



Hizmetiçi Eğitim Programı Kılavuzu

KaynaŖtırma/BütünleŖtirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarında Önleyici Yaklaşımlar



DISTINC projesi

Jo Lebeer, Luísa Grácio, Z. Hande Sart, Beno Schraepen, Nalan Babür,
Ria Van den Eynde, Leen Stoffels, Adam Gogacz (Editörler)

BOĞAZİÇİ ÜNİVERSİTESİ MATBAASI
2013



DISTINC 2013
KAYNAŖTIRMA SINIF UYGULAMALARI İÇİN
HİZMETİÇİ EĞİTİM PROGRAMI GELİŖTİRME

KaynaŖtırma/ BütünleŖtirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarında Önleyici Yaklaşımlar

**Hizmetiçi Eğitim Programı
Kılavuzu**

DISTINC PROJESİ

Jo Lebeer, Luísa Grácio , Z. Hande Sart, Beno Schraepen, Nalan Babur,

Ria Van den Eynde, Leen Stoffels, Adam Gogacz (Editörler)

Türkçesini Derleyenler: Tamer Atabarut, Nalun Babür, AyŖe Caner,

Ece Gökakın, Hande Sarp, Özlem Ünlühisarcıklı

Ocak 2013



DISTINC

KAYNAŖTIRMA SINIF UYGULAMALARI İÇİN
HİZMETİÇİ EĞİTİM PROGRAMI GELİŖTİRME

Editörler

Jo Lebeer
Luísa Grácio
Z. Hande Sart
Beno Schraepen
Nalan Babür
Ria Van den Eynde
Leen Stoffels
Adam Gogacz

► Baskı Bilgisi

Boğaziçi University Cataloging –in-Publication Data

Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamalarında Önleyici Yaklaşımlar : Hizmetiçi Eğitim Program Kılavuzu / Editörler; Jo Lebeer, Luisa Grácio, Z. Hande Sart, Beno Schraepen, Nalan Babur, Ria Van den Eynde, Leen Stoffels & Adam Gogacz.

136 sayfa; 30 cm.

ISBN 978-975-518-349-7

1. Kaynaştırma eğitimi. 2 Öğretmen Eğitimi -Training of. 3. DISTINC Projesi.

LC1200

Yayın No : 1082



Eğitim ve Kültür

Hayatboyu Öğrenme Programı

*Bu proje Avrupa Komisyonu desteği ile fonlanmıştır.
Sadece belgeyi düzenleyenlerin görüşünü
yansıtmakta olup, burada bulunan bilgilerin
kullanımından, Komisyon sorumlu tutulamaz.*

5 1 0 0 7 2 - L L P - 1 - 2 0 1 0 - 1 - T R - C O M E N I U S - C M P

İçindekiler

Baskı Bilgisi	iv
Önsöz	ix
Teşekkür	xi
BÖLÜM 1 - Giriş	1
Herkes için Eğitim-Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim	1
DISTINC Projesi	2
DISTINC Projesinin Amaçları	2
Kaynakça	2
BÖLÜM 2 - Farklılıklarla başa çıkmak için öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları nelerdir?	3
BÖLÜM 3 - Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim için Hizmetçi Eğitim Programı	7
Öğretmen Kılavuzu	7
MODÜL 1 - Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Hakkında Genel Bilgi	9
Amaçlar	9
Temel Kavramlar ve Beceriler	9
Eğitim Hakkı	10
Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarında Ekolojik Yaklaşım	11
Kaynakça	12
Etkinlikler	14
Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Hakkında Genel Bilgi	14
Alet Kutusu 1.1.A Birbirimizi Tanıyalım	15
Birbirimizi Tanıyalım	15
Alet Kutusu 1.1.B Birbirimizi Tanıyalım	15
Alet Kutusu 1.1.C Birbirimizi Tanıyalım	15
Alet Kutusu 1.2 Haydi Eşit Olalım	16
MODÜL 2 - Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimde Önleyici Sınıfçı Uygulamalar	17
Amaçlar	17
Temel Kavramlar ve Beceriler	17
Çoklu Zeka Kuramı	18
Feuerstein Teorisi: Kaynaştırma Sınıflarında Öğrenme Nasıl Oluşur?	18
Kaynakça	21
Etkinlikler	22
Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimde Önleyici Sınıfçı Uygulamalar	22
Orijinalinden Seçilmiş Etkinlikler	22
Alet Kutusu 2.4 Samuray Şapkası	22
Etkinlik Açıklaması	22
MODÜL 3 - Davranış Problemleri: "Neler Biliyoruz? Neler Öğrenebiliriz?"	25
Amaçlar	25
Temel Kavramlar ve Beceriler	25
Kaynakça	29
DSM-IV-TR göre Yıkıcı Davranış Bozuklukları	32
Davranış Problemlerinin İşlevleri	33
Davranış Problemlerinde Değerlendirme	33
Tüm Öğrenciler için Olumlu Öğrenme Ortamı Yaratma	33

Etkinlikler.....	34
Davranış Problemleri: “Neler Biliyoruz? Neler Öğrenebiliriz”	34
Alet Kutusu 3.1 Benim Davranışım Senin Davranışın :) : Biz ne yapabiliriz?.....	35
Alet Kutusu 3.5 Tepkisel mi Öngörülü mü? Çözümün nedir?	35
Alet Kutusu 3.6 Arkadaş Piramidi	36
Alet Kutusu 3.7 Olumlu Öğretmen Öğrenci İlişkisi.....	36
Alet Kutusu 3.8 5 Adım Yöntemi	37
Alet Kutusu 3.10 Karar Verme Rehberi.....	37
Alet Kutusu 3.10 devam	38
Alet Kutusu 3.11 Başlıca Sosyal Yetileri Öğretme.....	39
Alet Kutusu 3.12 Dur Düşün Geç	39
Alet Kutusu 3.12 devam	40
Alet Kutusu 3.12 devam	41
Alet Kutusu 3.15 Durum Yönetim Stratejileri	42
Alet Kutusu 3.x Sıra Sizde	42

MODÜL 4 - Erken Dönem Okuma Güçlükleri ve Akıcı Okuma 43

Giriş.....	43
Amaçlar	43
Modül 4’ün İçeriği	44
Bölüm I: Çocukların okuma yazma gelişimini anlamak	44
Bölüm II: Okuma edinimi üzerine kuramlar	45
Bölüm IV: Akıcı Okuma	45
Bölüm V: Müdahaleler (genel)	46
Arka Plan ve Temel Kavramlar.....	46
Bölüm I: Çocukların okuma yazma gelişimini anlamak	46
Bölüm II: Okumayı öğrenme kuramları	49
Okuma Gelişimi Teorileri.....	50
Bölüm III: Okuma Güçlükleri.....	54
Bölüm IV: Akıcı Okuma	56
BölümV: Müdahaleler (genel)	58
Kaynakça	61
Etkinlikler.....	63
Erken Dönem Okuma Güçlükleri ve Akıcı Okuma.....	63
Alet Kutusu 4.1 Çocuklara Sesli Okuma 1	64
Alet Kutusu 4.2 Sesli Okuma 2.....	65
Alet Kutusu 4.3 Kelime Dağarcığı Üzerine Çalışma	66
Alet Kutusu 4.4 Dil Deneyimi Yaklaşımı	68
Alet Kutusu 4.5 CONNECT: Sesleri ve Harfleri Birleştirme	70
Alet Kutusu 4.6 CONNECT Kelime Tanıma.....	71
Alet Kutusu 4.7 CONNECT: Akıcı Okuma.....	72
Alet Kutusu 4.8 Tanıdık Metnin Tekrarlanarak Okunması	73
Alet Kutusu 4.9 Koro Şeklinde Birlikte Okuma	74
Alet Kutusu 4.10 Birlikte Tekrarlı Okuma.....	75
Alet Kutusu 4.11 Koçlu Okuma – Yardımlı Okuma.....	76
Alet Kutusu 4.12 Eşli Okuma	77
Alet Kutusu 4.13 Oyunlar.....	78
Alet Kutusu 4.14 Fonolojik Farkındalık_1	82
Alet Kutusu 4.15 Fonolojik Farkındalık_2	84

MODÜL 5 - Okumayı Anlamada Yaşanan Güçlükler.....	87
Giriş.....	87
Amaçlar	87
Modül 5'in İçeriği.....	88
Bölüm I: Okuduğunu Anlamak.....	89
Bölüm II: Okuduğunu Anlama: Sınıfçı Uygulamalar	90
Bölüm III: Okuduğunu Anlama Teknik ve Yöntemleri.....	93
Kaynakça	96
Etkinlikler.....	98
Okumayı Anlamada Yaşanan Güçlükler	98
Alet Kutusu 5.1 RU BART Tekniği.....	99
Alet Kutusu 5.2 BCDE Stratejisi	100
Alet Kutusu 5.3 RAP-Q Tekniği.....	102
Alet Kutusu 5.4 5N ve 1K Sorgulama Tekniği.....	103
Alet Kutusu 5.5 FRAYER Model Tekniği.....	104
Alet Kutusu 5.6 SPORE Tekniği.....	105
Alet Kutusu 5.7 K-W-L Tekniği (BÖN Yöntemi).....	106
Alet Kutusu 5.8 Okuduğunu Anlama: Okuma Stratejileri ile Aktif Okuma	107
Alet Kutusu 5.9 Haberleri Anlamak.....	108
Alet Kutusu 5.10 Anlamalı Bağlantılar Kurabilmek.....	109
Alet Kutusu 5.11 Okuma Zevki için Püf Noktalar: Okuma Çemberleri	111
Alet Kutusu 5.12 Seyyar okuma yerleri; okuma köşeleri	112
Alet Kutusu 5.13 Okuma zevki için püf noktalar: Hikaye çuvaları.....	113
Alet Kutusu 5.14 Hikaye Piramidi Tekniği	115
Alet Kutusu 5.15 "Gözden Geçir, Soru Sor, Oku, Tekrar Et, Yeniden İncele (GSOTİ)" Metodu	116
Alet Kutusu 5.16 Görselleştirme Tekniği	117
Katkıda Bulunan Yazarlar	119
DISTINC Proje Ortakları	123

► Önsöz

Herkes için Eğitim (HİE), küresel bir taahhüt olarak tüm çocuklar, gençler ve yetişkinler için temel eğitimin hakkının garanti altına alınmasını sağlayan bir eğitim hareketidir. HİE, ilk olarak Tayland, Jomtien’de 1990 yılında başlamış olup, uluslararası toplum HİE’nin varlığını 2000 yılında Dakar’daki Dünya Eğitim Forumu’nda taahhüt etmiştir. Ayrıca 164 hükümet, HİE’e başlamakta söz vermiş ve 2015’e kadar ulaşacakları, zorunlu temel eğitim ve öğretimi içeren, altı hedef tanımlamışlardır. İlköğretime yönelik zorunlu temel eğitim ve öğretimde tüm çocuklar, farklılıkları ve geçmişleri ne olursa olsun, için okulun erişilebilir olması hedeflenmiştir.

Özel gereksinimleri olan çocuklar akranlarıyla birlikte aynı ortamlarda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dahil edilmelidir. Birleşmiş Milletler Engelliler Sözleşmesi’ne göre (Madde 24) taraf devletler, engelli çocukların eğitim hakkını engelli olmayan çocuklarla birlikte, fırsat eşitliği içinde, ayrımcılık yapmaksızın, bütünleştirici bir biçimde tanırlar ve garanti eder. Bu bağlamda, eğitimin daha kaynaştırıcı/bütünleştirici olması amacıyla, ulusal mevzuatlar değiştirilmektedir. Ancak tüm bu çabalara rağmen, uygulama henüz istenilen seviyede değildir. Örneğin; öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaç ve performans düzeylerinin çeşitliliği ile nasıl başa çıkabileceklerini bilememekte; okullarda idari ve organizasyonel birçok boşluk ve eğitim materyali eksikliği bulunabilmektedir.

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime, sadece, farklılıkları ve ihtiyaçları ne olursa olsun, tüm çocukların aynı okullarda eğitim alması yaklaşımından, daha geniş bir perspektiften bakılmalıdır. Kaynaştırıcı/bütünleştirici eğitiminde daha iyi şartları nasıl sağlayabileceğimiz ve aynı zamanda öğrenme ve davranış problemi gösteren çocuklar için tanılama süreci başlamadan önce en iyi öğrenme koşullarını nasıl yaratacağımız gibi sorularla da karşı karşıyayız.

Şu ana kadar bu soruların tam anlamıyla cevabını verebilmiş değiliz. Birçok ülkedeki iyi uygulamalar, kaynaştırma uygulamalarında iyi şartların sağlanabileceğini göstermiştir. Ama bazı durumlarda sınıf öğretmenlerinin çocukların eğitimine uygun uygulamaları sağlayabilecek, yeterli eğitim ve becerilere sahip olmadıkları bilinmektedir. Bu nedenle; sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarını gerçekleştirebilmeleri için, öncelikle düşünme yapılarını değiştirmeye hazır olmaları ve daha sonra da, en etkili yöntem, strateji ve pratik tekniklerden yararlanmaları önemlidir.

Kaynaştırma Sınıf Uygulamaları için Hizmet içi Eğitim Geliştirme Projesi (DISTINC), bu ihtiyaçların bir kısmını yanıtlamayı hedeflemiştir. DISTINC, Avrupa Birliği Hayatboyu Öğrenme Programı, Comenius Çok Taraflı Projeler kapsamında finanse edilen bir Avrupa Birliği Projesi’dir. Beş ülkeden (Belçika, Polonya, Portekiz, Türkiye, İngiltere) altı ortakla birlikte, özel gereksinimi olan çocuklardan özellikle öğrenme güçlükleri ve/veya davranış problemleri olan çocuklara yönelik kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları için ilkökul öğretmenlerine gerekli olan bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla, bir hizmet içi eğitim programı olan “Kaynaştırma Uygulamaları Eğitimi” geliştirilmiştir.

Kaynaştırma eğitiminde önleyici bir yaklaşım anlayışıyla hazırlanan bu hizmetiçi eğitim kılavuzu başlıca şu amaçlarla hazırlanmıştır:

- Özel gereksinimi olan çocuklar olarak nitelendirilseler de, nitelendirilmeseler de özellikle öğrenmede engellerle karşılaşan, öğrenme ya da davranış zorluklarına sahip çocuklara odaklanarak, birçok farklı çocukla ilgilenebilme konusunda farkındalığı ve yetkinliği geliştirmek;
- Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları geliştirilmesi için, kaynaştırmanın altında yatan felsefi, etik ve bilimsel çerçeveyi anlayabilmek;
- Öğretmenlerin, özellikle davranış problemleri ve okuma yazma güçlüğü gibi farklı zorluklarla ilgilenebilmeleri konusunda yetkinlik duygularını ve kişisel gelişimlerini yükseltmek.

Bu öğretmen kılavuzu, öncelikle “Öğretmen Eğitimcilerinin” DISTINC projesi modüllerini katılımcılara öğretmelerinde yardımcı olması amacıyla hazırlanmıştır. Ancak gelecekte eğitimcilerin eğitimi için bir referans belge olarak kullanılabilir. Kılavuz üç bölümden oluşmaktadır: Bölüm 1; DISTINC projesini tanıtmakta, program ve kılavuz hakkında bilgi sağlamakta; Bölüm 2; eğitim ihtiyaçları değerlendirmesini içermekte; Bölüm 3 ise; beş farklı eğitim modülünü sunmaktadır.

Proje süresince, sınıflarında farklı ihtiyaçları olan öğrencileri olan ilkökul öğretmenlerinin özel ve güncel ihtiyaçlarının belirlenmesinden başlayarak, öğretmenler için bir eğitim programının geliştirilmesi ve uygulanmasına kadar giden bir dizi etkinlik yapılmıştır. Son olarak, eğitim programını daha geniş gruplara yaymak için farklı araçlar (konferanslar, toplantılar, broşürler, internet vb.gibi) kullanılmıştır. DISTINC projesinin, kaynaştırma uygulamalarına yönelik öğretmen eğitimi ile Avrupa’da işbirliğini teşvik etmesi ve kaynaştırma uygulamaları ile karşılıklı anlayış ve tecrübelerin paylaşılmasına önemli katkı sağlaması beklenmektedir.

Dr. Tamer Atabarut, Proje Koordinatörü
DISTINC Proje Ekibi Adına

► Teşekkür

Proje koordinatör ekibi olarak, öncelikle bu projenin Boğaziçi Üniversitesi ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün (İLMEM) çabalarıyla nasıl başladığı konusunda bilgi vererek başlamak istiyoruz. Bu proje, öncelikle Türkiye'de okullarımızdaki engelli çocukların eğitim haklarını nasıl garanti altına alabiliriz ve kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları için gerekli olan paradigma dönüşümlerini nasıl sağlayabiliriz sorularından doğan fikirlerle başlamıştır. Projede, Avrupa'da bulunan proje ortağı ülkelerdeki kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarını yapan sınıf öğretmenlerinin ihtiyaçlarını belirlenmesi, sınıf ortamındaki deneyimlerin ve gözlemlerin paylaşarak, elde edilen bulgular ve paylaşımlarla hizmetiçi eğitim programı geliştirmek amaçlanmıştır. Öncelikle projede yer alan tüm bu ekibi bir araya getiren koordinatör Tamer Atabarut ve Shirli Ender Büyükbay ile meslektaşlarımız Jo Lebeer (Belçika), Martha Kędzia (Polonya), Maria Luisa Fonseca Grácio (Portekiz), Tunay Hussein'e (İngiltere) teşekkür etmek isteriz. Tüm çocukların, akademik, duygusal, sosyal ve fiziksel gizil güçlerini en üst seviyeye çıkarabilecek sosyal hayatta ve eğitimde kaynaştırma/bütünleştirme olana dek, yolculuğumuzun devam edeceğine inanıyoruz.

Boğaziçi Üniversitesi Rektör Yardımcıları Füsün Akarsu ve Gülay Barbarosoğlu ile projenin başından sonuna kadar bizi destekleyen İl Milli Eğitim Müdürü Muammer Yıldız'a müteşekkirimiz. Projenin başlangıç, gelişme ve ilk uygulama aşamasında yer alan İLMEM'in proje ekibinin eski üyeleri Filiz Yağmurlu, Filiz Göktürkler ve Seher Mutlu'ya en içten teşekkürlerimizi sunarız. Aynı zamanda, Köksal Aksoy'a da İLMEM bünyesindeki idari çalışmaların koordinasyonu ile Kaynaştırma Uygulamaları Eğitimi'nin tanıtım ve yaygınlaştırma konferanslarına katkıları nedeniyle teşekkür ederiz. İstanbul'daki yaygınlaştırma toplantılarımız esnasında, kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının öğrenci olarak bir parçası oldukları döneme ait geçmiş okul tecrübelerini bizlerle paylaşan ve öğretmenlerinin etkileriyle yaşantılarının nasıl değiştiğini aktaran Lokman Ayva, Hale Bacakoğlu ve Halis Kurulay'a teşekkürlerimizi sunmak isteriz. Projedeki akademik asistanlarımız Didem Özerman ve Burcu Özveren'e, projenin uygulama aşamasındaki yaratıcı katkıları için ve Nurfer Babür'e etkinliklerin hazırlık aşamasındaki yardımlarından ötürü teşekkür ederiz. Proje idari asistanımız Ece Gökakın'a projenin "meleği" olması nedeniyle en içten teşekkürlerimizi sunarız. Kendisi gece gündüz demeden projenin her alanında çalışmış ve yanıtız tek bir soru bile bırakmamıştır. Orhan Gökçöl ve Cem Çeliköz'e paha biçilmez yorumları ve projenin akademik ve mali değerlendirmeleri olarak rehberlikleri için çok şey borçluyuz. Logo, broşürler, web sayfası gibi tüm görsel materyalleri hazırlamak için bizimle çok yakın çalışan Dipnot Ajans'a teşekkür etmek isteriz. "Eğitimcilerin Eğitimi"nin ilk aşamasında aktif rol alan, daha sonraki aşamada eğitim programının sınanmasında ve son olarak yaygınlaştırma konferanslarında bulunan İstanbul'daki devlet okullarındaki öğretmenlere en özel teşekkürlerimizi sunarız. Onlar, projeyi daha gözle görülür bir hale getirdiler ve bizim doğru bir şey yaptığımıza inanmamızı sağladılar. Öğrenmeye dair motivasyonları inanılmazdı. Alfabetik sırayla, Baran Tuba Aydemir, Aynur Barkın, Serap Bayram, Serhat Sekmen Can, Ümid Esra Coşkun, Asuman Uğur Ergen, Serap Erginyürek, Zeynep Ersin, Berna Günay, Burçin Özkan, Duygu Park, Seher Sevindik, Tuğba Şenses, Erdal Tavaslı, Nurten Tekin ve Gülbin Ülker'e teşekkür ederiz. Ve son olarak, bize yeni dünyalar keşfettiren tüm çocuklara teşekkür ederiz.

Polonya Społeczna Akademia Nauk, Łódź'ta kaynaştırma uygulamaları bulunan ilköğretim okulu (Integracyjna Szkoła Podstawowa nr 67 im. Janusza Korczaka w Łodzi) müdürü olan Barbara Celmerowska'ya; Lehçe ve İngilizce öğretmeni olan Rafał Kamiński'ye ve projeye ilgilenen diğer tüm öğretmenlere teşekkür etmektedir. Çalışmalarını proje eğitimlerinin organizasyonuna katılan, ancak ne yazık ki, ilk eğitimcilerin eğitiminden bir hafta önce, trajik bir şekilde kaybettiğimiz Łódź Inovasyon Eğitim Okulu (Liceum Umiejętności Tworzących w Łodzi) Müdürü Marta Lebieczik'in anısına ithaf etmektedir.

Belçika Antwerp Üniversitesi, Karel de Grote Öğretmen Eğitim Merkezi'nden Leen Stoffels ve Ria Van den Eynde'a özel ihtiyaçlar, genel içerik ve özellikle de okuma konularındaki "deneyim valizleriyle" birlikte "trenimize atladıkları" için minnettardır. Ghent Artevelde Üniversitesi'nden Marijke Wiksens, Ase Vermeire ve Saar Callens'a, öğretmen kılavuzu, konferans ve yaygınlaştırmalardaki işbirlikleri için; Antwerp Üniversitesi Birliği Plantijn College'den meslektaşımız Beno Schraepen ile Els Maldoy, Cil Leytens, Nele Crabbé, Linda De Loecht, Lucky Van Gasse'ye ve diğer teknisyenlere yaygınlaştırma konferanslarında bizlere yardımcı oldukları için; gönüllü yardımlarından ötürü Tibi Kind ve Chris Heyvaert'e; Antwerp Üniversitesi direktörlerine ve özellikle Rektör Yardımcısı Johan Meeusen'e, Antwerp Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Elke Struyf'a ve bu işi kendi işlerinin de üstünde tutan idari ve teknik personel Patsy De Clopper, Lea Costermans ve Vera Huygebaert, Linda Springael, Bruno Fleurackers, Leen Verreydt, Cil Leytens, Chris Monteyne'ye; Tine Vervloet, Johan Huybrechts ve Eva Franck (Antwerp Pedagogik Destek Merkezi)'e, Wim Van Rompu ve Elif Beyaza (Antwerp Çocuk Güvenlik Merkezi)'ne, Christel Vervecke (CKSA), Griet Van Balen (Karel De Grote College)'e; yaygınlaştırmaya öncül olmuş müdür ve öğretmen Eric d'Hooghe, Marina Beernaert, Liliane Rombouts, Fatma Captagül, Noëlla Dewachter, Kris Du Pont'a; Utrecht Yükseköğretim Okulu'ndan Hans Schuman ve Dian Fluijt'a minnettarız. Unutmuş olabileceğimiz isimler için özür dileriz.

Portekiz Evora Üniversitesi olarak, eğitimcilerin eğitimi konusundaki katılımı dolayısıyla, Conde Vilavla Okulu Eğitim Psikoloğu Ana Cristina Rosário'ya ve Évora, Estremoz ve Ferreira do Alentejo İlköğretim Okulları'nın müdürlerine teşekkür etmek isteriz. Évora Üniversitesi Eğitim ve Psikoloji Araştırma Merkezi'ndeki araştırmacılar olan Nicola Rebelo, Fátima Leal, Hélio Salgueiro ve João Silva ile ilk eğitimin bir parçası

olan ve onlarsız çalışmanın mümkün olamayacağı altı ilköğretim öğretmeni Sofia Lara Tojo (Evora'daki 1 No'lu Okullar Grubu), Teresa Nunes ve Domingas Canhoto (Evora'daki 3 No'lu Okullar Grubu), Isabel Basílio Moreira (Estremoz Okullar Grubu), Sandra Santos ve Ana Pinheiro (Ferreira do Alentejo Okullar Grubu)'na en özel teşekkürlerimizi iletiriz.

DISTINC Proje Ortakları

Editörler olarak; proje koordinatörü Tamer Atabarut'a, proje asistanı Ece Gökakın'a ve Boğaziçi Üniversitesi Yaşamboyu Eğitim Merkezi'ndeki çalışma arkadaşlarına, bu projeyi mümkün kılmak için gösterdikleri sonsuz çaba nedeniyle teşekkür etmek isteriz. Ayrıca organizasyonel ve lojistik alanlarda çalışan, ortaklığın geri kalanındaki tüm meslektaşlarımıza da teşekkür ederiz. Ayrıca, Tunay Hussein tarafından yönetilen, Londra Noel Park İlköğretim Okulu'ndaki meslektaşlarımıza da müteşekkirimiz. Her ne kadar, bir proje ortağı olarak başladılar da, kendileri dışındaki gelişmeler üzerine, ortak yükümlülükleri artık yerine getirememeleri nedeniyle, projeden geri çekilmek zorunda kalmışlardır. Noel Park İlköğretim Okulu'na Ekim 2011'de gerçekleştirdiğimiz ziyarette, bir çok farklı kültürden ve bazen çok zor şartlar altında büyüyen çocukların bulunduğu, ancak hayat dolu ve kaynaştırma eğitimi uygulamaları yapan bir okulla karşılaştık. Proje için ilham verici bir örnek olmasını sağlayan son derece kararlı, yaratıcı ve aydınlanmış öğretmenleri olduğunu da gördük.

Öğretmen Kılavuzu'nda emeği geçen tüm yazarlara teşekkür ederiz.

Son olarak, Bath Spa Üniversitesi'nden öğretmen kılavuzu ve uygulaması için bizlere zaman harcayan meslektaşlarımız Mim Hutchings ve Marion East'e ve bunun yanı, kitabın İngilizce versiyonunun redaksiyonu için Stephen Ward'a çok teşekkür ederiz.

Editörler

► BÖLÜM 1 - Giriş

Herkes için Eğitim-Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim

Jo Lebeer, Beno Schrapen, Luisa Gracio, Z. Hande Sart

Herkes için eğitim UNESCO'nun sloganıdır. Son onyıllar içinde, dünyada tüm çocukların eğitim haklarının garanti altına alınması için kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim hareketi yer almaktadır. Temel amaç, farklılıkları ve geçmişleri ne olursa olsun tüm çocukların okula erişiminin sağlanarak eğitim haklarına akranlarıyla birlikte bütünleştirilmiş ortamlarda kavuşturulmasıdır. Kaynaştırma yoluyla eğitim, özel eğitim ihtiyaçları ve/veya engelli çocukların "normal" sınıflarda eğitim ortamında bulunması anlamından daha geniş bir anlam taşımaktadır. Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesinin (2006) 24. Maddesi'nde engelli çocukların, engelli olmayan akranlarıyla birlikte bütünleştirilmiş okul ortamlarında eğitim haklarına sahip olduğunu ve hükümetlerin bu hakkı garanti altına almak üzere her türlü önlemi almak zorunda olduğunu belirtmektedir. Bir çok ülkede eğitimde kaynaştırma uygulamaları için yasal düzenlemelere gidilmiştir. Ancak, uygulamalar ve kanun/yönetmeliklerde farklılıklar gözlenmekte; öğretmenler öğrencilerin farklı ihtiyaçları ve başarı seviyeleri ile nasıl başa çıkılacağını bilememekte ve birçok altyapı (sınıf ortamlarının düzenlenmesi, uygun eğitim-öğretim programları, materyalleri vb.gibi) sorunu beraberinde ortaya çıkmaktadır.

Farklı ülkelerde eğitimi izleyen, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD, 2012) ortalama beş çocukta birinin okulda başarısızlık yaşadığını tespit etmiştir. Ülkeler arasında büyük farklılıklar vardır, ancak düşük başarı yüksek oranda düşük sosyo-ekonomik statü (SES) ile ilgilidir. Bir çok şehir okulunda düşük SES'de öğrenci çoğunluktadır ve öğrenci başarısızlıkları yüksek düzeydedir. Bu çocukların, "özel eğitim ihtiyaçları" etiketi taşımamalarına rağmen, kesinlikle "ek eğitim ihtiyaçları" bulunmaktadır. Bazıları gerçekten "görünmeyen engelli"dir: tespit edilememiş öğrenme güçlüğüne ve/veya davranış problemlerine ve/veya dikkat eksikliğine sahiptir. Öğrenme güçlükleri ve davranış problemleri gösteren çocuklar ekolojik sistem çerçevesinde, kişisel özellikleri; ebeveynleri, kardeşleri, öğrenim gördüğü okulu, eğitim-öğretim programları, öğretmenleri; içinde bulunduğu kültür ve bağlı bulunduğu değerler; yaşanan zaman dilimi; ve tüm bu sayılan alt sistemlerin birbiriyle etkileşimiyle değerlendirilmelidir (Bronfenbrenner, 1979). Ekolojik sistemde merkezde bulunan çocuklar çoğu zaman, evde, okulda ya da toplumda yeterli destek alamamaktadır.

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim güçlükleri ve ihtiyaçları ne olursa olsun tüm çocukların akranlarıyla fiziksel olarak aynı ortamlarda bulunması anlamına gelmemektedir. Kaynaştırma, çocukların okul ortamında öğrenme ve eğitim süreçlerine tam katılımları sağlanırken hem akademik, hem sosyal hem duygusal hem de fiziksel potansiyellerinin en üst seviyeye çıkarabilmek için uygun ortamların sağlanmasının gerekliliğine dayandırılarak şekilde hem etik hem de bilimsel bir temelle ele alınmalıdır.

Elbette bu konu ele alınırken beraberinde şu sorular akla gelebilmektedir: Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında elimizdeki kısıtlı kaynaklarla ile neler yapabiliriz? Farklı öğrenen, davranan çocuklar için en iyi şartlar nelerdir? Görünen engeller gruplarındaki çocuklarla görünmeyen engel gruplarındaki çocukların yetkinlik ve bilgi seviyelerine, öğrenme hızlarına, olası güçlüklerine ve ihtiyaçları nasıl karşılık vereceğiz? Eğitimin amacı; öğrenmeyi ve bilişsel yetenekleri geliştirmek, sosyo-duygusal, iletişimsel, akademik, yaratıcılık ve düşünme yetkinliklerini istendik seviyeye çıkarabilmek ise bu amaç için üstün yetenekli kadın/erkek öğretmenlere mi ihtiyacımız var?

Kaynaştırma yoluyla uygulamalarından önce "normal" sınıflarda akranları ile birlikte aynı sınıflarda olup eğitim-öğretim programlarının gerekliliklerini yerine getiremeyen çocuklar için tek seçenek "özel eğitim kurumları" veya "özel alt sınıflar" olmuş, sözde eğitim hakkının garanti altına alınması bu şekilde çözülmeye çalışılmıştır. Bu durum kabul edilebilir değildir. Hali hazırdaki mevcut okul sistemi, bir çok okul terkine yol açmakta ve alınan tüm önlemlere rağmen, bu sayı artmaktadır. Bunları oluşturan gruptaki çocukları "eğitimsel risk altındaki öğrenciler" olarak adlandırılmaktadır. Özel eğitimde düşük sosyo-ekonomik statüden gelen çocuk sayısı oldukça fazladır. Örneğin, özel eğitim ihtiyacı duyan çocukların oranı, genel nüfusa göre, düşük sosyo-ekonomik düzeyde olanlarda daha yüksektir (Muijs ve diğerleri, 2009). Bu durum kısır döngüyü desteklemektedir. Kötü ve yanlış okullaşma, düşük istihdam oranları, kısıtlı sosyal haklar, sosyal dışlanma ve gelecek nesilde bunların tekrarı.

Elbette farklı seçenekler bulunmaktadır. Bir çok ülkedeki iyi uygulama örnekleri, "özel eğitim kurumları" veya "özel alt sınıflar"a yerleştirmeyip kaynaştırma yoluyla eğitimdeki başarısızlıkları gidererek sadece fiziksel olarak kaynaştırıldığı için başarısız "az" veya "üstün" yetenekli olan çocuğu feda etmeden çözülebileceğini göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinin, bu çocuklara uygun uygulamaları sağlamak için, yeterli destek, etkili yöntem, stratejiler ve teknikler konusunda eksiklikleri bulunmaktadır. Bu nedenle, "ek" veya özel eğitim ihtiyacı duyan birçok öğrenci, "normal" sınıf uygulamalarından yarar sağlayamamaktadır. Fırsat eşitliği önemlidir, ama hiç kimse size temel öğrenimin ön koşullarını ve iyi öğrenim koşullarını sağlamazsa, fırsatlarınız ne kadar eşit olacaktır? İşte, sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin gerçekten "kaynaştırma/bütünleştirme" olabilecek şekilde uygulayabilmesi için düşünce ve inanç

sistemlerini gözden geçirebilmesi, farklılıkların eksiklik değil zenginlik olduğu gerçeğinden hareketle en etkin yöntemleri, stratejileri ve teknikleri denemek ve kullanmak üzere, yetkinliklerini ve öz güvenlerini geliştirmeye hazır olması gerekmektedir.

DISTINC projesi; sınıf öğretmenlerini kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına hazırlamak, bu konudaki eğitim ihtiyaçlarının bir kısmını giderebilmek üzere geliştirilmiştir.

DISTINC Projesi

İlköğretimde Etkili Kaynaştırma Uygulamaları için Hizmet-içi Eğitim Programı Geliştirilmesi Projesi (DISTINC) bir Avrupa Birliği projesidir ve Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenim Programları, Comenius Çok Taraflı Projeler kapsamında mali olarak desteklenmektedir.

DISTINC Projesi, Türkiye'nin koordinatörlüğünde beş ülkeden altı ortağın işbirliğinde (Belçika, İngiltere, Polonya, Portekiz, ve Türkiye), sınıf-içi uygulamalarda, özellikle *önleyici yaklaşımların* kaynaştırma yoluyla eğitimin üzerine etkisine odaklanarak, sınıf öğretmenlerinin bilgi ve becerilerini arttırmak için geliştirilmiş bir hizmetiçi eğitim programıdır. Bu programda özellikle sınıf ortamlarında sıklıkla gözlemlendiğimiz öğrenme ve/veya davranış problemleri olan öğrencilere yönelik önleyici yaklaşımların üzerinde durulmuştur.

Projenin iki yıllık süresi¹ (Ekim 2010-Ekim 2012) boyunca bir dizi etkinlik gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler, sınıflarında farklı eğitim ihtiyaçları olan öğrenciler için (özellikle öğrenme güçlükleri ve/veya davranış problemleri olan öğrenciler) sınıf öğretmenlerinin somut ve mevcut ihtiyaçlarının saptanması, hizmetiçi eğitim program ve materyal geliştirilmesi ve uygulamalarını kapsamaktadır.

DISTINC Projesinin Amaçları

Öğretmenler için:

- Özel eğitim ihtiyaçları olduğu belirlenmiş, ya da belirlenmemiş, davranış problemleri ve öğrenme zorlukları olan, çocuklar başta olmak üzere sınıflarındaki farklı eğitim ihtiyaçları olan tüm çocuklar hakkında farkındalık kazanmalarına ve bu çocuklarla baş etme konusunda bilgi ve becerilerini artırmalarına yardımcı olmak,
- Kaynaştırma uygulamaları geliştirmek için, kaynaştırma yoluyla eğitimin tanım ve ilkelerini kavramalarına yardımcı olmak,
- Farklı ihtiyaçları olan, özellikle davranış problemleri ve öğrenme zorlukları olan çocukların eğitiminde yetkinliklerini ve öz yeterliliklerini geliştirmelerine yardımcı olmak.

Çocuklar için:

- Öğrenme güçlükleri ve/veya davranış problemleri nedeniyle, okulda başarısız olma riski bulunan çocukların akademik, sosyal ve öz denetim yeterliliklerini artırmak,
- Okul terki, başarısızlık veya özel eğitim sınıflarına yerleştirilme risklerini azaltmak.

Genel olarak:

- Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen eğitimi konusunda Avrupa çapında işbirliğini geliştirmek ve deneyim paylaşmak,
- Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları konusunda ihtiyaçlarını karşılayabilecek önleyici yaklaşımlara odaklanan eğitim programları geliştirmek,
- Eğitim programlarını öğretmenler arasında yaygınlaştırmak.

Kaynakça

Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., and Russ, J. (2009). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas: A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 149-175.

OECD (2012) *Equity and Quality in Education. Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OCED.

¹ Proje süresi 31 Mart 2013'e kadar uzatılmıştır.

► BÖLÜM 2 - Farklılıklarla başa çıkmak için öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları nelerdir?

Ana Soltys (Ed.), Bengü Börkan, Z. Hande Sart, Özlem Ünlühisarcıklı, Luisa Grácio, Jo Lebeer, Tunay Hussein

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim her öğrenciye eşit eğitim hakları sağlayan bir eğitim hareketidir. Bunun oluşabilmesi için okullardaki ve sınıflardaki öğretmenlerin, çocukların akademik, duygusal, sosyal ve psikomotor potansiyallerinin gelişimini arttırabilmelerini sağlayacak bütünleştirici ve eğitimsel etkinlikler için gerekli yöntem, strateji ve teknikleri bilmeleri ve bunlara erişimlerinin bulunması gerekmektedir. Bu yüzden, öğretmenin eğitim gereksinimlerini, tutum ve düşüncelerini belirlemek önemlidir. Bu ihtiyaçların sıklıkla ortaya çıktığı potansiyel alanları belirlemek ve varolan durumu daha iyi anlamak için proje kapsamında bir araştırma gerçekleştirilmiştir:

1. Öğretmenlerin, genel olarak engelli öğrenciler ve özelde öğrenim güçlüğü ve/veya davranış problemleri gösteren öğrenciler ile deneyimleri.
2. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime öğretmenlerin bakışı, öğrenim güçlüğü çeken ve davranış problemleri olan çocuklara karşı bilgi ve yeterlilikleri.
3. Okulların sunduğu kaynak/olanak/müdahalelerin varlığı.
4. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi için öğretmenlerin katılmayı istediği hizmetiçi eğitimler.

Sunulan bütün bilgiler 2011 yılında Türkiye (s=1842), Belçika(s=57), Portekiz(s=50), İngiltere (s=25) ve Polonya'dan (s=57) zorunlu temel eğitimin ilk kademesinde çalışan toplam 2031 öğretmene uygulanan İhtiyaç Analizi Anketi'nden (*The Needs Assessment Questionnaire*) elde edilmiştir.

Anket, profesyonel olarak aktif olan sınıf öğretmenlerinden temsili olarak seçilen bir örneklemden ziyade, erişilebilir sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Bu nedenle, sonuçlar düşünce, tutum ve eğitim ihtiyaçlarıyla ilgili bir bilgi olarak görülmelidir. Buna rağmen, elde edilen sonuçların büyük bir grup profesyonel öğretmene ait belli düzen ve eğilimleri gösterdiği iddia edilebilir. Elde edilen sonuçlar, ileri ve daha fazla detaya inen araştırmalar için hipotezler geliştirme olanağı sunuyor olsa, kesin sonuçlara varmak araştırmanın kısıtlılıkları nedeniyle oldukça zordur.

Genel raporun hazırlanmasında ve verilerin yorumlanmasında yaşanan zorluklardan da bahsetmek önemlidir. Planlanan ve ortaya çıkan anket sonuçlarındaki temel farklılıklar, bu işi yürüten ortakların özel durum ve profillerinden kaynaklanmaktadır. Bu farklılıkları dikkate alarak, genel sonuçların dikkatle incelenmesi önemlidir; ama araştırmaya katılan tüm ortak ülkeler için bazı eğilimler sabit ve benzer ihtiyaçlar gözlemlenebilir durumdadır.

Tablo 2.1 sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma sınıflarında en çok karşılaştıkları engelli gruplarının profilini göstermektedir. Her ülkede Tablo'da belirtilen engel grupları gözlenmiştir. Sıklıkla belirtilen engel grubu dikkat eksikliği, davranış problemleri ve öğrenme güçlüğüleridir. Otizm Spektrum Bozukluğu ve zihinsel yetersizliği olan çocuklar, özellikle Belçika ve Portekiz'de sıklıkla karşılaşılanlar arasındadır.

Tablo 1 Özel öğrenci gruplarıyla öğretmen deneyimlerinin yüzdeleri.

Özel öğrenci gruplarıyla deneyim	Belçika	Polonya	Portekiz	Türkiye	İngiltere
	%	%	%	%	%
Görme engelli	14	24	10	5	44
Zihinsel yetersizliği olan	58	24	70	53	80
İşitme engelli	23	21	16	16	36
Dikkat eksikliği olan	84	82	92	76	96
Bedensel engelli	35	29	48	25	32
Davranış problemleri olan	79	86	84	75	100
Öğrenme güçlüğü olan	88	91	100	80	100
Otizm spektrum bozukluğu	77	29	34	13	80
Üstün yetenekli	61	70	6	16	34

Tablo 2.2'den öğretmenlerin çoğunun öğrenme güçlüğü ve davranış problemleriyle başa çıkma konusunda kendilerini yeterli gördüğünü anlamaktayız.

Tablo 2 Öğrenme güçlüğü/davranış problemleri konusunda öğretmenlerin algılanan derecede yeterlilik ve bilgileri

Öğrenme güçlüğü (ÖG) / Davranış problemleri(DP) ÖG		Belçika		Polonya		Portekiz		Türkiye		İngiltere	
		DP	ÖG	DP	ÖG	DP	ÖG	DP	ÖG	DP	ÖG
Belirlemedeki bilgi	Düşük	3%		2%	4%		2%	7,4%	6%	8%	12%
	Orta	63%	63%	32%	47%	66%	72%	57%	54%	52%	56%
	Yüksek	34%	37%	47%	40%	32%	26%	33,8%	35%	40%	32%
Baş etmedeki deneyim	Düşük	3%	11%	12%	7%		4%	8,8%	8%		8%
	Orta	77%	77%	37%	53%	82%	82%	69%	66%	52%	40%
	Yüksek	20%	11%	44%	25%	16%	12%	19,9%	21%	48%	52%

Esneklik, mali kaynaklar ve eğitim sisteminin gelişmişliğine göre, okul sisteminde değişik çözümler sunulabilir. Kaynaklar, olanaklar ve çözümler etkili olup olmamasına göre değerlendirilebilir. Anket en iyi "global" sonucu göstermemektedir, ama gelecek gelişmeler için doğrultuları belirlemeye destek olabilir. Bunların en etkilileri şöyle sıralanabilir:

1. Bireysel eğitim planı uygulanması;
2. Bireyselleşmiş eğitim materyalleri (elkitapları, araçlar);
3. Bireyselleşmiş etkinlikler;
4. Okullarda mevcut olan pedagojik ve psikolojik destek;
5. Kubaşık öğrenme- akran desteği.

Bunun yanında, öğretmenlerin düşünceleri ve tutumları farklılık gösterebilir. Öğretmenlerce "kabul gören" görüşler:

1. Okul, özellikle güçlük yaşayan çocuklarla çalışan öğretmenlere yönelik bir destek sistemi geliştirmeye hazırlıklı olmalıdır.
2. Sınıf, araç-gereç, materyal ve etkinlikleri çocuğun ihtiyaçlarına göre düzenlemek zaman aldığı için, öğretmenlerin ayrıca ödüllendirilmesi gerekir (ek ders ücreti, çalışma saatlerinde azalma gibi).
3. Sınıf, araç-gereç, materyal ve etkinlikleri çocuğun ihtiyaçlarına göre düzenlemek zaman aldığı için, öğretmene okulda daha fazla destek sağlanmalıdır.
4. Davranış problemleri olan çocukların ihtiyaçlarına yönelik eğitsel müdahalelerde bulunmak öğretmenin görevidir.
5. Öğretmenlerin beceri ve bilgileri, problemli çocuklarla başetmek için yeterli olsa da, idari destek yetersiz kalmaktadır.

Öğretmenlerce "kabul görmeyen" görüşler:

1. Okul dışında öğrenme güçlükleri ile çalışabilecek pek çok uzman bulunmaktadır.
2. Öğrenme güçlükleri veya davranış problemleri olan çocukların özel alt sınıf veya okullara yerleştirilmesi bu çocuklar için daha faydalı olur.
3. Davranış problemleri olan çocuklarla baş etmenin başlıca yolu reçeteli ilaçlardır.

Eğitim İhtiyaçları Göstergeleri

Öğretmenlerin belirttiği öncelikli eğitim ihtiyaçları:

1. Akranlar arasında olumlu ilişkileri geliştirmek/artırmak
2. Davranış problemleri olan çocukları desteklemek için aileleri hazırlamak ve sürece dahil etmek
3. Davranış problemleri olan çocukların gelişimini değerlendirmek
4. Problem yaşayan çocukları tanımak, belirlemek
5. Öğrenme güçlükleri olan çocukları desteklemek için aileleri hazırlamak ve sürece dahil etmek
6. Öğrenme güçlükleri olan çocuklar için bireyselleştirilmiş eğitim planları geliştirmek
7. Ders ve etkinliklerin, kaynaştırma eğitimi alan çocuklara göre uyarlanması
8. Davranış problemleri olan çocuklar için bireyselleştirilmiş eğitim planları geliştirmek
9. Öğrenme güçlükleri olan çocuklar için eğitim araçları oluşturmak ve geliştirmek
10. Öğrenme güçlükleri olan çocukların gelişimini değerlendirmek

Sonuçlar

Varolan farklılıklara rağmen projede yer alan ülkelerden katılan öğretmen grupları arasında büyük benzerlikler olduğu söylenebilir. Çoğu için şöyle söylenebilir:

1. Öğretmenler; öğrenme güçlüğü ve davranış problemlerine sahip öğrencilerin yanısıra özellikle okuma, yazma ve matematik alanlarına özgü problem yaşayan öğrencilerin sayısında da artış fark etmektedirler.
2. Öğrenme güçlüğü ve davranış problemleri olan öğrenciler sınıf ortamlarında sıklıkla görülmektedir.
3. Öğretmenler, okul sistemlerinin ve öğretmenlik mesleğinin öğrencilerin sorunlarını ve karşılaştıkları zorlukları giderebilmek üzere eğitim sisteminin yeniden şekillendirilmesi gerektiğini düşünmektedirler.
4. Öğretmenler, öğrenme güçlüğü ve davranış problemlerine sahip öğrencilerin belirlenmesi ve onlarla ilgilenilmesi konusunda gerekli becerileri sahip olsalar bile bu alanda kendi yeterliliklerini arttırmak istemektedirler.
5. Öğretmenler, en etkili çözümün öğrencilerle çalışmak için bireyselleşmiş eğitim planları uygulamak olduğunu düşünmektedirler. Dünyaca eleştirilen özel alt sınıflar oluşturma yönteminin de çözüm olabileceği düşünülmektedir, ama kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları da gerekli sınıfı materyalleri ve değerlendirme sistemi geliştirildiği zaman kabul görebilmektedir. Okuldaki uzmanlar tarafından verilen danışmanlıklardan da yararlanmak istemektedirler. İlaç kullanımının etkisine katılmamaktadırlar.
6. Öğretmenler, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin uygulandığı durumlarda ebeveyn, öğretmen ve öğrenci desteği sistemini istemektedirler. Öğretmenler, fazladan göstereceği çabalar için dışarıdan yardım ya da ek destek almak istemektedirler.
7. En çok talep edilen hizmetiçi eğitim ihtiyacı özellikle görevleri yerine getirme, konsantrasyon ve kendini kontrol problemleri olan öğrencilerle baş edebilme üzerinedir.
8. Dikkat çeken eğitim ihtiyaçlarının ana alanı, bireyselleştirilmiş eğitim materyalleri hazırlamak ve uygulamak olduğu kadar; kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi prensiplerine dayanan sınıf organizasyonları; ebeveynlerin eğitimi ve katılımı ile ilintilidir.
9. Davranış problemleri olan öğrencilerle baş etmek için öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları şu alanlarda toplanmıştır: kendini kontrolde zorlanan, dikkat dağınıklığı ve sınıf ortamında aşırı hareketlilik gösteren öğrencilerin problemlerini çözmek
10. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle baş etmek için öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları şu alanlarda toplanmıştır: metinleri anlamada, yavaş okumada ve büyük harflerle ve yanlışlıklara aldırmadan yazmada ve yazılı olarak kendilerini ifade etmede güçlük çeken öğrencilerin problemlerini çözmek

Genelde, katılımcılar tanımlanan davranışların çoğunu günlük yaşamlarında gördüklerini ve bunlarla baş ettikleri belirtmektedirler. Bu yüzden bu formlardaki davranışlar tipik ve kaçınılmaz olarak görülmektedir. Öğretmenler okullardan, problemlili öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programları, materyalleri ve notlama çizelgeleri hazırlanması gibi alanlarda daha fazla destek almaları gerektiğini düşünmektedirler. Ama yapılan düzenlemelerin yine de alandan uzman olan kişilerin okullarda istihdam edilerek onların temel sorumluluk alanına girmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin bazıları problemlili çocukların farmakolojik olarak tedavisini ve özel sınıflara yerleştirilmelerini desteklemektedir; ama bu görüşlere sahip olanların yüzdesi çok fazla değildir.

► BÖLÜM 3 - Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim için Hizmetiçi Eğitim Programı

Bengü Börkan, Jo Lebeer, Luisa Grácio, Beno Schraepen, Z. Hande Sart

Projenin amacı, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim veren ilkokul sınıf öğretmenlerine yönelik önleyici yaklaşımları içeren 30 saatlik hizmetiçi eğitim programı geliştirmektir. Eğitim programı, aşağıdaki beş modülden oluşmaktadır;

Modül 1: Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Hakkında Genel Bilgi

Modül 2: Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitiminde Önleyici Sınıfıçi Uygulamalar

Modül 3: Davranış Problemleri: "Neler Biliyoruz? Neler Öğrenebiliriz?"

Modül 4: Erken Dönem Okuma Güçlükleri ve Akıcı Okuma

Modül 5: Okuduğunu Anlamada Yaşanan Güçlükler

Eğitim modülleri hazırlanırken aşağıdaki noktalara dikkat edilmiştir:

- Herkesin eşit eğitim alma hakkı
- Her bireyin farklı olduğu
- Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında önleyici yaklaşımlara inanma
- Erken müdahale yaklaşımının önemi
- Hepimiz sorumluyuz anlayışı

Öğretmen Kılavuzu

Bu kitapçık, proje ve eğitim modülleri hakkında 30 saatlik eğitim alacak olan sınıf öğretmenleri ve rehber danışmanlar için hazırlanmıştır. Telif hakları çerçevesinde çoğaltılması, kullanılması ve satılması yasaktır. Bu kitapçık, aşağıda adı geçen 5 modülü içeren sunumlar, etkinlikler, yansımalar ve değerlendirmeleri içermektedir:

Modül 1: Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Hakkında Genel Bilgi

Modül 2: Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitiminde Önleyici Sınıfıçi Uygulamalar

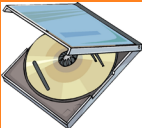
Modül 3: Davranış Problemleri: "Neler Biliyoruz? Neler Öğrenebiliriz?"

Modül 4: Erken Dönem Okuma Güçlükleri ve Akıcı Okuma

Modül 5: Okuduğunu Anlamada Yaşanan Güçlükler

Kitapçıkta, her modül hakkında genel bilgi, amaçlar, anahtar kavramlar, ve kaynakça bulunmaktadır. Ayrıca modüllerde örnek etkinliklere de yer verilmiştir. Etkinlikler Alet Kutusu olarak adlandırılmıştır. Kitapçığa eşlik eden DVD'de sunulara yer verilmiştir.

Tablo 3 Kitapçıkta kullanılan resimler ve açıklamaları

	Arka Plan Bilgileri Simgesi Bu simge, önemli arka plan bilgilerine işaret etmektedir.
	Alet Kutusu Simgesi Bu simge, ilgili modülün Alet Kutusu bölümünde detayları verilen gerçekleştirilecek etkinliklere işaret etmektedir.
	Web Simgesi Eğitmenlerin, eğitimlerde katılımcılarla paylaşacağı film veya web sayfası gibi web kaynaklarına işaret etmektedir.
	Video Simgesi Bu simge CD'de bir sunu olduğuna işaret etmektedir.

Eğitimlerden Önceki Hazırlıklar

1. Materyallerin okunmuş olması ve sunumlarda gerekli eklemelerin yapılmış olması
2. Hedef grup sınıf öğretmenleri ve rehber danışmanlardır.
3. Eğitimler 4 gün içinde verilebilmektedir.
4. Eğitimlere katılacak olanların gönüllü olması gerekmektedir.
5. Eğitimlerde ideal sayı 15-20 kişidir.
6. Eğitim esnasında gerekli malzemeler
 - a. Projektör
 - b. Bilgisayar
 - c. Hoparlör
 - d. İnternet bağlantısı
 - e. Tahta
 - f. Şövale
 - g. Tahta kalem
 - h. Şekerler
 - i. Renkli kağıtlar
 - i. Not kağıdı büyüklüğünde kesilmiş
 - ii. Kare şeklinde kesilmiş
 - iii. Şövale için kağıt
 - j. Makas
 - k. Yapıştırıcı
 - l. Renkli kalemler
 - m. Toplu iğneler
7. Eğitim verilecek ortamın grup çalışmasına uygun olması gerekmektedir.

► MODÜL 1 - Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Hakkında Genel Bilgi

Beno Schraepen (Ed.), Adam Gogacz, Jo Lebeer, Z. Hande Sart, Leen Ackaert, Nancy Van Sieleghem, Johan Huybrechts ve Eva Franck.

Amaçlar

Modül 1'deki temel amaç öğretmenlere kaynaştırıcı /bütünleştirici düşünme kavramının çocuklar üzerine etkisini anlatabilmek ve gösterebilmektir. Özellikle farklılıkların zenginlik olduğu, farklı öğrenme ve eğitim gereksinimleri olan çocukların sınıflardaki tüm çocuklara olumlu katkısı bulunduğu üzerinde durulmaktadır. Bu modülde özellikle aşağıdaki amaçlara yoğunlaşılmalıdır:

1. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının kavramını ve ilkelerini anlayabilme
2. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının felsefi ve bilimsel yaklaşıma dayandığını görebilme
3. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının uluslararası insan hakları çerçevesinde temellendiğini görebilme
4. Eğitimdeki uygulamalara, okullara, öğretmen tutumlarına, sınıf yönetimine farklı gereksinimi olan ve olmayan öğrencilere kaynaştırma/bütünleştirme perspektifinden bakabilme

Temel Kavramlar ve Beceriler

Modül 1'in amacı kaynaştırma kavramını bir çerçeve (paradigma) olarak anlamayı sağlayacak ve eğitim uygulamaları için önemini ve bugün karşılaşılan zorlukları anlamayı sağlayacak bazı temel kavramları tanıtmaktır. Farklı olduğumuz gerçeğinden yola çıkarak, eşit haklara ulaşabilmek için önümüze çıkan engeller Modül'1 de ele alınmaya çalışılacaktır. Modül 1'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimi ile ilgili temel bilgiler sunarak ve eğitim boyunca kullanılacak bütünleştirici, ötekileştirmenin olmadığı, bir dil tanıtmak istenmektedir.

Kavram I: Kaynaştırma/Bütünleştirme'nin Bağlamı ve Arkaplanı

Konular: Kaynaştırmanın insan hakları sözleşmelerine dayanması ve bir hak olması; Etik bir proje olarak kaynaştırma; Haklarda eşitlik/ eşitliğin kendisi/ çeşitlilik ve farklılık; Çocuklar ve eğitimle ilgili düşüncelerin değişmesi; Tıbbi söyleme sosyal ve biyopsikososyal açılardan bakmak; Beynin esnekliği ve plastisitesi

Yeterlikler:

1. Kaynaştırma eğitiminin uluslararası bağlamına dikkat edebilmek
2. Özel ihtiyacı olan öğrencilerle ilgili kendi inanç ve değerlerini gözden geçirebilmek
3. Hangi etmenlerin kaynaştırma bağlamını oluşturduğunu açıklayabilmek
4. Kaynaştırmanın çocuk ve yetişkinlerle etik bir şekilde çalışmaya dayandığını görebilmek
5. Haklarda eşitliği ve eşitlik kavramının kendisini tartışabilmek

Kavram II: Kaynaştırma/Bütünleştirme'nin Sonuçları

Konular: Okulu bırakanlar, eğitimde eşitsizlik, öğrenme zorluklarının ve zorlayıcı davranışların ortaya çıkışı ve ilgili teşhisler, özel eğitimin etkisi, öğrencilerin kültürel ve sosyo-ekonomik statüsünün kaynaştırma/bütünleştirme ile ilişkisi

Yeterlikler

1. Kendi eğitim bağlamını ve uygulamalarını analiz edebilmek
2. Bu konularda okulların nasıl organize edildiği konusunda tartışıp, değerlendirmelerde bulunabilmek
3. Bu konularda çalışırken öğretmenin sorumluluğu olduğunu tartışıp, değerlendirmelerde bulunabilmek
4. Özel ihtiyaçları olan çocuklara tıbbi bakış açısının ötesinden bakabilmek
5. Etiketlemenin ve ötekileştirmenin bireyler üzerindeki olası etkilerini bilmek
6. Etiketleme mekanizmasının nasıl çalıştığını ve bireylerin gelişimini nasıl etkilediğini bilmek
7. Kendi eğitim uygulamaları için kişisel bir altın kurallar listesi çıkarabilmek
8. Erken müdahale ve önleyici yaklaşımların etkisinin önemini kavramak

Eğitim Hakkı

Adam Gogacz



1948 Evrensel İnsan Hakları Bildirgesinde tanımlandığı üzere eğitim hakkı temel insan haklarından biridir. Ancak, sosyal ve ekonomik şartlar ne olursa olsun eğitime eşit erişim çok daha eskiye dayanır. Genel olarak aşırı sosyal sınıflaşmanın olduğu düşünülen Orta Çağlarda, eğitim fikri evrensel ve isteyen herkesin - maddi durumu ve sosyal statüsüne bakılmaksızın -- eğitime erişimi sağlanıyordu. Eğitime eşit erişim fikri uzun süre bir fikir olmanın ötesine geçemedi - uygulamada hiç bir şekilde yansıtılmadı. Kapsamlı bir insan doğası sunan Aydınlanma döneminde bile bu böyleydi. Aydınlanma dönemi düşünürleri zamanlarının çoğunu eşitlik fikri üzerinde düşünmeye harcadılar.

Eşitlik pek çok açıdan değerlendirilebilir. Etkili ve işleyen bir toplum oluşturmak için gereken yasa önünde eşitlik. Gelişimin temeli olan medeniyetin temel kazanımlarına erişme eşitliği. Son olarak, en temel haliyle genel olarak hepimizin eşit haklara sahip olması şeklinde anlaşılabilir.

Eşitlik fikri bireylerin aynı olduğu, aynı beceri ve uygulama yöntemlerine sahip olduğu anlamına gelmez. Eşitlik fikri aslında her bir insanın bireyselliğini oluşturabileceği yollara erişimi anlamına gelmektedir. Koşullar (kültürel, ekonomik hatta biyolojik -- biyo-psiko-sosyal de kapsayacak şekilde) ne olursa olsun, insanlığın gelişimi sırasında insanoğlunun geliştirdiği metot, araç ve yöntemler her insanın erişimine açık olmalıdır.

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim fikri bu sebeple kendi kişisel gelişimimiz için gerekli olan araçlara (genelde) erişim eşitliğine dayanır. Bu çocuğun okula erişimine, okula yerleştirilmesinin başarılması ile sona ermeyen bir eğitime dayalıdır. Aslında, tüm sorunlar okulun bir kurum olarak, bir birey olan çocukla etkileşime geçmesiyle başlar. Sorunlar genel olarak şu şekilde tanımlanabilir: Birbirinden çok farklı olan ve bireysel eğitim ihtiyaçları olan her çocuğa eşit gelişim şansı nasıl tanınır? Bu esnada çocuklar bireylerdir ve bu nedenle eğitim-öğretim programları aşırı bireyselleşmelidir yanılmasına kapılmamalıyız. Bu ekonomik ve teknik açıdan mümkün değildir. Hepimiz tek başlarına büyütülen çocuklara ne olduğunu biliriz - hem sosyal hayata uyum sağlayamazlar hem de uygulamada zayıftırlar çünkü eğitimde sinerji kuralı her alanda olduğundan daha belirgin şekilde görünür - öğrenciler öğretmenlerden, eğitim materyallerinden çok şey öğrenir ama en çok birbirlerinden öğrenir. Bu sebeple her çocuğun kendi temel haklarından - eğitim hakkı - faydalanabileceği ama aynı zamanda her çocuğun birbirinden öğrenebileceği ve kendisinin öğrenme ve başkalarının gelişmesinde ana rol oynayabileceği bir ortamın oluşturulması gerekmektedir.

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimle bağdaştırılan ilk belge Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi'dir. Bu belgede, ırk, cinsiyet, yaşadığı yer ve daha da önemlisi engellilik durumu ne olursa olsun eğitime erişim hakkı garanti altına alınmaya çalışılmıştır. Sebebi ne olursa olsun kişinin öğreniminin önüne engel konulamayacağı açıkça ifade dılmıştır.

Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi'nde açıkça belirtilmiş olmasına rağmen uygulamada istendik şekilde beklenen etki yaratılamamıştır. Bu nedenle, pek çok belge hazırlanıp yayımlandı ancak sorun hala daha devam etmektedir. Umut verici olan nokta ise her yeni bir belge, rapor, bildirme veya sözleşme yeni kavramları beraberinde getirerek kavramların daha detaylı ve hedefe göre özelleşmiş olarak tanımlanmasını da sağlamıştır. Belgelerin kronolojisi aşağıdaki gibidir:

Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi (1948)

Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989)

Dünya Herkes için Eğitim Bildirgesi (1990)

Engelliler için Fırsatların Eşitlenmesinde Standart Kurallar (1993)

Salamanca Bildirgesi - Özel Eğitim İhtiyaçları Kılavuzu (1994)

Madrid Bildirgesi (2002)

BM Engelli Hakları Sözleşmesi (2006)

Okullarımızda eğitime başlayan tüm çocukların eğitim haklarını garanti altına alacak ortak bir zemin inşa edilerek bireyselleştirilmiş eğitim-öğretim programlarına imkân tanınmalıdır. Bu zemin aynı zamanda eğitimsel sürecin parçalarından biri olan sosyalleşmeyi de içermelidir.

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim sürecinde aşağıdaki genel ilkelere özellikle dikkat etmelidirler:

1. Çocuklar eşit değildir, ancak gelişim hakkına eşit oranda sahiptirler.
2. Hepimizin kamu hayatında yer alma hakkı olduğu gibi, tüm çocukların kamuya açık devlet okullarında eğitim görme hakkı vardır.
3. Öğretmenler esnek bir yaklaşıma sahip olmalıdır, bu bakımdan öğretmenin yeni fikirlere açık ve esnek olması gerekmektedir.

4. Önemli olan eğitim-öğretim planı değil, çocuklardır. "Eğitim-öğretim planı" yerine çocuğun bireyselliğine dikkat eden "gelişim/öğrenme planı" terimini kullanmalıyız.
5. Çocuğun yetersizlikleri değil, yetenekleri vardır.
6. Okul bölünme, ayrılma, tecrit için değil, birleşme, bütünleşme, bütünleştirme içindir.
7. Çeşitlilik, çocukların çeşitliliği olan dünyayı anlamasını sağlayan bir armağandır. Bu bakımdan kültürlerin, inançların, yeteneklerin vs. çeşitliliği bir tehdit değil, daha iyi ve daha hızlı gelişim için bir fırsat yarattığını unutmamak gerekir.

(Daha fazla bilgi için: Bakınız DVD Sunu 1.2, 1.4, 1.6)

Kaynakça

- Abernethy, G. L. (1959). *The Idea of Equality: An anthology*. Richmond: John Knox Press.
- Booth, T. and Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing, Learning and Participating in Schools*. Bristol: CSIE.
- Chiswick, H. (1991). *The Ambivalence of the Idea of Equality in the French Enlightenment, History of European Ideas*. Pergamon Press, s:215-223.
- Le Goff, J. (1964). *La civilisation de l'Occident medieval*. Paris: Arthaud.

Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarında Ekolojik Yaklaşım

Z. Hande Sart



Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim modelinin, uygulamasının gerektiği gibi yapılmamasından kaynaklanan, olumsuz yönlerini azaltmak ve bu modeli uygulanabilir bir modele dönüştürmek için daha sosyo-kültürel bir model gerekmektedir. Bu da Bronfenbrenner'ın ekolojik teorisini (1979) kullanarak sağlanabilir. Fakat nasıl?

Bronfenbrenner, çevreyi, her biri bir sonrakinin içinde yer alan iç içe geçmiş bir dizi yapı olarak görmektedir. Bu yapılar veya altsistemler mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistemi (zaman) içermektedir. En içte mikrosistem bulunmaktadır. Bronfenbrenner, mikrosistemi "gelişmekte olan kişiyi içeren halihazırdaki ortam" (s.3) olarak yorumlamaktadır. Bu ortam kişilerin yüz yüze etkileşim içinde bulunabilecekleri, ev, bakım merkezi, okul gibi yerlerdir. Çevrenin ikinci tabakasında, kişinin aktif olarak katıldığı (örneğin, bir çocuk için evdeki, okuldaki, mahalledeki yaşlıları ile ilişkiler; bir yetişkin için işteki, ailedeki, sosyal yaşamdaki ilişkiler) iki ya da daha çok ortam arasındaki ilişkileri birleştiren mezosistem bulunmaktadır (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Öğretmenlerden başlayalım. Bronfenbrenner'a göre öğretmenler çocukların mikrosistemi içinde, çocuklar ve öğrenciler arasındaki ilişkiler ise mezosistemde yer almaktadırlar. Eğer sınıfı toplumun mikrosistemi olarak kabul edersek, sınıftaki karşılıklı iletişimin dışlanmanın etkenlerini azaltmakta faydalı olacağı açıktır. Bronfenbrenner'ın teorisine göre çevrenin üçüncü seviyesinde ekzosistem bulunmaktadır. Ekzosistem, "gelişmekte olan bireyin aktif olarak katılmadığı ancak bireyin içinde bulunduğu ortamlardaki olaylardan etkilenen ya da bu ortamları etkileyen bir veya daha fazla ortam" olarak tanımlanmaktadır (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Bu sisteme örnek olarak velilerin iş yerleri, MEB, toplumdaki yasa ve yönetmelikler verilebilir. Çevrenin en dış seviyesini makrosistem oluşturmaktadır. Bu sistem, alt kültür ya da kültür seviyesinde, engellilik kültürünü belirleyen inanç sistemleri ve ideolojilerle birlikte yer almaktadır (Berk, 1997). Tüm bu sistemler birbirleriyle etkileşim içindeyken içinde bulunulan zaman dilimi diğer adıyla kronosistem oldukça önemlidir. Bu sistem yaklaşımdan hareketle merkezde engeli ne olursa olsun çocuk bulunmaktadır. Çocuğun özellikleri (zeka seviyesi, cinsiyeti, kişilik özellikleri vb. gibi) ise çocuğu çevreleyen altsistemlerle etkileşme, yaklaşım için bireyselleştirilmiş çözümlerin üretilmesi kaçılmaz olmaktadır. Ayrıca değişim yapmak için tüm altsistemlerin zaman döngüsü içinde harekete geçmesi gerekmektedir.

Daha fazla bilgi için: Bakınız DVD Sunu 1.3, 1.5, 1.7, 1.8, 1.10

Kaynakça

- Berk, L (1997). *Child Development*, (4. baskı), Allyn and Bacon, Needham Heights, Mass.
- Bronfenbrenner, U. (1979). "Contexts of Child Rearing: Problems and Prospects", *American Psychologist*, Vol. 34, s. 844-850.

Kaynakça

Türkçe



- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2010). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Gül, İ. I. (2009). *Eğitime erişim: Eğitimde ayrımcılık yasağı ve fırsat eşitliği*. I. Tüzün, (der.), *Eğitim hakkı ve eğitimde haklar: Uluslararası insan hakları belgeleri ışığında ulusal mevzuatın değerlendirilmesi içinde*, 17-99. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2011). *Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma. Yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. <http://orgm.meb.gov.tr/duyurular/kaynastirma.pdf>.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2011). *2010-2011 yılı özel eğitim kurum ve öğrenci sayıları*. http://orgm.meb.gov.tr/Istatistikler/2009-2010_GENEL_SONUC.pdf.
- Özürlüler Hakkında Kanun (Kanun no: 5378). Yayımlandığı Resmi Gazete tarih ve sayısı:07.07.2005, 25868.
- Sart, H., Ala, H., Yazlık, Ö., Yılmaz, F. (2004). *Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede?: Eğitimciye öneriler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş rapor. <http://www.pegema.net/dosya/dokuman/77983222.pdf>.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2008). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Yabancı

- Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim ve Haklar
- Ainscow, M., ve Booth, T. (2006). *Index for inclusion: Developing learning, participation and play in early years and childcare*. London: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Allan, J. (2007). *Rethinking inclusive education The philosophers of difference in practice*. Inclusive education : cross cultural perspectives, v. 5. Dordrecht: Springer.
- Berk, L (1997). *Child Development*, (4. baskı), Allyn and Bacon, Needham Heights, Mass.
- Bransford, J., Brown, A. ve Cocking, R. (2003), *How people learn*. Washington: National Academy Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). "Contexts of Child Rearing: Problems and Prospects", *American Psychologist*, Vol. 34, s. 844-850.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, L.H. ve Rand, Y. (2006). *Creating and Enhancing Cognitive Modifiability : The Feuerstein Instrumental Enrichment Program*. Jerusalem : International Centre for the Enhancement of Learning Potential.
- Gibbs G (1988) *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit. Oxford Polytechnic: Oxford.
- Lebeer, J. (2008), Cognitive Modifiability, Neuroplasticity and Ecology, in Tan, O.S. ve Seok-Hoon Seng, A. (Eds.) (2008): *Cognitive modifiability in learning and assessment: international perspectives*. Singapore: Cengage Learning Asia, s. 83-110.
- Mitchell, D. (2005). *Contextualizing inclusive education*. London: Routledge.
- Sengé, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Topping, K. J., ve Maloney, S. (2005). *The RoutledgeFalmer reader in inclusive education*. Readers in education. London: RoutledgeFalmer.
- The art of cognitive bricklaying: Feuerstein's Structural Cognitive Modifiability and Mediated Learning Experience, in Lebeer J (Ed.) (2003), *Project INSIDE.How to activate cognitive development of children with or at risk of developmental or learning problems inside the educational system?* Southsea (UK): Down Syndrome Educational Trust Ltd.

Etiketleme/Teşhisler Üzerine



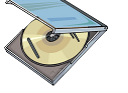
- Devlieger, P., Rusch, F.R. ve Pfeiffer, D. (2003). *Rethinking disability. The emergence of new definitions, concepts and communities*. Antwerp/Apeldoorn: Garant.
- Davis, K. (2004). What's in a name: Our only label should be our name: Avoiding the stereotypes. *The Reporter*, 9(2), 10-12, 24. <http://www.iidc.indiana.edu/index.php?pagelid=364>
- Galvin, R. (2008). *Liberating the disabled identity: A coalition of subjugated knowledge*. Saarbrücken: VDM.
- Goffman, E. (1990). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. London: Penguin Books.
- Heatherton, T. F. (2000). *The social psychology of stigma*. New York: Guilford Press.
- Norwich B. (1999). The connotation of special education labels for professionals in the field. *British Journal of Special Education*, Volume 26, 179–183.
- Riddick, B. (2000). An examination of the relationship between labelling and stigmatisation with special reference in Dyslexia. *Disability and Society*, 15, 4; 653-667.

Internet

Icebreakers: <http://www.group-games.com/index-of-all-group-games>; <http://www.icebreakers.ws/>
 Index for inclusion: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf><http://www.csie.org.uk>
 The ICF-framework: <http://www.who.int/classifications/icf/en/>
 The UN-convention on equal rights for persons with a disability:
<http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

UNESCO site for inclusive education:

<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/>

Video

In-clues. Clues to inclusive and cognitive education. DVD accompanying the book Lebeer, J. (Ed.) (2006) *In-clues. Clues to inclusive and cognitive education*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant . Ismarlamak için: Garant publishers Antwerp, Belgium <http://www.maklu.be/MakluEnGarant/en/BookDetails.aspx?id=9789044121537>

Inclusive education in Portugal. Directed by Luisa Grácio. Portuguese spoken, with subtitles in English. Production: University of Evora, Centre for Research of psychology and education, in Lebeer, J., Candeias, A.A. and Grácio, L. (Eds.) (2011) *With a different glance. Dynamic Assessment and Functioning of Children Oriented at Development and Inclusive Learning*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant. <http://www.maklu.be/MakluEnGarant/BookDetails.aspx?id=9789044128024>

A model of an inclusive school: the Janusz Korczakschool in Lodz, Poland. Polish spoken with English subtitles. Translation Rafal Kaminski. <https://www.dropbox.com/sh/j39qj7umpglvo0k/BHzSo0wXzt>

Etkinlikler

Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Hakkında Genel Bilgi



Orijinalinden Seçilmiş Etkinlikler²

Alet Kutusu 1.1.A, 1.1.B, 1.1.C	Biribirimizi Tanıyalım: Tanıtım ve Tanışma Etkinlikleri (Bakınız DVD Sunu 1.1)
Alet Kutusu 1.2	Haydi Eşit Olalım: Modül Giriş ve Eğitim Hakkı (Bakınız DVD Sunu 1.2)
Alet Kutusu 1.3	Engelli Çocukların Eğitim Hakları (Bakınız DVD Sunu 1.3)
Alet Kutusu 1.4	Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Altın Kuralları (Bakınız DVD Sunu 1.4)
Alet Kutusu 1.6	Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Kavramsallaştırılması (Bakınız DVD Sunu 1.6)
Alet Kutusu 1.7	Kaynaştırma/Bütünleştirme Paradigması (Bakınız DVD Sunu 1.7)
Alet Kutusu 1.8	Beyin ve Öğrenme (Bakınız DVD Sunu 1.8)
Alet Kutusu 1.10	Bir Kez Beni Etiketleyince (Bakınız DVD Sunu 1.10)

² Etkinliklere eşlik eden sunular DVD’de verilmiştir.

Alet Kutusu 1.1.A Birbirimizi Tanıyalım

Birbirimizi Tanıyalım

Etkinliğin Adı	Kendi Yaka Kartınız
Amaç	Grup içindeki üyelerin birbirini tanıması
Kimler	Öğretmenler, öğrenciler
Malzemeler	Renkli kağıtlar, kalem, makas, çengelli veya toplu iğne
Süresi	20 dakika
Kaynakça	OXAM Publication in Association with Action on Disability and Development, 2003

Her üye istediği renkte kağıt ve kalem seçerek yaka kartını hazırlar. Kağıtları istediğiniz şekilde kesip, istediğiniz şekilde boyayabilirsiniz.

Alet Kutusu 1.1.B Birbirimizi Tanıyalım

Etkinliğin Adı	Ben Kimim?
Amaç	Grup içindeki üyelerin birbirini tanıması
Kimler	Öğretmenler, öğrenciler
Malzemeler	Renkli kağıtlar, kalem, yapıştırıcı
Süresi	20 dakika
Kaynakça	

Her üye istediği renkte kağıt ve kalem seçer.

Bu kağıtlara ismini, okulunu (ilçe), branşını, neden bu eğitime katıldığını ve kendini tanımladığını düşündüğü sıfatı yazar. Daha sonra herkes bu bilgileri grupta paylaşır.

İstenirse bu kağıtları duvara yapıştırabilirsiniz.

Alet Kutusu 1.1.C Birbirimizi Tanıyalım

Etkinliğin Adı	Şekerce
Amaç	Grup içindeki üyelerin birbirini tanıması
Kimler	Öğretmenler, öğrenciler
Malzemeler	Renkli şekerler veya kağıtlar
Süresi	Grup üyelerinin sayısına göre değişebilir
Kaynakça	http://www.gorselsanatlar.org/yaratici-drama-ve-tiyatro/drama-isinma-oyunlari/ http://www.group-games.com/index-of-all-group-games http://www.icebreakers.ws/

Kırmızı: En sevdiğiniz hobiniz

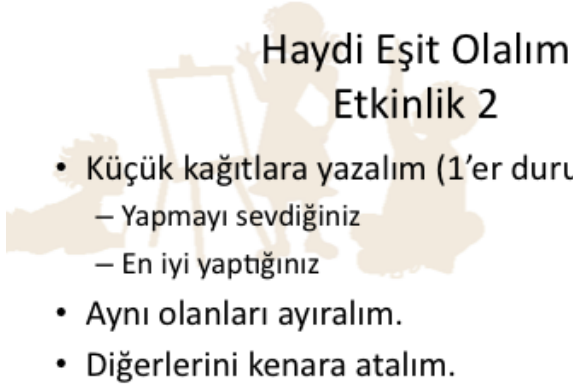
Yeşil: Dünyada görmek istediğiniz yer

Turuncu: Yakın zamanda başınıza gelen en güzel olay

Pembe: Hayalinizdeki meslek

Sarı: Siz karar verin :)

Alet Kutusu 1.2 Haydi Eşit Olalım



Etkinlik Açıklaması

Kenara atmış olduklarınızı yani tek kalanları okuyunuz. Eğitimler boyunca çeşitlilik kavramı konuşulduğunda tek kalan ama önemli olan özelliklere gönderme yapınız. İlk eğitim sırasında tek kalan durumlar:

Gözlem yapmak, ders işlemek, fotoğraf çekmek vb. gibi durumlar en çok sevilen etkinlikler olarak belirtilebilir. Etkinliklerin bazıları çoğunluk tarafından tercih edilebilir. Tek bir kişi tarafından seçilen etkinlikleri ne yapacağız? İşte bizi zengin kılan farklılıklarımız.

► MODÜL 2 - Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimde Önleyici Sınıfı Uygulamalar³

Jo Lebeer (Ed.), Luisa Grácio, Isabel Fialho, Marília Cid, Adam Gogacz, Nursel Deniz, Susan Van Alsenoy, Luc Van den Steen, Adina Shamir, Ase Vermeire, Saar Callens ve Dian Fluijt

Amaçlar

1. Öğrencilerin farklı ihtiyaç ve yetenekleri olduğunun farkına varmak.
2. Farklı gereksinimleri bulunan öğrencilerin katılımını sağlayan sınıf uygulamaları ve öğrenme yaklaşımlarını uygulayabilmelerini sağlamak.
3. Öğretmenlerin inanç, tutum ve davranışlarının öğrenciler üzerindeki etkisinin farkına varmak.

Temel Kavramlar ve Beceriler

Yukarıda belirtilen amaçlara ulaşabilmek için etiketlenmenin ötesine geçebilen biyo-psiko-sosyal yaklaşımı benimseyen yeterliliklere ihtiyaç bulunmaktadır. Bu bağlamda Modül 2'de aşağıda belirtilen kavramlar, konular ve yeterliliklere değinilmiştir. Sizin öğretmenlik hayatınızdan vereceğiniz örnekler ile bu yeterliliklerin sayısı artırılabilir.

Kavramlar	Konular	Yeterlilikler
Fark/ çeşitliliğin zenginlik olduğu	Çocukların öğreniminde farklılıkları bir gerçeklik olarak kabul etmek Farklılıkları bir zenginlik kaynağı olarak görmek Teşhis ve tanı koyucu etiketlerin ötesine bakmak	1. Öğretmenlerin düşünce, tutum ve davranışlarının, öğrenci davranışları ve öğrenme üzerindeki etkisinin farkına varmak 2. Çocuğa etiketine göre değil, kim olduğuna/özüne göre yaklaşabilmek (bkz. Modül 1) 3. Çocukların gelişimsel olarak farklılıklarını gözetken eğitim materyallerini geliştirebilmek
Bronfenbrenner'in ekoloji kavramı Sosyal model	Yetersizliklerin kişinin sadece kalıtsal yapısından değil aynı zamanda toplum tarafından yaratılan engellerin (inanç sistemi, yaklaşımlar ve alışkanlıklar, okul yapısı, programların standartları vs.) ortak ürünü olduğunun farkında olmak	4. Herkesin kendi özel ihtiyaçlarına göre temel işlevlerini (zihinsel işlevler, kendini kontrol etme yetisi ve sosyo-duygusal yetiler) öğrenip geliştirebileceği uygun öğrenim ortamını yaratabilmek (bkz. Modül 1 ve Modül 3)
Kavramlar	Konular	Yeterlilikler
Feuerstein'in değiştirilebilirlik kavramı	Aracılı bir yaklaşım edinmek: Öğreticilere balık vermek yerine, balık tutmayı öğretmek Kararlı/tutarlı ama aynı zamanda esnek olmak Paylaşımcı bir yaklaşım edinmek: Öğretmeninde kendini öğrenme sürecine katması Bütün çocuklar gelişebilir ve geliştirilebilir. Çevrenin beynin plastisitesi ve esnekliğine etkisi	5. Öğretimde merak, heyecan ve eğlencenin önemini anlamak 6. Her çocuğun uygun ortam sağlanırsa öğrenebileceğine inanmak 7. Çocuklara verdiğiniz görevlerin duygusal, kültürel, sosyal anlamını yansıtabilmek 8. Bir görevden önce ve görev sırasında çocuğun dikkatini ve davranışlarını düzenleyebilmek, bir göreve başlarken dürtüsellüğün önüne geçmek, çocuğu kendi davranışını yönetebilecek öz-yetilerle donatabilmek 9. Öğrencilerin bireyselleşmiş bir öğrenim ortamına ihtiyaç duyduklarının farkına varabilmek 10. Sınıf ortamında bulunan herkesin birbirleriyle olan etkileşim ve iletişiminin öğrenme üzerindeki önemini farkına varabilmek

3 İngilizce versiyonunun kısaltılmış halidir.

Çoklu Zeka Kuramı

Luísa Grácio, Elisa Chaleta, Isabel Fialho



Gardner'e göre (2004) farklı zeka türleri ve dolayısıyla farklı bilme ve öğrenme yolları vardır. Bu bakış açısına göre zeka- nın eğilimi veya psikobiyolojik gizil güçlerinin gerçekleşip gerçekleşmeyeceği kültürel ve çevresel etmenlere dayanmaktadır. Buna göre zeka, tek boyutlu, durağan, sabit ve doğuştan değildir. Tam tersine zeka çokludur ve eğer çevresel etmenlerle doğru zamanda uyarılırsa gelişme ve değişim gösterebilir.

Gardner zeka çeşitlerini dokuz başlık altında toplamıştır. Bunlar: sözel-dilsel, doğasal, sosyal-kişiler arası, mantıksal-matematiksel, içsel-bireysel, görsel-uzamsal, müziksel, bedensel-kinestetik ve varoluşsal zeka türleridir.

Sınıf ortamında her bir öğrencinin farklı öğrenme stillerine ve farklı ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde farklı zeka türlerine uygun öğrenme etkinlikleri uygulanması öğrenmeyi destekler.

Gardner'in çoklu zeka kuramının önemini anlamak için Alet Kutusu 2.4'deki etkinliği uygulayınız.

Daha fazla bilgi için: Bakınız DVD Sunu 2.4

Kaynakça

Gardner, H. (2004). *Changing minds: The art and science of changing our own and other people's minds*. Boston: Harvard Business School Press. Translated into French, Spanish, Japanese, Italian, Korean, Dutch, Portuguese, Greek, Polish, Russian, Turkish, Chinese, Danish.

Feuerstein Teorisi: Kaynaştırma Sınıflarında Öğrenme Nasıl Oluşur?

Jo Lebeer, Project INCENA Inclusion & Enablement



Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar pek çok değişik nedenden kaynaklanan öğrenme güçlükleri yaşamaktadırlar. Bu onların gerçek potansiyelini göstermelerine engel olmaktadır. Onlar için kullanılan etiketler ve çocukların yaşadıkları güçlükler önlerine bir engel olarak çıkmaktadır. Yaşanan bu engeller, eğitimcilerin beklentilerini düşürerek, engelli çocukların çok az şeyde başarılı olabileceğine inanmalarına neden olmaktadır. Bu ise çocukların gerçek potansiyellerini göstermelerine ve ilerlemelerine ket vurmaktadır. Feuerstein her tür engelde öğrenmenin mümkün olacağından söz etmektedir.

Öğrenme güçlükleri olan çocukların yaklaşık %80'i değişik nedenlerle okulda başarısız olmaktadır. Bu çocukların her tür sosyo-ekonomik düzeyden gelebildiklerini göz önüne alırsak, okul başarısızlığının nedeninin sadece sosyo-ekonomik düzey olmadığını söyleyebiliriz. Örneğin, düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen her çocuk öğrenme güçlüğü göstermemektedir. Pek çok çocuk uygun eğitim metotları kullanıldığında onlardan beklenenden daha yüksek düzeyde başarı gösterebilmektedir. Feuerstein, "aracı" vasıtasıyla gerçekleşen öğrenme deneyiminin bilişsel gelişimde temel unsur olduğunu vurgulamaktadır.

Feuerstein bilişsel değişmeye büyük önem vermekle birlikte, bilişsel değişimin duygusal ve sosyal etkilenmelerini göz ardı etmemektedir. Duygu ve düşünme birbirini etkilemektedir. Duygu düşünmeyi etkilemekte, aynı şekilde düşünme de duyguyu etkilemektedir. Bu nedenle uygun kelime dağarcığına, doğru düşünme ve çıkarım yapabilme gücüne sahip olan birey kendi duyguları ve deneyimlerine karşı içgörü kazanabilmektedir. Zor olarak nitelendirilen çocuklar, "aracılı öğrenme" sürecini doğru ve yeterli bir biçimde yaşadıklarında, olumsuz davranışlarının azaldığı gözlemlenmiştir. Feuerstein göre "aracılı öğrenme" bilişsel gelişimin çok önemli bir parçasıdır. Feuerstein "aracılı öğrenme deneyimi" yoluyla, her çocuğun öğrenebileceğini ve bilişsel düzeylerinin artabileceğini yapmış olduğu çalışmalarda göstermiştir.

Birbirine benzer özellikler taşıyan çocukların bir arada eğitim alması yerine, farklı özellikte olan çocukların bir arada öğrenmeleri çok daha uygundur ve doğru öğrenme ortamı yaratmaktadır. Bu nedenle, homojen gruplar değil, heterojen özelliklere sahip gruplar içinde eğitim almak çocuğu daha olumlu etkileyebilmekte ve öğrenme çeşitliliğini artırmaktadır. Bütün çocukların zihinsel engelli ya da otistik olduğu bir sınıfta, çocuğun gelişimi, yeni bilgiler edinmesi nasıl mümkün olur? Özel eğitim eğitim ve öğretim programları çoğu kez hafifletilmiş, daha çok tekrara dayanan programlara dönüşmektedir. Öğretmen beklentisi azalmakta, çocukların farklı eğitim fırsatlarından yararlanma şansı azalmaktadır.

Zeka testleri çocukların kapasitesini çok iyi yansıtmamaktadır. Çoğu zaman çocuklar bu testlerden alınan sonuçlara göre değerlendirilip, öğrenme ve gelişimlerine ket vurulmaktadır. Zeka testlerinden alınan sonuçlar, çocuğun gerçek kapasitesini ve eğitsel ihtiyaçlarını

belirlemekte yetersiz kalmakta ve eğitimcileri yanlış yönlendirmektedir. Bu sonuçlar değişmez değildir. Zeka Puanı, beyin ya da kromozomlar son sözü söyleyeMEZler.

Feuerstein engeli ne olursa olsun, her çocuğun öğrenebileceğine inanmaktadır.

Aracılı Öğrenme Deneyimi: İki türlü öğrenme vardır: Doğrudan öğrenme ve aracılı öğrenme. Örneğin, çocuk parmağını ateşe yaklaştırdığında yanar. Bu suretle ateşe yaklaşmamayı öğrenir (doğrudan öğrenme) ama bu yapısal bir değişme değildir. Bu nedenle, çocuk başka bir şekilde (söz gelimi ocağa yaklaştığında) kendini yeniden yakabilir. Bu durumda “aracı”nın rolü çok önemlidir. Bu kişi anne, baba, ya da öğretmen olabilir. Çocuğun öğrenmesini ve bu öğrenmenin kalıcı olmasını sağlamak için “aracı” neler yapmalıdır?

- Aracı “yakıcı sıcak” ile “soğuk” arasındaki farkı öğretmelidir (karşılaştırmalı davranış)
- Aracı nesneleri isimlendirmelidir. “Bu soğuk, bu sıcak” gibi. (isimlendirme)
- Neden ve sonuç ilişkisini göstermelidir. “Eğer sıcak bir şeye dokunursan, kendini yakarsın.” (neden-sonuç ilişkisi)
- Dürtüsel davranışları azaltacak açıklamalar yapmalıdır. “Eğer sıcak bir nesne görürsen, hemen dokunma. Yavaş yavaş elini uzat ve dokunmadan sıcaklığı hisset.” (dürtüsel davranış azaltma)

Aslında bütün bunlar kendiliğinden gelişir ama “aracı” bütün bu bilgileri ve yaklaşım biçimlerini çocuğa tanıtmak zorundadır. Bu şekilde çocuk bilgileri transfer etmeyi, genelleştirme yapmayı ve yeni bilişsel yapılandırmalar oluşturmaya öğrenir. Çocuk “sıcak” ile “ılık” arasındaki farkı anladığı zaman, kendini koruyabilecektir.

Kaynaştırma eğitimi veren okullar aktif ve etkin değişme ortamlarıdır. Bu okullar öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve uyarıcı ortamları sağlamalıdır.

Aracılı Öğrenme: Çocuk sobaya dokunup yandığında, doğrudan öğrenme yoluyla sıcak sobadan uzak kalmayı öğrenir. Bu doğrudan öğrenme çocuğa sadece sınırlı bir bilgi verir. Yeni durumlara uyum göstermesini ve yeni bilgiler geliştirmesine yarayacak üst düzey bilişsel beceriler geliştirmesine yardım etmez. Aracılı öğrenme deneyimi ise aracı (öğretmen, ebeveyn, ve hatta arkadaş) ve çocuk arasında oluşan nitelikli iletişime bağlıdır. Feuerstein’a göre, aracı, çocuğun yaşadığı deneyimin, onun tarafından algılanması, kavranması ve anlamlı bir şekilde içselleştirilmesini sağlayan kişidir. Aracılı öğrenme, çocuğun şu sorulara cevap verebilmesini sağlar: “Ne oldu?”, “Bu ne anlama gelir?”, ve “Bununla nasıl başa çıkılır?”

Araçsal Zenginleştirme Programı bir eğitsel müdahale programıdır. Bu program 14 ayrı bölümden oluşur. Her bölüm kağıt-kalem kullanılarak yapılan bilişsel etkinliklerden oluşur. Bu program kültürel etkilerden arınmıştır. Okul çağı çocuklarına ve yetişkinlere yönelik olarak hazırlanmış “üst düzey düşünme” becerilerini geliştirme amacıyla kullanılır. Öğretmenin, öğrenmenin kalıcı ve anlamlı olmasını sağlayabilmesi için “Aracılı Öğrenme Deneyimi” ve “Araçsal Zenginleştirme” programlarını kullanmayı bilmesi gerekmektedir.

Aracılı öğrenme deneyimi kullanan öğretmenin (a) çocuğun öğrenmesini olumsuz etkileyen düşünme şeklini düzeltmesi, (b) çocukları kendi kendilerine problem çözebilecek bir yetkinliğe getirmesi, (c) düşünmenin otomatik, tutarlı ve kalıcı olmasını sağlaması, (d) öğrenmenin kendi düşünme süreçlerini anlamasını ve içgörü kazanmasını sağlaması beklenir.

Çocuğun bilişsel gelişimi homojen, farklılık göstermeyen ortamda değil, değişiklikler, farklılıklar gösteren ortamda zenginleşir. Yaşanan zorluklar onların problem çözme becerilerini güçlendirir. Yaparak öğrenme çocuğa anlama fırsatı verir. Bu nedenle aktif öğrenme ortamı çocuğun zihinsel gelişimine katkıda bulunur.

Aracı rolündeki kişi (bu bir öğretmen, ebeveyn, ya da arkadaş olabilir): Aracı, Feuerstein’a göre bir yetişkin ya da bilgili bir arkadaşdır. Aracı problemin çözümüyle değil, öğrencinin problemi çözmek için nasıl yollar kullandığıyla, nasıl bir düşünme yolu takip ettiğiyle ilgilenir.

Niyet ve karşılıklı etkileşim: Aracı, daha çok öğrencinin kendi düşünme sistemini farketmesini, bunu anlamasını sağlamaya çalışır. Karşılıklı etkileşim içinde ise hem aracı, hem de öğrenci birbirlerini aynı seviyede görürler. Bu şu demektir. Aracı öğrencinin düşünme şeklini biliyormuş gibi davranmaz.

Öğretmen öğrenciyle ilgili amacı, niyeti hakkında kendisiyle açık olmalıdır. Ne öğretmek istiyorsunuz? Ne bekliyorsunuz? Konu ne olursa olsun, açık ve net bir şekilde çocuğun neyi başarmasını istediğinizi, hedeflerinizi, çocuğun bunları başarması için neler yapacağınızı net bir şekilde ifade edin. Örneğin; derse bir başlangıç yapmadan girmeyin. Konunun ne olduğunu ve bu konuyla ilgili neler öğreneceklerini söyleyin. Sadece “kitaplarınızı açın!” demeyin. Dersinizi ilginç bir şekilde işleyin. Ders materyallerini konunun ne olduğunu söylemeden dağıtmayın. Hiç bir açıklama yapmadan çocukları materyalle başbaşa bırakmayın. Aynı şeyleri defalarca tekrar etmeyin.

İlerleme ve aşama gösterme: İnsanlar başka bir tecrübeye öğrendiklerini yeni bir durumda kullanabilmelidir. Öğrenmenin amacı budur. Söz gelimi, bir kişi 30 yıllık tecrübelerinden bir sonuç çıkaramaz ve bir genellemeye gidemezse, bu kişi bir yılı 30 kere tekrar ediyor demektir. “İlerleme ve Aşama Gösterme” belirli olan ile genel arasındaki bağlantıyı kurmak demektir. Aracılı öğretmenin temel taşıdır.

“İlerleme” çocuğun içinde bulunduğu durumun ötesine geçebilmesi ya da öğrendiğini başka bir duruma küçük bir farkla da olsa uygulayabilmesidir. Bazen çocukların yeni bir bilgiyi öğrenmesi ve bunu farklı bir duruma uygulayabilmesi çok zor olabilir. Örneğin, toplama çıkartmayı öğrenirken, öğrenme güçlükleri olan çocuklar bunu başka bir sınıfta başka bir öğretmenle yaptıklarında zorluk yaşayabilir. “İlerleme” bireyin o anki durumun ötesine geçebilmesine ve farklı bir açıdan bakabilmesine yardımcı olur. Örneğin olaylar ve nesneler arasındaki ilişkileri sürekli olarak vurgulayın, karşılaştırın. Başka bir durumdaki benzerliğe dikkat çekin. Geçmişteki bir benzerliğe dikkat çekin. Bir olayı tarihsel bir çerçevede içinde aktarın. Bir kuralın gelecekte nasıl kullanılabileceğini tartışın. Kullanılan bir stratejiyi tartışın. Başka nerelerde kullanılabileceğini konuşun.

Anlamanın aracılık yoluyla aktarımı: Aracı, çocuğun yaşadığı deneyimi yorumlamasını ister. Eğer bu yapılmazsa, deneyim özel bir anlama sahip olmayacaktır. Örneğin çocuk bir topla oynuyorsa, topun zıplaması veya dönmesi ona özel bir anlam katar. Çünkü sadece topla yapılan şeyler vardır. Başka oyuncaklarda bunu yapamazsınız. Bu “topa” özel bir anlam yükler. Bunu kullanarak çocuğun ilgisini çekebilir ve katılımını sağlayabilirsiniz. Genelde pek çok uyarıcı çocuk için bir anlam taşımaz. Aracı ona başka bir açıdan bakmayı öğretip, anlam yükleyene kadar bu anlamsız devam edebilir. Bunlara duygusal, kültürel, ya da dinsel anlamlar yüklemek ona ek bir anlam kazandırır.

Yeterlilik duygusunun aracılık yoluyla aktarımı: Olumlu bir öz-benlik imajı geliştirmek için çocuklarda başarı ve yeterlilik duygusunu besleyecek durumlar yaratmak gerekir. Çocuğun başarısını “afetin!” diyerek kutlayın ama neyi doğru yaptığını belirterek kutlayın. Çocuk, bazen neyin iyi olduğunu, bunların neden iyi olduğunu ve bazen neden başarılı olduğunu algılamakta ya da anlamakta güçlük çekebilir. Çocuğun başarması için, çok zor ya da çok kolay bir etkinlikle başlamayın. Çocuk, yeni ve güçlü derecesi orta düzeyde olan bir iş/etkinlikte başarılı olursa yeterlilik duygusu gelişecektir. Bu nedenle çocuğun başarısını sağlayacak gerekli aracılığı yapın. Çocuğa cevaplarını bildiğini düşündüğünüz soruları sorun. Etkinliği birlikte hazırlayın. Böylelikle çocuk nasıl başlayacağını ve nasıl devam edeceğini anlayacaktır.

Öz-denetim ve davranış kontrolünün aracılık yoluyla aktarımı: Öğrenciye öz-denetim sağlamayı öğretin. Ne çok dürtüsel davranışın, ne de çok yavaş. Öğrencinin çalıştığı işe göre temposunu ayarlamayı öğrenmesini sağlayın. Öğrencinin öz-dengesini kurabilmesine yardımcı olun. Öz-kontrol öğrencinin dışarıdan gelecek kontrole bağımlı olmasını engeller.

Paylaşma duygusunun aracılık yoluyla aktarımı: Paylaşmanın yapılabilmesi için çocuğun düşünme süreçlerini aktarabileceği kelimelere ihtiyacı vardır. Duyguların paylaşılmasını kolaylaştırmak, duygusal bir etkiyi de getirir. “Biz” duygusunu yaratın. Bu çocuğun öğrenme ortamını daha çok sahiplenmesine yardımcı olur. “Bilmiyormuş” gibi yapın ve çocuktan yardım isteyin. Çocuğun yüksek sesle düşünmesini ve sorular sormasını kolaylaştırın. Paylaşma kişilerle olan ilişkiyi düzenler ve kolaylaştırır. Çocuk almayı ve vermeyi öğrenir.

Bireyleşmenin aracılık yoluyla aktarımı: Herkesin bir birey olduğunu farketmesini sağlar. Başkalarına göre kendini ve nerede olduğunu algılamasına yardımcı olur. Farklı görüşlerin konuşulmasını ve onların kabullenilmesini sağlar. Her bireyin birlikte yaşadığı insanlardan farklı bir benliği olduğu bilincini aşılayın. Herkese aynı menüyü sunmayın. Herkesi aynı standartlara tabi tutmayın. Farklı cevaplara ve stratejilere imkan tanıyın. Öğrencilerin öğrenme tercihleri ve öğrenme tarzlarındaki farklılıkları kabullenin.

Hedef belirleme, planlama ve hedefe ulaşma davranışının aracılık yoluyla aktarımı: İnsanların daima işlerini bir hedef doğrultusunda yaptığı bilincini aşılayın. Çocuğun ulaşmak istediği hedefe veya eldeki görevin hedefine yönelik farkındalığın aktarımında aracılık edin. Tanımlanan hedeflere nasıl ulaşılacağını aracılık yoluyla aktarın.

Zorlu durumlarda ne yapacağını öğrenmenin aracılık yoluyla aktarımı: Bu beceriyi öğretirken, yeni ve henüz üzerinde çalışılmamış görevler/etkinlikler verin. Güvenli bir ortam oluşturun. Yanlış yapmanın kabul edilebilir bir şey olduğunu öğretin ama çocuk yanlışından bir ders çıkarmayı öğrenmeli. Çocuğun beceri düzeyini konuşun ve onu, başarabileceğine ikna edin. Yapılacak işin karmaşıklığını birlikte değerlendirin.

Aidiyet duygusunun aracılık yoluyla aktarımı: Başkalarına kıyasla çocuk kendini nereye koyar, nasıl değerlendirir? Bir yere ait olma nesilden nesile ait olma duygusunu yaratır. Başkalarına karşı gerekli olan açıklığı ve toleransı geliştirir. Aidiyet duygusu, çocuğun başkaları karşısında kendine bakışının temelini oluşturur. Ne kadar farklı olurlarsa olsunlar, çocuklara grubun bir parçası olduklarını hissettirin. İçinde bulundukları kültüre ve gruba ait gelenekleri onlara anlatın ve bu geleneklerin kökenini ve değerini açıklayın. Her çocuğun günlük veya haftalık bir görevi olmalıdır. Haklar kadar sorumlulukları da arabuluculuk yoluyla aktarın. Aynı şekilde kuralları, rolleri ve alışkanlıkları aktarın.

Daha fazla bilgi için: Bakınız DVD Sunu 2.8

Kaynakça

Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, L., Rand, Y. (2003). *The Feuerstein Instrumental Enrichment Programme. Creating and enhancing cognitive modifiability*. Jerusalem: ICLEP.

Kaynakça

Yabancı

Bender, W. (2002). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: Best teaching practices for general and special educators*. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc

Booth, T. ve Ainscow, M. (2002, revised version 2010). *Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education

Differentiated Instruction: A Research Brief for Practitioners University of Alberta

Feuerstein, R., Klein, P. S., ve Tannenbaum, A. (1991). *Mediated learning Experience(MLE). Theoretical, psychological and learning implications*. London: Freund Publishing House.

Gardner, H. (2004). *Frames of Mind, The theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books

Hammeken, P.(2000). *450 strategies for success: a practical guide for all educators who teach children with disabilities*, Minnetonka (MN): Peytral Publication. www.peytral.com

Lebeer, J.(2003). The art of cognitive bricklaying: Feuerstein's Structural Cognitive Modifiability and Mediated Learning Experience, in Lebeer J (Ed.) (2003), *Project INSIDE.How to activate cognitive development of children with or at risk of developmental or learning problems inside the educational system?* Southsea (UK): Down Syndrome Educational Trust Ltd

Howie, D. (2011). *Teaching students thinking skills and strategies*, London: Jessica Kingsley.

Lebeer, J. (Ed.) (2006). *In-clues. Clues to inclusive and cognitive education*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant;

O'Moore L. (2003). *Inclusion: Strategies for Working with Young Children*, Minnetonka (MN): Peytral Publication. www.peytral.com



Etkinlikler

Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitiminde Önleyici Sınıfı Uygulamalar



Orijinalinden Seçilmiş Etkinlikler⁴

Alet Kutusu 2.4	Samuray Şapkası (Bakınız DVD Sunu 2.4)
Alet Kutusu 2.8	Feurstein Teorisi: Kaynaştırma Sınıflarında Öğrenme Nasıl Olur?(Bakınız DVD Sunu 2.8)

Alet Kutusu 2.4 Samuray Şapkası

Etkinliğin adı	Samuray Şapkası
Amaç	Öğrenme şekillerinin bireyler arası farklılık gösterebileceğinin anlaşılması
Kimler	Öğretmenler/Öğrenciler
Malzemeler	Katılımcı sayısı kadar origami kağıdı ve makas
Süresi	15-20 dakika

Etkinlik Açıklaması

Aşağıda verilen yönergeyi adım adım öğretmenlere okuyunuz. Hiç bir görsel kullanmayınız. Öğretmelere şapkayı sözlü yönerge ile tamamlattırmaya çalışınız. Adımları okurken, öğretmenlere, adımları okumanın dışında yardımcı olmaya çalışmayın. Yönerge bittikten sonra, öğretmenlere şapkanın yapımını göstererek şapkayı tekrar birlikte yapın. Şapka yapıldıktan sonra, öğretmenlerle bu süreç üzerine tartışın. Özellikle hangi aşamalarda zorlandıkları, nelerin kolaylaştırıcı, nerelerin zorlaştırıcı olduğunu sorgulayın. Hem başarabildikleri anlarda hem de yetersiz olduklarını düşündükleri anlardaki hislerini sorgulayınız. Daha sonraki aşamada kendi sınıf ortamlarını düşünüp öğrencilerinin zorlandıkları veya başarabildikleri anlarda neler hissettikleri üzerine yansımalar yapınız.

Adım 1

- Kağıdı, masanızın üstüne yatay pozisyonda yerleştirin.
- Alt sağ köşeyi tutun ve sağ kenar üst kenarla örtüşecek şekilde yukarı kenara doğru katlayın.
- Şimdi, dik açılı bir üçgene ve sol tarafta kalmış fazlalık bir dikdörtgen parçasına sahibiz.

Adım 2

- Makas yardımıyla fazlalık olan parçayı kesin.

Adım 3

- Katlanan kenar üstte yatay olacak ve üçgenin köşesi size bakacak şekilde kağıdı masaya tekrar yerleştirin.

Adım 4

- Dış köşeleri merkeze doğru katlayın.
- Şimdi bir kareye sahip olmanız lazım. (Baklava dilimi şeklinde)

Adım 5

- Aşağıdaki kulakları baklava diliminin tepesine doğru geriye katlayın.

Adım 6

- En son katladığınız kulakları dışa doğru üçgen oluşturacak şekilde katlayınız. Bunlar dışa taşan kulakları oluşturacaklar.

Adım 7

- Şimdi aşağıda kalmış iki büyük üçgen var. Üstteki üçgenin ucu şapkanın yarısına gelecek şekilde yukarı doğru katlayın.

Adım 8

- Altta kalan kısmı şapkanın üstüne doğru katlayarak şapkanın kenarını güçlendirin.

Adım 9

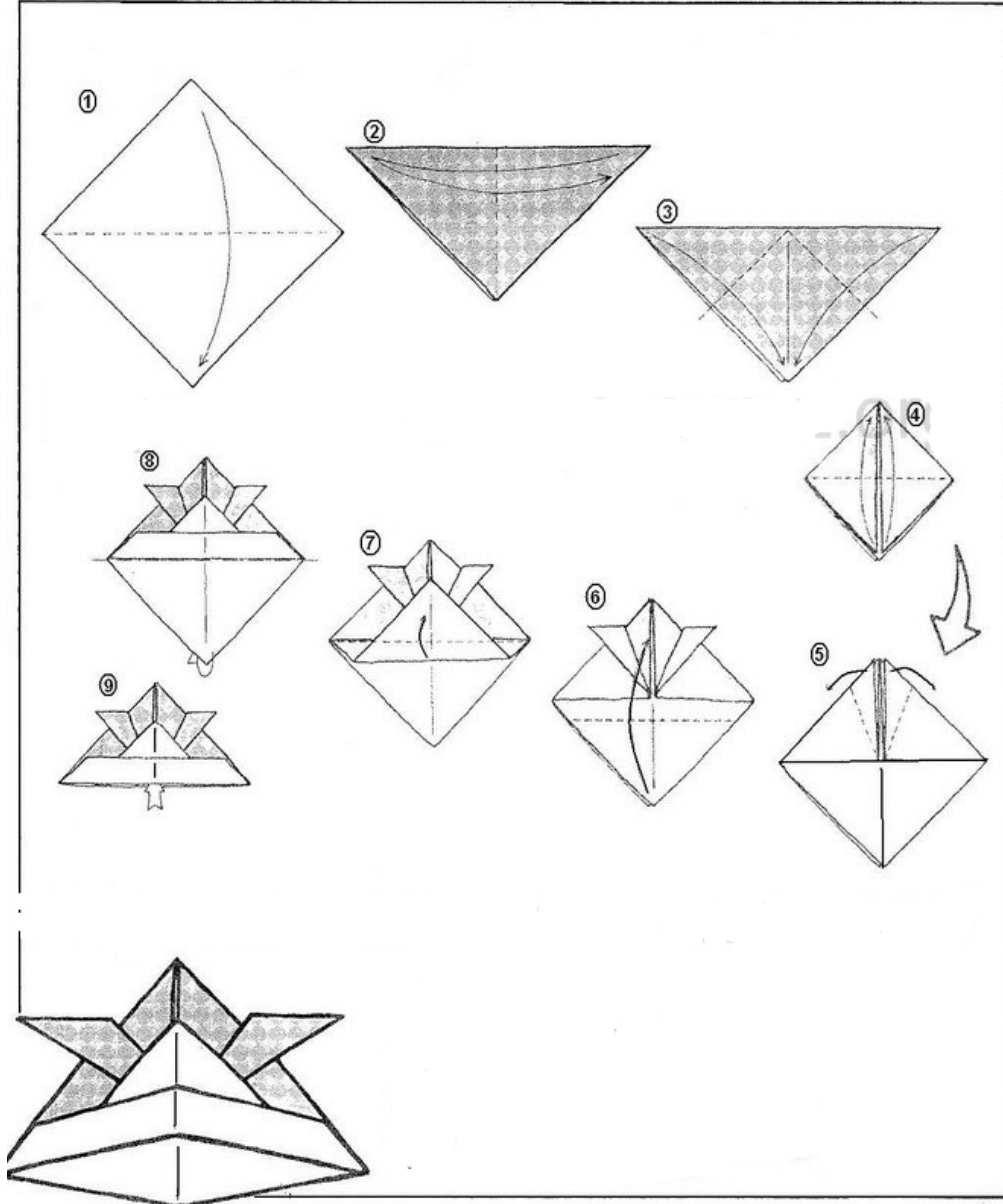
- Son olarak altta kalan üçgeni yukarıya ve içe doğru katlayın.

Adım 10

- Şapkanızı giyin!

Alet Kutusu 2.4-devam

⁴ Etkinliklere eşlik eden sunular DVD'de verilmiştir.



► MODÜL 3 - Davranış Problemleri: “Neler Biliyoruz? Neler Öğrenebiliriz?”

Luísa Grácio(Ed.), Z. Hande Sart(Ed.), Ayşe Caner(Ed.), Elisa Chaleta, Maria José Saragoça, Adelinda Candeias, Nicole Rebelo, Burcu Özveren, Marijke Wilssens ve Fátima Leal

Amaçlar

Modül 1’de kaynaştırma yoluyla eğitimin dayandığı felsefe ve ilkeler sunulduktan sonra Modül 2’de farklı ihtiyaçları olan öğrencilere genel bir giriş yapılmıştır. Modül 3 ise öğrencilerdeki davranış problemleri hakkında genel bilgi ve okul ortamı içinde davranış problemleri ile baş etme yöntem ve tekniklerini içermektedir. Davranış problemi gösteren çocukların, öğrenmelerini etkileyen, duygusal, sosyal ve özdenetim problemleri vardır. Öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları yöntem, strateji ve tekniklerin, öğrenme üzerinde olduğu kadar öğrenci davranışlarında da etkisi vardır. Modül’de, sınıfınızda olumlu davranışları geliştirirken size yardımcı olacak temel kavram ve beceriler sunulmaktadır. Bu çerçevede, öğrenci farklılıklarını kabul eden ve destekleyen olumlu bir öğrenme ortamının nasıl yaratılacağı konusunda çeşitli etkinlik ve uygulamalarla davranış problemleri hakkında neler biliyoruz, yeni neler öğrenebiliriz ve sınıflarımızda ve okulumuzda neler yapabiliriz ve değiştirebiliriz gibi konulara odaklanılmaktadır. Modül’deki temel amaç tanımlamanın ve etiketlemenin ötesine geçip önleyici yaklaşımların önemini anlatmaktır. Amacımız çocuğa odaklanıp, etiketlerin veya tanıların arkasındaki çocuğu görebilmektir.

Modül’ün amaçları aşağıda verilmektedir:

- Davranış problemleri ve çeşitleri.
- Öğretmen inanç, tutum ve davranışlarının öğrenci davranışlarına etkisi.
- Davranış problemlerinde model yaklaşımları.
- Davranış problemleri ile baş etme yöntemleri.
- Olumlu ve destekleyici öğrenme ortamı oluşturma için önleyici ve tepkisel olmayan yaklaşımlar.

Temel Kavramlar ve Beceriler

Modül 3’ün odaklanmış olduğu temel kavramlar aşağıda verilmiştir. Bu modül tasarlanırken özellikle önleyici ve tepkisel olmayan yaklaşımlar esas alınmıştır. Amaç, öğrencilerimiz tanılama aşamasına gelmeden gerek sınıflarımızda gerekse okullarımızda yapabileceklerimizin neler olduğunu gösterebilmektir. Aşağıda Modül 3 için belirlenen kavramlar ve beceriler verilmiştir.

Kavramlar	Konu başlıkları	Yeterlilikler
1. Çocuklarda davranış problemleri	Psikolojik gelişim çerçevesinde davranış probleminin tanımı Davranış problemlerinin örüntüsü ve özellikleri Davranış bozuklukları Davranış problemlerinin öğrenme güçlükleriyle olan ilişkisi Davranış problemlerinin sebepleri: Etiketleme ve suçlamanın ötesinde	1. Davranış problemi kavramını ve çeşitlerini bilmek. 2. Davranış problemlerinin birçoğunun öğrenilmiş ve değiştirilebilir olduğunu anlamak. 3. Davranış problemi ve öğrenme güçlüğü arasındaki ilişkiyi anlamak. 4. Davranış problemlerinin farklı nedenlerden oluşabileceğini bilmek. 5. Etiketleme ve suçlamanın ötesinde bir tutum geliştirmek. 6. Öğretmenin davranışlarının, davranış problemleri üzerindeki önemini farkında olmak. 7. Davranış problemleri ve davranış bozuklukları arasındaki farkı anlamak. 8. Davranış bozukluğu teşhisinin sadece profesyonel sağlık uzmanları tarafından konulacağını farkında olmak.
2. Davranış problemlerinde model yaklaşımlar	Öğrenme temelli eğitim modeli (Rogers, 2003) Öğretmen merkezli model [Derrington ve Goddard, 2008] Okul genelinde olumlu davranış destek modeli (Turnbull, 2002)	1. Öğrenme Temelli Eğitim Modeli, Öğretmen Merkezli Model ve Okul Genelinde Olumlu Davranış Destek Modeli gibi bazı öğrenme ve davranış merkezli modelleri bilmek. 2. Daha etkili bir öğretmen olmak için üst bilişsel strateji yöntemlerini kullanmak. 3. Öğretmen ve öğrencilerin yaşadığı zorlukları anlamak ve bu zorlukların üstesinden gelmenin yollarını bilmek.
3. Destekleyici ve olumlu çevre geliştirmek için ortamı hazırlamak	Genel prensipler: Başlangıç noktamız Olumlu ilişkiler yaratma	1. Herkesin öğrenmesine olanak sağlayan güvenli, olumlu ve destekleyici bir sınıf ortamının nasıl yaratılacağını ve sürdürülebileceğini bilmek. 2. Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisinin nasıl yaratılacağını bilmek. 3. Olumlu akran ilişkisinin nasıl yaratılacağını bilmek.

4. Davranış problemi olan öğrencileri kontrol etmek için kullanılan strateji ve teknikler	Temel prensipler Olumlu davranış geliştirmede kullanılan stratejiler Öğrencileri başarısızlığın üstesinden gelmek için motive etme yöntemi	1. Davranış problemi esnasında duruma müdahale edebilmek için gerekli olan temel prensipleri anlamak. 2. Olumlu Davranış geliştirmede kullanılan stratejileri bilmek. • Rutinler (kural ve prosedürler) • Duygusal ve sosyal becerilerin gelişimi • Özdenetim ve kontrol etme becerilerinin gelişimi (sosyal, duygusal, ve akademik)
---	--	--

HEDEFLER	TEMEL KAVRAMLAR	TEMEL FİKİRLER
1. Çocuklarda davranış problemlerini anlama	1.1 Davranış problemlerinin amaçları	Davranış problemlerinin belirli bir amacı vardır ve eğer bu amaç başarılı oluyorsa, birey davranış problemini sergilemeye devam eder. En yaygın amaçları: Dikkat çekme İşten kaçma veya kurtulma Duyusal tatmin Güce sahip olma / kendi hayatlarını kontrol etme isteği Heyecan ve kaygıyı azaltma
	1.2. Davranış problemlerinin değerlendirilmesi ve müdahale edilmesi	Davranış problemlerinin gözlemlenebilir olması ve ortaya çıkma şekline göre müdahale edilmesi önemlidir. Ölçme • Davranış probleminin gözlemlenebilir davranış olarak tanımlanması. • Davranış probleminin amacının belirlenmesi. • Öğretmen inanç, tutum ve davranışlarının öğrencilerdeki davranışlarına etkisi. • Davranış problemi üzerinde etkisi olan aile ve sosyal çevre hakkında bilgi toplanması. • Davranış probleminin ortaya çıkmasına sebep olan diğer çevresel etmenlerin belirlenmesi. • Davranış problemine verilen tepkiler (öğretmenler, arkadaşlar, aileler ve toplum tarafından) ve bu tepkilerin uygunlukları. Müdahale • Bireyin okulda, evde ve toplumda istenilmeyen davranışlarının ortadan kaldırılması. • Aile, öğretmen ve diğerlerinin davranış problemleriyle başa çıkabilme becerilerinin geliştirilmesi.

HEDEFLER	TEMEL KAVRAMLAR	TEMEL FİKİRLER
2. Davranış problemleri üzerine perspektiflerin kavramsallaştırılması	2.1 Öğrenme odaklı eğitim modeli (Düzelen Davranış; Rogers, 2003)	- Davranışları öğretme üzerine odaklanır. - Davranış ve öğrenme becerilerini vurgular. - Çocuklara, eğitimin planlandığı yapılandırılmış bir ortam sunar. - Davranış probleminin işlevini anlamaya çalışır ve yeni davranışın öğrenilmesi için destek olur.
	2.2.Öğretmen merkezli model [Whole Brain Behavior Management (WBBM); Derrington ve Goddard, 2008]	- Öğretmen, bireyin ihtiyaçlarına ve koşullarına odaklanarak süreci ve bütünsel gelişim felsefesini güçlendirici şekilde hareket eder (s.12). - Algıların ve inançların incelendiği, sorgulandığı ve değiştirildiği uzun bir süreçtir. - Duygu ve bilişsellik birbirinden ayrı değildir (Damasio; Derrington ve Goddard'dan alınmıştır, 2008). - Sadece teknikleri ve stratejileri öğrenmek, etkili olmak için yeterli değildir. - Duygular, düşünceler ve davranışlar öğretmenlerin kilit noktasıdır ve öğrenci davranışlarını kontrol etmekte önemli bir rol oynar (s.9-10). - Bizim dış dünyada gördüğümüz, içimizdeki inançların bir yansıması, bir sonucu olabilir. - Öğrencilerinden yüksek başarı ve olumlu davranış beklentileri olan öğretmenler, genellikle beklentisi düşük olan öğretmenlere göre daha iyi sonuç alırlar. - Her öğretmenin kendi, güçlü ve gelişime açık yönleri vardır (Derrington ve Goddard). - Kullanılan yöntemler: iç-konuşma, iç gözlem, üstbilişsel yaklaşım, akran koçluğu.
	2. 3. Okul genelinde olumlu davranış desteği (Turnbull, A., 2002)	- Okullarda yapılan müdahalelerin seviyelerini veya sistemlerini belirtir. - Riskleri önleme mantığı kullanılarak okul ortamını ve davranış problemlerini inceler; üç seviyeden oluşur: 1.seviye, evrensel, bütün öğrencilere odaklanmıştır. 2.seviye, grup, sınıfta veya küçük bir grupta aynı ihtiyaca gereksinim duyan çocuklara müdahale edip destekler (risk altında bulunan çocuklar). 3.seviye, bireysel, yoğunlaştırılmış bireysel destek planı uygulanır (Sailor, Zuna, Choi, Thomas, McCart ve Roger, 2006, s.19).
3. Olumlu bir ortam yaratmak için hazırlık yapılması	3.1. Genel prensipler: Başlangıç noktamız	Herkes için öğrenmeye uygun, güvenli, destekleyici ve olumlu bir sınıf ortamı oluşturmak ve bu ortamı koruyabilmek.
	3.2. Olumlu ilişkiler geliştirmek	Sınıf içinde öğretmen-öğrenci ve akranlar arasında olumlu ilişkiler geliştirmek.
	3.2.1. Olumlu öğrenci-öğretmen ilişkisi yaratmak	Öğrenci- öğretmen arasında olumlu ilişkiler geliştirmek.
	3.2.2. Olumlu akran ilişkisi yaratmak	Akranlar arasında olumlu ilişkiler geliştirmek.

HEDEFLER	TEMEL KAVRAMLAR	TEMEL FİKİRLER
4. Davranış problemi gösteren çocuklarla başa çıkmada kullanılacak teknik ve stratejiler geliştirmek.	4.1. Ne yapmalı?	- Müdahale sırasında bir ya da iki davranış üzerine odaklanın. - Davranış değiştirmenin zaman aldığının farkında olun. - Başarıyı, hedef problem davranışların sıklığındaki ve yoğunluğundaki azalma olarak tanımlayın. - Çalışma kayıtları tutun (Rogers, 2003, s.105). - Öğretmenler, davranış problemi olan çocukları idare etmek için kullandıkları teknikleri davranış problemi olmayan çocukları idare etmek için de kullanabilirler. - Davranış müdahaleleri, gelişimsel olarak çocuğun yaşına uygun stratejilerden oluşmalıdır.
	4.2. Olumlu davranışları geliştirmek için kullanılan stratejiler	- İstenmeyen davranışları engelleyebilecek veya en aza indirgeyebilecek rutinler-kural ve prosedürler- oluşturun. - Rutinlerin oluşturulmasında mümkün olduğunca çocukları da dahil edin. - Bu rutinleri tutarlı ve düzenli bir şekilde takip edin ve uygulayın.
	4.2.1. Sınıf ortamında rutin oluşturma	- Rutinlerin oluşturulmasında mümkün olduğunca çocukları da dahil edin. - Oluşturduğunuz rutinleri tutarlı ve düzenli bir şekilde takip edin ve uygulayın. - Rutinler ihlal edildiğinde kullanılacak yöntem ve teknikleri belirleyin.
	4.2.2. Duygusal ve sosyal becerilerin gelişmesi	- Çocukların kendi duygu ve davranışlarını kontrol edebilmeleri ve anlamlı arkadaşlık kurabilmeleri, okul öncesi eğitime hazırlık ve okul başarısı için ön koşuldur (Webster-Stratton; Reid, 2004). - Sosyal becerileri gelişmiş çocuklar, akademik alanda daha başarılıdırlar (Webster-Stratton; Reid, 2004). - Duyguları okuma, empati ya da perspektif alma, iletişim becerileri, öfke yönetimi, kişilerarası problem çözme gibi beceriler çocuklara öğretilmelidir (Webster-Stratton; Reid, 2004). Öğretmenler çocuklara bu becerileri kazandırmalıdır: Kendini tanıma; kendi ve başkalarının duygularını yeterli derecede anlama; dinleme ve katılma; işbirliğini öğrenme; destekleyici olma ve grubun kurallarına saygı duyma; akranlar arasındaki sosyal problemlere uygun çözümler geliştirme; başkalarına karşı olumlu davranışları pekiştirme, kendi isteklerini uygun bir şekilde ifade etme; anlaşılmadığı konuları ifade etme; olumsuz düşüncelerini, daha etkili düşüncelerle değiştirmek için kendini kontrol etme (Arándiga, 1994).
	4.2.3. Öz denetim ve öz kontrol (sosyal, duygusal, ve akademik)	- Öğretmenler davranış problemlerini kontrol altına almak için aşağıdaki stratejiler kullanabilirler: - Hareket ve serbest zaman imkânı sağlamak; Öğretim tekniklerini çeşitlendirmek; İpuçları kullanmak; - Meraklarını uyandırmak; Gürültüyü ve diğer dikkat dağıtıcı etkenleri kaldırmak; - Ön izleme ve planlama becerilerini geliştirmek; Davranış değiştirme ve öz değerlendirme kullanmak; Organize olmak; Günlük planlayıcı kullanmak. Kendi kendine öğretim, kendi kendine kayıt, kendini izleme, kendini güçlendirme, öz-değerlendirme.

Kaynakça

Yabancı

- Bloomquist, M. L. (2006). Skills training for children with behaviour problems. (Revised ed.). New York: The Guilford Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burden, P. (1995). Classroom Management and Discipline: Methods to Facilitate Cooperation and Instruction. White Plains, N.Y.: Longman.
- Burke, K. (1992). What Do We Do With the Kid Who--: Developing Cooperation, Self-Discipline, and Responsibility in the Classroom. Palatine, ILL.: Skylight Pub.Co.
- Candeias, A. A. ve Almeida, L. S. (2005). Competência social: A sua avaliação em contextos de desenvolvimento e educação, Revista de Psicologia, Educação e Cultura, 2 (9), 359-378.
- Candeias, A. A. (2001). Inteligência Social: Estudos de conceptualização e operacionalização do construto. Tese de Doutoramento (Documento policopiado). Évora: Universidade de Évora.
- Campbell, S.B. (2002). Behaviour problems in preschool children: Clinical and developmental issues, 2nd edition. New York: Guilford Press.
- Damásio, A. (1994). Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain. London: Pan Macmillan.
- Damásio, A. (2003). Looking for Spinoza - Joy, Sorrow and the Feeling Brain. New York: Harcourt Brace.
- Davis-Kean, P.E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. Journal of Family Psychology, 19 (2), 294-304.
- Derrington, C. ve Goddard, H. (2008). "Whole-Brain" Behaviour Management in the Classroom. Every Piece of the Puzzle. New York: Routledge
- DiGiulio, R. (2000). Positive classroom management. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Edit Maior, E. (2011). Assessing and consulting challenging behaviour in children with autistic spectrum disorder, in: Lebeer, J., Candeias, A.A., and Grácio, L. (Eds.) (2011), With a different glance. Dynamic Assessment and Functioning of Children Oriented at Development and Inclusive Learning. Antwerpen/Apeldoorn: Garant, 191-198
- Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, L., Rand, Y. (2003) Creating and enhancing cognitive modifiability. The Feuerstein Instrumental Enrichment Programme, Jerusalem: ICELP Press
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (ed), The Nature of Intelligence, 231-235. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Fontana, D. (1994). Managing Classroom Behaviour. Leicester British Psychological Society, 2nd Edition
- Ford, M. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. Developmental Psychology, 18 (3), 323-340.
- Ford, M. (1995). Intelligence and personality in social behaviour. In D. Saklofske and M. Zeidner (Eds.), International handbook of personality and intelligence, 125-140). New York: Plenum Press.
- Hughes, J.N., Cavel, T.A., Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. Journal of Psychology, 39(4), 289-301
- Hylander, I. (2011). Conceptual change in school based psychological consultation in: Lebeer, J., Candeias, A.A., and Grácio, L. (Eds.) (2011), With a different glance. Dynamic Assessment and Functioning of Children Oriented at Development and Inclusive Learning. Antwerpen/Apeldoorn: Garant, 165-180
- Hopkins, D. (1985). A Teacher's Guide to Classroom Research. Milton Keynes: Open University.
- Horner, R. H. (2000). Positive behaviour supports. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15(2), 97-105
- Jones, V., Jones, L. (2010). Comprehensive Classroom Management. Boston: Pearson Ed. Inc. Allyn and Bacon
- Kramer, A.B. (2002). The Pygmalion Effect: A Self-fulfilling Prophecy. Retrieved http://www.momescapade.com/portfolio/Artifacts/PDFs/the_pygmalion_effect.pdf
- Lewis, R. (2009). Understanding Pupil Behaviour. Classroom Management Techniques for teachers. USA/Canada: Routledge
- Marland, M. (1993). The Craft of the Classroom: A Survival Guide to Classroom Management in the Secondary School. London: Heinemann Educational Publication.
- Mash, E. J., and Wolfe, D. A. (2002). Abnormal child psychology. (2 ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- McEwan, B. (2000). The art of classroom management. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Moreira, M. (2004). Ser professor: Competências básicas I. Comunicação, consciência corporal, disciplina, autocontrolo e auto-estima.



Porto: Porto Editora

- Nelson, J., Escobar, L., and Ortolano, K. (2001) Positive discipline. (2 ed.). Roseville: Prima Publishing.
- Otten, K. L., and Tuttle, J. L. (2011). How to reach and teach children with challenging behaviour. San Francisco: Jossey-Bass
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. P. Pintrich, and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic.
- Posner, M.I. and Rothbart, M.K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, vol2, (03), 427-441
- Rashotte, L. (2006). Social Influence. Retrieved in http://www.blackwellpublishing.com/sociology/docs/BEOS_S1413.pdf
- Rogers, B. (2003). Behaviour Recovery. Melbourne: ACER Press
- Rogers, B. (Ed.) (2004). How to Manage Children's Challenging Behaviours. London: Sage
- Rutter M. (2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In: Shonkoff JP, Meisels SJ, editors. *Handbook of early childhood intervention*. 2. New York: Cambridge University Press; pp. 651–682.
- Sameroff, A. J. (2009). Conceptual issues in studying the development of self-regulation. In S. L. Olson and A. J. Sameroff (Eds.), *Regulatory Processes in the Development of Behaviour Problems: Biological, Behavioural, and Social-Ecological Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press
- Spence, S. H. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8 2: 84-96. (Free abstract) <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1475-3588.00051/full>
- Steere, Bob F. (1988). *Becoming an Effective Classroom Manager: A Re-source for Teachers*. Albany: State University of N.Y., P.R.
- Sternberg, R. J. (2008). Excellence for all. *Educational Leadership*, 66 (2), 14-19.
- Sternberg, R. J., and Subotnik, R. F. (Eds.). (2006). *Optimizing pupil success in schools with the other three R's: Reasoning, resilience, and responsibility*. Greenwich, CT: Information Age.
- Sugai, G., and Horner, R.H. (2002). Introduction to the special series on positive behaviour support in schools. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 10, 130-141
- Turnbull, A. (2002). A blueprint for school-wide positive behavioural support: Implementation of three components. *Exceptional Children*, 63 (3), 377-402.
- Underwood, M. (1987). *Effective Classroom Management*. London: Longman.
- Vohs, K.D. and Baumeister, R.F. (Eds.). (2010). *Handbook of Self-Regulation. Research, Theory and Applications*. New York: Guilford Press.
- Webster-Stratton, C. and Reid, J. (2004). Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children—The Foundation for Early School Readiness and Success Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants and Young Children*, 17, 2, 96–113. http://journals.lww.com/iyjournal/Fulltext/2004/04000/Strengthening_Social_and_Emotional_Competence_in.2.aspx
- Wragg, Edward, C. (1993). *Class Management*. London: Routledge.
- York, J. Kronberg, R. and Doyle, M.B. (1993). *Creating Inclusive School Communities, Pilot Draft*. Minneapolis: Institute on Community Integration. Inclusion MATTERS! Special School District of St. Louis County/Inclusion Facilitators
- Zimmerman and Moyle (2009). Zimmerman, B. J. and Moyle, A.R. (2009). Self-Regulation. Where Metacognition and Motivation intersect. IN. D.J. Hacker, J. Dunlosky and A.C. Graesser. (Eds). *Handbook in metacognition in Education*. New-York: Taylor and Francis. Ebook ISBN: 0-203-87642-3. Pag. 299-315.

Internet

- Exercises for CB www.do2learn.com
- School wide Behaviour Support School-wide Behaviour Support: Proactive Strategies for Creating Effective Learning Environments by Robert E. March, Ph.D. Kimberli Breen, MS, CAS: http://schools.nyc.gov/documents/d75/pbs/EBS_Overview.pdf
- Developing Peer Support in the Inclusive Classroom: <http://specialed.about.com/od/integration/a/awareness.htm> (From Sue Watson, former About.com Guide)
- Developing Peer Relationship <http://pbiscompendium.ssd.k12.mo.us/ResourcesSchools/SSD/Inclusion/peer.htm>
- Developing Positive Pupil-Teacher Relationships http://wik.ed.uiuc.edu/index.php/Positive_Pupil-Teacher_Relationships
- Examples of Classroom Rules with Illustrations <http://pbiscompendium.ssd.k12.mo.us/ResourcesSchools/SSD/Inclusion/routinesadd1.htm>
- Activities to Help to Stop Before Act: www.do2learn.com
- Activities to Work on Children Emotions http://www.ehow.com/list_6396499_activities-do-children-feelings.html
- Social and emotional competences



<http://www.collaboratingpartners.com/social-emotional-competence-about.php>).
<http://www.collaboratingpartners.com/social-emotional-competence-about.php>).
<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct08/vol66/num02/Excellence-for-All.aspx>).
<http://www.collaboratingpartners.com/social-emotional-competence-about.php>
<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct08/vol66/num02/Excellence-for-All.aspx>
Feuerstein's Instrumental Enrichment- Basic programme (FIE-basic) www.icelp.info
Children' self-control <http://www.biblicalparenting.org/pr-tip4.asp>
A colour wheel behaviour management system Jerry Webster, about.com Guide Self-Regulation Skills
<http://www.cfchildren.org/advocacy/social-emotional-learning/k-5-self-regulation-skills.aspx>
<http://www2.mcrel.org/scaffolding-early-literacy/about-sel/research-and-resources.asp>
<http://www.collaboratingpartners.com/social-emotional-competence-about.php>

DSM-IV-TR⁵ göre Yıkıcı Davranış Bozuklukları



Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)

Dikkat eksikliği

- Dikkatini ayrıntılara veremez; dikkatsiz hatalar yapar
- Dikkati sürdürme güçlüğü yaşar
- Konuşulduğunda dinlemiyormuş gibi görünür
- Bir işin sonunu getiremez
- Düzenleme güçlüğü yaşar
- Uzun süreli zihinsel çaba gerektiren görevleri sevmez ve onlardan kaçınır
- Çoğu zaman birşeyler kaybeder
- Kolayca dikkati dağınılır
- Unutkandır

Hiperaktivite

- Elleri ayakları kıpır kıpırdır
- Oturduğu yerden sık sık ayrılır
- Gereğinden fazla koşar veya sağa sola tırmanır
- Sakin bir biçimde oynama güçlüğü yaşar
- Çoğu zaman "hareket halinde" ya da motor takılıymış gibi davranır

Dürtüsellik

- Sorulan sorular tamamlanmadan cevapları pat diye söyler
- Sırasını bekleme güçlüğü yaşar
- Diğerlerini rahatsız eder, başkalarının sözlerini keser, araya girer

Alt kategoriler şunları içerir:

- Ağırlıklı olarak dikkatsizliğin önde geldiği tip

Ağırlıklı olarak hiperaktivite/dürtüselliğin önde geldiği tip

- Bileşik tip (dikkatsizlik, hiperaktivite ve dürtüsellik ile)
- Karşıt Olma-Karşı Gelme Bozukluğu
- Sık sık hiddetlenir
- Yetişkinlerle tartışır
- İtaat emeyi reddeder ve baş kaldırır
- İnsanları kasten sinirlendirir
- Kendi yaptıklarından diğerlerini suçlar
- Kolayca bir dokunuşta kızar
- Sinirli veya kırılabilir

Kindar veya intikamcı olabilir

Davranış Bozukluğu

- İnsanlara ve hayvanlara karşı saldırganlık

Kabadayılık eder, başkalarına gözdağı verir

- Fiziksel kavgaları başlatır
- Silah kullanır
- İnsanlara fiziksel olarak acımasızdır
- Hayvanlara fiziksel olarak acımasızdır
- Başkalarının gözü önünde hırsızlık yapar
- Cinsellik için birilerini zorlar

Eşyalara zarar vermek

- Zarar vermek amacıyla yangın çıkarır
- Başkalarının mallarına/mülklerine isteyerek zarar verir

5 Bloomquist, M. L. (2006): Skills Training for Children with Behavior Problems, Revised Edition, Guilford, New York

DSM-IV Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı

Davranış problemleri ile davranış bozuklukları arasındaki farkı göstermek istemiştir. Modüldeki temel amaç tanımlamanın ve etiketlemenin ötesine geçilip önleyici yaklaşımların önemini anlatmaktır. Amacımız çocuklara odaklanmaktır, etiketlerine değil.

Sahtekarlık ve hırsızlık

Başkalarının evlerine, binalarına ve arabalarına zorla girer

Bir şey elde etmek, bir çıkar sağlamak için insanları “kandırır”

Hiç kimse görmeden değerli şeyler çalar

Kuralların ciddi ihlali

13 yaşından önce okuldan kaçmıştır

13 yaşından önce ailesinin yasaklarına karşı evden kaçmıştır

Davranış Problemlerinin İşlevleri

Davranış problemlerinin belirli bir işlevi vardır ve eğer bu işlev başarılı oluyorsa, birey davranış problemini sergilemeye devam eder.



- En yaygın işlevleri:
- Dikkat çekme
- İşten kaçma veya kurtulma
- Duyusal tatmin
- Güce sahip olma / kendi hayatlarını kontrol etme isteği

Heyecan ve kaygıyı azaltma

Davranış problemlerinin gözlemlenebilir olması ve ortaya çıkma şekline göre müdahale edilmesi önemlidir.

Davranış Problemlerinde Değerlendirme

- Davranış probleminin gözlemlenebilir davranış olarak tanımlanması
- Davranış probleminin amacının belirlenmesi
- Davranış problemi üzerinde etkisi olan aile ve sosyal çevre hakkında bilgi toplanması
- Davranış probleminin ortaya çıkmasına sebep olan diğer çevresel etmenlerin belirlenmesi
- Davranış problemine verilen tepkiler (öğretmenler, arkadaşlar, aileler, toplum tarafından) ve bu tepkilerin uygunlukları

**Tüm Öğrenciler İçin Olumlu Öğrenme Ortamı Yaratma**

Her bir öğrencinin kendisini güvende, ait ve değerli hissettiği olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak, tüm öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik temel ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olduğu gibi, ileride çıkabilecek istenmeyen davranışların önlenmesine de büyük ölçüde hizmet edecektir. Öncelikli olarak, öğretmen- öğrenci ve akranlar arasında olumlu ilişkilerin kurulması ve sınıfta istenmeyen davranışları önleyebilecek veya en az düzeye indirebilecek sınıf içi rutinlerin geliştirilmesi, olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulması için önemlidir. Ancak, tüm önleyici çabalara rağmen kontrol edemediğimiz veya edemediğimiz pek çok etken nedeniyle hala davranış problemleri ile karşılaşmamız kaçınılmazdır. Bu nedenle, öğrencilerin sorumlu karar verme ve davranma, yani iç denetim becerilerinin geliştirmesi öncelikli olarak amaçlanmalıdır.



Etkinlikler

Davranış Problemleri: "Neler Biliyoruz? Neler Öğrenebiliriz"



Orijinalinden Seçilmiş Etkinlikler⁶

Alet Kutusu 3.1	Benim Davranışım, Senin Davranışın, Biz Ne Yapabiliriz (Bakınız DVD Sunu 3.1.A; 3.1.B; 3.1.C)
Alet Kutusu 3.5	Tepkisel mi Öngörülü mü? Çözümün Nedir? (Bakınız DVD Sunu 3.5.A; 3.6.A)
Alet Kutusu 3.6	Arkadaş Piramidi (Bakınız DVD Sunu 3.6.B)
Alet Kutusu 3.7	Olumlu Öğretmen Öğrenci İlişkisi (Bakınız DVD Sunu 3.7.A)
Alet Kutusu 3.8	5 Adım Yöntemi (Bakınız DVD Sunu 3.8.A; 3.8.B)
Alet Kutusu 3.10	Karar Verme
Alet Kutusu 3.11	Başlıca Sosyal Yetileri Öğretme
Alet Kutusu 3.12	Dur Düşün Geç, Ses Tonu Kontrolü
Alet Kutusu 3.13.A	Çocuklarda Davranış Problemleri ile Başetme (Bakınız DVD Sunu 3.13.A)
Alet Kutusu 3.15	Durum Yönetim Stratejileri
Alet Kutusu 3.XX	Sıra Sizde

⁶ Etkinliklere eşlik eden sunular DVD'de verilmiştir.

Alet Kutusu 3.1 Benim Davranışım Senin Davranışın :) :)

Biz ne yapabiliriz?

Hedef Grup	Öğretmenler (5-10)
Zaman	30 dakika
Amaç	Öğretmenlerin sınıflarında sıklıkla gözlemledikleri davranış problemlerini belirtmeleri ve bu davranışları sergileyerek paylaşımda bulunmaları
Malzemeler	Kağıt, kurşun kalem, Problemleri davranışların listesi
Yazar	Z. Hande Sart; Boğaziçi Üniversitesi
Yöntem	- Her katılımcıdan sınıfında sık sık gözlemlediği problemleri bir davranış bir kağıda yazması istenir. Bu kağıtları bir kutuya koyun, her öğretmen bu kağıtlardan bir tanesini seçip yüksek sesle okur. - Öğretmenler yazılı olan problemleri davranışları ortam içinde sergilemeleri istenecek. Eğitimci bu davranışlar hakkında yeterli bilgi edindikten sonra paylaşma zamanına geçilebilir. - Duyguları paylaşma zamanı: Eğitimci öğretmenlere ifade ettikleri problemleri davranışları gösterirken neler hissettiklerini soracak, bunları tüm katılımcıların görebilecekleri şekilde not eder. - Davranış yönetme stratejilerini paylaşma zamanı: Eğitimci öğretmenlere sınıflarındaki problemleri davranışlarla baş etmek için hangi stratejileri kullandıklarını sorar. Lütfen stratejilerinizi yazın (bu eğitimin sonunda tekrar özetlemek için kullanılacaktır).
Problemleri Davranış Örnekleri:	- Yanında oturan arkadaşınızla konuşmak - Sıranızda sessizce ağlamak. - Ayağa kalkıp sınıf içinde yürümek. - Sıkıldığınızı ve dersin sıkıcı olduğunu söyleyip durmak. - Diğerlerini rahatsız etmek (arkadaşlarınıza kalem, silgi vs. atmak) - Uygunsuz bir dil kullanmak.
Uyarılar:	Lütfen duyguları yorumlamayın. Gösterdiğiniz davranışlardan bahsederken “ben” dilini kullanın. Davranış yönetim stratejileri hakkında yorum yapmayın.

(Daha fazla bilgi için: Bakınız DVD Sunu 3.1.A; 3.1.B; 3.1.D)

Alet Kutusu 3.5 Tepkisel mi Öngörülü mü? Çözümün nedir?

Hedef Grup	Öğretmenler
Zaman	20 dakika.
Amaç	Öğretmenlerin olası davranış sorunları için öngörülü çözümler üretmek
Malzemeler	Kağıt, kalem
Yöntem	- Katılımcılardan sınıflarında gözlemledikleri davranış problemlerinden bazılarını yazmaları istenecek. - Bu davranış problemlerine nasıl cevap verdiklerini tartışacaklar. - Bu davranış problemleri daha ortaya çıkmadan ne gibi öngörülü çözümler üretilebileceğini tartışacaklar.
Uyarılan Kaynak	www.do2learn.com

Örnek 1	Durum: İki öğrenci arka sıralarda konuşuyorlar Tepkisel Çözüm: Öğretmenin konuşan öğrencileri ayırması Öngörülü Çözüm: Öğretmenin sınıfın arkasına doğru yürümesi, Öğretmenin sözlü uyarıda bulunmadan davranış kurallarının yazılı olduğu çizelgeye işaret etmesi
Örnek 2	Durum: Öğrencinin çok aceleci ve sabırsız davranışları Tepkisel Çözüm: Öğretmenin öğrenciye izin vermesi Öngörülü Çözüm: Öğretmenin öğrenciden yardım istemesi, tahtayı temizletmesi, kurşun kalem açtırması, kağıtları dağıtması
Örnek 3	Durum: Öğrencinin izin istemeden sırasından ayrılması Tepkisel Çözüm: Öğretmenin öğrenciye bir daha bu davranışta bulunmaması yönünde uyarıda bulunması Öngörülü Çözüm: Öğretmenin öğrenciler ile davranış kuralları üzerine bir ön sözleşme yapması

Daha fazla bilgi için: Bakınız DVD Sunu 3.5.A; 3.6.A

Alet Kutusu 3.6 Arkadaş Piramidi

Etkinlik	Arkadaş Piramidi
Hedef Grup	Öğrenciler
Zaman	30 dakika
Hedef	- Kaynaştırma sınıfında öğrenciler arasında olumlu akran ilişkileri geliştirmek. - Öğrencilerin kendilerini kaynaştırma sınıfının bir parçası hissetmelerini sağlamak.
Malzemeler	Kağıt, kalem ve arkadaş piramidi resim kağıdı
Yöntem	Olumlu bir sınıf ortamı yaratmada akran ilişkisi önemli olup, özellikle öğrencilerin arkadaşlarından yardım ve desteğe ihtiyacı olduğu kaynaştırma sınıf ortamlarında çok daha önemlidir. Bu nedenle, destekleyici ve kaynaştırıcı sınıf ortamı yaratacak etkinliklerin uygulanması konusunda öğretmenlerin daha fazla çaba sarfetmeleri gerekmektedir.

Etkinlik Açıklaması:

Öğrencilerin en önemli arkadaşlarını piramitin en alt satırına ve diğerlerini önem sırasına göre diğer satırlara gelecek şekilde yazmasını sağlamak için piramidi kullanın. Örneğin, en yukarıda yer alan satırda, okuma, yazma ve konuşmasına yardımcı olabilecek arkadaş yer alabilir.

Daha fazla bilgi için: Bakınız DVD Sunu 3.6.B

Alet Kutusu 3.7 Olumlu Öğretmen Öğrenci İlişkisi

Etkinlik	Öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrenci üzerindeki etkisi
Hedef Grup	Öğretmenler (5-10)
Zaman	10-15 dakika
Hedef	- Öğretmenleri konuya ısındırmak ve konunun önemini kendi yaşantıları yoluyla hissettirmek. - Öğretmen tutum ve davranışlarının öğrenciler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin anlaşılmasını sağlamak.
Yöntem	Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencinin akademik başarısı, motivasyonu, okula karşı tutumu, öz benlik algısı v.b konulardaki önemi yaygın bir şekilde kabul edilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencileriyle olumlu ilişkiler geliştirmeleri son derece önemlidir.
Yazar	Ayşe Caner

Etkinlik Açıklaması:

- Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencinin akademik başarısı, motivasyonu, okula karşı tutumu, öz benlik algısı üzerindeki öneminden bahsedin.
- Yukarıdaki bilgiyi paylaştıktan sonra, öğretmenlere aşağıdaki soruları sorarak kendi deneyimlerini paylaşmalarını isteyin:
Soru 1: Öğrenci olarak geçmiş deneyimlerinize dayanarak öğretmenlerinizin sizin üzerinizde belirtilen alanlarda olumlu ya da olumsuz bir etkisi oldu mu? Olduysa, nasıl ve hangi açılardan olduğunu lütfen somut olarak örneklerle paylaşınız.
Soru 2: Öğretmen olarak deneyimlerinize dayanarak öğrencileriniz üzerinde belirtilen alanlarda olumlu ya da olumsuz bir etkisi oldu mu? Eğer olduğunu düşünüyorsanız, nasıl ve hangi açılardan olduğunu lütfen somut olarak örneklerle paylaşınız.

Daha fazla bilgi için: Bakınız DVD Sunu 3.7.A

Alet Kutusu 3.8 5 Adım Yöntemi

Etkinlik	Öğrencilerin kural ve prosedür ihlallerine yanıt adımları-5 Adım Yöntemi
Hedef Grup	Öğretmenler (5-10)
Zaman	10-15 dakika
Hedef	Öğretmenlerin kural ve prosedürlerin ihlaliinde uygulayabilecekleri 5 adım yöntemi konusunda edindikleri bilgileri pekiştirmesini ve uygulama konusunda becerilerinin geliştirilmesini sağlamak.
Malzemeler	Kalem, kağıt
Yöntem	Rol Yapma Takip edilecek adımlar: 1. Sözsüz ipucu (öğrenciye yaklaş, göz kontağı kur, v.b.). 2. Sözlü ipucu (sınıf kurallarını hatırlat). 3. Öğrencinin seçecek olduğu sonuçları hatırlat (eğer konuşmaya devam ederse bir plan geliştirmesini isteyeceğini söyle). 4. Öğrenci sınıf içinde belirlenen yere gider ve plan geliştirir. 5. Öğrenci sınıf dışında bir yere gider ve orada plan geliştirir (örneğin, rehberlik servisinde.)
Yazar	Ayşe Caner tarafından Jones ve Jones (1997:329)'dan uyarlanmıştır.

Etkinlik Açıklaması:

Biri öğretmen, diğeri de yanında oturan öğrenciyle konuşmakta olan ve bu nedenle "öğretmenini/sınıf arkadaşlarını dinle" ya da "biri konuşurken dinle" kuralını ihlal eden bir öğrenci olmak üzere iki katılımcı seçin.

Onlardan aşağıdaki senaryo çerçevesinde rol yapmalarını isteyin:

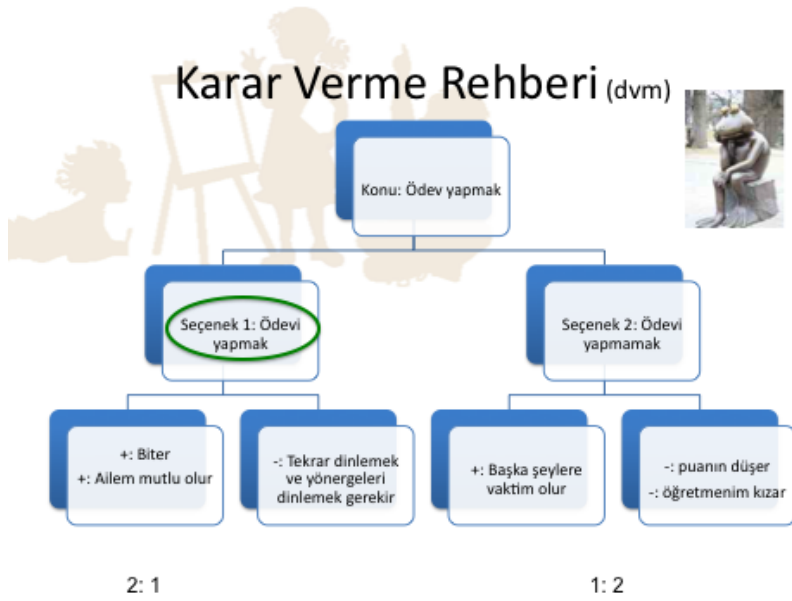
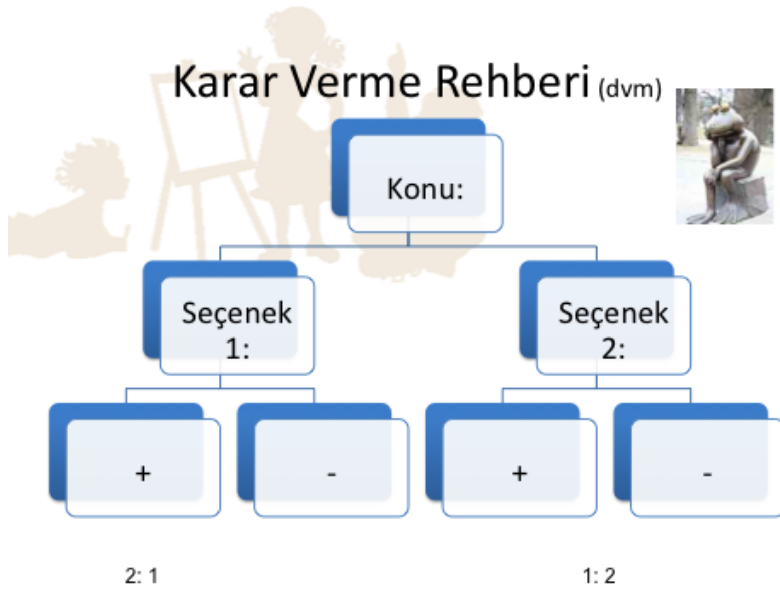
Rol gereği öğretmen, "sözsüz ipucu" adımından başlar ve öğrenci her bir adıma olumsuz yanıt verdikçe bir sonraki adıma geçer. En sonunda 4. adım olan "bir plan geliştirme" adımına gelir ve öğrenci bir plan geliştirir.

Daha fazla bilgi için: Bakınız DVD Sunu 3.8.A; 3.8.B

Alet Kutusu 3.10 Karar Verme Rehberi

Hedef Grup	Öğretmenler
Zaman	15-30 dakika.
Amaç	Öğrencilere davranışlarında bir seçimin getirdiği olumlu ve olumsuz sonuçları detaylarıyla göstermelerine yardım etmek için görsel bir diyagram hazırlamak.
Malzemeler	Karar verme rehberi
Yöntem	Öğretmen ya da ebeveyn "konuyu" kutunun ve rehberin üstüne listeler. Öğrencilere konuyu ele almak ve seçenekleri kutularda listelemek için mevcut seçenekleri seçmelerinde yardım edin.Var olan tüm seçeneklerin artı ve eksilerini öğrencilere listeletin. İlave veya düzeltmeler yaparak artı ve eksilerin üzerinden geçin.Öğrenciye konuyu ele almada en iyi seçeneği seçme aşamasında yardım edin ve en iyisini yeşil bir kalemle daire içine alın.Öğrenciye seçilen seçeneği de kapsayan bir sözleşme ya da amaç kağıdı doldurtun (gerekirse)
Uyarlanan Kaynak	www.do2learn.com(uyarlanmıştır)

Alet Kutusu 3.10 devam



Alet Kutusu 3.11 Başlıca Sosyal Yetileri Öğretme

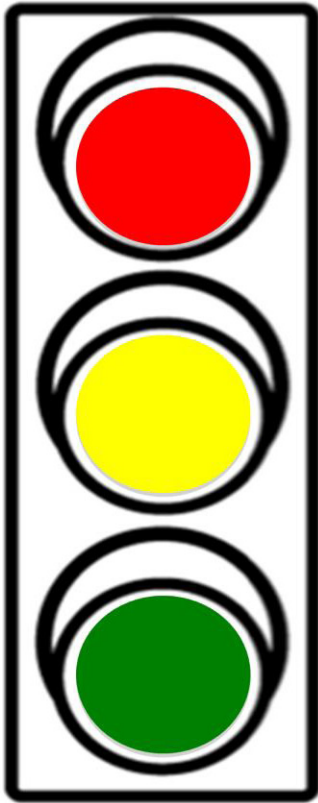
Hedef Grup	5. Sınıflar
Zaman	Günlük. Bu amaçla oyunların ve etkinliklerin kullanımı.
Amaç	Aşağıdaki başlıca sosyal yetilerin önemini kavratmak 1. Diğer insanların kişisel alanlarında hareketlere dikkat etmek (önüne bakmak, nereye gideceğinin, ne yapacağını farkında olmak gibi temel bilgiler). 2. Saygılı dil kullanımı ('lütfe', 'teşekkür ederim', 'ödünc alabilir miyim?', 'pardon', 'özür dilerim', (birinden yol isterken...)). Diğer insanları da dikkate alan bir dil kullanmak (birini susturmamak, konuşmasını kesmemek gibi). 3. Bir sınıf tartışmasına adilce söz alıp katkıda bulunmak. 4. Temel işbirliği yetileri (paylaşım, izin isteme, sırasını bekleme...). 5. Temel hak arama-düşünceyi savunma yetileri (yaşa bağlı). Söylemek istediklerimizi ve ihtiyaçlarımızı diğerlerini kızdırmadan ifade edebilme 6. Saldırgan olmadan hoşnutsuzluk ve kızgınlık gibi duyguları ifade edebilme
Malzemeler	Açık kurallar; Oyunlar; Aktiviteler
Uyarlanan Kaynak	Rogers, B (2003). Behaviour Recovery. Melbourne:ACER Press (p. 16). Methods Luísa Grácio adaptations

Alet Kutusu 3.12 Dur Düşün Geç

Hedef Grup	Öğrenciler
Hedef Davranış	Saldırgan davranışlar
Amaç	Öğrenciler sınıfta bir davranış gerçekleştirmeden önce durup düşünecekler.
Malzemeler	Kırmızı, Sarı ve Yeşil etiketler
Prosedür	- Trafik ışıkları ve her bir rengin ne anlama geldiği hakkında konuşun. (Kırmızı: Dur; Sarı: Hazır; Yeşil: Geç) - Trafik ışıkları olmasaydı ne olabilirdi diye bir tartışma yaptırın (Birçok kaza, ve yaralı insanlar olurdu) ve güvenli bir trafik için ışıkların önemini vurgulayın. - Aynı sistemin sınıfta güvenli bir öğrenme ortamı yaratmak için nasıl kullanılabileceğini açıklayın. - Öğrencilere sınıfta kırmızı, sarı ve yeşil etiketleri gördükleri zaman nasıl tepki vermeleri gerektiğini öğretin (Bu etiketler "hareket ışıkları" ya da öğrenciler ve öğretmenlerin üzerinde hemfikir olduğu başka bir isim alabilir). - Kırmızı işaret- O anda ne yapıyorsanız hemen bırakın. - Sarı işaret- Davranışınız hakkında düşünün ve uygun olup olmadığını tartışın. - Yeşil işaret- Yapılacak en iyi şeyin ne olduğuna karar verin ve uygulayın. - Sınıfta problemlere, yaralanmalara yol açabilecek ve etiketlerin kullanılabileceği bazı davranışları tartışın (birbirine vurma, koşma, bağırma). - Öğrenciler renkleri nasıl kullanacaklarını öğreninceye kadar pratik yaptırın.
Kaynak	www.do2learn.com(uyarlanmıştır)

Alet Kutusu 3.12 devam

Örnek 1	1. İki gönüllü öğrenciden rol gereği sınıfta kavga ediyormuş gibi yapmalarını isteyin 2. Kavgayla başladıkları anda kırmızı işareti gösterin ve yapmakta oldukları şeyi bırakmalarını söyleyin. Her ikisi de işareti görüp duruncaya kadar bekleyin. 3. Daha sonra sarı kartı gösterip problemin ne olduğunu sorun ve konuşarak çözmeye çalışmalarını sağlayın (problem çözme stratejileri bu noktada kullanılabilir). 4. Problemi çözüp sakinleştikleri zaman yeşil işareti gösterin ve geçmelerine izin verin. 5. Sergilenen olumlu davranışı övmeyi unutmayın!!!
Örnek 2	1. İki gönüllü öğrenciden rol gereği sınıfta koşuşturmalarını isteyin 2. Öğrencilere dışarı çıkıp koşarak içeri girmelerini söyleyin. 3. İçeri girdikleri zaman kırmızı işareti gösterin ve diğer tüm öğrenciler duruncaya kadar bekleyin. 4. Hepsini durduğu anda sarı işareti gösterin ve neden sınıfta koştuklarını ve sınıfta koşmanın ne kadar tehlikeli olabileceğini sorun. Koşmanın sınıfta nelere neden olabileceğini herkesin anladığından emin olun. 5. Sınıfta koşmama konusunda hemfikir olduğunuzda yeşil işareti gösterin ve geçmelerine izin verin.

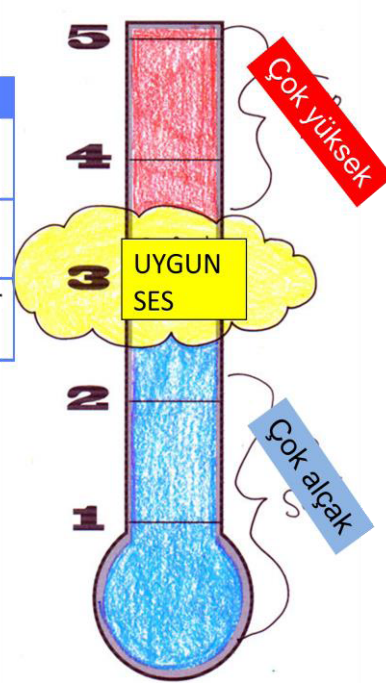
**KIRMIZI: DUR****SARI: SAKİNLEŞ****YEŞİL: GEÇ**

Alet Kutusu 3.12 devam

Ses Tonu ve Ses Kontrolü⁷

Hedef Grup	Öğrenciler
Amaç	İletişim sorunları olan çocuklara seslerini uygun bir seviyeye göre ayarlama da yardım etmek
Malzemeler	Ses Tonu ve Ses Kontrolü
Yöntem	1. Ses ve ses kontrolü açıklamasını okuyun. "Duygusal sıcaklığınıza" bağlı olarak sesinizin de bir termometre gibi nasıl artıp azaldığını tartışın. 2. Seviyelerini fark edebilmeleri için renkli termometre grafik düzenleyicisini gösterin. 3. Bir seviyeyi örnek göstererek ses seviyelerini belirleyerek ve öğrencilerden ses seviyesine bir sayı vermelerini isteyerek pratik yapın. 4. Ses seviyesi düzeylerini belirlemeyi pratik yapmaya yardım etmesi için ekstra termometre çalışma kağıdını kullanın. Göstermekte olduğunuz ses seviyesine uygun olarak hangi seviyeyi temsil ettiğinize göre seviyeleri boyattırın. 5. Öğrencinize kullanmakta olduğu ses seviyesinin uygun olmadığını anlamaları için bir sinyal geliştirin (çok sessiz ya da sesli olup olmadığını). Sinyal verdiğinizde ne yapmaları gerektiğini öğretin ve ses seviyelerini bağımsız şekilde ayarlayabilsinler diye uygulama yapın.
Kaynak	www.do2learn.com(uyarlanmıştır)

Gerçek Yaşamdan Örnekler	
Çocuk	Bir kafeteryada ne kadar yüksek sesle konuşabilirsin
Ergen	Öğretmenle veya ebeveynlerle konuşurken nasıl bir ses tonu uygun olur
Yetişkin	Ders hocasıyla ya da süpervizörle konuşurken nasıl bir ses tonu uygun olur



⁷ Renkler ile yapılan etkinlik sesleri kontrol etmeye uyarlanabilir.

Alet Kutusu 3.15 Durum Yönetim Stratejileri

Hedef Grup	Öğretmenler
Zaman	30 dakika.
Amaç	Öğretmenlerin kullanmış oldukları davranış yönetim stratejilerini gözlemlemeleri
Malzemeler	Etkinlik açıklamaları
Malzemeler	- Her katılımcı kutudan bir kağıt alacak ve okuyacak. Her kağıtta bir açıklama olacaktır. - Katılımcılar öğrenciler gibi davranacak ve seçtikleri kağıtta yazılı açıklamadaki davranış problemini sergileyecek. - Etkinlik lideri sergilenen davranış problemine karşı durum yönetim stratejileri uygulayacak. - Katılımcılar bir yandan rollerini oynarken lideri de gözlemleyecekler. - Eğer katılımcı öğretmenin yönetimini yeterli buluyorsa rolünü sonlandıracak, eğer yeterli bulmuyorsa, davranışı sürdürecektir. - Etkinlik bitiminde, lider ve katılımcılar uygulanan stratejileri, etkili olup olmadıklarını ve alternatifleri tartışacaklar.
Uyarlayan Kaynak	Z. Hande Sart, Burcu Özveren www.do2learn.com
Davranış Problemleri	- Yanındakiyle konuşma - Sıranda sessizce ağlama - Ayağa kalk ve sınıfta gezinme - Sürekli dersin çok sıkıcı olduğunu ve çok sıkıldığını söyleme - Diğerlerini rahatsız etme (arkadaşlarına kalem, silgi vs. fırlat) - Uygun dil kullanma - Tahtayı yalama

Alet Kutusu 3.x Sıra Sizde⁸

Etkinlik	
Hedef Grup	
Zaman	
Amaç	
Malzemeler	
Malzemeler	
Yöntem	
Uyarlayan Kaynak	

8 Örnek etkinlikler ile Distinc projesine katkıda bulunabilirsiniz. www.distinc.eu

► MODÜL 4 - Erken Dönem Okuma Güçlükleri ve Akıcı Okuma

Nalan Babür(Ed.), Leen Stoffels(Ed.), Ria Van den Eynde(Ed.), Vitor Cruz, Mim Hutchings, Stephen Pearce, Didem Özerman Ulcay

Giriş

Okuma ve yazmayı öğrenmek ilköğretim yıllarındaki en önemli akademik beceridir. Okuma ve yazma becerileri tüm hayatboyu gelişmeye devam etmesine rağmen; doğumdan sekiz yaşına kadar olan ilk gelişim yılları, daha sonraki yıllardaki okul başarısında ve hayatında çok önemli bir yere sahiptir. Okulun ilk senelerinde yaşanan güçlüğün, ilerdeki senelerde akademik başarı üstünde yarattığı etkiler uzun süre araştırılmıştır (Adam ve Bruck, 1995; Torgessen Burgess, 1994). Erken müdahalenin önemi kabul edilmesine rağmen, okuma güçlüğü çeken çocuklara yeterli hizmet verilememektedir. Araştırmacılar okuma güçlüğü çeken birçok öğrenciyle yapılan erken okuma çalışmalarının sonraki yıllarda kemikleşecek sorunların önüne geçebileceğine dair bulgular sunmuşlardır (Mather,1992; Vellutino ve Ark,1996). Eğer öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun tekniklerle donatılmış bir eğitim kullanılırsa, okuma güçlüğü yaşayan çocuklar okumayı öğrenebilmektedirler. Araştırmacılar, yoğunlaştırılmış müdahalelerin verildiği olumlu sonuçlara dayanarak, bu çalışmaların gerekli olduğunu savunmaktadırlar (Bos, Mather, Friedman ve Babür, 1999; Mather, Bos ve Babür, 2001; Pressley ve Rankin, 1994), ancak öğretmenlerin okuma güçlüğü çeken öğrencilerle yapılması gereken bu yoğun çalışma için, yeterli zaman ayıramadıkları ve sınıflarda ihtiyaca yönelik uygun teknikleri kullanamadıkları dile getirilmektedir. Modül 4, ilköğretimin başlarında karşılaşılan okuma ve yazma güçlükleriyle başedilebilmesi için geliştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, bu modül, öğretmenleri temel kavramlarla donatmayı, onlara pratik ve uygulaması kolay strateji, teknik ve etkinlikler aktarmayı amaçlamaktadır.

Amaçlar

Modül 4, öğretmenlerin, ilköğretimin başlarında karşılaşılan okuma ve yazma güçlükleriyle baş edebilmeleri için geliştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenleri temel kavramlarla donatmak, ve onlara pratik ve uygulaması kolay strateji, teknik ve alet kutularındaki bilgileri aktarmak hedeflenmiştir. Bu hedefler aşağıda sıralanmıştır:

- 1.Öğretmenlerin erken dönem okuma yazma zorluklarıyla ilgili yanlış anlaşılımların farkına varmalarını sağlamak.
- 2.Öğretmenlerin ilk dönem okuma yazma zorluğu çeken öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamalarını sağlamak.
- 3.Öğretmenlerin okuma zorluğu çeken öğrencilere ait karakteristik özellikleri anlamalarını sağlamak.
- 4.Öğretmenlerin erken dönem okuma yazma kazanımlarını (okul öncesi ve ilk sınıflar) anlamalarını sağlamak .
- 5.Öğretmenlerin okuma ve yazma alanıyla ilgili ana becerileri tanımlama ve tarif etmelerini sağlamak.
- 6.Öğretmenlerin okuma ve yazma becerilerini değerlendirmelerini kolaylaştırmak.

Modül 4'ün İçeriği

Bölüm I: Çocukların okuma yazma gelişimini anlamak

Konular	Anahtar Fikirler	Önerilen Etkinlikler
Dil ve okuma arasındaki ilişki	- Dil ve okuma arasındaki ilişki - Dilin beş parametresi - Fonoloji/sesbilimi, - Fonolojik farkındalık, ve - Fonemik farkındalık - Morfoloji/biçimbilim, - Semantik/anlambilim, - Sentaks/sözdizimi, - Pragmatik/edimbilim.	- Bölüm 1A'ya ait sunumun gösterilmesi, "Dil edinimi ve okuma" - Okumanın ilk aşamaları ve ilk okuma yazma deneyimleri hakkındaki kavramların tartışılması. - Bknz. Bölüm 5'deki Alet Kutusu 4.14 ve 4.15'teki etkinlikler
İlk okuma yazma (okuma öncesi) gelişimi ve bunun okuma gelişimi ile ilişkisi	- İlk okuma kavramları: Yazılı dilin özellikleri. Çocukların okul öncesi yıllarda edinmeleri gereken beceriler. - Okuma gelişiminde etkili dört ana beceri: İyi bir okuma programı aşağıda belirtilen becerilere vurgu yapmalıdır: - Okuma öncesi - Kelime hazinesi - Kelime tanıma - Akıcı okuma - İlk okuma yazmayı geliştirmek için öğretim etkinlikleri: - Yazı hakkında kavramlar ve bir kitap-tan nasıl yararlanır. - Çeşitli ilk okuma stratejileri.	- Bölüm 1B'ye ait sunumun gösterilmesi, "İlk okuma yazma (okuma öncesi) gelişimi ve bunun okuma gelişimi ile ilişkisi" (<i>Bölüm 1A'daki sunumun devamı</i>). - Kitaplar ve yazı ile ilgili kavramların önemi üzerine kısa bir konuşma. Kitap ve yazı farkındalığı. - Küçük gruplar halinde tartışma. - Okumaya ilgiyi artırmak ve kelime hazinesini geliştirmek için öğretmenlere aşağıdaki etkinlikleri tanıt: - Alet Kutusu 4.1. (Çocuklara yüksek sesle kitap okuma), - Alet Kutusu 4.2 (Çocuklara yüksek sesle kitap okuma-2), ve - Alet Kutusu 4.3 (Kelime hazinesi çalışmaları). Bu etkinlikler kelime hazinesini geliştirmek ve genişletmek için kullanılabilir. - Alet Kutusu 4.4 (Dil deneyimi yaklaşımı). Bu etkinlik "bütüncül dil yaklaşımı" için uygundur. Bu etkinlik hikayelerle yapılan etkinlikler sırasında dil becerilerini geliştirmek için kullanılabilir. - Alet Kutusu 4.13 (oyunlar): Burada harf ve ses tanıma, kafiye ve kelime hazinesini geliştirmek için kullanılabilecek çeşitli oyunlar içerilmektedir.

Bölüm II: Okuma edinimi üzerine kuramlar

Okuma Kuramları	- Öğretmenler okumayı açıklayan kuramlar hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar. Okumanın kuramsal yönünü anlamak öğretmenlerin kendi okuma öğretim etkinliklerini hazırlamalarında rehber olur ve kendi öğretim etkinliklerini gözden geçirmelerine yardım eder. - Bu kısım Chall'ın okuma kuramını ve Spear-Swerling ve Strenberg'in okuma modelini içermektedir.	- Bölüm 2'ye ait sunumun gösterilmesi,"Chall'un okuma kuramı ve ve Spear-Swerling ve Sternberg'in okuma modeli." - Öğretmenlerle bu teorilerin okuma eğitimi sürecinde nasıl kullanılabileceğini tartışın ve özellikle Spear-Swerling ve Sternberg teorisinin okumada güçlük çeken çocukların ihtiyaçlarına cevap vermede nasıl kullanılabileceğini konuşun ve örneklerle anlatın.
------------------------	--	---

Bölüm III: Okumada yaşanan güçlükler

Öğrencilerin okurken karşılaştıkları güçlükler	- Okuması zayıf öğrenciler hakkındaki efsaneler. - Okuması zayıf öğrencilerin tanımı ve özellikleri.	- Bölüm 3'e ait sunumun gösterilmesi,"Okumada yaşanan güçlükler." - Öğretmenlerle okuma gelişimi ve okuması zayıf öğrenciler hakkındaki görüş ve inançlarını tartışın. "Okuması zayıf öğrenci olmanın belirtileri nelerdir?" sorusunu sorarak belirleme işlemindeki düşünceleri alınır.
---	---	---

Bölüm IV: Akıcı Okuma

Akıcı okuma ve gelişimi	- Akıcı okumanın tanımı, özellikleri ve çeşitleri. - Akıcılık nasıl gelişir. - Akıcılığın ilk okumadaki rolü. - Zayıf okumanın nedenlerinden biri olarak öğretmede nitelik problemleri.	- Bölüm 4A'ya ait sunumun gösterilmesi,"Akıcı okuma" - Öğretmenlerin sınıflarında kullanabilecekleri çeşitli akıcılık stratejileri vardır. Konuyu sunduktan sonra bu stratejileri öğretmenlerle tartışın ve nasıl ve ne zaman akıcılık becerilerini geliştirmek için bu stratejileri kullanabileceklerini gösterin. - Bölüm 4B'ye ait sunumun gösterilmesi, "Akıcı okuma teknikleri" - Alet Kutusu 4.1 ve 4.2 (Çocuklara sesli okuma alıştırmaları) - Alet Kutusu 4.7 (CONNECT Akıcı okuma) - Alet Kutusu 4.8 (Tanıdık metnin tekrarlı okunması) - Alet Kutusu 4.9 (Koro şeklinde birlikte okuma) - Alet Kutusu 4.10 (Birlikte tekrarlı okuma) - Alet Kutusu 4.11 (Koçlu –yardımlı okuma) - Alet Kutusu 4.12 (Eşli okuma)
--------------------------------	--	--

Bölüm V: Müdahaleler (genel)

Müdahaleler ve örnekler	Fonolojik/Sesbilimsel farkındalık öğretimi nasıl tasarlanır. Çeşitli müdahale stratejileri örnekleri: Örnekler vaka çalışmaları ile desteklenir. Etkili bir müdahale programı için ana ilkeler İyi bir müdahale programının yapısı	- Bölüm5A'ya ait sunumun gösterilmesi,"Fonolojik farkındalık" - Bölüm5B'ye ait sunumun gösterilmesi "Çeşitli müdahale stratejileri" - Öğretmenlerin sınıflarında kullanabilecekleri değişik teknikleri tanıtın. - Alet Kutusu 4.5 (CONNECT Sesler ve harfler arasında ilişki kurma). Bu etkinlik fonolojik/ sesbilimsel beceriler hakkında bilgi verirken örnek olarak kullanılabilir. - Alet Kutusu 4.6 (CONNECT kelime tanıma). Uzun kelimeleri okumakta zorluk çeken çocuklar için kullanılır. - Alet Kutusu 4.14 (Fonolojik farkındalık-1) - Alet Kutusu 4.15 (Fonolojik farkındalık-2)
-------------------------	---	---

Arka Plan ve Temel Kavramlar

4. Modül, ilk okuma becerilerinin gelişimine odaklanmaktadır. Ayrıca bu alanda etkili olan okuma kuramlarını açıklamayı ve öğretmenlere bu kavramların ilkelerini ortaya koymak için, destek vermeyi amaçlamaktadır. Bu modül, öğrencilerin ilk okuma sırasında yaşadıkları belirli güçlükler için kullanılabilecek pratik teknik ve etkinlikleri öğretmenlere tanıtmak için geliştirilmiştir.

Başarılı okuma, akademik ve sosyal yaşamda çok önemli bir etkidir. Okumayı öğrenme, doğal yoldan edinilemeyen ve hayat boyu devam eden bir süreç olarak görülmelidir. Eğer okumayı öğrenme, kolay bir iş olsaydı, herkes özel bir çaba ve eğitim olmadan, okumayı öğrenebilirdi. Çocuklara okumayı gelişimsel olarak uygun yollarla öğretmek, çok önemli olsa da, çocuklar okumayı öğrenene kadar, beklemekle yetinemeyiz. Özellikle ilk sınıflarda, okuma yazma güçlükleri, etkili ve odaklı öğretme etkinlikleri ile giderilebilir. Çocukların okuma deneyimleri okudukça artarak, onların yeni kelimeler, anlamlar, dil yapıları ve düşünme yolları öğrenmelerini sağlar. Çocukların okuma yazmaya dair ihtiyaçları erken yaşlarda karşılanmazsa okuması zayıf olan çocuklarla, okuması iyi olanlar arasındaki mesafe gittikçe açılacaktır. Çocuklar okumayı zor bulduklarında, okumayla ilgili istekleri giderek azalacak ve okumaktan kaçınacaklardır. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, çocuklar okumayı öğrenme sürecine geride başlarsa, okuma ve öğrenme konusundaki ilerlemeleri zaman içinde muhtemelen düşüşe geçecektir. Sonuç olarak, gelişimleri desteklenmeyen erken okuyucular ileride kapsamlı, yoğun ve pahalı telafi derslerine ihtiyaç duyacaklardır.

Araştırmalar gösteriyor ki, okuma süreci çok karmaşık bir süreç ve iki ana bileşeni var. Birinci bileşen kelimeleri ve kelime dağarcığını çözümleme ile ilgili, ikinci bileşen ise okunanların anlaşılması ile ilgili. Başarılı okuma için gerekli olan beceriler şöyle sıralanabilir: "fonemik/sesbilimsel farkındalık, çözümleme becerisi, kelime tanıma, akıcılık, anlama, meta-bilişsel beceriler" (Manzo, Manzo, ve Albee, 2004). Birçok çocuk bu becerileri kolayca öğrenir ve bu aşamalardan çok az zorlanarak geçerler. Ancak, okumayı öğrenmek bazı çocuklar için kolay bir iş değildir. Bu yüzden, öğretmenlerin okuma sürecini, bu sürecin nasıl geliştiğini ve nasıl öğretilmesi gerektiğini anlaması gerekir. Öğretmenlerin sınıflarındaki değişik seviyede ihtiyaçları olan çocuklara yardım edebilmeleri için çeşitli okuma yöntemlerinden haberdar olmaları gerekir. Okuması zayıf öğrencilerin, iyi okuyan öğrenciler haline gelmesine yardımcı olmak için, bu çocukların herkesle birlikte devam ettikleri sınıflarında "devamlı" ve iyi tasarlanmış programlara ihtiyaçları vardır.

Kaynakça

Manzo, A., Manzo, U., and Albee, J. (2004) *Reading assessment for diagnostic prescriptive teaching* (2nd ed.) [Tanısal kurallı öğretim için okumanın değerlendirilmesi (2nci baskı)]. Toronto, Ontario, Canada: Wadsworth/Thomson Learning.



Bölüm I: Çocukların okuma yazma gelişimini anlamak

Amaçlar

Bilgi:

- Okuma becerilerinin edinilmesini etkileyen etkenleri tanımak.
- Okuma yazma becerilerinin çocukların hayatında nasıl ve ne zaman ortaya çıktığını tanımak.

Anlamak ve farkında olmak:

1. Bir çocuğun okuması ile ilgili olan ve okumayı etkileyen muhtemel etkenler/zayıf yönler.
2. Çocuğun geçmişinin sınıf içindeki öğrenmesine etkisi.

Uygulamada Göstermek:

1. Önleme stratejilerini etkili bir şekilde belirlemek, kararlaştırmak ve uygulamak.
2. Müdahaleler için yararlı bilgi toplamak için öğrencilerin edimlerini/etkinliklerini gözlemlemek.
3. Okumaya karşı ilgiyi arttırabilmek için model olma tekniğini kullanmak.

Dil edinimi ve okuma yazma

Bir dili konuşmayı öğrenmek doğal bir süreçtir. Eğer dilsel çevre yeterince zenginse, çocuklar dili doğal olarak öğrenirler. Ancak, okuma doğal yollardan edinilmez. Öyle olsaydı, herkes özel bir çaba ve eğitim olmaksızın okumayı öğrenirdi. Dil çeşitli şekillerde görünür: (a) konuşma dili: dinleme ve konuşma; (b) okuma: yazılı dil konuşma diline tercüme edilebilir; (c) yazma: dilin sesleri yazılı sembollere dönüştürülebilir (Minskoff, 2005). Çocuklar önce konuşma dilini, sonra yazılı dili (okuma ve yazma) öğrenirler. Konuşma dili ve yazılı dil hayat boyunca gelişmeye devam eder. Sözlü iletişim kelimelerin sesleri yoluyla gerçekleşir.

Konuşma Dilinin Beş Parametresi

Dil beş farklı parametreye sahiptir:

- fonoloji/sesbilim,
- morfoloji/biçimbilim,
- semantik/anlambilim,
- sentaks/sözdizimi, ve
- pragmatik/edimbilim. Bu beş bileşenin hepsi öğrencilerin (duyulan ve okunan) cümleleri anlamasına yardım eder (O'Connor, 2007).

Fonoloji/Sesbilim: Bir dildeki konuşma sesleri (fonem) ile ilgili bilgi dalıdır. Fonemler kelimeleri oluşturan en küçük konuşma sesleridir. Fonoloji/sesbilim okuma öncesi fonolojik farkındalık ve kelime tanımlama becerileri ile ilgilidir. Fonolojik farkındalık bilgisi aynı zamanda imlânın gelişimi ile de ilgilidir. Sesbilim, fonemler ile birlikte vurgu kurallarını da (anlam iletmek amacıyla ses tonunu ve ahengini kullanma becerisi) kapsar. Vurgu kuralları bilgisini edinmemiş olan öğrenciler herhangi bir okuma metni kendilerine okunduğunda tonlamayı duymayabilirler.

Fonolojik farkındalık

Dilin seslerini anlama ve kullanma becerisidir. Fonolojik farkındalığı olan çocuklar bir dilin ses yapısını anlar, farkedir, belirler, kullanır ve onun üzerine düşünür.

Fonemik farkındalık

Fonolojik farkındalığın alt bölümüdür. Fonemik farkındalık, bir kelimedeki dile dair sesleri duyma, fark etme ve belirleme becerisidir. Bir dildeki sesleri (fonem) anlama ve ayırt etme becerisidir. Fonemik farkındalık doğrudan yazılı dili kapsamaz.

Fonolojik ve fonemik farkındalık okuma yazma gelişimi için önemli becerilerdir. Araştırmalar göstermiştir ki fonemik farkındalığın öğretilmesi çözümleme becerilerinin geliştirilmesi için önemli bir ön şarttır. Ancak, fonemik farkındalık okumayı öğrenmede gerekli ama yeterli olmayan bir beceridir (Bknz. *Alet Kutusu 4.5, 4.14 ve 4.15*).

Morfoloji/Biçimbilim: Sözlü dilin en küçük anlamlı birimlerini (morfem) kapsar ve kelime tanımlama ve imla becerileri ile ilgilidir. Cümle üretme ve anlamada morfemlerin kelimelerin anlamını nasıl değiştirdiğini anlamak çok önemlidir.

Semantik/Anlambilim: Konuşulan kelimelerin anlamlı bir şekilde anlaşılması ve üretilmesi ile ilgilidir. Yazılı kelimelerin ve kelime hazinesinin anlaşılması becerisini kapsar (Bknz. *Alet Kutusu 4.3; 4.4; 4.13*).

Sentaks/Sözdizim: Yazılı cümlelerin ve dilbilgisi kurallarının anlaşılması ile ilgilidir. Sözdizimi bilgisi değişik uzunlukta ve zorlukta cümleler oluşturmak ve cümleler arasında uyum sağlamak için gereklidir. Okuduğumuzu anlamamıza ve akıcı bir şekilde okumamıza yardımcı olur.

Pragmatik/Edimbilim: Okuma kaynaklarının kelime anlamı, dolaylı anlam ve değerlendirmeye dayanan anlamlarını içeren becerileri kapsar. Sözlü dilin uygun kullanımına vurgu yapar (Boyle ve Scanlon, 2010; Minskoff, 2005).

Yukarıda bahsedilen konuların somut uygulamalarını Alet Kutusu 4.14 ve 4.15'te de bulabilirsiniz. (Bknz. Sunu Modül 4_Bölüm 1A)

Kaynakça

<http://www.readingrockets.org/article/351/>

Boyle, J., & Scanlon, D. (2010). *Methods and strategies for teaching students with mild disabilities [Orta derecede engelli çocukların eğitimi-değerlendirmeleri ve teknikleri]*. Singapore: Cengage Publishers.

Minskoff, E. (2005). *Teaching reading to struggling learners*. [Akademik zorluk yaşayan öğrencilere okumayı öğretme] Baltimore: Brookes Publishing.

İlk okuma yazma (okuma öncesi) gelişimi ve bunun okumanın gelişimi ile ilgisi

Çocukların aşağıda sıralanan bilgilerin bir kısmına hakim olması gereklidir.

İlk okumaya dair kavramlar aşağıda sıralanmıştır:

- Yazılı dil insanın düşüncelerini temsil eder ve dilin sesleri yazılı semboller (yazılı dil) halinde ifade edilebilir.
- Okuma ve yazma anlamlı iletişim için kullanılır.
- 'Kitap dili' ve 'günlük konuşma dili' birbirinden farklıdır.
- Yazılı mesaj hiçbir zaman değişmez ve her defasında aynı şekilde okunur.
- Bir kitap yazı dili ve/veya resimler içerir.
- Biz yazılı dili okuruz, resimleri değil.
- Okuma soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru olur.
- Kelimeler arasında boşluklar vardır.
- Noktalama işaretlerinde duraklarız (Mid-Continent Research for Education and Learning, 1998).

Bir çocuk (yazılı) dilin bu yönlerinin farkında ise okuma sürecine başlamak için hazırdır. Başarılı bir okuma süreci için gereken beceriler aşağıda sıralanmıştır.

Okumaya başlama: Okuma gelişiminde dört ana beceri

Bu becerilere her okuma programında önem verilmelidir:

Okuma öncesi. Öğrencilerin okumayı öğrenmeden önce kimi ön becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (örneğin dil, kitap ve yazılı dil farkındalığı, harf-ses bilgisi, güdülenme, deneyim, görsel ve duyuşsal işlem becerileri, bilişsel süreçler).

Kelime hazinesi. Kelime hazinesi sözlü okuma öğretiminde büyük öneme sahiptir. İki çeşit kelime hazinesi vardır – sözlü ve yazılı. Kelime hazinesi okumayı öğrenmede çok önemli bir yere sahiptir. Bir öğrenci okumaya başlarken, metinde karşılaşılan yeni sözcükler, öğrencinin sahip olduğu sözlü kelime hazinesine eklenir ve onunla birlikte kullanılır (Bknz. Alet Kutusu 4.3, 4.4).

Kelime tanımlama (çözümleme). Kelimeleri çözümlemek için gereklidir; fonolojik farkındalık, harf-ses ve sözlü dil bilgisine dayanır ve bilgiler sözlü dili, yazılı dile dönüştürmek için kullanılır (Bknz. Alet Kutusu 4.6).

Akıcı okuma. Kendiliğinden, duraksamadan gerçekleşen kelime tanımlama becerisini gerektirir. Akıcı okuma, rahat, hızlı ve ifadeli okuma gerektirir (Bknz. Bölüm IV).

İlk okuma yazmayı geliştirmek için öğrenim etkinlikleri

- Çocukların sözlü dil etkinliklerine katılmalarını sağlayacak olanaklar yaratın.
- Çocuklara zengin bir okuma yazma ortamı sunun.
- Yazılı dil farkındalığını öğretin.
- Kelime ve ses oyunları oynayın.
- Çocukların alfabedeki harfleri tanımlarına ve yazmalarına yardımcı olun.
- Çocukların harflerle sesler arasındaki ilişkileri anlamalarına yardımcı olun.
- Çocukları çizgi çizimleri, harf yazmaları ve resim çizimleri için teşvik edin.
- Çocukların yazılı okuma kelime hazinesi oluşturmalarına yardım edin (Lerner ve Johns, 2009, s. 360).

(Yukarıda bahsedilen konuların somut uygulamalarını Alet Kutusu 4.15'te bulabilirsiniz).

Yazılı dil hakkında kavramlar ve bir kitaptan nasıl yararlanılır?

"Kitap farkındalığı" kavramının geliştirilmesi sürecinde, aşağıdaki bilgilerin çocuklarda oluşmasına dikkat edin:

- Ön kapak, başlık, tanıtım yazısı;
- Hikaye ve bilim-kurgu kitapları;
- Önce sol sayfayı, sonra sağ sayfayı okuma, sayfanın başından sonuna kadar okuma (batı dillerinde);
- Kelimeler soldan sağa sıralanır ve satır bitiminde (kelimenin bittiği yerde) bir alt satıra gider ve gene sayfanın solundan başlar (batı dillerinde);
- Satır düzeni (tüm cümleler büyük harfle başlar);
- Noktalama işaretleri: Bunlar ne anlama gelir?
- Harf ve kelime farklılığı oyunları.

İlk Okuma Teknikleri-1

- Okumayı denetlemek için birebir parmakla göstermeyi öğrenmek;
- Bilinen kelimeleri bulmayı öğrenmek;
- Resimleri ipucu olarak kullanmayı öğrenmek;
- İlk harfleri ve resimleri ipucu olarak kullanmayı öğrenmek;
- Resimlerden aldıkları ipuçları ile ilk harfler arasında bağlantı kurmayı öğrenmek;
- Metnin anlaşılır ve akla yatkın olmasını beklemeyi öğrenme ve hatalara dikkat etmek;
- Kelimeler doğru görünmediğinde bunu fark etmek;
- Harfleri ve anlamı, yeni kelimeleri tahmin etmek için kullanmak.

Erken Okuma Teknikleri-2

- Kendi hatasını kendi başına düzeltmek için tekrar okumak;
- Emin olmak/izlemek için tekrar okumak;
- Kendi kendini izlemek;
- Takıldığında ne yapacağını bilme; aşağıdakileri kapsayan okuma stratejilerini kullanmak:
 - Harmanlamak;
 - Tahmin etmek;
 - Benzeşmeleri kullanmak (gel, tel, yel);
 - Büyük kelimeler içinde küçük kelimeler bulmak (bunun her zaman yararlı olmadığı farkında olarak, örneğin, 'er' in 'pencere');
 - Uzun kelimeleri okurken, kelimeleri hecelere bölerek okumak.
- Akıcı okuma (Parmakla takip etme, çocuklar soldan sağa ve birebir okuma konusunda güven kazanır kazanmaz önlenmelidir).

Metin İçinde Kelime Öğrenmeye Destek Olma-1

- Okuyucuları tüm metnin anlamını kavramaya doğru yönlendirebilirsiniz, ilgilerini çekebilirsiniz ve onları, metnin içinde anlaşılması güç olan dilsel özellikleri çözümler hale getirebilirsiniz.
- Öğrencilerin bilinen/bilinmeyen kelimeleri bulmalarına yardım edebilirsiniz: kelime bulma, öğrenciyi görsel bir araştırmaya iter. Bu yöntem, kelimenin görsel özelliklerini kullanarak kelimeyi bulma yolunu sağlar.
- Kelimeleri teker teker hatırlamak yerine, öğrencilerin kelimeleri devam eden metin içerisinde okumalarını ve bir taraftan da metnin anlamını akıllarında tutmalarını sağlayabilirsiniz.

Bölüm II: Okumayı öğrenme kuramları

Amaçlar

Bilgi

1. Okumayı öğrenme kuramlarını açıklama, karşılaştırma ve kıyaslama;
2. Çocukların doğru ve akıcı okumanın tüm bileşenlerini uygun bir şekilde birleştirip birleştirmediklerini belirleme: (örneğin, fonolojik farkındalık, kelime tanıma, kelime hazinesi, akıcılık, okuduğunu anlama ve okumaya ilgi duymak).

Anlama ve farkında olma

3. Öğrenciler okumayı nasıl öğrenir;
4. Okumayla ilişkili bilişsel süreçler ve öğrenme güçlükleri;
5. Öğrencinin geçmişinin sınıf içerisindeki öğrenmesine etkisi.



Uygulamada Gösterme

- Okuma güçlüklerini engellemek için etkili bir şekilde stratejiler belirleme, karar verme ve uygulama;
- Müdahaleler için yararlı bilgi toplamak için öğrencilerin edimlerini/etkinliklerini gözlemleme.

Okuma Gelişimi Teorileri

Chall'in okuma kuramı

Öğretmenlerin okumanın nasıl geliştiğini anlamaları ve bu bilgiyi ilk yıllardaki okuma gelişiminden bahsederken kullanmaları gerekmektedir. Bu aşamaların özelliklerini anlamak, öğretmenlerin güçlük çeken okuyucuların problemlerini anlamalarına ve güçlük çeken okuyucular için ne zaman ne yapmaları gerektiğini fark etmelerine yardımcı olacaktır. Chall, iyi okuyucuların okuma gelişimini betimler. Chall'a göre, okuma gelişimsel bir süreçtir ve tüm öğrenciler aynı aşamalardan farklı hızlarda geçerler (Chall, 1983). Chall'ın aşama kuramı okuma sürecini doğuştan yetişkinliğe dek açıklayan altı aşamadan oluşur.

Aşama 0: Doğuştan 1'inci Sınıfa (Okuma öncesi). Bu aşamada, çocukların bilgisi ve konuşulan dili kullanımı gelişir; özellikle morfoloji (kelime bölümleri), sentaks (dil bilgisi), ve semantik (kelimelerin anlamları). Çocuklar ciddi bir ölçüde metinlerdeki resimlerin sağladığı bağlamsal bilgiyi kullanırlar. Kelimeler bağlam yoluyla tanınır. Çocuklar kelimelerin doğasını ve kelimelerin seslerden oluştuğunu anlamaya başlar. Alfabedeki harflerin adını öğrenebilirler ve isimlerini taklit yoluyla yazıya dökebilirler. Bu süreç boyunca, çocuklarla fonolojik/sesbilimsel farkındalık becerilerinin gelişmesi için dille ilgili etkinlikler yapılmalıdır. Fonolojik/sesbilimsel farkındalık becerileri çocukların konuşmanın seslerini kullanmasına yardımcı olur ve bu yolla çocuklar kimi kelimelerin aynı sesle sonlandığını (kafiye) ve aynı sesle başladığını (başlangıç sesleri) öğrenir. Bu aşamada, çocuk kelimeyi görsel özellikleri yoluyla hatırlar, kelimelerin parçalara ayrılabilirliğini ve bu parçaların birleştirilerek tüm kelimeler oluşturulabileceğini anlayabilir. Çocuklar kelimeler ve sesler arasında bağlantı kurabilir. Yazıya dair kimi bilgiler edinirler ve kitapları okur gibi yaptıkları için, bu taklit okuma olarak adlandırılır. Bu aşamada başarılı olmak için çocukların yazı yönünden zengin bir çevrede bulunmaları gerekir. Bu onların dil ve okuma arasında bağlar kurmalarına yardımcı olur (Wolf, 2007).

Aşama 1 (1'inci-2'nci Sınıflar, 6-7 Yaşları) İlk Okuma veya Okumayı Çözümleme. Çocuklar "okumayı sökmeye" (kelimeleri telaffuz etme) çabalarlar. Bu şu demektir: Çocuklar okurken, sadece bildikleri bazı kelimelerden hareketle metni okumaya, ya da, tahmin etmeye çalışmazlar. Kelimeleri okumak için fonolojik/sesbilimsel farkındalık becerilerini kullanmaları gerekir. Metni okurken, rahat ve akıcı bir şekilde okuyamazlar. Çaba sarf ederler ve tek tek sesleri birleştirerek, kelimeleri okumaya çalışırlar. Kelimelerin yazımına dair bilgi edinmeye başlarlar. Harflerin (sesli ve sessiz harfler) sesleri olduğunu öğrenirler. Tüm bunlar bu aşamada çok önemli bilgilerdir. Bu aşamanın sonlarına doğru imlaya dair genel bilgileri olur. Bu aşamada, fonolojik/sesbilimsel farkındalık becerilerini öğrenme ve uygulayabilme okumayı öğrenmede kilit önem taşır. Fonolojik/sesbilimsel bellekte yaşanan güçlükler, yeni kelimeler öğrenmede sorun yaratabilir. Çocuklar resimleri ipucu olarak kullanmaktan kelimelerin şekline dair hafızalarını kullanmaya ve oradan da fonolojik becerilerini ve kelimeleri görür görmez tanımayla doğru ilerlerler.

Aşama 2 – Onaylama, Akıcılık ve Heceleyerek Okuma Halinden Uzaklaşma (2'nci-3'üncü sınıf, 7-8 yaşları). Bu aşama, Aşama 1'de öğrenilenlerin onaylandığı aşamadır. Çocuklar kelimeleri ve hikayeleri okurken Aşama 1'de edindikleri becerileri ve bilgileri uygulamayı öğrenirler. Öğrenciler daha karmaşık kelimeler okumaya başlarlar, bu aşamada kelimeleri duraksamadan çözümlerler. Kendi okumaları üzerinde denetim sağlamaya başlarlar. Pratik yapmak onların daha akıcı okumalarına yardımcı olur (otomatiklik). Anlama yeteneklerini geliştirmeye (kelime anlamı) ve kelimelerin yazım kurallarına dair bilgi edinmeye başlarlar.

Aşama 3 – Yeni Şeyler Öğrenmek için Okuma: İlk Adımlardan Biri (4'üncü-8'inci sınıf, 9-13 yaşları). Bu "öğrenmek için okuma" aşamasıdır. Bu aşamadaki okuma değişik türde kitaplardan bilinen gerçekler ve kavramlar öğrenmeyi kapsar. Bilinen gerçekleri öğrenmek için zaruri bir araçtır ve öğrenciler gerçekleri tek bir bakış açısından kavrayabilirler. Öğrenciler yeni bilgi ile var olan bilgi arasında bağ kurabilmeli ve fikirler arasındaki bağlantıları görerek onları daha sonra hatırlamak üzere zihninde saklayabilmelidir.

Aşama 4: Çoklu Bakış Açılırları (Lise, 14-18 yaşları). Aşama 3 ve 4 arasındaki esas farklılık öğrencinin farklı bakış açılarından bilgiyi değerlendirmeye başlamasıdır. Öğrencilerin çözümleyici ve eleştirel olarak okuma becerisi artar ve değişik bakış açılarını göz önüne alır. Değişik bakış açılarından yazılmış metinler okumaya başlarlar ve daha derin kavramlar öğrenirler. Değişik bakışlar ve fikirler yansıtan daha karmaşık metinler ile iletişime geçmeyi öğrenirler.

Aşama 5 – Yapım ve Yeniden Yapım: Dünyaya Bakış Açısı (Üniversite, 18 ve üzeri yaşlar). Üniversite öğrencileri ciddi bir ölçüde var olan bilgilerini ve çeşitli anlama stratejilerini kullanırlar. Okuyucu bu aşamada ne okuyup ne okumayacağını ayırt etme yeteneğine sahiptir. Okumanın amacına bağlı olarak, okuyucu birden çok okuma stratejisi kullanır. Örneğin, metni gözden geçirme veya derinlemesine

okuma. Okuyucu bilgi inşa etme yeteneğini kazanmıştır ve çoklu kaynaklar kullanarak kendi “gerçeğini” oluştururken daha eleştireldir.

Spear-Swerling ve Stenberg Kelime Okuma Modeli

(Yazan: Donald D. Compton, 1997; Derleyen: Nalan Babür)

Normal gelişim kadar okuma problemi yaşayan çocukların da okuma gelişimini açıklayan bir modeldir.

Normal okuma gelişim:

- Dönem 1- Görsel ipuçlarını kullanma dönemi, alfabe bilgisinin oluşmadığı dönem.
- Dönem 2 – Ses-birimsel ipuçlarını kullanma dönemi , kısmi gelişmiş alfabe bilgisi.
- Dönem 3 – Alfabe (harf-ses bağlantısı) kullanma dönemi, alfabe bilgisinin bütünüyle geliştiği dönem.
- Dönem 4- Ortografik (kelimedeki harf dizim sırası, otomatik okumanın geliştiği dönem.

Okuma Güçlüğü Gelişimsel Modeli

- Dönem 1. Alfabetik bilgiye sahip olmayan okuyucu (nonalphabetic).
- Dönem 2. Yetersiz/doğru okuyamayan okuyucu (compensatory).
- Dönem 3. Otomatik ve akıcı okuyamayan okuyucu (nonautomatic).
- Dönem 4. Gecikmiş okuyucu (delayed).

Normal Gelişim Gösteren Çocuklarda İlk Dönem

Dönem 1

Okuma öncesi dönem kapsar. Sözlü dili anlama gelişmiştir ve bu dönem doğumla başlar ve okula başlama dönemine kadar süren zaman dilimidir.

Normal gelişen çocuklar. Bu dönemde çocuklar, kitaplar, çevresel yazılara (işaretler, logolar, çevresel yazılar, kitap başlıkları) dikkat ederler. Bu farkındalık onlara konuşma dili ile yazı dili arasındaki ilişkiyi öğretir. Çocuklar yazı dilinin konuşma dilinin bir yansıması olduğunu öğrenirler. Görsel ipuçlarının kullanıldığı dönemde olan çocuk, logolar kendi ortamından ayrı gösterildiğinde tanımakta güçlük çekiyor (görsel ipuçları). Eğer logo yanlış yazılırsa yazım hatalarına dikkat etmiyor.

Bu dönemde “Ses farkındalığı” becerisi gelişmeye başlar. Bu dönemde çocukları değerlendirirken, aşağıdaki sıralanan becerilerde başarılı olmaları ya da bu becerilerin gelişmemiş olması çocukların gelişimsel olarak nerede durduklarını bize söyleyebilir. Örneğin bu dönemde çocuklarda:

- Kafiye ve ilk ses bulma becerisi gelişmeye başlar.
- Ses farkındalığı bilgisi gelişirken, kelimelerin seslerden oluştuğunu, bunları seslendirdiğimiz gibi, yazılı dilde de ifade edebileceğimizi anlamaya başlarlar. Harf ve ses bilgisi (kelimeler içindeki sesler ayrılabilir/birleştirilebilir) gelişmeye başlar.
- Bazı harfleri, logoları, çok sevilen kitapların başlıklarını, yol işaretlerini tanımaya başlarlar. Harf ve ses bilgisi henüz tam gelişmiş değildir.
- Bazı harf/ses eşlemesi yapabilirler.
- Bazı harflerin ismini bilirler.
- En çok bilinen kelimeler bilgisi (kendi ismi, arkadaşlarının isimleri, ay isimleri, süt ya da bisküvi markaları, vs.).
- Bu dönemde okuma güçlüğü riski olan ve normal gelişen çocuklar büyük benzerlikler gösterirler. Her iki grup da sadece görsel ipuçlarını kullanırlar. Ses farkındalığı tam olarak gelişmemiştir. Bu iki grup arasındaki en önemli ayıracı fonolojik farkındalık bilgisidir.

Okuma güçlüğü yaşama riski olan çocuklar. Bu çocuklar, normal gelişen çocuklardan farklı olarak alfabetik ilkeleri kavramakta zorluk çekerler. Okuma gelişiminin ilk evresinde takılıdır. Bu çocuklar sadece görsel ipuçları kullanırlar. Ses farkındalığı gelişmemiş çocuklar, okuma güçlüğü yaşamaya aday çocuklar olarak görülürler.

- Harf-ses farkındalığında çok yetersiz kalırlar. Gelişme göstermezler. Çünkü “Alfabetik ilkeleri” (harf-ses ilişkisi) anlamazlarsa gelişme olmaz. Daha sonra bazı kelimeleri okuyabilseler bile kelime okuma ve okuduğunu anlamada çok geride kalırlar. Bir üst düzeye geçmelerine yardımcı olacak becerileri gelişmemiştir. Bir üst düzeyde öğrenmeleri gereken kavramlarda güçlük yaşarlar. Yetişkinler de bu dönemde problem yaşayabilirler.

Bu dönemdeki bir çocuğu nasıl değerlendiririz?

- Ses farkındalığı bilgisi değerlendirilir. Özellikle kafiyeli tekerlemeler ya da bilmeceler bu dönem için çok önemlidir. Çocuğun kafiyeli bilmeceler bilmesi ilerideki ses farkındalığı gelişiminde önemli bir göstergedir.

- Kafiye bilgisi; kafiye tanıma ve üretme önemli becerilerdir.
- Çocuğun “Logoları” tanıyıp tanımadığı ve ne çeşitlilikte bildiği önemli bir ayıracıdır.
- Harf-ses ilişkisini ne ölçüde biliyor (eşleme, harflerin isim ve seslerini tanıma ve ayırt etme).
- Bazı çok bilinen kelimeler (çok bilinen kelimelerden, en çok hangi kelimeleri tanıyor?)
- Ses farkındalığı eğitimi verirken, mutlaka harf-ses ilişkisi de birlikte verilmelidir.

Bu dönemdeki en önemli beceri, çocuğun kelimeyi okurken, hala metnin içindeki resimleri ipucu olarak kullanmasıdır. Kısmi ses farkındalığı mevcuttur. Kelimeleri ilk seslerinden ve metnin içindeki yerine ve konuya göre tahmin eder. Kelimelerdeki ilk ve son seslere daha çok dikkat eder. Orta sesleri ayırt etmek daha zor gelişir. Çocuğun kafiye sesleri karşılaştırıp, aralarında kafiye uyum göstermeyen kelimeyi bulması önemli bir göstergedir. Bu, çocuğun sadece seslere olan duyarlılığını değil, aynı zamanda ses olarak farklı olanı ayırt edebilme becerisini de gösterir (Bknz. Tablo 4.1).

Dönem 2

Normal gelişim gösteren çocuk

- Bu dönemdeki normal gelişen okuyucuların okuma gelişimine benzer özellikler gösterirler.
- Ses-harf ilişkisi kurarlar.
- Kelimeleri okurken ilk ses ve son seslere daha çok dikkat ederler.
- Harfleri daha iyi ayırt edebilirler.
- Görsel dönemde öğrendiklerini harflere bağlayabilirler.
- Okumayı öğrenme başlar.
- Alfabenin ilkeleri daha iyi kavranmış olur.
- Fonolojik farkındalık vardır.
- “Kafiye üretme bilgisi” en iyi ayıracıdır.
- İlk dönemde “kafiye tanıma, ayırt etme” en önemli ayıracıdır.
- En önemli ayıraçlar:
 - Ses birleştirme;
 - Ses ayırma;
 - Kelimenin başındaki ilk sesi tanıma;
 - Kelimenin başındaki sesleri tanıma;
 - Ses manipülasyonu (ekleme, çıkartma, değiştirme);
 - Hecelere ayırma en ayırt edici becerilerdir.

Telafi Etmeye Çalışan, Yetersiz Okuyucu

- Yetersiz fonetik bilgi, ama bazı kelimeleri okumak için yeterlidir.
- Alfabetik bilgisi yetersizdir.
- Ortografik bilgisi yetersizdir.
- Resimlere, çok bildikleri kelimelere benzeterek okur ve cümlelerin anlamına çok dikkat ederek kelimeyi tahmin eder.
- Ses farkındalığı gelişmiş çocuklardan farkı:
 - Ses farkındalığı bilgisi çok yetersizdir;
 - Sesleri ayırma yetişkinlikte bile zor olabilir;
 - Sesleri ayırma ve ses eksiltme iki grup arasındaki en önemli ayıracıdır;
 - Harf sesleri otomatik olarak bilmez;
 - Kelime okurken ses bilgisini kısmi kullanır;
 - Telafi etmeye çalışır;
 - Basit metinleri okuyabilir;
 - Kelime bilgisi yetersizdir;
 - Kelime içindeki ortak ses dizimlerini farketmekte zorlanır;
 - Görsel olarak benzeyen kelimelerde çok zorluk çeker;
 - Hiç tanımadığı kelimeyi okurken ilk sese bakarak, daha önce iyi bildiği bir kelimeye benzeterek okumaya çalışır;
 - Okunacak metinlerin sayısı arttıkça kullandığı teknikler yeterli olmayıp geride kalmaya başlar;
 - Bu nedenle kelime okumada ve okuduğunu anlamada yetersiz kalır (Bknz. Tablo 4.1).

Dönem 3

Normal Gelişim-Alfabe Bilgisini Kullanma Dönemi

- Ses-harf farkındalığı içselleşmiş durumdadır ve çocuk daha akıcı okur;
- Kitapla çok yoğun ilişki içinde olma ve çok okuma;
- Kelime okuma gelişir;
- Ses-harf bilgisini kullanarak yazılı metni sesli okuma;
- Sesleri telaffuz ederek yüksek sesle kelimeyi çözmeye çalışır;
- Bu okurken hız kazanmayı sağlar;
- Fonolojik farkındalık (FF) içselleştirilir, hızlı ve doğru olarak bütün FF bilgileri kullanılır;
- Alfabetik ilkeler bütününü kavranmış durumdadır;
- Yeni bilgiler edinmek için okumayı kullanır;
- Otomatik kelime okuma;
- Anlama için daha fazla zaman ve dikkate ihtiyacı vardır.

Okuma Güçlüğü Yaşayan Çocuk –Otomatik Olmayan Okuyucu

- Bu çocukların kullandıkları stratejiler okuduğunu anlamasına yardımcı olmaz;
- Yetişkinlikte akıcı okuma problemi olarak karşımıza çıkar;
- Hızlı otomatik okuma problemi vardır;
- Okuma problemi olan üniversite öğrencileri hızlı okuduğundan anlamada problem yaşar;
- Kelime okuma güçlüğü vardır;
- Okuyabilir ama çok çaba sarfeder ve okuduğunu anlamada zorluk yaşar (Bknz. Tablo 4.1) .

Dönem 4

Normal gelişim gösteren çocuklar. Normal gelişim gösteren çocuklar pek çok kelimeyi otomatik ve doğru olarak okur. Otomatik okuma ve okuduğunu anlama birlikte gelişir. Otomatik okuma akıcı okumayı geliştirir. Kelime bilgisi, ön bilgi kullanma, strateji kullanma bilgisi artar ve okuduğunu anlama problemi yaşanmaz.

Normal gelişim gösteremeyen çocuklar. Bu çocuklarda okuma, anlamaya oranla daha iyidir. Çocuk okuyabilir ama okudukları hakkında bilgi ve yorum sorulduğu zaman problemler ortaya çıkmaya başlar. (Bknz. Tablo 4.1; Bknz. Sunu, Modül 4_Bölüm2)

Tablo 4.1. Spear-Swerling ve Sternberg Teorisine göre her aşamada öngörülen performans profilleri

	İlk Aşama		İkinci Aşama		Üçüncü Aşama		Son Aşama
Sınıf İçi etkinlik/alıştırma	Görsel olmayan İpuçları	OG- Ses Harf ilişkisi Gelişmemiş	Ses Birimsel İpuçları	OG- Telafi Etmeye Çalışan Okuyucu	Normal Harf ses Bağlantısını Kullanma	OG- otomatik olmayan	Kelimenin doğru yazılması
Ses Farkındalığı	Y	GM	Y	GM/Y	O	Y	O
Logo	O	O	O	O	O	O	O
Harf isimleri	GM	GM	O	O	O	O	O
Harf sesleri	GM	GM	Y	Y	O	O	O
En çabuk tanınan temel kelimeler	GM	GM	Y	Y	O	O ^a	O
Ses uyumu olan kelimeler	GM	GM	GM/Y	GM/Y	O	O ^a	O
Ses uyumu olmayan kelimeler	GM	GM	GM/Y	GM/Y	Y	Y/O ^a	O
Görsel olarak karıştırılabilecek kelimeler	GM	GM	GM	GM	Y/A	Y/O ^a	O
Basit uydurma kelimeler	GM	GM	GM	GM	Y/A	Y/O ^a	O
Çok heceli kelimeler	GM	GM	GM	GM	Y	GM/Y	O
Çok heceli uydurma kelimeler	GM	GM	GM	GM	Y	GM/Y	O

GM – Gelişmemiş; Y – Yeşeren (Yeni ortaya çıkan) O – Otomatik; OG- Okuma güçlüğü

Aşamaları ölçerken kullanılacak temel beceriler.

^a Doğruluk ve hız eksikliği karşılaştırmasında birincil önceliği gösterir.

Kaynakça

Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.

Chall, J. (1996). *Learning to read: The great debate* (3rd ed.). Fort Worth: Harcourt Brace College

Compton, D. (1997). Using a developmental model to assess children's word recognition. *Intervention in School and Clinic*, 32,5, 283-301

Wolf, M. (2007). *Proust and the Squid: The story and science of the reading brain*. New York: Harper-Collins.

http://www.scholastic.com/content/collateral_resources/pdf/r/reading_bestpractices_assessment_red_c1_L02_tr_alooksrch.pdf

<http://newlearningonline.com/literacies/chapter-14-literacies-and-learner-differences/chall-on-stages-of-reading-development/>

Bölüm III: Okuma Güçlükleri

Amaçlar

Bilgi:



1. Öğrencilerin akıcı ve doğru okumanın tüm öğelerini uygun biçimde birleştirip birleştirmediklerini ölçmek (örneğin ses bilimsel farkındalık, kelime tanıma, kelime dağarcığı, okuduğunu kavrama, akıcılık ve motivasyon).
2. Öğretmenlerin erken okuma ve okuma güçlükleri ile ilgili düştükleri kavram yanlışlarını fark etmelerine olanak sağlamak.
3. Akıcı okumayı tanımlayabilmek ve bileşenlerini anlayabilmek.
4. Akıcılığın gelişmesini anlayabilmek ve betimleyebilmek.
5. Öğrencilerin gösterdiği akıcılık zorluklarını belirleyebilmek.

Anlamak ve farkında olmak:

1. Öğrencilerin karşılaştıkları akademik problemleri çözmek için kullandıkları metotlar;
2. Öğretmenlerin okuma güçlüğü çeken çocuklara karşı duyduğu varsayımlar;
3. Öğretmenin davranışlarının, yaklaşımlarının ve beklentilerinin öğrencilerin okumaya karşı motivasyonunu nasıl etkilediği;
4. Akıcılıktaki eksikliklerin kavramayı da etkileyeceğini anlamak.

Uygulamada Göstermek:

1. Öğrencinin güçlü yanlarının farkına varmasına yardımcı olmak;
2. Öğrenciyi daha iyi okuması için motive edecek bir öğrenme ortamı hazırlamak;
3. Müdahaleler için gerekli bilgiyi edinmek için çocukları gözlemlemek;
4. Öğrencilerin okuma hızını, doğruluğunu ve prozodisini yükseltmeyi hedef alan etkinlikler hazırlayabilmek.

Yetersiz okurlar hakkında beş önyargılı bakış açısı

Torgesen (2004) yetersiz okurları engelleyen beş temel önyargılı bakış açısının bir listesini yaptı. Lyon bunların öğrencilerin okumalarının gelişimindeki negatif etkilerini onayladı:

1. Görsel algısı yüksek çocuklar için, işitsel yerine, görsel bir yaklaşım kullanılmalı.
2. Öğrenci birinci sınıfta harf-ses ilişkisini kuramazsa, öğretmen başka bir prosedür uygulamak zorundadır.
3. Okul öncesi dönemde veya birinci sınıfta, fonolojik farkındalık, kelime bilgisi, harf-ses ilişkisini kuramıyorsa biraz daha zamana ihtiyaç duyuyor olabilir.
4. Öğrenmedeki diğer yaklaşımlar okumaya entegre edilmeli (örneğin çoklu zeka kuramı okuma metoduna dahil edilmeli).
5. Vakti olan bir gönüllü veya özel öğretmen, öğrencinin okuma ile ilgili yaşadığı sorunlardan kurtulmasına yardımcı olabilir.

Yetersiz okurun tanımı

Risk altında olan okurlar:

- Herhangi bir müdahale sağlanmadığında, yetersiz okur olacak olanlar;
- Etkili eğitim sağlanmadığında, yetersiz okur olacak olanlar.

İyi bir okuma eğitimi vermek, okulun sorumluluğundadır. İlkokulu bitiren öğrencilerin yüzde 95'i iyi bir okur olmalıdır (Vernooy, 2006).

Okuma öğrenirken önemli zorluklar çeken öğrenciler zorlanan okur olarak tanımlanır. En iyi yöntem bu çocukları erken teşhis etmek ve ihtiyaç duydukları yardımı sağlamaktır. Öğretme stratejileri erken kullanıldığında en etkili olacaktır (Bursuck ve Damer, 2011).

Öğrenciler okumada geri kaldıklarında bir çoğu yaşitlarını yakalayamayacaktır çünkü geç müdahale etkili değildir.

- Öğrencilerin yüzde 5'i herhangi bir formal eğitim almadan kendiliğinden okumayı öğrenmektedir.
- Öğrencilerin yüzde 20-30'u okumayı herhangi bir özel yardım gereksizince kolaylıkla öğrenmektedir.
- Öğrencilerin yüzde 20-30'unun ekstra yardıma ihtiyacı olmaktadır.
- Öğrencilerin yüzde 30'u ancak yoğun destek ile okumayı öğrenmektedir.
- Öğrencilerin yüzde 5'inin çok ciddi problemleri olacaktır ve özel eğitim servislerine ihtiyaç duyacaklardır.

Okumanın çocuklara gelişimsel olarak uygun ortamlarda verilmesi gerekse de çocukların okumayı öğrenmeye hazır olması için beklenmemelidir. Özellikle erken yaşlarda okuryazarlık güçlükleri etkili ve odaklanılmış öğretim ile çözülebilir.

Öğrencileri, iyi bir okur olmak için çıktıkları yolda desteklemek ve öğrenciler arasındaki farklılıklarla başa çıkmak öğretmenin temel görevidir. Etkin öğretim yolları, herhangi bir müfredat materyalinden ya da pedagojik yaklaşımdan ya da ispatlanmış bir programdan daha önemlidir (Allington ve Johnston, 2001, Darling-Hammond, 1999, Duffy, 1997, Pressley ve ark. 2001, Sanders, 1998, Taylor ve ark., 2000).

Bu nedenle, daha fazla sayıda etkili ve uzman öğretmen yetiştirmeye odaklanmalıyız. İyi ve etkili öğretmenler, müfredat materyalleri, kullanılan okuma programı ya da pedagojik yaklaşım ne olursa olsun daha başarılı olmaktadır.

Okumada Zorlananların Karakteristik Özellikleri

Okumayı öğrenirken güçlük çekenler aşağıda listelenmiş bazı alanlarda sorun yaşayabilir:

- Oral dil becerileri;
- Fonolojik ve fonemik farkındalık;
- Kelime dağarcığı (oral, okuma ve yazma);
- Kelimeyi seslerine ve hecelerine bölerek okumak (kodlama);
- Akıcı okuma;
- Okuduğunu kavrama;
- Dikkat eksikliği;
- Hafıza;
- Daha önceden öğrendiği bilgiyi kullanabilme (Cooper ve diğerleri., 2006).

Okumada İlerleme Kaydetmeyenlerin Karakteristik Özellikleri

- Fonolojik problemler;
- Doğru ancak çok yavaş okuma;
- Yanlış ve çok yavaş okuma.

Bu okurlar aşağıda listelenen durumlarda, güçlük yaşamaktadırlar:

- Anadillerinde okumayı öğrenme;
- Sözel (konuşma) dil;
- Kodlama (sesleri birleştirerek kelimeyi okuma) ve fonolojik farkındalık ve harfler- sesleri birleştirme;
- Akıcı okuma;
- Kavrama;
- Okurken konsantre olma;
- Motivasyon (Chall, 2003).

(Bknz. Sunu, Modül 4_Bölüm3)

Bölüm IV: Akıcı Okuma



Akıcı okuma kelimeleri tanımanın doğru, etkin ve hızlı bir yolu olarak tanımlanır. Çalışmalar akıcılığın önemli ve her yaş grubundan öğrencilere öğretilmesi gereken bir beceri olduğunu göstermiştir. Okurlar okumada güçlük çektiklerinde ya da akıcı okumadıklarında bu durum genellikle kavrama problemlerine yol açar.

Akıcı okuyanlar kelimelerin kodunu kolaylıkla çözebilir. Akıcı okuyabilmek bilişsel kaynaklarının çoğunu (hafıza, dikkat) kavramaya ayırmalarına olanak tanıyacaktır. Akıcı okumak aynı zamanda ifade ile okumaya müsaade etmekte ve anlamını kolaylıkla kavrayabilmelerini sağlamaktadır. Çalışmalar göstermiştir ki akıcılık ile birlikte, kavrama da gelişmektedir (Kuhn ve Stahl, 2000). Dolayısıyla, akıcılık tüm okurların mutlaka kazanması gereken bir beceridir. Akıcı okuma; okumanın gelişiminde önemli bir nokta olsa da akıcılığı hedefleyen sınıflar genellikle ihmal edilmiştir ve çoğunlukla okuduğunu anlama yerine okuma hızına odaklanmıştır (Housel, 2011). Başka bir deyişle bu uygulamalar yüzünden etkin okuma gelişmeyecek ve öğrenciler daha fazla ve uzun okuma için motive olmayacaklardır. Onlar için okuma hoş ve keyifli bir etkinlik olmayacaktır.

Akıcı okuma tekrar ve tıpkı fiziksel bir etkinlik gibi sürekli pratik gerektiren bir beceri olarak tanımlanmıştır (Huey, 1908). Huey (1908) zihni, detaylara dikkat etmekten kurtararak, okuma eylemini basite indirgemekte, süreyi kısaltmakta ve bilincin süreçteki rolünü azaltmaktadır. Başka bir deyişle, kelimeler doğru ve hızlı bir şekilde hatırlandığında, hafıza kavrama gibi daha karmaşık okuma süreçlerini yürütmek için daha fazla alana sahip olacaktır. Okur, akıcı okuduğunda, okuma motivasyonu ve kendine duyduğu saygı da artacaktır. Okur rahatladığında ve okumayı eğlenceli bir eylem olarak gördüğünde, daha çok okuyacak bu da onun kelimelerin yazımını, kelimelerdeki sesleri ve kelimelerin anlamlarını daha iyi hatırlamasına olanak sağlayacaktır. Başka bir deyişle, okur geniş bir kelime dağarcığına ve daha iyi bir kavrama becerisine sahip olduğunda akıcı bir okur olur.

Çalışmalar akıcılık ile serbest okuma arasında güçlü bir ilişki olduğunu gösterse de serbest okumayı arttırmak, öğrenciye nasıl akıcı okuyacağı ve akıcılıkta sorun yaşadığında ne yapması gerektiği öğretilmedikçe, öğrencinin akıcılığını güçlendirmeyecektir (Housel, 2011). Bu nedenle bu bölüm, okumada akıcılığı geliştirecek teknikler üzerinde durmaktadır. Bu modülde yer alan stratejiler ve teknikler, çalışmaların sonuçlarına ve akıcı okuma ile ilgili teorilere dayanmaktadır. Akıcılığı öğretme tüm gruptan bireysel yaklaşımlara kadar farklı şekillerde olabilir. Akıcılığı geliştirmekte kullanılan mükerrer okuma, koro şeklinde okuma, desteklenmiş okuma, eşli okuma gibi tekniklere alet kutusunda yer verilmiş ve detaylı açıklanmıştır.

Akıcı okumanın öğeleri

Akıcı okumanın öğeleri üç tanedir:

Doğruluk: Doğru okuyabilme (doğru nasıl okunur). Doğruluk aşağıdakileri kapsar:

- Fonolojik farkındalık;
- Kelime bilgisi;
- Kelime-atak becerisi.

Hız: Hızlı ve zorlanmadan okuma:

- Otomatik okuma;
- Hızlı ve zorlanmadan okuma.

Prozodi: Sorunsuz, tonlamalara ve ifadelere dikkat ederek okuma (Boyle ve Scanlon, 2010).

Akıcı Okumanın Türleri

Akıcılığın iki türü vardır.

Sesli akıcı okuma: Sözel hızlı okuma, oran, doğruluk ve prozodinin birleşimidir.

Sessiz akıcı okuma: Sessiz akıcı okuma oran ve kavramayı kapsar.

Akıcılık Zorlukları

Akıcılıkta sorun yaşayan öğrenciler aşağıdaki problemleri sergiliyor olabilir (Bryant ve *diğerleri*, 2008).

- Yavaş sessiz okur (kelime okuma, kavrama ve hız ile ilgili sorunlar);
- Basit kelimeleri okumada güçlük;
- Kısıtlı kelime bilgisi;
- Yetersiz kelime ve harf hatırlama;
- Boşluklar ile sesli okuma, tonlama sorunları;
- Okuduğunu tekrar anlatamamak;
- Bilmediği kelimeleri okurken hata yapmak;
- Sesli okurken okuduğu yeri şaşırtma;
- Kelimeleri yanlış telaffuz etme;
- Bir kelimeyi bir başka kelimenin yerine kullanmak;
- Kelimeleri atlamak.

Akıcılığın Gelişmesi

Akıcılığın gelişmesini anlamak önemlidir, çünkü öğretmenlerin sınıfları akıcılık güçlüğü çeken öğrencilere göre düzenlemesine olanak tanır.

Ehri'nin modeline göre çocuklar "tam gelişmiş alfabetik basamağa" (fully alphabetic stage) eriştiklerinde akıcı olurlar. Bu basamakta, çocukların harfler ve uygun sesler ile yaklaşması gerekmektedir. Çocuk bilmediği bir kelime ile karşılaştığında ilk etapta her harf için uygun olan sesleri belirler, bu sesleri birleştirir ve son olarak da kelimeyi çözer. Çocuk kelime ile birkaç kere karşılaştığında bu kelimeleri otomatik olarak bilir, çünkü tekrar çocuğun kelimeleri anında ve doğru bir şekilde okumasını sağlar. Bir başka deyişle çözümlemeye otomasyon akıcılığa yol açar (Cooper ve *ark.*, 2006). Daha sonra "birleştirilmiş alfabetik basamakta" (consolidated alphabetic stage) yazım dizinini anında tanıma akıcılığı sağlar. Kelimeler ile tekrar tekrar karşılaşmak ve otomatik olarak tanınan kelimeleri arttırmak, harf dizinlerini tanımayla yol açar, bu da çocuğun analoji yaparak okumasına yardım eder (Cooper ve *diğerleri*, 2006).

Akıcılığın Okumadaki Yeri

Öğrencilerin öncelikle kelimeleri doğru okumaları gerekmektedir. Daha sonra, otomatik okumaya geçerler. Kelimelerin doğru okunması kelimeleri belirleme basamağında gereklidir. Otomatik okuma akıcılık basamağında gereklidir. Akıcılık sadece seri kelime okumak ile ilintili değildir. Aynı zamanda cümleleri ve metni hızlı okumayı da kapsar (Minskoff, 2005).

Akıcılığın eğitimi aşağıdaki becerilerine göre sağlanmalıdır.

1. Otomatik kelime okumak;
2. Prozodili sesli okuma (ifadeli ve tonlamalı);
3. Akıcı sesli okuma;
4. Seri sessiz okuma.

Öğrenciler aşama aşama akıcı sesli okumadan seri sessiz okumaya geçmelidir. Onları sesli okuma aşamasında çok uzun tutmak sessiz okumaya geçmeyi engelleyebilir (Minskoff, 2005) (*Bknz. Sunu, Modül 4_Bölüm4A*).

Akıcılığı Geliştirme Teknik ve Yöntemleri

Çocuklara Sesli Kitap Okumak: Genellikle küçük sınıflar için büyük boyutlarda kitaplar kullanmak okumayı cazip hale getirir. Ayrıca kitapların, çocuğun okuma seviyesine uygun seçilmesi önemli bir noktadır. Önce öğretmen model olur. Büyük kitaplar öğretmenin okurken kelimeyi işaret etmesine fırsat tanır. Ayrıca öğretmen kitabı okurken kitabın resimleri hakkında da konuşmalıdır. Böylelikle çocuk öğretmen ile etkileşim içinde olur, yazı ve resimler arasındaki bağlantıyı kurar. Öğretmenin kitabı yüksek sesle okuması çocuğun metnin prozodisini duymasına yardımcı olur (kitabı okurken noktalama işaretlerine, vurgulamalara ve sesinin tonuna dikkat ederek okuyun). Öğretmenin bir metni yüksek sesle okuması öğrencilerin kendi seviyelerinin üzerinde olan metinleri de duymalarına yardımcı olur (*Bknz. Alet Kutusu 4.1, 4.2*).

Aşına Metinlerin Tekrar Tekrar Okunması: Çocuğun bağımsız olarak okuyabileceği kitaplar kullanılır. Metin seçilirken, içinde tarih, sayı ya da özel isimler gibi bilgilerin olmamasına dikkat edin. Başlangıçta kısa metinler bulun. Daha sonra daha uzun metinlere

geçebilirsiniz. Bu etkinliği düzenli olarak yapın.

Eğer çocuk okurken kelimeyi tanımıyorsa, öğretmen çocuğa yardımcı olmalı. Çocuk metni (a) öğretmenle, (b) bir yardımcı ile, (c) daha tecrübeli bir öğrenci ile, (d) anne-babasıyla, (e) teypten dinleyerek pratik yapabilir. Çocuğun bir metni kaç kere okuması gerektiğine karar verin ama çocuk haftada en az üç kez yukarıda belirtilen kişilerden biriyle bu okumayı yapabilir. Çocuğun gelişimini onun için bir grafik hazırlayarak da gösterebilirsiniz. Çocuğu sadece kendisiyle yarıştırmın. Başkalarını örnek göstermeyin. Grafik çocuğun farkındalığının artmasına yardımcı olacaktır (Bknz. Alet Kutusu 4.8).

Koro Şeklinde BirlikteOkuma: Her öğrencinin sizinle birlikte okuması için, okuduğunuz metnin, onların da önlerinde olmasını sağlayın. Böylelikle siz yüksek sesle okurken onlar da sizi takip edebilirler. Önce siz yüksek sesle okuyun ve model olun. Öğrenciler okurken parmaklarıyla takip edebilirler. Siz metni tekrar okuyun ve öğrencilerin tekrar yüksek sesle birlikte okumalarını isteyin (Bknz. Alet Kutusu 4.9).

Birlikte Tekrarlı Okuma: Çok uzun olmayan ve çocuğun rahatlıkla okuyabileceği seviyede bir kitap seçin. Bu okuma 15-20 dakikadan daha uzun sürmemelidir. Tekniği çocuğa anlatın. Öğrencinin ilgi duyacağı bir konuda kitap seçin. Kitap öğrencinin okuma seviyesinin biraz üzerinde olmalı. Eğer öğrencinin bilmediği kelime sayısı fazla ise, başka bir metin seçin.

Uygulamanız gereken adımlar:

- Metni önce öğretmen okur.
- Sonra öğretmen ve öğrenci birlikte okurlar. Öğrenci bağımsız olarak okuyacak seviyeye gelene kadar, aynı metni tekrar tekrar okur.
- Öğrenci aynı metni kendi başına, bağımsız olarak okur. Okumakta güçlük çektiği bir kelime olursa yardımcı olun. Hangi kelimeleri okumakta güçlük çekiyorsa onları not edin.

Öğrenci kitabı okuduktan sonra okuduğu metni tartışın. Bu teknik, özellikle okumakta çok güçlük çeken öğrenciler için faydalı bir yöntemdir (Bknz. Alet Kutusu 4.10).

Koçlu Okuma: Öğrenci kendisinden daha iyi okuyan birisiyle çalışır. Öğrenci yüksek sesle, yardımcı kişi ise sessiz okur. Eğer öğrenci hata yaparsa, okumasına yardım eden kişi kelimeyi okur. Bu tekniği kullanırken küçük gruplar halinde çalışın ve okuma 10 dakika kadar sürsün. Öğrenciye yardımcı olan kişi, yardım etme tekniklerini kullanmalıdır. Anlamayı geliştirmek için, öğrenciye okuduğu hikaye ile ilgili sorular (kim, kiminle, ne, nerede, ne zaman, niçin vs.) sorun. Bu teknikten sonra, “tekrarlayan okuma” tekniğini kullanın (Bknz. Alet Kutusu 4.11).

Arkadaşla Okuma: Arkadaşla okumada öğrenci ile sessiz bir yerde oturulur. Öğrenciye “şimdi bir süre birlikte okuyacağız. Ama sen, yalnız okumak istediğin zaman, elime dokun” deyin. (Öğrenciye bunu nasıl yapacağını gösterin). “O zaman ben susacağım. Eğer sen okuyamadığın bir kelimeye takılırsan, sana yardım edeceğim ve seninle yüksek sesle tekrar okumaya başlayacağım” deyin. Yukarıda tanımlanan adımları takip edin. Eğer çocuk kelimeyi okuyamazsa,

- Beş saniye bekleyin.
- Kelimeye işaret edin.
- Ona tekrar ettirin.
- Onunla yüksek sesle okuyun.
- Öğrencinin çabasını takdir etmeyi unutmayın.
- Öğrenci ile birlikte yüksek sesle okumaya devam edin. Ta ki çocuk size dokunarak yalnız okumak istediğini söyleyene dek.

Bu tekniği öğrencinin iyi okuyan bir başka arkadaşıyla da deneyebilirsiniz (Bknz. Alet Kutusu 4.12) (Bknz. Sunu, Modül 4_Bölüm4B)

BölümV: Müdahaleler (genel)

Amaçlar

Bilgi:

1. Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına en iyi şekilde cevap verecek yöntem ve teknikleri seçebilmek.
2. Öğrencilerin okuma hızını, doğruluğunu ve veznini geliştirebilecek etkinlikler tasarlayabilmek.

Anlamak ve farkında olmak

3. Öğrenciler nasıl okuyor;



4. Akıcılıkta eksikliğin kavramayı da etkilediğini anlamak;
5. Akıcılığın okuma oranına, doğruluğuna ve veznine değinen etkinlikler ile geliştirilebileceğini anlamak.

Uygulamada göstermek:

6. Müdahale için gerekli bilgiyi toplayabilmek için öğrencilerin performanslarını gözlemlemek;
7. Okuma gücünü çeken bir öğrenciye öğretmek için alternatif yollar bilmek;
8. Okuma hızına, doğruluğuna ve veznine değinen etkinlikler hazırlayabilmek;
9. Müdahale stratejilerini etkin biçimde belirlemek, tanımlamak ve uygulamak;
10. Çocukların öğrenmesini geliştirecek şekilde sınıfı modifiye edebilmek;

Fonolojik farkındalık (FF) eğitimini düzenlemede ilkeler

- Alıştırmaları kolaydan zora doğru sıralayın;
- Seslerin zorluğu: Seslerin kelimelerdeki yerine göre alıştırmaları düzenleyin (örn. baş, orta, son);
- Kelimeleri ve sesleri modelleyerek öğretin;
- Çoklu algı yaklaşımını kullanın;
- Aşağıdaki farklı FF alt becerilerini, kısa ve sık eğitsel periyotlarla öğretin:
 - o İşitsel ayırım,
 - o Sesleri birleştirme,
 - o Sesleri ayırıştırma,
 - o Kafiyeleme,
 - o Ses sayma,
 - o Ses düşmesi ve eklenmesi,
 - o Hece başlangıçları ve kafiye,
 - o Hece kaynaştırma ve ayırma

(Bknz. Alet Kutusu 4.5, 4.14, 4.15)

Harf ve Kelime Ayırımı

- Hikayedeki kelimelerin sırasını değiştirin, harflerin yerini değiştirin. Örneğin; bri (bir), gemi(gmei);
- Kitap farkındalığı kavramlarını geliştirin (örneğin; kapak nedir, başlık nedir, kitabın yazarı, çizeri kimdir gibi...);
- Bilim-kurgu ya da hikaye tarzı kitaplar arasındaki farkı öğretin;
- Kitabın sol sayfasını, sağdan önce okumak, sayfayı aşağıdan yukarı okumak gibi kavramları öğretin;
- Kelime sırasının soldan sağa ve satır atladıktan sonra tekrar aynı şekilde devam ettiğini öğretin;
- Satır bilgisi (tüm kelimelerin büyük harf ile başladığını öğretin).

(Bknz. Sunu, Modül 4_Bölüm5A)

Örnek Müdahale Teknikleri

Mim Hutchings

Vaka Çalışması 1: İlkokul yılında erken müdahale

Sammy okula başladığında neredeyse beş yaşındaydı. Yerleşimden uzakta bir çiftlikte yaşayan bir ailenin tek çocuğuydu. Ailesi çiftlik ile çok uzun saatler boyunca uğraştığı için, anaokuluna gidemedi. Okulda, Sammy'nin kitap ve hikayeler ile yeterli bir deneyiminin olmadığı anlaşıldı. Sınıf okuma materyalleri bakımından zengindi, bir sürü farklı kitap vardı. Sammy'nin sınıf öğretmeninin, tüm öğrencileri erken okuma konusunda desteklemek için kullandığı sistematik bir programı vardı. İki ay geçtikten sonra, sınıf öğretmeni, Sammy ve başka üç öğrencinin yardımı ihtiyacı olduğunu farkettiler. Çocuklarda kitap sevgisi ve ilgisi yaratmak için özel bir program uygulamaya karar verdi. Bu programa göre, çocuklar bir yetişkin ile kitaplar hakkında konuşacak ve her gün 20 dakikalık toplantılar yapacaktı. Sınıf öğretmeni 'kılavuzlu okuma' (guided reading) ışığında planlanmış bir müdahale programı hazırladı (Wray, 2004).

I. Temel İlkeler

Etkili programlar: Aşağıdaki noktalar üzerine çalışın:

- Eğer çocuklarda okuma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde çalışıyorsanız, aynı zamanda çocuklarda özsaygıyı da geliştirmek için çaba sarfedin. Programınız o zaman başarılı olacaktır.
- Fonolojik beceriler üzerinde çalışmak, metin ile ilintili olduğunda çok etkilidir (hikayeler ve ders kitapları);

- Kısa (8-20 hafta) yoğun ve odaklanmış müdahaleler uzun soluklu etki yaratabilir (Brooks 2002).

İyi bir okur olmak için:

- Okumayı öğrenmek sosyal bir deneyimdir- okumaktan keyif almak için destekleyici bir yetişkin ile ve grup içerisinde okumak önemlidir;
- Kitaplar hakkında tartışmak hem okumayı, hem de kelime dağarcığını geliştirir;
- Farklı kitapları deneyimlemek ve farklı kitaplarda deneyim kazanmak önemlidir.

II. Müdahale Programının Yapısı

Kılavuzla okuma, 4-6 kişilik bir gruptaki çocukların aynı kitabı, aynı anda okumasıdır. Seanslar bir yetişkin denetiminde gerçekleşir ve kitabın önemli bölümlerine odaklanılır.

Sammy'nin grubu, okumadan keyif almak, kelime dağarcığı, yazı farkındalığı, kelimeleri tanımak ve metindeki sesleri tanımak gibi kavramlara odaklandı. Kitaplar öğrencilerin ilgilerine ve okuma düzeyine uygun olarak seçildi. Bu örnekte açıklandığı gibi, az metinli ve çok resimli kitapların kullanılması, konuşmayı cesaretlendirmek için çok uygundur.

Her seans aynı yapıya sahiptir:

1. Kitaba giriş – kitabın konusu, başlığı, yazarı ve kitapta neler olacağı hakkında tahminler;
2. Yetişkinin kitabı okuması, çocukla hikayeyi takip etmesi;
3. Hikayeyi, kitabı tartışma, hikayeyi kavramaya ve hikayeden zevk almaya odaklanmak;
4. Kitabı tekrar okumak, karakterlere, hikayenin yapısına, önemli kelimelere/harflere/seslere/kafiyelere odaklanmak;
5. Metine yazarak ve çizerek cevap vermek. Örneğin en sevdikleri karakteri, en sevdikleri bölümü resmetmek, başlık yazmak.

Bu basit müdahale programı sayesinde, Sammy ve arkadaşları kısa sürede erken okuryazarlık bilgi ve becerilerini kazandı. Bu bilgiler sayesinde sınıftaki okuma öğretiminden daha çok yararlanmaya başladılar.

Vaka Çalışması 2: Çift dillilerde okuryazarlık kazanımını tanımlamak ve desteklemek

Vaka çalışması 2, geniş kapsamlı bir çalışmanın bir parçasını ele almaktadır. "The Big Lottery Dyslexia" (büyük piyango disleksisi) ve "Multilingualism" (çok dillilik) projeleri (Mortimore ve diğerleri, 2012a, b) disleksi riski altında olan iki dillilerde okuryazarlık kazanımını tanımlamaya ve desteklemeye odaklanmıştır. Proje İngiltere'de 55 farklı okuldan, 43 farklı dil konuşan 8-11 yaş arası 215 çocuğu içermektedir. Vaka çalışması bu projede kullanılan müdahale programlarına odaklanmaktadır.

Müdahale programı çocukların okuryazarlıklarının gelişiminde kullanılacak etkili uygulamalara göre şekillendirildi (Bknz. Brooks, 2002). Planlı, takviyeli, eklenerek artan ve çoklu duyuşal metotlar kullanılarak çocukların ihtiyaçlarına cevap veren bir program geliştirildi. Odak noktaları fonolojik-işlem becerileri, sözel dil gelişimi, kelime öğretimi, kavrama becerilerini geliştirme, morfemlerle çalışma, hafızayı ve işlem hızını güçlendirecek stratejiler oldu (Mortimore ve diğerleri, 2012a, b).

İki ticari müdahale programı seçildi: (a) *Nessy* (Net Eğitim Sistemleri Ltd): Fonolojik farkındalık, yazım kuralları bilgisini ve kelime örüntüsünü geliştirecek disleksi dostu bilgisayar programları; (b) *Seri Okuma* (Pearson Heinemann): 7-11 yaş arası çocuklar için kurgu ve metinlerde fikir, kelime alışverişinin bir okuma programı içerir. Aynı zamanda bağımsız dinleme ve okuma pratiği için konuşma tanıma yazılımını da kapsar.

Müdahale programı proje ekibi tarafından eğitilmiş yardımcı öğretmenlerden oluşturuldu. Her çocuk ikişerli gruplar halinde 15 hafta boyunca günde 30 dakika bu programa katıldı.

Proje ile ortaya çıkan pratik öneriler:

- Her gün 30 dakika boyunca planlı müdahale programını, eğitim almış bir yardımcı öğretmen ile iki çocuğa 15 hafta boyunca uygulamak, okuma ve yazma becerilerini güçlendirir.
- Programlar çoklu algıya göre dikkatle hazırlanmalıdır. Çocukların sıklıkla tekrarladığı hatalar göz önüne alınarak, hece yapısı, morfolojik bilgi ve metinden anlam çıkarma sistemli bir şekilde öğretilmelidir.
- Eğlenceli ve ilgi çekici bilgisayar programları kullanın. Ticari bir program olan, hem "Nessy", hem de "seri okuma" programları öğrenciler tarafından uygun bulunmuştur.
- Sistemli olarak kullanılan materyallerle bağlantılı olarak kelime dağarcığını geliştirin. Dili ve ifadeleri kullanırken, güven duygusu yaratmanın üzerinde durun.
- Okuma ve yazma kavrama stratejileri ve çocuğun kendi okuma becerisinin farkında olmasını, odak noktası olarak ele alın. Ayrıntılı ve üst seviye kavrama stratejilerini, okuma öncesi metin hakkındaki öngörülerini geliştirin.

- Okuduğunu ve yazdığını anlama tekniklerine ve çocuğun kendi okuma becerilerinin farkında olmasına odaklanın. Üst düzey ve detaylı kavrama tekniklerini, okuma öncesi öngörülerini, görsel ve bütünsel yaklaşımları eğitsel programınız içinde kapsayın.
- Çocukları etiketlemeyin, bunun yerine çocukların güçlü yanlarına ve geliştirilmesi gereken yanlarına odaklanın.(Bknz. Sunu, Modül 4_Bölüm5B)

Kaynakça

- Brooks, G. (2002) *What Works for Children with Literacy Difficulties? The effectiveness of intervention schemes*. Department for Education and Skills. Available from: <http://www.interventionsforliteracy.org.uk/assets/documents/Greg-Brooks.pdf>
- Mortimore, T. Hansan, L. Hutchings, M. Northcote, A. (2012a) *Dyslexia and Multilingualism: Identifying and supporting bilingual learners who might be at risk of developing SpLD/dyslexia*. Research Report. Bracknell: BDA. Rapor aşağıdaki linkten indirilebilir: <http://www.bdadyslexia.org.uk/news/publications/dyslexia-and-multilingualism.html>
- Mortimore, T. Hutchings, M. and Northcote, A. (2012b) *Identifying and supporting literacy acquisition in bilingual learners potentially at risk of dyslexia: The Big Lottery Dyslexia and Multilingualism Project*, in Everatt, J. *Dyslexia, Languages and Multilingualism*. Bracknell: British Dyslexia Association.
- NESSY Learning Programme (2010)Net Educational Systems Ltd. <http://www.nessy.com> Rapid Reading (2011) Heinemann Pearson <http://www.pearsonschoolsandcolleges.co.uk/Primary/Literacy/AllLiteracyresources/RapidReading/RapidReading.aspx>
- Rapid Reading Promotional film at <http://vimeo.com/42340307>
- Wray, D. (2004) *Teaching Literacy: Using Texts to Enhance Learning*. London: David Fulton

Kaynakça

İnternet

- Okuryazarlık ile ilgili genel bir site *Child Development And Parenting Information* www.childdevelopmentinfo.com
- American Speech Language Hearing Association (ASHA)* www.asha.org
- The National Institute for Literacy* www.nifl.gov
- Fonolojik ve Fonemik Farkındalık

- <http://teams.lacoe.edu/documentation/classrooms/patti/k-1/activities/phonemic.html>
- <http://www.naeyc.org/files/yc/file/200901/BTJPhonologicalAwareness.pdf>
- www.readingrockets.org/article/388/
- http://www.doe.virginia.gov/instruction/response_intervention/resources/ideas_activities_develop_phonological.pdf
- <http://www.readingresource.net/phonemicawarenessactivities.html>

Kelime Tanıma

- <http://www.childrens-books-and-reading.com/literacy-games.html>

Kitaplar, Bölümler ve Makaleler

- Bos, C. S. (1982). Getting past decoding: Using modelled and repeated readings as a remedial method for learning disabled students. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 1, 51-57.
- Bos, C. S. ve Vaughn, S. (2002). *Strategies for teaching students with learning and behaviour*. Boston: Allyn and Bacon
- Boyle, J. ve Scanlon, D.(2010). *Methods and Strategies for teaching students with mild disabilities*. Singapore: Cengage Publishers.
- Bursuck, W.D. ve Damer, M. (2011). *Teaching reading to students who are at risk or have disabilities* (2nd ed.). Boston: Pearson.
- Bryant, D. P., Smith, D. D. ve Bryant, B.R. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. Boston: Pearson
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Chall, J. (1996). *Learning to read: The great debate* (3rd ed.). Fort Worth: Harcourt Brace College
- Chambers, A. (2011) *The Reading Environment How adults help children enjoy reading*. Thimble Press
- Cooper, J. D., Chard, D. J. ve Kiger, N. D. (2006). *The struggling reader: Interventions that work*. New York: Scholastic.
- Donoghue, M. (2008). *Language arts: Integrating skills for classroom teaching*. Sage Pub.
- Hallahan, D. P., Kaufmann, J. M. ve Pullen, P.C. (2009). *Exceptional learners: An Introduction to Special Education*. Boston: Pearson
- Heward, W. L. (2003). *Exceptional children: An introduction to special education*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Housel, D. (2011). *Strategies for building fluency*. Huntington Beach, CA: Shell Education Publishing.
- Huey, E.B. (1908). *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kuhn, M. R. ve Stahl, S.A. (2000). *Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices*. (CIERA Rep. No.2-008). Ann Harbour, MI:



Center for the Improvement of Early Reading Achievement.

Lerner, J. ve Johns, B. (2009). *Learning disabilities and related mild disabilities: Characteristics, teaching strategies, and new directions*. Australia: Wadsworth

Minskoff, E. (2005). *Teaching reading to struggling learners*. Baltimore: Brookes Publishing.

National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*. Washington, DC. National Institute of Child Health and Human Development.

O'Connor, R. E. (2007). *Teaching word recognition: Effective strategies for students with learning difficulties*. New York: Guilford Press.

Otto, B. (2008). *Literacy development in early years*. New Jersey: Pearson.

Pence, K. L. (2007). *Assessment in emergent literacy*. San Diego: Plural Publishing.

Spafford, C. A. ve Grosser, G. S. (2005) . *Dyslexia and reading difficulties: Research and resource guide for working with all struggling readers*. Boston: Allyn and Bacon.

Vernooy, K. (2006). *Effectief omgaan met risicolezers. Werken aan preventie en beter omgaan met leesmoeilijkheden*. [Dealing effectively with at risk-readers. Working at prevention in reading difficulties] Amersfoort, CPS.

Vernooy, K. (2012). *Elk kind een lezer*. [Every child a reader], Garant, Antwerpen-Apeldoorn

Wolf, M. (2007). *Proust and the Squid: The story and science of the reading brain*. New York: Harper-Collins.

Makaleler

Ball, E. ve Blachman, B. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, 49-66.

Chard, D. J. ve Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34(5)

Mastropieri, M. A., Leinart, A. ve Scruggs, T. E., (1999). Strategies to increase reading fluency. *Intervention in School and Clinic*, 34(5).

Samuel, S. J. (1997). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 50, 376-381.

Topping, K. (1989). Peer tutoring and paired reading: Combining two powerful techniques. *The Reading Teacher*, 42, 488-494.

Torgesen, J. K (2004). *Lessons learned from research on interventions for students who have difficulty learning to read*. In McCardle, P. and Chhabra, V. (Eds) (2004) *The voice of evidence in Reading Research*. Baltimore : Paul.h. Brookes Publishing Co.

Etkinlikler

Erken Dönem Okuma Güçlükleri ve Akıcı Okuma



Alet Kutusu 4.1	Çocuklara Sesli Kitap Okumak_1
Alet Kutusu 4.2	Çocuklara Sesli Kitap Okumak_2
Alet Kutusu 4.3	Kelime Dağarcığı Üzerine Çalışma
Alet Kutusu 4.4	Dil Deneyimi Yaklaşımı
Alet Kutusu 4.5	CONNECT: Sesleri ve Harfleri Birleştirme
Alet Kutusu 4.6	CONNECT: Kelime Tanıma
Alet Kutusu 4.7	CONNECT: Akıcı Okuma
Alet Kutusu 4.8	Tanidik Metnin Tekrarlanarak Okunması
Alet Kutusu 4.9	Koro Şeklinde Birlikte Okuma
Alet Kutusu 4.10	Birlikte Tekrarlı Okuma
Alet Kutusu 4.11	Koçlu-Yardımlı Okuma
Alet Kutusu 4.12	Eşli Okuma
Alet Kutusu 4.13	Oyunlar
Alet Kutusu 4.14	Fonolojik Farkındalık-1 (oyunlar)
Alet Kutusu 4.15	Fonolojik Farkındalık-2 (oyunlar)

Alet Kutusu 4.1 Çocuklara Sesli Okuma 1

Amaçlar	- Okur-yazarlığa ilgi sağlamak. - Konuşulan dilin özelliklerini tanımak. - Bir dili oluşturan sesleri öğrenmek. - Kelime oluşturmak. - Tüm bu unsurlar okumayı öğrenmede önemlidir.
Kimler İçin?	Tüm ilkokul çağındaki çocuklar.
Yöntem	
Materyaller	- Farklı okuma materyalleri: - Resimli kitaplar, - Gazeteler, - Dergiler, - Sesli kitaplar.
Yazar(lar)	
Öğretmek için gerekli süre	15 dakika
Arka plan	Sesli okuyan çocuklar daha ayrıntılı kelime dağarcığına sahip olur, harflerin isimlerini ve seslerini daha kolay öğrenirler. Bir kelimedeki sesleri ayırt etmede daha başarılıdır. Bir çocuğun sesli okuma tecrübesi edinmesi, kendi kendine okumaya başlayabilmesi için ihtiyacı olan yeteneğin %70'ini kazandırır. Çocukların birçoğunun evinde zengin bir kitap ortamı yoktur. Böyle bir ortam, onların kelime dağarcıklarını ve teknik okuma için gereken becerileri geliştirmelerini sağlar (Mol & Bus, 2011). Öğretmenlerin sesli okumaları, küçük çocukların okuma yazma becerilerini geliştirmek için önemli fırsatlar sağlayan uygun bir faaliyettir. Yüksek sesle okumalar, kelime dağarcığının etkili gelişimini sağlar. Aynı hikayeyi yüksek sesle tekrar tekrar okuyarak çocuklar: Hikayelerin ana yapısını anlar, hikayedeki karakterler ve olaylar hakkındaki ilişkiyi çözerler; Kelime dağarcıklarını geliştirirler; Hikayeyi daha iyi anlar ve diğer yönleri odaklanırlar (tonlama, kelimeler, kafiye ve tekrarlamaya etkisi gibi); Hikayeyi daha iyi anladıkları için hakkında daha farklı sorular sormaya başlarlar. Bu da okuduğunu anlama için iyi bir başlangıçtır.
Daha fazla bilgi için	Roots of Reading. With tips and techniques for parents to read to their children. http://www.pbs.org/launchingreaders/rootsofreading/overview.html "Voorlezen, het leukste kwartiertje van de dag." [Reading out aloud; the nicest moment of the day]. Voorleesjaar 2013 a project by Stichting Lezen Vlaanderen [Foundation for Reading]. (in Dutch). Brochure "The reader organisation" http://thereader.org.uk Chambers, A. (2011). The Reading Environment How adults help children enjoy reading. Thimble Press. Chambers, A. (2011) Tell Me: Children reading and talk. Stroud: Thimble Press. Macmillan, A. (2010). A little aloud for children. An anthology of poems and stories to share aloud. London: Chatto & Windus.
Video Materyali	Meet the experts: G. Reid Lyon . "Reading Today" http://www.youtube.com/watch?v=hzmUalHtqs

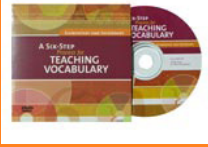
Alet Kutusu 4.2 Sesli Okuma 2

Amaçlar	- Okuma akıcılığını yükseltmek. Öğrenciler için bilgi birikimi sağlamak. - Yeni kelime dağarcığı geliştirmek. - Olumlu bir rol model geliştirmek. Çocukların okumaktan zevk almasına yardımcı olmak.
Kimler için?	Çocuklar (başlangıç seviyesinde okuyucular).
Yöntemler	- Öğretmen akıcı okumayı modeller. - Okumaya yeni başlayanlar için, "Büyük Kitap" kullanımı oldukça faydalıdır. Okuma esnasında öğretmenin kelimeye işaret etmesine yardımcı olur. - Okuma esnasında öğretmenin resimler hakkında tartışabilmesine olanak sağlar. - Bu yöntemle öğrenciler öğretmenle etkileşime girebilir, resmi ve yazıyı görebilirler. - Sesli okuma, öğrencilerin metnin ölçüsünü duyabilmelerine yardımcı olur (tonlama ve noktalamaya uygun okuma). - Sesli okurken, hikayeyi arka planı ile birlikte okuma (anlamsal işaretleme). - Sesli okuma, öğrencilerin kendi geçerli okuma düzeylerinde olmayan kitapları da dinleyip tartışabilmelerine olanak sağlar.
Materyaller	Başlangıç seviyesi için büyük kitaplar ya da öğrencilerin geçerli okuma düzeyinde olmayan ilgi çekici kitaplar.
Yazar(lar)	Bos & Vaughn, 1991
Öğretmek için gerekli süre	10-15 dakika
Arka plan	Bakınız" (Bknz. Sunu Modül 4_Bölüm1B). Bölüm II: Okumayı öğrenme kuramları ve Bölüm4 Okumada Akıcılık Teknikleri"
Daha fazla bilgiyi nerede bulabilirim?	http://www.youtube.com/watch?v=Dm_uEgELsRo http://www.youtube.com/watch?v=MHdnVCQM2zo&feature=related

Etkinlik Açıklaması

- Oturumu kitabın başlığı hakkında bazı sorular sorarak başlatın. Sohbeti kitabın konusuna göre yönlendirin. Kitaba duydukları ilgiyi arttırmaya çalışın.
- Kitabın kapağını gösterin. Başlığı okuyun ve onunla ilgili konuşun. Kapaktaki detayları, hikayedeki karakterleri farkedebilmeleri için onlara biraz zaman verin ve onlara hikayenin ne hakkında olabileceğini sorun. Kitabı okurken, özel bir ses tonu kullanın. Bu, öğrencilerin dilin melodisini; kelimelerdeki tonlama ve gerilmeleri nerede ve nasıl kullanmaları gerektiğini anlamalarına yardımcı olacaktır.
- Okurken belli kelimeleri anlayabilmeleri için yeterince uzun şekilde ara verin. Öngörülebilir kelimeler ya da kafiyeler varsa, öğrencilerin cümleyi tamamlamasını isteyin.
- Onlara yabancı gelen kelime ve cümleleri tekrarlamalarını isteyin. Bu cümleleri pratiğe geçirmelerine yardımcı olun ve bu kelimeleri açıklamak için zaman ayırın.

Alet Kutusu 4.3 Kelime Dağarcığı Üzerine Çalışma

Amaçlar	Aktif kelime dağarcığını geliştirmek ve genişletmek.
Kimin için?	Bütün ilköğretim çağındaki çocuklar
Yöntemler	Marzano'nun altı aşaması
Materyaller	
Yazar	Marzano
Öğretmek için gereken yaklaşık süre	Öğretmenler her okul aktivitesinde, kelime dağarcığına odaklanmanın öneminin farkında olmalıdır. Farklı aktiviteler boyunca farklı aşamalar kullanılabilir.
Önbilgi (Arka Plan)	 Marzano kelime dağarcığının öğreniminde altı aşamalı bir süreçten bahseder. (Akademik Kelime Dağarcığını İnşa Etmek). İlk üç aşama öğretmene doğrudan öğrenmede yardımcı olur. Son üç aşama öğrenciye pratik yapma ve pekiştirme imkanı sağlar. Zengin kelime dağarcığının teknik ve okumaya dayalı idrakta başarılı olmadaki önemi bir çok çalışmanın konusu olmuştur. "Kelime öğretmek okumada başarıyı garantilemez; tıpkı kelimelerin nasıl okunduğunu öğrenmenin, okumada başarıyı garantilememesi gibi. Fakat, kelime okuma bilgisindeki yetersizlikler, ya da kelime dağarcığındaki yetersizlikler başarısızlığı kesinleştirir" (Biemiller, 2005).
Daha fazla bilgi için?	http://jc-schools.net/tutorials/vocab/strategies.html A Six-Step Process for Teaching Vocabulary DVD ISBN-13:978-1-4166-0253-8  Building Academic Vocabulary Teacher's Manual (Akademik Kelime Dağarcığını Oluşturmak: Öğretmen Kılavuzu) Robert J. Marzano ve Debra J. Biemiller, A. (2005). Size and sequence in vocabulary development: Implications for choosing words for primary grade vocabulary instruction (Kelime Dağarcığını geliştirmede Hacim ve Sıralama: Temel Düzey Kelime Dağarcığı Eğitiminde Kelime Seçimi için Çıkarımlar). E. H. Hiebert and M. L. Kamil (Eds.), Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice (pp. 223–242). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Retrieved August 18, 2009, from PsycINFO database.
Video Materyali	 Meet the experts (Uzmanlarla Buluşun): G. Reid Lyon . "Reading Today" (Bugünü Okumak) http://www.youtube.com/watch?v=hzmUalHtqs

Etkinlik Açıklaması

Marzano'nun 6 aşaması, sınıfta, okulda ve bölgesel düzeyde akademik bilgi dağarcığı öğretimine kapsamlı bir yaklaşım uygulanması için bir kılavuzdur.

Metod, öğrenci aktivitesi olarak aynı zamanda öğretmeni de kapsar: öğretmen açıklaması, öğrenci açıklaması, öğrencinin grafik ya da resimsel temsili, incelemeyi kullanan karşılaştırma aktiviteleri, kelime dağarcığı terimleri için öğrenci tartışmaları ve oyunun kullanılması esastır. Oyunlar sadece öğretme ve öğrenme sürecine biraz eğlence katmakla kalmaz, aynı zamanda terimlerin yıldırıncı bir ortam yaratılmadan incelenmesi için olanak sağlar.

Bilgi alınan yer: <http://jc-schools.net/tutorials/vocab/strategies.html>

Aşama 1: Öğretmen yeni terimin tanımını, açıklamasını ve örneğini verir.

1. Yanlış tanımlamaları saptayabilmek için, öğrencilerden şimdiye kadar bildiklerini paylaşımlarını isteyin.
2. Daha çok öğrenme için temel oluşturmak üzere öğrencilere şimdiye kadar ne bildiklerini paylaşımlarını isteyin.
3. Örneklerden ve açıklamalardan yararlanın, ama tanımlardan değil. Tanımlar öğrencilere resmi olmayan veya doğal bir kelime öğrenme yöntemi olmadığı için, kelime dağarcığı öğretimi için tavsiye edilen bir metod değildir.
4. Uygun ismin özelliklerini belirterek uygun isim terimlerinin öğrenilmesine yardımcı olun.

Aşama 2: Öğretmen, öğrenciden kendi kelimeleriyle yeni terimin açıklamasını, tanımlamasını ve örneklemesini yapmasını ister.

1. Öğrenciyi kopya çekmemesini, kendi kelimelerini kullanmasını hatırlatın.
2. Herhangi bir karışıklık olup olmadığı konusunda öğrenciyi izleyin.

3. Gerekirse daha fazla açıklama, tanımlama ve örnek sunun.
4. Öğrenciden bunu defterinin çalışma sayfasına kaydetmesini talep edin. Bu defter öğrenci her bir ayrı düzeye doğru adım attığında onun yanında olur ve öğrenilen sözlük terimlerinin bir derlemesi haline gelir.

Aşama 3: Öğretmen, öğrenciden yeni terimi temsil edecek bir resim, sembol çizmesini ya da grafik yerleştirmesini ister.

1. Öğrencilere, dilbilimi (linguistik) dışında kalan bir yöntemle, sözlük hakimiyeti sağlayın.
2. Diğer öğrencilerin çizimlerinden örnekler paylaşın ya da çizemediği için yakınanlara yardım etmek için takım çalışması yapmalarına izin verin.
3. Çalışmalarında çok fazla zaman harcayanlar için, hızlı çizim kavramını öğretin.
4. Öğrencilerden çalışmalarını paylaşmalarını isteyin.
5. Dergilerdeki ya da İnternetteki grafikleri/resimleri kullanın.
6. Terimleri sembollerle anlatın, gerçek terimi çizerek, karikatürle anlatın, ya da terimin bir örneğini çizmek destekleyici olacaktır.

Aşama 4: Öğrenci kendi sözlük defterlerinde verilen bilgiden fazlasını sağlayan aktivitelere katılır.

1. Öğrencilere kopya çekmemeyi, kendi kelimelerini kullanmalarını hatırlatın.
2. Sözlük terimlerini organize etmelerine yardımcı olmak için öğrencilere Akademik Defter Çalışma Sayfaları dağıtın.
3. Öğrencileri, sözlük terimi için, Akademik Defter Çalışma Sayfalarında ‘yeni bilgi’ olarak ‘örnekleri, sonekleri, eş anlamlı, zıt anlamlı sözcükleri ya da ilgili kavramları’ tanımlamak üzere teşvik edin.

Aşama 5: Öğrenci terimi diğer öğrencilerle tartışır.

Eşle-Paylaşma Stratejisi:

1. DÜŞÜN: Öğrencilere terimler için kendi tanımlamalarını ve şekillerini incelemek için düşünme zamanı verin.
2. EŞ: Öğrencileri tanımlamaları, şekilleri ve terimlerle ilgili herhangi bir yeni bilgiyi tartışmak için eşler halinde gruplayın.
3. PAYLAŞMAK: Gruplara kavramları ve yanlış kavramları yüksek sesle paylaşmak ve tartışmak için fırsat verin. Öğrencilerin birbirlerine yeni terimlerle ilgili açıklamalar konusunda ve karışıklıkları giderme konusunda yardım etmelerini gözlemleyin.

Aşama 6: Öğrenci yeni terimin daha iyi pekişmesini sağlayacak oyunlara katılır.

1. Bu sayfada bir çok çeşit oyun bulunmaktadır: PowerPoint Games (PowerPoint Oyunları), Word Game Boards (Dünya Oyun Tahtaları), Excel Games (Excel Oyunları), WORDO, Twister, Fly Swat (Sinek Raketi)
2. Öğrenciler kendi çalışma sayfalarında çalışırlar.
3. Öğrenciler oyun oynarken/aktivitede bulunurken yanlış kavramlar için kulak kabartın.
4. Öğrencilere birlikte çalışma olanağı sağlayın.

Alet Kutusu 4.4 Dil Deneyimi Yaklaşımı

Amaçlar	Çocuklar, anlambilim, sözdizim, bir çok yazma materyali (harfler ve diğer işaretler, yazılı materyaller) ile ilgili deneyim sahibi olarak kendi hikayelerini yapar, hikayeler dünyasını deneyimlerler.				
Kimin için?	Bütün ilköğretim çağı öğrencileri				
Yöntemler	Taal leren op eigen kracht (Dili Kendi Kendine Öğrenmek): Suzanne van Norden. Goodman, K. 2005. What's Whole in Whole Language (Bütün Dilde Bütün Olan nedir?). Berkeley CA: RDR Books, ss.3-7.				
Materyaller	--				
Yazar	Goodman				
Öğretilmesi için gereken yaklaşık süre	Öğretmenler her okul aktivitesinde sözcük dağarcığına odaklanmanın öneminden haberdar olmalıdır! Farklı aktivitelerde farklı aşamalar kullanılabilir.				
Ön bilgi (Arka Plan)	Goodman, K. (1986, s.7) Bir çok öğretmen ve kitaplar, dil öğrenmeyi mümkün olduğunca kolay hale getirmeye çalışır. Böyle yaparak biz, "doğal konuşma dilinden uzaklaşmış ve onu sadece kelimeler, heceler ve münferit sesler haline dönüştürmüş oluyoruz. Ne yazık ki, konuşma dilinin doğal amacını -iletişimi- ikinci plana atıyor ve onu yardım etmeyi düşündüğümüz çocukların ihtiyaç ve deneyimlerine cevap vermeyen soyut bir uygulamaya indirgiyoruz". Bu yaklaşım, dili bir bütün halinde tutmaya çalışır. Çocukların dili kendi ihtiyaçları için fonksiyonel ve amaçsal olarak kullanmasını amaçlar. Bu basit ve oldukça temel buluş, okullarda büyük ve heyecan verici değişikliklere öncülük etmektedir. Aşağıda sunulan listeler, bütünsel bir dil programının hem öğrenciler hem de öğretmenler için daha zevkli ve eğlenceli olduğunu göstermektedir. Peki, bu aynı zamanda daha etkili midir? Evet, öyledir. Çocuklar, öğrendikleri konuşma dilinin onlara kattıkları becerileri kullanarak, dünyaya anlam verme isteklerini, okula taşırlar. Okullar, dili küçük parçalara böldükçe, anlam kaybolur ve çocuklar için, anlamsızlık içinden anlam çıkarmak her zaman çok zordur. Her öğrenilen soyut parçacık ya da bölüm, çocuklar parçalara ayrılarak öğretilen yeni bir kısma geçtiğinde, kısa bir zamanda unutulur. Sonunda, onlar, okulu her şeyin anlamsız olduğu bir yer olarak görmeye başlarlar. Bu yüzden gerçek dünyada dil öğrenmek kolaydır, okulda dil öğrenmek ise kolay olması gerekirken, genelde zordur. Ama bunun yanında etkili bir okuma programı için beş ana element unutmamalıdır: "Fonolojik farkındalık, ses-harf birlikteliği bilgisi, okuma akıcılığı, kelime dağarcığı gelişimi ve okumayı anlama" okuma öğretiminde ele alınması gereken en önemli öğelerdir.				
Daha Fazla Bilgi için?	Bu beş elementin doğrudan öğretiminin bir kombinasyonu ve okuma ve iletişim için kendi dilini kullanma deneyimi, daha iyi bir okuryazarlıkla pekişecektir. <table border="0"> <tr> <td>Okumayı öğrenmek aşağıda sıralanan maddeler olduğu zaman Kolay:</td><td>Okumayı öğrenmek aşağıda sıralanan maddeler olduğu zaman Zor:</td></tr> <tr> <td> - Gerçek ve doğalsa - Bütünlük taşıyorsa - Anlamlıysa - İlginçse - İlişki kurulabilecek bir metin ise - Öğrenciyi ilgilendiriyorsa - Gerçek bir olayın parçasıysa - Sosyal faydası varsa - Öğrenci için bir amaç içeriyorsa - Öğrencinin kullanmayı tercih ettiği bir metin ise - Öğrencinin kolaylıkla erişebileceği bir durumda ise - Öğrencinin kullanmak için isteği varsa </td><td> - Yapaysa - Parçalara ve kısımlara ayrılmışsa - Anlamsızsa - Sönük ve sıkıcıysa - Öğrencinin ilgi alanı dışındaysa - Anlamsız ise - Sosyal değeri yoksa - Farkedilir bir amacı yoksa - Başkası tarafından zorla empoze ediliyorsa - Öğrencinin ulaşımına açık değilse - Öğrenci kendini yetersiz hissediyorsa </td></tr> </table>	Okumayı öğrenmek aşağıda sıralanan maddeler olduğu zaman Kolay:	Okumayı öğrenmek aşağıda sıralanan maddeler olduğu zaman Zor:	- Gerçek ve doğalsa - Bütünlük taşıyorsa - Anlamlıysa - İlginçse - İlişki kurulabilecek bir metin ise - Öğrenciyi ilgilendiriyorsa - Gerçek bir olayın parçasıysa - Sosyal faydası varsa - Öğrenci için bir amaç içeriyorsa - Öğrencinin kullanmayı tercih ettiği bir metin ise - Öğrencinin kolaylıkla erişebileceği bir durumda ise - Öğrencinin kullanmak için isteği varsa	- Yapaysa - Parçalara ve kısımlara ayrılmışsa - Anlamsızsa - Sönük ve sıkıcıysa - Öğrencinin ilgi alanı dışındaysa - Anlamsız ise - Sosyal değeri yoksa - Farkedilir bir amacı yoksa - Başkası tarafından zorla empoze ediliyorsa - Öğrencinin ulaşımına açık değilse - Öğrenci kendini yetersiz hissediyorsa
Okumayı öğrenmek aşağıda sıralanan maddeler olduğu zaman Kolay:	Okumayı öğrenmek aşağıda sıralanan maddeler olduğu zaman Zor:				
- Gerçek ve doğalsa - Bütünlük taşıyorsa - Anlamlıysa - İlginçse - İlişki kurulabilecek bir metin ise - Öğrenciyi ilgilendiriyorsa - Gerçek bir olayın parçasıysa - Sosyal faydası varsa - Öğrenci için bir amaç içeriyorsa - Öğrencinin kullanmayı tercih ettiği bir metin ise - Öğrencinin kolaylıkla erişebileceği bir durumda ise - Öğrencinin kullanmak için isteği varsa	- Yapaysa - Parçalara ve kısımlara ayrılmışsa - Anlamsızsa - Sönük ve sıkıcıysa - Öğrencinin ilgi alanı dışındaysa - Anlamsız ise - Sosyal değeri yoksa - Farkedilir bir amacı yoksa - Başkası tarafından zorla empoze ediliyorsa - Öğrencinin ulaşımına açık değilse - Öğrenci kendini yetersiz hissediyorsa				
	Goodman, Ken. 2005. What's Whole in Whole Language. Berkeley CA: RDR Books, pp.3-7. Van Norden, Suzanne.2009. Taal leren op eigen kracht. Taalverwerving op school met behulp van de werkwijze van taalvorming. Assen: Van Gorcum Moats, L. Whole Language High Jinks: How to Tell When "Scientifically-Based Reading Instruction" Isn't. pg. 12				

Etkinlik Açıklaması

Çocuğun yapabildiği, bildiği ve ilgi duyduğu şeyden başlamak her zaman önemlidir.

Hazırlama: Öğretmen konuyu seçer. Konuya başlamak için bir soru ve sohbet sırasında kullanışlı olabilecek bazı başka sorular düşünür.

Öğretmen bir konu seçmeden çocuklardan bir konu ile gelmelerini sağlayabilir.

Aşama 1 :	• Grubu bir çember etrafında oturtun.
Aşama 2 :	• Öğretmen, çocukların ya da kendisinin önerdiği konulardan birini tanıtır. • Nesneleri gösterir. • Bir şiir veya hikâyeyi yüksek sesle okur.
Aşama 3 :	• Hikâye anlatma kısmıdır: her öğrenci ikinci aşamada verilen bilgi ile ilgili bir şey anlatır.
Aşama 4 :	• Bu kısımda öğrenciler, konu hakkındaki fikirlerinden bir liste yaparlar. • Bu fikirler kendi fikirleri, ya da 4. aşamada duydukları şeylerle ilgili olabilir. • Başka bir olasılık ise çocukların bu konular üzerine çizim yapmasıdır.
Aşama 5 :	• Her öğrenci listeden bir kelime seçer ya da çizer. • Öğrenciler çiftler halinde bununla ilgili konuşurlar.
Aşama 6 :	• Çocuklar 5. aşamadaki konuşmalarından bir şeyler yazarlar. • Çocukların yazmak için çok küçük olduğu zamanlarda, yeni bir çizim yapabilirler ve öğretmen çizimlerin arkasındaki hikâyeyi yazar.
Aşama 7:	• Öğrenciler ve/veya öğretmen kendi hikâyelerini yüksek sesle okurlar. • Diğerleri bununla ilgili sorular sorar ve kendi takdirlerini iletirler.
Konu konuşulduktan sonra, öğretmen aşağıdaki aşamaları izleyerek metinler üzerinde daha fazla zaman harcar ve çocuklarla tartışır.	
Aşama 1:	• Öğretmen, bir öğrenciden aldığı bir metni kullanır. • Orijinal metni tahtaya kopyalar (Bütün yanlışlarını ve hatalı cümlelerini içerecek biçimde). • Cümleleler değişik renklerde numaralandırılır.
Aşama 2:	• Öğretmen, çiftler oluşturur. Her çift bir tane kalem ve kağıt alır. • Öğretmen, metni iki kere yüksek sesle okur. • Öğretmen, öğrencilerin metnin içeriği ile ilgili sorularını yazmasını ister. • Çocuklardan metindeki yanlışları bulmaları istenir. • Öğretmen, bunun bütün grupta birlikte tahtadaki metin üzerinden yapmaya karar verebilir.
Aşama 3:	• Bütün grup metni tartışır (içerik ve yazım yanlışları). • Metnin yazarı sorulara cevap verebilir ve önerilerin metne uygulanıp uygulanmayacağına karar verir (mesela: cümlelerin sırası, kelime ekleme gibi). • Öğretmen dilbilimi hakkında bilgi verir: Tartışma • Çocuklara dilin birçok yönü ile ilgili düşünme fırsatı verir.
Aşama 4:	• Son metin sesli olarak okunur.
Aşama 5:	• Öğrenciler aşağıdaki öğretilenler doğrultusunda kendi metinleri üzerinde çalışmaya başlarlar: • Öğrenciler; • Metni okurlar; • Gerekli olduğunda değişiklik yaparlar; • Metinle ilgili birlikte konuşurlar; • Yanındaki arkadaşının metnini okurlar; • Sonuçtan memnun kalana kadar metni değiştirirler; • Bir çizim yaparlar; • Öğretmenden metnini düzeltmesini isterler; • Çiziminin altına metni yazarlar. Dil eğitiminde kullanılacak diğer yöntemler aşağıda sıralanmıştır. • Tahtaya listeler yapmak; • Soru döngüsü; • Nesneleri veya kelimeleri sıralamak; • İlk önce çizim sonra yazma; • Topluluklarla çalışmak; • Başkasının çizimi altına metin yazmak; • Karikatür çizmek; • Diyaloglar yazmak; • Şiirsel metin yazmak; • Yazılı medya ile çalışmak;

Alet Kutusu 4.5 CONNECT: Sesleri ve Harfleri Birleştirme

Amaçlar	Ses birimiyle ilgili farkındalığı, bağlantı harfini-sesini, başlangıç okuma sürecini geliştirmek.
Kimin için?	Başlangıç okumasının parçaları (sesler ve harfler) konusunda problem yaşayan öğrenciler için müdahale programı
Yöntemler	Birleştirme Metodu (CONNECTMETHOD): Sesler(SOUNDS). Anneke Smits (Hollanda)
Materyaller	
Yazar(lar)	Anneke Smits
Öğretmek için gereken ortalama süre	Haftada 3 kere, her seferinde 20 dakika; Bireysel, üç kişilik küçük gruplar halinde, bütün sınıf.
Ön Bilgi (Arka Plan)	 Birleştirme (CONNECT) başlangıç seviyesinde risk altındaki okuyucular için bir programdır. Başlangıç okumasının ilk aylarına odaklanır. "Birleştirme" (Connect) programı şu konuları temel alır: 1. Okuma sürecinin birleştirici modelleri (Connectionist models of the reading process): (Van den Broeck, 1993; Snowling en Hulme, 1999) alfabetik prensibin temeli, bireysel harfler ve harf kümeleri, konuşulan kelimelerin seslerini temsil eder düşüncesi, İngilizce gibi alfabetik dizilimlerde okumayı öğrenmek için çok büyük öneme sahiptir. 2. Spalding'in çalışması. Çocuklara, sesleri söyleyerek ve harfleri yazarak açıkça ses-harf ilişkisinin öğretilmesi gerektiğini vurguladığı "Okumaya Yazı Yolu" (The Writing Road to Reading-2003) kitabını bastırdı. Çocuklar böylece sesleri çıkarır ve çok kullanılan kelimeleri ve cümleleri yazarlar, kendi yazdıklarını yüksek sesle okurlar. Bu program, beş araştırmaya dayalı elementleriyle açık, çoklu algılamaya yönelik, interaktif ve tanı koymaya yönelik öğretimi birleştirir (ses birimiyle ilgili farkındalık, konuşma sesleri, okuma akıcılığı, sözcük dağarcığı geliştirme ve okuma pekiştirme).
Daha fazla bilgi için?	Bitter, G. and White, Aleta.M. (2011) Effects of Explicit, Multisensory, Structured Language Arts Instruction Compared to Conventional Reading Instruction. Arizona State http://tblr.asu.edu/bitter/Bitter%20Article%209-12-2011.pdf Spalding, R.B. (1990) The Writing Road to Reading. New York: Quill. Smits, A. en Braams,T. (2006) Dyslectische kinderen leren lezen. Amsterdam, Boom. www.masterplandyslexie.nl Hulme C, Snowling MJ, Caravolas M, Carroll J. Phonological skills are (probably) one cause of success in learning to read: A comment on Castles and Coltheart. Scientific Studies of Reading. 2005;9:351–365. http://www2.warwick.ac.uk/fac/sci/psych/people/academic/jcarroll/jcarroll/publications/ssrproof.pdf Van den Broeck, W. (1993) Theorieën van woordherkenning en praktische implicaties. Tijdschrift voor orthopedagogiek,32,474-488.
Video materyali	 1. www.masterplandyslexie.nl 2. How kindergarteners learn to read (4 bölüm-)Youtube

Etkinlik Açıklaması

CONNECT Sözcük-Tanıma (CONNECT Word-recognition) programı, harflerin ismini doğru bilen ama sözcüğün içinde harfleri okumakta zorluk çeken çocuklara yönelik müdahale programıdır. İki ve daha çok heceli sözcüklerin okunmasını geliştirmeye yöneltilmiştir. Doğruluk hızdan daha önemlidir. "CONNECT kelime-tanıma" programı, öğretmenin eşliğinde 2-3 kişilik küçük gruplar halinde uygulanabilir. Bir CONNECT seansı yaklaşık 20 dakika sürer ve haftada üç kere aynı çocuklarla yapılır. Bunun yanında bireysel olarak da yapılabilir. CONNECT kelime-tanıma programı, bir çok fazı içeren yapılandırılmış bir programdır. Etkiyi en fazla düzeye çıkarmak için, dikkatlice takip edilmelidir.

- Faz 1: Çocuklara okumak. Sadece ilk seans boyunca yapılır. Öğretmen okur, ama interaktif bir şekilde okur. Bu motive edicidir ve karşılıklı iletişimi artırır. Çocuklar okumaya katılır ve kitabın içinde olurlar.
- Faz 2: Kelimeleri yazmak: birleştirme (connect) çizgisi belli bir sırada dikte edilir; öğrenci şeffaf bir tahtaya yazar. Yazma düzeltilir.
- Faz 3: Kelimeleri okumak: Sözcükleri içeren kartlar okunur.
- Faz 4: Simultane Okuma ("koro" okuması): Öğretmen ve öğrenci metni sesli olarak aynı anda okurlar.
- Faz 5: Kelime Lotosu: Kelime kartlarıyla bingo oynanır.
- Faz 6: Çifte Okuma: Öğretmen ve çocuk sıralar halinde okurlar (her metin için üç seans yapılır). Öğretmen yeterli desteği sunar. Öğretmen daha fazla okuma yapar.

Alet Kutusu 4.6 CONNECT Kelime Tanıma

Amaçlar	Harfleri bilip de, uzun kelimelerde zorluklar yaşayan öğrenciler içindir. Okumanın tam gelişmediği bu tür çocuklarda, kelime tanıma onlara aşırı zor gelmektedir.
Kimin için?	Başlangıç okumaları, yani kelimelerde zorluk yaşayan çocuklar için müdahaleci program. Birinci sınıf çocukları içindir.
Metodlar	BİRLEŞTİRME METODU: KELİME TANIMA (CONNECTMETHOD : WORD RECOGNITION). Anneke Smits (NL-Hollanda)
Materials	Metin kitapları alanı geliştirmeye yaklaşıtır. Flaşkartlar
Yazarlar	Anneke Smits
Öğretmek için gereken ortalama süre	Haftada üç kere, her seferinde 20 dakika. Bireysel, 3 çocuktan oluşan küçük gruplar, bütün sınıf
Ön bilgi (Arka Plan)	Alet Kutusu 4.7'ye bakınız.
Daha fazla bilgi için?	Alet Kutusu 4.7'ye bakınız.
Video materyali	1. www.masterplandyslexie.nl 2. How kindergarteners learn to read (4 bölüm) Youtube

Etkinlik Açıklaması

- Neredeyse ses ve harfleri birleştirme etkinliği ile aynıdır(CONNECT SOUNDS AND LETTERS).
- Öğretmen 40-60 kelimelik bir metin seçer.
- Öğretmen satırları birleştirir. Sesli harf grupları ve çoklu heceli kelimelerle yeni sözcükler yapabilir.
- İlk aşamada* çocuklarla metnin temasını ve şekillerini tartıştıktan sonra, metni yüksek sesle okur (sadece ilk seferde).
- İkinci aşamada* çocuklar sözcükleri birleşmiş sırayla yazarlar.
- Üçüncü aşamada* çocuklar birleşmiş kelimeleri okurlar (kelime lotosu oyunu).
- Dördüncü aşamada*, çocuklar metni okurlar: Bir cümle öğretmene, bir cümle öğrenciye verilir. Metni birlikte okurlar.
- Beşinci aşamada* öğrenci verilen kelimelerin flaşkartını okur.
- Son aşamada*, öğrenci metni tekrar okur(Otomasyon)
- Öğrencilerin doğru olarak okuması önemlidir: doğruluk hızdan daha önemlidir.
- Öğretmen öğrenciye destek olur ve tarafsız ön bilgi verir.
- Seansı bitirmek için öğretmen yeni bir pasaj okur.

Alet Kutusu 4.7 CONNECT: Akıcı Okuma

Amaçlar	Akıcı okumayı geliştirmek ve “okuma puanları” toplamak.
Kimin için?	Başlangıç seviyesinde okuma stratejilerine hakim olup okumasını otomasyona çevirmeyi başaramayan öğrenciler için
	Birinci sınıflar.
Metotlar	BİRLEŞTİRME METODU: AKICILIK (CONNECTMETHOD : FLUENCY) Anneke Smits (NL)
Materyaller	Geliştirmeye yönelik okuma kitabı alanı. Flaşkartlar.
Yazarlar	Anneke Smits
Öğretmek için gereken yaklaşık süre	Haftada 3 kere, her seferinde 20 dakika Bireysel, 3 kişilik küçük gruplar halinde, bütün sınıf
Ön bilgi (Arka Plan)	Alet Kutusu 4.7'ye bakınız
Daha fazla bilgi için?	Alet Kutusu 4.7'ye bakınız
Video materyali	1. www.masterplandyslexie.nl 2. How kindergarteners learn to read (4 bölüm) Youtube

Etkinlik Açıklaması

- “Alet Kutusu 4.5 - Sesleri ve Harfleri Birleştirme (CONNECT SOUNDS AND LETTERS)” ve “Alet Kutusu 4.6 - CONNECT Kelime Tanıma/Okuma (CONNECT WORD RECOGNITION)” alıştırmaları ile neredeyse aynıdır.
- Öğretmen beş tane teşvik edici kitap seçer. Öğrenci en çok sevdiği kitabı seçer. Seçilen kitaptan öğretmen 60-200 kelimelik bir pasaj seçer.
- *İlk aşamada* öğretmen kitabın konusunu ya da öğrencinin beklentisini resimler, başlıklar vs. kullanarak değerlendirir.
- *İkinci aşamada* öğretmen metni yüksek sesle ve akıcı bir biçimde okur. Okuma sırasında öğrenci ile öğretmen arasında bazı etkileşimler olur: metni, zor ya da bilinmeyen kelimeleri tartışır.
- *Üçüncü aşamada* koro okuması başlar: öğrenci ile öğretmen metni birlikte yüksek sesle okurlar.
- *Dördüncü aşamada* öğrenciler kelimeleri yazar ve okurlar. Bu kelimeler listeden alınmıştır ya da öğrenciler tarafından seçilmiştir. İlk önce bu kelimeleri yazarlar. Sonra kelimeleri okurlar. Kelimeleri verilen sırada ve karışık okurlar.
- *Beşinci aşamada* öğrenci metni kendi başına okur. Öğrenci bu aşamada desteğe ihtiyaç duyar: Öğretmen yanlış yazım veya hayal kırıklığını önlemek için öğrencinin tereddüt ettiği yerde kelimeyi ya da harfi okur.
- Aralarda destek vermek, okuma sürecinin hızlanmasına katkı sağlar.
- *En son aşamada*, bu seansı bitirmek için öğretmen yüksek sesle okunacak yeni bir hikayeye ihtiyaç duyar.

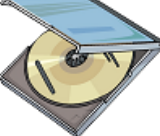
Alet Kutusu 4.8 Tanıdık Metnin Tekrarlanarak Okunması

Amaçlar	Okuma akıcılığını arttırmak.
Kimin için?	Seviyesi altında okuyan, akıcılık problemine sahip çocuklar.
Yöntemler	1. Öğrenci okumasında akıcı ve kendine güvenen bir duruma gelene kadar tekrara dayanır. 2. Tekrarlayarak okuma alıştırmada, şunları kullanabilirsiniz: (a) kendiniz (öğretmen); (b) bir yardımcı; (c) daha büyük yaşta bir öğrenci; (d) bir ebeveyn; (e) arkadaşla alıştırmadan sonra ses kaydedici. 3. Seçilen bölümü öğrencinin kaç kere okuması gerektiğine karar verin. 4. Öğrencinin metni okumasını sağlayın . 5. Öğrenci metni haftada üç kere yukarıda sayılan kişilerle tekrar etmelidir. 6. Öğrencinin gelişim grafiğini çizin, okuma gelişimini görmek öğrenci için motive edici olacaktır:
Materyaller	1. Kısa, anlamlı, tanıdık metinler ve kitaplar; 2. 50-200 kelimelik pasajlar; 3. Öğrencinin bağımsız okuma seviyesinde bir metin (Kelimelerin % 95-100 kısmını doğru okuyabileceği).
Yazarlar	Bos and Vaughn (1991), Cooper et al., (2006)
Öğretilmesi için gereken ortalama süre	10-15 dakika
Ön bilgi (Arka Plan) 	1. Metin çok fazla tarih, sayı ve kendine öz isimler içermemelidir. 2. Öğrenci daha akıcı okuma hızına ve kelime tanıma seviyesine gelene kadar metin 50-200 arası kelime içermelidir. 3. Aktivite düzenli bir temele oturtulmalıdır. Bu yüzden okul gününde bu aktivite için düzenli bir zaman seçilmelidir. 4. Eğer öğrenci kelimeyi anlayamazsa, öğretmen kelimeyi telaffuz etmelidir.
Video materyali 	YouTube : http://www.youtube.com/watch?v=LihljEYaL-w

Alet Kutusu 4.9 Koro Şeklinde Birlikte Okuma

Amaçlar	1. Öğrencilere otomatik kelime okuma becerisini geliştirme açısından yardımcı olur; 2. Akıcı okuma için iyi bir model oluşturur;
Kimin için?	Metni algılayabilen, ama kelime tanıma ve okuma hızı konusunda problem yaşayan öğrenciler.
Yöntemler	1. Her öğrenciye metnin bir kopyası sağlanır. Bu onlara, siz sesli okuma yaparken takip etme imkanı sağlar. 2. Pasajı onlar için yüksek sesle ve model olacak bir akıcılıkta okuyun. 3. Öğrencilere okurken parmaklarını ya da kalemlerini kullanmalarını söyleyin. 4. Metni okuyun ve öğrencilerin de hepbirlikte sesli olarak metni okumasını sağlayın.
Materyaller	Çok uzun olmayan, tahmin edilebilir ve öğrencinin bağımsız okuma seviyesinde bir metin ya da pasaj.
Yazarlar	Bos, 1982; Cooper et al., 2006,
Öğretmek için gerekli yaklaşık süre	10-15 dakika
Ön Bilgi (Arka Plan)	Bir grup ya da sınıf içinde yüksek sesle okuyan öğrenciler için bir tekniktir. Öğrenciler öğretmeni dinlediği zaman, akıcı okuma açısından iyi bir modeldir. Öğrencilere akıcılık, kendine güven ve okumak için motivasyon kazanma açısından yardımcı olur. Bu teknik en az 25 kelimeli okuyan öğrenciler için kullanılabilir.
Video materyali	http://www.youtube.com/watch?v=LFRzI2Oe_Bs&feature=related http://www.youtube.com/watch?v=6IBIYpLV8ck&feature=related

Alet Kutusu 4.10 Birlikte Tekrarlı Okuma

Amaçlar	Kelime tanıma ve okuma hızını geliştirmek için.
Kimin için?	Kelime okumada çok zorluk çeken ve/veya akıcılık problemi olan çocuklar.
Yöntemler	1. Tekniği öğrencilere açıklayın. 2. Öğrencilerin ilgisini çeken bir kitap seçin. 3. Kitap öğrencilerin eğitimsel okuma seviyelerinin üstünde olmalıdır (1 ya da 2 seviye). 4. Kelime tanıma düzeyini ölçmek için, kitaptan kısa bir pasaj okumasını sağlayın. 5. Eğer öğrencinin okuma seviyesi yüzde 75-85'ten düşükse başka bir kitap seçin. 6. Kitabı öğrenciyle okuyun. Aşağıdaki aşamaları izleyin: a. Öğretmen okur: Normal hızda okuyun. Okurken kelimeleri parmağınızla takip edin. Okuma sırasında, öğrencinin hafızasından yardım alabileceği kısa bir metin seçin. b. Öğretmen ve öğrenci okur: Aynı pasajı öğrenci ile birlikte okuyun. Kelimeleri göstermeye devam edin. Öğrenci, kendi başına okumak için rahatlık duyana kadar metnibir çok kez birlikte okuyun. c. Öğrenci okur: Öğrencinin metni tek başına okumasını sağlayın. Öğrenci bilinmeyen kelimelerle karşılaştığında, bu kelimeleri telaffuz etmesine yardımcı olun. Algılamada zorluk çektiği kelimeleri not alın. 7. Her pasajı okuduktan sonra, metni öğrenci ile değerlendirin. Ne öğrendiği hakkında bilgi edinin. 8. Her bölümün süresini uzatın ve yukardaki aşamaları tekrarlayın. 9. Kelimeyi hementanması ve okumasını artırmak için, öğrencinin çabuk algılamada sorun yaşadığı kelimeleri kelime kartlarına yazın. 10. Kelime tespitini öğretmek için bazı kelime aktiviteleri kullanın. 11. Öğrencinin ilerlemesini göstermek için grafikler kullanın. Öğrenciye kendi sonuçlarını grafikte yeniden kodlatın
Materyaller	Çok uzun olmayan, tahmin edilebilir ve öğrencinin bağımsız okuma seviyesinde bir metin ya da pasaj.
Yazarlar	Bos and Vaughn, 1991
Öğretmek için gerekli yaklaşık süre	10-15 dakika
Ön Bilgi (Arka Plan) 	Tekrarlanarak ve koro şeklinde birlikte okuma fikirlerinin birleşimidir. Kelime tanıma ve okuma hızında zorluk çeken öğrenciler için kullanılabilir. Bu teknik, sözel anlayışı, okuma seviyesinden daha iyi olan öğrenciler için tasarlanmıştır. Önemli: Eğer bu metod kullanılacaksa, öğrenci en az 25 kelimeyi otomatik olarak tanıma bilgisine sahip olmalıdır. Bu seans 15-20 dakika sürmelidir.
	http://www.youtube.com/watch?v=6IBIYpLV8ck&feature=related

Alet Kutusu 4.11 Koçlu Okuma – Yardımlı Okuma

Amaçlar	Okuma hızını geliştirmek için
Kimin için?	Okuma problemleri olan ya da normal okuma gelişimindeki öğrenciler
Yöntemler	1. Yaklaşık 10 dakika için küçük bir grup öğrenciyle çalışın. 2. Öğrencinin öğrenim seviyesinde bir metin seçin. 3. Bazen öğrencileri koro olarak okutun. Okumalarını dinleyin ve geribildirim sağlayın. 4. Daha sonra bir çocuğu dinleyin ve geribildirim sağlayın. 5. Okuma zamanı boyunca, eğer öğrenci bir kelimeyi okuyamıyorsa, öğrenciye kelimeyi doğru okuması için yardımcı olun. 6. Öğrenciye hikayeyi anlamasını geliştirecek sorular sorun.
Materyaller	Öğrencinin eğitim seviyesindeki bir metin (Kelime tanıma için yüzde 95-98, kavrama için yüzde 70-89 doğruluk gereklidir.)
Yazarlar	Cooper et al., 2006
Öğretmek için gereken ortalama süre	10 dakika
Ön Bilgi (Arka Plan) 	Yardımlı(rehberli) okumaya benzemektedir. Öğrenciyi, başarılı bir öğrenci (öğrencinin koçu) takip eder. Bu arada öğrenci yüksek sesle okur. Eğer öğrenci hata yaparsa, koçu kendisine yardımcı olur. Önemli: 1. Çocuklarla çalışacak kişinin bu teknikte eğitimli olması gerekmektedir. 2. Yardımlı (rehberli) okumadan sonra tekrarlayarak okumayı kullanın.

Alet Kutusu 4.12 Eşli Okuma

Amaçlar	Okuma doğruluğunu ve akıcılığını arttırmak.
Kimin için?	Okumada sorun yaşayan ve akıcı okuyamayan okurlar
Yöntemler	1. Sessiz bir yerde öğrenciyle oturun. 2. Öğrenciye şöyle söyleyin: “Şimdi bir süreliğine birlikte okuyacağız. Kendi başına okumak istediğinde elime hafifçe dokun (Öğrenciye gösterin). Ben okumayı bırakacağım. Sen bir kelimeyi okuyamadığında ben sana söyleyeceğim ve seninle birlikte yüksek sesle yeniden okumaya başlayacağım.” 3. Okuyucuyla birlikte kitaptan okuyun. 4. Öğrenci elinize dokunduğunda tek başına okumasına izin verin, ama sessizce takip edin. 5. Eğer okuyucu kelimeyi okuyamazsa ya da yanlış okursa 5 saniye bekleyin, sonra; a. Kelimeyi gösterin; b. Ona kelimeyi söyleyin; c. Ona kelimeyi tekrar ettirin; d. Onunla birlikte yüksek sesle okuyun. 6. Öğrencinin çabalarını takdir ettiğinizden emin olun. 7. Öğrenci elinize dokunup tek başına okumak isteyene kadar onunla sesli okumaya devam edin. 8. Öğrencilere birbiriyle eşli okuma alıştırmaları yaptırın.
Materyal	Her çalıştırıcı için ayrı okuma kitabı
Yazarlar	Topping, 1989
Öğretmek için gereken yaklaşık süre	10-15 dakika
Ön Bilgi (Arka Plan) 	Okuma doğruluğunu ve akıcılığını arttırmak için kullanılır. Tek başına okumada sorun yaşayan, akıcı konuşmayan öğrencilerde kullanılır. Bu teknikte, bir çalıştırıcı ve akıcı konuşamayan bir öğrenci olur. Öğretmen ve akıcı konuşamayan öğrenci metni birlikte okur. Eğer öğrenci tek başına okumayı seçerse, çalıştırıcı metni sessizce takip eder. Eğer öğrenci bir yanlış yaparsa, çalıştırıcı doğru kelimeyi sağlar.
	http://www.jimwrightonline.com/pdfdocs/prtutor/prtutor_lesson3.pdf
Video materyali 	http://www.youtube.com/watch?v=_gmNGpJWJpQ http://www.youtube.com/watch?v=j80MHkylIFs&feature=related http://www.youtube.com/watch?v=rR8LWdDEZkY

Alet Kutusu 4.13 Oyunlar

Amaçlar	Harf ve ses algısını, kafiye, sözcük dağarcığını geliştirmek için.
Kimin için?	Okuma sorunları olan çocuklar ya da normal okuma gelişimindeki çocuklar
Yöntemler	1. Yaklaşık 10 dakika küçük bir grup öğrenciyle çalışın 2. Atıklarınca (merry-go-round) ile çalışın
Materyaller	Aktivitenin tanımına bakınız
Yazarlar	Karel -de -Grote Öğrencileri- Teacher Training College, Antwerp – Belgium, (Öğretmen Eğitim Koleji, Antwerp, Belçika) 2008-2010
Öğretmek için gereken yaklaşık süre	10 dakika
Ön Bilgi (Arka Plan)	Öğrencilere sözlü dil aktivitelerine dahil edilebilmek, zengin bir okuma çevresi sağlamak, yazı farkındalığını öğretmek ve kelime ve ses oyunları oynatmak için bir çok fırsat sunulmalıdır. Bu oyunlar öğrencilere alfabe harflerini fark etme ve yazmada, harfler ve sesler arasındaki ilişkiyi anlamada yardımcı olur. Bu, çocukları karalamalar yapmaya, harfleri yazmaya ve şekiller çizmeye teşvik eder; onlara okuma için sözcük dağarcığı oluşturmada yardımcı olur.



Etkinlik Açıklaması

Balık Tutma

Amaç : Seslerin, harflerin ve kelimelerin işitsel ve görsel farkındalığı

Eğlence

Materyaller:

- Uçlarında mıknatıs olan balık sopaları,
- Arkalarında mıknatıs olan kağıt balıklar,
- Çocuğun bildiği kelime ve harf listesi.

Oyun :

İki öğrenci:

- Öğrenci A, kelimeyi yüksek sesle okur,
- Öğrenci B, "balık avlamaya" başlar,
- Öğrenci A, geribildirim verir.

Görev:

Öğrenci;

- Listedeki yüksek sesle bir kelime okur,
- Üzerinde aynı kelime yazılı olan balığı bulmaya çalışır,
- Bu kelimenin ilk harfiyle başlayan balığı bulmaya çalışır,
- Bu kelimeyle kafiyeli kelimeyi bulmaya çalışır.



Orman Hızı (Jungle speed)

Amaç : Harflerin ve kelimelerin görsel farkındalığı
Eğlence

Materyaller: Üzerinde harfler ve kelimeler olan bir deste kart hazırlayın. Her harf ve kelimedenden her zaman iki tane bulunsun. Oyun aynı sembollere sahip kartların eşleştirilmesi şeklinde gelişir ve “Snap” oyunuyla benzer özellikler taşır. Semboller arasındaki benzerlikler, bazı kurallar, oyunu çok daha zorlaştırır. Kartlar karıştırılır ve herkese eşit kağıt gelecek şekilde ters yüzünden oyunculara dağıtılır. “Totem” denilen tahta silindir herkese eşit mesafede olacak şekilde masanın ortasına yerleştirilir. Herkese eşit şekilde dağıtılan kağıtlardan kalanlar, Totemin altına “çanak”denilen alana konulur. Oyuncular saat yönünde dönecek şekilde ellerindeki en üst kağıtları açarlar. Her oyuncu karşıdakinin önüne döndürüp açar, böylece karşıdakiler de kağıda göz atarak adaletsiz avantajı önlemiş olurlar. Kart hemen oyuncunun kağıtlarının önüne yerleştirilir. Oyuncular kartlarının önüne kartları açtıkça oyun ilerler. Eğer bir oyuncu, diğer oyuncunun en üstte duran kartının aynısını açarsa, iki oyuncu totemi kapmak için rekabet ederler. Düelloyu kaybeden oyuncu iki oyuncunun da kartlarını (oynanan ve açılan kartların hepsini) çanaktaki diğer kartlarla birlikte alır, kendi önünde en alta koyar. Eli kaybeden bir sonraki kartı oynar (Wikipedia).

PIM PAM PET

Amaç:

- Ses, harf ve kelimelerin işitsel ve görsel tanımlanması,
- Bağlayıcı ses ve harf yapmak,
- Harfleri doğru sırada karıştırmak,
- Sözlük üzerinde çalışmak,
- Eğlence.



Materyaller:

- Pim Pam Pet’in orijinal oyunu,
- Kişi ve hayvan isimlerinden oluşan yardım listesi,
- Hangi tip sözcüğü oluşturacağını belirten küçük kartlar: mesela bir hayvan, sınıftaki birinin ismi, bir sebze..

Oyun :

İki öğrenci :

- Öğrenci A, Pim Pam Pet’i bir harf göstermesi için çevirir,
- Öğrenci B, Görev yazılmış olan bir kart okur,
- Öğrenci A, harfleri çeker ve kelimeyi yapar,
- Öğrenci B, geribildirim verir.

Görev :

- Bir harfi çevirin. Kart üzerinden bir kelime okuyun.
- Kelimedeki farklı sesleri dikkatlice dinleyin.
 - Doğru harfleri seçin.
 - Kelimeyi sergileyin.
 - Kelimeyi yüksek sesle oku: Doğru sesle/harfle başlıyor mu?

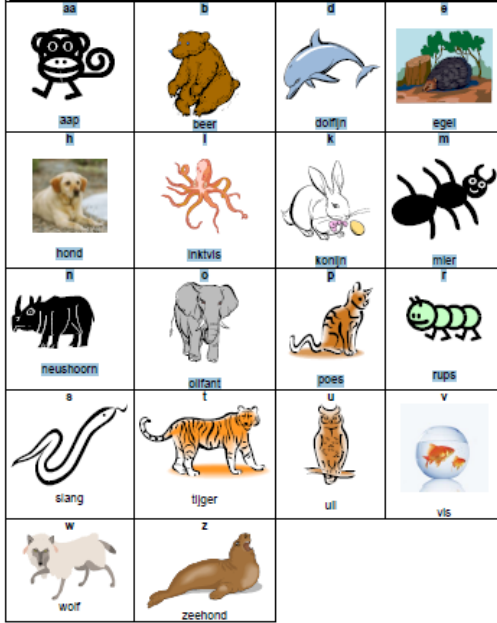
F

balık



Hüftaarten

DIEREN



NAAM

a	b	d	e
an	ben	daan	eef
h	i	k	m
hugo	ilse	koen	mats
n	o	p	r
nina	odet	pim	roel
s	t	u	v
sam	tim	udo	vera
w	z		
wim	zana		

ME Pictionary

Amaç:

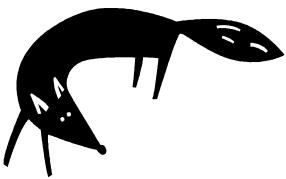
- Ses, harf ve kelimelerin işitsel ve görsel tanımlanması
- Bağlayıcı ses ve harf yapmak
- Sözcük dağıtıcı üzerinde çalışmak (Çocuk seçilen harfle başlayan bir kelime yapmak zorundadır)
- Eğlence

Materyaller: Resimli ve üzerinde kelime olan kartlar

Kalemler

Oyun :

Öğrenci resme bakar ve kelimeyi okur. Sesleri dikkatlice dinler ve bir kafiyeli kelime yapar. Kelimenin resmini çizer.



FOX (Tilki)

TWISTER

Amaç :

- Ses, harf ve kelimelerin işitsel ve görsel tanımlanması
- Sözcük dağarcığı (öğrenci verilen harfle bir kelime yapar)
- Eğlence

Materyaller :

Twister oyunu

- Bilinen kelime ve harflerle süsler (vignettes)
- Yapışkan bant
- Çocuğun önceden bildiği kelime ve harfleri içeren kartlar

Oyun:

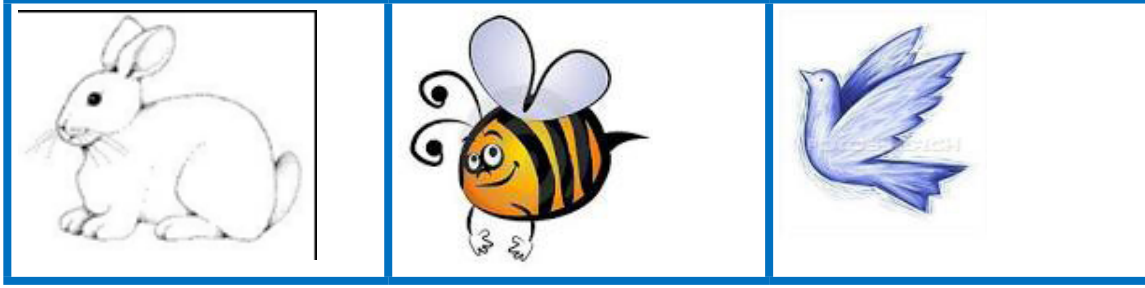
Twister, [Milton Bradley Company](https://www.miltonbradleycompany.com/) tarafından üretilen ve fiziksel beceriye bağlı bir oyundur. Yere serilen plastic bir matla oynanır. Mat dört ayrı renkten oluşan ve büyük yuvarlaklar içeren satırlardan oluşur: kırmızı, sarı, mavi ve yeşil. Tahta üzerine yerleştirilmiş olan gösterge, oyuncunun elini ya da ayağını nereye koyacağını belirler. Gösterge dört farklı işaretli alana sahiptir: sağ ayak, sol ayak, sağ el, sol el. Bu her dört bölüm de 4 ayrı renge ayrılır (kırmızı, sarı, mavi ve yeşil). Döndürdükten sonra, kombinasyon oluşur (mesela: sağ el sarı) ve oyuncular ellerini ya da ayaklarını doğru renkteki yuvarlağa koymak zorundadır. İki kişilik oyunlarda, aynı dairenin üzerine iki kişi el ya da ayağını koyamaz. Renkli daireler azalmaya başladıkça oyuncular kendilerini değişik pozisyonlara sokmak zorunda kalır ve sonunda bir tanesinin düşmesine sebep olur. Düşen ya da bilekleri/dizi yerdeki örtüye (mat) değen oyuncu elenir. Kaç kişi oynanacağı konusunda limit yoktur ama dört kişiden fazlası mata sığmakta zorlukçeker (Wikipedia).



Alet Kutusu 4.14 Fonolojik Farkındalık_1

Not: (Aşağıdaki etkinlikler Didem Özerman Ulçay ve Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri tarafından geliştirilmiştir.)

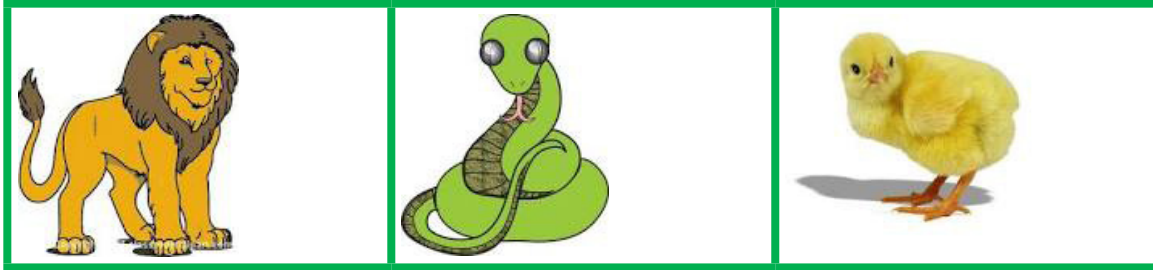
Şimdi mavi renkli çerçeveye bakın.“A” sesiyle başlayan resmi yuvarlak içine alın.



Şimdi sarı renkli çerçeveye bakın.“B” sesiyle başlayan resmi yuvarlak içine alın.



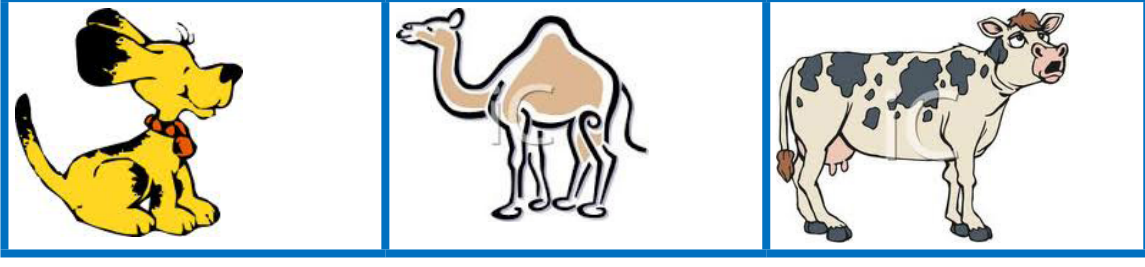
Şimdi yeşil renkli çerçeveye bakın.“C” sesiyle başlayan resmi yuvarlak içine alın.



Şimdi kırmızı renkli çerçeveye bakın.“Ç” sesiyle başlayan resmi yuvarlak içine alın.



şimdi mavi renkli çerçeveye bakın.“D” sesiyle başlayan resmi yuvarlak içine alın.



şimdi sarı renkli çerçeveye bakın.“E” sesiyle başlayan resmi yuvarlak içine alın



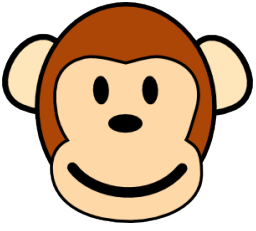
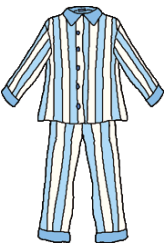
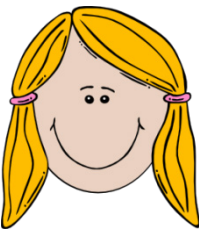
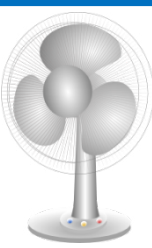
şimdi yeşil renkli çerçeveye bakın.“F” sesiyle başlayan resmi yuvarlak içine alın.



Alet Kutusu 4.15 Fonolojik Farkındalık_2

Yönergeler:

- 1) Mavi renkli çerçeveye bakın."A" sesiyle biten resmi yuvarlak içine alın.
- 2) Sarı renkli çerçeveye bakın."Ç" sesiyle biten resmi yuvarlak içine alın.
- 3) Yeşil renkli çerçeveye bakın."E" sesiyle biten resmi yuvarlak içine alın.
- 4) Mavi renkli çerçeveye bakın."H" sesiyle biten resmi yuvarlak içine alın.
- 5) Sarı renkli çerçeveye bakın."I" sesiyle biten resmi yuvarlak içine alın.
- 6) Yeşil renkli çerçeveye bakın."İ" sesiyle biten resmi yuvarlak içine alın.
- 7) Mavi renkli çerçeveye bakın."K" sesiyle biten resmi yuvarlak içine alın.
- 8) Sarı renkli çerçeveye bakın."L" sesiyle biten resmi yuvarlak içine alın.
- 9) Yeşil renkli çerçeveye bakın."M" sesiyle biten resmi yuvarlak içine alın.
- 10) Şimdi kırmızı renkli çerçeveye bakın."N" sesiyle biten resmi yuvarlak içine alın.



► MODÜL 5 - Okumayı Anlamada Yaşanan Güçlükler

Nalan Babür(Ed.), Leen Stoffels(Ed.), Ria Van den Eynde(Ed.)

Giriş

Okuma gelişimi “okumayı öğrenme” ile başlar. Bunun arkasından “öğrenmek için okumak” süreci başlar ve gelişir. Bu sadece akademik başarının devamı için değil, aynı zamanda çocuğu çevreleyen dünyanın okuma yoluyla öğrenilmesi ve bilginin artması için gereklidir. Okunan metnin anlaşılması, onun üzerinden yorum yapabilmek, düşünce ve duyguları ifade edebilmek, okuma ve düşünme sürecini tamamlayan çok önemli bir parçadır.

Okuma becerisinin gelişimi karmaşık bir süreçtir. Doğru okuma, akıcı okuma, ve okuduğunu anlama süreçlerinde oluşması beklenen yeterlilik düzeyi çocuğun akademik başarısında olduğu kadar hayatının diğer alanlarında da çok önemli ve belirleyici bir etkiye sahiptir. Bütün bu önemine rağmen okumada akıcılık, öğretmenler tarafından yeterince dikkate alınmayan bir konudur.

Okuduğunu anlama okumanın özünü oluşturur. Okunan metinden bir anlam çıkarılabilmesi için, okuyucunun üst düzey bilişsel beceriler ve teknikler kullanması gerekmektedir. Bununla birlikte, “okumayı anlamanın öğretilmeyeceği çünkü zekanın bir parçası olduğu” varsayımı nedeniyle, bu konu uzun yıllar araştırmacıların dikkatlerinden uzak kaldı. 1990’lardan başlayarak bu görüş değişti ve “okumayı anlama” önemli bir araştırma konusu olarak ele alınmaya başlandı (Aaron, Joshi ve Quatroche, 2008).

Araştırmalar, ilkökul düzeyindeki pek çok öğrencinin okuduğunu anlamakta güçlük yaşadığını göstermektedir. Zayıf kelime okuma becerisi, yetersiz kelime bilgisi, sınırlı ön bilgi, okuduğunu anlamada kullanılan tekniklerin doğru ve etkin olarak kullanılamaması ve okuma isteksizliği okumayı anlamayı etkileyen bazı temel faktörler olarak tanımlanmaktadır (Carlisle ve Rice, 2002; Lerner ve Johns, 2009). Okumayı anlama becerileri, okumayı söktükten sonra kendiliğinden gelişen beceriler değildir. Kelimeyi doğru okuduğu halde, pek çok öğrencinin okuduğunu anlamakta güçlük çektiğini biliyoruz. 1990’lara kadar, pek çok öğretmen, sadece temel bilgi soruları sorarak okumayı anlamayı öğretmeyi amaçlıyordu. Öğretmenlerin okumayı öğretirken, zamanın sadece %25’ini okumayı anlamaya ayırdığını ve bunu da geleneksel soru sorma yöntemleriyle yaptıklarını pek çok araştırma göstermektedir. Okumayı anlamayı öğretirken, sınıflarda hala geleneksel metotlar kullanılmakta; öğrencilere metni anlamak için ne(ler) yapmaları ve metni nasıl yorumlamaları gerektiği öğretilmemektedir. Öğretmenin bu konuda hazırlıklı ve eğitilmiş olmaması, bu eğilimi artırmaktadır (Bryant ve diğerleri, 2001). Modül 5, okumada akıcılık ve okuduğunu anlama konularında öğretmenleri bilgilendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Modül ayrıca etkili, pratik ve uygulanabilir teknik ve stratejileri tanıtmaya amacını taşımaktadır.

Amaçlar

Modül 5’ün genel amacı, öğretmenlere, okuduğunu anlama konularında öğrencilerin yaşadığı güçlükleri anlatmak ve bu konuda yaşanan güçlüklerle ilgili etkin yöntemleri beceriyle kullanma yolu açmaktır.

- Okuma sürecindeki “okuduğunu anlamanın” etkisini ve rolünü anlamak.
- Çocuklardaki “okuduğunu anlama güçlüklerinin” nedenlerini ve bu çocukların yaşadıkları güçlükleri tanımak ve belirlemek.
- Okumanın çeşitli aşamalarındaki kavrama becerilerini anlamak.
- Verimli okuyup kavrama becerilerini geliştirecek çeşitli yöntem ve teknikler kullanabilmek, anlayabilmek.

Modül 5'in İçeriği

Bölüm I: Okuduğunu Anlama		
Konular	Anahtar Fikirler	Önerilen Etkinlikler
Okuduğunu anlamanın gelişim evreleri	- Tanımlama - Okumayı anlamayı etkileyen faktörler - Okumayı anlama çeşitleri	- Bölüm 1'e ait sunumu gösterin (Okuduğunu anlamanın gelişim evreleri başlıklı sunum). - Öğretmenlerle okumayı anlama kavramları üzerine konuşun ve bu konu hakkındaki fikirlerini alın.
Bölüm II: Sınıf İçi Uygulamalarda Okumayı Anlama		
Teorik yaklaşımlar	- Tümdengelim ve tümevarım yaklaşımları - Okuduğunu anlama ve sözlü anlama	- Bölüm 2A'ya ait sunumu gösterin (Sınıf içi uygulamalarda okumayı anlama) - Alet Kutusu 5.11 ve 5.13'deki etkinlikleri kullanın.
Bütünsel yaklaşım	- Okuma kültürü - Çocuklar okumaya karşı niçin isteksizlik gösterirler? - Okuma güçlüğü çeken öğrenciler	- Okuma kültürü ve okumaya karşı öğrenci isteksizliği ve okumaya karşı nasıl olumlu bir tutum geliştirilir. Bu konuları öğretmenlerle tartışın. - Öğrenciler nasıl motive edilir? Alet Kutusu 5.9, 5.11, 5.12, ve 5.13'ü kullanın. - Bölüm 2B'ye ait sunumu gösterin (Okul ortamını zenginleştirme-Noel Park Okulu, İngiltere).
Bölüm III: Okumayı Anlama Teknik ve Yöntemleri		
Teknik ve yöntemler	- Teknikler - Okumadan önce - Okuma sırasında - Okumadan sonra - Ön bilgiyi kullanma - Soru sorma teknikleri - Görselleştirme - Okuma sürecinin takip edilmesi - Anlam çıkarma ve sonuçların yapılandırılması - Özetleme	- Bölüm 3'e ait sunumu gösterin (Teknik ve yöntemler başlıklı sunum). - Öğretmenlere okuduğunu anlama konularında kullanılabilecek teknik ve yöntemleri tanıtın ve tartışın. - Alet Kutusu 5.1 RUBART Tekniği - Alet Kutusu 5.2 BCDE Tekniği - Alet Kutusu 5.3 RAP-Q tekniği - Alet Kutusu 5.4 5N VE 1K Tekniği - Alet Kutusu 5.5 FRAYER Tekniği - Alet Kutusu 5.6 SPORE Tekniği - Alet Kutusu 5.7 KWL (BÖN) Tekniği - Alet Kutusu 5.8 Etkin okuma teknikleri - Alet Kutusu 5.10 Anlamli bağlantılar kurmak - Alet Kutusu 5.14 Hikaye piramidi - Alet Kutusu 5.15 GSOTİ Metodu - Alet Kutusu 5.16 Görselleştirme metodu
Öğretmenin rolü	Örnek olma (modelleme)	Okumayı anlamayı öğretirken örnekleme yapmak, öğrencilere model olmak
Paylaşım/interaktif okuma	- Paylaşımlı/interaktif okuma - Çocukların okuduklarını anlamalarını geliştirmek için "yapılacaklar ve yapılmayacaklar" - Genel tavsiyeler	- Paylaşımlı okuma etkinlikleri hakkında bilgi verin. - Okuma zevkini artıracak etkinlikleri tanıtın. - Alet Kutusu 5.11 Okuma Çemberleri - Alet Kutusu 5.12 Seyyar Okuma Yerleri - Alet Kutusu 5.13 Hikaye Çuvalları

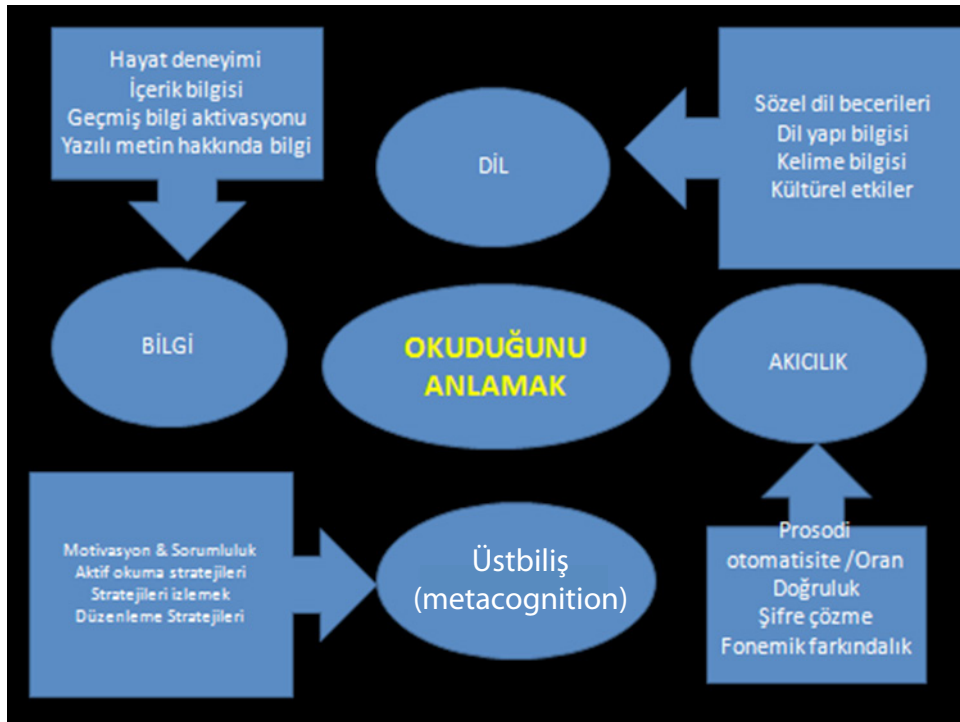
Bölüm I: Okuduğunu Anlamak

Tanım : Okuduğunu anlamak yazılı bir metni bağlantılarıyla birlikte anlayabilmek demektir çünkü okumayı anlama esas amaç ve okumanın özüdür. Okuduğunu anlama yazılı metni seslere ve kelimelere çevirme işleminin yanı sıra, üst düzey bilişsel becerileri kullanarak okunan metinden anlam çıkartma sürecidir. Geçmişte edinilen bilgiyi yazarın verdiği bilgiyle birleştirerek, okunan metni anlama ve bilgiyi yapılandırmadır.

Etkin kelime okuma becerileri ve akıcı okuma, anlamada gerekli olan iki önemli faktördür. Bununla birlikte okuduğunu anlama sadece akıcı okuma ve doğru kelime okuma becerisinden etkilenmez. Söz gelimi, bir metindeki bütün kelimeleri doğru okuyabilirsiniz ama bu metni anlayacağınız anlamına gelmez. Bir mühendislik ders kitabını okuyabilirsiniz ama hiç bir şey anlamayabilirsiniz, çünkü o konuyla ilgili ön bilginiz yoktur. Yani kelime ve kavram bilginiz yeterli değildir.

Anlamayı etkileyen başka nedenler de vardır (Bknz. Şekil 5.1):

- *Sözlü dilin yetersiz kullanımı:* Öğrencinin dili kullanması yeterli gibi gözükse de, kelime haznesinin yetersizliği anlamayı etkileyebilir.
- *Okulda kullanılan eğitim dilini anlamakta ve takip etmekte zorlanmak:* Okulda, derste yapılması istenen herhangi bir görevi/işi anlamakta ve yapmakta güçlük çekmek.
- *Kelime dağarcığı:* Öğrenci kelimeyi rahatlıkla okuyabilir ama anlamını bilmez.
- *Ön bilgi eksikliği:* Eğer öğrencinin konuyla ilgili ön bilgisi yoksa, okuduğunu anlamakta zorluk yaşayacaktır.
- *Yazılı metnin özellikleri:* Metnin güçlük düzeyi, türü ve uzunluğu metni anlamayı etkileyecektir.
- *Zayıf kısa süreli hafıza:* Okumayı ve anlamayı etkiler.
- *İlgi ve motivasyon eksikliği:* Öğrencinin konuya duyduğu ilgi ya da ilgisizlik okuma isteğini ve gayretini kesinlikle etkileyecektir. Konuya duyulan ilgisizlik, öğrencinin odaklanmasını güçleştirecektir (Cooper ve diğerleri, 2006).



Şekil 5.1: Okuduğunu Anlamak. "Florida Reading Initiative" izni ile.

İyi bir okuyucu kimdir?

İyi bir okuyucu olmak için bazı becerilere sahip olmamız gerekmektedir. Bunlardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz: (a) değişik özellikteki metinleri okuma becerisi (gazete, roman, ders kitabı, magazin); (b) Okuduğunu anlama becerisi; (c) Okuduklarından öğrendiklerini etkin bir şekilde kullanma becerisi. Bir başka deyişle, iyi okuyucu, yeni ve eski bilgiyi anlamlı bir şekilde birleştirir, sorular sorar, okurken ve sonrasında çıkarsamalar yapar; önemli ve önemsiz bilgiyi ayırt eder. Başka kaynaklardan edindiği bilgiyi de kullanır, sentez yapar. Yanlış bilgiyi düzeltir ve bilgisini kontrol eder.

Okuduğunu anlama ile ilgili zorluk çeken öğrenciler kimlerdir?

Bu tür öğrenciler, okumayla ilgili farklı amaçları anlamakta zorluk çeker. Yetersiz ön bilgi, ya da ilgili bilgiyi anlamakta yetersizlik yaşar, ilişkilendirilmeyen ön bilgiyi tatbik etmekte güçlük çekerler. Yetersiz ya da zayıf takip stratejileri kullanırlar, okurken yazılı metnin önemli noktalarına değil, gereksiz bilgilerine odaklanırlar. Gözünde canlandırmada zorluk çekerler. Ana fikir ve detaylarını bulmakta zorluk yaşarlar. Bilgi sırasını organize etmekte, önemli detayları bulmakta ve dolaylı soruları cevaplamakta zorluk çekerler.

Aşağıda okuduğunu anlama zorluğu yaşayan öğrencilerle ilgili kısa tanımlamalar okuyacaksınız.

Ahmet: Kelimeyi doğru okumanın yeterli olduğunu düşünüyor. Akıcı bir şekilde okuyor ama metnin içerdiği bilgiye ve anlamına dikkat etmiyor. Okuduğu metnin özünü, ana fikrini anlamakta, detaylarını kavramakta zorlanıyor.

Ayşe: Kelimeleri güçlükle okuyabiliyor, metindeki bilgiye hiç dikkat etmiyor.

Ali: Özel bir dil bozukluğu var. Dilin anlam ve gramer yapısıyla ilgili güçlükleri var. Okuduğunu anlamakta güçlük çekiyor.

Esin: Okuduğunu hatırlıyor ama, okuduğu ile eski bildikleri arasında bağlantı kurmakta güçlük çekiyor. O nedenle, eski bilgisini kullanarak cevap vermesi gereken sorulara cevap vermekte güçlük çekiyor.

Mehmet: Esin'in tam tersine sadece geçmiş bilgilerine dayanarak sorulara cevap vermeye çalışıyor.

Müge: Okurken anlayıp anlamadığını kontrol etmekte zorluk çekiyor. Sorulara verdiği cevaplar anlamasının sınırlı olduğunu gösteriyor. (Bknz. Sunu_Modül 5-Bölüm 1)

Kaynakça

- Bryant, D. P., Smith, D. D. ve Bryant, B.R. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. Boston: Pearson.
Cooper, J. D., Chard, D. J. ve Kiger, N. D. (2006). *The Struggling reader: Interventions that work*. New York: Scholastic.

Bölüm II: Okuduğunu Anlama: Sınıfı Uygulamalar

Tarihsel olarak öğretmenler ve araştırmacılar yazılı metni anlamak için "öğretmekten ziyade anlamı yakalamak" gerektiğine inanırlardı. Bugün ise, çocukların bu süreç içinde desteklenmeleri gerektiğini biliyoruz.



Tümdengelim/Tümevarım Yaklaşımları

Tümdengelim yaklaşımı: Fonksiyonellikten başlar, yazılı metnin amacını anlamak esastır. Bu çerçevede içinde, çocuklar kendileri için kurallar dizisi ve sistemler yaratırlar.

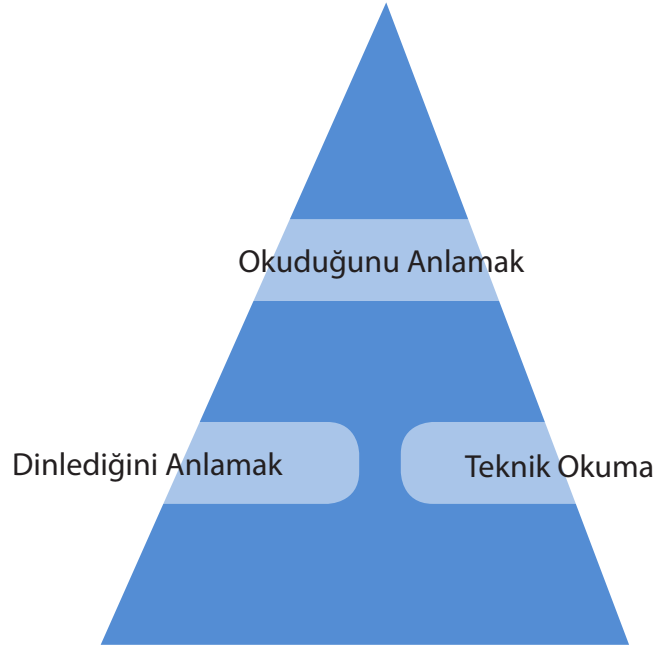
Tümevarım yaklaşımı: Okuma stratejilerinden başlar (örn.: okuduktan sonra bir başlık düşün). Sistemati bir şekilde yazılı metni kavramaya çalışmak, bu yaklaşımın önemli bir parçasıdır.

Bu iki yaklaşım birbirinin yerine geçmek zorunda değildir, fakat genellikle öğretmenler tümevarım yöntemine odaklanırlar. Öğrenciler teknik okumaları üzerinde çalışırken, öğretmenler de yüksek sesle okuyarak onlara destek olurlar. Sınıfta, birlikte dinlediğini anlama alıştırmaları yaparlar, hikayelerden keyif alırlar ve okuma fonksiyonelliğini deneyimlerler.

"... ideal okuryazarlık programında, çocuklar sürekli olarak okurlar, dinlediklerini yazarlar, ve konuşurlar. Bu süreç içinde, ilgili ve aktif öğrencilerden öğrendiklerini yeni içeriklere uygulamaları beklenir" (Opitz, 2000).

Teknik Okuma, Dinlediğini Anlama ve Okuduğunu Anlamak

Philip Gough teknik okuma becerileri ve okuduğunu anlamak arasındaki boşluğu doldurmak için aşağıdaki şemayı tavsiye eder:



Şekil 5.2 Gough ve Tunmer(1986).Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10

Bu model, sözel dili anlamak için zaman yaratmanın ne kadar önemli olduğunu gösterir. Dinlediğini anlamak, çocukları okumaya motive etmek için önemli bir elementtir. Teknik okuma ve kelime bilgisini pekiştirmek için yüksek sesle okuma aktivitesi el ele gitmelidir.

Bütünsel Yaklaşım: Okuma Kültürü ve Okuduğunu Anlama

İlkokula başlayan pek çok 6 yaş çocuğu, okumayı öğrenmek için hevesle beklerler. Maalesef, pek çoğunun birkaç hafta sonra hevesleri kırılır. Bu, aşağıdaki nedenlerden kaynaklanabilir:

- Okumanın emek isteyen yönü: Ödevler heves kırıcı ve sıkıcı olabilir.
- Teknik okumaya başlamak için kullanılan yazılı metinler teşvik edici olmayabilir.
- Öğrenciler kelime ya da cümle okumanın fonksiyonel hedeflerini görmeyebilirler.

Okumayı Anlamayı Öğretirken Öğrencilerin Neye İhtiyacı Var?



Şekil 5.3: Okuduğunu Anlamak

Öğrencilerinize okumayı anlamayı öğretirken:

- Öğrencilere farklı okuma materyallerinin farklı yapısal özellikleri olabileceğini gösterin ve öğretin (örn., gazete, magazin, ders kitabı vb.).

- Yazılı metni okurken kelime anlamlarını tartışın/karşılıklı konuşun.
- Not alma ve özetleme stratejilerini öğretin.
- Konuları açıklarken, grafik organizatörler (zihin haritası, kavram haritaları gibi) kullanın.
- Kelime dağarcığını geliştirmek için etkinlikler yapın.
- Tahmin etmeyi ve özet yapmayı öğretin (Bknz. Şekil 5.3).

Fonksiyonel Ödevler

- Öğrenciler okumanın faydalı bir aktivite olduğunu tecrübe ederler; okumak bir çeşit iletişim yolu haline gelir.
- Ödev odaklı yazılı metinler: okumak, ödev tamamlama, bilgi alma, rahatlama durumudur.
- Ödevler gerçekçi ve zorluk dereceleri öğrencinin seviyesiyle orantılı olmalıdır.

Başlangıç aşamasındaki bir okuyucu bile, aşağıdaki koşullarda yazılı metni anlayabilme, yorumlama zevkine varabilir:

Okuma ödevi çok kolay olmamalı

- Öğrenciler ödevi yapabilmek için bütün yazılı metni okumalıdır. Örneğin, çocuk talimatları uygulayarak bazı resimleri renkli boyamalı: "palyaçonun burnu kırmızı değil, siyahtır."
- Okuma ödevi teşvik edici ve konuya uygun olmalı.
- Gazete ve dergileri çocukların kullanımına sunun.

Okuma ödevi çocukların ilgileri doğrultusunda, kendi seçimleri olan yazılı metinlerden ve ödevlerden oluşmalı;

- Ödevi basit ve yapılabilir hale getirin.
- Ödevi tamamlamak için yeterli derecede okuma yapılmasını sağlayın.

Okuma ödevi yeterli zorlukta olmalı

- Çok zor ya da çok kolay ödevlerden kaçının.
- Okuma çocukların bulunduğu seviyeyi göz önüne alan ve gerekli teknik okuma zorluk derecesini içeren bir kapsamda olmalı.
- Çocuk orijinal okuma parçasını okuduktan sonra, okuma ödevini basitleştirin.

Zorlanan öğrencilere dikkat edin:

- Çocuklar orijinal versiyonu denedikten sonra, okuma ödevini basitleştirin, daha iyi okuyucu olan bir akranla eşleyin.
- Çocuğun ödevi tamamlayacak ön bilgisi olup olmadığını anlayın.
- Ödev sırasında çocuğa sürekli destek verin.

(Bknz. Sunu_Modül5-BÖLÜM2)

Araştırmalar okuma sıklığı ile okumadan keyif alma arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir. Keyif alarak kitap ya da herhangi bir metin okuyan bir öğrencinin, okuduğunu anlaması, gramer bilgisi, okumaya karşı olumlu tavır göstermesi ve gelişmiş bir genel bilgi birikimine sahip olması, onun hem akademik, hem de kişisel gelişimine büyük katkılar yapacaktır (ESARD, 2012). Bu nedenle okulda okumayı teşvik edici bir ortam yaratmak, öğrenciler arasında okuma zevkinin yerleşmesine ve bu konuda olumlu bir tavır değişikliği-ne neden olabilir. İngiltere’de kaynaştırma uygulamaları yapan Noel Park okulundan alınan bazı resimler, okuma zevkini ve kültürünü çocuklar arasında yaygınlaştırmak için okul içinde nasıl uygulamalar yapılabileceğini örneklerle göstermektedir (Bknz. Sunu_Modül5-BÖLÜM2B).

Bölüm III: Okuduğunu Anlama Teknik ve Yöntemleri



Okumadan önce

- Önemi belirleyin: Bu yazılı metni neden okuyorum?
- Araştırın ve ne ile ilgili olabileceğini tahmin edin.
- Geçmiş (ön) bilgileri hatırlayın: zaten ne biliyordum?

Okurken

- Soru sorun
- Zihinde canlandırma kullanın.
- Zorlandığınızda gerekli olan doğru teknik ve yöntemleri kullanın ve sürekli anlamınızı kontrol edin: Okuduğumu anlamadığım zaman ne yaparım? Okuma sürecimi nasıl yönlendiririm?

Okuduktan sonra

- Sentez yapın.
- Bilgi kullanın.

Geçmiş Bilgiyi (ön bilgi) hatırlamak

Yazılı metnin temasına göre geçmiş bilgiyi hatırlamak, mevcut kelime bilgisi, kavramsal bilgi ve deneyim, okuma malzemesinin anlaşılmasını etkiler. Öğrenci için hedef, geçmiş bilgi ve deneyim ile okuma malzemesi arasında bağlantı kurmaktır.

Hikaye okurken, çocukların geçmişte edindikleri bilgi ve tecrübelerine ilişkin sorular sorun. Kendi yaşamlarıyla hikaye arasında ilişki kurmalarına yardımcı olacak sorular sorun. Bu yöntem çocukların bağlantı kurmasına ve ilişkileri sorgulamasına yardımcı olacaktır (Bknz. Alet Kutusu 5.7 BÖN Yöntemi).

Okurken sorulacak sorular

Okuma öncesi, okurken ve sonrası sorulacak sorular anlamayı etkiler. Öğrenci bu soruları baz alarak cevapları arayacaktır. Aslında sorular öğrencinin okuma sürecini takip etmesini sağlar. Öğrencinin yazılı metin ile etkileşimini sağlar (Bknz. Örn. Alet Kutusu 5.8, 5.15).

Bilginin görselleştirilmesi

Önemli fikirlerin görselleştirilmesi önemli bilgilerin bulunması, organize edilmesi ve hatırlanmasını sağlar. Görselleştirmeyi kullanmak, işler belleğin fazla yüklenmesini engeller. Bilgiyi özetlemeye de yarar.

Okunan metnin anlaşılmasını kolaylaştırmak amacıyla zihinde yaratılan imgeler kullanılır. Öğrencilere okuduklarını daha iyi hatırlamaları için okudukları metinle ilgili zihinlerinde resimler oluşturmalarını söyleyin. Okuma sırasında belli noktalarda durarak öğrencilere konu ile ilgili nasıl zihinsel resimler oluşturdıklarını sorun. Bunları tartışın. Metinde resimler varsa, bunları tartışın ve bu resimlerin konu ile ilgili nasıl ipuçları verdiklerini konuşun. Daha sonra öğrenciler bu tekniği kullanabilir hale geldiklerinde, başka bir okuma parçasında bu tekniği kullanmalarını isteyin. Kötü okuyucular görselleştirme kullanmıyor. Anlamadıklarının farkında değiller, teknik kullanamıyorlar. Görselleştirme, öğrendiklerini resimlerle düşünmek, onların anlamasına yardımcı oluyor. Örneğin: “Şimdi yağmur ormanları hakkında bir yazı okuyacağız. Metindeki resimleri incelemeyi ve okurken metin ile ilgili kafanızda resimler oluşturmaya unutmayın” deyin. Görselleştirme kullanan çocuklar daha orijinal, daha duylara dayalı betimlemeler kullanıyorlar (Bknz. Örn. Alet Kutusu 5.10, 5.16).

Okuma sürecinin takip edilmesi

Okuma sürecinin kontrol edilmesi, metakognitif teknikler kullanılarak okuma öncesi, sırası ve sonrasındaki sürecin kontrol edilmesi ve yönlendirilmesi demektir. Bu, öğrencinin birşey anlamadığı zaman gerekli ve doğru teknikleri kullanmasını, yazılı metni bu şekilde tekrar anlamaya çalışmasını gerektirir (Bknz. Örn. Alet Kutusu 5.2, 5.3, 5.4).

Anlam çıkarma ve sonuçların yapılandırılması

Sonuca varırken, çıkarsamalar yaparken, okuyucu yazılı metinde olmayan bilgiyi yorumlayarak bulmalıdır. Bu çıkarsamalar neden-sonuç sıralamasını anlamak için de kullanılabilir (Bknz. Örn. Alet Kutusu 5.1, 5.5, 5.6, 5.10).

Özetleme

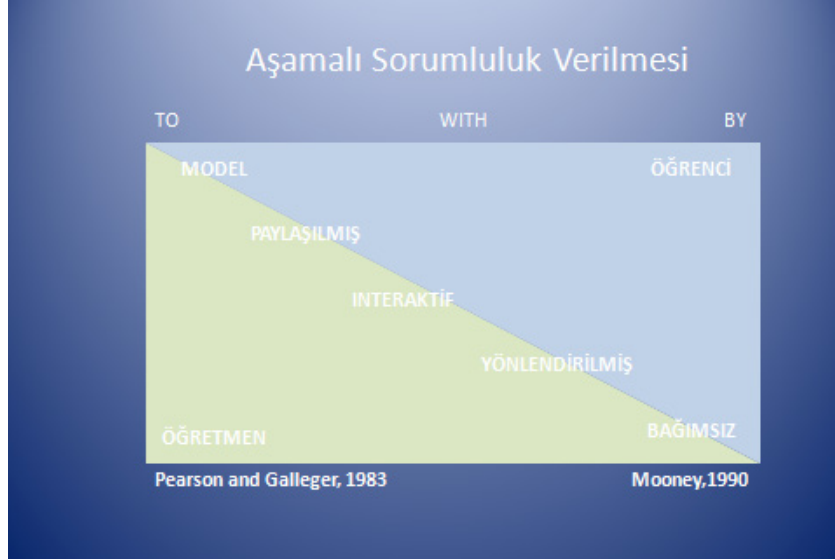
Özetlemek, okuyucunun önemli yazılı metin bilgisini dahil etmesini, kendi cümleleriyle yeniden anlatmasını ve tanımlamasını gerektirir. Okuyucunun yazılı metin içindeki önemli bilgiyi sürekli olarak sentezlemesini gerektiren bir stratejidir. Yazılı metin orijinal halinden oldukça kısadır ve kaynak malzemeye genel bir bakış sunar (Bknz. Örn. Alet Kutusu 5.14, 5.15).

(Yukarıda bahsedilen konuların somut uygulamalarını Alet Kutusu 5.1-5.16’da bulabilirsiniz.)

Öğretmenin Rolü

Modelleme
Birlikte çalışmak
Akran öğretimi
Kendi kendine

Öğretmenler strateji belirlenmesinde önemli rol oynarlar.



Şekil 5.4 Okuduğunu anlama tekniklerinde aşamalı sorumluluk verilmesi (Pearson ve Gallagher, 1983)

Paylaşımlı/İteraktif Okuma

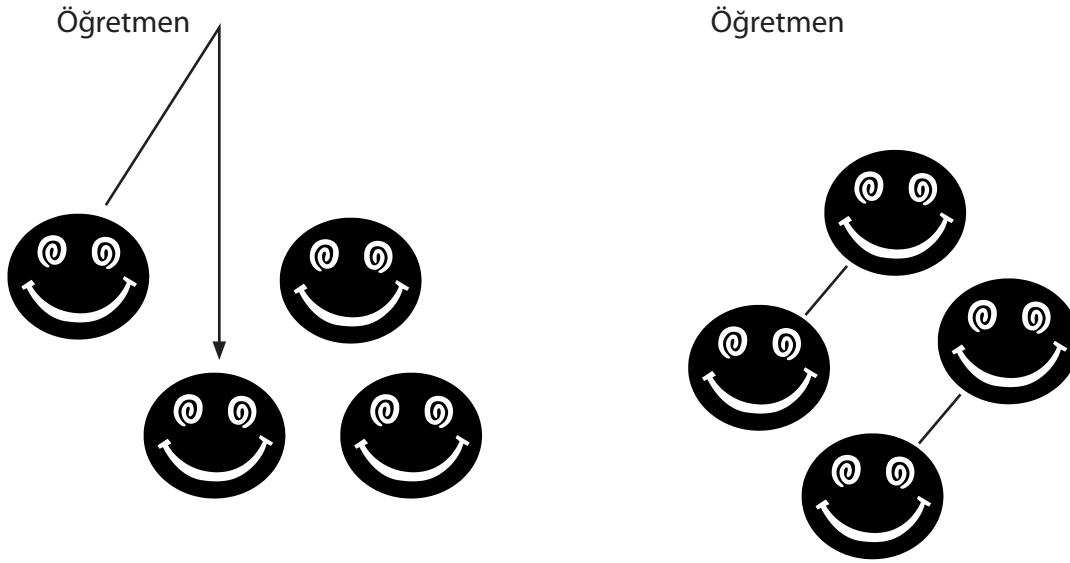
“...çocukların öğrenmesiyle ilgili olarak ,yetişkinlerin yaptığı en büyük hata, çocukların nasıl düşündüğünü gözardı etmeleridir...Her yaştan çocuğun ilk okuldan liseye dek konuşurken düşüncelerini sık sık formüle etmeleri gerekmektedir.... çocuklar sorularını sorar, diğer çocuklara bazı şeyleri anlatır, anlamlarını aralarında, başka çocuklarla ve yetişkinlerle tartışır...Akranları konuşma sırasında aktif eşleri olabilirler” (Clay, 1998:15 ve 28).

Okuma tek başına bir aktivite olmak zorunda değildir. Çocukların yazılı metin ve süreç üzerinde konuştukları, karşılıklı iletişimin olduğu durum ve fırsatları yaratmak önemlidir ki bu da onların malzemeyi anlamalarını etkiler. İyi okuma pedagojisinin temel taşı, birlikte çalışmak ve yazılı metin üzerinde konuşmaktır.



Şekil 5.5 İteraktif Okuma

İnteraktif okuma bütün öğrenenleri olaya dahil ederek, bütün sınıfı canlandırır, iletişim içine sokar. Sözel dil ustalığını artırır, okuma içeriğini hafızada tutma ve kelime bilgisini artırır. Bütün öğrenme becerilerindeki öğrencileri olaya dahil eder ve daha küçük okuma gruplarını oluşturmaya yardımcı olur. Küresel olarak aşağıdaki sınıf konuşma modellerini belirleyebiliriz.



Şekil 5.6: Öğretmen ile interaktif/yönlendirilmiş okuma/yazma

Yönetmelik durumunda öğretmen soru sorar, öğrenci cevap verir. Bu durumda diğer öğrenciler ne olacak diye sorabiliriz.

İnteraktif okuma durumlarında bütün öğrenciler aktif biçimde katılımcıdır ve bir eş ile çalışırlar. Bu onların “düşünme eşi”dir. Öğretmen sorumluluğu öğrenciye bırakır. Öğrencilere bilgi, becerilerini, sınıftan çekinmeden, bir akranın desteği ile uygulama fırsatı verir. Bu herhangi bir yazılı metin için kullanılabilir. İlkokul çocukları için, zaten yazılı metne aşina olduklarından, ortak kullanım faydalı olabilir. Daha üst sınıflar için farklı yazılı metinler kullanılması daha uygundur; böylece farklı strateji ve becerileri kullanabilirler. İnteraktif okuma ile öğrenciler imece usulüyle öğrendiklerini uygulama fırsatı bulurlar (*Yellow Brick Roads: Shared and Guided Paths to Independent Reading 4-12*, Janet Allen, 2000:58-61).

Olası Uygulamalar

- İkili çalışmalarda birisi eliyle kapatabileceği kadar satırı önce okur, sonra elini kapatarak eşine anlatır.
- Yazılı metin bölümlerini karşılıklı olarak sırayla önce okur sonra elleriyle kapatarak anlatırlar. Bu “oku, kapat, hatırla”dan daha farklıdır. Yeniden anlat kısmı, sadece yazılı metin olmak zorunda değil, öğrencinin konuyla ilgili duygu ya da düşünceleri de olabilir.
- Eşlerden herbiri yazılı metnin belli bir kısmından sorumlu olurlar ve anlama stratejisi uygulamasını yazarlar. Eşler yazılı metnin okumadıkları kısımları hakkında birbirlerine bilgi verirler. Bu teknik kurgu olmayan ve kolayca bölünebilen seçimlerde kullanılabilir.
- Eşler seçimi birlikte yaparlar. Ardından her ikisinin de sessizce yazılı metin hakkındaki düşüncelerini iki kelimeyle not kağıdına yazmaları istenir. Öğrenciler daha sonra eşlerinin yazdıklarını okur, neden kullandıkları kelimeleri seçtiklerini açıklar ve seçimlerinin kendi hayatlarını nasıl etkilediğini anlatırlar.
- Eşlerden biri yüksek sesle okurken, diğeri de sessizce dinler. Diğeri yazılı metinde bir yer seçer ve o anda metnin ilgili ne düşündüğünü sorar. Daha sonra eşlerin rolleri değişir. Öğrenciler birbirlerine yazılı metnin içeriğini, spesifik anlama ya da okurken kullandıkları stratejileri sorabilirler.

Öğretmen bu süreci gözlemleme ve öğrencileri değerlendirme amacıyla kullanır.

Bu durum, ilginç bir alternatif yol olarak da kullanılabilir. Yüksek sesle okuma zamanı, öğrencilerin önünde yazılı metin olmak zorunda değil, doğal olarak paylaşarak okuma gerektirir, öğretmen yüksek sesle okurken öğrencilerin sessizce dinlemeleri istenir.

Paylaşarak okuma sırasında, okuma öğretmenlerden biri tarafından yapılır, böylece dinleyen öğrenciler bilişsel enerjilerini anlama ödenevine odaklayabilirler: gözünde canlandırmak, sorgulamak, sonuç çıkartmak, kelime bağlantısı kurmak, öngörmek, bağlantı kurmak ve

analiz etmek gibi teknikler kullanabilirler. Anlama ile ilgili bu ödevler, otomatik hale gelince, öğrencinin daha zor yazılı metinleri bağımsız okuma ya da ortak okuma aktivitelerine aktarılabilir.

Çocukların okuduklarını anlamalarını geliştirmek için “yapılacaklar ve yapılmayacaklar”

1. Bir günde okunan yazılı metin sayısı ile okuma başarısı arasında doğrudan bir bağlantı bulunmuştur. Okumamız, okudukça gelişir: Matthew etkisi (zengin daha zenginleşir; fakir daha fakirleşir).
2. Okuması zor kitapları okumaya zorlanmak, öğrenciler için zararlıdır.
 - motivasyon;
 - sağlıklı okuma süreci ve gelişimi;
 - akıcılık.
3. Otomatik ve okuma stratejilerinin verimli kullanımıyla okumada akıcılık pekiştirilir. Okumanın kulakta yarattığı etki, okumanın hızı, yumuşaklığı, düzgün ifade etmek ve ses uyumu, okumada akıcılığı geliştirir. Araştırmalar akıcı okuma problemiyle yetersiz anlama arasında bir bağlantı kurarlar. Pek çok öğrenci yazılı metindekileri okur, ancak anlama konusunda sorun yaşarlar.
4. Düşünme stratejileri gelişmemiş olan pek çok öğrenci, yıllar boyu sınıflarında yetersiz ve etkin olmayan yöntemler kullandıkları için, okuduğunu anlamada güçlük yaşamışlardır. Dolayısıyla sorun daha da karmaşık hale gelir. Sınıfta pek çok kez, okumanın anlam çözümlemesi değil, sadece kelimeleri okuma olduğu mesajını alırlar. Tipik olarak okuma sonrası birkaç soru ile anlama konusu gündeme gelir. Böylece öğrenciler, “anlam üzerinde kafa yormam gerekirse, sadece okuma bittikten sonra düşünmem gerekir” sanısına kapılırlar ki bu da becerilerini ciddi biçimde sınırlandırır.
5. Yukarıdaki noktalara bakılırsa okumakta zorluk çeken öğrencilerin, öğretmenlerin uyguladıkları yöntemler ve kullandıkları malzemeler yüzünden sorunları daha da büyümektedir. Öğretmenlerin eğitimlerini destekleyecek ve öğrencilerin ilgisini çeken ve rahat okunan kitaplar sağlamanın yolları arttırılmalıdır.

Genel tavsiyeler

- Yazılı metin seçerken çocukların merak ve ilgisini çekecek malzemelerden başlayın.
- Yazılı metni genel anlamda anlamayı sağlayacak cazip bir okuma hedefi seçerek başlayın.
- Yazılı metin çeşitlerini arttırın.
- Yazılı metin sayısını arttırın.
- Farklı yöntemlerle okumayı teşvik edin (araştırmacı, öngören, ders çalışan, gözden geçiren).

(Bknz. Sunu, Modül5_ Bölüm3_Alet Kutusu_5.1-5.16)

Kaynakça

Allen, J. (2000). *Yellow Brick Roads: Shared and Guided Paths to Independent Reading 4-12*, Portland (ME): Stenhouse Publishers, pp. 58-61.
Opitz, M. O. (2000). *Rhymes and Reasons: Literature and Language Play for Phonological Awareness*. Portsmouth NH: Heinemann.

Kaynakça

İnternet

Child Development And Parenting Information www.childdevelopmentinfo.com
American Speech Language Hearing Association (ASHA) www.asha.org
The National Institute for Literacy www.nifl.gov
Florida Online Reading Professional Development <http://www.justreadflorida.com/>



Kitaplar, Bölümler ve Makaleler

Aaron, P.G., Joshi, R.M., ve Quatroche, D. (2008). *Becoming a professional reading teacher*. Baltimore: Brookes Publishing.
Bos, C. S., ve Vaughn, S. (2002). *Stratejiler for leaching students with learning and behaviour*. Boston: Allyn and Bacon.
Brown, A. ve Palincsar, A (1989). ‘Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition’. In: L. Resnick (ed.). *Knowing, learning and instruction. Essays in honour of Robert Glaser*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 393-408.
Boyle, J., ve Scanlon, D. (2010). *Methods and Stratejiler for teaching students with mild disabilities*. Singapore: Cengage Publishers.
Bryant, D. P., Smith, D. D. ve Bryant, B.R. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. Boston: Pearson.
Carlisle, J.F. ve Rice, M.S. (2002). *Improving reading comprehension: Research-based principles and practices*. Baltimore: York Press.
Collins, A., J. Brown ve Newman, S. (1989). ‘Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics’. In: L. Resnick (ed.). *Knowing, learning and instruction. Essays in honour of Robert Glaser*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 453-490.



- Cooke, S. (1998). *Collaborative Learning Activities in the Classroom: designing inclusive materials for learning and language development*. Leicester: Recourse Centre for Multicultural Education.
- Cooper, J. D., Chard, D. J., ve Kiger, N. D. (2006). *The struggling reader: Interventions that work*. New York: Scholastic.
- Ebbens, S., Ettekooven, S. ve van Rooijen, J. (1997) Samenwerkend leren. Praktijkboek. [Cooperative Learning. A practice book] Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Florida Online Reading Professional Development (2004) Lesson 8: *Scaffolding Students' Comprehension and Guiding Students Toward Independence in Reading*. University of Central Florida, Orlando, FL.
- Gardner, H. (1992). *Multiple Intelligence. The Theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Londen: Fontana Press.
- Guthrie, J. e.a. (2002). 'Instructional Contexts for Reading Engagement'. In: C. Collins-Block and M. Pressley (eds.). *Comprehension Instruction; Research-based Best Practices*. New York: The Guilford Press.
- Hallahan, D. P., Kaufmann, J. M. ve Pullen, P.C. (2009). *Exceptional learners: An Introduction to Special Education*. Boston: Pearson.
- Harvey, S. ve Goudvis, A. (2000). *Stratejiler that work: Teaching comprehension to enhance understanding*. Portland, ME: Stenhouse.
- Housel, D. (2011). *Stratejiler for building fluency*. Huntington Beach, CA: Shell Education Publishing.
- Huey, E.B. (1908). *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Israel, S., Luckhaupt, S. ve Peters, L. (2006). *Making meaningful connections*. http://www.uk.sagepub.com/upm-data/10837_Chapter_1.pdf
- Keene, E. ve Zimmerman, S. (1997). *Mosaic of Thought*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Land, J. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. [Poor readers, strong readers? Effects of tekst- and readers' characteristics and the appreciation of secondary vocational school pupils] Delft: Eburon.
- Lanning, L.A. (2009). *Four powerful Stratejiler for struggling readers*. Grade 3-8, Corwin Press.
- Lerner, J. ve Johns, B. (2009). *Learning disabilities and related mild disabilities: Characteristics, teaching Stratejiler, and new direction*. Australia: Wadsworth.
- Minskoff, E. (2005). *Teaching reading to struggling learners*. Baltimore: Brookes Publishing.
- National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*. Washington, DC. National Institute of Child Health and Human Development.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington D.D.: National Institute of Child Health and Human Development.
- Pearson, P. ve Fielding, L (1991). 'Comprehension instruction'. In: R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal and P. D. Pearson (eds.). *Handbook of Reading Research*. Vol II. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 815-865.
- Scott, J.A., Jamieson, D.ve Asselin, M. (1999). Instructional interactions in upper elementary classrooms: An observational study. In T. Shanahan et al. (Eds.), *Theory and practice in literacy: National Reading Conference yearbook* (Vol.48, pp.167-177).
- Snow, M. ve Brinton, D. (red.) (1997). *The Content-based classroom. Perspectives on integrating language and content*. New York: Addison Wesley Longman.
- Tovani, C. (2000). *I read it, but I don't get it: Comprehension Stratejiler for adolescent readers*. Portland, ME: Steinhouse.
- Makaleler
- Bos, C. S. (1982). Getting past decoding: Using modelled and repeated readings as a remedial method for learning disabled students. *Topics in Learning and Leaning Disabilities*, 1, 51-57.
- Bryant, D.P., Linan-Thompson, S. ve Ugel, N. (2001). The effects of professional development for middle school general and special education teachers on implementation of reading Stratejiler in inclusive content area classes. *Learning Disability Quarterly*, 24(4), 251-264.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J.P., ve Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension Stratejiler to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320.
- Palincsar, A. ve Brown, A. (1984). "Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities". *Cognition and Instruction*, 1, nr. 2, p. 117-175.
- Eğitsel Programlar
- Gruwel, S., C. Aarnoutse ve van den Bos, K. (1995). *Elkaar onderwijzen in begrijpend lezen en luisteren. Een programma van twintig lessen bestemd voor groep 6 van het basisonderwijs en leerlingen van 9 tot en met 11 jaar van het speciaal onderwijs*. Nijmegen: Berkhout. [Teaching each other in reading comprehension and listening. A programme of 20 lessons for grade 3 of primary school for pupils of 9-11 years old of special education classes]

Etkinlikler

Okumayı Anlamada Yaşanan Güçlükler



Alet Kutusu 5.1	RU BART Tekniği
Alet Kutusu 5.2	BCDE Stratejisi
Alet Kutusu 5.3	RAP-Q Tekniği
Alet Kutusu 5.4	5 N's ve 1 K Sorgulama Tekniği
Alet Kutusu 5.5	FRAYER Model Tekniği
Alet Kutusu 5.6	SPORE Tekniği
Alet Kutusu 5.7	K-W-L Tekniği BÖN Yöntemi
Alet Kutusu 5.8	Okuduğunu Anlama: Okuma Stratejileri ile Aktif Okuma
Alet Kutusu 5.9	Haberleri Anlamak
Alet Kutusu 5.10	Anlamlı Bağlantılar Kurabilmek
Alet Kutusu 5.11	Okuma Zevki için Püf Noktalar: Okuma Çemberleri
Alet Kutusu 5.12	Seyyar Okuma Yerleri: Okuma Köşeleri
Alet Kutusu 5.13	Okuma Zevki için Püf Noktalar: Hikaye Çuvalları
Alet Kutusu 5. 14	Hikaye Piramidi Tekniği
Alet Kutusu 5. 15	GSOTİ Metodu
Alet Kutusu 5. 16	Görselleştirme metodu

Alet Kutusu 5.1 RU BART Tekniği

Amaçlar	Öğrencilerin uzun cümleleri anlayıp, kavramasına yardımcı olmak.
Kim için?	Akıcı şekilde okuma zorluğu çeken çocuklar
Yöntemler	R-- Oku: anlamakta zorluk çektiğin cümleyi okuyun. U-- Kullan: uzun cümleleri küçük parçalara bölmek için noktalama işaretleri kullanın. B-- Böl: uzun cümleleri anlam bütünlüğü olan parçalara bölün. A-- Analiz et: bölünen her parçanın anlamını analiz edin. R-- Tekrar-analiz et: bölünen parça anlamlarını tekrar analiz edin ve birbirleriyle ilişkisi olup olmadığına bakın. T-- Düşün: uzun cümleyi tekrar okuduktan sonra anlamını bir kez daha düşünün.
Malzemeler	Beyaz tahta, veya tepegöz projektör, veya büyük kağıt (şema kağıdı)
Yazar(lar)	Esther Minskoff et al., James Madison Üniversitesi, Özel Eğitim Program Fakültesi.
Öğretmek için gerekli ortalama süre	Bir okul yılı
Genel Bilgiler	Öğrenme Araçları, A.B.D. Eğitim Bakanlığının öğrenme güçlüğü çeken çocuklar için yenilikçi teknolojiler bursu ile geliştirilmiştir. Burs "Öğrenme Araçları saha çalışması: Orta derecede okuma güçlüğü çeken çocuklar, ebeveynler ve öğretmenler için Eğitici Kaynak Websitesi" başlığı altında isimlendirilmiştir. (James Madison Üniversitesi Özel Eğitim Programı)
	
	http://coe.jmu.edu/learningAraclar/ den uyarlanmıştır.

Alet Kutusu 5.2 BCDE Stratejisi

Amaçlar	Okuduğunu Anlamayı Geliştirmek(genel fikirleri anlamayı geliştirmek) Öğrencilere okudukları metnin detaylarını anlamalarına yardımcı olmak.
Kim için?	Anlama problemi olan çocuklar
Yöntemler	• B - okumadan önce: Okumadan önce, okuyacağın sayfaları gözden geçirin. • C - soru çıkart: Okurken konuyla ilgili kendine soracağın sorular çıkartın. • D - okurken: Okurken defterine yazdığın soruları cevaplayın • E - okuduktan sonra : Özet çıkartın.
Malzemeler	Beyaz tahta, veya tepegöz projektör veya büyük kağıt (şema kağıdı).
Yazar(lar)	Esther Minskoff et al., James Madison Üniversitesi, Özel Eğitim Program Fakültesi.
Öğretmek için gerekli ortalama süre	Birkaç hafta
Genel Bilgiler 	Öğrenme Araçları, A.B.D. Eğitim Bakanlığının öğrenme güçlüğü çeken çocuklar için yenilikçi teknolojiler bursu ile geliştirilmiştir. Burs "Öğrenme Araçları saha çalışması: Orta derecede okuma güçlüğü çeken çocuklar, ebeveynler ve öğretmenler için Eğitici Kaynak Websitesi" başlığı altında isimlendirilmiştir. (James Madison Üniversitesi Özel Eğitim Programı)
	http://coe.jmu.edu/learningtoolbox/ ' dan uyarlanmıştır.

Etkinlik Açıklaması

B		Okumadan Önce - Okumaya başlamadan önce, okuyacağınız sayfaları gözden geçirin. - Kitap okumak: - Başlığı okuyun; - Alt başlıkları; - Paragraf başlıklarını; - Resimleri; - Grafikleri; - Kalın yazılmış kelimeleri inceleyin ; - Soruları çalışın. Bu bölümüm bir önceki bölümler ile nasıl ilişkilendiğini düşünün. - Hikaye okumak: - Okuduğunuz bir önceki bölüme geri bakın. - Bu bölümde ne olabileceğini tahmin edin. - Paragrafları okuduğunuz bölümde neler olabileceğine dair fikir edinmek için gözden geçirin. - Karakterler ve ilerleyen bölümlerde olacaklar hakkında tahminlerde bulunun.
C		Okurken konuyla ilgili kendinize soracağınız soruları çıkartın - Ders kitabı okumak: - Okuduğunuz malzeme ile ilgili sorular sorun - Başlığı; - Alt başlıkları; - Paragraf başlıklarını; - Resimleri; - Grafikleri; - Kalın yazılmış kelimeleri inceleyin; - Soruları çalışın. - Öğretmene, bu soruları daha sonra cevaplayabilmen için yazmasını söyleyin. - Mümkünse soruları not kartlarına yazın ve yanınızda bulundurun. - Hikaye kitabı okumak: - Öğrenci ya da öğretmen tahmin edebilecek soruları yazar. - Karakterler ve olaylar hakkında bir tahminde bulunun.
D		Okurken defterinize yazdığınız soruları cevaplayın. - Okurken daha önce yazdığınız soruları hatırlayın. - Bu soruların cevaplarını bulunca defterinize yazın ya da öğretmeninizden yazmasını isteyin.
E		Okuduktan sonra özet çıkartın - Okuma bittikten sonra daha önce yazdığınız bütün soruları kontrol edin. - Cevaplanmayan soru kalırsa geri dönün ve cevaplamaya çalışın. - Soruları kendinize sorun ve cevaplamaya çalışın. - Okuduğunuz hikayeyi özetleyin ve ana fikirleri sıralayın. - Şimdi okuduğunuz metni, daha önce okuduklarınızla karşılaştırın. Örn.: varsa bağlantıları, benzerlikleri, farklılıkları düşünün. - Şimdi okuduğunuz kitapla, bir sonraki arasında nasıl bir bağlantı olabileceğini hayal edin.

Alet Kutusu 5.3 RAP-Q Tekniği

Amaçlar	Okuduğunu Anlamayı Geliştirmek (genel fikirleri anlamayı geliştirmek) Öğrencilere okudukları şeyin detaylarını anlamalarına yardımcı olmak.
Kim için?	Anlama problemi olan çocuklar
Yöntemler	• R: Oku: Çalıştığınız kitaptan bir paragraf ya da bölüm okuyun. • A: Sor: Kendinize ana fikir nedir diye sorun. • P: Koy: Kitapta yazanları kendi kelimelerinizle anlatın. • Q: Sorular: Okuduğunuzla ilgili sorular sorun.
Malzemeler	Beyaz tahta, veya tepegöz projektör, veya büyük kağıt (şema kağıdı).
Genel Bilgiler	Öğrenme Araçları, A.B.D. Eğitim Bakanlığının öğrenme güçlüğü çeken çocuklar için, yenilikçi teknolojiler bursu ile geliştirilmiştir. Burs "Öğrenme Araçları saha çalışması: Orta derecede okuma güçlüğü çeken çocuklar, ebeveynler ve öğretmenler için Eğitici Kaynak Websitesi" başlığı altında isimlendirilmiştir. (James Madison Üniversitesi Özel Eğitim Programı)
	http://coe.jmu.edu/learningtoolbox/ dan uyarlanmıştır.

Etkinlik Açıklaması

R		Çalıştığınız kitaptan bir paragraf ya da bölüm okuyun • Kitaptan küçük küçük bölümler okumaya çalışın. Aksi takdirde bir seferde kavramak için çok fazla olabilir.
A		Kendinize ana fikir nedir diye sorun • Okuduğunuz malzemede ana fikirleri veren cümleleri bulmaya çalışın.
P		Kitapta yazanları kendi kelimelerinizle anlatın • Bu, okuduklarınızı kendi kelimelerinizle ifade etmek demektir. • Yaparken okuduğunuz kitaptaki kelimelerle aynı ifadeyi verecek başka kelimeleri düşünün.
Q		Okuduğunuzla ilgili sorular • Kendi kelimelerinizle yazdığınız ana fikre bağlı olarak not kartının ön yüzüne bir soru, arkasına da cevabını yazın. Böylece daha sonra çalışırken kullanılabilir. • Her paragraf için not kartına yazdığınız ana fikirleri karşılaştırın ve birbirleriyle ilintili olup olmadığına bakın.

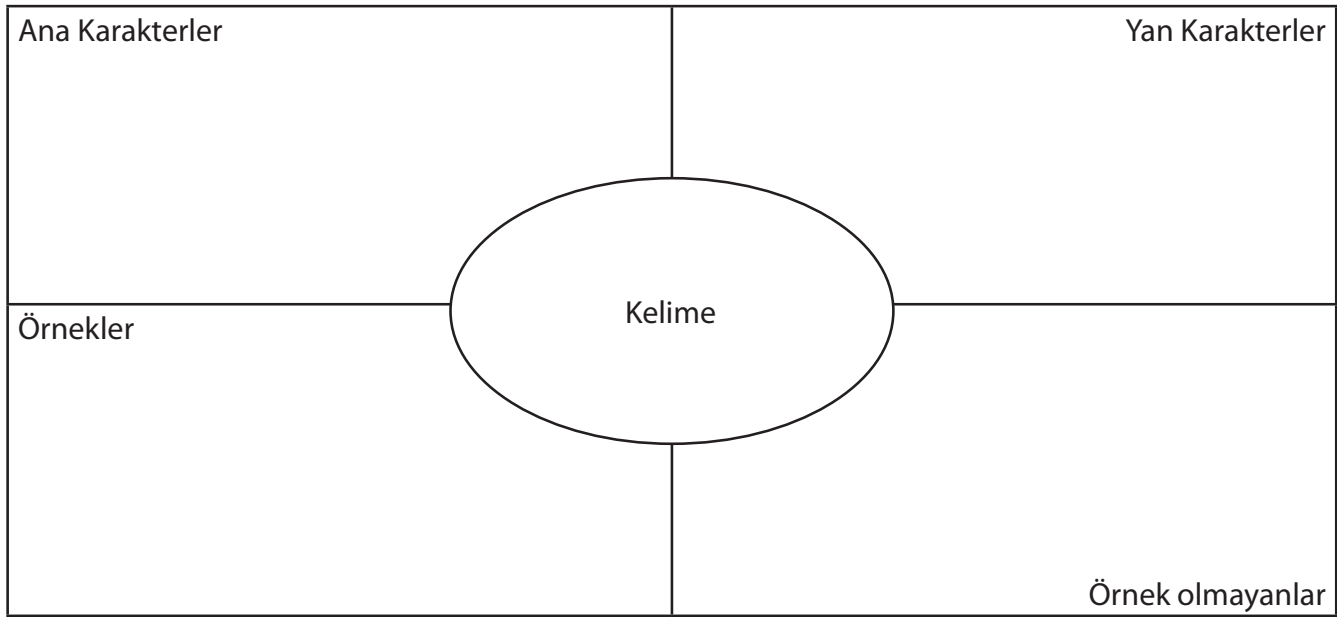
Alet Kutusu 5.4 5N ve 1K Sorgulama Tekniği

Amaçlar	Okuduğunu Anlamayı Geliştirmek (genel fikirleri anlamayı geliştirmek) Öğrencilere okudukları şeyin detaylarını anlamalarına yardımcı olmak.
Kim için?	Anlama problemi olan çocuklar
Yöntemler	- Okuduğunuz malzemenin ana fikirlerine uygun detaylı sorular sorun. - Okuma bölümünde belirlenen ana fikirlere ait 5N ve 1K sorularını sorun: - Kim - Ne - Nerede - Ne zaman - Neden - Nasıl
Malzemeler	Beyaz tahta, veya tepegöz projektör, veya büyük kağıt (şema kağıdı).
Yazar(lar)	Öğrenme Araçları, A.B.D. Eğitim Bakanlığının öğrenme güçlüğü çeken çocuklar için yenilikçi teknolojiler bursu ile geliştirilmiştir. Burs "Öğrenme Araçları saha çalışması: Orta derecede okuma güçlüğü çeken çocuklar, ebeveynler ve öğretmenler için Eğitici Kaynak Websitesi" başlığı altında isimlendirilmiştir. (James Madison Üniversitesi Özel Eğitim Programı)
Öğretmek için gerekli ortalama süre	Birkaç hafta
Genel Bilgiler	Bütün soru kelimeleri okuduğunuz bilgilerle örtüşmeyebilir. Okuduğunuz bilgilere uygun soru kelimelerini seçin.
	
	http://coe.jmu.edu/learningtoolbox/ dan uyarlanmıştır.
KİM?	- Ana karakterler ve özellikleri hakkında bir liste yapın. - Karakterler arasındaki ilişkiyi bulun ve bağlantı kurun.
NE?	- Okuduğunuz malzemedeki olay ya da aksiyonları bulun. - Olaylar arasındaki ilişkileri bulun ve bağlantı kurun. - Olaylar ve karakterler arasındaki ilişkileri bulun ve bağlantı kurun.
NEREDE?	- Okuduğunuz malzemedeki mekanları/yerleri bulun. - Karakterler, olaylar ve yerler arasındaki ilişkileri bulun. Buna göre aralarında bağlantı kurun.
NE ZAMAN?	- Okuduğunuz malzemedeki zaman faktörlerini bulun. - Karakterler, olaylar, yerler ve zaman faktörü arasındaki ilişkileri bulun. Buna göre aralarında bağlantı kurun.
NEDEN?	- Sebeup ve sonuç listesi oluşturun. - Karakterler, olaylar, yerler ve zaman faktörü arasındaki ilişkileri sebepleriyle birlikte bulun. Buna göre aralarında bağlantı kurun.
NASIL?	- Okuduğunuz materyaldeki mekanların/yerlerin listesini bulun. - Olaylar ve diğer faktörler arasındaki ilişkiyi bulun. Buna göre aralarında bağlantı kurun.
CEVAPLA	- Soruları grafik bir şekilde çizerek cevaplayın - Bulduğunuz bütün detayların üzerinden geçin. - Önemli detayların altını çizip ve ana fikir olarak sınıflandırın. - Her fikir vurgulanmak zorunda değil. - Farklı renklerde kalem/yazı karakteri/vs kullanılabilir, örn.: - Kim, yeşil renk - Ne, kırmızı renk - Detayları birleştirmek için bağlantı çizgileri çekilebilir.

Alet Kutusu 5.5 FRAYER Model Tekniği

Amaçlar	Okuduğunu Anlamayı Geliştirmek.
Kim için?	Anlama problemi olan çocuklar
Yöntemler	Tartışma
Malzemeler	Beyaz tahta, veya tepegöz projektör, veya büyük kağıt (şema kağıdı).
Yazar(lar)	Wisconsin Üniversitesinden Dorothy Frayer ve çalışma arkadaşları.
Öğretmek için gerekli ortalama süre	Bir ders süresi
Genel Bilgiler	- Ana karakterler - Yan karakterler - Örnekler - Örnek olmayanlar
	
	http://coe.jmu.edu/learningtoolbox/ dan uyarlanmıştır.

Etkinlik Açıklaması



Alet Kutusu 5.6 SPORE Tekniği

Amaçlar	Okuduğunu Anlamayı Geliştirmek (genel fikirleri anlamayı geliştirmek) Öğrencilere okudukları şeyin detaylarını anlamalarına yardımcı olmak.
Kim için?	Anlama problemi olan çocuklar
Yöntemler	• S: Hikayenin geçtiği yer • P: Problem • O: Olayların sırası • R: Karar • E: Sonuç
Malzemeler	Beyaz tahta, veya tepegöz projektör, veya büyük kağıt (şema kağıdı)
Yazar(lar)	Öğrenme Araçları, A.B.D. Eğitim Bakanlığının öğrenme güçlüğü çeken çocuklar için yenilikçi teknolojiler bursu ile geliştirilmiştir. Burs "Öğrenme Araçları saha çalışması: Orta derecede okuma güçlüğü çeken çocuklar, ebeveynler ve öğretmenler için Eğitici Kaynak Websitesi" başlığı altında isimlendirilmiştir. (James Madison Üniversitesi Özel Eğitim Programı)
Öğretmek için gerekli ortalama süre	40-50 dakika
Genel Bilgiler	Bu tekniği öğretirken kavram haritaları kullanın. Hikayenin parçalarını belirlemek için daireler kullanın. Her daire belli kelimeler ya da ifadeler içermeli. Cümlelerin tamamını kullanmayın. Bu teknik öğrencilerin düşüncelerini organize etmelerine yardımcı olur.
	
	http://coe.jmu.edu/learningtoolbox/ dan uyarlanmıştır.

Etkinlik Açıklaması

S	Hikayenin Geçtiği Yer • Ortadaki daire içine hikaye adını yazın. • SPORE statejisi uyarınca beş daire daha ekleyin. • Her daire için bir kelime kullanın. • Bu şemada aşağıdakiler olmalı: • Kim (insanlar) • Ne (hayvanlar) • Nerede (yerler) • Ne zaman (zaman) • Yukarıdaki şemaya yeteri kadar detay verin.
P	Problem • Hikayedeki ya da bölümdeki ana problemi bulun. • Kim, ne, nerede, ne zaman ve problem arasındaki ilişkiyi bulun. • Her problemi ilgili daire içine yazın.
O	Olay Sırası • Hikayede geçen bütün olayları sırasıyla yazın. • Bütün olayların hikayedeki sırayla yazılmasına dikkat edin.
R	Karar • Sorunun nasıl çözüldüğünü yazın.
E	Sonuç • Hikayenin nasıl bittiğini vurgulayın ve ana karakterlere neler olduğunu yazın. • Şemaya bakın ve anlatılan hikaye ile yazılanların örtüşüp örtüşmediğine bakın.

Alet Kutusu 5.7 K-W-L Tekniği (BÖN Yöntemi)

Amaçlar	Eski bilgileri harekete geçirmek. Açıklayıcı malzemeler okurken amaçlar belirlemek.
Kim için?	Anlama problemi olan çocuklar
Yöntemler	• B: Ne biliyorsun (ön bilgi)? • Ö: Ne öğrenmek istiyorsun? • N: Neler öğrendin? DAHA ne öğrenmemiz gerekli?
Malzemeler	Beyaz tahta, veya tepegöz projektör, veya büyük kağıt (şema kağıdı).
Yazar(lar)	Ogle, D.M. (1986)
Öğretmek için gerekli ortalama süre	Konunun ne olduğuna bağlı olarak değişir
Genel Bilgiler	http://learningdisabilities.about.com/od/readingStratejiler/qt/Kwl-What-Is-Kwl.htm

**Etkinlik Açıklaması**

Öğrencilerinize okuduğumuzu anlamamanın her zaman kolay olmadığını anlatın. Şu sorularla başlayın:

- Seçilen bu konu hakkında ne(ler) biliyorsunuz? Listeleyin.
- Bu konu hakkında neler öğrenmek istersiniz? Listeleyin.
- Yazıyı okuyun.
- Neler öğrendiğinizi listeleyin.

Öğrencinin Okurken Kullanacağı BÖN Kontrol Listesi

K (B) Okumaya Başlamadan Önce Aşağıdaki kelime ile ilgili ne BİLİYORSUN? "özgürlük"	W (Ö) Gözden Geçirdikten Sonra Aşağıdaki kelime ile ilgili ne öğrenmek İSTİYORSUN? "özgürlük"	L (N) Okuduktan Sonra Aşağıdaki kelime ile ilgili ne ÖĞRENDİN? "özgürlük"
• Başlıklara ve alt başlıklara baktım. • İtalik, siyah ya da altı çizili kelimelere baktım. • Resimlere, tablolara, grafiklere baktım. • Soruları ve diğer anahtar bilgileri inceledim.	Gözden Geçirdikten Sonra Okuma parçasını gözden geçirdikten sonra tahminlerde bulundum.	Okuduktan Sonra Arkadaşımla BÖN cevaplarımı tartıştım.

Öğrencilere bu tabloyu verin ya da duvara yansıtın. Okurken ve tartışmalarda bu tabloya göre düşüncelerini isteyin.

Öğrencilerin ilk sütunu doldurmalarını isteyin. Bu onların okudukları metnin amacına ve anahtar fikirlere dikkat etmelerine yardımcı olur. Hatta gerekirse, ikinci sütunu da doldurabilirler. Metni okuduktan sonra öğrendikleri yeni bilgiyi üçüncü sütuna girerler. Bu onların kafalarında oluşmuş yanlış bilgileri de düzeltmelerine yardımcı olur. Üçüncü sütunun doldurulması "metakognitif" bir sürece işaret eder. Anladılar mı? Yoksa anlamadılar mı?

Alet Kutusu 5.8 Okuduğunu Anlama: Okuma Stratejileri ile Aktif Okuma

Amaçlar	Çocukların okuma sürecini yönlendirmeyi öğrenmek.
Kim için?	Öğretmen eğitimcileri, öğretmenler, destek öğretmenleri, çocuklar
Yöntemler	
Malzemeler	Yazılı metin ,sorularla strateji kartları
Yazar(lar)	Leen Stoffels
Öğretmek için gerekli ortalama süre	
Genel Bilgiler	
Daha fazla bilgi için:	
	http://www.youtube.com/watch?v=RKPf2sfW7ck

Etkinlik Açıklaması

Çocukların okuduklarını anlama yetkinliğini okumadan önce, okurken ve sonrasında sorular vererek geliştirmeyi öğretebilirsiniz.

Bu soruları kullanacakları strateji kartlarına işaretleyebilirler. Daha sonra bu kartları çevirmelerini ve sadece ihtiyaç duydukları zaman kullanmalarını söyleyebilirsiniz.

Sorular: okumadan önce

- Bu yazılı metni neden okuyacağım? (hedef)
- Bu yazılı metnin ne olduğunu düşünüyorum?(işe uyum sağlama)
- Bu konu hakkında zaten ne biliyorum? (bilgi ve kelime dağarcığını hatırlatmak)

Sorular: okuma sırasında

- Okuduğumu anlıyor muyum?
- Birşey anlamadığım zaman ne yapıyorum?

Sorular: okuma sonrasında

- Yazılı metni bir hedef için okudum. Hedefe ulaştım mı?
- Bu yazılı metin ile ne yapacağım?

Alet Kutusu 5.9 Haberleri Anlamak

Amaçlar	• Çocukları okumak için heyecanlandırıp motive edin. • Okuma faaliyetlerinde aktif katılımcı olmaları için cesaretlendirin. • Kitap paylaşmayı, yüksek sesle okumayı ve hikaye dinlemeyi cesaretlendirin. • Ebeveynlere hikaye paylaşımı için güven verin. • Ebeveynlere çocuklarının okuma faaliyetleriyle ilgilenmeleri için kolay ve eğlenceli yollar gösterin. • Okuma zevki aşılayın.
Kim için?	4-8 yaş arası çocuklar
Yöntemler	"Haberleri anlamak" okuduğunu anlamak için kullanılan yöntemlerden biridir. Burada amaç, okuduğunu anlama derslerinin gerçek hikayelerden oluşturulmasıdır. Dersler yazılı metin, ödevler ve talimatlardan oluşur. Çocuklar okuyacakları konuları kendileri seçerler. Konularını e-posta ile "haberleri anlamak" websitesine yollarlar. (Hollanda: http://www.nieuwsbegrip.nl)
Malzemeler	Yazılı metin, yönerge, ödevler
Yazar(lar)	
Öğretmek için gerekli ortalama süre	-
Genel Bilgiler	
	Daha fazla bilgi için
	Video materyali http://www.youtube.com/watch?v=d1mvez8RH04

Etkinlik Açıklaması

Çocuklar okuyacakları konuları kendileri seçerler. Konularını e-posta ile websitesinin yazı işleri grubuna yollarlar (haberleri anlamak - <http://www.nieuwsbegrip.nl>). Yazı işleri grubu yazılar arasından bir seçim yapar, iyi, kötü, yerel, uluslararası ve her türlü konuyu (tarih, coğrafya, politika) içeren bir karma yaparlar.

Her dersin yazılı metin, kelime listesi ve yol haritası içeren benzer bir yapısı vardır.

Yazılı metin başlangıç noktasıdır. Çocuklar yazılı metni, yol haritası yardımıyla beş okuma stratejisini dahil ederek, okurlar. Yazılı metin, kelime listesi içerir. Çocuklar yol haritasındaki kelime stratejileriyle kelimelerin anlamlarını bulmak zorundadır. Her derste okuma stratejisine dahil olan bir alıştırmaya vardır. Takip eden diğer stratejiler de kullanılır: önceden tahmin etmek, belirsizlikleri kaldırmak, soru sormak, özetlemek, ilişkileri ve işaret sözcükleri tanımlamak.

Ek olarak farklı aktiviteler de çalışılabilir.

Plan Yapmak

Çocuklar her hafta farklı bir plan üzerinde çalışarak en uygun bilgiyi yapılandırma alıştırmaları yapabilirler. Farklı konular aynı yazılı metin üzerinde kullanılabilir: iş planı, akış şeması gibi.

Çoklu Zeka

Çocuklar haftalık ödevlerini farklı zeka (intellegence) çeşitlerinin (mekansal, görsel, müzikal v.s.) kullanılabileceği şekilde düzenlerler. Böylece yaptıkları işe bir çeşitlilik katarlar.

İşbirliği

Çocuklar heterojen gruplar içinde çalışarak birbirlerinin çalışma süreçlerinden ilham alabilir, öğrenebilirler.

Karşılıklı Okuma

Yazılı metinler, karşılıklı okuma tekniğinin ilkelerine göre, öğretmen tarafından okunur. Öğretmen yazılı metni okurken nelere dikkat edilmesi gerektiğini göstererek okur. Başlangıçta öğretmen uzman kişidir. Daha sonra çocuklar uzman, öğretmen yönlendirici olur.

Alet Kutusu 5.10 Anlamli Bağlantılar Kurabilmek

Amaçlar	- Hayal etmek - Yazılı metin diline hakim olmak - Geçmiş bilgi/deneyimlerini aktif hale getirmek: - Yazılı metin ve “kendisiyle” bağlantı kurmak: Geçmiş deneyim ve bilgileri, verilen tarifleri karşılaştırmak ve değerlendirmek - Yazılı metin ve diğer “yazılı metinler” arasında bağlantı kurmak: Karakter, olaylar dizisi, temalar, bilgi, amaçlar, tanımlamalar, yazım şekilleri ve/veya yazılı metin versiyonlarını karşılaştırmak ve değerlendirmek - Yazılı metin ve “dünya” arasında bağlantı kurmak: yazılı metin bilgilerini dünya bilgilerini de gözönüne alarak karşılaştırmak ve değerlendirmek - Sorular: “Benzer bir durumdayken benim duygularıma karşılık bu karakter nasıl hissediyor?” “Bu hikayenin dili, benim kafamda ne tür görüntüler yaratıyor?” “Benim bağlantılarıma daha iyi anlamama nasıl yardımcı eder?” - Farklı yazılı metin ve bağlantı sentezleme
Kim için?	Öğretmen eğitmenleri, öğretmenler, destek öğretmenleri, çocuklar
Yöntemler	Çocuklar kendi deneyimleri sonucu oluşan bilgiler, başka yazılı metinler ya da hayata dair diğer bilgileri ile metinleri ilişkilendirmeyi öğrenirler. Aşağıdaki adımlar izlenebilir: - Strateji açıklamak; - Öğretmen ve öğrenciler tarafından eylem stratejisi modellemek; - Stratejinin işbirlikçi kullanımı; - Stratejileri rehber eşliğinde yavaş yavaş sorumluluk vererek kullanmak ; - Stratejilerin bağımsız kullanımı.
Malzemeler	Her türlü yazılı malzeme, makale, kitaplar, şiirler, wikipedia
Yazar(lar)	Israel, S., Luckhaupt, S. and Peters, L. (2006) Making meaningful connections.. http://www.uk.sagepub.com/upm-data/10837_Chapter_1.pdf

Etkinlik Açıklaması

Bu stratejinin verimli kullanılabilmesi için öğretmenler, öğrenciler için nasıl anlamlı bağlantılar kurulabilir modellemesi konusunda zaman harcamalıdır.

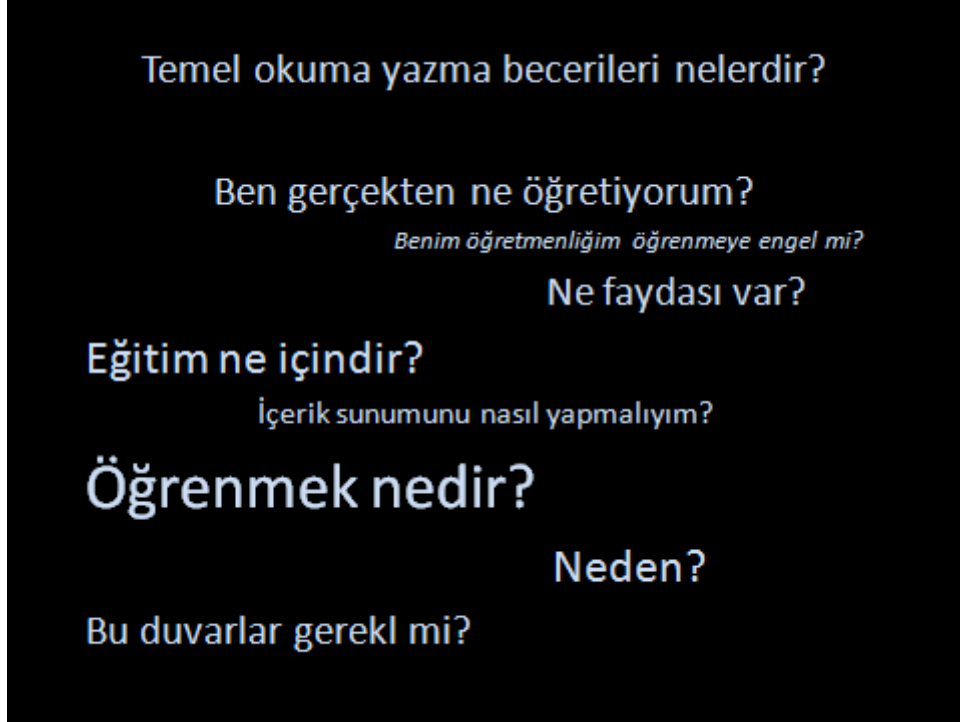
En kolay “yazılı metin -> kendi” arasındaki bağlantıyı öğretmektir. Öğretmenler öğrencinin kendi deneyimlerine nispeten yakın olan seçimleri yaparak “yazılı metin - > kendi” bağlantı modellemesini yapmalıdırlar. “Yazılı metin->kendi” bağlantısı için anahtar kelime “bu bana hatırlatıyor.”

Bir sonraki adımda, öğretmen “yazılı metin -> diğer yazılı metin” bağlantısının nasıl yapılacağını öğretmelidirler. Bazen okuduğumuz şey, daha önce okuduğumuz başka bir metni hatırlatır. Öğrencileri, yeni okudukları konuyu anlayabilmeleri için okudukları diğer yazılı metinleri gözönünde bulundurmaları için cesaretlendirir.

Son olarak öğretmenler “yazılı metin -> dünya” bağlantısı nasıl yapılır öğretmelidirler. Öğretmen öğrencilerin anlamlı bağlantı yapabilme eksikliği olabileceğini düşünüyorsa, sınıf içi eğitim, okuma deneyimi ve yazarın varsayımları arasındaki boşluğu doldurmak için gerekli olabilir.

“Yazılı metin-> dünya” desteği için gerekli geçmiş bilgisinin verilmesi hayati önem taşır ve okuma hatalarını önlemekte kullanılabilir. Harvey ve Goudvis (2000) sadece bağlantı kurmanın yeterli olmayacağı konusuna dikkat çekiyorlar. Öğrenciler teğetsel bağlantılar kurabilir ve bu da onları yazılı metinden uzaklaştırabilir, aklını karıştırabilir.

Öğretmeyle ilgili talimatlar sırasında öğrenciler, kurdukları bağlantıların yazılı metindeki diğer bölümleri anlamalarına nasıl yardımcı olduğunu analiz etmek konusunda sorgulanmalıdır. Yazılı metin bağlantıları yazılı metinleri anlamayı sağlamalıdır.



Aşağıdakiler, öğrencilerin bağlantıları ifade edebilmesi için bir referans ya da sınıf tartışmaları için örneklerdir:

Bu bana hatırlatıyor.

Benzaman, (karakter) gibi hissettim.

Eğer bu benim başıma gelseydi, ben.....

Bu kitap bana..... hatırlatıyor, çünkü.....

Bu durumu şuna benzetiyorum (yazılı metinden bir bölüm), çünkü bir zamanlar.....

Benzer birşey bana da olmuştu,zaman

Aşağıdaki sorular öğrencilerin bağlantı kurabilmesine yardımcı olabilmek için kullanılabilecek örneklerdir:

“Yazılı metin->kendi”

Bu bana kendi hayatımdan ne hatırlatıyor?

Benim hayatımda benzer olan şey ne?

Bu benim hayatımdan nasıl farklı bir durum?

Benzer birşey hiç başıma geldi mi?

Bu benim hayatımla nasıl benzerlik gösterir?

Bunu okurken ne hissettim?

“Yazılı metin-> yazılı metin”

Bu bana daha önce okuduğum bir kitaptan ne hatırlatıyor?

Bu yazılı metin daha önce okuduğum şeylerle nasıl bir benzerlik gösteriyor?

Bu yazılı metin daha önce okuduğum şeylerle nasıl bir farklılık gösteriyor?

Daha önce benzer birşey okudum mu?

“Yazılı metin-> dünya”

Bu bana gerçek dünyadan neyi hatırlatıyor?

Bu yazılı metin gerçek dünyada daha önceden olan şeylerle nasıl bir benzerlik gösteriyor?

Bu yazılı metin gerçek dünyada daha önceden olan şeylerle nasıl bir farklılık gösteriyor?

Bu kısım benim dünyamda/çevremde olan şeylerle nasıl bağdaşıyor?

Alet Kutusu 5.11 Okuma Zevki için Püf Noktalar: Okuma Çemberleri

Amaçlar	- Okuma alışkanlığı oluşturmak. - Okumaya ilgiyi ve okuma zevkini arttırmak. - Akıcı okuma ve okuduğunu anlamayı teşvik etmek. - Tartışma ve problem çözmek için içerik sağlamak. - Okuryazarlığı arttırmak için toplumsal bağlam yaratmak. - Okuyuculara basılı yazılı metinde bilgi bulmayı öğretmek. - Cemiyet gelişimini teşvik etmek.
Kim için?	7 yaşından büyük çocuklar
Yöntemler	
Malzemeler	Hikaye kitapları, bilim-kurgu olmayan kitaplar, makaleler, gazeteler, şiirler
Yazar(lar)	Leen Stoffels, Paolo Freire'den esinlenilmiştir
Back-ground	Okuma çemberi fikri genellikle Paulo Freire'e atfedilir. Freire "kültür çemberleri" ya da tartışma ve öğrenme deneyimlerini yönlendiren problem çözme çalışma gruplarını geliştirdi. (Freire öğretim programı).
	
	http://www.sil.org/lingualinks/literacy/referencematerials/glossaryofliteracyterms/whatisareadingcircle.htm
	http://www.youtube.com/watch?v=T86oxRTYAd8

Etkinlik Açıklaması

Okuma çemberi oluşturmak için, çocuklarla daha yakın çalışmaya başlayın. Çocuklar modelin nasıl çalıştığını bir kez anladıktan sonra bağımsız çalışmaya başlayacaklardır.

Aşağıdaki maddeleri düşünün:

- Gruptaki herkese bir rol verin (örn.: zaman tutan, v.b.)
- Kurallar açık ve net olmalı;
- Cevap anahtarı olmalı.

Okuma çemberlerinde çalışmak bir çeşit sözleşmeli çalışmadır.

Çalışma sırasındaki bazı kurallar:

- Toplantı için çember oluşturun;
- Bir dakika içinde başlayın;
- Kibarca ve yavaşça tartışın;
- Grup üyelerini dikkatlice dinleyin.

Konuşmaya kibar şekilde başlamak için aşağıdaki başlangıç kelimelerini kullanın:

- "Bence..."
- "Eklemek isterim..."
- "Aynı fikirde değilim çünkü..."
- "Katılıyorum, çünkü..."
- "Anlamıyorum..."
- "Kafam karıştı..."
- "Bu sayfaya göre..."
- "Sizi anlıyorum, ancak..."

Alet Kutusu 5.12 Seyyar okuma yerleri; okuma köşeleri

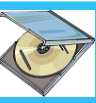
Amaçlar	Çocukları okumak için heyecanlandır ve motive etmek: - Okuma zevki aşılacak. - Kitap paylaşmak, yüksek sesle okumak ve hikaye dinlemek için teşvik etmek.
Kim için?	4-8 yaş arası çocuklar
Yöntemler	Amaç, çocukların kitap okumak için bir araya geleceği yerler bulmak. Okumak zaman, yer ve fırsat bulmaya bağlıdır. Kitaplara bakmak, biraz okumak için zaman yaratmak gerekir. Esas fikir, çok işlevli alanlar yaratmaktır.İçlerinde bazı kitaplar ya da makaleler olan alanlar yaratılabilir. Okuma köşesi okulda bir yerde kurulabilir. Ya da okulun içinde başka keyifli yerler bulunup okuma köşesi haline getirilebilir.
Malzemeler	Hikaye kitapları, bilim kurgu olmayan kitaplar, oyunlar, makaleler
Yazar(lar)	
Öğretmek için gerekli ortalama süre	
Genel Bilgiler	Gardner, R.C. (2001) "Language Learning Motivation: the Student, the Teacher, and the Researcher". In: Texas Papers in Foreign Language Education, 6, nr. 1, p. 1-18. Gibbons, J. and E. Ramirez (2004) Maintaining a minority language. A Case study of Hispanic Teenagers. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. Hoppenbrouwers, C. (1990) Het regiolect: Van dialect tot algemeen Nederlands. Muiderberg: Couthino. Pavlenko, A. (2005) Emotions and multilingualism. Cambridge: Cambridge University Press.
	Daha fazla bilgi için: http://www.g-o.be/sites/portaal_nieuw/subsites/kinderopvang/Documents/taal%20en%20onderwijs.pdf http://schooltje.jalbum.net/mobiele%20leesplek/slides/PB200016.html
	
	Video materyali http://www.youtube.com/watch?v=T86oxRTYAd8

Etkinlik Açıklaması

Okuma köşesi yastıklar, halı, vs ile döşenebilir. Okuma paketi farklı temalardan oluşabilir: hayvanlar, seyahat etmek, güzellik vb. Çocuklar birbirleriyle farklı köşelerde buluşabilir, biraz okuyup ne okudukları hakkında tartışabilir veya anlamlı faaliyetlerde birlikte çalışabilirler.



Alet Kutusu 5.13 Okuma zevki için püf noktalar: Hikaye çuvalları

Amaçlar	• Çocukları okumak için heyecanlandırıp motive etmek. • Okuma faaliyetlerinde aktif katılımcı olmaları için cesaretlendirmek. • Kitap paylaşmayı, yüksek sesle okumayı ve hikaye dinlemeyi cesaretlendirmek. • Ebeveynlere hikaye paylaşımı için güven vermek. • Ebeveynlere çocuklarının okuma faaliyetleriyle ilgilenmeleri için kolay ve eğlenceli yollar göstermek. • Okuma zevki aşılacak.
Kim için?	4-8 yaş arası çocuklar
Yöntemler	
Malzemeler	Hikaye kitapları, bilim kurgu olmayan kitaplar, oyunlar, sesli hikayeler, renkli kalemler, çuval, oyun hamurları
Yazar(lar)	
Öğretmek için gerekli ortalama süre	
Genel Bilgiler	
	
	Daha fazla bilgi için: http://www.uk.sagepub.com/upm-data/9851_039749.pdf http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/3210/Story_sack_guide.pdf www.literacytrust.org.uk/early http://www.nwt.literacy.ca/resources/famlit/howtokit/storysac/storysac.pdf
	Video materyali http://www.youtube.com/watch?v=T86oxRTYAd8

Etkinlik Açıklaması

Hikaye Çuvalları Nedir?

Hikaye çuvalı büyük boy kumaştan yapılmış torbadır, içinde hikaye kitapları, dil faaliyetlerini teşvik edecek destek malzemeler bulunur ve okumayı keyifli bir deneyime çevirir.

Büyük bir çuval hazırladıktan sonra grubunuzdaki çocukların ihtiyaçlarına ve yetkinliklerine göre aşağıdakilerden uygun olan malzemeleri içine koyun:

- Hikaye kitabı;
- Hikayenin CD ya da DVD si;
- Kurgu olmayan kitaplar;
- Hikayedeki karakter ya da objelerin modelleri;
- Hikaye ile ilgili aktivite ya da oyunlar;
- Kağıt;
- Renkli kalemler;
- Oyun hamurları;
-
- Aktivite kartı.

Çuval aktivitelerini modellemek için çocuklarla yakından çalışmaya başla. Çocuklar fikre bir kez alıştıktan sonra bağımsız şekilde çalışmaya başlayacaklardır. Ebeveynlere hikaye çuvallarını ödünç verip evde kullanmalarını önermeden önce modellemeyi görmeleri için davet et ya da açık talimatların olduğu aktivite kartı ver.

İçerik: story sack based on The Three Little Pigs

1. Hikaye ya da kurgu olmayan (bilgi) kitapları

Hikaye kitabı çocukların hayal gücünü çalıştırır ve hafızalarında şekiller yaratmasını sağlar.

Hikaye kitabının ilginç, çocuklara uygun bir teması ve kuvvetli bir hikayesi olmalı.

Hikaye olmayan, bilgi kitapları, çocuklara farklı okuma fırsatları verir. Küçük yaştaki çocuklar gerçekler ve bilgilere hayrandırlar. Çevrelerindeki dünyayı tanımak isterler. Hikaye dışındaki kitaplarda:

- Kurgu kitap temasıyla uyumlu olmalı;
- Küçük çocuklar için uygun içerikte olmalı;
- Güzel fotoğraf ya da resimler olmalı;
- Küçük çocukların ilgisini çekmeli.

2. Ses bandı

Sesbandı çocuğun hikayeyi tekrar tekrar dinlemesini sağlar. Çocuklar aynı hikayeyi tekrar tekrar dinlemeye bayılırlar. Hikayeyi anlamalarına ve anlatmalarına yardımcı olur.

3. Eğlenceli resimli fikir örnekleri

- Resimlere bakın ve farklı bir hikaye anlatırın.
- Hikayeyi okurken resimler çizdirin.
- Hikayeye yeni bir son eklettirin ve resim çizdirin.

4. Genişletilmiş öğrenme faaliyetine örnekler

- Hikayeye ilgili el sanatları uygulaması yaptırın.
- Kitaptaki X kelimesi için resim yaptırın.
- Kitaptaki resimleri çizdirin.
- Kitaba yeni bir son yazdırın.
- Konuyla ilgili internette araştırma yaptırın.

5. Oyunlar

Oyunlar, erken öğrenme ve okuma için önemlidir. Seçtiğiniz oyunun okuma, şarkı söyleme, yazma ve konuşma gibi aktiviteleri içermesine dikkat edin.

Örnekler:

- Kitaptaki farklı bölümler için hafıza oyunu yaratın.
- Hikayedeki kelimeler ya da kitaptaki farklı bölümler için tombala oyunu yaratın.
- Kısa çapraz bulmaca ya da kelime bulma oyunları yaratın.
- Hikayedeki farklı bölümlerle sessiz sinema oynayın. Resim ya da kelimeleri bir şapkaya koyun, çekiliş yapın.
- Kelime kartları hazırlayın ve değişik oyunlar oynattırın.
- Hikaye temasını kullanarak masa oyunu hazırlayın.
- Çocuğun hikayedeki olayları doğru sıraya koyması için ardışıklık oyunu yaratın.
- ...

6. Aktivite listesi: Ebeveynler için rehber

Aktivite kartı ebeveynler ya da bu kaynağı yeni kullanan öğretmenler için çuvalın nasıl kullanılması gerektiğini anlatan fikirleri sunar.

Listeye konulacak fikirler:

- Hikaye ve çocuğun en sevdiği bölümler hakkında konuşun.
- Çocuklara karakterler ve olaylar dizisi hakkında sorular sorun.
- Modelleri kullanarak hikayeyi yeniden anlatın.
- Hikaye kitabındaki kişiler ve yerler hakkında daha fazla bilgi toplayın.
- Oyun hamurlarıyla bir karakter ya da model yaratın.
- Olaylar dizisini çizerek yeniden anlatın.

Nasıl kullanılır

Çuval aktivitelerini modellemek için çocuklarla yakından çalışmaya başlayın.

Çocuklar fikre bir kez alıştıktan sonra, bağımsız şekilde çalışmaya başlayacaklardır.

Ebeveynlere hikaye çuvalarını ödünç verip, evde kullanmalarını önermeden önce modellemeyi görmeleri için davet edin. Onlarla kitap paylaşın; hikaye çuvaları hakkında bilgi verin, çocuklar için geliştirilmiş öğrenme faaliyetlerinin neden önemli olduğu hakkında ebeveynlerle konuşun.

Alet Kutusu 5.14 Hikaye Piramidi Tekniği

Amaçlar	Öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmek, hikayedeki karakterleri ve aralarındaki ilişkileri bulmak.
Kim için?	1. sınıftan 12. sınıfa kadar kullanılır. Özellikle Türkçe dersi için kullanılır.
Yöntemler	- Öğrenciler piramitteki soruları cevaplayacaklar. - Hikayedeki ana karakterin adını yazın. - Ana karakteri betimleyen iki kelime yazın. - Hikayenin nerede geçtiğini belirten üç kelime yazın. - Hikayedeki problemi belirleyen dört kelime yazın. - Hikayedeki birinci olayı tasvir eden beş kelime yazın. - Hikayedeki ikinci olayı tasvir eden altı kelime yazın. - Hikayedeki üçüncü olayı tasvir eden yedi kelime yazın. - Hikayedeki çözümü betimleyen sekiz kelime yazın.
Malzemeler	Projektör ya da tepegöz, asetat, kağıt, kalem
Yazar(lar)	Esther Minskoff et al., James Madison Üniversitesi, Özel Eğitim Program Fakültesi
Öğretmek için gerekli ortalama süre	Bir ders saati
Genel Bilgiler	Bu modeli kullanın: 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____
 Daha fazla bilgi için:	http://lessonplanspage.com/lastorypyramid2-htm/ http://images.pcmac.org/Uploads/.../BirminghamCity/.../StoryPyramid.pdf

Alet Kutusu 5.15 “Gözden Geçir, Soru Sor, Oku, Tekrar Et, Yeniden İncele (GSOTİ)” Metodu

Amaçlar	Materyali aktif bir şekilde sorular sorarak, notlar alarak okumak.
Kimin için?	Özellikle ilköğretim 3. sınıftan sonra kullanılır. 4. ve 5. sınıflar kadar, üniversite öğrencileri için de kullanılır
Yöntemler	Büyük gruplar kullanılır ve sınıfcı tartışma yapılır
Malzemeler	Projektör ya da tepegöz, asetat, kağıt, kalem
Yazar(lar)	Robinson (1941)
Öğretmek için gerekli ortalama süre	Bir ders saati
Genel Bilgiler	Daha hızlı okumak ve hatırlamayı desteklemek için kullanılır. Çok zaman alıyormuş gibi gözükse de daha fazla hatırlamayı ve geriye dönüp okumaları azaltmayı sağlar. Bu teknik özellikle ders kitapları ya da makaleler okunurken çok faydalı olacaktır. Öğrenciye metni okurken dikkatlerini kolaylıkla toplayabilecekleri bir yol gösterir. Öğrencilerin yöntemi anladığından emin olmak için, her safha birkaç kez modellenerek gösterilmelidir.
	
	http://www.pent.ca.gov/acc/SQ3Rmethodofstudy.pdf http://www.studygs.net/texred2.htm
Daha fazla bilgi için:	

Etkinlik Açıklaması**Gözden Geçirin:**

- Giriş ve özet paragraflarını okuyun.
- Başlık ve alt başlıklara bakın.
- Tablo ve grafikleri inceleyin.
- Ne olduğuna dair genel bir fikir edinin.

Soru Sorun (Ana noktaları bulmak):

- 5N 1K sorularını sorun.
- Önceki bilgilerinizle metnin arasında ilişki kurun.
- Başlık ve alt başlıklara dayanarak sorular oluşturun.
- Metnin cevap vereceğini düşündüğünüz soruları oluşturun.

Okuyun (Dikkatli bir şekilde okumak)

- Sorularınıza cevap arayın.
- Anahtar kelime ve bölümlerin altını çizin, işaretleyin.
- Sayfa kenarına notlar alın.
- Önemli noktaları kendi kelimelerinizle özetleyin.
- Okurken daha önce oluşturduğunuz soruları aklınızda tutun.
- Birden fazla okumaktan çekinmeyin (2. kez film seyretmek gibi).

Tekrar edin (Konuyu anladığınızı gösterir)

- Öğrendiğiniz bilgiyi kendi kelimelerinizle yazın.
- Hikayedeki ana noktaları aklınızda tutun, tekrar edin.
- Metni grafik, tablo gibi yan bilgilerle destekleyin.
- 5N 1K'ya cevap verdiğinizden emin olun.
- Sorduğunuz soruların cevaplarını yüksek sesle kendinize söyleyin.

Yeniden İncele yin (tekrarlayarak hafızanızı güçlendirin).

- Metnin üzerinden geçin.
- Sık sık tekrar edin.
- Sorulara cevap verme çalışmaları yapın.

Alet Kutusu 5.16 Görselleştirme Tekniği

Amaçlar	Okunan metnin anlaşılmasını kolaylaştırmak ve hatırlanmasını sağlamak. Görselleştirme bilgiyi hatırlama, organize etme ve birleştirme amacıyla kullanılır.
Kimin için?	Hem çocuklarda, hem de yetişkinlerde çok etkili.
Yöntemler	Sınıfta öğrencilerle görselleştirme alıştırmaları yapın. Önce basit, somut objelerle başlayın. Değişik oyunlar yaratın.
Malzemeler	Özel bir malzeme gerekmiyor
Yazar(lar)	
Öğretmek için gerekli ortalama süre	Bir ders saati
Genel Bilgiler	Metnin aktif bir şekilde işleme alınması sağlar. Çünkü okuyucu, eski bilgisi ve metindeki bilgiyi anlamlı imgelerle birleştirir. Dinleme, okuma ve yazma üzerinde büyük etkisi vardır. Metni hatırlamalarında çok etkilidir. İmgelerle yazının iki şekilde işlem görmesini sağlar. Metni daha derin bir şekilde zihinsel işlemlerden geçirmeyi sağlar. Okuyucunun yorumlarına daha dikkat etmesini sağlar ve farkındalığını artırır.
	
	http://teach.clarkschools.net/jbernhard/Literacy_Web/Web_Files_Literacy/Guided_imagery_Buehl.pdf http://www.readingrockets.org/strategies/visual_imagery/
Daha fazla bilgi için:	

Etkinlik Açıklaması

Görselleştirme Nasıl Yapılır?

Sınıfta öğrencilerle görselleştirme alıştırmaları yapın. Önce basit, somut objelerle başlayın.

Değişik oyunlar yaratın. Örneğin, öğrencilerin bir kedi düşünmelerini isteyin.

“Kedi beyaz ve bol tüylü. Kuyruğu uzun ve tüylü. Sizin gözünüzün içine bakıyor. Kocaman gri gözleri ve uzun siyah bıyıkları var.” Bu kediye kendi evlerinin dışında hayal etsinler ve sonra resmini çizsinler.

Sonra, kediye hareket ekleyin. “Kedi büyük bir sandalyenin üzerinde oturuyor. Birden sandalyeden atlıyor ve odanın sağ köşesine doğru koşuyor. Etrafa bakıyor ve dolabın içine saklanıyor.”

Yüksek sesle okumanın sonunda, öğrenciler kendi yarattıkları imgelerin resimlerini çizsinler. Öğrenciler hikayedeki resimleri de başka sorular için kullanabilirler. Örneğin; “Hikayedeki Ayşe’nin resmine bak. Ayşe kampa gitseydi, kampta neler yapardı?”

► Katkıda Bulunan Yazarlar

Ackart, Leen; Çocuk Hakları Ofisi, Meclis Evi, Brüksel, Belçika. Çocuk hakları açısından bakarak, Flanders'ta yaşayan çocukların yaşam koşullarını artırıyor ve politikacılara çocuk haklarına ilişkin tavsiye veriyor.

Babür, Nalan; okuma ve öğrenme bozukluğu konularında uzmanlaşmıştır. Doktora programını 2003 yılında Arizona Üniversitesi'nde öğrenme bozukluğu ve yan alan olarak da eğitim psikolojisi üzerine tamamlamıştır. Okuma bozukluğu (dyslexia) ve ilgili konularda diğer akademisyenlerle beraber yazılmış çeşitli makaleleri bulunmaktadır. Nalan Babür 2004 yılı Şubat ayında İlköğretim Bölümü'nde çalışmaya başlamıştır.

Börkan, Bengü; 1999 yılında lisans derecesini Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde tamamladıktan sonra Ohio Eyalet Üniversitesi'nde Eğitimde Niteliksel Araştırma, Değerlendirme ve Ölçme programında master (2001) ve doktora (2006) derecelerini aldı. Ocak 2008'de Boğaziçi Üniversitesi'ne katıldı. İlgi alanlarının arasında survey araştırması, web tabanlı survey yöntemi, tutum ölçümü, eğitimde ölçme ve program değerlendirmesi yer almaktadır.

Callens, Saar; Master Derecesi. Artevelde Üniversitesi Ghent, Belçika, Eğitim Bölümü, İleri Özel Eğitim İhtiyaçları Lisans ve Düzeltici Eğitimi. Pedagog. Şu anki kavramsal kafesleri, yöntem ve içerikleri birleştirerek, günlük öğretim gerçekliğini ve bireysel eğitim planlamasına odaklanmayı ve tecrübe bazlı öğrenmeyi öğretir. Temel eğitimdeki engelleri öğrenerek, çocukların yeteneklerinin geliştirilmesinin araştırılması.

Candeias, Adelinda; Psikoloji Doktorası (Sosyo-bilişsel kuram ve değerlendirme yöntemleri). Psikolog, Évora Üniversitesi Psikolojik ve Eğitsel Değerlendirme Profesörü, Psikoloji Lisans Psikoloji Bölümü, Eğitim Psikolojisi Yüksek Lisans Programı ve Özel Eğitimi, Psikoloji ve Eğitim ve Doktora Programı. Eğitim ve Psikoloji ve Évora Üniversitesi Psikoloji Doktora Programı Koordinasyonu'nda Araştırma Merkezi Üyesi.

Caner, H. Ayşe; Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Eğitim Programları ve Öğretimi alanında BA, Eğitimde Program Geliştirme alanında MA programlarını tamamlamıştır. Daha sonra, Ohio Üniversitesi'nden Eğitim Yönetimi ve Liderlik alanında MEd. ve Pittsburgh Üniversitesi'nden Politika, Planlama ve Değerlendirme alanında Ed.D derecelerini almıştır. Yrd. Doç. Dr. Caner 1998 yılından beri Eğitim Bilimleri Bölümü'nde çalışmakta olup, ilgi alanları, eğitim yönetimi ve liderlik; eğitim politikası, eğitim programı ve planı geliştirme, uygulama ve değerlendirme ve öğretmen yetiştirme.

Chaleta, Elisa; Eğitim Psikolojisi Doktorası. Portekiz, Évora Üniversitesi Psikoloji Departmanı Profesörü, hem öğretmen hem de psikolog eğitimi. Öğretim ve Özel Eğitim ve Öğrenme Güçlüğü alanında müdahale deneyimi. Évora Üniversitesi, Psikoloji Departmanı Direktörü. Portekiz, Évora Üniversitesi'nin akademik başarı tanıtımı ofisi Bilimsel Koordinatörü.

Cid, Marilia; Eğitim Doktorası. Portekiz, Évora Üniversitesi Pedagoji ve Eğitim Bölümü üyesidir. Öğrenme değerlendirmesi, eğitimde araştırma yöntemleri (lisansüstü eğitimde: eğitsel değerlendirmede master derecesi; özel ihtiyaçlarda master derecesi; Eğitimde Doktora Eğitim Programı) ve okullarda öğrenme ve öğretme (Fen Bilgisi Öğretmenliği). Eğitsel değerlendirmede master derecesi koordinasyonu. Ve birçok Eğitimde Araştırma Projesinin de üyesidir.

Cruz, Vitor; Özel Eğitim Doktorası. Portekiz'deki Lizbon Teknik Üniversitesi'nde profesördür. Gelişimsel ve özellikle de öğrenmeye ilişkin spesifik engellerde değerlendirme ve müdahale dersleri vermektedir. Özel Eğitim yüksek lisanslarının koordinasyonunu sağlamaktadır. Yapısal Bilişsel Değiştirilebilirlik ve Bilişsel Aktivasyon alanlarında çalışmaktadır. Öğrenme zorlukları, okuma yazma güçlükleri, bilişsel eğitim, zeka ve biliş konularında araştırma ve uygulamaları vardır.

Deniz, Nursel; Eğitimde ödüller. Londra Metropolitan Üniversitesi, Eğitim Lisansı. İlk yıllarda öğretmen olarak çalıştıktan sonra, beşeri bilimler koordinatörü ve Noel Park İlköğretim Okulu yönetim ve liderlik ekibinin bir parçası oldu. Şu anda 4 senedir faz liderliği yapmakta olup, bunun yanında yetenekli ve becerikli bir koordinator ve sınıf öğretmeni olarak ana görevini de sürdürmektedir. Özel eğitim ihtiyaçları olan çocuklar da dahil olmak üzere farklı yetenekleri olan, geniş bir yaş aralığı ile çalışmaktadır.

East, Marion; Master Derecesi, İngiltere Bath Spa Üniversitesi'nde Erken Çocukluk Çalışmaları Bölümü Kıdemli Öğretim Üyesi. Okullar, kolejler ve üniversitelerde öğretmenlik ve öğretim üyeliği yapmış ve erken çocukluk merkezleri konusunda pedagojik ve pratikte bulunmuştur. İngiltere'de büyük bir yerel otorite için 11 sene boyunca genç çocuklara hizmetler koordinatörlüğü yapmıştır. Uzmanlık alanlarında çocukların ve bebeklerin gelişimi, oyun ve öğrenimi, sosyal adalet için eğitim, anti-ayırıcı uygulama ve eğitim olanaklarına katılımın genişletilmesi bulunmaktadır.

Fialho, Isabel; Eğitim Doktorası. Évora Üniversitesi Pedagoji ve Eğitim Dairesi Üyesi. 2007 senesinden beri Eğitim Genel Denetimi ile işbirliği içinde Okullar Dış Değerlendirmesi yapmaktadır. İlkokul öğretmenleri- Deneyisel Bilimler Öğretiminin Eğitim Bakanlığı Programı'nda eğitmendir.

Fluijt, Dian; Yüksek Öğrenim Koleji (Higher Education College –Hogeschool) Utrecht, Hollanda, Eğitimsel Psikoloji (Educational Psychology). İşbirliğiyle eğitim alanında araştırmacı. İşbirliğiyle eğitim sınıf stratejileri konusunda geliştirici. Özel eğitim ihtiyaçlarında Öğretmen Zorlayıcı Davranışlar (Teacher Challenging Behaviour in Master Special Educational Needs). İlk ve orta derecelerdeki takımlarla işbirliğiyle eğitim projelerini koordine etmiştir. DISTINC projesinde kaynaştırıcı sınıf aktivitelerinde çalışmıştır.

Franck, Eva; Özellikle okul yeniliğinin etkisi konusunda Antwerp Şehri'nin "Genel Eğitim Politikası" bölüm çalışanlarındandır. Johan Huybrechts ve diğer çalışma arkadaşlarıyla birlikte not tutma konusunda uygulama alternatifleri için müdürleri, öğretmenleri ve diğer okul çalışanlarını destekler. "Not tutma alternatifleri"nde [Samen tot aan de meet], iki proje geliştirmişler ve iki kitap yayınlamışlardır. Bu konularda dersler, konferanslar ve kurslar düzenlemektedirler. Bunun öncesinde Antwerp Üniversitesinde 6 sene boyunca Eğitim konularında araştırmacı olarak çalışmıştır.

Gogacz, Adam; Lodz Sosyal Bilimler Üniversitesi, Polonya, Eğitim Bilimleri Bölümü. Filozof ve ahlakbilimcidir. Pedagoji konusunda elliden fazla master derecesine öğretmenlik yapmakta, hoşgörü ve kabul konusunda eğitim, yetiştirme sürecinde kültürlerarası eğitim veya değerler üzerine birçok makale yazmıştır. Eğitim Bilimleri Bölümü'nde 6 yıl boyunca dekan yardımcılığı yapmıştır.

Grácio, Luísa, Eğitimsel Psikoloji alanında doktora (PhD) derecesi vardır. Portekiz'de Evora Üniversitesi'nde Psikoloji Bölümü'nde, "Özel İhtiyaçlar" (Special Needs) gibi birçok master programında, Eğitim ve Psikoloji alanındaki doktora programlarında profesördür. Eğitim ve Psikoloji Araştırma Merkezi (CIEP) bilim kurulu ve 2006'dan beri Portekiz Uluslararası İlişkiler Takımı üyesidir. Avrupa DISTINC Projesi'nde Portekiz ortaklığı için ulusal sorumluluk. Yetenek geliştirme ve eğitim iyileştirme alanlarda araştırma ve pratikler yapmaktadır.

Hussein, Tunay; Türk olan ailesi II. Dünya Savaşı'ndan sonra 1950 yılında Kıbrıs'tan İngiltere'ye göç etmiş ve yeni bir hayata başlamıştır. Öğretmen eğitimini Liverpool'da 1974'te tamamladıktan sonra Londra'da birçok ilk ve orta dereceli okulda çalışmıştır. Şu anda Kuzey Londra'da Noel Park İlköğretim Okulu müdürüdür ve tüm dünyadan çocuklarla çalışabilme ayrıcalığına sahiptir.

Huybrechts, Johan; Yenilik ve Öğrenme kıdemli uzmanı- Eğitim Politikası Bölümü, Antwerp, Belçika. Johan, Antwerp Şehri Regenboog Çok-kültürlü Okulu'nda 23 senelik öğretmen ve müdürdü. 2000 senesinde okulunun öğrenme ortamı, eğitim ve öğrenme stillerini buluşturarak yarattığı bir ortam olan "Koning Matthijsje" projesini geliştirmiştir. Bu okul, yeni gelenler ve mülteciler alanlarında uzmanlaşmıştır. Okulların ve yerel otoritelerin politika üretme ve yenilik kapasitesini güçlendirmesine destek olan bir takımın 7 sene boyunca koordinatörlüğünü yapmıştır.

Leal, Fátima; Psikolog ve Doktora. Portekiz Évora Üniversitesi Eğitimsel Psikoloji Öğrencisi. Araştırma alanları; öğrenme, öğretme, üstbilis, etkileme, düzenleme ve yükseköğretimdir.

Lebeer, Jo; Master Derecesi, Doktora, Antwerp Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Birincil ve Disiplinlerarası Bölümü, Belçika. Gelişimsel engelleri olan çocuklar ve yetişkinlerin dinamik ölçü ve Eğitim potansiyellerinin artırılması danışmanı. Antwerp Üniversitesi, sakatlık çalışmalarında Doçent; Santiago de Chile Diego-Portales Üniversitesi ve Cluj-Napoca, Romanya'da bulunan Babes-Bolyai Üniversitesi Psikoloji Departmanı'nın ziyaretçi Doçenti'dir. "Geliştirme ve Kaynaştırmayı Öğrenme" adında bir lisansüstü eğitim projesi yürütmekte, Feurstein Yaklaşımı'nı öğretmekte ve INCENA (İçerme & Etkinleştirme)'nin eş-direktörlüğünü yapmaktadır. Avrupa Yaşam Boyu Eğitim Projeleri'ni ve DAFFODIL'i koordine etmiştir.

Özerman Ulcay, Didem, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünde yüksek lisans yaptı. Tezinde sınava hazırlık stresiyle başa çıkma konusunu araştırdı. Anne Çocuk Eğitim Vakfı'nda İşlevsel Okur Yazarlık Projesinde eğitmen olarak çalıştı. 2007'den beri Açık Okullar'ında çalışmaktadır. Yaratıcı Drama alanında da eğitmenlik yapmaktadır.

Özveren, Burcu; George Washington Üniversitesi'nde, duygusal ve davranışsal bozuklukları olan öğrenciler üzerine özel eğitim master'i yapmıştır. Psikoeğitimsel teorik çerçevede bilgi, beceri ve tutumları birleştirerek, duygusal ve davranışsal bozuklukları olan çocuklar için etkin öğretimi kolaylaştırmak ve EBD'li öğrencilerin sonuçlarını iyileştirmek için gerekli klinik öğretim deneyimi.

Pearce, Stephen; BA(hons) tasarım lisansı ve eğitim yüksek lisansı belgesi. Temel öğretimde, çoğunluğu Noel Park İlköğretim Okulu'nda sınıf öğretmenliği olmak üzere 20 yılı aşkın süredir çalışma deneyimi vardır. İkinci anahtar evre (3-6 yaş arası) için okuma yazma koordinatörü ve aynı zamanda bir okuma kurtarma öğretmenidir.

Rebello, Nicole; Eğitim Psikoloğu ve Portekiz Évora Üniversitesi Eğitim ve Psikoloji Araştırma Merkezi'nde araştırma görevlisidir. DISTINC Projesi Portekiz Takımı üyesidir.

Saragoça, Maria José; Bir devlet okulunda özel eğitim öğretmenidir (Évora 3 No'lu Okulları). Évora Üniversitesi Eğitim Bölümleri doktora öğrencisidir. Önceki iki uluslararası COMENIUS Projesine katılım: IRIS- Kapsayıcı Okulu Araştırma Yoluyla İyileştirme; DAFFODIL- İşleyiş ve gelişim odaklı kapsayıcı eğitimin dinamik ölçümü. Portekiz eğitiminde ICF uygulanması konusunda araştırmalar yapmıştır.

Sart, Z. Hande; Boğaziçi Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Türkiye.Dr. Z. Hande Sart lisans derecesini Boğaziçi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında, uzmanlık derecesini aynı üniversitenin Klinik Psikoloji alanında tamamladı. Uzmanlık araştırması matematik öğrenme zorluğu ve epilepsisi olan çocuklarda nöropsikolojik eksikliklere odaklanmıştı. Dr. Sart Pittsburgh Üniversitesi'nde Uygulamalı Gelişim Psikoloji alanındaki doktorasını okulöncesi dönemde davranış sorunlarındaki süreklilik ve değişkenlik üzerine çalışarak tamamladı. Dr. Sart 2004 yılından beri Boğaziçi Üniversitesi'nde psikolojik danışmanlık öğrencilerine yüksek lisans ve lisans düzeyinde, öğretmenlik öğrencilerine lisans düzeyinde çeşitli dersler vermektedir. Öğretimsel odağı engellilik ve engelli bireylerin savunuculuğu alanlarına odaklıdır. Dr. Sart üniversitedeki engelli öğrencilere destekleyici hizmetleri gözetken Engelliler Birimi'nin ve GETEM'in (Görme Engelliler ve Teknoloji Laboratuvarı) koordinatörüdür. Dr. Sart Yükseköğretim Kurulu (YÖK) bünyesindeki Özürlü Öğrenciler Komisyonu'nda üye olarak hizmet vermektedir. Dr. Sart altı ayılığına İşlevsellik, Yetiştirme ve Sağlığın Uluslararası Sınıf-

landırılmasının (ICF, ICF-Çocuk ve Ergen versiyonu) uyarlanması ve gelişimi üzerine Cenevre, İsviçre'deki Dünya Sağlık Merkezi'nde (WHO) çalışmıştır. Dr. Sart'ın araştırma alanları nörogelişimsel engellilik, çocuklarda davranış sorun ve bozuklukları, engelli hakları ve rehabilitasyon danışmanlığıdır.

Schraepen, Beno; Eğitim Psikolojisi mastırı. Antwerp Belçika, Plantijn Üniversitesi'nde Özel Gereksinimli Pedagoji dersleri vermektedir. INCENA (İçerme ve Etkinleştirme) Projesinin yardımcı yöneticisidir. Kapsayıcı eğitimle ilgili araştırmalar ve okul temelli kapsayıcı danışmanlık konularında geniş deneyime sahiptir. Kapsayıcı ve bilişsel eğitim konularında, dinamik üzerine DAFFODIL Projesi'ne, fonksiyonel kapsayıcı değerlendirmesine katılım göstermiştir.

Shamir, Adina; Yardımcı Doçent ve Eğitim Okulu başkan yardımcısı, Bar-Ilan Üniversitesi, İsrail, Özel Eğitim Başkanı. Özel ihtiyaçları olan çocuklara özel ilgi gösteren bir grubun ve (2007-2011 süresince) Avrupa Birliği Öğrenim ve Öğretim Başkanı. Temmuz 2011'den beri Uluslararası Bilişsel Eğitim ve Psikoloji Derneği'nin (IACEP) "Seçilmiş Başkanı". Bilimsel araştırma ve yayınları, bilişsel ve meta-bilişsel gelişim alanında yayılmıştır. Çalışma ve yayınları; teknolojiyi, özel eğitimi ve erken çocukluk eğitimi birleştiren, disiplinlerarası bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Son araştırma ve yayınları, yeni teknolojilerin özel ihtiyaçları olan çocuklar da dahil, risk altındaki küçük çocukların öğrenmesine ilişkin potansiyel etkileri üzerine odaklanmıştır. Bu alandaki hareketlerinin bir parçası olarak, Springer tarafından yayımlanan "Risk Altındaki Öğrencilerin Okur Yazarlık Başarıları İçin Destek Olarak Teknoloji" başlıklı bir kitabı düzenlemiştir.

Stoffels, Leen; Karel de Grote Üniversite, Antwerp, Belçika, Eğitim Bölümü. Eğitim Bilimleri ve İlerleme Öğretimi alanında master yapmıştır. Özel Eğitim İhtiyaçları ve İlerleme Öğretimi Gelişmiş Üniversite Derecesi Koordinatörü ve Özel Eğitim İhtiyaçları Özel Eğitimi Gelişmiş Üniversite Derecesi Koordinatörüdür. Eğitim İhtiyaçları konusunda değişik alanlarda ders vermektedir. Profesyonelleşme, yansıtma ve deneyim odaklı öğrenme alanlarında öğrencilere danışmanlık yapmaktadır. Özel eğitim, devamlı ve özel eğitim ihtiyaçları alanlarında ulusal ve uluslararası projelerde çalışmaktadır. Özel eğitim İhtiyaçları olan öğrencilere koçluk yapmaktadır.

Ünlühisarcıklı, Özlem; Boğaziçi Üniversitesi'nde doçent olarak çalışmaktadır. Dr. Ünlühisarcıklı 1999'dan beri Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü'nde ders vermektedir. Program planlama ve uygulamasında deneyim sahibidir ve çeşitli kurumlara danışmanlık hizmeti sunmuştur. Araştırma ilgi alanları yetişkin eğitimi, mesleki yetişkin eğitimi ve yetişkin okur-yazarlığıdır.

Van den Eynde, Ria; Karel de Grote Üniversite Koleji, Antwerp, Belçika, Eğitim Bölümü. Edebiyat ve Dilbilimi alanında mastır yapmıştır. Okuma, yazma ve dilbilimi konularında; dil odaklı öğrenim bozukluklarında kapsayıcı tedavilerde ilköğretim öğretmenlerine ders vermektedir. Profesyonelleşmede öğrencilere danışmanlık yapmaktadır. Çocuk edebiyatı ve okuma teşviki konularına özel ilgisi vardır. Özel eğitim İhtiyaçları konularında ulusal ve uluslararası projelere katılmaktadır.

Van den Steen, Luc; Emekli Profesör, Artevelde Üniversitesi, Ghent, Belçika. Özel öğrenme güçlüğü çeken çocuklar ve ebeveynleri için bir dernek olan "Sprinkel" in ortak kurucusudur.

Vansieleghem, Nancy; Belçika Ghent'te LUCA Sanat Okulu'nun Eğitim Bölümü Başkanı. Gent Üniversitesi'nde postdoktora araştırmacısı olana kadar, eğitimi bir ürün olarak tanıtip sömüren ve sayıca artmakta olan eğitim projelerine alternative olabilecek yeni yollar geliştirmiştir. Limit-Deneyimi olarak Diyalog: Eğitim Projesi olarak Çocuklarla Filozofinin Portresi(2010) kitabını yazmıştır.

Vermeire, Ase; Belçika Ghent'te Artevelde Üniversite Koleji'nde Eğitim Bölümünde, Özel Eğitim İhtiyaçları ve İlerleme Öğretimi İleri Lisans Derecesindedir. Öğretim gerçekliği; ileri profesyonelleşme, yansıtma ve deneyim bazlı öğrenme konularında rehberlik ve öğrenci danışmanlığı konularında mevcut tanımsal çerçeveleri, metodoloji ve içerikleri bir araya getirme konusunda eğitim almış bir pedagoğtur.

Wilssens, Marijke; Özel Eğitim İhtiyaçları alanında yüksek lisans yapmıştır. Belçika Ghent'te Artevelde Üniversite Koleji'nde Özel Eğitim İhtiyaçları ve İlerleme Öğretimi Gelişmiş Üniversite Derecesi Koordinatörüdür. Özel eğitim İhtiyaçları olan çocuklar, ailelerine destek ve disiplinlerarası işbirliği temalarında öğretmen ve araştırmacıdır; profesyonel gelişim süreçlerindeki profesyonel ve öğrencilere koçluk ve denetmenlik yapmaktadır. Özel eğitim İhtiyaçları konusundaki uluslararası projelerde koordinatör ve geliştirici olarak çalışmaktadır. Zihinsel yetersizlikleri olan okulöncesi öğrencilere eğitim konusunda geniş bir deneyime sahiptir.

► DISTINC Proje Ortakları

Boğaziçi Üniversitesi Yaşamboyu Eğitim Merkezi (Proje Koordinatörü)

Proje koordinatörü: **Dr. Tamer Atabarut**

Akademik Kadro (alfabetik sırayla)

Dr. Nalan Babür (Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü)

Dr. Bengü Börkan (Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü)

Dr. Ayşe Caner (Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü)

Dr. Z. Hande Sart (Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü)

Dr. Özlem Ünlühisarcıklı (Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü)

Proje Asistanı: **Ece Gökakın**

Teknik Personel: **M. Alişan Kuloğlu**

İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Projeler Koordinasyon Ekibi

Yönetici: **Ahmet Koçibar** (İLMEM Müdür Yardımcısı)

Akademik Kadro (alfabetik sırayla)

Mustafa Uslu, Metin Taşdemir

İdari asistan: **Ceren Erdoğan**

NoelPark İlköğretim Okulu, Londra-Birleşik Krallık (Projenin 2. yılında ayrıldı)

Yönetici: **Tunay Hussein**

Akademik Kadro (alfabetik sırayla)

Nursel Deniz, Mike Jarman, Steve Pearce, Parisa Angeletos

İdari asistan: **Ayfer Cihan**

Yönetim Akademisi, Lodz-Polonya

Yönetici: **Marta Kedzia**

Akademik Kadro (alfabetik sırayla)

Anna Bartczak, Adam Gogacz, Rafał Kamiński, Anna Sołtys, Mariola Swiderska, Rafał Szklarek

İdari asistan: **Damian Kopka**

Antwerp Üniversitesi, Antwerp-Belçika

Yönetici: **Jo Lebeer, Patricia De Clopper, Linda Springael**

Akademik Kadro (alfabetik sırayla)

Jo Lebeer ve Cil Leytens, Saar Callens, Ase Vermeire, Marijke Wilssens, Beno Schraepen, Leen Stoffels, Griet Van Balen, Ria Van den Eynde

Teknik Personel: **Lea Costermans, Chris Monteyne Bruno Fleurackers**

Evora Üniversitesi, Evora-Portekiz

Yönetici: **Maria Luisa Fonseca Gracio**

Akademik Kadro (alfabetik sırayla)

Dr.Adelinda Candeias, Dr.Marília Castro Cid, Dr.Elisa Chaleta, Dr.Vítor Cruz, Catarina Dias, MA, Dr.Isabel Fialho, Nicole Rebelo, Maria José Saragoça, MA

İdari Asistan: **Lea Costermans, Chris Monteyne, Bruno Fleurackers**



Boğaziçi Üniversitesi
Yaşamboyu Eğitim Merkezi



SPOŁECZNA
WYŻSZA SZKOŁA
PRZEDSIĘWZĘCZOŚCI
I ZARZĄDZANIA



Universiteit
Antwerpen



Bu kılavuz, farklılıkları ve geçmişleri ne olursa olsun tüm çocukların okula erişebilmeleri ve akranlarıyla birlikte aynı ortamda iyi bir eğitim alabilmeleri için, UNESCO' nun belirlediği "Herkes için Eğitim" amacına katkı sağlamak amacıyla geliştirilmiştir.

Günümüzde öğretmenler sınıflarında öğrenme güçlüğü ve davranış problemleri olan çocuklar dahil birbirinden farklı yetenek ve gereksinimleri olan çocuklar için dışlayıcı olmadan, en uygun koşulları yaratmak adına büyük bir zorlukla karşı karşıya kalmaktadırlar. Beş Avrupa ülkesinden (Belçika, Polonya, Portekiz, Türkiye, İngiltere) altı ortakla birlikte, özel gereksinimi olan çocuklardan özellikle öğrenme güçlükleri ve/veya davranış problemleri olan çocuklara yönelik kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları için, ilköğretimde Etkili Kaynaştırma Uygulamaları için Hizmet İçi Eğitim Programının Geliştirilmesi Projesi" (DISTINC) gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalar, öğrenme güçlükleri ve/veya davranış problemleri olan çocukların akademik, sosyal, duygusal ve fiziksel potansiyellerine akranlarıyla birlikte ulaşma fırsatlarını artırmalarına yöneliktir.

Bu kılavuz, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları için gerekli becerileri geliştirebilecek, kısaltılmış kuramsal bilgileri ve kanıta dayalı seçilmiş strateji ve yöntemleri kapsayan bir dizi alet kutusunu da içermektedir. Öğretmen veya çocuklara eğitim verirken kullanmak amacıyla, kitapçığa eşlik eden DVD'de, alet kutusunda yer alan metin ve sunulara, daha kapsamlı olarak yer verilmiştir. Bu kılavuz ve DVD, ayrıca, eğitimcilerin eğitimi için bir kaynak olarak da kullanılabilir.



Ekteki DVD, öğretmen ve çocuklarla çalışmak üzere kullanılacak alet kutusunu (sunumlar ve belgeler) içerektir.



Eğitim ve Kültür
Hayatboyu Öğrenme Programı



Bu proje Avrupa Komisyonu Yaşamboyu Eğitim Programı Sözleşme N°510072-LLP-1-2010-TR-Comenius-CMP tarafından mali olarak desteklenmiştir. Bu belge sadece yazarlarının görüşlerini yansıtır ve Komisyon burada yer alan bilginin herhangi bir şekilde kullanılmasından sorumlu tutulamaz.

ISBN 978-975-518-349-7