirmiştir bu da bu anları onlarla yoğun etkileşim bağları oluşturmalarını sağlamıştır. Hikâyeler ortak bir kültürün mükemmel karakterleri ile birlikte yaşanmaktadır. Tüm yetişkinler ya hikâye okuyarak ya da günün olaylarını rol yaparak hikâye anlatıyormuş gibi çocuklarıyla eğlenebilirler. Çocukta okuma arzusunu uyandırmak için biz bu ikiliye inanıyoruz.

Okuma becerilerini geliştirmek için kullanılabilecek tekniklerin ve stratejilerin seti ile ilgili olarak, biz bunu teşvik etmenin esaslı uygulamaların bir dizisini listeleyerek başladık:

- okulda uygulanan okuma alışkanlıklarını araştırın, çocukların ne kadar ve nasıl okudukları ve hatta kitapları nereden nasıl temin ettikleri hakkında bilgi edinin;
- Bu konuda farklı eğitim seviyelerinde ortak toplantılar düzenleyin;
- Aileler ile çocuklarının okuma alışkanlıklarını geliştirmelerinin önemi hakkında diyalogta olun;
- Okul kütüphane öğretmeni ile çalışacak öğrenci temsilcilerinden oluşan bir kitaplık komitesi oluşturun, fonksiyonel, rahat ve çekici düzeni ile iyi bir kitap koleksiyonu sağlayın ve kütüphanenin ders öncesi ve sonrası vede teneffüslerde açık olmasını sağlayın;
- Standart müfredata göre plan yapın, farklı içeriklerde bir dizi set ayarlayın;
- Kullanışlı ve erişilebilir kurgu ve farklı konularda okul çalışmalarını desteklemek için bilgilendirme kitapların listelerini duyurun;
- Kullanıcılarının dikkatini çekebilecek ve onların ihtiyaçlarına yönelik güvenli ve etkileyici bir yere haftanın en az üç günü açık olabilecek ve

öğrencilerin desteğiyle öğretmen tarafından yürütülecek kitap satış dükkânı kurun;

- Kütüphanelere ve kitap dükkânlarına ziyaretler organize edin;
- Şovları, aktiviteleri ve yazarlar ile toplantılar içeren kitap fuarı düzenleyin;
- Her sınıfa bir "Kitap kutusu" koyun, çoğaltılabilir ve değiştirilebilir mevcut kitaplar ile verimli olarak düzenleyin ki öğrenciler nicelik ve nitelik olarak ulaşabileceği makul seçenekler sunun;
- Okulda okumasına imkân yaratmak için öğrencilerin zaman çizelgesine bir süre ve bağımsız okuma için bir yer ayırın. Bu; değişik aktiviteleri, tanıtımı, tartışmayı, öğrenme gücünü çeken öğrencilere öğretmen desteğini vb. içermelidir. (Benton & Fox, 1988).
- Diğer önemli bir stratejide okuyucu toplulukları oluşturmak, öğrenciler ile eserler hakkında gençlerin ve yetişkinlerin arasındaki bakış açılarının değişimini oluşturan toplum hakkında öğretmenlerin ve velilerin proje yapmasıdır. Her şeyden önce bu bahsedilenler; zorlukları ve okuma faaliyetlerini düzeltmek ve yaşam için okuma eylemini bir faaliyet içine dönüştüren olumlu bir atmosfer yaratılmasına katkıda bulunmaktadır.
- Metin türlerini çeşitlendirin ve onlarla etkileşimin farklı yollarını öğretin. Çalışmalar şunu göstermektedir ki; çok çeşitli metinleri okuyan çocuklar testlerde daha iyi sonuçlar almaktadır. Öğrencilere okumalarını söylemek yeterli değildir. Öğretmenler öğrenciler tarafından, okumadan zevk alan ve okuduğunu öğrencileri ile paylaşan okuyucu modeli olarak görülmelidir. Diğer bir yandan öğretmen okuma anlama sürecinin tamamını bilme sorumluluğuna sahip olmalıdır. Öğretmen öncelikli olarak kitap okumada güzel bir tat yaratacak ve bağımsız okumaya geçişi gösterecek role sahiptir.

Eğer ilkokul çocukları okumayı hazine olarak edinmişler ve kitap ile temas halindeyken sevinç hissediyorlarsa, okul yıllarında okumadan hariç diğer aktiviteler ile tanışıp başka faaliyetlere eğilimde bulunabilirler. Televizyon, video oyunları ve sosyal internet ağları kuşkusuz bu aşamada çocuklar için daha zevkli uğraşlardır. Aslında, okul bu aşamada okumayı ve kitap sevgisini teşvik etmek için daha fazlasını yapmazsa zaten okuyucu olanları ve yeni kazanılanları

tutmak çok zordur. Hatta programlar tarafından önerilen heyecan sağlayan bir şey olarak sunulan bir okuma, fantastik kelime dünyasının keşfine yol açar. Onların öğrenmelerinin çaba gerektirdiğini gizlememeliyiz, fakat onların dikkatlerini çekecek, onları etkileyecek ve çocuğun ilgisini çekecek onları farklı konularda okumaya motive edebilecek farklı metinleri seçme özgürlüğü vererek farklı stratejileri seçebilmeliyiz. Sadece serbest ve anlık okuma ile yeni okuyucuları ortaya çıkarabiliriz ve genelde okuma sevgisini besleyebiliriz, yeniden yaratabilir ve çalışabiliriz.

#### **4. ÖĞRENCİLERİN ACİL OKUMA ALIŞKANLIKLARINDA OKUL-AİLE İLİŞKİLERİ**

Okuma ve yazma alışkanlığı yanı sıra çocukların bu süreçleri teşvik eden alışkanlıkları edinmeleri yaşamın erken dönemlerinde başlar, çocuk anaokuluna girdiğinde ve okul süresince aile içinde güçlendirilmesi gerektiğine inanılmaktadır. Okul ve aile arasındaki bu ortaklık işte bu yüzden süreçte çok önemlidir.

Ailenin çocuğun okul yaşamına dâhil olması onların eğitim başarısının gelişiminde belirgin bir rol oynar. Böylece her ülkenin eğitim politikası aile ve okul arasındaki bağımlı ortaklığı ve ilişkiyi barındırmaya teşvik etmelidir. Çünkü aile çocuğu okulda olumlu öğrenme etkisine sahip olacak okuma ve yazma sürecinin tüm sürecinde desteklemektedir.

Bu yüzden, çocuğun okuluna ailenin günlük ve bilinçli katılımı gereklidir: ya okulda direkt etkileşimi ile ya da ödevlerini kontrol ederek, konularda yardım ederek, çözüm arayarak ve her zaman etkileşimde bulunarak. Böylece, okul ve aile arasındaki bağları güçlendirmek için çok önemli olduğuna inanıyoruz, bu yüzden ebeveynlere onların işbirliği ve varlığı kendi çocuklarının eğitim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olduğunun açıklanması gerekmektedir. Her ne kadar okul bazı ebeveynlerin çocuklarının okul yaşamlarını izlemede karşı karşıya kaldıkları zorlukların farkında olmak zorunda olsada, aileler çocuklarının ev ödevlerine nasıl yardımcı olacakları konusunda resmi bilgi ve haber eksikliklerinden kaynaklandığını bilememektedir.

Bu kapsamda, Okul; velilerin dikkatini çekmek ve katılımlarını teşvik etmek için uygun bir konumu benimsemek zorundadır. Bu nedenle, okulların yaptığı yıllık geleneksel kutlamalarına ek olarak, örneğin ebeveynler okul kütüphanecisiyle işbirliği yapabilir, boş zaman aktiviteleri organize edebilir, ya da bazı sınıf aktivitelerinde yer alabilir. Böylece, okullar bu süreçte rol oynayabilecek özel işlevler için uygun eğitim sağlayarak ailelerin kullanılabilirliği ve becerileri konusunda dikkatli olabilir.

Aslında, bu işbirliği çocukların ve gençlerin eğitim sürecine dâhil olanlar için önemli bir görevdir. Okul ve ailenin bu ilişkinin zorluklarını aşmak için bir uzlaşma ortaklığı kurması gereklidir.

## SONUÇ

Burdan yola çıkarak okuma becerilerini geliştirmenin önemli olduğudur. Motivasyon diğer bir anlamda bu becerinin gelişimi için bir garanti faktördür. Bu yüzden çok erken zamanlarda yazılı dil ile irtibatla olmak; öğrenciyi teşvik etmek için çok önemlidir. Öğrenme için okumanın ve yazmanın birbirinden ayrılmaz bir araç olduğunu çocuğa öğretmek ve farkına vardırarak için imkânları ortaya çıkarmak aileye, topluma ve okula bağlıdır. Bu bağlamda, bu yapılan çalışma çocukların ve ergenlerin okuma alışkanlıklarını geliştirmede ailenin, toplumun ve okulun nasıl yer alması gerektiğini sunan bir çalışmadır. Şunu gözlemleme imkânımız oldu ki; sosya-ekonomik geçmişlerine bakılmaksızın birçok öğrenci aileleri tarafından okuma alışkanlıkları yetiştirilmesi için elverişli koşullarda okumaları için teşvik edilmişlerdir. Kitapların önemli miktarda olması, kitap satın alma ve çocuklarına kitap teklif etme, okumanın evde sıradan bir uygulama olduğu bir akım olarak gözlemlenmiştir.

Öğrencilere ve ailelerine yapılan anket uygulamasında alınan sonuçlar dikkate alındığında, vardığımız sonuç şudur; aslında aileler çocuklarının okuma alışkanlıkları ve bu yapılan aktivite ile ilgili bazı endişelerinin olduğudur. Böylece, birçok öğrenci okumaya teşvik edenin ilk sırada aile olduğunu ve sonrasında okul geldiğini iddaa etmektedir. Öğrenciler çoğu kütüphaneyi ziyaret etmişlerdir; birçok öğrenci evlerinde kendi kütüphanelerine sahiptir ve okuma güçlüğü çektiklerinde yardım için ailelerine ve sınıf öğretmenlerine sormaktadırlar. Aynı şekilde, birçok aile çocuklarını kitap almaları konusunda teşvik eder; birçok aile hayatta başarılı olmanın önkoşulu olarak kitap okumanın

geldiğini düşünmektedir. Öğrenciler okumada zorluk çektiklerinde daha fazla aile desteği alırlar ve sonra sınıf öğretmeninden destek alırlar.

## REFERANSLAR

Azevedo, F. (ed.) (2006). Language Maternal and Child Literature: Nuclear Elements for basic education teachers. Lousã: Lidel - Technical Issues, Lda.

Balça, A. (2008). The family's role in the formation of children readers. Centre for Research in Education and Psychology (PFIC) - University of Évora.

Barbosa, J. (1992). Literacy and Reading. 2nd ed. S. Paulo: Cortez

Benton & Geoff M. F. (1988). Teaching Literature, Nine to Fourteen. New York: Oxford University Press.

Chall, J; Jacobs, V. & Baldwin, L. (1990). Why poor children fall behind? Cambridge, Harvard University Press.

Cimaz, J. (1978). The quality of non-reader is not innate, it is acquired, in The Power of Reading, GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle). Porto Editora: Bookstore Civilization, 84-93.

Ferreiro, E. (1990). The children of illiteracy: proposals for school literacy in Latin America. Porto Alegre: Medical Arts.

Fontaine, A. (1990). Motivation pour la réussite Scolaire. Port: INIT.

Jolibert, J. (1991). Forming children readers. Port: ASA Editions.

Magalhães, A. & ALÇADA, I. (1994). Youth and Reading In the Vespers of the XXI Century. Lisbon: Editorial Way.

Marina, J.; Valgoma, M. (2007). The magic of reading. Port: Ambar.

Marques, R. (1991). Teach reading learning to read. A guide for parents and educators. Lisbon: Publisher text.

Marques, R. (1995). Teach reading, learning to read - a guide for parents and educators. Lisbon: Text Editors.

Marques, R. (2000). Youth reading habits - Évora and neighboring counties. Évora: Portuguese Institute of Books and Libraries / Observatory of cultural activities.

Oliver, C. (1976). The child and leisure. Lisbon: Publications Europe-America.

- Santos, M. (ed.); Neves, J.; Lima, M. & Carvalho, M. (2007). Reading in Portugal. Lisbon: Statistics and Planning Office of Education- Ministry of Education.
- Shapiro, J. R. D. (1987). Literacy environments. *Childhood Education*, April, p. 263-269.
- Yes-yes, I. & Ramalho, G. (1993). How Learn Our Children? Characterization of Literacy Level Population School English. Lisbon: Ministry of Education - GEPE.
- Yes-yes, I. (2002). I (literacy, (un) knowledge and power. Port: ASA.
- Sobrinho, J. (2000). *The Child and the Book - The Adventure Read*. Porto: Porto Editora.
- Sulzby, E. (1987). Writing and reading: signs of oral and written language organizations in the young child. In W. Teale; Sulzby E. (ed.); *Emergent Literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Teale, W. (1987). Emergent Literacy: reading and writing development in early childhood. In J. Readence; R. Baldwin (eds), *Research on literacy: Merging perspectives*. NRC Yearbook Rochester, NY: The National Reading Conference.
- Veloso, R. M.; & Scratched, L. (2002). Children's literature, toy and secret. *Malasartes. Literature books for Children and Youth*. Lisbon: S.A. Editors, # 10, pp. 26-29.
- Viana, F. & Teixeira, M. (2002). *Learning to read: informal learning to formal learning*. Port: ASA Editions.
- Villas-Boas; M.A. (2002). Reading stories: the contribution of the social dimension - affective. *Reading Children's Literature Illustration - Research and teaching practice* (Coord.)
- Viana, F. L.; Martins, M.; Coquet, E. University of Minho: Bezerra.
- Vygotski, L. (1988). *Thought and language*. Translation and review of Alex Kozulim (Ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, Lev S. (1995). *Historia del Desarrollo de las Funciones Higher Psychical*. In Lev S. Vygotsky. *Escogidas works*. Volume III. Madrid: Display / MEC
- Wells, G. (1985). *Language, learning and education*. Windson: NFER. NELSON.

## **MODÜL 6: ÇOCUKLARI OKUL DIŞINDA OKUMAYA TEŞVİK VE ÇOCUKLARIN YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

### **1. BECERİ OLARAK OKUMANIN ÖNEMİ**

Okuma ; hayallerimizi gerçekleştirebileceğimiz ve dünyaya açılan bir kapı olmalıdır. Okuma bizi hayatın anlamına daha fazla yaklaştırmaktadır. Kitaplar yaşamımızın önemli anlarında ilham verici olabilirler. İnsanlar bilgilenme, öğrenme ve rahatlama amacıyla zamanlarının çoğunu kitap okumakla geçirirler. Bir roman sayfaları arasında dışardaki hayatı öğrenebileceğiniz ve kendinizi bulabileceğiniz araçları bulabilirsiniz. Okuma ; insanlara bahşedilmiş en ayırt edici özelliklerden biridir. İyi bir kitap bize yazarın duygularını yaşama fırsatı verir ve herşeyi kendiniz yaşıyormuşsunuz gibi hissettirir ; işte bu okumanın gücüdür. Okuma tutkunu insanlar boş zamanlarını okumakla değerlendirmeye çalışırlar. Bu yüzden de çocukların bu gücü kazanmaları gerekmektedir ; aksi takdirde bu özellikleri kaybolur. Ne yazık ki okuma yaygın değil ve de onlar için eğlendirici değil. Okuma becerileri alanında tüm dünyada ciddi bir kriz yaşanmaktadır. Çünkü gerekli temel becerilerden biridir. Farklı şeylere ilgi duysalar da , okumanın önemini hem gençler hem de yetişkinler bilmektedir. Tv gibi yaygın medya araçları ve internet kullanımının yoğun olması, insanları hem kitap hem de gazete okumaktan alıkoymaktadır. Cep telefonları ve tabletlerin yaygın kullanımı aktif okuyucu olarak çevremizde olup bitenden haberdar olmaksansa , pasif bir izleyici olmaya teşvik etmektedir.

Bununla birlikte, bu yeni modern cihazların varlığı okumaktan vazgeçileceği anlamı taşımamaktadır ; dijital ve modern araçların kullanımıyla da okuma eylemi aşılanabilmektedir. Hem gençlerin hem de yetişkinlerin okuma becerilerine sahip olması gerekmektedir. Son yıllardaki sosya ve kültürel değişim karmaşalığının tüm dünyada dikkat dağınıklığına sebep olduğuna dair teoriler geliştirilmiştir. Ancak bilgi ve öğrenmenin gerçekleşmesi için bu temel becerinin asli ve gerekli bir araç olduğu göz önünde bulundurulmamaktadır.

2000 yılı Mart ayında, AB Lisbon'da tüm Avrupa'daki sosyal ve kültürel gelişimin önemi ile ilgili bir konferans düzenlemiştir. Önümüzdeki on yıl için özel bir amaç belirledi. 2010 yılına kadar AB "yeni ve daha iyi işler sunan

sürdürülebilir , bilgiye dayalı ve rekabetçi bir ekonomik büyüme ve daha iyi bir sosyal uyum sağlamak zorundadır (1)’’ Bu amaca ulaşmak için de on ayrı alanda girişime odaklandılar. Bu önemli alanlardan biri de ‘Uzman bir toplumda yaşamak ve çalışmak için talim ve terbiye (2) ‘’ . Gelecekte uzman bir toplum olmak için okuma ve okuduğunu anlama alanlarındaki temel becerilere sahip olunması gereklidir . 18 Aralık 2006 yılında , on yıla kadar , Avrupa Parlamentosu Hayat Boyu Öğrenme için 8 anahtar beceri belirledi. Bilinçli toplumlarda öğrenmeyi limitlemenin imkansız olduğunu ve hayat boyu öğrenmeye odaklanmamız gerektiğini belirtmişlerdir. Bunlar :

1. Ana Dilde İletişim
2. Yabancı Dilde İletişim
3. Bilim Ve Teknoloji Alanında Matematik Ve Temel Beceriler
4. Dijital Beceriler
5. Öğrenmeyi Öğrenme
6. Sosyal Ve Kamu Becerileri
7. Girişimcilik Ruhu
8. Kültürel Farkındalık Ve İfade Etme

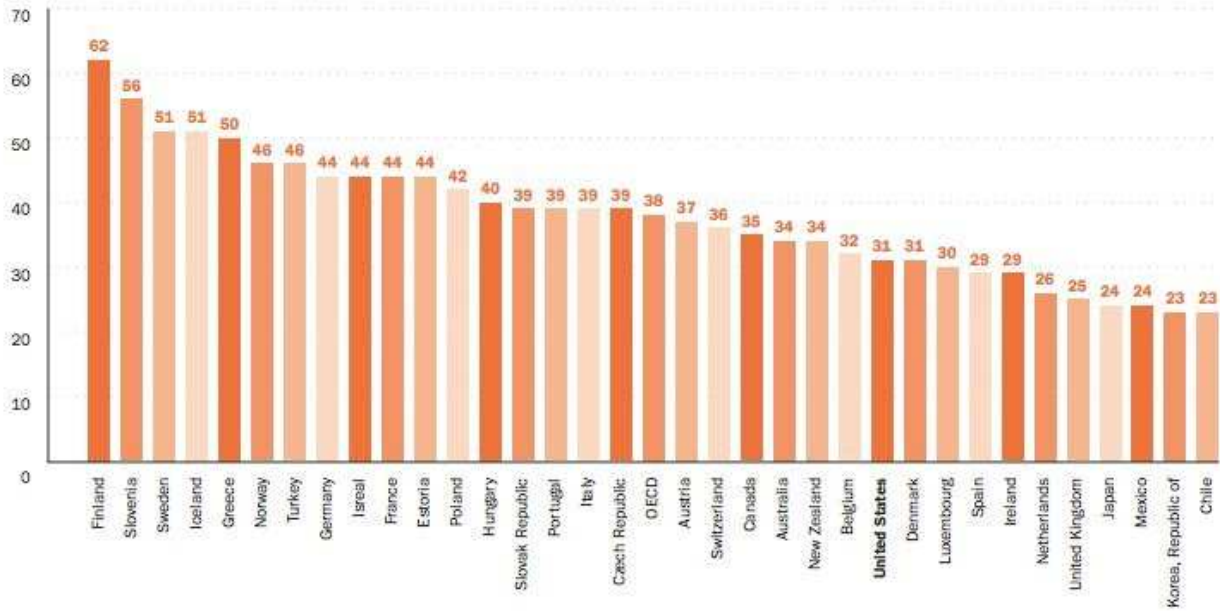
Dikkat edileceği gibi, ilk dört madde okuma becerileri ve okuduğunu anlama ile ilgilidir. Diğer 4 madde ise kişisel ayrıştırma olan ilk dört maddede neler öğrendiğinizle alakadardır. Aslında eğer anadilde veya ikinci dilde yeterliliğiniz yoksa , kültürel farkındalık amacına ulaşamazsınız. Bu durum aynı zamanda yazılı metni anlamadığınızda da , matematik veya dijital yeterlilik için de geçerlidir.

## **2. OKUMA BECERİLERİ VERİLERİ**

Öğrenci becerileri ile ilgili en bilenen anket OCSE-PISA’dır. İşbirliği ve Ekonomik Kalkınma Örgütü tarafından yapılan bir projedir; Öğrencilerin matematik, Fen, Okuma İşbirlikçi Problem Çözme konularındaki becerilerini araştırmayı amaçlamıştır. Bilimsel okur-yazarlığa odaklanmasına rağmen, bu araştırma her ülkedeki öğrencilerin okuma becerileri ile ilgili detaylı bilgi de vermektedir. 2012 yılı resmi rapora göre ; ‘’ 2012 yılında yapılan PISA testi 15

yaş çocuklarına yönelik Matematik, Fen ve Okuduğunu Anlama alanlarında yapılmıştır. Bu araştırma, gerek OCSE gerekse tüm dünyadaki öğrenciler arasında uluslararası bir karşılaştırma imkanı yaratmıştır. Aynı zamanda da 2000, 2003, 2006 ve 2009 yılları arasında yapılan test sonuçlarıyla da karşılaştırma imkanı da vermiştir. ”(6) . İtalya verileri özellikle okuma üzerine güvence vermemektedir : “OCSE ülkeleri arasında yalnızca Şili , Yunanistan, İzlanda ve Meksika İtalya’dan düşüktür” (7) . Başka farklılıklar da bulunmaktadır; örneğin Kadın -Erkek Ve Kuzey-Güney arasında . Aynı zamanda okuma alışkanlığı açısından şaşırtıcı benzerlikler de bulunmaktadır: “ İtalya ; mükemmel okuma alışkanlığı olan Danimarka, Çek Cumhuriyeti, Lüksemburg ve İsrail ile büyük benzerlikler taşımaktadır ”(8).

International Gender Gap in Reading Literacy, 2012 PISA

Fig.  
1-1

Tablo 1.1 . Okuma Becerileri Alanında Uluslararası Cinsiyet Uçurumları . 2012 PISA

Okuma Becerileri(2011) alanındaki Eurydice belgelerine göre , “ 15 yaşındakilerin ve bu yaş grubundaki okuyucuların okuma alanındaki mücadele oranı ; AB Puan ortalaması 2000 ve 2009 yılları arasında yürütülen PISA araştırmalarında sabit kalmıştır.

2009 yılında, 27 AB ülkelerinde 15 yaş grubu öğrencileri arasında 5 çocuktan birinde öğrenme için okuma alanında zorluklar yaşanmaktaydı.

Yalnızca Belçika, Danimarka, Estonya, Polonya, Finlandiya ve Norveçte bu oran %15 ya da 2020 Avrupa Hedefi oranlarının altındaydı. Okuma alanında çaba gösteren ülkeler %40 lık orandaki Romanya ve Bulgaristandı.

Okuma başarısında öğrenciye bağlı olan en önemli faktörler cinsiyet ve aile geçmişidir. Kızlar erkeklere oranla daha yüksek başarı gösterirken, cinsiyetler arasındaki uçurum yaşla artmaktadır.

Ancak uluslararası sonuçlar göstermektedir ki, okuma başarısı alanında , sosyal özgeçmiş kızlar ve erkekler arasındaki bu uçurumu dengelemektedir. Neyse ki İtalya performansı 2006 ve 2009 yılları arasında olumlu şekilde artmıştır ve 2012 verilerine göre de arttığı iddia edilmektedir. 1970'lerin ilk yıllarında Milli Eğitim (CEDE) Avrupa Merkezinin halen sürdürmekte olduğu ve Kamu Araştırma Kurumu tarafından okullarda yapılan EÖÖDUE adındaki Ulusal Testin de bu gelişmeye faydası olduğu açıktır.

Kamu Araştırma Kurumunun diğer görevleri şunlardır:

- Öğrencilerin bilgi ve becerilerini tespit etmeye yönelik düzenli ve periyodik testler yapmak ;
- Ortaokul sonunda öğrencilere Matematik ve İtalyanca alanında ulusal testler yapmak;
- Lise öğrenimi sonunda , öğrencilere öğrenme ve beceri testleri yapmak

Tabii ki tüm bu yapılanlar , istenilen başarı seviyesine ulaşmak için tam olarak yeterli değil. Bu alanda daha fazla yapılması gereken işler var . Okullar ve diğer kurumlar her yaştaki gençlerle iletişimde bulunarak önemli rol oynamaktadır.

## **2.1 İstatistikî veriler (uluslararası istatîk enstitüsü)**

Resmî verileri vermeden önce nitelik ve nicelik bakımından “Okuyucu” tanımlamasını yapmak önemlidir.

**DEFINITIONS**

**READER: criteria**


a) No school or professional readings

b) How many books in 1 year

**Average READER**  
1 book per year

**Light READER**  
3 books per year

**Strong READER**  
12 books per year



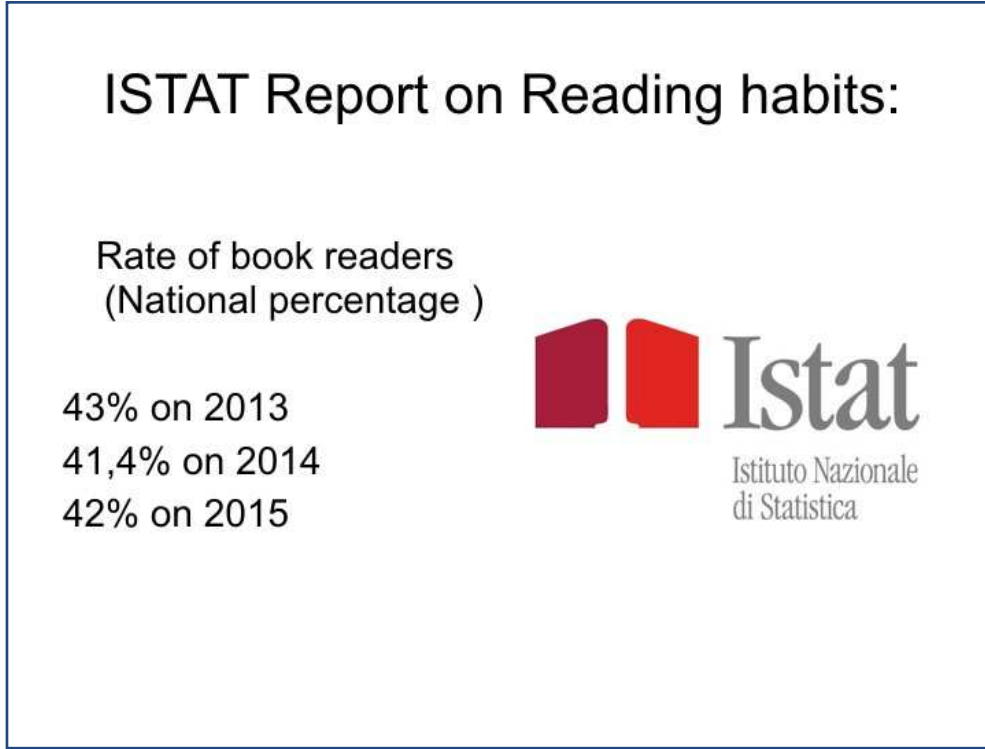
**Istat**  
Istituto Nazionale  
di Statistica

**Ulusal ve Uluslararası bağlamda tanımlanan okuyucular şu şekildedir:**

- Orta Okuyucu : Yılda 1 Kitap
- İyi okuyucu: Yılda 12 Kitap

Tabii ki bu tanımlara okul kitapları veya kişisel gelişim kitapları dahil edilmemiştir. Yalnızca boş zamanları değerlendirme aktivitesi olarak okuma yapanlara odaklanılmıştır. Ders çalışma ve kişisel gelişim alanlarındaki okumalar değerlendirilmeye alınmamıştır çünkü bu tarz çalışmalar her ülkede zorunlu bir çalışma olarak değerlendirilmektedir.

Öte yandan televizyon veya dijital materyallere yönelmeyip eğlence için okumak kişisel bir tercihtir. Ayrıca eğlence için okumak bireysel psikolojik ve social sağlığı geliştirmekle birlikte, kişisel yaratıcılığın gelişmesini de sağlar. Eğlence için okuma; İtalyada eğitime ve profesyonel amaçlara ulaşmada olumlu etki yapan bir alışkanlık olarak değerlendirilir.



Tablo 2: Okuma Alışkanlığı İstatistik Raporu

İstatistik Enstitüsü sonuçlarına göre. orta okuyucu profili olarak, 2011 yılından bugüne kadar okuma alışkanlığında yavaş ancak tehlikeli bir azalma gözlenmektedir: 6 yaş ve üzerindeki yaş grubunun %42 si yılda bir kez kitap okumaktadır. Bu, kritik bir durumdur. Cinsiyet açısından değerlendirdiğimizde; kadın okuyucu oranı %48.6 artarken, erkek okuyucu oranı %35 oranında azalma göstermektedir. Bu da, 21. Yüzyılda kadınların okul başarısında gelişme, erkek başarısında ise azalma olduğunun göstergesidir. Bu durum kadın ve erkek arasında üniversiteye giriş ve beklenen zamanda mezun olabilme oranı ile de açıkça görülmektedir. Orta okuyucuların oranını %42 olarak değerlendirdiğimizde, %50 ya da daha yüksek oranlara çıkılması umulmaktadır. Bu düşük oran 11 ve 19 yaş grupları arasından gelmektedir; ancak 11 yaş altındaki çocukların okuma becerilerini göz önünde bulundurduğumuzda oran anlaşılabilir olmasına rağmen İtalya 'da en yüksek rakamlara sahip 19 yaş grubu gençlerin durumu kabul edilemez. Bu durum ne yazık ki önemli temel becerilerin eksikliği ve iş hayatında ve politik ve ekonomik hayattaki başarısızlıklarına sebep olmaktadır. Çevremizdeki hızlı değişimleri göz önünde bulundurduğumuzda durum çok daha kritik bir hal almaya başlıyor. Toplumdaki hızlı değişim arttıkça, okuma becerilerinin de artarak yazılı tekstin çözümlenmesi ve yorumlanmasının da hızlanması gerekmektedir.

Düzenli okuma alışkanlığı olmayan yetişkinlerimiz bazı resmi, bürokratik,yasal ve medya işlemleri yaparken sıkıntı yaşamaktadırlar.

Söylediğimiz herşey farklı bölgeleri göz önünde bulundurduğumuzda doğrulanmaktadır: Güney ve Adalarda Kuzeye kıyasla bu oran daha düşüktür . Verilerden çıkan sonuçlara göre de gelecekteki ekonomik büyüme ve ekonomi kaynakları olan yerlerde farklılık aynıdır. Aslında okumanın yüksek oranda olduğu yerlerde, daha güçlü ekonomi ve gelişme şansının daha fazla olduğunu söyleyebiliriz.

Ancak ; iyi okuyucular göz önüne alındığında, 2014 senesinde %14.3 olan oran 2015 yılında % 13.7'ye düşmüştür. Kurtarılması mümkün olan genel durum, daha karmaşık hale gelmiştir. Yeni teknolojilerin girişi dahil okuma oranları değiştirmemiş ve geliştirmemiştir. İtalya'da geçen sene %8.2 lik bir oran e-kitap indirmiş veya on-line kitap almıştır. Online kitap satış piyasası uzmanlarına göre %8.2 lik oran sadık okuyuculardır ve oranı azaltacak bu istatistik, İstatistik Enstitüsü kayıtlarına girmemiştir. Bu da on-line satış verilerinin ISTAT verilerinden daha az kullanışlı olduğunun göstergesidir.

Sonuç olarak, toplumumuzun gelişimi; okuma, motivasyon ve okuma becerilerinin gelişmesine bağlıdır. Okuma ile topluma birey kazanımı arasında direk bir ilişki vardır. İyi okuyucular kültürü daha güçlü kullanırlar ve aynı zamanda da gittikleri ya da yaşadıkları yerlerdeki kültürel aktivitelere daha fazla katılım sağlarlar. Bu durumlar ekonomik yaşatıya, kültür değerlerine, turistik hizmetlere ve bu alanlarda çalışan insanlara daha fazla katkı sağlarlar.

### **3. OKUL AKTİVİTELERİ**

Öğrenciler için okumayı geliştirecek, okumaya motive edebilecek ve eğlenceli hale getirecek en önemli ve merkezi yer okuldur. Okul çeşidi , öğrenci çeşitliliği ve okulun bulunduğu yere göre bu durum değişiklik gösterse de, her okul bunun için çalışmaktadır.

Boş zamanlarını okumayla geçiren ve öğrencilere rol model öğretmenlerin rolü burada çok önemlidir. Kendi eğlenceleri için okumayan öğretmenlerin , öğrencileri düzenli olarak motive etmeleri de mümkün değildir.

Okul; motive olmuş küçük bir grup öğretmen topluluğu dahi olsa hem öğretmen hem de öğrencileri tutabilen gerçek bir topluluktur. Bu, aynı zamanda

öğrencileri motive edici ve onlara pozitif örnek olabilecek diğer öğretmenlerin de okumayı sevmesini ve boş zamanlarını okumayla geçirmesini sağlayıcı bir yoldur.

Daha önce bahsettiğimiz şeylerden şu şekilde ilginç fikirler ortaya çıkabilir: Okul; sınıfların blok organizasyonu ya da farklı aşamaları olarak değil, eğiten topluluk olarak yaşanmalıdır. Bu; hem öğretmenleri hem de öğrencileri de aktivitelere katılım imkanı sağladığı için önemlidir. Bu demektir ki, farklı gruplara açık olan ve katılım tercihi elinde olan gruplar öğretmenler tarafından yönlendirilirler.

Okulumuz olan ve tecrübeli kadrosuyla eğitim faaliyetlerini başarılı şekilde gerçekleştiren Laura Lanza Okulu, bu alanda etkili faaliyetler gerçekleştirmektedir. Farklı kültürdeki öğrenciler dahi aktivitelerimize başrol oyuncusu ya da izleyici olarak katılmaktadır. Bu sebepten dolayı 2000-2001 yıllarından beri Carini’de Mayısın son haftası her sene diğer okul öğrencileri ve velilerin önünde kitap okuma faaliyetleri gerçekleştirmektedirler.

### **3.1 Okuma Alışkanlığını Arttırmak İçin Okul Dışı Aktivitelerin Önemi**

Başlangıç olarak belirtmek gerekir ki, okul müfredatında okul dışında okuma alışkanlığı edindirme ve öğrencilerin bu yönde motive olması temel kural olmasına rağmen, hem okulun hem de ailelerin bu konudaki rolleri önemlidir. Özellikle , temel yaşam gerekliliği ve dezavantajlı durumlar böyle bir alışkanlığa engel durumlar oluştursa da, okul, ekstra okul dışı etkinliklerde organizatör görevi görür. Bu yüzden de önemli olan öğrencilerin okumayı sevmelerinin arttırılması ve bu da halk kütüphanelerinin yaygınlaşması, kitapçıların , kitapevlerinin tanıtımlarının yapılması ve cazip hale getirilmesiyle arla buluşma etkinlikleri düzenlemek ve öğrencilerin bu dünyaya dokunmalarolabilir. Kitapevlerine ziyaret , kitapçılardan okul için kitap seçmek ya da yazarlıni sağlamak önemlidir. Bu yüzden de, öğrenciler bu atmosferi yaşamak zorunda , kitap seçme şansına sahip olmalı çeşitli edebi kaynakları inceleme fırsatı olmalı , TV ve cep telefonları dışında da başka bir dünya olduğunu bilmeleri ve bu dünyanın kendilerine uzak olmadığını ve kendi yaşamlarına da uyarlamaları gerektiğini bilmelidirler. Çocukların ve gençlerin en sevdiği tv dizileri, video oyunları , sinema filmleri gibi kolay ulaşılabilen geniş bir paralel dünya bulunmaktadır. Bu , temel olarak kendi tutkularını ve tutumlarını göz önünde bulunduran öğrencilerin günlük deneyimlerine daha

yakın başka dünyalara motive etmek için başlangıç noktası olabilir. Bu yüzden beğendikleri yazarların diğer kitaplarını almak, farklı kitapları araştırmak , ilgi duydukları konularla ilgili kitaplara yönelmeleri için kütüphane gezileri düzenlenebilir. Bu ziyaretlerin sık yapılması , gelecekte iyi bir okuyucu yaratmak ve kitaplarla iç içe yaşayan bir kitle oluşturmak için iyi bir fırsat yaratabilir. Kitabevleri veya kütüphanelerle birlikte planlanmış olan yazar buluşması da amaca ulaşacak diğer bir kapı olabilir. Bu da öğrenciyi okuma aktivitesine direk katmanın bir yolu ayrıca kitabın arasında kendilerini bulabilecekleri bir fırsat yaratabilir.

Eski ve sözlü geleneğe ait bir teknik olan yüksek sesle hikaye okuma tüm Avrupa’da okullar , halk kütüphaneleri desteklenmeli ve bunun sonucunda da düşünemeyen , yorumlayamayan toplumun okuma alışkanlığını geri kazandırmalıdır.

"Hikaye Anlatma Sanatı" ve belirli bir canlı kitleye bir hikaye unsurlarını ve görüntülerini anlatmak için fiziksel hareket, jest dili ve seslendirme kullanma sanatıdır. Hikaye Anlatma Sanatının benzersiz özelliği ise ; izleyicilerin görsel hayali geliştirmek, detayları tamamlamalarını sağlamak ve hikayeyi yeniden yaratmalarına imkan vermektir. Genç izleyicilerin dikkatini çekmek , onların görsel ve işitsel teşvikleri ve tutumları , şu ana kadar okumaya karşı kaybedilen davranışların yeniden kazandırıldığının ispatıdır. Tabii ki tüm bu okuma faaliyetlerinin aileler tarafından desteklenmesi , okuma faaliyetlerinin aile ile birlikte yapılması ve okuma davranışlarının kazandırılması gereklidir. Olay aslında büyükleri tarafından anlatılan hikayelerle başladı. Sonra insanlar hikaye yazmaya başladılar ; ancak yine insanları etkileyen yüksek sesle anlatılan hikayelerdi. Hergün insanlar birilerine ya da gençlere hikayeler anlatmaktadırlar. Okuma alışkanlığı kazandırmanın başlangıç noktası da aslında bu olabilir. Buna dayanarak , okullar bu tür organizasyonlar yapmalıdırlar. EDUCANDOIT çalışanları , Laura Lanza Okulunda her zaman bu tarz aktiviteler yapmaktadırlar. Dürüstçe söylemek gerekirse , her Mayıs ayı sonunda Mediaval Castle’da düzenlediğimiz sesli okuma aktivitesi , diğer yaptığımız tüm aktivitelerden daha iyi sonuçlar çıkardı. Faaliyetin adı ‘Şatoda Gece Okuması ‘ idi ve amacı açıktı. Büyükşehir Belediyesi , şatonun bazı odalarını okurken anımsatma yapabilelim diye akşam saat 8’den gece yarısına kadar kullanmamıza izin vermektedir. Ayrıca ailelerimiz de performanstan sonra ikram edilmek üzere , öğrencilere yiyecek bir şeyler hazırlıyor. Bu amaçla da öğretmenler, öğrenciler, aileler , organizasyona dahil edilmekte ve faaliyet düzenlemelerine tüm okul olarak

katılım sağlanmaktadır. Tüm okul dönemi boyunca okuma aktivitelerine katılan öğrencilerimiz için de bu tarihi anımsatıcı bir faaliyet olmaktadır. Sesli okuma yalnızca bir aktivite değil , aynı zamanda farklı bir çalışmadır .

Her öğrenci kendi okuyacağı kitabı kendisi seçmek zorundadır ve seçtiği parçanın da ezbere değil, kalpten okunacağını da bilmesi gerekir. Burada amaç ; kitabı nesne olarak merkezileştirerek, duyguları ifade etmektir

Paylaştığımız tüm ifadelerden yola çıkarak, özel ve resmi kurumlarla işbirliği yaparak , okuma faaliyetini gerçekleştirebilecek salonlar ayarlanabilir , öğrencilerin okuması için teşvik ve motivasyon sağlanabilir tavsiyesinde bulunabiliriz. Toplum önünde okuma faaliyetini gerçekleştirmek, öğrencilere büyük bir motivasyon aracıdır ve bu faaliyette katkıda bulunarak , öğrencinin okumaya karşı ilgisi arttırılabilir.

Okul dışı yerlerin sağlanması şu iki maddeye dayalıdır: farklı kurumlarla işbirliğine geçmek ve yaratıcılık . Aynı zamanda organizasyon yönünü belirlemek ve beklentilere cevap verebilmek de çok önemlidir.

Organizasyonun yapıldığı ve faaliyetin gerçekleştiği salonun ses sistemine dikkat edilmesi gerekir ; aksi takdirde organizasyon başarısız olur ve genel isteksizlik artar. Bu sebepten dolayı, öncelikle salonun yapısı gözönünde bulundurulmalı ve iyi bir organizasyon için

düzenleme yapılmalıdır. Daha az popüler ancak daha fazla donanımlı mekanlar ayarlamak çok daha iyidir. Sırdanbir kütüphanede okuma performansını gerçekleştirmektense, asilzade saraylarında,müzelerde, galerilerde ya da



**ISTITUTO COMPRESIVO STATALE**  
Laura Lanza - Baronessa di Carini

Via Prano n. 72 - 90044 - Carini (PA) - C.M.  
PAIC861009 - C. F. 80056780820  
Telefono 091/8661056- Fax 091/8689684 - e-mail:  
[paic861009@istruzione.it](mailto:paic861009@istruzione.it)






**NOTTE  
DI  
LETTURE  
AL  
CASTELLO**

VI EDIZIONE

**VENERDI 31 MAGGIO**  
**DALLE ORE 20.30 ALLE ORE 24.00**



*Nel salone delle feste del Castello di Carini gli alunni dell'I.C.S. Laura Lanza leggeranno brani tratti da 20 romanzi della narrativa italiana*

kitapçılarda bu faaliyetlerin yapılması daha motive edicidir. Örneğin; herhangi bir hastanede yapacağınız bu faaliyete hastaları da dahil edebilirsiniz çok daha fazla etkili olacaktır. Çocuk hastanelerinde yapılması çok daha güzel olacaktır.



**Figur 5: Genç Öğrencilerin Okuma Faaliyeti Sonrası Fotoğrafi**

#### 4. KİTAPLARLA YARATICILIĞI GELİŞTİRME

Eğer doğru şekilde manipüle edilirse, kitap güçlü bir araç olabilir. Kitaplarla çalışma yapmak ; öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebileceği gibi, okumadan aldığı keyfi ve motivasyonu da artırabilir. (De Rossi-Patrucco, 2013). Daha önce de belirtildiği gibi, okuma isteği, doğru kitabı seçmekle sağlanır . Okuma alışkanlığını arttırmak, içeriğinden daha fazla faydalanmak için popüler olan bir kitap seçmek daha uygundur (Fabri,1991) . Okuduğunu anlama teknikleri , evde ya da okulda çalışabilmek için ilke yaratmada faydalı olabilir. Okuma parçasından asıl anlamını çıkararak faydalanmaktan ziyade , karakterlerin nasıl hareket ettiği ve neler hissettiği çok önemlidir. Bu faaliyetler Storybird sitesinde başlıkları verilen yeni hikayeler yaratılmasını sağlar (<https://storybird.com>). Storybird görsel imajlar ve ipuçları yardımı ile

öğrencilere yeni hikayeler yaratma fırsatı tanıyan ve aynı zamanda yine görsel objelerle öğrencilere hikaye özeti yapabilme yeteneğini geliştiren ilgin. Bir araçtır. Aynı zamanda , öğrencileri okuma ve yazmaya iten, meraklarını uyandıran bir platform da vardır . Storybookis resim ve hikayelerden oluşmuş ; farklı sayfalarla kompoze edilebilen ve farklı sayfa yapıları içeren bir kitapçıktır. Sınıf grupları ve özellikle de öğretmenlerin işbirliği halinde çalışmalarına imkan tanımaktadır. Her bir öğrencinin yeni bir grup hikayesi ya da kendine özgü bir hikaye yaratmasına imkan tanınır . Çalışma sonunda kendileri tarafından hazırlanan online bir hikaye kitabı ortaya çıkar. Öğrenciler kendi hikayelerini birbirleriyle değiştirebilirler . aynı zamanda bu çalışmaların çıktısı alınarak , okuldaki diğer arkadaşlarına sesli okuma aktivitesi de yapma fırsatı bulabilirler. Ayrıca bu çalışmalarını platformda paylaşmak , diğer çalışmaları okuyup kendilerinininkiyle kıyaslama şansını elde ederler. Bu araç aynı zamanda cep telefonlarında da çalışmakta ve kendileri tarafından yaratılan özel bir kütüphaneye dönüşmektedir. Görseller ilham vericidir ve cep telefonlarında da okuma ve yazma çalışmaları yapabileceklerini bilmeleri de motive edicidir. TITANPAD Platformu da bir diğer aktivitedir . ( [www.titanpad.com](http://www.titanpad.com) ). TITANPAD , öğrencilere çalışırken , yorumlar yapma ve birlikte yazma çalışma fırsatı da vermektedir. Tüm cihazlarda ; tabletlerde , kişisel bilgisayarlarda , cep telefonlarında çalışır ve öğrencilerin günlük hayatlarında kullandıkları cihazlardan kopmama fırsatı verir.

Bu çalışmalar ; okumayı ve yazmayı vurgulamada anlamlı olabilir. Yazma eylemi yaratıcılığı geliştirir, yaratıcılık da okumayı besler . Buna ilaveten her iki beceri de birbiriyle bağlantılı ve birbirini destekleyici ve geliştirici niteliktedirler (Barthes,2000).

#### **4.1 Gelenek ve Yenilikçilik Arasında Okuma**

Okumayı alanında son yıllarda yapılan çalışmalara göre , bilinen hikaye anlatma ve profesyonel hikaye anlatma aktivitelerinden başka , yeni araçlar için yeni fikirler bulunmaktadır.



**Figure 6: Edu Tech Vagonu**

Gelenek ve iyileştirme alanlarındaki yeni ve iyi çözümlerden birisi de, İtalya şirketlerinden biri olan Edu-Tech adlı firmanın yapmış olduğu teknolojik el arabasıdır. **Firmanın resmi sitesinde** “Edu-Tec; Eğitim Enstitüleri, Akademiler, Şirketler Ve Kurumlara eğitim amaçlı interaktif ve multimedia çözümler sunmaktadır. Amacımız insanların becerileri **ve yeteneklerinin gelişmesine**, işbirlikçi öğrenmelerine, iletişim kurmasına ve kişisel gelişimlerine yardımcı olmaktır”. Okul yalnızca eğitim yeri değil; aynı zamanda geleneksel el grafiğın teknolojik versiyonu yapan ve gezgin hikaye anlatan bir yerdir. Buna da I-Tiyatro denmektedir ve Londra BETT 2012 (**İngiliz Eğitim ve Teknolojileri**)’nde gösterilmektedir. 4 ve 10 yaş arasındaki çocuklar için düşünülmüş “multimedya hikayelerin entegre interaktif sistem için kurgulanmış” yeni bir sistemdir.

Bu vagon küçük bir laboratuvar şeklinde düzenlenmiş bir sisteme sahiptir ve öğrencilerin resimlerle bağlantılar kurarak kendi hikayelerini oluşturmalarına, animasyon haline getirmelerine imkan tanımaktadır.



**Figur 7: Vagonda etkileşimin**

Daha ayrıntılı bilgi için aşağıdaki linklere tıklayınız:

<http://www.i-theatre.org/it/gallery/video.html> ya da

<https://youtu.be/WDBTT3GH4kk>.

## SONUÇ

Sonuç olarak özetlersek , daha önce söylediğimiz gibi , okuma becerisi olmadan ne çalışma ne de anlama gerçekleşmemektedir. Okumayı aynı zamanda ruhsal gelişim için de gerçekleştirmek gerekmektedir. Kitap okuma yalnızca profesyonel sebepler ya da çalışma için yapılmamalı , aynı zamanda boş zaman değerlendirme aktivitesi olarak da şu amaçlarla yapılmalıdır:

1. Yaratıcılığı Destekleme
2. Fantezi Geliştirme
3. Bireysel Hayalgücünü Geliştirme
4. Hassasiyeti Geliştirme
5. Toleransı Arttırma
6. Temel Kültürel Etkenler Yaratma

Okuma alanı, teknikleri, karakteristik özellikleri, pedagojik uygulamalardaki özellikleri hakkında yapılan çeşitli teknikler ve çalışmalara rağmen, 1990'lardan beri süregelen araştırmalar sonucu elde edilen okuma alışkanlıkları ile ilgili istatistikler hala fiili olmamıştır. Bu yüzyılın sonunda, ünlü Dilbilimci Tullio De Mauro farklı bir analiz gerçekleştirmiştir. Bu analize göre , okuma alışkanlığı sosyal şartlar (orta sınıf ya da düşük sınıf) ya da coğrafi bölgelere (Kuzey, Merkez, Güney) göre farklılık göstermez. De Mauro'ya göre ailelerin kullandığı lehçe ya da evde kitapların olması ülkedeki farklılıkların sebebi değildir. "Kaliteli Öğretim" ya da okul bu noktada çok önemlidir. Okulun verdiği dilbilim becerisi çok önem taşır. Bu fikre göre: Bireylerin dilbilim becerisini geliştirdikçe, o bireyin profesyonel becerileri de gelişir. Bu sayede kurduğu ilişkiler gelişir ve daha mutlu bir hayata sahip olur. Okuma da bu amaca ulaşmanın en önemli noktasıdır.

## REFERANSLAR

- AA.VV., *Manifax dei diritti del lettore*, a cura di Mirella Serri, Napoli, Liguori 1993.
- AA.VV., *Storia della Lettura*, Bari, Laterza, 1995.
- AA.VV., *Il lesto letterario, istruzioni per l'uso*, Laterza, Bari,1996.
- AA.VV., *I bambini e la lettura - La cultura del libro dall'infanzia all'adolescenza*, Roma, Carocci, giugno 1999.
- Marcello Argilli, *Ci sarà una volta: immaginario infantile e fiaba moderna*, Scandicci, La Nuova Italia, 1995.
- Corrado Augias, *Leggere: perché i libri ci rendono migliori, più allegri, più liberi*, Milano, Mondadori, 2007.
- Federico Batini e Simone Giusti, (a cura di) *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*, Napoli, Liguori, 2009.
- Peter Bichsel, *Il lettore, il narrare*, Milano, Marco y Marcos, 1989.
- Harold Bloom, *Come si legge un libro e perché*, Milano, Rizzoli, 2000.
- Peter Brooks, *Trame*, Torino, Einaudi, 1995.
- Roland Barthes, *Il grado zero della scrittura*, Torino, Einaudi,1982.
- Roland Barthes, *La grana della voce*, Torino, Einaudi, 1986

- Federico Bertoni, *Il testo a quattro mani - per una teoria della lettura*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
- Samuel Beckett, *Intervista*, Roma, Minimum Fax, 1996.
- Maurizio Bonin, Patrizia Canova, Luigi Corsetti, Giancarlo Migliorati (a cura di). *Librarsi. Idee per la promozione della lettura*, Milano, Regione Lombardia, 2002.
- Josif Brodskij, *Intervista*, Roma, Minimum Fax, 1996 (Traduzione da un testo del 1988).
- Alberto Cadioli, *La narrativa consumata*, Bologna, Transeuropa, 1987.
- Roberta Cardarello, *Libri e bambini: la prima formazione del lettore*, Scandicci, La Nuova Italia, 1995.
- Raymond Carver, *Intervista*, Roma, Minimum Fax, 1996 (Traduzione da un testo del 1986).
- Louis-Ferdinand Céline, *Interviste*, Roma, Minimum Fax, 1996 (Traduzione da testi del 1967).
- Aidan Chambers, *Il piacere di leggere e come non ucciderlo*. Milano, Sonda, 2006.
- Paul Cornea, *Introduzione alla teoria della lettura*, Firenze, Sansoni, 1993.
- Claudio Cortese, *L'organizzazione si racconta*, Milano, Guerini, 2000.
- Robert Crowder, *Psicologia della lettura*, Bologna, Il Mulino, 1998.
- Barbara De Angelis, *L'ascolto atto cosciente e virtù civile. Riflessioni educative*, Roma, Anicia, 2013.
- Paul De Man, *Allegorie della lettura*, Torino, Einaudi, 1997.
- Roberto Denti, *Come far leggere i bambini*, Roma, Editori Riuniti, 1982.
- Ermanno Detti, *La lettura e i suoi nemici*, Scandicci, La Nuova Italia, 1998.
- Marina De Rossi e Carlo Petrucco, *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*, Roma, Carocci editore, 2013.
- Duccio Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina editore, 1995.
- Karin B. Evans e Dennis Metzger, *Storytelling*, ASTD, 2000.
- Stefania Fabri, *Percorsi di lettura: metodi ed esperienze nel rapporto fra libri, media e immaginario*, Milano, Bibliografica, 1991.
- Paolo Federighi, *Le condizioni del leggere*, Milano: Bibliografica, 1996.
- Franco Ferrarotti, *Leggere, leggersi*, Roma, Donzelli, 1998.

- Luca Ferrieri, *La promozione della lettura in biblioteca: modelli e strategie in un'indagine nazionale sulle biblioteche pubbliche*, Milano, Bibliografica, 1996.
- Luca Ferrieri, *Il libro sotto il banco: biblioteca e scuola: due modi di leggere?*, Milano, Bibliografica, 1991.
- Andrea Fontana, *Manuale di Storytelling*, Etas-Rizzoli, Milano 2009.
- Claudio Gamba, Maria Laura Trapletti, *Le teche della lettura: leggere in biblioteca al tempo della rete*, Milano, Bibliografica, 2006.
- Vanna Gherardi, *I bambini e la lettura: la cultura del libro dall'infanzia all'adolescenza*, Roma, Carocci, 2001.
- Nadine Gordimer, *Scrivere ed essere*, Feltrinelli, Milano, 1996.
- Francesco Giovannini (a cura di), *L'Officina del racconto*, Forlì, Nuova Compagnia Editrice, 1996.
- Guacci R., Miorelli B., *Come scrivere - guida per aspiranti narratori*, Milano, Zelig, marzo 1999.
- Eric A. Havelock, *La Musa impara a scrivere*, Bari, Laterza, 1995.
- Marco Hagge, *Il sogno e la scrittura*, Firenze, Sansoni, 1986.
- Piero Innocenti, *La pratica del leggere: con 80 interviste a lettori per vocazione, per mestiere, per sensualità, per inedia*, Milano, Bibliografica, 1989.
- IRRSAE dell'Umbria, *Il lettore l'ultimo dinosauro...?*, Atti del convegno, Perugia 1997, Città di Castello: FGESP, 1999.
- Filippo La Porta, *Non c'è problema*, Milano, Feltrinelli, 1997.
- Cristina Lastrego, Francesco Testa, *Mi piacciono i libri*, Firenze: Fatatrac, 1990.
- Cristina Lastrego, Francesco Testa, *Mi piace la biblioteca*, Firenze, Fatatrac, 1996.
- Cristina Lastrego, Francesco Testa, *Dalla televisione al libro*, Torino, Einaudi, 1988.
- Maria Chiara Levorato, *Le emozioni della lettura*, Bologna, Il Mulino, 2000.
- David Lodge, *L'arte della narrativa*, Milano, Bompiani, 1995.
- Olof Logercrantz, *L'arte di leggere e di scrivere*, Genova, Mari etti, 1987.
- Alberto Manguel, *Una storia della lettura*, Milano, Mondadori, 1997.
- Gabriel Garcia Marquez, *Intervista*, Roma, Minimum Fax, 1996 (Traduzione da un testo del 1984).
- Deena Metzger, *Scrivere per crescere*, Roma, Astrolabio, 1994.

- Eros Miari, *A che libro giochiamo?*, Milano, Mondadori, 1999.
- Robert Musil, *La conoscenza del poeta*, Milano, Sugarco, 1979.
- Ignazia Nespolo, Enrica Ricciardi, *Leggiamo insieme: strategie e percorsi di lettura*, Roma, Carocci, 2006.
- Fulvio Panzeri, *Giocalibro: percorsi di lettura per la scuola materna ed elementare*, Milano, Bibliografica, 1998.
- Pierluigi Pellini, *La descrizione*, Bari, Laterza, 1998.
- Daniel Pennac, *Come un romanzo*, Milano, Feltrinelli, 2004.
- Corrado Petrucco e Marina De Rossi, *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Roma, Carocci editore, 2009.
- Eugenio Pintore, *Sai cosa faccio? Leggo: quando i ragazzi incontrano la lettura*, Milano, Bibliografica, 2000.
- Bianca Pitzorno, *Storia delle mie storie*, Parma, Pratiche, 1995.
- Marcel Proust, *Sulla lettura*, Milano, Rizzoli BUR, 2011.
- Paul Ricoeur, *Tempo e racconto*, Milano, Jaca book, 1989 (Tre voll.).
- Gianni Rodari, *Grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 2001.
- Christian Salmon, *Storytelling. La Fabbrica delle Storie*, Fazi Ed., 2008
- Maria Montserrat Sarto, *Voglia di leggere: 25 strategie didattiche per l'animazione alla lettura*, Casale Monferrato, Piemme, 1993.
- Maria Assunta Sforza, *Cresce meglio chi legge: progetto triennale di lettura nella scuola elementare*, Perugia, Era Nuova, 2003.
- Sandra Tassi, *La lettura promossa: pedagogia e didattica della lettura e della ricerca in biblioteca*, Milano, UNICOPLI, 2000.
- Francesco Tronci, *Letteratura senza tempo - forme e modi per l'educazione dell'immaginario infantile*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
- Rita Valentino Merletti, *Raccontar storie*, Milano, Mondadori, 2002.
- Rita Valentino Merletti, *Leggere ad alta voce*, Milano, Mondadori, 1996.
- Rita Valentino Merletti, Bruno Tognolini, *Leggimi forte*, Milano, Salani, 2006.
- Rita Valentino Merletti, Bruno Tognolini, *Libri e lettura: da 0 a 6 anni*, Milano, Mondadori, 2001.
- M. Varano, *Guarire con le fiabe*, Roma, Meltemi Editore, 1998.

Enrico Viceconte, Contar Storie, "Persone e Conoscenze" n.54, 2010.

Nerina Vretenar, Leggere per crescere: come aiutare i figli ad amare la lettura, Roma, Armando, 2003.

William Carlos Williams, La tecnica dell'immaginario, Milano, Sugarco, 1981.

Virginia Woolf, Come si legge un libro?, Milano, La Tartaruga, 1996.

Virginia Woolf, Il lettore comune (prima e seconda serie), Genova, Il Melangolo, 1996.

Kathy A. Zahaler, Ai bambini piace leggere, Milano, TEA, 1999.

Paola Zannoner, Come si costruisce un percorso di lettura, Milano, Mondadori, 2000.

Jack Zipes, Inventare e raccontare storie, Trento, Edizioni Erickson, 1996