

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM I. DEVRE PROGRAMLARINDAKİ
OKUMA-YAZMA ETKİNLİKLERİNDE AKRANLARINDAN GERİ
KALAN ÇOCUKLARIN GERİ KALMALARINA NEDEN OLAN
FAKTÖRLER VE BUNU ÖNLEMEDE STRATEJİK
YAKLAŞIMLAR**

123213
YÜKSEK LİSANS TEZİ

123213

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Hakan SARI

Hazırlayan

Ahmet BEDEL

KONYA- 2003

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

ÖZET

İlköğretimde karşımıza çıkan en önemli sorunlardan biri okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan çocuklardır (Çelenk, 1999). Sarı'nın (2003) belirttiği gibi, okuma-yazma öğrencilerin diğer gelişim alanlarını da etkilemektedir. İlköğretim programlarındaki okuma-yazma ile ilgili hedefler, o yaştaki tüm öğrencilerin kazanabileceği şekilde belirlenmesine rağmen, ilk okuma-yazma etkinliklerinde bazı öğrencilerimizin başarılı olamadığı gözlenmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin geri kalmalarına neden olan faktörlerin ortaya çıkarılması ve bu faktörler ışığında öneriler geliştirilmesidir. Ayrıca bu alanda çalışma yapmayı planlayan diğer araştırmacılara da ışık tutmaktır. Bu çalışmada niteliksel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin transkriptleri "Betimsel Analiz" yöntemiyle analiz edilmiştir.

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre,

1. Gelişimsel özellikler öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerindeki başarısında önemli bir etkidir.
2. Psikolojik ve ailevi nedenlerden kaynaklanan faktörler öğrencinin okuma-yazma etkinliklerindeki başarısını etkilemektedir.
3. Eğitim programlarının, eğitim ortamlarının ve yönetsel düzenlemelerin öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerindeki başarısında önemli bir etken olduğu ortaya çıkmıştır.
4. Öğretmenin okuma-yazma etkinliklerindeki öğrenciye yaklaşımı öğrencinin bu etkinliklerdeki başarısında önemli bir faktördür.
5. Öğrencinin kendisinden kaynaklanan faktörler (Öğrencinin özür-engel durumu, farklı bir mahalli dil kullanımı) onların okuma-yazma etkinliklerindeki başarısında önemli bir etkidir.
6. Okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin okuma-yazmayı gerçekleştirebilmelerinde kullanılan araç-gereçlerin, yöntem ve tekniklerin önemli bir yeri olduğu ortaya çıkmaktadır.

ABSTRACT

One of the problems raised in the primary schools is that some children who have difficulties for reading comprehension and writing display backwardness regarding reading and writing activities from their peers in schools (Çelenk, 1999). According to Sari (2003), developing reading comprehension and writing skills affect the students' other skills to be able to develop. Although the goals for reading and writing activities in the National Primary School Curriculum should be gained by all children particularly in primary schools some children still cannot reach the goals defined in the curriculum. Therefore, the aim of this study is to explore the factors leading to difficulties and backwardness on some children for the activities of reading and writing and to help other researchers doing the same kind of research in the light of these factors. The aim of this research is to develop some implications for practice on this issue. In this research, the researcher used qualitative research method. With this method, the researcher developed semi structured interview form and the data were collected using that research instrument. After the researcher collected the data using the tape recorder, the researcher transferred the data into the texts. Then, he analyzed the data with the light of descriptive analysis techniques. According to the research findings;

1. The personality characteristics of the students affect their reading and writing skills to develop,
2. The characteristics of psychologic and parental issues affect the the students' achievement.
3. On the students' achievement for reaching the goals of reading and writing, educational programs administered, physical placements and the legislative issues are effective,
4. The approaches used to teach reading and writing skills and attitudes of the teachers towards the students affect the achievement of the students in the primary schools,
5. The characteristics of the students (like having bilingual or having handicapping issues) are factors for their achievement,
6. The materials used by the teachers, teaching methods and techniques are important factors for the students' achievement on their reading comprehension and writing skills to reach the goals defined in the curriculum.

ÖNSÖZ

İlköğretimin ilk yılından başlayarak okuma-yazma etkinlikleri aşamalı olarak daha akıcı ve anlamlı okuma-yazma etkinliklerine doğru bir süreç olarak ilerlemektedir. İlköğretim programlarındaki okuma-yazma ile ilgili hedefler, o yaştaki tüm öğrencilerin kazanabileceği ve başarabileceği şekilde hazırlanmasına rağmen, ilk okuma-yazma etkinliklerinde bazı öğrencilerin başarılı olamadığı gözlenmektedir.

İlköğretimde karşımıza çıkan sorunlardan bir tanesi de ve belki de en önemlisi okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerdir. Çünkü okuma-yazma ile ilgili gelişim diğer gelişim alanlarını da etkilemektedir. Öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde geri kalmalarının nedenlerini araştırmak ve bunlara öneriler üretmenin, ülkemiz açısından çok önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma ışığında sınıf öğretmenlerinin konuya daha bilimsel yaklaşımları, bu çocukların okuma-yazmayı gerçekleştirebilmeleri için kullanılan araç-gereçlerin, izlenilen programın, okuma-yazma ile ilgili yöntem ve tekniklerin niteliklerinin yükselmesi, öğrencinin ailevi, psikolojik durumu ve gelişimsel özellikleri hakkında daha geniş bilgi sahibi olarak soruna yaklaşımları ve çözmeleri amaçlanmaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgular ışığında teoriğin pratiğe geçirilmesinde, sınıf öğretmenin kendisini bu konuda özgüvende hissetmesinde, yardıma ihtiyacı olan öğrenciyi tanıması ve öğrenciye yapılacak yardımlar konusunda beklenen adımların atılması ve çaba gösterilmesinde önemli katkılar sağlanacağına inanılmaktadır.

Araştırmanın gerçekleşmesinde, öneri ve katkıları ile beni yönlendiren, motive eden değerli danışmanım Yard. Doç. Dr. Hakan SARI'ya, bu araştırmanın tamamlanmasında zaman harcayan Prof. Dr. Ömer ÜRE, Prof. Dr. Ramazan ARI, Prof. Dr. Musa GÜRSEL, Yrd. Doç. Dr. Ali Murat SÜNBÜL, Yrd. Doç. Dr. Hasan YILMAZ ve diğer hocalarıma, araştırma verilerinin toplanabilmesi için görüşmelere içtenlikle katılan öğretmenlere, Karaman Rehberlik ve Araştırma Merkezi yönetici ve öğretmenlerine ve sevgili eşim Figen BEDEL'e ayrı ayrı teşekkür ederim.

Ahmet BEDEL

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	I
ABSTRACT	II
ÖNSÖZ.....	III
İÇİNDEKİLER.....	IV

BÖLÜM I

I. A. Giriş.....	1
I. B. Okuma-Yazma Kavramının Türklerde ve Diğer Ülkelerde Süreç İçinde Gelişimi	1
I. C. Dünyada Okuma ve Yazmada Sayısal Durum.....	8
I. D. Türkiye’de Okuma-Yazmada Sayısal Durum.....	8
I. E. İlk Okuma ve Yazmanın Temel Amaçları.....	9
I. F. Okuma-Yazma Etkinliği.....	12
I. G. Okuma Nasıl Gerçekleşir ?.....	13
I.H. Okuma-Yazma Etkinliklerinde Anlamanın Etkisi.....	15
I. I. Okuma-Yazma Etkinliklerine Yönelik Yaklaşımlar.....	15
I. I. 1. Geleneksel-Modern Yaklaşımlar.....	16
I. I. 1. a. Statik ve Dinamik Yaklaşımlar.....	16
I. I. 1. b. Seçici -Kitle Yaklaşımları.....	16
I. I. 1. c. Politik-Kültür Yaklaşımları.....	17
I. I. 1. d. Temel İhtiyaçlar-Fonksiyonel Okuma -Yazma Yaklaşımı.....	17
I. I. 1. e. Bilinçlendirme Yaklaşımı.....	17
I. I. 1. f. Zorlayıcı-Katılımcı Yaklaşımlar.....	17
I. I. 1. g. Bütünleştirici Yaklaşım.....	17
I. I. 1. h. Multi-Fonksiyonel Yaklaşım.....	18
I. I. 2. Zihinsel (Kognitif) Yaklaşımlara Göre İlk Okuma ve Yazma.....	18
I. I. 2. a. Bilgi İşlem Yaklaşımına Göre İlk Okuma-Yazma.....	19
I. I. 2. b. Sembollerin Zihinde Kullanımı Olarak İlk Okuma-Yazma.....	19
I. I. 2. c. Problem Çözme Olarak İlk Okuma-Yazma.....	20
I. I. 2. d. Genel Kapsamlı Düşünce Olarak İlk Okuma-Yazma.....	21
I. I. 2. e. Birbiriyle İlişkili İşlemlerin Toplamı Olarak İlk Okuma-Yazma.....	21
I. J. Okuma-Yazma Etkinliklerinde Öğretim Yöntemleri	22
I. J. 1. Sentez Yöntemleri.....	22

I. J. 2. Analiz Yöntemleri.....	24
I. J. 3. Karma Yöntemler.....	25
I. K. Okuma-Yazma Etkinliklerinde Öğrenme Güçlüğü.....	25
I. K. 1. Okuma-Yazma Etkinliklerinde Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri	27
I. K. 2. Öğrenme Güçlüğü Çeken Çocukların Sosyal ve Psikolojik Özellikleri.....	27
I. K. 3. Okuma-Yazma Güçlüğü İle İlgili Yanlış Kanılar	29
II. L. Okuma Etkinliklerinde Güçlük.....	30
I. L. 1. Okuma Etkinliklerindeki Güçlüğü'nün Nedenleri	31
I. L. 2. Okuma Etkinliklerindeki Güçlüğü'nün Yaygınlığı	32
I. L. 3. Okuma Etkinliklerindeki Güçlüğü'nün Klinik Özellikleri.....	32
I. M. Yazılı İfade Güçlüğü.....	34
I. M.1. Yazılı İfade Güçlüğü'nün Nedenleri.....	34
I. M. 2. Yazılı İfade Güçlüğü'nün Yaygınlığı	35
I. M. 3. Yazılı İfade Güçlüğü'nün Klinik Özellikleri.....	35
I. N. Amaç.....	35
I. O. Önem.....	36
I. Ö. Varsayımlar.....	37
I. P. Sınırlılıklar.....	37
I. R. Tanımlar.....	37

BÖLÜM II

YÖNTEM

II. A. Araştırma Yaklaşımı.....	39
II. B. Örneklem	39
II. C. Veri Toplama Araçları.....	39
II. D. Verilerin Analizi.....	39

BÖLÜM III

BULGULAR

III. A. Gelişimsel Nedenlerden Kaynaklanan Faktörler.....	41
III. A. 1. Zihinsel gelişimin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi.....	41
III. A. 2. Fiziksel gelişimin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi.....	44
III. A. 3. Öğrencinin beslenmesinin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi.....	45

III. A. 4. Öğrencinin geçirdiği rahatsızlıkların okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi	47
III. A. 5. Okula başlama zamanının okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi	49
III. B. Psikolojik Nedenlerden Kaynaklanan Faktörler.....	50
III. B. 1. Psikolojik özelliklerin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi	50
III. B. 2. Öğrencinin ailevi özelliklerinin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi	51
III. B. 3. Toplumsal özelliklerin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi	53
III. C. Ailevi Nedenlerden Kaynaklanan Faktörler.....	54
III. C. 1. Ailenin ekonomik durumunun okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi	54
III. C. 2. Ailenin çevre ile etkileşiminin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi.....	56
III. C. 3. Aile içi etkileşimin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi	56
III. D. Akademik Nedenlerden Kaynaklanan Faktörler.....	57
III. D. 1. Sınıf geçirilmesi veya sınıf tekrar ettirilmesinin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi	58
III. D. 2. Seviye grupları oluşturmaının okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi.....	59
III D. 3. Derslerin içeriğinin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi...	60
III. E. Öğretmen Yaklaşımlarından Kaynaklanan Faktörler.....	62
III. E. 1. Öğretmenin öğrenciyi tanımasının okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi	62
III. E. 2. Öğretmenin öğrenci ile etkileşiminin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi	63
III. E. 3. Öğretmenin aile ile etkileşiminin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi	65
III. E. 4. Öğretmenin cinsiyetinin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi.....	66
III. E. 5. Öğretmen değişikliklerinin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi.....	67

III. E. 6. Öğretmenin branş farklılığının okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi.....	68
III. E. 7. Öğretmenin tecrübesinin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi.....	70
III. E. 8. Öğretmenin mesleğine yönelik tutumunun okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi.....	70
III. E. 9. Öğretmenin model davranışlarının okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi.....	71
III. F. Çocuğun Kendisinden Kaynaklanan Faktörler.....	72
III. F. 1. Öğrencinin özür-engel durumunun okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi.....	72
III. F. 2. Farklı bir mahalli dilin kullanımının okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi.....	74
III. F. 3. Akran grubunun okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi.....	76
III. F. 4. Çocuğun okula karşı tutumunun okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi.....	77
III. G. Eğitim Programlarından Kaynaklanan Faktörler.	78
III. G. 1. Programın seviye farklılıklarına uygunluğunun okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi.	78
III. G. 2. Öğretmenin programı uygulama becerisinin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi.....	79
III. H. Eğitim Ortamlarından Kaynaklanan Faktörler	80
III. I. Yönetmelik Düzenlemelerden Kaynaklanan Faktörler.....	82
III. I. 1. Normal ve ikili eğitim sisteminin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi.....	82
III. I. 2. Taşınabilir eğitimin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi.....	83
III. J. 1. Öğrencilerin Okuma Yazmayı Gerçekleştirebilmeleri İçin Kullanılan Araç ve Gereçlerin Sahip Olması Gereken Özellikleri.....	85
III. J. 2. Okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin okuma yazmayı gerçekleştirebilmeleri için kullanılan yöntem ve teknikler.....	87

BÖLÜM IV

TARTIŞMA

IV. A. Gelişimsel Nedenlerden Kaynaklanan Faktörler.	89
IV. B. Psikolojik Nedenlerden Kaynaklanan Faktörler.....	97
IV. C. Ailevi Nedenlerden Kaynaklanan Faktörler	99
IV. D. Akademik Nedenlerden Kaynaklanan Faktörler.....	102
IV. E. Öğretmen Yaklaşımlarından Kaynaklanan Faktörler.....	105
IV. F. Çocuğun Kendisinden Kaynaklanan Faktörler.....	110
IV. G. Eğitim Programlarından Kaynaklanan Faktörler.....	114
IV. H. Eğitim Ortamlarından Kaynaklanan Faktörler.....	115
IV. I. Yönetmel Düzenlemelerden Kaynaklanan Faktörler	118
IV. J. Öğrencilerin Okuma-Yazmayı Gerçekleştirebilmeleri İçin Kullanılan Araç- Gereçlerin, Yöntem ve Tekniklerin Sahip Olması Gereken Özellikleri.....	120

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

V. A. Sonuç	125
V. A. 1. Gelişimsel Nedenlerden Kaynaklanan Faktörler.....	125
V. A. 2. Psikolojik Nedenlerden Kaynaklanan Faktörler.....	127
V. A. 3. Ailevi Nedenlerden Kaynaklanan Faktörler.....	128
V. A. 4. Akademik Nedenlerden Kaynaklanan Faktörler.....	129
V. A. 5. Öğretmen Yaklaşımlarından Kaynaklanan Faktörler.....	130
V. A. 6. Çocuğun Kendisinden Kaynaklanan Faktörler.....	132
V. A. 7. Eğitim Programlarından Kaynaklanan Faktörler.....	134
V. A. 8. Eğitim Ortamlarından Kaynaklanan Faktörler.....	135
V. A. 9. Yönetmel Düzenlemelerden Kaynaklanan Faktörler.....	136
V. A. 10. Öğrencilerin Okuma-Yazmayı Gerçekleştirebilmeleri İçin Kullanılan Araç- Gereçlerin, Yöntem ve Tekniklerin Sahip Olması Gereken Özellikleri.....	138
V. B. Öneriler.....	140
Kaynakça	144
EK 1: Öğretmen Görüşme Formu.....	148
EK 2: Görüşme Analizi Örneği	150

BÖLÜM I

I. A. Giriş

Eğitim, insanın doğumuyla başlamakta ve bireyin yaşamı boyunca devam etmektedir (Fidan ve Erden, 1991). Bireyin eğitim programlarıyla tanışması ise okul öncesi eğitim ile başlamakta, ilköğretim ve sonrası devam etmektedir. İlköğretimin ilk yılından başlayarak okuma-yazma etkinlikleri aşamalı olarak daha akıcı ve anlamlı okuma-yazma etkinliklerine doğru bir süreç olarak ilerlemektedir. İlköğretim programlarındaki okuma-yazma ile ilgili hedefler o yaştaki tüm öğrencilerin kazanabileceği ve başarabileceği şekilde hazırlanmasına rağmen, ilk okuma-yazma etkinliklerinde bazı öğrencilerin başarılı olamadığı görülmektedir. Bu amaçla, bu bölümde ilk okuma-yazma kavramı, ilk okuma-yazma etkinliklerinde bazı öğrencilerin akranlarından geri kalmalarına neden olan faktörler ile literatürde bu konuda yapılan araştırmaların sonuçları sunulacaktır.

I. B. Okuma-Yazma Kavramının Türklerde ve Diğer Ülkelerde Süreç İçinde Gelişimi

Okuma-yazma etkinliklerinin yazının bulunmasıyla başladığı bilinmekle birlikte, 19. yüzyılda dünyanın her tarafında okur-yazarlık oranını artırma hareketi başlamıştır. Bu hareketin amacı, okur-yazar vatandaş yetiştirerek sanayi toplumunun temelini atmak ve bu toplumun ihtiyaçlarına uygun ve nitelikli insan yetiştirmektir (Şenol, 1999). Bu hareket Osmanlı Devletinde 1824 yılında Padişah II. Mahmud'un fermanıyla uygulanmaya çalışılmış ve “zorunlu” hale getirilmiştir. Bu fermanla öğretimin teori ve uygulamaları konusunda tartışmalar yapılmış “İlköğretim” kavramının halk arasında kabul görerek yaygınlaştırılması amacıyla kamuoyu oluşturulması konusunda eylem ve etkinliklere ağırlık verilmiştir. Bu etkinlikler çerçevesinde halkı okur-yazar yapma konusu önem kazanınca ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları gibi konular gündeme gelmiş; program ve yöntem konuları yeni bir anlayış ve yaklaşımla çözümlenmek istenmiştir (Özcan, 2001). Halkın bazı kesimlerinin bu harekete olumsuz tepkileri, ekonomik, sosyal ve kültürel koşullar yanında, idari, mali ve maddi yapılanmaların yetersizliği bu hareketin bazen hızlı, bazen de yavaş bir şekilde gelişmesine neden olmuştur. Önceleri isteğe bağlı bu hareket, zamanla zorunlu olmuş; zorunlu eğitim-öğretim sürelerinde 200 yıllık dönemde artışlar yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu hareketin geçirdiği değişiklik, dönüşümler, farklı uygulamalar, lehte ve karşıt görüşler ile tartışmalar eğitim tarihinde kolaylıkla izlenebilir (Özcan, 2001).

Bu iki yüzyıllık dönem içinde zorunlu öğretim, devlet politikası haline gelince, insanlık tarihinde görülmemiş bir şekilde eğitim-öğretim görmüş insan sayısında artışlar ortaya çıkmış ve bu durum halen artarak devam etme eğilimi göstermektedir (Şenol, 1999). Zorunlu öğretim, sömürge ülkelerde de uygulanmış, bazı ülkeler ve toplumlar, başka bir dille öğretim yapmak zorunda kalmış, bazıları alfabe değişikliği yapmış, bazılarında alfabeleri değiştirilmiş, bazı ülkelerde okur-yazar oranını arttırmak için seferberlikler ilan edilmiş, ilköğretimin faydaları halka anlatılmaya çalışılmış, başka ülkelerin tecrübelerinden yararlanılma yoluna gidilmiş; program, dersler, ders kitapları ders araç gereçleri, okul binaları yapımı ve cinsiyet farklılığına dayalı okullardan karma öğretim yapan okullara geçiş gibi konular, bu hareket içinde en temel ve çözülmesi gereken problemler olarak günümüze kadar teori ve uygulama alanlarında kendilerini hissettirmişlerdir (Özcan, 2001).

Özcan'ın (2001) rapor ettiği gibi, 1800'lü yıllarda başlayan öğretimi yaygınlaştırma hareketi, gerek örgün gerekse yaygın öğretim olarak ilk başlarda ayrı ayrı okul tiplerinin denenmesi şeklinde veya "öğretim sistemleri" başlığı adı altında toplanabilecek uygulamalarla devam ederken; 1895-1935 yılları arasında, en aşırı teorik yaklaşımların da uygulamasına çalışıldığı denemelerle karşılaşılır. Bilimsel gelişme ve bilimsel verilerden yararlanılarak program, içerik, yöntem ve araç-gereç gibi konular değişikliğe uğramış, öğrencilerin oturdukları sıralardan, aydınlatma problemleri ve ders kitaplarının düzenine kadar yapılan değişmelerin ortaya çıkardığı hareketlilik günümüze kadar etkisini sürdürerek gelmiştir (Güneş, 2000). 20. yüzyılın ilk yarısında dünyamız hiç olmadığı kadar "eğitim hareketleri"ne sahne olmuştur (Şenol, 1999). Tüm dünya devletleri, birbirlerinin tecrübelerinden yararlanmak için çalışmalar yapmaya önem vermiş; başka ülkelere eleman göndermiş, başka ülkelerden uzman getirmiş, tercüme etkinliklerine önem vermiş, deneme okulları uygulamaları yapmış ve kendi öğretim modellerini oluşturmayı amaçlamışlardır.

Güneş (2000) 19. yüzyılın ortalarına kadar çocuğun eğitiminde ve kişiliğin oluşmasında merkezi yer eden aile kurumunun, bu hareketin sonucunda bu görevini okullara devrettiğini, kişilik gelişiminde aile-okul tartışması gündeme geldiğini vurgulamaktadır. Bu tartışmalar, aile taraftarları ve okul taraftarları arasında görüş ayrılıklarına yol açmış, nihayet 20.yüzyılın başlarında okul-aile birlikleri kurumu adıyla yeni bir kurumun ortaya çıkmasıyla çözümlenmiştir. Bu konu halen iki taraf arasında tartışma konusu olarak varlığını sürdürmektedir (Özcan, 2001).

Okur-yazarlık oranını arttırma amacıyla dünyaya yayılan bu öğretim politikası, günümüzde “hayat boyu eğitim, hayat boyu öğrenme” sloganlarıyla etkisini halâ devam ettirmektedir. Bu politika, “eğitim ve öğretim” kavramlarını adeta kutsallaştırmış ve cehaletin antitezi olarak yorumlanır hale gelmiştir (Güneş, 2000).

Özcan’ın (2001) belirttiği gibi, öğretimi yaygınlaştırma amacıyla dağınık ve birbirinden kopuk olan bir çok uygulama, zamanla örgütlü bir yapılanma içinde devletin görevleri ve sorumluluğu altında sistemleştirilmiştir. Osmanlı Devleti’nde açılmış olan öğretim kurumları, Cumhuriyet döneminde Bakanlık teşkilatlanmasıyla günümüzdeki yapılanmaya temel oluşturmuşlardır (Şenol, 1999). Okur-yazarlığı yaygınlaştırıp gerçekleştirebilmek için “öğretmen yetiştirme” politikaları da bu hareket içinde ele alınır. Hareketin ilk başlarında İngiltere, Fransa ve Almanya açtıkları okullarla ün kazanırken; Osmanlı Devleti bu alanda öğretmen yetiştiren ilk kurumu 16 Mart 1848 yılında açmıştır. Öğretmen yetiştirme, okul binalarının sayısını arttırma, okul binalarının teftişi ve donanımı, öğretim programlarının hazırlanması, ders içeriklerinin belirlenmesi, öğretim yöntemlerinin geliştirilip iyileştirilmesi gibi konular zamanın bilimsel, teknolojik ve kültürel durumları dikkate alınarak yapılır (Özcan, 2001).

İlk önce halka okuma-yazma ve basit aritmetik işlemlerini kazandırma ile başlayan öğretim hareketi, 1850’li yıllarda bu konulara ek olarak sosyal bilgilerin kazandırılmasını da kapsayacak şekilde genişler. Daha sonra okul programlarına fen dersleri de girer, 19. yüzyılın son çeyreğinden itibaren “sanat dersleri” de programlarda yerini alır ve halen bu durum ilköğretimde aynen muhafaza edilmiştir. 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren okur-yazarlığı yayma hareketi, işitme ve görme engellileri de kapsayacak şekilde yayılmış; bu kesimleri de öğretimin imkânlarından yaralandırma çalışmaları başlatılmıştır. Osmanlı Devletinde bu hareketle ilgili olarak yabancı uzmanlar yardımıyla 1880’li yıllardan itibaren okullar açılmıştır. Toplumun her kesiminin eğitim-öğretimin olanaklarından yaralandırılmasıyla ilgili olarak eğitim-öğretimle ilgili olarak çıkarılan yasalar sayesinde “eğitim hakkı” vazgeçilemeyecek bir hak olarak kabul edilmiştir (Güneş, 2000; Özcan, 2001).

15. yüzyılın ortalarında matbaanın icadıyla başlayan yazılı basındaki gelişmeler, okur- yazarlık oranının artmasına yol açmakla beraber, bu artışlar çok yavaş olmuştur. 20. yüzyıldaki okur-yazarlık hareketinin başarısı, sözlü kültürün yerine yazılı kültürü getirecek kadar etkili olmuştur. Yazılı ve görsel basındaki gelişmeler, söze dayalı geleneksel kültürü

ikinci plâna itmiş gibidir. Söz, artık senet olmaktan çıkmış, yazılı belgeler hayatın her alanında sözün yerine geçer olmuştur. Bu da toplumların şimdiye kadar görmediği yeni bir toplumsal yapılanmaya yol açmıştır. Okuma-yazma hareketi üçüncü dünya ülkelerine de yayılarak, küreselleşme hareketinin hız kazanmasına “bilgi toplumu, bilgi çağı” kavramlarının gündeme gelmesine de katkıda bulunmuştur (Güneş, 2000). Mekanik teknolojiiden elektronik teknolojiye geçişle birlikte, okur-yazarlık kavramı başka bir anlam kazanmış, “bilgisayar okur-yazarlığı” deyimini ortaya çıkmıştır. Okur-yazarlık kavramı, nicelik ve nitelik yönünden büyük değişim ve artışlarla sosyal gelişme ve değişmelerin itici gücü olarak görülmüştür. Okur-yazar insan yetiştirme amacıyla yaygınlaşan okullar, orta ve yüksek öğretimde de anlayışların değişmesini sağlamıştır. Özcan’ın (2001) rapor ettiği gibi, daha önce ilk, orta ve yüksek öğretimin bir arada, aynı kurumda yapıldığı dönem bitmiş, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim için farklı kurumsal yapılanmalar ortaya çıkmış, kırsal kesime de yayılan öğretim etkinlik ve uygulamaları, toplumların beyin (zihin) rezervlerinden daha fazla yararlanmasını da beraberinde getirmiştir.

Birinci ve İkinci Meşrutiyet dönemlerinde Osmanlı Devleti’nde okul ve öğretmen sayısını arttırma yönündeki çabalar, okul türlerini de arttırma yönündeki eğilimlerin gelişmesine yol açmıştır (Güneş, 2000). Bu okul modelleri yanında yeni öğretim şekillerini temsil eden “deneme okulları” yeni program, yöntem, içerik ve uygulamalarla yanıp sönen mum ışıkları gibi parlayıp sönmüşler, geçen zamana dayanamamışlardır. Okul sistemleri, eğitim-öğretim sistemleri, yeni okul, politeknik okul, iş okulu, kitapsız okul, sınavsız okul, okulsuz toplum, aktif okul ve aktif yöntem, kır okulu, köy okulu, ilerlemeci okul gibi türde eğitim-öğretim alanına ait bir çok kavram, 19. ve 20. yüzyıla damgasını vuran kavramlardır. Daha önce eğitim ideali olarak kalan bir çok görüş, ideal ve ülkü olmaktan çıkarılarak, uygulamaya aktarılma çabalarıyla somutlaştırılmak istenmiştir (Özcan, 2001).

Özcan (2001), Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte, Osmanlı Devletinden devralınan eğitim-öğretim mirası, yeni bir yaklaşımla değerlendirilip yorumlandığını bildirmektedir. Ona göre, John Dewey’in “Eğitimle yepyeni bir toplum yaratmak mümkündür” görüşü temel alınarak başlatılan eğitim-öğretim hareketi, bazen yavaş, bazen de hızlı olarak günümüzde de etkinliğini sürdürmektedir. Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti, ilk yıllarda halihazırdaki kurumlara pek dokunmamış, bunların çalışmalarına devam etmelerini sağlamış; 1928 yılında Harf İnkılabıyla büyük bir değişim ve dönüşüm yaparak 10 yılda okur-yazar olmayan vatandaş bırakmamak amacıyla eğitim-öğretim hamlesi

yapmıştır (Şenol, 1999). Millet mektepleri ve halkevleri uygulamalarla okur-yazarlık amacını gerçekleştirmeye çalışmışlardır. İlköğretim alanında öğretim yapanlara önceleri “muallim” denirken, bu kavramın yerine Türkçe “eğitmen ve sonra öğretmen” kavramları kullanılmaya başlanmış ve bu kavramların geleneksel içerikleri ifade etmemelerine özen gösterilmiştir. Yeni devletin “fikri hür, vicdanı hür ve irfanı hür” insan yetiştirme hedefi “iyi insan, iyi vatandaş, sağlam karakterli vatandaş” anlayışıyla gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Şenol’un (1999) belirttiği gibi, büyük önder Atatürk, 1933 yılında yüksek öğretim alanında da çalışmaları yönlendirmiş ve “Üniversite” reformunu gerçekleştirmiştir. Böylece ilköğretimden yüksek öğretime kadar dağınık ve farklı işlevleri yerine getiren okul türleri bir örgüt yapısı içine alınmışlardır. Öğretmen yetiştirme uygulamalarına ağırlık verilmiş, öğretmenlerin statüleri yüksek tutulmuş ve onlardan “Milletleşme” sürecini çok hızlı bir şekilde gerçekleştirmeleri beklenmiştir. “Yeni neslin öğretmenlerin eseri” olacağını vurgulayan Atatürk, “Başöğretmen” lakabını da büyük bir sevinç ve gururla kabul etmiştir. 1940 yılında Köy Enstitüleri Kanunu çıkarılmış, bu okullar yedi yıl eğitim-öğretim yaptıktan sonra 1947 yılında kapatılmaları doğrultusunda çıkarılan kanunla 1954 yılında kapatılarak “Öğretmen Okullarına” dönüştürülmüşlerdir. Açılan 22 köy enstitüsünden mezun olan 20 binden fazla öğretmen, görevlerini başarıyla yapmışlardır. Ancak günümüzde öğretmen olabilmek için, üniversite eğitim-öğretiminden geçmek ve devletin açtığı sınavlarda başarılı olmak koşulu aranmaktadır. Okur-yazarlık problemini, dünyanın bazı gelişmiş ülkeleriyle kıyasladığımızda, bu konuda önemli mesafeler alınmış olsa da, tam olarak sorununun çözüldüğünü söyleyemeyiz (Özcan, 2001).

Okuma-yazma insanoğlunun her dönemde üzerinde farklı şekillerde durduğu bir kavramdır. 21. yüzyıla girdiğimiz bu günlerde bile ülkemizde ve dünyamızda eğitim konusu denilince aklımıza gelen ilk kavramlardan bir tanesi okuma-yazmadır. Çeşitli nedenlerden dolayı okuma-yazma faaliyetini gerçekleştiremeyen birçok birey bulunmaktadır. Bunun en büyük nedeni de ilköğretimdeki okuma-yazma etkinliklerinde beklenen başarının gösterilememesidir. Okuma-yazma kavramının tanımı günümüze kadar çeşitli aşamalardan geçerek gelmiştir. Okuma-yazma alanının temelini oluşturan bu kavramın farklı şekillerde anlaşılması ise okuma-yazma öğretiminin gelişmesi, zamanla koşulların değişmesi ve okuma-yazmaya duyulan ihtiyaçların çeşitlenmesinden kaynaklanmıştır (Güneş, 2000). Bazı dönemlerde, sadece adını okuyup yazabilene,

imzasını atabilene okur-yazar denilirken, bazı toplumlarda okuma kapasitesi ile okunan kelimeleri hatırlama olarak anlaşılmıştır. Bazı dönemlerde de zorunlu eğitim sonunda kazanılan bilgilere eş değer bir kavram olarak ele alınmıştır. Örneğin, 1950’li yıllarda okur-yazarlık kavramı “günlük yaşamla ilgili basit bir mesajı anlayarak okuma-yazma kapasitesi” olarak anlaşılmıştır. 1960’lı yıllara doğru okuma-yazma kavramında gelişmeler devam etmiş ve fonksiyonel okuma-yazma kavramı ortaya atılmıştır (Şenol, 1999). Fonksiyonel okuma-yazma “Modern toplumun gerektirdiği faaliyetler için ihtiyaç duyulan okuma-yazma becerileri” olarak özetlenmiştir. Fonksiyonel okur-yazar olmayan kişinin, kendisinin ve içinde yaşadığı toplumun gelişmesi için gerekli okuma-yazma ve hesap becerilerini yapamayacağı, kendisinden beklenen görevleri yerine getiremeyeceği ileri sürülmüştür. 1965 yılında İran’ın başkenti Tahran’da toplanan Dünya Eğitim Bakanları Kongresinde, fonksiyonel okuma-yazma kavramı oybirliği ile kabul edilmiştir (Güneş, 2000).

Uluslararası Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü’nün (UNESCO) 1976 verilerinde belirttiği üzere okuma-yazma öğretimi, kalkınmanın temel unsuru olarak ekonomik ve sosyal önceliklere, aynı zamanda bugünün ve yarının insan gücünün ihtiyaçlarına sıkı sıkıya bağlı olmalıdır. Dolayısıyla bütün çabalar, fonksiyonel okuma-yazma öğretimine yönelmelidir. Özcan’ın (2001) belirttiği gibi, okuma-yazma öğretimi, sadece bir amaç olarak ele alınmamalı, bireyin sosyal, ekonomik, yurttaşlık görevleri ve rollerine hazırlanmasının bir yolu olarak görülmelidir. Okuma-yazma, temel ve genel bilgilere değil, aynı zamanda işe hazırlamaya, üretimi arttırmaya, günlük yaşama daha geniş ölçüde katılmaya, kişinin kendisini çevreleyen dünyayı daha iyi anlamaya ve insan kültürüne yönelmelidir.

1970’li yıllardan sonra dünyamızda başlayan politik gelişmeler, okuma-yazma kavramını da etkilemiş ve buna göre okuma-yazma sadece ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmeyi sağlamak amacıyla değil, aynı zamanda bireyin hür olması sağlamak amacıyla da yürütülmelidir (Güneş, 2000). Çünkü okuma-yazma insanın büyük oranda kendi kendine yetebilmesinin iki temel aracıdır (Akyol, 2001). 1987 yılında Kanada’nın Toronto şehrinde düzenlenen Sanayileşmiş Ülkelerde Okuma-Yazma Semineri sonunda yayınlanan bildiride, okuma-yazma kavramına bilgi boyutu eklenmiştir. İş ve yaşam koşullarını düzeltmek için gerekli bilgilerin verilmesi istenilen bildiride, okuma-yazma kavramı şöyle ele alınmıştır:

“Okuma-yazma kavramı, okuma-yazma ve hesap yapma becerileriyle sınırlandırılmamalıdır. Teknolojik gelişmeler bilgi düzeyinde olduğu kadar, uygulamada da yetiştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Okuma-yazma bireylerin iş ve yaşam konularını düzeltmeleri için gerekli tüm bilgileri sağlamalıdır” (Güneş, 2000).

Güneş (2000)’in raporunda belirttiği gibi 1990’lı yıllara doğru İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinden hareketle, eğitimin herkes için bir hak olduğu görüşü yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu görüş 1990 yılında Tayland’da toplanan “Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansında” kabul edilmiş ve şöyle açıklanmıştır:

“Her insan, çocuk, genç ve yetişkin, kendi temel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak üzere, tasarlanmış eğitim olanaklarından yararlanmalıdır. Bu ihtiyaçlar hem temel öğrenme araçlarını, hem de insanların varlıklarını sürdürmek, kapasitelerini sonuna kadar geliştirmek, onurlu bir biçimde yaşamak ve çalışmak, kalkınmaya her anlamda katılmak, yaşam standartlarını yükseltmek, bilgili karar vermek ve öğrenmeyi sürdürmek için ihtiyaç duydukları temel öğrenimin içeriğini kapsar” (Güneş, 2000).

Görüldüğü gibi okuma-yazma kavramı, bireyin adını soyadını yazabilme, imzasını atabilmeden başlamış, okuduğu kelimeleri hatırlama, basit bir cümleyi anlayarak okuyup yazabilme ve modern toplumun gerektirdiği faaliyetler için yeterli bilgiye sahip olma şeklinde gelişmiştir. Bireyin sosyal, ekonomik, yurttaşlık görev ve rollerine hazırlanmasının bir yolu olarak görülmüş, sadece okuma-yazma ve hesap becerileri ile temel bilgileri kazandırmanın ötesinde, bireyin gelişmesini ve hür olmasını sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiği de vurgulanmıştır. Bireylerin iş ve yaşam koşullarının düzeltilmeleri için yeterli tüm bilgilerin sağlanması gerektiği dile getirilmiş, ayrıca yeni tutumlar, yeni alışkanlıklar ve yeni dünya görüşüne sahip olma da bu kavrama eklenmiştir. Son yıllarda ise, bireylerin kapasitelerini sonuna kadar geliştirmeleri, onurlu bir biçimde yaşamaları, kalkınmaya katılmaları, yaşam standartlarını yükseltmeleri, bilgili karar vermeleri ve öğrenmeyi sürdürmeleri için fonksiyonel okuma-yazma ağırlıklı olarak etkisini sürdürmektedir. Ancak Türkiye’de okuma-yazma çalışmalarında beklenen oranlar gerçekleşmemektedir. Örneğin, Türkiye’de İlköğretime başlayan bir çocuk Milli Eğitim Bakanlığı programına göre en geç Nisan ayına kadar okuma-yazma faaliyetini gerçekleştirmiş olması beklentisine rağmen bazı çocukların okuma-yazma etkinliklerinde akranlarının gerisinde kaldıkları gözlenmektedir.

I. C. Dünyada Okuma ve Yazmada Sayısal Durum

Dünyada ve ülkemizde okur-yazarlığın yaygınlaştırılması konusunda günümüze kadar çeşitli çalışmalar yapılmış ve başarılı sonuçlar alınmıştır. Ancak, sorunun köklü bir çözümü için bunlar yeterli olmamıştır. Okumaz yazmazlığa karşı yapılan çabalara rağmen halen dünyamızda 15 ve daha yukarı yaşlarda 1 milyar, ülkemizde ise 7,5 milyon civarında okuma-yazmaz bulunmaktadır. Dünyada Asya ve Afrika da okuma-yazmazların oranı %90'dır. Ülkelerin gelişmişlik oranlarına göre ise okumaz-yazmazların gelişmekte olan ülkeler toplamında % 95'ini oluşturmaktadır. % 5'lik kısım sanayileşmiş ülkelerde toplanmıştır. Cinsiyetlere göre dağılımda ise 1990 UNESCO'nun rakamlarına göre kadınlar arasında okuma-yazmazlık oranı % 34.9, erkekler arasında % 20.5'dir (Güneş, 2000; Eğitim Bilim Dergisi, 2001).

I. D. Türkiye'de Okuma-Yazmada Sayısal Durum

Atatürk'ün 1928'de başlattığı okuma-yazma seferberliği, geleneksel kampanya ve dinamik yaklaşımlarla hazırlanmıştır. O günün koşullarına göre okuma-yazma öğretiminin amaçları belirlenmiş, kampanya tüm ülkeye yayılmış ve okuma-yazma öğrenenler Millet Mektepleri aracılığıyla okuma-yazma becerilerini geliştirmişlerdir (Güneş, 2000).

1982 yılında başlatılan okuma-yazma seferberliğinde, fonksiyonel kampanya ve zorlayıcı yaklaşımlar görülmüştür. 1992 yılındaki okuma-yazma kampanyasında ise temel ihtiyaçlar yaklaşımı, seçici yaklaşım ve katılmalı yaklaşım uygulanmıştır. Bir alt bölümde bu yaklaşımlardan söz edilecektir.

Milli Eğitim Bakanlığının (1996) verilerinde ifade edildiği üzere yetişkin eğitimi programlarında önceliği alan konulardan biri okuma-yazmadır. Bu durum özellikle kalkınmakta olan toplumlar içindir. Ülkemiz okur-yazarlığın hem bireyin hem de toplumun sosyal-kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmesinin önemini önceden görmüş bu konuda büyük atılımlar yapmıştır. Ancak günümüzde okullaşma oranının artmasına, ilköğretimin hızla yaygınlaşmasına ve eğitimin parasız olmasına rağmen Devlet İstatistik Enstitüsü 2001 verilerine göre 14-44 yaş arası okur-yazarların oranı % 86.6 olarak bulunmuştur (Devlet İstatistik Enstitüsü, 2003).

Güneş'in (2000) belirttiğine göre, ülkemizde oluşturulan okuma-yazma politikalarının çoğunluğu, okuma-yazmaya ihtiyacı olan herkese ulaşılması yönünde olmuştur. Son yıllarda okuma-yazmanın bir hak olduğu, bunu sağlamanın devletin görevi

olduğu da gündeme gelmiştir. Bireylerin gelişmesinde, yaşam kalitesinin yükselmesinde, sosyal, ekonomik ve toplumsal kalkınmanın geliştirilmesinde, okuma-yazma önemli bir koşul olarak görülmektedir. Çünkü, okumanın insan hayatındaki yeri büyüktür. Buna paralel olarak Şenol (1999) iyi bir okuma-yazma becerisi kazanmış olan insanın öğrenim hayatında, mesleğinde ilerlemede ve boş zamanlarını değerlendirmede önemli bir avantaja sahip olabileceğini belirtmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar belirlenen okuma-yazma politikaları bu çerçevede oluşturulmuştur.

I. E. İlk Okuma ve Yazmanın Temel Amaçları

1920'li yıllardan itibaren Gestalt Psikolojisinin etkisi altında okuma-yazma olayı algılama ile ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Bu etkinin sonucu olarak ülkemizde de gerek 1948 ilkokul müfredatı, gerek 1963 ilkokul program taslağı, gerekse 1986 ve 1989 ilkokul programı ile basılı okuma-yazma kitaplarında yöntem sorunu ikinci plâna itilmiş, okuma öğretiminde hedefler sorunu bu konudaki tartışmaların odak noktasını oluşturmuştur. Bu tartışmalardaki temel düşünce şöyle ifade edilebilir: Birinci sınıf öğrencisi ilk okuma-yazma etkinliklerinde hangi öğrenme amaçlarına ulaşmalıdır? Bu öğrenci ana dilini yazı aracılığıyla doğru ve başarılı olarak nasıl anlayabilir? Böylece ilk okuma-yazma öğretiminde en iyi yöntemleri bulmak için yapılacak olan araştırma ve tartışmalar ikinci plâna itilmiş olmaktadır. Bu nedenle ilk okuma-yazma öğretimi programında yapılacak değişikliklerde gelecekteki problemleri çözebilmek için insanın öğrenmesinde gerekli nitelikler meselesi tartışılmaya başlanmış ve sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu nitelikleri Benjamin S.Bloom üç grupta (bilişsel, duygusal, psikomotor) toplamıştır. İlk okuma-yazmadaki amaçlar da halen bu sınıflandırmalara göre yapılmaya çalışılmaktadır (Ferah, 1996).

Şenol (1999) raporunda, okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin 1960 sonrası yapılan araştırmalarla başka bir yöne kaydığını belirtmektedir. Bu dönemde okuma-yazma alanında zihni faktörlerin rolü araştırılmaya başlanmış, küçük çocukların okuması-yazması konusundaki araştırmalar artmış, ancak bu araştırmaların sonuçları henüz okullarda uygulanmaya konulamamıştır. Bu alanda bir başka yönelim de yukarıda belirtildiği gibi okuma-yazma etkinliklerinde hedefler konusunu gündeme getirmiştir (Demirel, 1994). Bu bakımdan okuma-yazma psikolojisinde yapılan araştırma bulgularıyla ilk okuma-yazmanın tekrar araştırma konusu yapılmasına gerek duyulmaktadır.

Talim ve Terbiye Kurulu'nun 26.4.1985 tarih ve 66 sayılı "Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulu"nun 10.7.1985 tarih ve 8 sayılı kararıyla kabul edilen ve 6 yaş grubu programında "Türkçe Dersinin Genel Amaçları" bölümünde amaçlar; ilk okuma-yazma mekanizmasını kavrayabilme; ilk okuma-yazma mekanizmasını uygulama gücü; duygu, düşünce ve isteklerini doğru ve anlamlı bir şekilde sözle ifade edebilme; başkalarını dinleme ve dinlediklerini anlatabilme; doğru ve anlamlı olarak okuyup yazabilme olarak gruplandırılmıştır (Ferah, 1996).

Nitelik durumu söz konusu olduğunda ilk okuma-yazma öğretiminde iletişim becerilerinin öğrenilmesi en gerçek nitelik olarak karşımıza çıkar ki, bu sayede yazılı dili anlayabilmek en önemli öğrenme amacı olur. İletişim becerisinin öğrenilmesi genel bir amaçtır. Bütün genel ve soyut amaçlardan okuma-yazma öğretiminin soyut amaçlarını ortaya koymak program geliştirme uzmanlarını bu konuda daha fazla çaba harcamaya yöneltmiştir. Gestalt Psikolojisinden sonra Davranışçı Psikoloji de bu yolla ilk okuma-yazma öğretiminde etkili olmaya başlamıştır.

Ferah'ın (1996) belirttiği gibi, davranışçı öğrenme görüşlerinin etkisi altında öğrenme ve öğretme amaçlarının işleme dönüştürebilecek duruma getirilmesi önerilir. Bir başka deyişle, amaçlar bir aşamalılık göstermelidir, basitten daha karmaşık düşünce işlemlerine doğru yükselen hiyerarşik bir yapılanma olmalıdır. Bu görüş öğrenme ve öğretme olaylarının daha da rasyonelleşmesi eğilimiyle 1980'li yıllardan itibaren bilimsel çevrelerde ve öğrenme materyali hazırlayan kuruluşlardaki çalışmalarda açıkça görülebilir. Hatta ilkokuma-yazma öğretimi konusunda bazı üniversitelerde yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinde de aynı görüşün yansımalarını görmek mümkündür. Örneğin, ilkokuma-yazma öğretiminde harf-ses bilgisi, harf ve sesleri ayırabilme, farklılaştırma, genelleştirme gibi nicelik olarak da kabul edilebilecek niteliklerin öğretmenlerin yaptıkları öğretim plânlarında öğrenme amaçlarını yazarken daha çok yer kaplamaya ve yazılmaya başladığı gözlenmektedir. Böylece okuma-yazma öğretiminin amaçlarının sadece yazılı iletişim sağlamak şeklinde yazılmaktan vazgeçildiğini de görmek mümkündür.

Öğrenme-öğretme amaçlarının işleme dönüştürülmesinde nitelik ve nicelik yönleri de vurgulanmalıdır. Örneğin, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinden ilk okuma-yazma öğretimi döneminde şu nitelikleri kazanmaları beklenir (Alperen, 2001; Çelenk, 1999).

1. Değişik puntolarda yazılsalar da benzer kelimeleri ayırt etme ve tanıma,
2. Farklı kelime çeşitlerinden 150-200 kelimeyi öğrenme ve tekrar tanıma,
3. Yazılı kelimelerle konuşulan kelimeler arasında ilişki kurabilme,
4. Kelimeler ve metinleri şekillerle ilişkilendirebilme,
5. Kelimelerin anlamını tanıma ve kelimeleri farklı anlam ilişkilerinde okuyabilme
6. Farklı kelimelerdeki benzer harf ve harf gruplarını okuyarak ilgili sesleri çıkarabilme,
7. Büyük veya küçük puntolarla yazılsalar da harfleri tanıma ve seslerini çıkarabilme,
8. Öğrenilen kelimelerin harf sıralarını doğru olarak öğrenmeleridir.

Bu amaçlarla, ilkokuma-yazma öğretiminin en genel öğrenme-öğretme amaçları olduğu belirtilmektedir (Demirel, 1994). Dolayısıyla, bu amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek çok zordur. İlk okuma-yazma öğretiminde program geliştirme uzmanları okuma alanına ait benzer amaçlar ortaya koyabilirler. Ancak öğrencilerin okumayı öğrenmede ilerlemeleri aşağıdaki kriterlere göre niceliksel olarak da araştırılabilir. Böylece öğretmenlerin öğrencilerinin okuma alanına ait davranışlarını gözlemlmeleri de daha kolay olabilir.

1. Doğru okuma: Öğrencilere okuma alıştırmaları yaptırılarak kolayca kontrol edilebilir.
2. Akıcı okuma: Çocukların metni okurken metinde anlamlı olarak okuduğu kelimelerin yüzdesi bulunarak belirlenebilir.
3. Okuma hızı: Öğrencilerin bir dakikada okuyabildiği kelime veya hecelerin miktarı veya bir saatte okuduğu sayfalar bulunarak belirlenebilir.
4. Anlayarak okuma: Verilen bir okuma parçası veya metinle ilgili olarak sorulan sorularda doğru cevaplandırılan soruların yüzdesi bulunarak hesaplanabilir.
5. Okumaya ilgi: Çocuğun her hafta serbest olarak okuduğu kitap veya sayfa miktarı sayısı belirlenebilir.
6. Anlamlı okumada ise aşamalı olarak öğrencilerin karşılaşılabileceği zorlukları, öğretmenin çok iyi bilmesi gerekir. Bu zorluklar şunlardır:
 1. Metindeki kelimeleri anlayabilme,
 2. Metni tekrar oluşturabilmesi (yapılandırma),
 3. Metinden sonuçlar çıkarabilmesi,
 4. Metni çözümleyebilmesi,
 5. Farklı metinleri birleştirebilmesi,

6. Metin veya metin gruplarını değerlendirebilmesidir (Akyol, 2001; Alperen, 2001; Çelenk, 1999).

Okuma amaçlarının genel ve özel amaçlar şeklinde nitelik ve nicelik olarak da ayrılabilmesi okuma alanındaki program geliştirme çalışmalarında sürekli göz önüne alınması gereken bir problemdir. Amaçların bireysel plânda bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor şeklinde gruplandırılmasının ortaya çıkardığı problemlerin bir kısmı da böylece ortadan kaldırılabilir. Çünkü bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor şeklinde gruplandırılarak yapılan amaç belirlemesi psikolojik bir belirlemedir. Okumanın sadece psikolojik yönüne ağırlık vermek yanlış bir tutum olabilmektedir (Ferah, 1996). İlk okuma-yazma programındaki amaçlar sadece psikolojik amaçlarla sınırlı kalmaz. Bu takdirde okuma alanındaki araştırmalar bu tavırdan zarar görebilir. Okumanın sosyolojik, antropolojik, felsefi, dil bilimsel ve siyasî otorite bakımından da amaçları olduğu gözardı edilmemelidir (Şenol, 1999; Ferah, 1996). Yine okumada amaçlar sorunu okuma öğretiminin yöntem yönünü de göz ardı etmeden okuma öğretiminde yöntem araştırmalarına da yol göstermeye çalışılmalıdır. Bunun sonucunda bir çok birinci sınıf öğrencisi okuma-yazma alanında olumsuz tecrübe kazanmaktan kurtulmuş olabilecektir. Binbaşioğlu'nun (2001) belirttiği gibi, ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin uygulamalarında da amaçlarla yöntemleri birbirine karıştırmamaları gerekmektedir. Birinci sınıf öğretmenleri çocukların özelliklerine göre bir veya birkaç yöntemi uygulayabilmelidir. Bir başka deyişle ilkokuma-yazma öğretim yöntemleri şeklindeki zıtlamalardan da öğretmenler kurtarılmalıdır. Okuma-yazma olayının sadece Gestalt Psikolojisi ve Davranışçı Öğrenme Görüşlerinin etrafında yapılan tartışmalardan uzaklaşarak daha çok ve esnek bir anlatımla açıklanması, bu konuda sadece bir yaklaşımın tarafgiri olunmaması, konunun objektif olarak değerlendirilmesi konuyla ilgili gelecekteki araştırmaların daha doğru yapılmasını sağlayabilecektir (Ferah, 1996).

I. F. Okuma-Yazma Etkinliği

Güneş'in (2000) belirttiği gibi okuma-yazma, beyin teknolojisini geliştirme ve bu yolla bireylerin sosyal, ekonomik, kültürel ve politik rollerine daha iyi hazırlanmasının sağlanmasıdır. Okur-yazar olmak örneğin, sadece adını soyadını yazıp okuyabilmek veya basit bir mektup yazmak gibi algılanması, gelişmiş toplumlar tarafından yeterli görülmemektedir. Okuduğunu anlayan, anladığını da içinde yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla çeşitli yönlerden kullanabilen fonksiyonel okuyucuların yetiştirilmesi, okuma-

yazma eğitim ve öğretiminin de buna göre düzenlenmesi düşüncesi bütün gelişmiş ülkelerce kabul görmektedir (Şenol, 1999). Daha önceki yıllarda okuma, bir cümlemin anlamını alma aracı olarak değerlendirilirken, günümüzde beyin teknolojisini geliştirme aracı olarak tanımlanmaktadır. Yeni anlayışa göre, okuma ve yazma yazılı işaretlerin zihinsel kavramlara çevrilerek doğrudan beyne yüklenilmesidir (Ferah, 2001). Bir başka deyişle, okuma sonunda elde edilen bilgiler belleğe kaydedilmektedir. Bu işlemler okumanın üç yönünü ortaya çıkarmaktadır. Bunlar, okuma, görme, anlama ve bellektir. Bunların birisinde eksiklik varsa diğeri gelişmemektedir. Görmesi zayıflamış, ancak anlama ve belleği gelişmiş yetişkin, okumada güçlük çekmektedir (Güneş, 2000). Akyol'un (2001) rapor ettiği gibi, günümüzde okuma, yazılı ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevresel unsurların etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır.

Yazma ise, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir (Akyol, 2001). Yazma eylemi, okuma, düşünme ve konuşma etkinlikleri ile birlikte yürütülür. Okuduğu ya da duyduğu sözcüklerin gücünü kavrayamayan birey istenilen düzeyde düşünme gücüne erişemez. Yazma ise, düşünce üretmek ya da düşünceyi iletmektir (Köksal, 2001). Buna paralel olarak, insanoğlunun iletişimde kullandığı en etkili ve kalıcı araçlardan birisi olan yazıdaki önemli unsurlar ise hız ve okunabilirliktir. Akyol'un (1997) belirttiği gibi, harfler hızlı ve kolay bir şekilde üretilmezler ise, çocuk yazma sırasında fikirlerin organizesi, yazıların sayfa üzerinde uygun bir şekilde yerleştirilmesi gibi hususlarla ilgilenemez. Bununla birlikte, Graham ve Wentraub'a göre mekanik (örneğin, kas gelişim yetersizliği) yetersizlikler bir metin oluşturmaya ilgili yüksek seviyeli düşünme süreçlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Akyol, 2001).

I. G. Okuma Nasıl Gerçekleşir?

Okuma güçlüğü'nün, fonemleri birbirinden ayırt etmeyle ilgili bir güçlük olduğunun kabul edilmesi ve bunu açıklayan modellere göre, zekâ düzeyi yüksek bazı insanların okumayı öğrenmede ve dille ilişkili bazı işleri yapmada neden zorluk çektiklerini de açıklayabilmektedir. Son yirmi yıl içinde, okuma güçlüğü'nün fonolojik (sese ilişkin) süreçlerle ilgili olduğu kabul görmektedir. Fonolojik model, okuma güçlüğü'nün klinik belirtileriyle ve nörologların beyin fonksiyonu ve organizasyonuna ilişkin bulgularıyla da tutarlı görülmektedir. Fonolojik modelin nasıl olduğunu anlamak için önce dilin beyinde

nasıl bir süreçten geçtiğini bilmek gerekir. Dil sistemi her biri dilin belirli bir yönüyle ilgili olan bileşenlerin aşamalı dizilişi olarak kavramsallaştırılır (Korkmazlar, 1993). Bu aşamalı dizilişin en alt basamağında bir dilin içerdiği ayırt edici ses parçacıklarını (fonemleri) süreçten geçiren fonolojik modüller vardır. Linguistik (dil biliminin) sistemin temel ögesi de fonemlerdir. Kelimelerin tanınması, anlaşılması ve hafızada depolanması ya da gramer (dil bilgisi) açısından incelenmesi için beynin fonolojik modülü tarafından fonetik birimlerine ayrılması gerekir. Bu süreç konuşma dilinde otomatik olarak gerçekleşmektedir (Korkmazlar, 1993; Erden ve diğerleri; 2002).

Okuma, konuşma dilini yansıtmakta, ancak dil psikoloğu Alvin M. Liberman'ın belirttiği gibi (Aktaran, Korkmazlar, 1993), okuma kazanılması zor olan bir beceridir. Liberman ve diğerleri (2002), konuşma ve okumanın her ikisinin de fonolojik süreçlerle ilgili olduğunu, ancak aralarında önemli bir fark olduğunu belirtmektedir. Bunu "Konuşma doğal, okuma değil. Okuma bir buluş olduğundan, bilinç düzeyinde öğrenilmesi gerekir." diye ifade etmektedir. Okuyan kişinin görsel alfabetik yazıyı dille ilgili kavramlara çevirmesi gerekir. Bu da harfleri (grafemleri) ilgili fonemlere (ses parçacıkları) çevirmek anlamına gelmektedir (Ferah, 2001). Bunun için, okumaya yeni başlayan birinin konuşma sırasında kullanılan kelimelerin fonolojik yapısının farkında olması gerekir. Bundan sonra ise, bu fonolojiyi temsil eden harflerin kâğıttaki dizilişini (ortografi) anlaması gerekmektedir. Bir çocuk okumaya başlarken bu süreci izlemesi gerekirken okuma güçlüğü çeken bir çocukta, dil sisteminde ki fonolojik modül düzeyindeki bir eksiklik, yazılı bir kelimenin yazı bütünüünün anlaşılmasını önlemektedir (Erden ve diğerleri, 2002). Kavrama ve anlamlandırma ile ilgili süreçler kelime tanındıktan sonra devreye girmektedir. Fonolojik modül eksikliğinin etkisi en açık okuma sırasında ortaya çıkabilmekte, bazı durumlarda da konuşmayı da engelleyebilmektedir. Okuma güçlüğü çekenler için okumak son derecede zor ve çok büyük enerji gerektiren bir işlemdir (Ferah, 2001).

Fonksiyonel Manyetik Rezonans Görüntüleme (fMRI) ile beyin üzerinde yapılan çalışmalar, harflerin tanınmasının fonolojik süreçlerin anlama geçişin beynin farklı bölümlerinde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Okumak için gereken fonolojik süreçlerin gerçekleştiği yerler kadınlar ve erkekler arasında da farklılık göstermektedir. Fonolojik model ve deneyler ezberlemenin ve ezberlenenlerin geri çağırılmasının okuma güçlüğü çekenler için çok güç olduğu ortaya koymaktadır (Özer, 1997).

I. H. Okuma-Yazma Etkinliklerinde Anlamanın Etkisi

Güneş'in (2000) belirttiği gibi, anlama, yazının anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir. Anlama; inceleme, seçim yapma, bir karara varma, çevirme yorumlama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihin faaliyetleri içine almaktadır. Çünkü okuma-yazma ne sadece bir kas etkinliği, ne de sadece görme ve işitme etkinliğidir. Bütün bu etkinlikleri yönlendiren bir zihin etkinliğidir (Ferah, 2001). Anlama sürecinde bütün bu zihin faaliyetleri önceki deneyimlerle birleşmekte ve okunan yazı okuyucunun kendi deneyimleri ışığında incelenmiş olmaktadır. Bu nedenle, anlama süreci ile ilgili her açıklama, anlamı bulma, kavrama ve değerlendirme aşamalarını kapsamaktadır. Şenol (1999) okuma-yazma etkinliğini, sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir süreç olarak belirtmektedir. Anlama bu aşamalar yerine getirildikten sonra gerçekleşmektedir.

İçinde bulunduğumuz bilgi çağına uyum sağlayabilmek ve yaşam boyu öğrenmeyi sürdürebilmek için en önemli çalışmalardan birisi de okuma ve anlama eğitimidir. Okuma ve anlama bütün disiplinlerin öğretilmesinde anahtar durumunda bulunmakta ve bireyin gelişmesini sağlamaktadır (Ferah, 2001).

Eskiden okunan bir yazıyı anlayabilmek için kelimelerin anlamını bilmenin yeterli olduğu sanılıyordu (Güneş, 2000). Bu yüzden kelimelerin anlamı üzerinde duruluyor ve onun doğru öğretilmesine çalışılıyordu. Zamanla bu durum değişmiştir. Gelişmeler, sadece kelimenin anlamını doğru bilmenin yeterli olmadığını aynı zamanda anlama, kavrama, zihinde düzenleme, aralarında ilişki kurma ve değerlendirme yapmanın da zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Oktay'ın (1982) belirttiği gibi, anlama, okul öncesi dönemde dinleme yoluyla, okuma-yazma öğrendikten sonra ise genellikle okuma yoluyla gelişmektedir. Bu nedenle okuma eğitimiyle birlikte anlama eğitimi üzerinde de özenle durulması gerekmektedir.

I. I. Okuma-Yazma Etkinliklerine Yönelik Yaklaşımlar

Okuma-yazma alanında çeşitli yaklaşımlar görülmektedir. Bu yaklaşımlar çeşitli isimler altında gruplandırılmaktadırlar (Güneş, 2000). Söz konusu gruplandırmalarda; politik, sosyal, kültürel, ekonomik ve zihinsel yönlerden bakış esas alınmaktadır.

I. I. 1. Geleneksel-Modern Yaklaşımlar

Güneş'in (2000) rapor ettiği gibi, geleneksel yaklaşım 1960'lı yıllara kadar uygulanmıştır. Bu yaklaşımda okumaz-yazmazlık "sosyal bir hastalık" olarak ele alınmıştır. Okuma-yazma tamamen bir eğitim sorunu olarak ele alınmış, okuma-yazma öğretilerek ve bir miktar bilgi verilerek bu sorunun çözülebileceği düşünülmüştür. Okuma-yazma ve dört işlem ağırlıklı olarak ele alınmıştır. Öğretim yöntemi olarak, harf, hece, anahtar kelimeler ve cümleler sırası izlenmektedir.

Modern yaklaşım, 1960'lı yıllardan sonra ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımla geleneksel yaklaşımda olduğu gibi okuma-yazmaya; okuma-yazma ve dört işlem becerisi olarak yaklaşmamakta, söz konusu becerilerin günlük yaşamda kullanılmasını ve giderek bireyi geliştirmesini ele almaktadır. (Güneş, 2000). Bu gruba giren yaklaşımlar fonksiyonel, dinamik, kitle, özgürleştirici, reformist, multi-fonksiyonel ve katılmalı yaklaşımlardır.

I. I. 1. a. Statik ve Dinamik Yaklaşımlar

Statik yaklaşımda, okuma-yazma statik bir kavram olarak ele alınmakta ve ilköğretimin herhangi bir düzeyi ile eş değer olarak görülmektedir.

Güneş'in (2000) ifade ettiği gibi, dinamik yaklaşımda, okuma-yazma sürekli eğitim sürecinin başlangıcı olarak görülmektedir. Bu başlangıçtan sonra, çeşitli öğrenme aşamalarının takip edilmesi öngörülmektedir. Dinamik yaklaşımda, okuma-yazma çalışmaları birey ve gruplara göre, yerel koşullara göre esnek olarak yürütülmektedir. Ancak özel ihtiyacı olanlara, eğitimden yoksun gruplara, gençlere ve kadınlara ayrı bir özen gösterilmelidir.

I. I. 1. b. Seçici -Kitle Yaklaşımları

Seçici yaklaşım, okuma-yazma öğretilecek öncelikli grupların belirlenmesi ve bu önceliklere göre yaş, cinsiyet ve meslek durumlarının dikkate alınarak okuma-yazma öğretilmesi yaklaşımıdır. Bu yaklaşım kitle yaklaşımı içerisinde de uygulanmaktadır.

Kitle yaklaşımı okuma-yazma bilmeyen tüm kitleye kadın, erkek, genç, yetişkin, köylü, kentli, herkese yönelik bir yaklaşımdır. Uygulanması kampanyalar şeklinde olmaktadır. Bu yaklaşım eğitimde adaletsizliğin ve fakirliğin ortadan kaldırılmasına yönelik yaklaşım olarak görülmektedir (Güneş, 2000).

I. I. 1. c. Politik-Kültür Yaklaşımları

Güneş'in (2000) belirttiği gibi, bu yaklaşımlar ülkenin politik kültürüne ve buna dayalı okuma-yazma amaçlarına göre biçimlenmektedir. Bunlar; aşamalı değişim, reformist ve yeniden yapılanmadır. Bu yaklaşımda toplumda karışıklık yaratmaksızın aşamalı değişim öngörülmektedir. Belirli bölgede veya belirli bir nüfus sektöründeki fakirliği yok edilmesinde kullanılır. Fakirliğin ortadan kaldırılmasına yönelik, sistemli ve düzenli yapısal değişimi kapsayan okuma-yazma kampanyasıdır.

I. I. 1. d. Temel İhtiyaçlar-Fonksiyonel Okuma -Yazma Yaklaşımı

Bireylerin temel ihtiyaçlarını ya da bunların bir bölümünü kapsayan yaklaşımlardır. İnsanların temel ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Temel ihtiyaçlar yaklaşımı fonksiyonel okuma-yazma yaklaşımından sonra ortaya çıkmıştır. Okuma-yazma, "bireylerin iş ve yaşam koşullarını düzeltmeleri için gerekli bilgileri de sağlamalı" görüşünden hareket etmektedir (Şenol, 1999). Fonksiyonel yaklaşımın temel özelliği, bireyin ve toplumun ihtiyaçları ile ilgili olmasıdır. İlk uygulamalar seçici yaklaşımla ele alınmış ve üretimin artırılması hedeflenmiştir. Bu yaklaşım sadece okuma-yazma ve dört işlem üzerine yoğunlaşmamakta, bu becerilerin günlük yaşamda kullanılmasının üzerinde de durmaktadır (Güneş, 2000).

I. I. 1. e. Bilinçlendirme Yaklaşımı

Güneş'in (2000) ifade ettiği gibi, 1970'li yılların başında ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım; fakir ve ezilmiş insanların eğitimi ile kültürel gelişimine ağırlık vermektedir. Buna özgürlükçü yaklaşım da denilmektedir. Okuma-yazma çalışmaları bireyi özgürleştirmeli gerçeklere duyarlı hale getirmeli ve politik sistemi hedeflemelidir.

I. I. 1. f. Zorlayıcı-Katılımcı Yaklaşımlar

Okuma-yazma çalışmalarına bireylerin zorla yada gönüllü katılımını esas alan yaklaşımdır. Bilindiği gibi okuma-yazma çalışmalarına kitle katılımının sağlanması çok kolay olmamaktadır. Son zamanlarda öğrencileri güdülemeyi ve güven vermeyi amaçlayan katılımcı yaklaşım uygulanmaya çalışılmaktadır (Güneş, 2000).

I. I. 1. g. Bütünleştirici Yaklaşım

Güneş'in (2000) belirttiği gibi, günümüzde üzerinde önemle durulan yaklaşımdır. Çocuk ile yetişkine okuma-yazma öğretilmesi; örgün, yaygın ve yetişkin eğitimi arasında bütünlüğün sağlanması anlayışını içermektedir. Bu yaklaşım, çocuk veya yetişkin

kesiminden birinin okuma-yazma öğrenmemesi durumunda, diğerinin de yeterince gelişemeyeceğini savunmaktadır. Dolayısıyla, hem çocuğu hem de yetişkine okuma-yazma öğretilmeli ve her iki kesim de birlikte ele alınarak geliştirilmelidir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1996).

I. I. 1. h. Multi-Fonksiyonel Yaklaşım

Şenol'un (1999) belirttiği gibi, dünyadaki bütün çocuk, genç ve yetişkinlerin temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla 5-9 mart 1990 tarihinde Tayland'ın Jomtien kentinde düzenlenen "Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı"nda ortaya çıkan bir yaklaşımdır. Buna göre her insan çocuk, genç ve yetişkin kendi temel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitim olanaklarından yararlanmalıdır. Bu yaklaşıma göre çocuk, genç ve yetişkine hem okuma-yazma öğretilmeli hem de kapasitelerini sonuna kadar geliştirebilmeleri için gerekli temel öğrenme ihtiyaçları karşılanmalıdır (Güneş, 2000).

I. I. 2. Zihinsel (Kognitif) Yaklaşımlara Göre İlk Okuma ve Yazma

Kognitif kelimesi öğrenme, algılama, düşünme, hissetme, dikkat, hafıza, hatırlama, havsala, unutma, muhakeme etme, hayal kurma, rüya, anlama ve yorumlama gibi zihni işlemleri ifade eder (Cüceloğlu, 1997). Bir başka deyişle öğrenilmemiş zihni işlemleri ve zihnin iç etkinliğini ifade eder.

Cüceloğlu'nun (1997) belirttiği gibi, çocuğun ilk okuma-yazma mekanizmasını öğrenmesi, bilişsel yaklaşımlarla da açıklanabilir. Bu mekanizmanın zihinsel yönünü açıklamak ise, bu alana bakışların da değişmesini sağlayabilir. Kognitif yaklaşımları beş ana grupta toplamak mümkündür. Ancak bu beş yaklaşımın kullandığı kavramlar farklı olmakla birlikte aynı gerçekliğe beş farklı açıdan bakan yaklaşımlar olarak kabul edilebilirler. İlk okuma-yazma mekanizması bu beş yaklaşıma göre, aşağıdaki şekilde açıklanabilir. İlk okuma-yazma işlemine ait ilkelerin çocuğun zihninde nasıl oluştuğu konusundaki sorulara kognitif (zihinsel) yaklaşımın verdiği cevaplar, bu alanla ilgili problemlerin çözümüne de katkıda bulunacaktır. Cümle-cümle, cümle-kelime, kelime-kelime, kelime-hece, cümle-hece, hece-harf gibi ilişkilere ait ilkelerin kavranmasıyla ilgili problemlerin ortaya çıkardığı durumun açıklığa kavuşturulması, bilimsel verilerin değerlendirilmesiyle mümkündür. İlk okuma-yazma mekanizmasının kavranması hususunda zihni işlemlerin rolünün belirlenmesi amacıyla bu konu aşağıda ayrıntılı olarak ele alınacaktır (Ferah, 2001).

I. I. 2. a. Bilgi İşlem Yaklaşımına Göre İlk Okuma-Yazma

Bu yaklaşıma göre, sinir sistemi, duyu organları aracılığıyla kendine ulaşan verileri (bilgileri) işleyen bir mekanizma olarak görülür (Cüceloğlu, 1997). Duyu organları aracılığı ile ilk okuma-yazma mekanizmasına ait bilgiler, sinir sistemine ulaşır ve bu bilgiler işlenir. Bu veriler sinir sisteminde değiştirilir, azaltılır, işlenir, depolanır ve tekrar kullanılacak hale getirilir. Ferah'ın (2001) belirttiği gibi, ilk okuma-yazma mekanizmasına ait dikkat, algı, depolama, hatırlama ve bilgileri tekrar kullanma konuları, temel araştırma konuları olarak karşımıza çıkar. Araştırmaların temel ağırlık konuları bu konulardır. Kısaca bu yaklaşım, insan düşüncesini taklit ederek ilkokuma-yazmaya ait düşüncenin analizi yoluyla konuyu açıklığa kavuşturmayı amaçlar. Özellikle hafızanın çalışma sistemi araştırmanın odak noktasında bulunur. Yapay zekâ alanında yapılan araştırmalara dayanılarak "zekâ gösteren" programlar yazılmış, bu programlara duygusal özellikler de eklenmeye çalışılmaktadır.

Bilgi işlem yaklaşımına göre; ilk okuma-yazmada, ilk okuma-yazma öğretimi davranışlarının mantıki şekilde gösterilmesini ifade eden diyagramlar halinde ve bilgisayarın çalışması göz önünde tutularak bilgisayar okuması şeklinde açıklanır. Bir fiş cümlesinin öğrenilmesi, motivasyon aşamasından deftere yazılncaya kadar olan davranışlar, evet veya hayır şeklinde diyagramlarla (kavram haritaları) gösterilebilir. Motivasyon aşamasından deftere yazılncaya kadarki davranışları çocuğun yapabilmesi; yapamadığı takdirde bir önceki aşamaya dönülmesi şeklinde uygulamalar ön planda tutulur (Güneş, 2000).

I. I. 2. b. Sembollerin Zihinde Kullanımı Olarak İlk Okuma-Yazma

Güneş (2000) insanı, sembol kullanan bir canlı olarak tanımlamaktadır. Bu görüşe göre, ilk okuma-yazma bir zihni faaliyet olarak kabul edilir. Zihni faaliyet ise, sembollerin zihinde kullanılması neticesi ortaya çıkar. Sembol, kendinden başka bir şeyi temsil eden şeydir. Ancak burada karşımıza bir problem çıkmaktadır. Dış dünyada bulunan şeylere işaret (simge) deriz. Bu işaretin iç dünyadaki suretine ise imge adı verilir. İlk okuma-yazma bu durumda sembollere anlam verme olarak anlaşılır. Semboller anlamlandırmanın safhaları, ilkokuma-yazma mekanizmasının da geçirdiği değişikliğin safhalarıdır. Yazılı ve sözlü dil, semboller aracılığı ile iletişim kurulan bir sistemdir. Bu sistemin öğrenilmesi esnasındaki problemler birer araştırma alanı olarak kabul edilir.

Hafızamız da sembollerle çalıştığından, hafızadaki sinir enerjilerinin oluşturduğu semboller, ilk okuma-yazmayı öğrenmede temel bir rol üstlenir. İlk okuma-yazmanın başlangıcında pek anlamı olmayan semboller daha sonraları anlam kazanmaya başlar ve böylece ilkokuma-yazma mekanizması kavranmış olur (Ferah, 2001). Sembol, bizleri içinde bulunduğumuz anın ve çevrenin esiri olmaktan kurtarır ve daha önceden görmüş olduğumuz dış dünyayı ve o çevre içinde yer alan tecrübe ve yaşantılarımızı istediğimiz zaman yeniden canlandırma imkânı sağlar. Ancak bu sembollerin hayal veya tasavvur şeklinde mi olduğu önemlidir. Çünkü geçmişi düşündüğümüzde hayaller, geleceği düşündüğümüzde veya düşünme etkinliğinde tasavvurlar ön plana çıkar. İlk okuma-yazmaya ait sembollerin zihinde doğru olarak kullanılmasının öğrenilmesi bu yaklaşımın önem verdiği bir konudur (Cüceloğlu, 1997).

Çocuk okuma yazmayı öğrenirken ses olgusu ile onun sembolü olan harf arasındaki ilişkiyi kurmakta, bir kelimeyi öğrenirken o kelimenin sembolize ettiği olgu veya eşya arasındaki bağlantıyı kurmaktadır. Böylece, harf veya kelimeler bir takım olguların sembolü olarak çocuğun zihninde yapılanmaktadır (Ferah, 2001).

I. I. 2. c. Problem Çözme Olarak İlk Okuma-Yazma

Bu yaklaşıma göre, ilk okuma-yazma, bir problem çözme olarak kabul edilir (Cüceloğlu, 1997). İlk okuma-yazmaya ait çevrenin imkân ve fırsatlarıyla çocuğun hafızasında bulunan bilgi ve beceriler, ilk okuma-yazma problemini çözmek için kullanılır. Çocuğun düşüncesini dolaylı veya dolaysız bir şekilde ilk okuma-yazma probleminin çözümüne ait ilkeleri öğrenmeye çevirmek önemlidir. Bu görüşte problem, eksik bir yapı olarak kabul edilir. İlişki kurulacak elemanlar arasındaki ilkeler eksik olduğu için, problem çözülememektedir. Okuma-yazma alanıyla ilgili ilkeler öğrenildikten sonra, problem çözülmüş olacaktır.

Fiş cümlelerini okumak, yazmak gibi her eylem birer problem çözümü olarak görülür. Problemler çözüle çözüle ilkokuma-yazma işlemi tamamlanmış olur. Problem çözme düşüncesi temel yaklaşımı oluşturur. Çocuğun öncelikle problemden haberdar olması, onun farkına varması, yüz yüze gelmesi, çözmek için istekli olması, problemin çözümünün gösterilmesi benzer problemlerdeki çözümler ve değerlendirmeler bu görüşün önem verdiği konulardır (Cüceloğlu, 1997).

I. I. 2. d. Genel Kapsamlı Düşünce Olarak İlk Okuma-Yazma

Cüceloğlu'nun (1997) belirttiği gibi, bizler sadece problem çözme halinde iken düşünmeyiz. Dolayısıyla düşünme, hayatın her alanına yayılmıştır. Bir şeyi hatırlarken, yazı yazarken, rüyalarımızı yorumlarken de düşünürüz. Bazı düşünceler mantıkî işlemlerden kaynaklanırken, bazılarının mantık yapısı gizlidir. Bu sebeple ilk okuma-yazma olayı, genel ve kapsamlı bir düşünce olarak anlaşılmalıdır. İlkokuma-yazmayı öğrenme işlemi bu bakımdan düşünce işlemleriyle çok yakından ilgilidir. Çocuğun düşünce işlemlerini, ilk okuma-yazma alanına ait düşünce işlemleriyle ilişkili, bir başka ifadeyle, onu kontrollü düşünce işlemlerini yapabilecek hale getirmek söz konusudur.

Geniş kapsamlı düşünce olarak ilk okuma-yazma olayında çocuk, sadece fiş cümlelerine ait bir bilinçle hareket etmez, fiş cümlelerini öğrenirken okuma-yazma öğrendiğinin de farkındadır (Ferah, 2001). Davranışlarını bu bilinçlilik durumu yönlendirir. Çünkü; sözlü dil kadar, yazılı dil de aynı oranda bir iletişim, bir ifade aracıdır. İlk okuma-yazma mekanizmasını kavramak genel ve kapsamlı bir düşünceyi gerektirir (Çelenk, 1999).

I. I. 2. e. Birbiriyle İlişkili İşlemlerin Toplamı Olarak İlk Okuma-Yazma

Bu görüşte ilk okuma-yazma mekanizmasını öğrenme, birbiriyle ilişkili çok sayıda psikolojik işlemlerin toplamı olarak kabul edilir (Cüceloğlu, 1997). İlkokuma-yazma alanına ait bilme, algılama, hatırlama, karar verme, düşünme, muhakeme, problem çözme, hayal etme, kavramlaştırma ve dil kullanımı gibi birbiriyle çok yakından ilişkili olan işlemler araştırma konusu olarak kabul edilir.

Zihinsel işlemler, birbirlerinden ayrı ayrı çalışan işlemler olmadığı gibi, ilk okuma-yazma mekanizması da birbirinden çok farklı sistemlerin ayrı ayrı çalışması değildir. Bu görüşe göre; ilk okuma-yazma mekanizması birbiriyle ilişkili işlemlerin basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, yakından uzağa ilkeleriyle; öncelik-sonralık, farklılaşmamışlık-farklılaşmışlık, bilinirlik-bilinmezlik, bütün-parça-bütün ilkeleri dikkate alınarak yürütülür.

Ferah'ın (2001) raporunda vurguladığı gibi, görme ve işitme engellilerin de okuma-yazmayı öğrendikleri dikkate alındığında; okuma-yazmanın duyu organlarından gelen izlenimlerle birlikte bir zihni faaliyet olarak anlaşılması gereği kendiliğinden anlaşılır. Bu sebeple okuma-yazmayı yeni öğrenen çocukların zihni faaliyetlerinin çözümlenmesi, bu

konuda karşılaşılan bir çok problemin de çözülmesini sağlayacaktır. İlkokuma-yazmada öğretim metotlarının yeri, böylelikle ikinci derecede bir sorun olmaktadır (Cüceloğlu, 1997).

I. J. Okuma-Yazma Etkinliklerinde Öğretim Yöntemleri

Çocuk ve yetişkine okuma-yazma öğretmek için çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Günümüzde bu çeşitlilik halen devam etmektedir. Bazı yöntemler birbirine yakın ilkelere dayanırken bir kısmı da birbirini tamamen zıt ilkeleri içermektedir.

Akyol (2001) okuma yöntemlerini dört ayrı kategoride ele almaktadır. Sesten öğretim, resimli ses yöntemi, sestem okuma yöntemi, çözümleme yöntemi.

Sesten öğretim yönteminde, öncelikle ünlü ve ünsüz harflerin sesleri kavratılmakta daha sonra bu sesler birleştirilerek heceler oluşturulmakta ve en sonunda da heceler birleştirilerek kelimeler, kelimelerle de cümleler oluşturulmaktadır. Güneş (2000) bu yöntemi sentez yöntemi olarak ele almaktadır.

Resimli ses yöntemi özel öğretmenler tarafından geliştirilmiştir. Kelimenin ilk harfiyle resim aynı anda verilmektedir. Bu şekilde ünlü ve ünsüz harfler tanıtılmaya çalışılmakta, daha sonra ekler ve bileşik kelimeler çözümlenmeye çalışılmaktadır.

Sesten okuma yönteminde okumaya hazırlık çalışmalarına fazla yer verilmez. Okumaya, içerisinde sesler ve üretilişini gösteren birinci sınıfta kullanılan bir kitapla kısa ünlüler öğretilerek başlanmaktadır. Kavratılan her sestem sonra anahtar kelime de tanıtılmaktadır.

Akyol (2001) çözümleme yönteminin bütünden parçaya doğru hareket eden bir yöntem olduğunu vurgulamaktadır. Bu yöntemde önce anlamlı cümleler, daha sonra kelimeler, heceler ve sesler tanıtılıp serbest okumaya geçilmektedir. Bu yöntem Güneş tarafından (2000), analiz yöntemi olarak ele alınmıştır.

I. J. 1. Sentez Yöntemleri

Güneş (2000), bu yöntemleri raporunda eski yöntemler olarak ele almaktadır. Bu yöntemlerin dayandığı temel ilke şudur; okumak için kelimenin temel öğelerini yani harf, ses, hece ve kelimeyi tanımak gerekmektedir. Bu öğeler bir kez tanındıktan sonra, diğer kelime ve cümleler kolayca okunur. Bu yöntemleri destekleyenler; kelime öğelerini

tanıyan ve bunları birleştiren öğrencilerin yeni kelimeleri tek başlarına doğru okuyabildiklerini, dilin şekil ve yapısına alışabilen öğrencilerin ileride zaman kazandıklarını belirtmektedirler. Sentez yöntemlerinde ilk verilen öğeler aşama aşama birleştirilerek harf, hece, kelime ve giderek cümleye ulaşılmaktadır. Sentez yönteminde alfabe yöntemi verilmekte ve bunu sırayla fonetik, hece ve bak söyle yöntemi izlemektedir (Yılmaz ve Kocaoluk, 1992).

Alfabe yöntemi çok eski çağlardan günümüze kadar gelen bir yöntemdir. Bütün dünyada kullanılmıştır. Bazı ülkelerde 19.yy'ın sonuna kadar bu yöntemle okuma-yazma öğretimine devam edilmiştir.

Alfabe yöntemi alfabelerdeki harflerin adlarını sıra ile öğretmekle işe başlar. Bu yöntemin temel ilkesi, kelimeleri okumak için önce harflerini tanımak gerekir. Ör; “kalem” kelimesini okumak için “k, a, l, e, m” harflerini tanımak gerekir. Öğrencilere “a” dan “z” ye kadar bütün harfler sırayla öğretilir. Her bir harf öğrenilinceye kadar tekrar yapılır (Güneş, 2000).

Fonetik yöntem’de bir kelimeyi okumak için harflerin sesini tanımak gerekmektedir. Harfin adı ile sesinin farklı olduğu dillerde uygulanabilme şansı olan bir yöntemdir. Sesleri tanıyan bir öğrenci onlarla hece, kelime ve cümleler kurabilmektedir. Bu yöntem fonetik dillerde olumlu sonuç vermekte, tamamen fonetik olmayan dillerde sesi belirlemek için bazı harfleri değiştirmeyi veya ses işaretleri kullanmayı gerektirmektedir. Bu yöntemi Akyol (2001), sestem okuma yöntemi olarak ifade etmektedir. Hece yönteminde önce heceler öğretilmektedir. Heceler birleştirilerek kelimeler, kelimelerin birleştirilmesinden cümleler yapılması istenmektedir. Harf yerine hece ile başlanmaktadır. Zira, sessiz harfler sesli harflerle birleştirilerek doğru olarak okunmaktadır.

Hece yönteminde kelime öğeleri mantıklı bir sıra içinde öğretildiğinden, yeni kelimeleri okuma tekniği de verilmektedir. Hece yöntemi İspanyolca, Portekizce ve bazı Afrika yerli dillerine uygundur. Bir başka deyişle basit hece yapısını içeren diller için geçerlidir. Hece yapısının değişik ve farklı biçimlerde olması bu yöntemin uygulanmasını güçleştirmektedir. Akyol’un (2001) “resimli ses yöntemi” olarak ele aldığı yöntemi, Güneş (2000) “bak söyle” yöntemi olarak ele almıştır.

“Bak söyle” yöntemine kelime yöntemi de denilmektedir. Ancak, yaygın olarak bilinen kelime yönteminden farklıdır. Bu yöntemde önce kelimeler öğretilmekte ve kelimeler birleştirilerek cümleler oluşturulmaktadır. Kelimeler bir resim aracılığıyla birlikte öğretilmektedir. Öğrenciler resim ile kelimeleri birleştirebilmektedir. Resimsiz kullanıldığında, bu yöntem kuru bir yöntem olmakta ve istenen başarı sağlanamamaktadır (Güneş, 2000).

I. J. 2. Analiz Yöntemleri

Bunlara modern yöntemler de denilmektedir. Dayandığı temel ilke, başlangıçtan itibaren bütün bir anlam içeren birimlerin öğrenciye verilmesidir. Öğrenci her birimi bütün olarak öğrendikten sonra birimler öğelere ayrılmaktadır. Cümle, kelime, hece ve harf şeklinde bölünmektedir. Kendi içerisinde kelime, cümlecik, cümle ve hikaye yöntemleri olarak alt gruplara ayrılmaktadır (Güneş, 2000).

Akyılmaz ve Kocaoluk (1992) raporlarında bu yöntemi ayrıntılarıyla ele almışlardır. Kelime yönteminde kelimeler bir bütün olarak verilmektedir. İlk derslerde kelimeler “bak söyle” yöntemine göre öğretilmektedir. Her kelimenin öğrenci tarafından hatırlanacağı özel bir şeklinin olduğu kabul edilmektedir.

Cümlecik yönteminin dayandığı temel ilke şudur; Bir cümle parçası, tek kelimeden daha anlamlı ve ilgi çekicidir (Akyol, 2001). Bu nedenle öğrencilere bir cümle parçası verilerek okuma-yazmaya başlanmaktadır. Cümle yönteminin savunucularına göre bu yöntem etkili bir yöntemdir. Çünkü gerçek dil birimini oluşturan cümledir. Bu yöntemde öğrencilere önce cümle verilmekte, anlamıyla birlikte bunu okuması ve yazması istenmektedir. Başlangıçta kısa ve basit cümleler seçilmektedir. Bu cümleleri öğrenen öğrencilere kelimeler tanıtılmakta, kelimeler hecelere bölünmekte ve giderek harflere geçilmektedir. Çelenk (1999), ilk okuma-yazmada cümle yöntemi olarak adlandırılan analiz yöntemini çocuğa hızlı, doğru ve anlamlı okuma becerisinin kazandırılması için bu yöntem benimsenmeli ve doğru şekilde uygulanmalı şeklinde ifade etmektedir. Bu yöntemin benimsenmesinin iki bilimsel nedeni var; gözün fizyolojik yapısı, çocuğun psikolojik yapısıdır. Gözümüz okuma esnasında satırlar üzerinde kayarak değil, sıçramalar yaparak ilerlemektedir. Bu yöntem çocuğun bir bakışta daha fazla alanı görmesine, okumasına, anlamasına imkan vermektedir.

İnsanın algılaması, şekilleri anlamlandırması bütün olarak meydana gelmektedir. Nasıl notalardan meydana gelen melodi anlamlıysa, hece ve kelimelerden meydana gelen cümlede daha anlamlıdır. Alperen (2001) şekilsel ve anlamlılık bütünlüğü açısından öğrencinin daha hızlı, doğru ve anlamlı okuması bakımından cümle yönteminin daha bilimsel olduğunu belirtmektedir. Kısacası, ilk okuma-yazma öğretiminde cümle yöntemini kullanmak, “hızlı” ve “anlamlı” okumayı sağlamak içindir (Binbaşoğlu, 2001).

Hikaye yöntemi cümle yönteminin genişletilmiş şeklidir. Bu yöntemde temel birim, hikayeyi oluşturan cümlelerdir. Hikaye verilmesi nedeniyle okuma alıştırmaları daha çekici hale gelmektedir. Akyılmaz ve Kocaoluk (1992) bu yaklaşımla öğretilen okuma-yazma faaliyetlerinde okuyucunun parçayı bütünsel olarak görüp, anlamlandırıldığını aynı zamanda okuma hızını da arttırdığını vurgulamaktadır.

I. J. 3. Karma Yöntemler

Köksal'ın (2001) rapor ettiği gibi, okuma öğretimi alanında sentez ve analiz yöntemlerinin uygulamadaki sakıncalarını ortadan kaldırmak, öğrencilerin daha kolay ve daha çabuk okumayı öğrenmelerini sağlamak amacıyla yöntemlerde bazı değişiklikler yapılmıştır. Uygulamada tek yöntem yerine iki yada üç yöntemin harmanlanarak kullanılması yoluna gidilmiştir. Bunun sonucu olarak da ortaya çıkan yöntemlere karma yöntemler denilmektedir.

Bu yöntemler harf-fonetik, fonetik-hece, fonetik-kelime, hece-kelime, kelime-cümle, şekillerde bir araya getirilerek harmanlanmaktadır. Karma yöntemin en dikkat çekici özelliği her iki grubu kapsayıcı olmasıdır (Güneş, 2000). Okuma-yazma öğretim yöntemlerinden sonra öğrenme, okuma ve yazma güçlüklerini ele alacağız.

I. K. Okuma-Yazma Etkinliklerinde Öğrenme Güçlüğü

"Haftanın günlerini öğrenebilecek mi?", "Mars'ta yaşam üzerine konuşabiliyor, ama 2 ile 2'yi neden toplayamıyor?", "Niye okulda iyi değil?", "dede"yi neden "bebe" diye okuyor?", " b ve d harfleri arasındaki farkı göremiyor mu?", "Anlamını bildiği bu kelimeleri neden okuyamıyor?" "Neden akıllı kadar başaramıyor?", "Dört farklı aritmetik probleminin hepsine birden neden aynı cevabı veriyor?", "Çok iyi bir çocuk, çok çalışıyor ama neden yapamıyor?", "Her yıl aynı noktada, sanki yalnızca yaşı büyüyor". Anne babalarda bu soruları uyandıran çocuk kimdir? Onlar okulda başarısız ama zeki çocuklardır. Bu çocuklar "çini"yi "için" diye okurlar. 41'i 14 yazarlar, p'yi d, d'yi b

yazarlar ve bir kelimeyi oluşturan harflerin sırasını hatırlayamazlar. Ödevlerini tahtadan alamazlar, kaybederler, kitaplarının yerini unuturlar, eşyalarını kaybederler, içinde bulundukları yılı, günü ve mevsimi ayırt edemezler. Kahvaltıya öğle yemeği diyebilirler; dün, bugün ve yarını karıştırabilirler. Gördüklerini hatırlayamazlar ya da zihinlerinde canlandıramazlar. Bu çocuklar sınıfta öğrenemezler. Bu çocuklar, bir cümle ya da fikrin ortasından başlayabilirler yada bir cümlenin ortasında durabilirler. Bazı durumlarda toplama, çarpma yapabilirler; ama çıkartma ya da bölme yapamazlar. Kimi zaman da matematiği yalnızca zihinden yapabilirler, ama yazamazlar. Kelimeleri yüksek sesle okurken harfleri ve heceleri atlayabilirler yada harf veya hece ekleyebilirler (Korkmazlar, 1993).

Karatepe'nin (1988) belirttiği gibi, altı yaşına gelen tüm normal çocuklar bir eğitim alabilecek zihinsel gelişim düzeyine gelirler. Okula giderler ve ilk öğrendikleri şey okumaktır. Öğrenme güçlüğü adı verilen sorunu yaşayan çocuklarda ise, bu hazırlık henüz tamamlanmamıştır. Öğrenmeye yardım eden zihinsel organizasyon bazı bakımlardan yeterli değildir. Okuyamazlar, yazamazlar, matematikte zorluklar yaşayabilirler ancak zekâ düzeylerinde bir sorun yoktur (Erden, 2002). Bu çocuklar, özellikle öğrenme güçlüğü'nün tanınmadığı toplumlarda okulda ve ailelerinde "anlaşılamama" sorunu yaşarlar. Okuyamadıkları ya da yazamadıkları için zekâ düzeylerinden kuşku duyulur. Aileler paniğe kapılır, öğretmen öğretememenin sıkıntısını duyar ve giderek büyüyen bir sorunlar yumağıyla çoğunlukla herkes çocuğa yüklenir durur. Korkmazlar'a (1993) göre bu yüklenme biraz boşadır çünkü çocuğun bu farklı durumuna ilişkin detaylı bilgi bilinmemektedir. Yalnızca öğretmek vardır. Bu tablonun sergilendiği bir çocuk için bir doktor "nörolojik bir olgunlaşmamışlık" ya da "minimal beyin disfonksiyonu" (fonksiyonel bozukluk); bir eğitimci "öğrenme güçlüğü" adlandırmalarını kullanır.

Özer (1997) raporunda belirttiği gibi, öğrenme güçlüğü'nün son yıllarda en çok kabul gören tanımı 1988 yılında ABD Ulusal Öğrenme Bozukluğu Birleşik Komitesi tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre, "öğrenme bozukluğu genel bir terimdir ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ile matematik yeteneklerin kazanılmasında ve kullanılmasında önemli güçlüklerle kendini gösteren heterojen bir bozukluk grubudur". Bu bozuklukların bireyin yapısıyla ilgili olduğu ve merkezi sinir sistemindeki işleyiş bozukluğuna bağlı olduğu varsayılmaktadır. Ayrıca kendini idare etme, sosyal algılama ve sosyal etkileşim sorunları da birlikte görülebilir. Bu tanım, sorunun yaşla birlikte

düzelmediğini ve öğrenme bozuklukları ile öğrenme sorunlarının farklı olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenme güçlüğü, genel kapsamlı bir terim; çünkü, çok sayıda sorunu içerir. Örneğin, okuma sorunları için disleksi (dyslexia), yazı sorunları için disgrafi (disgraphia), matematik sorunları için diskalkuli (dyscalculia) terimleri kullanılmakta ve öğrenme güçlüğü bu sorunların tümünü içerir. Öğrenme sorunlarından diğer bir grup da hiperaktivite ve dikkat eksikliği bozukluğu gibi terimlerle adlandırılmaktadırlar (Korkmazlar, 1993).

I. K. 1. Okuma-Yazma Etkinliklerinde Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri

Öğrenme güçlüğü'nün ortaya çıkmasının tek bir nedeni yoktur. Doğum öncesi (yetersiz beslenme, annenin geçirdiği enfeksiyonlar, ilaç kullanma), doğum sırasında (uzun ve zor doğum, plasenta ve göbek kordonu anomalileri), doğum sonrası (doğumdan sonra nefes alana kadar geçen sürenin uzunluğu, erken yaşta ateşli hastalık, başa hızlı darbe) ve kalıtsal (ailelerde öğrenme bozukluğu olan başka kişilerin de olması) etmenlere bağlı olarak ortaya çıkabilir (Özer, 1997). Öğrenme güçlüğü'nün ortaya çıkma nedeni ne olursa olsun, önemli olan ailelerin ve eğitimcilerin sorunun varlığını kabul edip çözüme yönelmesidir (Özsoy ve diğerleri, 1998). Çünkü bu çocuklar da psikolojik süreçlerden görsel, işitsel, algılamının gelişemediği ya da algılananların bütünleştirilmesinde ya da psikomotor özellikli ifade etme becerilerinde güçlükler gözlenmektedir. Öğrenme güçlüğü gösteren çocukların daha somut belirtileri okumayı, yazmayı, konuşmayı ve aritmetiği öğrenmede güçlüklerle karşılaşmalarıdır. Bu çocukların aileleri doğal olarak diğer anne babalara göre farklı duygular yaşarlar (Sarı, 2003). Bazıları sorunun nedenini dışarıda görür ve çözümü, okul-öğretmen gibi dış etmenleri değiştirmekte arar. Bazıları suçluluk duyar, kızgınlık hisseder. Kaygı veren bu durum, anne babaları depresyona kadar sürükleyebilir. Tüm bunlar, aslında sorunun varlığını kabul edememeyle ilgili tepkilerdir. Çocuk ve anne baba açısından en olumlu yaklaşım, anne babanın sorunun varlığını kabul ederek, çocuğa yardım yoluna gidebilmesidir. En uygun ve yeterli yardımın verilebilmesi şansı "Evet, benim çocuğumda öğrenme güçlüğü var." diyebilmeyi yürekten başarmayla artabilir (Özer, 1997).

I. K. 2. Öğrenme Güçlüğü Çeken Çocukların Sosyal ve Psikolojik Özellikleri

Öğrenme güçlüğü olan çocuk neler hisseder, neler yaşar? "Hiçbir şeyi doğru yapamıyorum.", "Ben yeterince iyi değilim.", "Ben aptalım.", "Ben geri zekâlıyım.", "Kimse beni sevmiyor." gibi duygu ve düşünceler öğrenme güçlüğü olan ve psikolojik

destek almayan çocukların hissettiklerinden yalnızca bir kısmıdır. Bu cümlelerden de anlaşılacağı gibi öğrenme güçlüğü nedeniyle yaşantısının ona sunduğu deneyimler, onun kendine ilişkin olumsuz düşünceler geliştirmesine yol açabilir (Sarı, 2003). Çünkü, ailesi yada öğretmeni çoğunlukla yalnızca olumsuz yönleriyle ilgilenir; olumlu yönleriyle ilgilenen çok olmadığından kendini sevmemesine ve kabul etmemesine yol açan duygu ve düşüncelere sahip olabilirler. Kendi dünyalarını hep yanlışlardan (yanlış yazan, yanlış okuyan, yanlış hesaplayan) oluşan bir dünya olarak algılayabilirler ve sonuçta kendilerini "yanlış" bulur hale gelebilirler (Özer, 1997).

Kendilerini olumsuz yaşantılar, deneyimler içerisinde bulan bu çocuklar "Benim neyim var?" sorusunu çok sık sorar. Sarı (2003) bu noktada özellikle anne, baba ve öğretmenin çocukla etkili bir iletişim içinde olmasının çok önemli olduğunu belirtmektedir. Bu çocuklarımızın duyulmaya ve anlaşılmaya çok gereksinimleri vardır. Gerçekte zeki olduğunu, ama öğrenmek için diğerlerine göre daha çok zaman harcaması gerektiğini ve yavaş da olsa bir gün mutlaka yapacağını bilmeye ve benlik algısının güçlenmesi için kendiyile ilgili olumlu mesajlara da çok gereksinim duyar (Koçkar, 2001). Çoğunlukla diğerlerinin beklentilerini karşılayamadığı için kızgındır. Kendine kızgındır. Geç olgunlaştığı için bağımsız bir birey olmak adına kazanacağı becerileri daha geç kazanır. Toplu taşıma araçlarını kullanmak, para hesabı yapmak, basit yemekler pişirmek, saati anlamak, masa hazırlamak, yatak toplamak, telefon kullanmak gibi işleri kendi başına başarmayı öğrenmek ona iyi gelir. Çünkü, bağımsızlığa geçişte bu becerileri kazanmış olmak oldukça önemlidir (Erden, 2002).

Bununla birlikte, okuma-yazma güçlüğü olan çocuklar öğretmen, aile ve toplumun ilgilenip destek vermesi gereken bireylerdir (Çelenk, 1999). Onları kelime dünyalarında zorlukları olan bireyler olarak görmek gerekir. Günlük yaşamda dile ve kelimelere dayalı bir kültür söz konusudur. Böyle bir kültür içinde yaşam birçok güçlük sunmaktadır. Günümüzde toplumlardaki bilgi paylaşımı giderek daha dile dayalı hale geldiği için okuma-yazma güçlüğü olanlara destek vermenin önemi de artmaktadır (Sarı, 2003).

Korkmazlar'ın (1993) raporunda belirttiği gibi, beyin üzerinde yapılan çalışmalar normal bireylerde sağ beyin yarımküresinin sol beyin yarımküresine göre daha küçük, okuma-yazma güçlüğü çekenlerde ise eşit büyüklükte yada sol beyin yarımküresinin daha küçük olduğunu ortaya koymaktadır. Okuma güçlüğüne sol beyin yarımküresindeki farklılıkların bu güçlüğü'nin nedeni olduğu düşünülmektedir. 1978 ve öncesine kadar bu

alandanda birbirine çok ters düşen düşünceler vardı (Özer, 1997). Okuma güçlüğü çeken çocuklara sanat eğitimi vermemek gerektiği, çünkü sağ beyin yarımküresinin daha da gelişeceği ve sol beyin yarımküresinin daha zayıf kalacağı gibi. Bu düşünce de artık terk edildi. Davranış bozukluklarıyla okuma güçlüğüne özgü dil bozuklukları arasında da özel bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Davranış bozukluklarının olma sıklığı normal insanlarda ne kadarsa, okuma güçlüüklerinde de o kadardır. Bu çocuklarda yaratıcılığın oldukça yüksek olduğu da belirlenmiştir.

Okuma-yazma güçlüğü çekenlerde, dikkat eksikliği ve hiperaktivite gibi diğer sorunlar da olabilmekte, ancak koşul değildir. Okuma-yazma güçlüğünün tanınmadığı aile ve okul ortamlarında yetişen çocuklarda okuyamamak ve varsa diğer öğrenme güçlüüklerini de yaşamak yüzünden güven kaybı olmakta ve bu temel güvensizlik duygusu yaşamın her alanına yansımaktadır (Özer, 1997). Başarılı oldukları kabul edilen okuma-yazma güçlüğü yaşayanların özgüven sahibi oldukları, benlik algılarının olumlu olduğu, kim olduklarının ve nasıl düşündüklerinin farkında oldukları da belirlenmiştir. Fikirlerinin ve yaklaşımlarının genelden değişik olduğunu fark ettiklerinde zihinsel becerilerinin yetersiz olduğu düşüncesinden vazgeçip, yaratıcılıklarını yaşamlarında kullanma yönünde güdülendikleri de ortaya konmuştur (Korkmazlar, 1993).

I. K. 3. Okuma-Yazma Güçlüğü İle İlgili Yanlış Kanılar

Özer'e (1997) göre, okuma-yazma güçlüğü ile ilgili yanlış kanılar vardır. Ayna yazısı adı verilen yazıyı tersten yazma, harf yada kelimelerin yerini değiştirme durumunun yalnızca okuma güçlüğünde görüldüğü görüşü bunlardan biridir. Oysa, yazmayı yeni öğrenen her çocukta ayna yazısı yazma durumu ortaya çıkabilmektedir. Ayna yazısı, yazmayla ilgili acemilik döneminin olağan görüntülerinden biri; ancak acemilik döneminden sonra da sürerse, okuma güçlüğünden şüphelenilmesi gerekir. Okuma-yazma güçlüğü çeken çocuklar kelimeleri kopyalarken değil, adlandırırken zorluk çekmektedirler (Erden, 2002). Okuma güçlüğünün yaş ilerledikçe geçtiği düşüncesi de artık kabul görmemektedir. Bu güçlüük yetişkinlikte de sürebilir. Okuma-yazma güçlüğü çeken çocukların çoğu yetişkinliklerine kadar okumayı öğrenmiş olurlar, ancak yavaş okuyabilirler. Okuma-yazma güçlüğü ile ilgili yanlış kanıların en önemlilerinden biri de bu güçlüğün zekâ düzeyi yüksek olanlarda görülemeyeceğine ilişkin olanıdır. Fakat, bazı okuma-yazma güçlüğü çeken kişilerin zekâ düzeyleri düşük olmadığı gibi, özel yetenekli de olabilmektedir (Özer, 1997).

II. L. Okuma Etkinliklerinde Güçlük

Okuma güçlüğü hakkında çoğunlukla şu görüşler ortaya konmaktadır. Özer (1997), okuma güçlüğü okumada tersine doğru gidiş, kesin olmayan el yazısı, desteklenmesi gereken görsel-uzaysal koordinasyon olarak belirtmektedir. Bununla birlikte kompleks bir yetersizlik olmakla birlikte düzenli bir şekilde kelimelerin seslerinin hatırlatılması gerekli olan ve kelimenin içerisindeki seslendirmelerdeki yetersizlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuma güçlüğü, genellikle bir özgül öğrenme güçlüğü olarak bilinmektedir (Erden, 2002). Barbara Bush'un bu konuda ergenlerle yaptığı çalışmadan dolayı, diğer öğrenme yetersizlikleri ile birlikte anılmaktadır. Bu çocuklarla ilgili belli bir düzen içerisinde güçlüklerinin üstesinden gelmek için çalışılmaktadır. Okuma güçlüğü tanımında bir netlik olmasa da en geniş anlamıyla normal zekalı çocuklar arasında kuvvetli bir güçlüktür. Bu çocuklara okulda ve evde uygun bir eğitim sunulmalıdır. Okuma düzeyleri geride olmasına rağmen uygun eğitim fırsatları ile birlikte okuma-yazmada belli bir başarıyı yakalayabilmektedirler (Simth ve Sensenbaugh, 2002).

Amerikan Psikiyatri Birliği'nin Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel Kılavuzunda (DSM –IV) okuma güçlüğü, çocuğun yaşına, eğitimine ve zekasına göre okuma başarısının beklenenin altında olması şeklinde tanımlanır. Bu güçlük, okumanın gerekli olduğu akademik başarı veya günlük etkinliklerde anlamlı sorunlar ortaya çıkarır ([http\\www.deskop\\gata\\okuma bozukluğu.htm](http://www.deskop\\gata\\okuma bozukluğu.htm)).

Öğrenme güçlüklerinden olan okuma güçlüğü ile ilgili ilk bulgular, 1896 yılında bir İngiliz doktor olan W. Pringle Morgan tarafından elde edildi ve British Medical Journal'da yayınlandı (Özer, 1997). Morgan makalesinde 14 yaşında olan Percy adındaki erkek çocuğunun her zaman akıllı ve zeki bir tutum içinde olduğunu, yaşlılarıyla kıyaslandığında oyunlarda hızlı olduğunu ve arkadaşlarından geride kalan hiçbir yönü olmadığını, ancak okuyamadığını belirtiyordu. Bu dönemlerde okuma güçlüğü'nün görme sistemiyle ilgili olduğu düşünülmekteydi. Çünkü, okuma güçlüğü'nün en belirgin özelliklerinden biri harflerin ve kelimelerin karıştırılması ve tersten algılanmasıydı. Bu bakış açısından yola çıkan bir düşünceyle okuma güçlüğü ile baş etmek için göz eğitimleri yaptırılmaktaydı. Daha sonra yapılan çalışmalarda okuma güçlüğü'nün görmeyle ilgili bir bozukluk olmayıp, dil sistemiyle ilgili bir güçlük olduğu ortaya koyuldu. Bugün göz eğitiminin bu zorlukla yaşamayı kolaylaştırmadığı kabul gören bir gerçektir. Bugünkü bilgilerin ışığında bu

güçlük, fonem adı verilen dil birimlerinin birbirinden farklılıklarının ayırt edilmesi sırasında ortaya çıkan bir güçlüktür (Ferah, 2001).

I. L. 1. Okuma Etkinliklerindeki Güçlüğün Nedenleri

Okuma güçlüğü için tek bir neden belirtilmemektedir. Okuma güçlüğü olasılıkla çok etmenli nedenlere bağlıdır. Bilişsel ve nörofizyolojik çalışmalar, dikkat ve uzun süreli bellekten daha çok okuma güçlüğü olan çocukların zayıf olduğu alanların çözümleme işlemleri ve çalışma belleği olduğunu düşündürmektedir (Razon, 1982)

Okuma güçlüğü, genel nüfusa göre bu güçlüğün daha çok görüldüğü aileler arasında görülme oranı daha fazladır. Fakat ikiz çalışmaları bu kuramı desteklememiştir. İleri derecede düşük doğum ağırlığı ve çok erken doğan çocuklar okuma güçlüğü ve diğer öğrenme güçlülerinin görülme oranı yüksek olmaktadır ([http\\www.deskop, gata/okuma bozuklugu.htm](http://www.deskop, gata/okuma bozuklugu.htm)).

Birçok araştırmacı (Ferah, 2001; Razon, 1982), okuma güçlüğünü anlaşılması zor görsel veya işitsel eksikliklere bağlar. Okuma için iyi olgunlaşmış ve yeteri kadar bilgileri bütünleştirebilen ve böylece çeşitli işlem sistemlerini başarabilen bir beyine ihtiyaç vardır. Okuma ayrıca, yapılan işlerde enerjinin yaratılmasına izin vermeye ve okumanın yaşamsal öneminin kavrandığı bir sosyo-kültürel değer sistemine bağlıdır (Razon, 1982).

Okuma güçlüğü gelişimsel gecikmenin veya olgunlaşmanın geri kalmasının bir işareti olabilir. Mizaç ve huy bozukluklarının okuma güçlüğü ile yakın ilişkisi olduğu bildirilmektedir. Okuma güçlüğü olmayan çocuklarla, okuma güçlüğü çeken çocuklar karşılaştırıldığında, okuma güçlüğü olanlarda daha güç yoğunlaşma ve kısa dikkat süresi vardır (Erman, 2002). Bazı araştırmalar beslenme yetersizliği ile bilişsel işlev arasında bir ilişkinin olduğunu düşündürmektedir. Erken çocukluk döneminde uzun süre iyi beslenemeyen çocuklar, çeşitli bilişsel testlerde ortalamanın altında performans göstermektedirler. Okuma güçlüğüne bazı kalıtsal faktörlerinde neden olabileceği görülmektedir. Simth ve Sensenbaugh (2002) okuma problemi yaşayan 82 öğrenci ile yaptıkları çalışmada bu çocukların ailelerinin de benzer özellikler gösterdiğini ortaya çıkarmıştır.

I. L. 2. Okuma Etkinliklerindeki Güçlüğü Yaygınlığı

Okuma güçlüğü çocuğun kelimeleri tanıma yeteneğinde bir zayıflık, yavaş, yanlış okuma ve iyi anlayamama ile karakterizedir (Razon, 1982). Ayrıca dikkat eksikliği hiperaktivitesi olan çocuklar yüksek oranda okuma güçlüğü riskindedirler. Öyküsel olarak, okuma güçlüğü için “disleksia, geriye doğru okuma, öğrenme özürlü ve gelişimsel kelime körlüğü” gibi çeşitli etiketler de kullanılmaktadır.

Amerika Birleşik Devletlerinde yapılan okuma güçlüğüne çocuklar arasında yaygınlık çalışmaları %2 ve % 8 arasında değişmektedir. Erkek çocuklarında kızlardan 3-4 katı daha fazladır. Okuma güçlüğü olan erkek çocuklar davranış sorunlarından dolayı bu bozukluğa daha eğilimlidirler ([http\\www.deskop\\gata\\okuma bozukluğu.htm](http://www.deskop\\gata\\okuma bozukluğu.htm)).

Okuma güçlüğü, genellikle çocukluk döneminde, okumaya başlama aşamasında fark edilmektedir. Bir hastalık değil, ama okumayla ilgili zihinsel süreçlere ilişkin bir farklılıktır. Okuma güçlüğüne bilim adamlarına en çok zorluk çıkaran yönlerinden biri de bu özelliği taşıyan çocukların hiçbirinin birbiriyle tam bir benzerlik içinde olmamasıdır. Bu güçlüğü taşıyanların en belirgin özelliği aynı yaş ve zekâ düzeyindeki diğer çocuklara kıyasla okuma düzeylerinin daha düşük olmasıdır (Koçkar, 2001). Okuma düzeyinin düşüklüğü örneğin, ilkökul dördüncü sınıftaki bir çocuğun okuma düzeyinin ikinci sınıftaki bir çocuğun okuma düzeyindeki gibi olması anlamına gelmektedir. Bu durumdaki bir çocuk "okumada iki yıl geride" olarak adlandırılmaktadır (Özsoy ve diğerleri, 1998). Böyle bir çocuğun okuma düzeyinin düşük olmasının nedeni her durumda disleksi olmayabilir. Sarı'nın (2003) rapor ettiği gibi, Disleksi olmayıp okuma sorunları yaşayan çocukların olduğu da unutulmaması gereken bir konudur. Okumayı sınıf düzeylerine göre değerlendirmek bazı yönlerden yeterli olabilir; ancak yanıltıcı da olabilir. İlkokul dördüncü sınıftayken iki yıl geride olan bir çocuk, lise ikinci sınıfta olup, iki yıl geride olan bir çocuğa göre büyük zorluklar içindedir. İlkokul dördüncü sınıftaki çocuk ilk sınıflarda öğretilen okuma becerilerinin az bir kısmını öğrenebilmiştir; ancak bu ölçüye göre lise ikinci sınıftaki öğrenci aradaki 3 yıllık zaman içinde iyi bir okuyucu olmak için gereken becerilerin % 80'ini kazanmış olur (Özer, 1997).

I. L. 3. Okuma Etkinliklerindeki Güçlüğü Klinik Özellikleri

Okuma güçlüğü olan çocuklar çoğunlukla ikinci sınıfta iken incelenir. Öğrenciler arasındaki okuma güçlüğü en erken birinci sınıftaki beklenen okuma düzeyinde olması gerekenler arasında daha belirgindir.

Okuma güçlüğü olan çocuklar sözel okumalarında birçok hatalar yaparlar. Hatalar atlamalar, eklemeler ve kelimelerin çarpıtılması ile belirgin hale gelir. Böyle çocukların yazılı harf karakterlerini ve büyüklüklerini, özellikle uzaysal yöneliminde, çizginin uzunluğunda farklı algılamalardan dolayı ayırt etme güçlüğündedirler. Basılı ve yazılı dildeki okuma sorunları harflerde, cümlelerde ve hatta bir sayfada olabilmektedir. Çocuğun okuma hızı yavaş ve sıklıkla az anlamayla birlikte dir. Okuma güçlüğü var olan bir çok çocuk yaşitlarına uygun bir şekilde yazılı metni kopya edebilir fakat hemen hemen hepsinin hecelemleri kötüdür ([http\\www.deskop\\gata\\okuma bozukluğu.htm](http://www.deskop\\gata\\okuma%20bozukluğu.htm)).

Özer (1997), Samuel T. Orton'un okuma güçlüğü (disleksi) üzerinde ilk çalışan nörologlardan biri olduğunu belirtmekte ve bu çalışmalarda okuma güçlüğü'nün sık karşılaşılan özelliklerini aşağıdakiler gibi olduğunu belirtmektedir.

1. Yazılı kelimeleri öğrenme ve hatırlamada zorluk,
2. b ve d, p ve q harflerini, 6 ve 9 gibi sayıları ters algılama; kelimelerdeki harfleri yada sayıları karışık algılama, ne'yi en; 3'ü E; 12'yi 21 olarak algılamak gibi,
3. Okurken kelime atlamak,
4. Hecelerin seslerini karıştırmak yada sessiz harflerin yerini değiştirmek, sıklıkla yazım hatası yapmak,
5. Yazı yazmada zorluk,
6. Gecikmiş yada yetersiz konuşma,
7. Konuşurken anlama en uygun kelimeyi seçmede zorluk,
8. Yön (yukarı, aşağı gibi) ve zaman (önce, sonra, dün, yarın gibi) kavramları konusunda sorunlar,
10. Elleri kullanmada hantallık ve beceriksizlik; okunamayan el yazısı,
11. Ses çıkarma güçlüğü,
12. Alfabe ve ses arasında meydana gelen karışıklık,
13. Çok ağır okuma,
14. İfade güçlüğü içerisinde okuma,
15. Okurken noktalamaya dikkat etmeme,
16. Cümle ve kelimenin anlamındaki karışıklık,
17. Metindeki ana fikri anlamadaki yetersizlik,
18. Ayrıntıları kaçırma,
19. Küçük ayrıntıyı, önemli bilgiden ayırt etme güçlüğü,

20. Okuma süresince konsantre güçlüğü,

21. Bilgileri depolamada güçlük, bebeklikten yetişkinliğe kadar güçlükler yaşamak. (Lieberman ve diğerleri, 2002; Razon, 1982).

Buna paralel olarak Razon (1982) Disleksili çocukta bu özelliklerin tümünün veya bir kaçının bulunması okuma-yazına ve imla alanlarında bir takım hatalar yapmasına neden olduğunu belirtmektedir. Disleksili çocuk, okurken telaffuz hatası yapar, yanlış okur, kelime veya kelimenin harflerini atlar veya ilave eder, noktalama hatası yapar, yazı yazarken de harfleri deforme eder, yazıları doğru kopya edemez; yazdıklarını satıra ve sayfaya doğru yerleştiremez. Disleksili (okuma güçlüğü) çocukların çoğunda bu sorunların birkaç tanesi vardır; ancak bunlardan yalnızca bir tanesinin var olması bile çocuğun özel eğitim gereksinimi duymasına yeterli olabilmektedir.

I. M. Yazılı İfade Güçlüğü

Bir kişinin yaşından, zeka kapasitesinden ve eğitim düzeyinden beklenenden daha düşük olan yazma yeteneği yazılı ifade güçlüğüdür ([http\\ www. deskop\\gata\\yazılı ifade bozukluğu. htm.](http://www.deskop/gata/yazili_ifade_bozuklugu.htm)). Bu güçlük, nörolojik yada duysal bir eksikliğe bağlı olmamalı ve kişinin okul performansını olumsuz etkilemeli, günlük yaşamda yazmayı gerektiren durumlarda hatalar yapmalıdır. Akyol'un (2001) belirttiği gibi, insanoğlunun iletişimde kullandığı en etkili ve kalıcı araçlardan birisi olan yazıdaki önemli unsur hız ve okunabilirliktir. Bu iki unsurun istenilen seviyede kazanabilmesi, harflerin şekil olarak basit ve kolay üretilbilir nitelikte olmasıyla ilişkilidir. Çünkü harfler kolay ve hızlı bir şekilde üretilmezler ise, çocuklar yazma sırasında fikirlerin organizesi, yazılanların sayfa üzerinde uygun bir şekilde yerleştirilmesi ile ilgilenemezler. Bu çocukları genellikle üç sorun beklemektedir. Bunlardan birincisi, yazma aşamasında çocuğun, öğretmen veya ilgili yetişkin tarafından algılanmasına olumsuz etki eder. İkincisi, harflerin doğru yazılamayışı veya kelime içerisinde yazılmayışları, yazma sürecinin fikir üretme, planlama gibi unsurları üzerinde olumsuz etki yapar. Üçüncüsü, yazma yetersizlikleri çocuğun “yazar” olarak gelişimini olumsuz etkiler. Yazma özrü sıklıkla diğer öğrenme bozuklukları ile birliktedir.

I. M. 1. Yazılı İfade Güçlüğü'nün Nedenleri

Yapılan araştırmalara göre, yazılı ifade güçlüğü aşağıdaki bir veya birkaç etmenin birlikte olması sonucudur. Bunlar; ifade dil bozukluğu, algılayıcı-ifade edici dil bozukluğunun karışımı ve öğrenme güçlüğüdür (Özer, 1997; Razon, 1982). Bu belirtiler

beynin merkezi bilgi işlem alanlarındaki bir yerde nörolojik veya bilişsel eksikliklerin olasılığını göstermektedir.

I. M. 2. Yazılı İfade Güçlüğü'nün Yaygınlığı

Yazılı ifade güçlüğü'nün yaygınlığı bilinmemekle birlikte okul çağı çocukları arasında % 3-10 kadar olduğu tahmin edilmektedir. Bazı bulgular bu güçlüğü'nün, böyle bir bozukluk öyküsü olan aileler arasında sık olduğuna işaret etmektedir ([http\\ www. deskop\\gata\\yazılı ifade bozukluğu. htm](http://www.deskop\\gata\\yazılı ifade bozukluğu. htm)).

I. M. 3. Yazılı İfade Güçlüğü'nün Klinik Özellikleri

Yazılı ifade güçlüğü olan okul çocuklarının önce kelime, hecelemede ve düşüncelerini yaşa uygun dil bilgisi normlarına göre ifade etmede güçlükleri vardır. Özer'e (1997) göre bu çocukların konuştukları ve yazdıkları cümlelerde çok sayıda dil bilgisi yanlışlıkları beklenenin aşağısında paragraf düzeni görülür. Yazılı ifade güçlüğü'nün ortak özellikleri heceleme, dil bilgisi ve işaretleme hataları, beklenenin altında paragraf düzeni ve el yazısıdır Çocuklar büyüdüğünde ve daha ileriki sınıflara gittiğinde çocukların sözel ve yazılı cümleleri daha belirgin olarak kötüye gider. Kelime seçimleri hatalı ve uygunsuz, paragrafları düzensiz, hecelemeleri daha zor ve kelime dağarcıkları daha dar olur. Yazılı ifade güçlüğü olan birçok çocuk akademik performanslarındaki başarısızlık ve yetersizlik hislerinden dolayı engellenmiş ve kızgındır. Gittikçe artan yalnızlık, soğuma ve umutsuzluktan dolayı kronik depresif bozukluklar olabilir. Yazma, dil ve okuma güçlükleri çoğunlukla birlikte olduğundan ve bir çocuk okumayı öğrenmeden önce konuştuğundan böyle çocuklara önce ifade edici dil güçlüğü daha sonra yazılı ifade güçlüğü tanısı konur ([http\\ www. deskop\\gata\\yazılı ifade bozukluğu. htm](http://www.deskop\\gata\\yazılı ifade bozukluğu. htm)).

I. N. Amaç

Bu araştırmanın amacı, Karaman merkez ve ilçelerinde okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan ve Rehberlik ve Araştırma Merkezine gönderilen öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmalarına neden olan faktörlerin ortaya çıkarılması ve stratejik çözüm önerileri sunmaktır. Bu amaç ışığında aşağıdaki alt sorulara cevap aranacaktır.

1. Gelişimsel nedenlerden kaynaklanan faktörler ve bunu önlemede stratejik yaklaşımlar nelerdir?

2. Psikolojik nedenlerden kaynaklanan faktörler ve bunu önlemede stratejik yaklaşımlar nelerdir?
3. Ailevi nedenlerden kaynaklanan faktörler ve bunu önlemede stratejik yaklaşımlar nelerdir?
4. Akademik nedenlerden kaynaklanan faktörler ve bunu önlemede stratejik yaklaşımlar nelerdir?
5. Öğretmen yaklaşımlarından kaynaklanan faktörler ve bunu önlemede stratejik yaklaşımlar nelerdir?
6. Çocuğun kendisinden kaynaklanan faktörler ve bunu önlemede stratejik yaklaşımlar nelerdir?
7. Eğitim programından kaynaklanan faktörler ve bunu önlemede stratejik yaklaşımlar nelerdir?
8. Sağlanan eğitim ortamından kaynaklanan faktörler ve bunu önlemede stratejik yaklaşımlar nelerdir?
9. Yönetmelik düzenlemelerden kaynaklanan faktörler ve bunu önlemede stratejik yaklaşımlar nelerdir?

I. O. Önem

Öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde geri kalmalarının nedenlerini araştırmak ve duruma yönelik öneriler üretme ülkemiz açısından çok önemlidir. Çünkü, günümüzde okullaşma oranının artmasına, ilköğretimin hızla yaygınlaşmasına ve ilköğretimde öğrenci sayısının artarak 10 Milyona ulaşmasına rağmen ilköğretimin ilk kademesinde okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından orta ve ileri düzeyde geri kalan öğrencilerin sayısı yaklaşık olarak 400-500 bin dolayında olduğu tahmin edilmektedir. Dolayısıyla, bu çalışma ışığında sınıf öğretmenlerinin, okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin akranlarının eriştiği okuma-yazma hedeflerini gerçekleştirmesinde daha bilimsel yaklaşımları, öğrencinin ailevi, psikolojik durumu ve gelişimsel özellikleri hakkında daha geniş bilgi sahibi olmaları ile birlikte modern öğretim yöntemleri konusunda da geniş bilgi sahibi olarak soruna yaklaşımları ve çözmeleri beklenmektedir. Bir başka deyişle, bu çocukların okuma-yazmayı gerçekleştirebilmeleri için kullanılan araç-gereçlerin, izlenilen programın, okuma-yazma etkinlikleri ile ilgili yöntem ve tekniklerin niteliklerinin yükselmesi hedeflenmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgular ışığında “teoriğin pratiğe” geçirilmesinde, sınıf öğretmenin kendisini özgüvende hissetmesinde, yardıma ihtiyacı olan öğrenciyi tanıması ve öğrenciye yapılacak yardımlar

konusunda beklenen adımların atılması ve çaba gösterilmesinde, olumlu tutum geliştirilmesinde önemli katkılar sağlanacağına da inanılmaktadır.

I. Ö. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları aşağıda belirtilmiştir.

1. Niteliksel araştırma yaklaşımlarından birisi olan araştırmacı tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile araştırma için gerekli verilerin sağlanacağı,
2. Sınıf öğretmeni, Özel Eğitim Öğretmeni ve Rehber Öğretmenlerinin uygulanacak “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”na içtenlikle ve duygularını ve düşüncelerini değiştirmeden aktaracakları kabul edilmektedir.

I. P. Sınırlılıklar

Araştırmacının zaman ve finansal desteğinin sınırlı olması nedeniyle bu araştırma Karaman merkez ve ilçelerinde okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencileri eğiten ve diğer yönlerden (Psikolojik, sosyal ve gelişimsel) yönden destek veren sınıf öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi öğretmenleri ile sınırlıdır.

I. R. Tanımlar

İlköğretim Programı: İlköğretim programı; Türk Mili Eğitiminin amaçlarının, ilköğretimin amaçlarının ve öğretim programlarındaki genel ve özel amaçların, içerik boyutunda; programda yer alan derslerin, ders dağıtım cetvellerinin ve öğretim programlarındaki üniteler ve konuların, eğitim durumu boyutunda; ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri yöntem ve tekniklerinin, araç ve gereçlerinin; değerlendirme boyutunda; programlardaki değerlendirme ile ilgili açıklamaların yer aldığı bir taslak programdır (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000).

İlköğretim I. Devre: İlköğretimin 1, 2, 3, 4, ve 5. sınıf düzeylerini kapsayan dönemdir.

Okuma-yazma: Akyol (2001) ve Sarı'ya (2003) göre, okuma; okuyucu ve çevresel unsurların etkileşimi sonucu Türkçe harflerden oluşan kelime ve kavramlara ait anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır. Yazma ise, bu anlam kurma sürecini gerekli sembol ve işaretlerle üretebilmektir.

Okuma-Yazma Güçlüğü: İlköğretimin I. Devre programını izleyen öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde aynı yaş ve sınıf düzeyinde beklenen başarıyı sağlayamama durumudur (Koçkar, 2001).

Öğretmen: Devletin eğitim öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlü olan bireylerdir. Öğretmen genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon eğitimi alan bireylerdir (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000).

Rehber Öğretmen (Psikolojik Danışman) : Eğitim öğretim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma servisleri ile Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde öğrencilere rehberlik ve danışma hizmeti veren, üniversitelerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik ile Eğitimde Psikolojik Hizmetler alanında lisans eğitimi almış personeldir (Tebliğler Dergisi, 2001).

Özel Eğitim Öğretmeni: Üniversitelerin Özel Eğitim veya Özel Eğitim Öğretmenliği alanında lisans eğitimi almış veya bu alanda Yüksek Lisans, Doktora düzeyinde araştırma yapmış, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde özel eğitim gerektiren çocuklar için tanılama ve destekleyici özel eğitim hizmeti veren uygun eğitim önlemleri alınmasını sağlayan personeldir (Tebliğler Dergisi, 2001).

Diğer bölümde araştırma yaklaşımı, örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizinden oluşan araştırmanın yöntemi sunulmaktadır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

II. A. Araştırma Yaklaşımı

Bu araştırmada niteliksel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (1999) belirttiğine göre, niteliksel araştırma yaklaşımı gözlem, görüşme ve döküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi bütüncül, derinliğine ortaya konmasına yönelik araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla, okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin daha detaylı ve derinliğine incelenebilmesi için bu yaklaşım ve yöntem seçilmiştir. Veriler niteliksel araştırma yaklaşımlarından birisi olan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği” kullanılarak elde edilmiştir. Bu görüşme tekniği ile araştırma sorusuna daha detaylı ve derinliğine cevap bulmaya çalışılmıştır (Sarı, 2001).

II. B. Örneklem

Nitel araştırmada çok sayıda bireyin yada deneğin araştırmaya katılması araştırmacının zaman ve ekonomik durumu nedeniyle güç olmuştur. Ayrıca, verilerin analizinin de çok zaman ve para harcanması gereken bir iş olduğu belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 1999; Sarı, 2001). Örneklem seçiminde evrenden yansızlık (random) kuralı temel alınmıştır. Bu araştırmanın örneklemini Karaman merkez ve ilçelerinde görev yapan 10 sınıf öğretmenini, 5 özel eğitimciyi, Rehberlik ve Araştırma Merkezinde çalışan 5 rehber öğretmeni kapsamaktadır. Dolayısıyla bu araştırmaya toplam 20 kişi katılmıştır.

II. C. Veri Toplama Araçları

Yıldırım ve Şimşek'in (1999) önerdiği gibi bu araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Görüşme formu geliştirilirken alan uzmanlarının ve araştırmaya konu olan eğitimcilerin görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen görüşme formu üç öğretmene uygulanarak, deneme sürecinden geçirilmiş ve gerekli olan bölümlerinde değişikliklere gidilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazları ile kayıt edilmiştir.

II. D. Verilerin Analizi

Bu araştırmada hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla elde edilen verilerin transkriptleri “Betimsel Analiz” yöntemiyle analiz edilmiştir. Sarı'nın (2001) belirttiği gibi, betimsel analizde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek genel

temalara ulaşabilmektir. Bu çerçevede betimsel analiz yoluyla veriler tanımlanarak birbirine benzeyen veriler belirli temalar ve kavramlar çerçevesinde bir araya getirilmiş ve sonra bu veriler anlamlı bir biçimde organize edilerek yorumlanmıştır. Betimsel analiz ile her bir cümle tek tek okunarak numaralandırılmış ve karşısına önceden yapılan içerik kategorilerine göre ayrılması için anahtar kavramlar yazılmıştır. Bu kavramlar daha sonra araştırmanın amacına göre kategorilendirilerek ve her kategori içerisinde ana temalara ve ana temaların altındaki alt temalara göre düzenlenerek rapor haline getirilmiştir.



BÖLÜM III

BULGULAR

Bu bölümde “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla toplanan verilerin analizi sunulmaktadır.

III. A. Gelişimsel Nedenlerden Kaynaklanan Faktörler

Araştırmaya katılan on beş öğretmenden hepsi (%100), ilköğretimin ilk kademesinde okuma-yazma etkinliklerinde, bazı öğrencilerin akranlarından geri kalmasının gelişimsel nedenlere bağlı olduğunu belirtmektedirler. Görüşülen öğretmenlere göre, gelişimsel nedenler içerisinde öğrencinin zihinsel gelişimi, fiziksel gelişimi, beslenmesi, geçirdiği rahatsızlıkları ve okula başlama zamanı yer almaktadır.

III. A. 1. Zihinsel gelişimin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi

Araştırmaya katılan on beş öğretmenden hepsi (%100), öğrencinin zihinsel gelişim düzeyi ile okuma-yazma etkinliklerindeki başarısı arasında doğrudan doğruya bağlantı olduğunu belirtmektedirler. Zihinsel gelişimini okuma-yazma etkinlikleri için yeterli düzeyde tamamlayamayan öğrencilerin, okuma-yazma etkinliklerini anlamada, belleğinde bütünleştirip sözel yada yazılı olarak ifade etmede güçlükler yaşadığını dolayısıyla yapılan okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kaldıklarını belirtmektedirler. Çünkü okuma-yazmanın anlama ve kavrama dayalı zihinsel süreçler gerektirdiğini vurgulamaktadırlar. Aşağıdaki alıntılar görüşülen öğretmenlerin bazılarında alınmıştır.

“Öğrencilerimizin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kaldığını gözlemlediğimizde aklımıza ilk gelen faktör zihinsel gelişim yetersizliğidir. Okuma-yazma yoğun zihinsel süreçler gerektirdiği için doğrudan doğruya zihinsel gelişim düzeyi ile bağlantılı” (Rehber Öğretmen I, RAM).

“Okuma-yazmada zihinsel gelişimin büyük önemi vardır. Çocuk gördüğünü anlayamıyorsa, algılayamıyorsa, akranlarından geri kalacaktır. Zihinsel gelişimini tamamlamış öğrenciler öğretmenin anlattığını algılamakta güçlük çekmiyorlar” (Sınıf Öğretmeni, Rehabilitasyon Merkezi).

“Diğer çocuklar öğretmenin anlattığını kavradığı halde, zihinsel gelişimini tamamlayamayan çocuklar akranlarından geri kalacaktır” (Sınıf Öğretmeni, Okul E).

Görüşülen öğretmenlerin on üçü (%85), yeterli zihinsel gelişimi tamamlayamamış öğrencilerin hem okuma-yazma etkinliklerinde, hem de yaşamın diğer alanlarında zorluklar yaşadıklarını belirtmektedirler. Öğrencinin bazı işlem ve becerileri

gerçekleştirebilmeleri için zihinsel gelişimin önemini vurgulamaktadırlar. Zihinsel süreçlerle kazanılan okuma-yazmanın öğrencinin yaşamının her alanında kendisine kolaylıklar getireceğini, okuma-yazmayı gerçekleştiremeyen öğrencilerin de yaşamın diğer alanlarında da güçlükler yaşayabileceğini belirtmektedirler. Aşağıdaki alıntılar görüşülen öğretmenlerin bazılarında alınmıştır.

“Öğrencinin bazı işlem ve becerileri gerçekleştirebilmesi için zihinsel gelişim önem kazanmaktadır. Yeterli zihinsel gelişimini tamamlayamamış öğrenciler hem okuma-yazma etkinliklerinde hem de yaşamın diğer alanlarında güçlükler yaşamaktadırlar”(Rehber Öğretmen III, RAM).

“Zihinsel gelişim yetersizliği her ortamda kendisini göstermektedir” (Sınıf Öğretmeni II, Okul A).

Görüşmeye katılan sekiz öğretmen (%52), öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmalarında zihinsel gelişim yetersizliğinin düzeyinin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Öğrencilerin okuma-yazmayı gerçekleştirebilmesi için belli bir zihinsel olgunluğa sahip olmaları gerektiğini belirtmektedirler. Öğrencinin zihinsel gelişimindeki yetersizliğinin düzeyinin, öğrencinin okuma-yazmada bulunduğu aşamasını, yapılabilecek çalışmaları ve öğrencinin kapasitesini de belirleyeceğini belirtmektedirler. Zihinsel gelişim yetersizliğinde hafif, orta ve ağır düzeyde öğrenciler bulunduğunu, hafif düzeydeki çocuklarda öğrenme problemi olmasına rağmen okuma-yazmayı gerçekleştirebildiklerini, orta ve ağır düzeydeki öğrencilerde okuma-yazmayı gerçekleştirmede zorlandıklarını ifade etmektedirler. Bazı öğretmenler bu konuyu şu şekilde belirtmektedir.

“Biz zihinsel gelişim yetersizliğini üç kategoriye ayırıyoruz. Hafif, orta ve ağır düzeyde. Hafif düzeydeki çocuklar öğrenme problemleri olmasına rağmen okuma-yazmayı öğreniyorlar. Orta ve ağır düzeydeki çocuklarda çok zorlanıyoruz”(Özel Eğitim Öğretmeni, Rehabilitasyon Merkezi).

“Bu konuda özellikle birinci sınıfları takip ediyorum. Birinci sınıfa kayıta ilk aylarda resmi kayıt yapmıyoruz. Öğretmen arkadaşlarla öğrencilerin zihinsel gelişim düzeylerini takip ediyoruz. Zihinsel olgunluk açısından belli bir olgunluk içerisinde olup olmadıklarına bakıyoruz” (Rehber Öğretmen, Okul D).

Yedi öğretmen ise (%46), öğrencilerin zihinsel gelişimi yeteri kadar olgunlaşmadan okula gönderilmesinin bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmalarına neden olabileceğini belirtmektedirler. Öğrencinin okulda yapılan okuma-yazma etkinliklerini kavrayabilmesi için belli bir zihinsel olgunluğa sahip olması

gerektiğini belirtmektedirler. Okuma-yazmanın gerçekleşmesinde, anlama, kavrama ve ifade etme olan zihinsel süreçlerin yer aldığını ifade etmektedirler. Mili Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencinin okul etkinliklerine başlayabilmesinde gerekli zihinsel, fiziksel ve sosyal gelişimi için yetmiş iki ayın uygun görüldüğünü vurgulamaktadırlar. Bu gelişimi tamamlayamamış öğrencilerin yapılan etkinlikleri anlamada ve kavramada güçlük yaşayacağını dolayısıyla akranlarından geri kalabileceğini belirtmektedirler. Bazı öğretmenler şu şekilde belirtmektedirler:

“Bizim eğitim sistemimizde yetmiş iki ayını dolduran öğrenci eğitime alınır. Çocuğun zekası yeteri kadar olgunlaşmadığı zaman eğitim- öğretimden randıman alınamaz. Özellikle bu zihinsel gelişimin tamamlanması için 72 ay sınır konulmuştur. Zihinsel gelişim eksikliği öğrencinin az ve geç öğrenmesine neden olmaktadır” (Özel eğitim Öğretmeni, Okul C).

“Zihinsel yönden yetersiz olan öğrenci arkadaşlarının anladığını anlayamaz, kavrayamaz ve akranlarından geri kalır” (Sınıf Öğretmeni II, Okul A).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden üçü (%20), çocuğun okula gelmeden önce ailesi tarafından zihinsel gelişiminin desteklenmesinin, çocuğun okulda yapılan okuma-yazma etkinliklerinde başarılı olmasında önemli bir etken olduğunu belirtmektedirler. Ailenin ve çevrenin kültür düzeyinin öğrencinin zihinsel gelişim düzeyini etkilediğini ifade etmektedirler. Özellikle okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin, ailesinin destekçi olmadığı durumlarda çocukların yapılan etkinlikleri algılamada güçlük çektiklerini, okuma-yazmaya geçmekte zorlandıklarını belirtmektedirler. Bu çocuklarla çalışırken ev ortamında da okulda yapılan çalışmaların tekrar edilmesi gerektiğini, ailenin okul ile işbirliği içerisinde olmasının önemi üzerinde durmaktadırlar. Aşağıdaki alıntılar iki öğretmene aittir.

“Çocuk okula gelmeden önce, ailesi tarafından zihinsel gelişimi desteklenmediyse, çocuk yaşlılarından geri kalmaktadır. Ailenin ve çevresinin kültür düzeyi çocuğun zihinsel gelişim düzeyini etkilemektedir. Bu tür çocuklar okula başladıklarında basit çizgileri dahi algılamakta güçlük çekiyorlar. Akranlarına göre okuma-yazmaya çok geç geçtiklerini görmekteyiz” (Rehber Öğretmen, Okul D).

“Hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizlikler ailenin ve öğretmenin desteği ile ortadan kaldırılabilir” (Rehber Öğretmen II, RAM).

III. A. 2. Fiziksel gelişimin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi (%100), öğrencilerin fiziksel ve kas gelişiminin, onların yapılan okuma-yazma etkinliklerinde, özellikle yazma etkinliklerinde başarılı olmalarında önemli bir etken olduğunu ifade etmektedirler. Öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde başarılı olabilmeleri için, yeterli düzeyde kas gelişimini ve el-göz koordinasyonunu tamamlamış olması gerektiğini belirtmektedirler. Onlar, bu becerilere sahip olmayan öğrencilerin, konuştukları ve yazdıkları cümlelerde heceleme, dil bilgisi yanlışları, kötü bir el yazısı ve kötü bir yazı düzeni olacağını dolayısıyla yapılan okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalabileceklerini vurgulamaktadırlar. Örneğin, bazı öğretmenler bu durumu aşağıdaki şekilde belirtmektedir.

“Öğrencinin okuma-yazmayı gerçekleştirebilmesi için bazı becerilere sahip olması gerekmektedir. Kas gelişim düzeyi, el-göz koordinasyonu gibi. Bu becerilere sahip olmayan öğrenci ilk okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalacaktır” (Özel Eğitim Öğretmeni, Rehabilitasyon Merkezi).

“Fiziksel gelişimini ve küçük kas gelişimini tamamlayamamış öğrenci ile gelişimini yeteri düzeyde sağlayamamış öğrenciler çizgi çalışmalarında kendilerini göstermektedirler” (Sınıf Öğretmeni II, Okul A).

“Geçen sene böyle bir öğrencim vardı, dokuz yaşındaydı. Kalem tutamıyordu, eli yumuşak hamur gibiydi. Bu da yazı ve diğer faaliyetleri yapmasına engel oluyordu. Çizgileri ve yazısı kötü idi” (Özel Eğitim Öğretmeni, Okul A).

Görüşülen on beş öğretmenden on tanesi (%66), fiziksel gelişim yetersizliği çeken öğrencilerin psikolojik olarak da olumsuz bir şekilde etkilenebileceğini ifade etmişlerdir. Küçük kas gelişim yetersizliği çeken öğrencilerin kalem tutmakta zorlanacağını, yapılan çalışmaların istenilen biçimde olamayacağını belirtmektedirler. Akranlarının yaptığı etkinlikleri yapamayan öğrencilerin, “Ben yapamıyorum, başarısızım” gibi ifadelerle içine kapanarak ve pasif duruma geçerek yapılan etkinliklere katılmak istemediklerini belirtmektedirler. Buna ek olarak onlar, bu güçlüğü yaşayan bir çok öğrencinin başarısızlık ve yetersizlik hislerinden dolayı engellenmiş, okula karşı isteksiz ve umutsuz olabileceklerini belirtmektedirler. Onlar, bu öğrencilerin küçük kas gelişimi sağlandığı zaman yazmayı başardıklarını ve gelişerek kendilerini daha iyi hissettiklerini ifade etmektedirler. Örneğin:

“Fiziksel, kas gelişimi yetersiz olan çocuk kalemini tutamıyor. Kalem tutamadığı zaman çizgiler çok düzgün olmuyor. Bu sefer öğretmen beklediği

performansı alamıyor. Öğrenci bu durumdan olumsuz etkilenecek, ben yapamıyorum, başarısızım psikolojisine giriyor. Bunun tam tersi olarak küçük kas gelişimi sağlandığında yazmayı başarıyor ve öğrenci bundan büyük keyif alıyor. Çocukta birden ilerlemeler başlıyor” (Rehber Öğretmen, Okul D).

“Fiziksel gelişiminin de etkisi vardır. Diğer arkadaşlarının fiziksel yönden yaptıklarını o yapamaz. Öğrenci bunun eksikliğini yaşayabiliyor. Okula gelmek istemeyebiliyor” (Sınıf Öğretmeni I, Okul A).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden dördü (%26), öğrencinin fiziksel gelişiminin okula başladığında yetersiz oluşunun, çocuğun okula zamanından önce kayıt yaptırılmasından kaynaklandığını vurgulamaktadırlar. Öğrencinin okuma-yazma etkinliklerindeki başarılı olabilmesinde, belli bir fiziksel olgunluğa, kas gelişimine sahip olmasının önemi üzerinde durmaktadırlar. Okula yeteri fiziksel olgunluğa gelmeden başlayan öğrencilerin kalem tutmada, yazı yazmada zorlanacağını, titrek veya çok yavaş yazabileceğini ve sırada oturmada güçlükler yaşayabileceğini dolayısıyla yapılan okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalabileceklerini ifade etmektedirler. Örneğin:

“Bazı öğrenci velilerimiz çocuğunu okula göndermekte acele etmektedirler. Öğrencinin fiziksel gelişimindeki yetersizlik onun kas gelişiminde de geri kalmasına neden olmaktadır. Dolayısı ile çocuk okulda yapılan etkinliklerde akranlarından geri kalabilmektedir” (Sınıf Öğretmeni, Okul B).

“Fiziksel gelişimde özellikle kas gelişimi önemlidir. Kasları yeteri kadar gelişmemiş ise, çocuk yazamaz yada titrek yazar, çok yavaş yazar ve akranlarından geri kalır” (Sınıf Öğretmeni, Rehabilitasyon Merkezi).

III. A. 3. Öğrencinin beslenmesinin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi

Araştırmaya katılan on beş öğretmenden hepsi (%100), öğrencinin okuma-yazma etkinliklerindeki başarısında beslenmenin önemli bir yerinin olduğunu belirtmektedirler. Dengeli beslenmeyen öğrencilerin yeterli vitamin ve mineralleri alamayacaklarını, dolayısıyla fiziksel ve zihinsel gelişimi yeterli düzeyde gelişemediğinden bu öğrencilerin, yapılan okuma yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalabileceklerini ifade etmektedirler. Çocukların okul etkinliklerinde başarılı olabilmeleri için dengeli ve düzenli beslenmenin önemini vurgulamaktadırlar. Dengeli ve yeterli beslenen öğrenciler ile beslenme koşulları olumsuz olan öğrenciler arasında okul başarılarında önemli farklılıklar olduğunu belirtmektedirler. Düzenli ve dengeli beslenemeyen öğrencilerin sık hastalanarak okula devamsızlık yapmak zorunda kaldıklarını bu yüzden yapılan etkinlikleri anlamakta

güçlük çektiklerini belirtmektedirler. Bazı öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde dile getirmektedir.

“Gelişimi etkileyen etmenler arasında vitaminler ve mineraller de yer almaktadır. Vitamin ve mineral eksiklikleri akranlarından geri kalmasına neden olabilir” (Özel Eğitim Öğretmeni, Rehabilitasyon Merkezi).

“Çocuğun derslerden verim alabilmesi için, anlatılanları kavrayabilmesi için, beslenme koşullarının yerinde olması önemlidir. İyi beslenen bir öğrenci ile iyi beslenemeyen bir öğrenci arasında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Yetersiz beslenen öğrenci derslere kendini veremiyor, anlaması zorlaşıyor, bunun örneğini beslenme saatinden sonra bile gözlemleyebiliyoruz” (Sınıf öğretmeni I, Okul A).

“Çocuğun gelişimini tamamlaması için öncelikle iyi beslenmesi gerekir. Beslenmesindeki yetersizlik, zihinsel ve fiziksel gelişim yetersizliğine neden olabilir” (Özel Eğitim Öğretmeni I, Okul C).

“Beslenmeye bağlı olarak çocukların sık hastalanmalarına neden oluyor ve hastalığı çabuk atlatabiliyor. Öğrencilerin sık hastalanması başarılarını etkiliyor. Okula devamsızlık yapmak zorunda kalıyorlar” (Özel Eğitim Öğretmeni II, Okul C).

Görüşülen öğretmenlerden on iki tanesi (% 79), beslenmenin ailenin sosyo-ekonomik durumu ve ailede beslenmeye verilen önemden kaynaklandığını belirtmektedirler. Özellikle bazı ailelerin düzenli beslenmeye, kahvaltıya önem vermediklerini, bunda çocuğu okul etkinliklerinde olumsuz bir şekilde etkilediğini vurgulamaktadırlar. Düzenli beslenme alışkanlığı olmayan öğrencilerin kendilerini derslerde iyi hissetmediklerini ve derslerden istenilen verimi alamadıklarını belirtmektedirler. Okulda yapılan etkinlikleri öğrencinin sağlıklı bir biçimde takip edebilmesi ve başarılı olabilmesinde sağlıklı ve dengeli beslenmenin önemli bir etken olduğunu vurgulamaktadırlar. Örneğin, bazı öğretmenler bu konuyu şu şekilde ifade etmektedir.

“Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ne kadar iyi olursa, çocuğuna beslenme konusunda o kadar fazla önem gösterir. Dengeli beslenen bir öğrencinin öğrenmesi ile bu imkanlardan mahrum kalan öğrencinin öğrenmesi birbirinden farklı olmaktadır” (Rehber Öğretmen II, RAM).

“Burada aile eğitimi ön plana çıkmaktadır. Aile, çocuğu okula yeteri biçimde hazırlayabiliyorsa, çocuğun okula hazırlanması bu derece kolay olmaktadır. Örneğin, çocuk düzenli olarak kahvaltısını yapıyorsa, öğrenci okulda kendisini daha iyi hissedecektir. Okuldaki başarısını önemli derecede etkilemektedir” (Sınıf Öğretmeni, Okul B)

“Beslenmede ilgisizlik sürekli ise, çocuk kahvaltı yapmadan okula gidiyorsa, çocuğun başarısını mutlaka olumsuz etkileyecektir” (Rehber Öğretmen III, RAM).

III. A. 4. Öğrencinin geçirdiği rahatsızlıkların okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi

Araştırmaya katılan on beş öğretmenden hepsi (%100), öğrencinin geçirmiş olduğu rahatsızlıklardan dolayı, hastalığın şiddetini ve türüne göre, özellikle ilk sınıflarda yapılan okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalabileceğini belirtmektedirler. Öğrencinin doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası geçirmiş olduğu rahatsızlıkların çocukların okul başarılarında etkili olduğunu vurgulamaktadırlar. Öğrencinin geçirdiği rahatsızlığın türüne ve şiddetine göre, öğrencinin kendisinde zihinsel ve fiziksel yönden olumsuz bir etki yapabileceğini, bunun da çocuğun okulda yapılan etkinliklerde istenilen verimi almasına engel olacağını ifade etmektedirler. Öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda öncelikle geçmişe ve bu güne yönelik sağlık durumuna bakıldığını belirtmektedirler. Örneğin, bazı öğretmenler bu durumu şu şekilde belirtmektedirler.

“Geçirdiği hastalığa bağlı olarak etkilerini görüyoruz. Fiziksel yada zihinsel yönden etkileri değişebilir. Bir öğrencim vardı, fiziksel yönden gerideydi. Arkadaşlarının fiziksel yönden yapabildiklerini yapamıyordu. Anlaması da diğerlerine göre gerideydi. Hep geriden geldi” (Sınıf Öğretmeni I, Okul A).

“Ateşli hastalıklar geçirenler, anne karnında yanlış ilaç kullanımından dolayı geçirilen rahatsızlığı olan, doğum esnasında yaşanan güçlüklerden dolayı engeli olan öğrencilerimiz var. Bunlar seviyesine göre okuma-yazma etkinliklerinde ve diğer etkinliklerde akranlarından geri kalabilmektedirler” (Özel Eğitim Öğretmeni, Okul A).

“Bizim için çocukların geçirdiği rahatsızlıkların çocuğun üzerinde bıraktığı etki önemlidir. Küçük yaşlarda ateşli hastalıklar geçirebilirler. Bu hastalıkların çocuk üzerinde bıraktığı etki önemlidir. Bu rahatsızlıklar öğrencinin zihinsel gelişimini etkileyebilir. Biz, ailelerle yaptığımız görüşmelerde çocuğun geçirdiği rahatsızlıkları önemle ele alıyoruz” (Rehber Öğretmen III, RAM).

Görüşülen öğretmenlerden on tanesi (%66), çocuğun hastalığından dolayı okuluna devamsızlık yapmak zorunda kaldığını belirtmektedirler. Okuluna devam edemeyen öğrencilerin, okulda yapılan okuma-yazma etkinliklerine katılamadığından dolayı işlenen fiş, kelime veya heceleri bilemeyeceğini, bu çalışmalarını anlamasının, algılamasının, özellikle okuma-yazma çalışmalarında eksikliğini kapatmasının zor olduğunu belirtmektedirler. İlk sınıflarda, bir haftanın bile çok önemli olduğu konusuna

değirmektedirler. Onlara göre, bu öğrencilerin bireysel eğitim ve desteğe ihtiyaçları vardır. Örneğin, bazı öğretmenler bu durumu aşağıdaki şekilde belirtmektedirler.

“Özellikle birinci sınıfta öğrenci, üç gün bile okula gelmez ise akranlarından geri kalabilir. İlk on beş günden sonra normal sınıfta iki veya üç fiş veririz. Çocuk okula gelemediği zaman, bu fişlerden geri kalacaktır. Bu fişlerde geçen kelime ve heceleri tanımayacaktır” (Sınıf Öğretmeni, Rehabilitasyon Merkezi).

“Birinci sınıfta tam hece dönemine gelinmiş, çocuk 10-15 gün sonra okuyacaktır. Bir kaza yada hastalık geçirdiği zaman, çocuğun okula 10 gün gelmemesi çocuğu üç ay öncesine götürür. Bu çocuklara bireysel eğitim verilmesi gerekir”(Sınıf Öğretmeni, Okul E).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden iki tanesi (%13), çocuğun geçirdiği rahatsızlıktan dolayı, psikolojik olarak olumsuz etkileneceğini belirtmektedirler. Bu öğrencilerin aşağılık kompleksine kapılarak, içene kapanıp, okulda yapılan okuma-yazma ve diğer etkinliklere katılmak istemeyebileceğini ifade etmektedirler. Sınıf öğretmenin, öğrenciyi kabullenmesi gerektiğini ve öğrencinin arkadaşları arasında kendisini iyi hissetmesi için uygun ortamın hazırlanmasının önemini belirtmektedirler. Bu kaynaşma ve kabul ortamının gerçekleştiği zaman öğrencinin kendisini iyi hissettiğini ve başarılı olabilmek için çaba içerisinde olduğuna değirmektedirler. Öğretmenler bu durumu şu şekilde ifade etmektedir.

“Öğrenci, rahatsızlığından dolayı kendisinde aşağılık kompleksi olabilir. Biz öğretmenler olarak bunu çocuğa hissettirmez isek, kendini, kendisine ve arkadaşlarına olduğu gibi kabul ettirsek iyi sonuçlar alınabilir” (Özel Eğitim Öğretmeni, Okul C).

“Öğretmenler öğrencisini olduğu gibi kabul edip, sınıfta tüm öğrencilerin kaynaşmasını sağlamaya çalışmalıdır. Özellikle öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerimizin sınıf ortamında kendisini iyi hissetmesi için gerekli ortamın hazırlanması gerekmektedir” (Sınıf Öğretmeni, Okul C).

Görüşülen üç öğretmen (%20), öğrencinin rahatsızlığında kullandığı ilaçların öğrencinin okuldaki başarısına olumsuz bir etki yapabileceğini belirtmektedirler. Bazı süregelen hastalıkların tedavisinde kullanılan ilaçların öğrencinin uyuklamasına ve dikkat eksikliğine neden olduğunu, bu durumun da derslerde öğrencinin dikkatini toparlayamamasına dolayısıyla anlatılan etkinlikleri takip etmesini, algılamasını ve katılımını olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. Bu yüzden bazı öğrencilerin okuma-

yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalabileceklerini belirtmektedirler. Bazı öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıdaki şekildedir.

“Süreğen hastalıklar ve geçici hastalıklarda etki etmektedir. Epilepsi nöbetini engellemek için kullanılan ilaçlar var. Çocuğun okula gelmeden önce aldığı ilaçlar okulda uyuklamasına neden olmaktadır. Öğretmenin anlattıklarını algılamada güçlük çekiyor, dikkat süresi kısa oluyor. Epilepsi hastalığı etkilerken, tedavisinde kullanılan ilaç ayrı bir etken olmaktadır” (Özel Eğitim Öğretmeni, Rehabilitasyon Merkezi).

“Geçirilen hastalıklar olumsuz etkiliyor. Bazı öğrencilerimiz sürekli tedavi altında ilaç kullanıyor, bazı ilaçlar öğrencinin dikkatini dağıtabiliyor” (Özel Eğitim Öğretmeni II, Okul C).

III. A. 5. Okula başlama zamanının okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi

Araştırmaya katılan on beş öğretmenin hepsi (%100), öğrencinin okula başlayabilmesi için zihinsel, fiziksel ve sosyal olarak belli bir olgunluğa ulaşmasının gerekliliğini belirtmektedirler. Okula erken başlatılan öğrencilerin, yeterli gelişimini tamamlayamamasından dolayı yapılan okuma-yazma ve diğer etkinliklerde başarılı olmalarında zorlandıklarını, bir kısmının yapılan etkinliklerde akranlarından geri kaldıklarını ifade etmektedirler. Öğrencinin, okul etkinlikleri için yeterli gelişimini tamamlaması için Mili Eğitim Bakanlığı yönetmeliklerinde, yetmiş iki ayın uygun görüldüğünü belirtmektedirler. Okula erken zamanlı başlatılan öğrencilerin, yapılan ilk okuma-yazma etkinliklerinde başarı sağlasalar da ileriki sınıf etkinliklerinde kendilerini belli edip, duraklamaya geçtiklerini vurgulamaktadırlar. Onlar, bu durumun öğrenciyi, öğretmeni ve aileleri psikolojik olarak da olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. Bazı öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde belirtmektedirler.

“Bazı aileler görmekteyiz, yeterli gelişimi sağlayamadığı halde, çocuklarını okula yazdırmaktalar, sonra da sıkıntılarla karşılaşmaktadırlar. Öğrenci, öğretmen ve aile zorluklarla karşılaşmakta, psikolojiler bozulmaktadır. Çocuk bir sene sonra okula başladığı zaman, zihin ve kas gelişimi daha yeterli düzeye gelmiş olacaktır” (Özel Eğitim Öğretmeni, Okul A).

“Ailelerde yanlış bir kanı var. Çocuğun yaşı tutmadığı halde arkadaşları gidiyor, bizim çocuğumuz çok zeki gibi yanlış tutumları olmaktadır. Ailelere önerimiz, çocuğun gelişimini tamamlamasını beklemeleri yönünde olmaktadır. Öğrenci ilk zamanlarda yapılan etkinliklerde başarı sağlasa da ileri düzeyde yeterli olmadığı için zorlanmaktadır” (Rehber Öğretmen II, RAM).

“Yedi yaş, çocuğun zihinsel ve fiziksel gelişimini tamamlaması için idealdir. 6 yaşındaki çocuk daha oyuna yöneliktir. Bu yaş çocuğu okula başlamaya karşı istekli olsa da ileriki sınıflarda sorunlar yaşamaktadırlar” (Sınıf Öğretmeni, Rehabilitasyon Merkezi).

Görüşmeye katılan öğretmenlerden dördü (%26), öğrencinin okula başlama zamanı olarak ay doldurmaktan öte çocuğun oyun çağını atlatmış olması gerektiğini belirtmektedirler. Aksi taktirde çocuğun sınıfta dikkatini toplamakta zorlandığını ifade etmektedirler. Dolayısıyla öğrencinin okuma-yazma etkinliklerinde yeterli başarıyı sağlamakta zorlandığını ve okula gitme isteğinin azalmaya başladığı ifade etmektedirler. Okul etkinlikleri için öğrencinin zihinsel, fiziksel ve sosyal yönden belli bir olgunluğa ulaşması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bazı öğretmen bu konuyu şu şekilde belirtmektedir.

“Yönetmeliğe göre yetmiş iki ayını dolduran çocuk okula başlayabilir. Ancak çocuklarda şunu gözlemliyoruz. Pek çok çocukta altı yaş altı aydan önce, okul için gerekli olan zihinsel, fiziksel ve sosyal donanım sağlanamıyor. Okula erken giden çocuklarda, ileride okula gitmeme isteksizliği daha çok görünüyor. Çocuk oyun çağını tamamlamamış olabiliyor” (Rehber Öğretmen I, RAM).

“Okula başlama zamanı çok önemlidir. Çocuğun oyun çağını geçmesi önemlidir. Bence yetmiş iki ay bunun için yeterlidir” (Sınıf Öğretmeni, Okul B).

III. B. Psikolojik Nedenlerden Kaynaklanan Faktörler

Araştırmaya katılan on beş öğretmenden hepsi (%100), bazı öğrencilerin okuma yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasında, psikolojik nedenlerin etkin olduğunu belirtmektedirler. Görüşülen öğretmenlere göre, psikolojik faktörler arasında öğrencinin psikolojik özelliği, öğrencinin ailevi özellikleri ve toplumsal özellikler yer almaktadır.

III. B. 1. Psikolojik özelliklerin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi

Araştırmaya katılan on beş öğretmenden on üçü (%86), öğrencinin kişilik özelliğinin pasif, içine kapanık veya hırçın olmasının öğrencinin okuma-yazma ve okul etkinliklerindeki başarısını olumsuz yönde etkileyebileceğini belirtmektedirler. İçine kapanık olan öğrencilerin, kendisini sağlıklı bir biçimde ifade edemeyeceğini, derslere katılımının az olacağını ve kendilerini sınıf içerisinde yalnız hissedeceklerini belirtmekle birlikte, bu öğrencilerin yapılan etkinliklerde istenilen verimi almasının zorlaşacağını ifade etmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin bu durumdaki öğrencileri iyi tanıyıp, gerekli rehberliği yaparak, öğrencinin kendisini daha iyi ifade edebilmesi ve öğrencinin etkinliklere

katılımının sağlanması için uygun ortamların hazırlaması gerektiğini belirtmektedirler. Hırçın olan öğrencilerin de sınıfa uyumda sıkıntılar yaşayacağını, yapılan okuma-yazma ve diğer etkinliklere dikkatini yoğunlaştırmada sorunlar yaşayacağını dolayısıyla beklenen verimi almakta güçlüklerle karşılaşabileceğini ifade etmektedirler. Bazı öğretmen bu konuyu aşağıdaki şekilde belirtmiştir.

“Kişilik özellikleri de çok önemli. Öğrencinin hırçın veya içine kapanık olması olumsuz etkilemektedir. Öğrenci kendisini sağlıklı bir biçimde ifade edemediğinden kendisini yalnız hissedecektir. Bu durumdaki öğrenciye öğretmen gerekli rehberliği yapmıyorsa, öğrenci başarısızlığı ortaya çıkmaktadır. Öğretmenin öğrenciyi iyi tanıması ve iyi yorumlayarak öğrenciyi açması gerekmektedir” (Sınıf Öğretmeni, Okul B).

“İçine kapanık öğrenciler bildiğini anlatamama, kendisini ifade edememe içerisine giriyor. Bu da başarısızlığa neden oluyor” (Sınıf Öğretmeni II, Okul A).

Görüşülen öğretmenlerden yedisi (%46), bu konuda ailenin ön plana çıktığını ifade etmektedirler. Öğrencinin ailede ve çevresinde model aldığı kişilerin çocuk üzerindeki etkisinin önemine değinmektedirler. Bazı öğrencilerin aile ve çevresinden okula gelmeden önce, öğretmene ve okula karşı bir korku geliştirdiğini belirtmektedirler. Bu korkunun da öğrenciyi psikolojik olarak olumsuz etkilediğini ve öğrencinin kendisine güvenini azaltarak okulda yapılan okuma-yazma ve diğer etkinliklerdeki katılımını, istekliliğini azaltabildiğini dolayısı ile yapılan etkinliklerde istenilen verimin alınmasını güçleştirdiğini vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerin bu tip ailelerle görüşerek, işbirliği içerisinde olması gerektiğini belirtmektedirler. Aşağıdaki alıntılar iki öğretmene aittir.

“Bazı öğrencilerin aile yapısından dolayı, özellikle baskıdan dolayı derslere katılımı az olmaktadır. Çocuk öğretmenlerinden, arkadaşlarından ve okuldan korkmaktadır. Hele ana okuluna gitmediyse bu korku üst düzeyde olmaktadır. Burada ailenin psikolojik yapısı çok önemlidir. Anne babanın problemleri çocuğa yansıyor” (Özel Eğitim Öğretmeni, Okul A).

“Çocuk ailede kimi lider olarak görüyor ise, onun kişiliğini gösterme eğilimindedir. Kişilik olayı ailede gelişir. Öğretmen aile ile görüşmeli, onları uyarmalı, yanlış davranışları düzeltme yoluna gitmelidir” (Özel Eğitim Öğretmeni I, Okul C).

III. B. 2. Öğrencinin ailevi özelliklerinin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi

Araştırmaya katılan on beş öğretmenden hepsi (%100), ailenin bilinçli olmasının okula, öğretmene ve çocuğuna bakış açısının, öğrencinin okuma-yazma ve diğer

etkinliklerde başarısında önemli bir rolünün olduğuna değinmektedirler. Eğitimde ailenin okula ve çocuğuna olumlu bakış açısının, öğrenciyi okulda yapılan etkinliklere karşı motive ettiğini, ailenin aynı zamanda kontrol mekanizması olduğunu ifade etmektedirler. Bu durumda çocuğun okula ve öğretmenine karşı motive edilerek okula hazırlandığını belirtmektedirler. Ailenin evdeki çalışma ortamının, yaşantı düzeyinin, çocuğa verdikleri değerin ve çocukla kurdukları iletişimin öğrencinin okul etkinliklerinde başarı yada başarısızlık göstermesinde etken olduğunu belirtmektedirler. Çocuğun ailedeki model aldığı insanların çocuk üzerindeki etkilerinin çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ailedeki olumlu modellerin çocuğun okul yaşantısında destekçi olduğunu, ev yaşantısının eğitimde önemli bir yerinin olduğuna değinmektedirler. Öğretmenler bu konuyu şu şekilde belirtmiştir.

“Her şey önce aileden başlamaktadır. Ailedeki davranışlar, ailenin okula bakış açısı, öğretmene bakış açısı, çocuk okula gelmeden aile çocuğa okulu ve öğretmeni sevdirmelidir. Çocuk okula hazırlanmalıdır. Çocuğun okulu ve öğretmenini sevmesi onun okuma-yazma etkinliklerindeki başarısında etkisi vardır” (Sınıf Öğretmeni I, Okul A).

“Bana göre eğitim yaşantısında ailenin önemi çok büyüktür. Okul, aile ve öğretmen. Üçlü bir saç ayağı. Aile ilgili, destekçi ise çocuğuna mutlaka bir ivme kazandırmak istiyor” (Sınıf Öğretmeni II, Okul A).

“Ailenin evdeki çalışma, yaşantı ortamı, ekonomik durumu, ailedeki kişilerin birbirine davranışları çocuğu etkilemektedir. Okulda öğrenciye gösterilen ilgi ve sevgiyi evinde bulamayan çocuklar bulunmaktadır. Bunun içinde öğretmen öğrencinin ailevi özelliklerini iyi bilmesi gerekmektedir” (Özel Eğitim Öğretmeni, Okul C).

Görüşü alınan öğretmenlerden altısı (% 40), bazı öğrenci velilerinin çocuğunun okuma yazmaya geçmesinde çok aceleci veya çok umursamaz davranışlar gösterdiğini bu durumun çocukları olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. Çok aceleci olan ailelerde de, umursamaz davranışlar gösteren ailelerin de çocuklarını okuma-yazmaya motive edemeyeceklerini belirtmektedirler. Ailelerin aceleci davranmadan okul ile diyalog içerisinde okulda yapılan etkinlikler paralelinde çocuğunun dersleri ile ilgilenmeleri gerektiğini vurgulamaktadırlar. Öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde belirtmektedirler.

“Aileler, çocuk okula başladıktan sonra, bir an önce okumaya geçsin telaşına kapılıyorlar. Bazı aileler aceleci, bazıları duyarsız olabilmektedir. Her iki tutumda önemli derecede çocuğa zarar veriyor. Bazı aceleci velilerimiz öğretmenin öğretim sistemi dışında çocuklarına bir şey vermeye çalışıyorlar.

Bazı ailelerde okuma-yazma etkinliklerinde çocuklarını yüreklendirmiyorlar” (Rehber Öğretmen I, RAM).

“Aile bilinçli bir aile ise, çocuğun okuma-yazmasını çok olumlu etkileyecektir. Aile okul derslerini takip ederse, öğrenciye verilen ödevleri tekrar yaptırırsa özellikle ilk sınıfta okuma-yazmada tekrarın çok önemi vardır” (Sınıf Öğretmeni, Okul A).

III. B. 3. Toplumsal özelliklerin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi (%100), ailenin ve çocuğun bulunduğu toplumun sosyal kültürel düzeyinin, öğrencinin tüm gelişim alanlarında olduğu gibi okuma yazma ve diğer etkinliklerdeki başarısını da etkilediğini belirtmektedirler. Alt kültürel sosyal çevreden gelen öğrencilerin, kendilerine iyi modeller bulmakta zorlandıklarını, sınıf içerisinde kendilerini ifade etmekte güçlük çektiklerini belirtmektedirler. Öğrencinin okuma-yazma ve okul etkinliklerine motive olmasında, çevrenin destekleyici bir etken olmasının payının yüksek olduğunu belirtmektedirler. Çevrenin eğitime ve çocuğa verdiği değerin, öğrencinin okuma-yazma ve diğer etkinliklerindeki başarısında etkisinin önemini vurgulamışlardır. Bazı öğretmenler bu konuyu şu şekilde belirtmektedirler.

“Toplumda farklı kültürde yaşayan topluluklar vardır. Bize gelen vakalarda ailelerin daha düşük sosyo-ekonomik durumda olduklarını gözlemlemekteyiz. Çocuk çevresel özellikleri mutlaka yansıtmaktadır. Çocuğun iyi model olabilecek aile ve çevresel özelliklere sahip olması onun okulda yapılan etkinliklerde başarılı olmasını olumlu yönde etkilemektedir” (Rehber Öğretmen II, RAM).

“Aile ve toplumun etkisi birbirine paralellik göstermektedir. Aile toplumun bir parçasıdır. Aile toplumun kültürel özelliklerinden, yaşam tarzından, insanlar arası ilişkilerinden etkilenebilmektedir” (Rehber Öğretmen III, RAM).

“Daha önceden de belirttiğim gibi sosyal çevrenin destekleyici olması lazım. Çocuğun motive edilmesi lazım. Bu destek çevrede yoksa, çevre okuma-yazmaya önem vermiyorsa doğal olarak bu durum çocuğu olumsuz etkileyecektir” (Rehber Öğretmen I, RAM).

Araştırmaya katılan on beş öğretmenden üçü (%20), çocuğun okuma-yazmaya geçişte sosyal çevrenin baskısına değinmektedirler. Bazı öğrenci velilerinin çocuğun okuma-yazmaya geçişinde çok aceleci davrandıklarını, bazı velilerinde, çocuğun okulda yapılan etkinliklerine karşı ilgisiz olduğunu belirtmektedirler. Bu iki durumda öğrenci açısından olumsuz bir durum olduğunu, öğrencinin başarısızlığa uğramasında bir etken

olabileceğini belirtmektedirler. Okuma-yazmanın gerçekleşmesi için öğrencinin yeterli düzeyde olgunluğa kavuşması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Çevrenin ve ailenin özellikle okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilere destekleyici olması gerektiğini ifade etmektedirler. Bu desteğin çevrede olmadığı durumlarda çocuğun doğal olarak bu durumdan olumsuz bir şekilde etkileneceğini belirtmektedirler. Öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde ifade etmektedirler.

“Okuma-yazmanın gerçekleşmesinin bir dönemi var. Erken davranıldığı zaman ileride öğrencinin başarısında düşüklüğe neden olabilir. Çocuk olgunluğa kavuşmadan verildiği zaman bütünleşmeyi sağlayamaz. Daha önceden de belirttiğim gibi sosyal çevrenin destekleyici olması lazım. Bu destek çevrede yoksa, çevre okuma yazmaya önem vermiyorsa, doğal olarak bu durum çocuğu olumsuz etkileyecektir”(Rehber Öğretmen I, RAM).

“Bazı öğrenci velilerimiz sürekli okulla iletişim halinde olmaktadır. Merkezi yerlerdeki okullarımızda ki velilerin okul etkinliklerinde öğretmenle işbirliği içerisinde olduğunu ve çocuğunun derslerine yardımcı olmaya çalıştığını görmekteyiz” (Sınıf Öğretmeni, Okul C)

III. C. Ailevi Nedenlerden Kaynaklanan Faktörler

Araştırmaya katılan on beş öğretmenden hepsi (%100), bazı öğrencilerin okuma yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasında ailevi özelliklerin önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadırlar. Görüşülen öğretmenler, ailevi özellikler arasında; ailenin ekonomik durumunun, ailenin çevresi ve kendi içerisindeki iletişiminin yer aldığını belirtmektedirler.

III. C. 1. Ailenin ekonomik durumunun okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi (%100), ailenin ekonomik durumunun, ailenin yaşantı düzeyinde, çocuğun beslenmesinde, çocuğun eğitim ve diğer ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir etken olduğunu belirtmektedirler. Ailenin ekonomik durumunun yanı sıra, bilinç düzeyinin önemini vurgulamaktadırlar. Bilinçli olan ailelerin çocuğun hem fizyolojik ihtiyaçlarının, hem de sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasında duyarlı olduklarını ifade etmektedirler. Bu ihtiyaçları ailesi tarafından karşılanan öğrencilerin kendisini daha iyi hissettiğini, sınıf içerisinde uyum içerisinde olacağını okuma-yazma ve diğer etkinliklerde kendisini sağlıklı bir biçimde ifade edebileceğini belirtmektedirler. Bazı öğretmenler bu konuyu şu şekilde belirtmektedirler.

“Zeka gelişiminde kalıtım, çevre ve yaşantı tarzı etkilidir. Bilim adamının dediği bir şey vardır. Bize iki çocuk verin birini hırsız, birini bilim adamı yapalım derler. Gerçekten doğrudur. Eve gazete giriyorsa, bazı konular anne baba tarafından konuşuluyorsa, televizyonda bazı konular izleniyorsa, evde bilgisayar varsa çocuk okula gelmeden bir çok aşamalar kaydetmiş oluyor. Fakat ailenin ekonomik durumu alt düzeyde ise bu tür şeylerde geri kalacaktır ve çocuğun durumu da diğer çocuklara göre farklılaşacaktır” (Özel Eğitim Öğretmeni, Rehabilitasyon Merkezi).

“Ekonomik durumun etkisi önemlidir. Çocukların ihtiyaçlarının alınması, beslenme için gerekli yiyeceklerin alınması, evdeki yaşantı düzeyi ekonomik duruma bağlıdır. Bilinçli aileler sadece fizyolojik değil çocuğunun sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını da gidermektedirler” (Özel Eğitim Öğretmeni I, Okul C).

Görüşü alınan öğretmenlerden üçü (%20), ailenin ekonomik durumunun kötü olmasının, öğrenciyi psikolojik olarak da olumsuz etkileyeceğini, okulda ve sosyal ortamlarda kendisini ifade etmede zorlanacağını belirtmektedirler. Onlara göre, bu durum çocuğun zihnini sürekli meşgul ederek derslerde istenilen verimin alınmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Bir öğretmen bu durumu aşağıdaki şekilde belirtmektedir.

“Ekonomik sıkıntı çeken aileler çocuklarını bazı durumlardan mahrum edebilmektedirler. Bu durum çocuğu psikolojik yönden önemli ölçüde etkilemektedir. Çocuğun zihnini sürekli meşgul ederek çocuğu baskı altında tutmaktadır” (Sınıf Öğretmeni, Okul B).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi (%12), ailenin ekonomik durumunun çocuğun okulda yapılan etkinliklerde başarısını doğrudan değil, dolaylı olarak etkileyebileceğini ifade etmektedirler. Okuma-yazma ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin destek eğitimi almasında ekonomik durumun etkili olduğunu belirtmektedirler. Ekonomik durumun çocuğun beslenmesinde, ihtiyaçlarının giderilmesinde etkili olduğunu dolayısıyla öğrencinin eğitim yaşantısını etkilediğini vurgulamaktadırlar. Ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocuklarının bu durumdan olumlu etkilenebileceğini fakat, ekonomik durumu iyi olmayan ailelerin çocuklarının da başarılı olabileceğini belirtmektedirler. Öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde belirtmiştir.

“Eğer çocuk zihinsel gelişimini tamamlayamamış ise ailenin ekonomik durumu ve uğraşları ile belli bir noktaya gelecektir. Ailenin ekonomik durumu iyi olmaz fakat öğrenci basamakları adım adım çıkar. Gelir durumu ile öğrenme arasında doğrudan bağlantı kurmak yanlış olur. Ailenin durumu iyi olduğu zaman gerekli eğitim için büyük şehirlere gidip imkanları değerlendirmeye çalışır. Ekonomik durumu iyi olmayan ailelerde bu fırsattan geri kalırlar” (Sınıf Öğretmeni II, Okul A).

“Ekonomik durum çocuğun okuma-yazma etkinliklerindeki başarısını dolaylı yoldan etkileyebilir. Çocuğun beslenmesini, aile yaşantısını, ihtiyaçlarının karşılanmasını etkilediğinden dolayı olarak çocuğun eğitim yaşantısını da olumlu yönde etkilemektedir. Ekonomik durumu iyi olmayan öğrencilerin de başarılı olduklarını görmekteyiz” (Özel Eğitim Öğretmeni II, Okul C).

III. C. 2. Ailenin çevre ile etkileşiminin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi

Araştırmaya katılan on beş öğretmenden hepsi (%100), kültür, bilinç düzeyi yüksek ailelerin okul ve çevre ile iletişimlerinin daha sağlıklı olduğunu ifade etmektedirler. Ailenin sosyal yapısının, kendisi ve çevresi ile barışık olmasının, çocuğun sosyalleşmesindeki önemine değinmektedirler. Ailenin sosyalleşme düzeyine göre, öğrencinin de çevresinin genişleyeceğini, çevredeki alacağı modellerin çeşitleneceği üzerinde durmaktadırlar. Çevresi ile ilişki kurmayan ailelerin okula uzak durduğunu, çocuğunun eğitim hayatı ile ilgilenmediğini, bunda çocuğun okul başarısını ve sosyalleşmesini olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedirler. Ailenin okul ve çevresi ile sağlıklı bir iletişim içerisinde olmasının öğrencinin okul etkinliklerinde başarılı olmasında öğrenciyi motive ettiğini, ailenin okulla ilişkilerinin sağlıklı olduğunu ve çevrenin destekçi durumda olduğunu belirtmektedirler. Aşağıdaki alıntılar görüşülen öğretmenlerden bazılarına aittir.

“Kültürlü aileler okulla, çevresi ile üst düzeyde iletişime giriyor. Çocukları hakkında okuldan sürekli bilgi alıyorlar. Ama bazı velilerin okulla hiç alakaları yok”(Özel Eğitim Öğretmeni, Okul A).

“Bilinçli ve kültürel düzeyi yüksek çevrenin çocuğa etkisi olumlu yönde olmaktadır. Çocukların, okuma-yazma durumları, konuşmaları, sosyallikleri ailenin bulunduğu çevreye göre farklılıklar göstermektedir. Çocuk bulunduğu yöreyi, çevreyi model almaktadır” (Rehber Öğretmen III, RAM).

“Sosyal bir ailenin çocuğu bu ilişkileri göreceği için o da sosyal olacaktır. Kendilerini ifade etmede çok rahat olacaklardır. Sosyal etkinlik çocuğun yaşamında etkilidir. Bir örnek vermek istiyorum. Sınıfımda Cumhuriyet Başsavcısının çocuğu var. Karaman’da ailecek üst düzeyde sosyal ilişkileri var. Çocuk da o kadar rahat” (Sınıf Öğretmeni II, Okul A).

III. C. 3. Aile içi etkileşimin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi

Araştırmaya katılan on beş öğretmenden hepsi (%100), aile içerisindeki ilişkilerin öğrencinin zihinsel ve sosyal gelişimi açısından önemli bir etken olduğunu vurgulamaktadırlar. Alt düzeyde ilişkilerin olduğu ve sağlıklı bir aile yapısının, çocuğun

okuma-yazma ve okuldaki diğer etkinliklerde başarısını olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedirler. Sorunlu ailelerden gelen öğrencilerin zihinlerinin meşgul olduğundan yapılan etkinliklere dikkatini vermekte zorlandığını, öğrencilerin yeterli düzeyde motive olamadıklarını ifade etmektedirler. Aile içindeki sert, otoriter, baskıcı tutumun öğrencinin okul yaşantısını olumsuz yönde etkileyebileceğini belirtmektedirler. Sağlıklı bir aile ortamından gelen, herkesin birbirine sevgi ve saygısının olduğu aile ortamında büyüyen çocukların, hem kendilerini ifade etmede, hem de okul etkinliklerinde başarılı öğrenciler olduklarını dile getirmektedirler. Okul ve ailenin, çocuğa yaklaşımda tutarlı olmasının, okulda yapılan etkinliklerin, öğretilenlerin ev ortamında tekrarlanmasının, okul başarısındaki etkisinin önemini ifade etmektedirler. Örneğin; bazı öğretmenler, bu konuyu şu şekilde belirtmektedir.

“Aile etkileşimi, öğrenci için çok önemlidir. Aile ve çocuk arasındaki ilişki sağlıklı ise, çocuğu olumlu etkiler. Aile eğitimin gerekliliğine inanıyorsa çocuğuna sürekli destek vermek durumundadır. Ailenin okul işbirliği geliştirmesi, okulda yapılanları evde tekrarlaması, tutarlı davranması önemlidir. Çocuk eve geldiğinde aile okulda yapılanlar konusunda çocuğu ile konuşuyorsa o çocuk, bir çok sorumluluğu yerine getirmenin mutluluğunu yaşayacaktır. Aile ile çocuk arasında sağlıklı iletişim yoksa, çocuk problemleri aşmakta zorlanacaktır” (Sınıf Öğretmeni, Okul B).

“Aile içi etkileşim, öğrencinin okulda yapılan etkinliklerdeki başarısını doğrudan etkilemektedir. Aile içinde sert, otoriter, baskılı bir yaklaşım tarzı, öğrenciyi olumsuz etkileyebilir. Sadece öğrenciye yapılan değil, diğer aile üyeleri arasındaki ilişkide önemlidir. Aile ilişkilerinin iyi olduğu, aile üyelerinin birbiri ile paylaşım içinde olduğu ortam çocuğu olumlu yönde etkiler” (Rehber Öğretmen II, RAM).

“Aile içerisinde anne baba ve çocuklar arasında iletişim yoksa, çocuğu olumsuz etkilemektedir. Çocuğun kendisini aile içerisinde iyi hissetmesi okul yaşantısını da muhakkak olumlu yönde etkileyecektir” (Sınıf Öğretmeni II, Okul A).

III. D. Akademik Nedenlerden Kaynaklanan Faktörler

Araştırmaya katılan on beş öğretmenden hepsi (%100), bazı öğrencilerin okuma yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasında, akademik nedenlerin önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadırlar. Öğretmenlere göre, akademik nedenler arasında, okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin sınıf geçirilmesi yada sınıf tekrar ettirilmesi, seviye grupları oluşturulması ve derslerin içeriğinin etkisi yer almaktadır.

III. D. 1. Sınıf geçirilmesi veya sınıf tekrar ettirilmesinin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi

Araştırmaya katılan on beş öğretmenden onu (%66), çocuğun okuma-yazma etkinliğindeki geldiği seviyesine göre ne yapılması gerekiyorsa yapılmasının gerektiğini belirtmektedirler. Bu durumda, konunun aileye ve öğrenciye anlatılmasının önem kazandığını belirtmektedirler. Bazı öğrencilerin, sınıf tekrarı yaptığında yeni sınıfına uyum sağlamakta güçlük çektiğini, okuldan uzaklaştığını, psikolojik olarak olumsuz etkilendiğini ifade etmektedirler. Öğrenciye gerekli eğitim desteğinin verilmediği zaman sınıf tekrar edilmesinin amacına ulaşmadığını belirtmektedirler. Okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan çocuklara bireysel eğitimin verilmesinin, çocuğun okuma-yazmayı kazanmasında önemli bir çalışma olduğunu ifade etmektedirler. Sınıfını geçirilen bazı öğrencilerin desteklendiği zaman, bireysel eğitim uygulandıktan sonra, zaman içerisinde akranlarına yetiştiğini belirtmektedirler. Öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde belirtmektedir.

“Okuma-yazmayı gerçekleştiremediği halde, sınıf geçirdiğimiz öğrencilerden hemen okul başında sınıf geçmenin mutluluğu ile okumayı gerçekleştirdiğini gördüm. Bu konuda şunu demek istiyorum. Aile ve öğrenci ile görüşülüp eğer öğrenci bir üst sınıfta başarabilecek durumda ise bir üst sınıfa atlatmak lazım. Fakat öğrenci başarabilecek durumda değilse sınıf tekrarı yapılması uygundur” (Sınıf Öğretmeni II, Okul A).

“Birinci sınıfta sınıf tekrarı yapılması olumlu bir etki bırakmaz. Yaşadığım örneklerde öğrenci ile yeni sene gelen öğrenciler arasında büyük farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Çocuğun okula karşı ilgisi azalabilmektedir. Sınıfta uyumda zorluk çekebilmekte ve hatta bazı öğrenciler yıl sonunda yeni öğrencilerden geri kalabildiklerini görebilmekteyiz. Tam tersi öğrenci sınıfını geçirildiğinde, özel önlemlerle çocuğun akran grubuna yetiştirildiğini gördüm” (Sınıf Öğretmeni, Okul B).

“Sınıfta bırakılan çocuk bir sene sonra sınıf arkadaşları tarafından tembel olarak nitelendirilir. Aştığı bir ortamdan farklı bir ortama geçmiş olacaktır. Bana göre öğrenci sınıfını geçirilip destek eğitimi alması sağlanmalıdır” (Özel Eğitim Öğretmeni, Rehabilitasyon Merkezi).

Görüşmeye katılan öğretmenlerden beşi (%33), öğrencinin sınıf tekrarı yaptırılıp yaptırılmamasının uzmanlarla görüşülüp, çocuğun başarısızlığının nedenlerinin tespit edilmesi ve gerekli kararın ailenin desteğinin de alınarak verilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Okuma-yazma ve diğer etkinliklerde akranlarından geri kalan öğrencilerden bazılarının durumunun uzun süre araştırılmadığını ve gerekli eğitim tedbirlerinin alınmasında geç kalındığını belirtmektedirler. Bu durumun çocuğa

başarısızlık olarak yansıtılmaması gerektiğini, öğrencinin ve ailenin desteklenmesi gerektiğini belirtmektedirler. Örneğin;

“Sınıf tekrarı ve sınıf geçme için belli bir çalışmanın yapılması gerekir. Bunun içinde uzmanlarla aile ile görüşülmesi gerekir. Eğer çocuğun sınıf tekrarı yapılması yararına olacaksa, bu durumun öğrenciye ve ailesine iyi bir şekilde anlatılması gerekir. Bu durum çocuğa başarısızlık olarak yansıtılmamalı. Aile mutlaka desteklenmeli. Gerekli eğitim tedbirleri geciktirilmeden alınmalıdır” (Rehber Öğretmen, Okul D).

“Öncelikli olarak öğrencinin başarısızlığının nedenlerinin araştırılması gerekir. Şu anda uygulanan durum öğrencinin sınıf tekrarı yapmadan normal sınıfında devam etmesidir. Bence çocuk sınıf tekrarı yapsa da bir şey kazanamayacaksa aynı sınıfta devam edebilir. Fakat, faydası düşünülüyorsa sınıfını tekrar etmesi gerekir” (Sınıf Öğretmeni I, Okul A).

III. D. 2. Seviye grupları oluşturmanın okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi

Araştırmaya katılan on öğretmen (%66), öğretmenin okuma-yazma ve diğer etkinliklerde, bilinçli bir şekilde seviye gruplaması yapmasının yararlı olacağını belirtmektedirler. Seviye gruplaması oluşturulurken amacın, sınıfın gerisinde kalan öğrencilerin daha fazla ilgi ve destekle akranlarının seviyesine ulaştırmak olması gerektiğini ifade etmektedirler. Okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin seviyesine uygun ödevlerin verilmesi ve öğrencinin bireysel bazda değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Aile ve öğretmenin işbirliği içerisinde bu öğrencilere destek eğitimi verilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Bu destek eğitimi ile öğrencilerin okuma yazma etkinliklerini başarması ve normal sınıfında eğitime devam etmesinin hedeflenmesinin gerektiğini belirtmektedirler. Seviye gruplarının, çocuğun performansına göre düzenlenmesi ve gruplar arasında geçişlerin olması gerektiğini ifade etmektedirler. Bazı öğretmenler bu konuyu şu şekilde belirtmektedirler:

“Bana göre öğrencinin sınıf tekrarı yaptırılması yerine seviye sınıflarında eğitilmesi yararlıdır. Sınıf içerisinde de seviye grupları yapılabilir. Kendi sınıfımı dört seviyeye ayırdım. Bu gruplar çok iyi olanlar ve geri kalanlardan oluşmaktadır. Üç ve dördüncü gruptaki öğrencileri aldığım özel önlemler ve ilgiyle bir üst grupların düzeyine getirmeye çalışıyorum. Faydasını da görmekteyim. Yıl sonunda seviye grupları arasında fazla bir fark kalmamaktadır” (Sınıf Öğretmeni, Okul B).

“Sınıfta bırakılan çocuk bir sene sonra sınıf arkadaşları tarafından tembel olarak nitelendirilir. Alıştığı bir ortamdan farklı bir ortama geçmiş olacaktır. Bana göre öğrenci sınıfını geçirilip destek eğitimi alması sağlanmalıdır.

Öğrenci destek eğitimi ile birlikte normal sınıfına devam etmesi gerekir” (Özel Eğitim Öğretmeni, Rehabilitasyon Merkezi).

Görüşü alınan öğretmenlerden beşi (%33), bilinçsiz bir şekilde yapılan seviye gruplamasının sınıf içerisinde huzursuzluk çıkardığını öğrencilerin tembel, çalışkan diye etiketlendiğini bunun da, başarılı öğrencilerin şımarmasına, akranlarından geri kalan öğrencilerin de, iyice kötü duruma gitmesine neden olduğunu vurgulamaktadırlar. Sınıflarımızın farklı düzeyde öğrencilerden oluştuğunu, öğretmenin sınıftaki eğitim öğretimi buna göre düzenlemesi gerektiğini ifade etmektedirler. Onlara göre, öğretmenin eğitim öğretim programını uygularken bireysel farklılıkları göz önünde bulundurması gerektiğini ifade etmektedirler. Öğretmenin karma gruplar oluşturup, öğrencilerin kendini iyi hissedeceği, birbirinden bir şeyler öğrenebileceği bir ortamın oluşturulması gerektiğini belirtmektedirler. Milli Eğitim Bakanlığının kaynaştırma eğitimi programı kapsamında akranlarından geri kalan öğrencilerin akranları ile aynı ortamda eğitim görmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde belirtmektedirler.

“Milli Eğitim Bakanlığı programlarında kaynaştırma eğitimi denilen bir uygulama bulunmaktadır. Sınıf içerisinde ve okulda seviye gruplaması yapmadan öğrencileri harmanlayıp, başarısız olan öğrencilerinde başarılı öğrencilerle aynı ortamda etkinlik yapması sağlanır. Amaç, öğrencilerin birbirinden öğrenebileceği şeylerin olmasıdır. Okuma-yazma etkinliklerinde seviye grubu yapılması fayda sağlayabilir. Diğer etkinliklerde seviye grubu yapılmasını faydalı bulmuyorum” (Rehber Öğretmen III, RAM).

“Kendim seviye grupları oluşturmuyorum. Sınıf içerisinde seviye grubu oluşturmayı faydalı görmüyorum. Çocukları çalışkan veya tembel olarak nitelendirilmeleri çocukları olumsuz bir şekilde etkiler. Başarılı olanlar şımarabilir, başarısız olanlar iyice bir kenara atılabilir. Karma gruplar oluşturmuyorum. Oturma düzenini ona göre ayarlıyorum. Sınıfta kim başarılı bir şey yapmışsa tüm sınıf o kişiyi alkışlıyor. Bir şu uygulamayı yapıyorum. Bir öğrencinin yazısı bozuk ise güzel yazı yazan bir arkadaşının yanına oturtturuyorum. Davranışlar göre oturtturabiliyorum. Bu uygulamamın çok faydalarını gördüm. Amacım çocukların olumlu davranışlarını birbirinden etkilenme yolu ile almalarını sağlamak” (Sınıf Öğretmeni I, Okul A).

“Bilinçli bir öğretmen seviye gruplarını hissettirmeden oluşturur. Sınıf içerisinde öğretmen tarafından seviyeler lanse edilirse çocuk daha da geriye gidiyor. Başarılı denilen grupta zaman içerisinde şımararak derse karşı ilgiyi azaltıyorlar” (Özel Eğitim Öğretmeni, Okul A).

III D. 3. Derslerin içeriğinin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi

Araştırmaya katılan on beş öğretmenden on ikisi (%79), derslerin içeriğinin öğrenci grubunun seviyesine uygun bir şekilde düzenlenmesinin çocukların okuma-yazma ve diğer

etkinlikleri başarısında önemli bir etken olduğunu belirtmektedir. Derslerin içeriğinin düzenlenirken bireysel farklılıkların göz önüne alınması, öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin değerlendirilmesinin önemine değinmektedirler. Öğrenci grubunun seviyesine uygun olmayan ağırlıktaki ders anlatımlarının çocukların, bazı konu ve kavramları öğrenmede zorluk yaşadıklarını ifade etmektedirler. Özellikle öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin normal programı takip etmekte zorlandıklarını bu öğrencilere yönelik bireysel eğitim desteği verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

“Derslerin içeriğinin, mutlaka öğrenci grubunun ortalamasına uygun olması gerekir. Derslerin içeriği düzenlenirken öğrencilerin ilgisini çekecek, ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde ayarlanması gerekmektedir. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerimiz göz önünde bulundurulması gerekir” (Rehber Öğretmen III, RAM).

“Programlarımız bireysel farklılıklara değinmeden, ortalama normlara göre ayarlanmıştır. Çocuklardan beklenen hedef ve davranışlar bellidir. I. sınıfta başarılı bir okuma-yazma gerçekleştirme. Programın bireysel farklılıklara ilgi ve yeteneklere değinmesi öğrencinin diğer öğrenme etkinliklerini de olumlu yönde etkileyecektir” (Rehber Öğretmen II, RAM).

Görüşü alınan öğretmenlerden üçü (%20), müfredatlarımızın iyi düzeyde olduğunu fakat, sınava yönelik hazırlıkların öğrencilere ağır geldiğini vurgulamaktadırlar. Bazı öğrencilerin, bu yükün altında ezildiğini belirtmektedirler. Normal programı takip etmekte zorlanan öğrenciler ile başarılı öğrenciler arasındaki seviye farklarının iyice arttığını, okuma yazma ve diğer etkinliklerde akranlarından geri kalan öğrencilerin geri plana itilebileceğini vurgulamaktadırlar. Öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde belirtmektedir.

“Programlarımız çok ağır değil, fakat test dergileri çeşitli kaynaklar var, sınavlara yönelik ek bilgiler vermek zorunda kalıyoruz, bence bu çocuklara ağır geliyor, bazı öğrenciler başarıyor, bazı öğrenciler bu yükün altında eziliyor” (Sınıf Öğretmeni I, Okul A).

“Sınavlara, yarışmalara yönelik hazırlanmalar özellikle öğrenme güçlüğü çeken çocuklarımızı olumsuz etkiliyor. Çünkü, bu çocuklarımız normal programı takip etmekte zorlanıyorlar, bu durumda daha da arka plana itilmiş olmaktadır” (Sınıf Öğretmeni, Okul C).

Görüşülen öğretmenlerden üçü (%20), yöresel farklılıkların göz önüne alınarak, öğretmenin öğretim programını somutlaştırıp, zenginleştirmesinin özellikle ilk kademedeki çocukların öğrenmesini kolaylaştıracağına değinmektedirler. Öğrencilerin bildiklerinden

yola çıkıp, yakından uzağa öğretim yöntemiyle, sınıf ortamını görsel zenginleştirmeyle çocuğun okuma-yazmada yaparak, yaşayarak daha etkin ve başarılı olabilmesi için çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmektedirler. Öğretmen bu konuyu şu şekilde belirtmiştir.

“Yöntem ve tekniklerde yakından uzağa doğru öğretim yöntemi bulunmaktadır. Öğretmen yöresel farklılıklara göre öğretimini zenginleştirip somutlaştırabilir” (Özel Eğitim Öğretmeni, Rehabilitasyon Merkezi).

“Okuma-yazma etkinliklerinde sınıfın görsel olarak çocuğa hitap etmesi gerekir. Gerektiği zaman kum masasına çocuğun yazı yazması gerekir. Köylerde uyguladık fakat merkezde uygulayamadık. Boncuk, sayma işlemleri olsun. Gitsin çocuk onlarla uğraşsın. Yaşanılan sıkıntılar daha çabuk bir şekilde atlatabilir” (Sınıf Öğretmeni I, Okul A).

III. E. Öğretmen Yaklaşımlarından Kaynaklanan Faktörler

Araştırmaya katılan on beş öğretmenden hepsi (%100), bazı öğrencilerin okuma yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasında, öğretmen yaklaşımlarından kaynaklanan nedenlerin önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadırlar. Onlara göre, öğretmen yaklaşımları arasında, öğretmenin öğrencisini tanıması, öğretmenin öğrenci, aile ile etkileşimi, öğretmenin cinsiyeti, öğretmen değişiklikleri, öğretmenin branş farklılığı, öğretmenin tecrübesi, mesleğine yönelik tutumu ve model davranışları yer almaktadır.

III. E. 1. Öğretmenin öğrenciyi tanımmasının okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi (%100), öğretmenin öğrencisini tanımmasının okuma-yazma ve diğer etkinliklerde öğretmenin öğrencisine yaklaşım tarzını belirlemesinde önemli bir etken olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenin öğrencisini tanıdıkça, öğrencisinin neler yapabileceğini, ona neleri, nasıl verebileceği konusunda daha fazla bilgiye sahip olabileceğini ifade etmektedirler. Özellikle okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencileri öğretmenlerinin yakından tanıyıp, aile ile işbirliği içerisinde öğrenciye destek eğitimi verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde belirtmektedirler.

“Öğretmenin öğrencisini çok iyi tanımmasının her zaman için olumlu etkisi vardır. Öğretmen öğrencisini tanıdıkça, onun neler yapabileceğini, ona neler verebileceğini, nasıl verebileceğini daha iyi bilir” (Sınıf Öğretmeni I, Okul A).

“Sınıf öğretmenlerinin en önem vermesi gereken şey öğrenciyi tanımadır. Bizler öğrenciye nasıl yaklaşacağımızı bilirsek bu öğrencileri yetiştirmek bizler

için daha kolay bir iş haline gelir. Ben bu çocukta nasıl verim alabilirim sorusunun cevabını bulduktan sonra işimiz biraz daha kolaylaşır” (Sınıf Öğretmeni, Okul E).

“Öğretmen öğrencisini tanıyıp, öğrencinin eksik kaldığı konularda aile ile işbirliği halinde destek eğitimi vermesi gerekir”(Özel Eğitim Öğretmeni II, Okul C).

Görüşü alınan öğretmenlerden dördü (%26), öğrencinin bazı özelliklerinin onun okuma-yazma ve diğer etkinliklerde istenilen verimi almasına engel olabileceğini, bundan dolayı öğrencinin fiziksel, zihinsel ve sosyal yönden iyi tanınmasının öğretmenin duruma ve çocuğa yaklaşım tarzını belirleyeceğini ifade etmektedirler. Onlara göre, sınıflarımızda okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin genellikle keşfedilmeyen, arka plana itilen ve ailelerin ilgilenmediği öğrenciler olduklarını belirtmektedirler. Öğretmenin öğrencilerin yeterli ve yetersiz alanlarını belirleyip ona göre öğretim yaklaşımını benimsemesinin önemini vurgulamaktadırlar. Öğretmenin, öğrencisini ve aile yapısını iyi tanıyıp, aile ve çocukla sağlıklı bir iletişime girmesinin önemine değinmektedirler. Çünkü, okuma-yazma ve diğer etkinliklerde akranlarından geri kalan öğrencilerin, akranları seviyesine gelebilmesi için desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde belirtmektedir.

“Öğrencinin tanınması, hangi özelliklere sahip olduğunun bilinmesi yeterli ve yetersiz olduğu alanların tespit edilmesi öğrenciye yapılacak yardımda önem kazanmaktadır. Ailevi özelliklerinin (maaş, evde öğrencinin çalışma koşulları, ev yaşantısı, kültür düzeyi) bilinmesi önemlidir. Öğretmenin çocuğun özellikleri bilmesi öğrenciye karşı yaklaşımını belirleyecektir” (Rehber Öğretmen III, RAM).

“Öğretmenin öncelikle öğrenciyi tanıması gerekmektedir. Özellikle öğrenme güçlüğü çeken çocuklarımız aile ve çevresi tarafından bir kenara itilmiş olabiliyorlar. Öğrenciyi fiziksel, zihinsel sosyal yönden tanıyamaz isek nasıl bir önlem alacağımızı bilemeyiz. Öğrenciyi iyi motive edebilmek için iyi tanımalıyız”(Sınıf Öğretmeni, Okul B).

III. E. 2. Öğretmenin öğrenci ile etkileşiminin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dokuzu (%59), öğrenci ile kurulacak sağlıklı iletişimin öğrencinin okuma-yazma ve diğer etkinliklerdeki başarısında önemli bir yerinin olduğunu belirtmektedirler. Öğrencilerle ilgili yaşanan sıkıntıların aile ile paylaşılmasının ve ortak çözüm aranmasının önemini vurgulamaktadırlar. Onlar, öğretmenin öğrencilerine sevgi ve disiplin çerçevesinde eşit mesafede yaklaşması gerektiğini fakat, okuma-yazma ve

diğer etkinliklerde akranlarından geri kalan öğrencilerin daha fazla ilgi ve yüreklendirmeye ihtiyaçlarının olduğunu belirtmektedirler. İlgi ve destekle yüreklendirilen öğrencilerin kendilerini iyi ve güvende hissederek okuma-yazmayı gerçekleştirmesinde daha hızlı adımlar attıklarını ifade etmektedirler. Bazı öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde ifade etmektedirler.

“Özellikle günümüzde asık suratlı bir öğretmenin başarı şansı yoktur. Çocuk öğretmendeki ışığı gördüğünde kendisini ifade etmede güvende hissedecektir. Öğrenci başarısı için öğretmeni sevmeli ve ona güvenmelidir. Öğretmen tüm öğrencilere ilgiyle yaklaşmalı, farklı tür ve özellikteki öğrencilere hitap edebilmelidir. Öğrenci ile ilgili yaşanan sıkıntılar aile ile paylaşılmalıdır” (Sınıf Öğretmeni, Okul B).

“Öğretmenin özellikle etkinliklerde akranlarından geri kalan öğrencilerle ilgilenmesi daha önem kazanmaktadır. Bazı öğrenci velileri çocuklarının yapılan etkinliklerde geri kaldığını, bu öğrencilerin defterlerine baktığımız zaman herhangi bir çabanın olmadığını görebilmekteyim. Bazı sınıflarda daha fazla ilginin görüleceği yerde etkinliklerde geri kalan öğrencilerin bir kenara itildiğini görebilmekteyiz. Çocuğa gösterilecek bireysel ilgi öğrencinin gelişimine önemli derecede katkılar sağlayacaktır” (Rehber Öğretmen II, RAM).

Görüşü alınan altı öğretmen (%40), öğretmenin, öğrenci için model olduğunu göz önünde bulundurarak, öğrenci ve ailesi ile sağlıklı bir iletişim kurmasının öğrencilerin okuma-yazma ve okuldaki diğer etkinliklerdeki başarısında önemli bir yerinin olduğunu belirtmektedirler. Öğrenci ile kurulan sağlıklı bir iletişimin öğrencinin kendisini değerli hissetmesinde, kendine olan güveninin artmasında, dolayısıyla okulda yapılan okuma-yazma ve diğer etkinlikleri başarısında ve kendisini bu etkinliklerde sözlü veya yazılı şekilde ifade etmesinde önemli bir etken olduğunu vurgulamaktadırlar. Özellikle bu etkinliklerde akranlarından geri kalan çocukların desteklenip, yüreklendirilmediği zamanlarda sınıfın iyici gerisinde kaldığını ve bir kenara itildiklerini belirtmektedirler. Öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde belirtmektedirler.

“Öğrenci, öğretmeni tarafından değerli olduğunu hissettiği anda başarısı yükseliyor. Öğrenci, okula başlayana kadar anne babayı model alır. Okula başladıktan sonra anne babanın yerini öğretmen alır. Öğretmen bu dönemde ön plana çıktığı için öğrencisi ile birebir diyaloga girmesi önem kazanmaktadır. Öğretmen, öğrenciye otoriter yaklaştığı zaman öğrencinin tutuk bir tavır sergilediğini gözlemledim. Bu çocukların kendilerini yapılan etkinliklerde ifade etmede zorlandıklarını gözlemledim. Sağlıklı, sıcak bir iletişim içerisinde olan öğretmenlerin, öğrencilerinin kendine güveni daha fazla oluyor” (Rehber Öğretmen, Okul D).

“Bizler öğrenciye ne kadar yaklaşırsak öğrencide bize o kadar yaklaşacaktır. Bu çocuklara ben seninle ilgileniyorum mesajını vermek gereklidir. Öğrenciler almak için elverişliler, bizlere de sadece bunu nasıl vermemiz gerektiği kalmaktadır. Özellikle bu çocukları daha fazla yöreklendirmeli ve desteklemeliyiz” (Sınıf Öğretmeni, Okul E).

III. E. 3. Öğretmenin aile ile etkileşiminin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi (%100), öğretmen, aile ve öğrenci arasında kurulan sağlıklı iletişimin çocukların okuma-yazma ve okuldaki diğer etkinliklerde başarılı olmalarında önemli bir faktör olduğunu ifade etmektedirler. Bazı ailelerin okuldan uzak kaldığını, bu tür ailelerle birebir görüşülerek, sağlıklı bir diyalog kurularak öğrencinin eğitimi konusunda daha etkin duruma getirilmesinin önemini belirtmektedirler. Toplu veli görüşmeleri haricinde velilerle birebir görüşülerek aile yapısı ve çocuk hakkında daha fazla bilgiye sahip olacağımızı, bunun da eğitim öğretimde ve çocuğa yaklaşımımızda bizlere faydalı olacağını vurgulamaktadırlar. Bazı öğrencilerimizin ailevi nedenlerden dolayı okuma yazma ve diğer etkinliklere kendini veremediğini, bu yüzden istenilen başarının gelmediğini, bu sorununda veli ile yapılacak görüşmelerle ve eğitimin içerisine velinin de katılımı ile çözülebileceğini belirtmektedirler. Onlara göre, özellikle bu öğrencilerin ailevi desteğe daha fazla ihtiyaçlarının olduğunu vurgulamaktadırlar. Aşağıdaki alıntılar görüşülen bazı öğretmenlere aittir.

“Bir örnek vermek istiyorum. Bir öğrencimiz, nisan ayı oldu, okuma yazmaya geçemedi. Aile ile yapılan görüşmede çocuğun babaya karşı bağımlılık geliştirdiği görülüyor. Baba, çocuğunun bu durumunda aktif hale getirilerek, öğrencimin kısa zamanda okuma-yazmayı gerçekleştirdiğini gördük. Öğretmen önce kendisini sevdirecek sonra aile ile bütünleşecek” (Rehber Öğretmen, Okul D).

“Toplu veli görüşmeleri haricinde bireysel görüşmeler olmalıdır. Çünkü toplu ortamlarda öğrenci hakkında verilen bilgiler sağlıklı değildir. Aile ile sağlıklı bir iletişim kurup, çocuk hakkında gerekli bilgileri alıp, aileyi yönlendirmelidir. Ailelerde çocuk hakkındaki özel sorunları toplum içerisinde konuşmaktan kaçınır” (Özel Eğitim Öğretmeni I, Okul C).

Görüşü alınan öğretmenlerden dördü (%26), eğitim öğretimde, aile, öğretmen ve öğrenci işbirliğinin sağlanarak ailelerin eğitim-öğretim etkinliklerinde daha etkin konuma getirilmesinin özellikle okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrenciler için çok önemli olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenin aileyi tanınmasının öğrenciyi tanınması anlamına geldiğini, çünkü çocuğun zamanının büyük bir kısmını evinde

geçirdiğini ifade etmektedirler. Öğrenci için alınacak kararlarda ve çocuğa yapılacak rehberlik çalışmalarında ailenin tanınmasının ve aile ile işbirliği içerisinde olunmasının önemini belirtmektedirler. Okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin ailelerinin çocuklarına yardım edebilecekleri alanlarda bilgilendirilmelerinin bu çocukların okuma-yazmayı gerçekleştirmede önemli adımlar atılmasında faydalı olacağını vurgulamaktadırlar. Bazı öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde ifade etmektedirler.

“Öğretimde, eğitim hayatında üç önemli saç ayağı vardır. Öğretmen, öğrenci ve aile. Bu üç nokta arasında sağlıklı bir iletişim olduğunda, çocuk üzerinde olumlu bir etki olacaktır. Çocuk zamanının büyük bir kısmını evinde geçirmektedir. Öğretmenin öğrencisinin aile yaşantısı hakkında ne kadar bilgisi varsa, öğrenciyi o kadar yakından tanıyabilir. Ve çocuk hakkında karar verme durumunda daha sağlıklı bilgiye ulaşabilir” (Rehber Öğretmen III, RAM).

“Özellikle özel okullarda veli ziyaretleri var. Çocuğun yaşadığı yerdeki ortamını gözlemliyor. Yaşanılan problemleri veli ile çözmeye çalışıyor. Ve öğrencide olumlu değişiklikler oluyor. Veliye akademik seviyede rehberlik yapıyorlar. Çocukla sürekli birlikte olan velisi olduğu için veli işin içine katılmalıdır. Veli eğitim konusunda bilgilendirilirse çocuğunun eğitimine katkısı olur” (Özel Eğitim Öğretmeni, Okul A).

III. E. 4. Öğretmenin cinsiyetinin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi

Araştırmaya katılan on beş öğretmenden sekizi (%53), öğretmenin cinsiyetinin, öğrencilerin okuma-yazma ve diğer etkinliklerde akranlarından geri kalmasına etkisinin olamayacağını belirtmektedir. Onlara göre, öğretmenin kişiliğinin önemli bir faktör olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenin öğrencisini sevmesi, şefkatli olmasının çocukların gelişimi için önemli olduğunu belirtmektedirler. Bazı ailelerin, öğretmenin kişiliğinden ziyade, cinsiyete önem verdiklerini, çocuğunun okul zamanı geldiğinde ev içerisinde öğretmenin cinsiyetinin seçimi konusunda konuşmalarının ve istekte bulunmalarının bazı öğrencileri olumsuz etkileyebileceğini vurgulamaktadırlar. Öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde belirtmektedirler:

“Bence etkilemez. Öğretmen yeri gelince anne, yeri gelince babalık yapabilirse bu durum çocukları etkilemez” (Özel Eğitim Öğretmeni, Okul C).

“Toplumumuzda anne şefkati düşüncesi ile bayan öğretmenler seçilmektedir. Yanlıştır. Bence kişiliğe bakmak gerekir. Çocuğu sevmesi, şefkati onların gelişebilmesi için gösterdiği çaba önemlidir. Ailelerin

öğretmenin cinsiyeti konusunda konuşmaları çocukları olumsuz şekilde etkileyebilir” (Rehber Öğretmen I, RAM).

Görüşü alınan öğretmenlerden yedisi (%42), toplum yapımızda annelerin rolünün ön plana çıkması, ev içerisinde çocuğun anne veya babaya yakınlık derecesinin çocukların özellikle ilk kademedeki öğretmenine karşı yaklaşımını etkileyebileceğini belirtmektedir. Evdeki sert ve otoriter bir babanın çocuğun okuldaki erkek öğretmeninden çekinmesine neden olabileceğini ifade etmektedirler. Sert ve otoriter bir öğretmenin, çocuklara korku salıp, çocuğun okula ve öğretmenine karşı olumsuz bir bakış açısı geliştirebileceğini, bunda öğrencinin etkinliklere katılımını ve etkinliklerdeki başarısını olumsuz etkileyebileceğini vurgulamaktadırlar. Öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde belirtmektedirler:

“Tabii bu öğrencileri etkileyebilir. Örneğin; evde baskıcı, otoriter bir baba çocuğun okuldaki erkek öğretmenden çekinmesine neden olabilir. Bunu ailede destekleyebilir. Örneğin; aile özellikle bayan öğretmen isteyebilir. Bu durum cinsiyet bakımından öğrenciyi etkileyebilir” (Rehber Öğretmen II, RAM).

“İlk kademedeki birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta bayan öğretmeni daha çok seviyorlar. Bayan öğretmenlerde annelik duygusu da olduğu için çocuklara yavrum, kuzum dediği zaman çocuklar sevinçten göğsüne uçarlar. Bu durum çocuğun derslere katılımını etkileyebilir” (Sınıf Öğretmeni, Rehabilitasyon Merkezi).

III. E. 5. Öğretmen değişikliklerinin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi (%100), öğrencinin özellikle ilk kademedeki öğretmen değişikliğinden olumsuz bir şekilde etkilendiğini belirtmektedirler. Öğrencilerin fiziksel, sosyal ve duygusal yönden tanınmasının uzun bir süreç olduğunu öğretmen değişikliklerinde bu sürecin tekrar baştan başlamak zorunda olduğunu ifade etmektedirler. Her değişen öğretmenin öğrenciler için farklı bir ders sunum şekli olduğunu belirtmektedirler. Bu yüzden öğretmen değişikliklerinin hem öğretmen, hem de öğrenci için zor bir durum olduğunu vurgulamaktadırlar. Onlar, özellikle okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan çocukların durumlarında, öğretmen değişikliklerinde duraklama veya gerilemenin daha belirgin olarak görülebildiğini belirtmektedirler. Her değişen öğretmenin farklı bir yöntem ve stil olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenlere göre;

“Öğretmen değişiklikleri bütün öğrencileri olumsuz yönde etkiler. Çünkü; her öğretmenin anlatış stili bir başkadır. Çocukların yeni gelen öğretmene alışması zaman alır. Ben, beşinci sınıf bir sınıf almıştım. Sınıfta sınıf seviyesinin üstünde de çocuk vardı, okuma-yazma bilmeyen çocukta vardı. Sınıfın düzeyi iyi değildi. Diğer sınıflara göre neden geri olduğunu sorduğumda yedi öğretmen değiştirdiklerini söylediler. Bir kısmı, orta okulda başarı sağlasa da gerekli verim alınamadı” (Sınıf öğretmeni, Rehabilitasyon Merkezi).

“Öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin fiziksel, sosyal, duygusal olarak tanınması uzun süreç almaktadır. Her öğretmenin kendine uygun öğretim sistemi vardır. Değişen öğretmende bu sistemde değişir. Sadece öğretmen değişimiyle kalmamakta ve birçok şeyde değişmektedir. Kişilik özellikleri, davranışlar. Özellikle öğrenme güçlüğü çeken çocuklar daha fazla etkilenmektedir.” (Sınıf Öğretmeni, Okul B).

Öğretmenlerden dördü (%26), öğretmen değişikliklerinde öğrencilerin kendilerini terkedilmiş hissederek, hayal kırıklığına uğradıklarını ifade etmektedirler. Onlar, öğrencilerin okul ortamına güven duymaları gerektiğini, sık öğretmen değişikliklerinin bu güveni zedelediğini ve öğrencilerin psikolojik yapısının bu değişiklikleri kaldırarak güçte olmadığını belirtmektedirler. Bazı öğrencilerin etkinliklere eskiden olduğu gibi katılmak istemediğini, hatta okula gitmek istemediklerini dolayısıyla bazı öğrencilerin öğretmen değişikliklerinde okul başarılarında düşüklükler olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu olumsuz durumun ortadan kaldırılması için öğrencinin yeni gelen öğretmenini kabullenmesi gerektiğini ifade etmektedirler. İki öğretmen bu konuyu aşağıdaki şekilde belirtmektedir.

“Kesinlikle olumsuz etkilemektedir. Ben geldiğim yerde birinci, ikinci sınıfları okutup burada üçüncü sınıfları aldım. O çocuklar beni her şeyimle kabul etmiş, benim öğretmenim demişlerdi. Yeni gelen öğretmende ister istemez hayal kırıklığı yaşayacaklardır. Bu durumu çocuk nasıl aşabilir, tabi ki yeni gelen öğretmeni kabullendiği zaman” (Sınıf Öğretmeni, Okul E).

“Çok fazla etkisi vardır. Çocuk yeni bir ortama giriyor. Çocuğun güven duyması gereken bir ortama ihtiyacı vardır. Sık öğretmen değişikliklerinde çocuğumuzun beyni, ruh yapısı bu durumu kaldırarak güçte değildir. Çocuk okula gelmek istemeyebiliyor, okul başarısında düşüklükler oluyor.” (Rehber Öğretmen I, RAM).

III. E. 6. Öğretmenin branş farklılığının okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi

Araştırmaya katılan on beş öğretmenden hepsi (%100), sınıf öğretmenliğinin bir bilim dalı, uzmanlık gerektiren çalışma alanı olduğunu belirtmektedirler. Sınıf öğretmenliğinden gelen öğretmenler ile alan dışından gelen öğretmenler arasında önemli

farklılıklar olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenin kişiliği ile birlikte akademik açıdan öğretmenin öğrenci gelişimi, öğretim yöntem ve metotları açısından pedagojik formasyonun yeterliliğinin önemine değinmektedirler. Özellikle okuma-yazma etkinliklerinde ki başarıda öğretmenin konunun uzmanı olmasının önemli bir etken olduğunu vurgulamaktadırlar. Akranlarından okuma-yazma etkinliklerinde geri kalan çocuklara destek eğitimi verilmesinde öğretmenin konuya hakim olmasının ve öğrenciye yaklaşım tarzının önemini belirtmektedirler. Bu konuda alan dışından gelen ve yeterli bilgi birikimine sahip olmayan öğretmenlerin başarı sağlamasının güçleşeceğini belirtmektedirler. Öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde belirtmektedirler:

“Özellikle ilk kademede etkisini göstermektedir. Bizim işimiz pedagojik formasyon gerektirmektedir. Özellikle ilk kademe öğretmenliği beceri gerektirmektedir. Bu yolla gelen öğretmenler de, özellikle ilk yıllarda sıkıntılar çekmektedirler. Eğitim çok yönlü bir iştir. Kişilik eğitimi gerektirmektedir. Kısa bir kurs süresi ile olabilecek bir iş değildir” (Sınıf Öğretmeni, Okul B).

“Öğretmenlik ruhuyla yetişmek önemlidir. Daha da önemlisi kişiliktir. Herkes çocukla iletişim kuramaz. Alan dışı öğretmenlerin çalışmalarını özellikle izliyorum. Yaptığımız rehberlik seminerlerinde de kişilik özelliğinin yatkın olmasını özellikle vurguluyorum. Öğretmen okulu veya eğitim fakültesi çıkışlı öğretmenler ile alan dışı öğretmenler arasında, öğretim yöntemleri açısından farklılıklar olmaktadır. Özellikle okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerle çalışırken sınıf öğretmenliği alanından gelen öğretmenler olmalıdır. Örneğin; Harflerin veriliş, yazılış sistemi. Pedagojik açıdan önemli farklardır bunlar” (Rehber Öğretmen I, RAM).

Görüşü alınan öğretmenlerden ikisi (%13), alan dışından gelen öğretmenlerin mesleğini benimsemesi, kendini geliştirmesi ile istenilen başarıyı sağlayabileceklerini ifade etmektedirler. Öğretmenliği sadece bir iş edinme gözü ile gören kişilerin başarılı olmalarının zor olduğunu, özellikle okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin başarılı olmalarında mesleğini benimseyen ve kendini bu alanda geliştiren bir öğretmenin etkisinin büyük olduğunu belirtmektedirler. Aşağıdaki alıntılar görüşülen öğretmenlerden bazılarında alınmıştır.

“Olumlu yada olumsuz bir şekilde etkileyebilir. Bir bayan arkadaşımız vardı farklı branştan gelen bizler kadar başarılıydı. Çok iyi öğrenciler yetiştiriyordu. Fakat diğer örneklerde onu göremedim. Mesleğe giren kişi severek, isteyerek girerse çaba gösterirse başarılı olabilir. Ama, sadece maaş bir iş edinmek gözü ile bakılırsa başarı gelmez” (Sınıf Öğretmeni, Okul A).

“Tecrübeli öğretmenlerle diyaloga girip sınıf öğretmenliğini benimseyip kendilerini geliştirmeleri gerekir. Özellikle bu çocuklarla çalışan öğretmenler için daha da önemlidir” (Özel Eğitim Öğretmeni, Okul A).

III. E. 7. Öğretmenin tecrübesinin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi (%100), öğretmenin tecrübesinin eğitim öğretim etkinliklerindeki başarısında önemli bir etken olduğunu belirtmektedirler. Özellikle okuma-yazma ve diğer etkinliklerde akranlarından geri kalan öğrencilerin sorunlarına yönelik yaklaşımda, bu öğrencilerle bireysel ilgilenmede ve destek eğitimi vermede öğretmenin tecrübesinin önemine değinmektedirler. Tecrübeli öğretmenin bu çocuklar hakkında daha deneyimli olduklarını ifade etmektedirler. Tecrübe ile birlikte öğretmenin kendisini rehberlik, disiplin, eğitimde yeni yaklaşımlar konusunda yenilemesi ve geliştirmesinin eğitim öğretim etkinliklerinin daha aktif bir hale gelmesindeki önemini vurgulamaktadırlar. Üç öğretmen bu konuyu aşağıdaki şekilde belirtmektedirler.

“Bizler daha çok yaşayarak, deneyerek karşılaştığımız sorunlarla öğrenebiliyoruz. Özellikle okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerle karşılaştığımızda daha bir acemi oluyorsunuz. Ne yapacağınızı karar vermede zorlanıyorsunuz. Birkaç uygulama yaptıktan sonra daha başarılı oluyorsunuz” (Sınıf Öğretmeni I, Okul A).

“Tabi ki tecrübe olumlu yönde etkilemektedir. Yeni öğretmenlerde teori daha fazla, tecrübeli öğretmende ise, pratik, sınama daha fazla olmaktadır. Özellikle okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilere nasıl yaklaşılacağı konusunda tecrübe önem kazanmaktadır” (Rehber Öğretmen II, RAM).

“Mutlaka tecrübenin önemi var. Bu öğretmenin de kaynaklardan, teknolojiye yararlanıp kendini geliştirmesi lazım. Ama kendini geliştirmeden otuz yıl önceki eğitim, rehberlik, disiplin anlayışının katı katı benimsemek tecrübe değildir” (Özel Eğitim Öğretmeni, Okul A).

III. E. 8. Öğretmenin mesleğine yönelik tutumunun okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi (%100), öğretmenin mesleğini sevmesinin, öğretmenlikte belli bir amacının ve hedefinin olmasının öğretmenin mesleğinde başarılı olmasında önemli bir etken olduğunu belirtmektedirler. Özellikle okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin kabullenilmesinde, desteklenmesinde, sorunları ile ilgilenmede mesleğini ve çocukları seven öğretmenin çalışmasının önemli bir fark yaratacağını ifade etmektedirler. Onlara göre, mesleğini ve çocukları seven bir

öğretmeni olan çocuğun kendisini iyi hissedeceğini, okuma-yazma ve diğer etkinliklerde akranları seviyesine gelebilmesi için gerekli olan çabayı ve özgüveni kendisinde bulabileceğini belirtmektedirler. Mesleğini ve çocukları sevmeyen bir öğretmenin ise özellikle bu tür çocuklarda başarı sağlamasının mümkün olamayacağını ve öğrencilerin hayata hazırlanmasında eksiklikler olacağına değinmektedirler. Öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde belirtmektedirler.

“Öğretmen mesleğini severse, o çocuklarla ilgilenir. Özellikle çocukları sevmesi gerekli. Çocuğun burnu, ağzı, kulağı akabilir, bir öğretmenin çocuğun bu durumunu kabullenmesi gereklidir. Kabullenilen çocuk kendisini daha iyi hisseder ve özgüveni gelir. Çocuk bir kenara itilirse geri kalması bir gerçektir” (Sınıf Öğretmeni, Rehabilitasyon Merkezi).

“Daha önceden de değinildiği gibi, öğretmenin mesleğini seçimindeki amacı çok önemlidir. Amacını iyi tespit eden öğretmen, bu çocuklarla yapılan çalışmalarda daha başarılı olacağına inanmaktayım” (Rehber Öğretmen II, RAM).

“Öğretmen mesleğini sevmiyorsa, işini baştan savma yapacaktır. Okula söylene söylene gelen bir insan ne kadar öğrencilerine faydalı olabilir. Öğretmen mesleğini seviyorsa, öyle yada böyle öğrencilerini başarıya ulaştırır” (Rehber Öğretmen, Okul D).

III. E. 9. Öğretmenin model davranışlarının okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi

Araştırmaya katılan on beş öğretmenden hepsi (%100), öğretmenin öğrenci için bir lider olduğunu, model teşkil ettiğini belirtmektedirler. Öğrencinin sosyal ve duygusal gelişiminde öğretmenin rolünün etkili bir faktör olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarına dikkat etmesi gerektiğini, bu davranışların öğrenciler tarafından sürekli gözlemlendiğini belirtmektedirler. Öğretmenin davranışlarına, giyimine, konuşmasına, okumasına, yazı tipine önem vermesinin, çocukların benzer davranışlar geliştirmesi açısından önemine değinmektedirler. Özellikle ilk kademede disiplin, çalışma gibi alışkanlıkların kazanılmasında öğretmenin tutumlarının önemli bir yeri olduğunu vurgulamaktadırlar. Fakat öğretmenin model davranışlarının bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasını dolaylı yoldan etkileyebileceğini belirtmektedirler. Aşağıdaki alıntılar görüşülen öğretmenlerin bazılarından alınmıştır.

“Bana göre öğrencinin, bu etkinliklerdeki başarısını dolaylı yoldan etkilemektedir. Öğretmenin davranışlarını olumlu yada olumsuz olarak öğrenci örnek alır, fakat öğrenmedeki yetersizliğini dolaylı yoldan etkiler. Öğrencinin

sosyal ve duygusal gelişiminde öğretmenin rolü çok önemlidir”(Rehber Öğretmen II, RAM).

“İlk kademedeki öğrencilerin psikolojik yapısında vardır. Lider olarak öğretmenlerini örnek alırlar. Öğretmenin yaptığı her hareket çocuk tarafından çok iyi gözlemlenir. Giyimi konuşmaları, davranışları öğrenciyi doğrudan etkiler” (Sınıf Öğretmeni, Okul B).

“Öğretmen bir aynadır. Çocuk bir çok davranışını, konuşmasını, çalışma alışkanlığını, disiplin anlayışını öğretmeninden alacaktır” (Özel Eğitim Öğretmeni, Okul A).

III. F. Çocuğun Kendisinden Kaynaklanan Faktörler

Araştırmaya katılan on beş öğretmenden hepsi (%100), bazı öğrencilerin okuma yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasında çocuğun kendisinden kaynaklanan faktörlerin önemli bir etken olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenler, çocuğun kendisinden kaynaklanan faktörler arasında, öğrencinin özür engel durumunun, öğrencinin farklı bir mahalli dil kullanmasının, öğrencinin akran grubunun etkisinin yer aldığını belirtmektedirler.

III. F. 1. Öğrencinin özür-engel durumunun okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi

Araştırmaya katılan on beş öğretmenden on bir tanesi (%73), öğrencinin özür-engel durumunun, seviyesine göre, öğrencinin okuma-yazma ve diğer etkinliklerde akranlarından geri kalmasına neden olabileceğini belirtmektedirler. Bu çocukların aile, öğretmen ve öğrencinin çabaları ile belli bir seviyeye gelebileceklerini belirtmektedirler. Öğrencinin özür-engel durumunun uzmanlar tarafından tespit edilip, uzmanların gerekli önerileri öğretmene ve ailelere yapmaları gerektiğini ifade etmektedirler. Bir çok öğrencinin okuma-yazma etkinliklerinde geri kalmasının nedeninin bilinemediği veya gerekli tedbirlerin alınmamasından dolayı çocuğun bir kenara itilebileceğini, dolayısıyla istenilen başarıya ulaşmakta zorlanıldığını belirtmektedirler. Bu öğrencilere uygun çalışma ortamlarının hazırlanması gerektiğini ifade etmektedirler. Öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde belirtmektedirler.

“Sınıfımda işitme engelli var. Dudak okuyarak okuma-yazmayı öğrendi. Görme kusuru öğrencim var. Aile gözlük alamadığı için çocuk tahtayı göremiyor, harfleri karıştırıyor. Özellikle işitme ve görme kusuru olan öğrenciler öğretmenleri tarafından ve aile tarafından tespit edilmekte zorlanılıyor. Belli aralıklarla çocukların uzman kişiler tarafından gerekli kontrollerinin yapılması lazım. Bizler çocuğun hareketlerinden kusurunun

olduğunu anlayabiliriz, anlaşılamadığı zamanlarda ise bu çocukların tembel oldukları söylenip bir kenara itiliyor. Aile ve öğretmen işbirliği içerisinde olmalıdır.” (Özel Eğitim Öğretmeni, Okul A).

“Engelin doğrudan etkisi vardır. Çocuk engelinin düzeyine göre okuma yazmayı öğrenebilir. İşitme, görme, zihin engeli olan çocuk akranlarından geride başlamış olacaktırlar. Onlara uygun çalışma ortamlarının hazırlanması gerekir” (Rehber Öğretmen I, RAM) .

Öğretmenlerden üçü (%20), öğrencinin ne tür özür-engel durumuna sahip olduğunun öğrencinin okuma-yazma ve diğer etkinliklerde ki başarısında önemli bir etkisinin olduğunu vurgulamaktadırlar. Özellikle zihin engelli öğrencilerin, aynı zamanda işitme ve görme engelli öğrencilerin de okuma-yazma etkinliklerini başarmada güçlükler yaşadığını, bu yüzden bu etkinliklerde akranlarından geri kalabildiklerine değinmektedirler. Onlara göre, okuma-yazma işitme, görme ve algılama gibi zihinsel süreçleri içermektedir. Bazı özür-engel durumlarının çocuk için motive edici bir yanının olabileceğini ifade etmektedirler. Örneğin; ortopedik engelli bir öğrencinin ödünleme mekanizması ile çok başarılı bir öğrenci olabileceğini belirtmektedirler. Bazı öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde belirtmektedirler.

“Öğrencinin engelinin zihinsel yada bedensel olması önemlidir. Ör: ortopedik engelli bir öğrenciyi, bu durumu olumlu yönde etkileyip ödünleme mekanizması ile öğrenciyi daha fazla motive edebilir. Zihinsel engel ise olumsuz etkileyerek öğrencimizin akranlarından geri kalmalarına neden olabilmektedir. Zihinsel engel haricindeki engeller olumlu yada olumsuz olarak etkileyebilir” (Rehber Öğretmen II, RAM).

“Zihinsel engel okuma-yazmada tek başına bir engeldir. İşitme ve görme engelli öğrencilerimizde de akranlarından gerilik olmaktadır. Bildiğimiz gibi okuma ve yazmada görme, işitme ve algılama bir bütün içerisinde olmaktadır” (Özel Eğitim Öğretmeni, Rehabilitasyon Merkezi).

Görüşü alınan öğretmenlerden dördü (%26), öğrencinin özrünün ailesi, öğretmeni ve sınıf arkadaşları tarafından kabul edilmesinin, desteklenmesinin öğrencinin okuma-yazma ve okulda yapılan diğer etkinliklerde başarılı olmasında ve kendisini iyi hissetmesinde çok önemli bir yerinin olduğunu belirtmektedirler. Tüm yönleri ile kabul edildiğini anlayan öğrencinin yapılan okuma-yazma ve diğer etkinliklere katılımının ve motivasyonunun artacağını belirtmektedirler. Öğrencinin tüm yönleri ile kabul edilip ve başarılı olabilmesi için uygun ortamların hazırlanmasının önemine değinmektedirler. Öğretmeni ve arkadaşları tarafından kabul edilmeyen, desteklenmeyen öğrencilerin ise başarısızlığa

doğru sürüklendiğini ifade etmektedirler. Öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde belirtmektedirler.

“Öğrencinin fiziksel bir engeli varsa, kendisini yetersiz hissetmektedir. Sınıf içerisinde engelli öğrencinin arkadaşları tarafından kabul edilmesi önem kazanmaktadır. Down sendromlu bir öğrencimiz vardı. Okuma-yazması yoktu. Sınıf bu öğrencimizi kabullendikçe çocuk, çizgiler çizmeye başladı. Sınıf içerisinde arkadaşları tarafından taktir topluyordu. Ama, arkadaşları tarafından eksikliği, yetersizliği kabullenilmez ise, öğretmeni ve ailesi tarafından desteklenmez ise, öğrenci başarısızlığa doğru sürüklenir. Örneğin; okuma-yazmayı gerçekleştiren bir öğrenci trafik kazası geçirdiğinde, sakat kaldığı zaman, çocukta gerileme olmaktadır” (Rehber Öğretmen, Okul D).

“Mutlaka etkisi vardır. Bir öğrencim vardı. Gelişimi çok zayıftı. Okuma yazmayı öğrenmişti fakat bir beden eğitimi dersinde arkadaşları gibi oynayamıyordu, biz ona arkadaşlarının hor görüp alay edebileceği bir ortam yaratmadık. Onu sevip koruyacakları kardeş gibi görebilecekleri konusunda diğer öğrencilerle konuştum” (Sınıf Öğretmeni, Okul A).

III. F. 2. Farklı bir mahalli dilin kullanımının okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin on ikisi (%79), öğrencinin bulunduğu yöreden ailesinin ve kendisinin farklı bir mahalli dil kullanmasının, bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmalarına etki edebileceğini belirtmektedirler. Öğrencinin yapılan etkinlikleri kavramada ve kendisini sağlıklı bir şekilde sözlü veya yazılı olarak ifade etmede dil gelişimlerinin önemli olduğunu, farklı bir mahalli dil kullanımının öğrencinin dil gelişimini olumsuz bir şekilde etkileyebileceğini, dolayısıyla bu öğrencilerin akranlarına göre okuma-yazma etkinliklerini geriden takip edebileceğini ifade etmektedirler. Bu öğrencilerin, hem dil öğrenimi, hem de okuma-yazmayı gerçekleştirme çabası içerisinde olduklarını ve bu öğrencilerin okuma-yazmayı gerçekleştirmede daha fazla çaba içerisinde olmaları gerektiğine değinmektedirler. Örneğin öğretmenler bu durumu şu şekilde belirtmektedirler:

“Mutlaka etkilidir. İlk göreve başladığım yer Van Özalp ilçesiydi. Kırk beş öğrencim içerisinde Türkçe bilen bir öğrencim vardı. Köy ortamında televizyonu yaygınlaştırdıca öğrencilerinde film, çizgi film yoluyla Türkçe öğrenmeleri kolaylaştı. Dil gelişimi hızlandı (Özel Eğitim Öğretmeni, Okul C).

“Farklı bir dil kullanımı, şive kullanımı çocuğun söyleneni veya okuduğunu anlamasını etkilemektedir. Özellikle bu yörede sert sessizler, yumuşak sessiz haline getirilerek söylenmektedir. İnsanlar düşüncelerini ifade etmekte zorlanabiliyorlar veya yanlışlığa düşebiliyorlar” (Sınıf Öğretmeni, Okul B).

“Çocuğun anadili önemlidir. Ailenin konuştuğu dil mi? Çevrenin konuştuğu dil mi? Bu da okuma-yazmada çocuğun akranlarından geri kalmasına neden olabilir. Böyle bir öğrencim vardı, çocuk doğu kökenli olduğu için konuşma sorunu yaşıyordu, benim söylediğimi farklı bir dilde ifade ediyordu” (Özel Eğitim Öğretmeni, Rehabilitasyon Merkezi).

Öğretmenlerden ikisi (%13), farklı bir mahalli dilin kullanımından dolayı öğrencinin öğretmeni ve sınıf arkadaşları tarafından kabullenilmesinin, okuldaki okuma-yazma çalışmalarındaki başarısını doğrudan etkilediğini belirtmektedirler. Öğretmenin ve sınıf arkadaşlarının öğrenciyi kabullenmediği, öğrencinin konuşmasının alay konusu olduğu durumlarda bazı öğrencilerin derse karşı ilgisinin azalabileceğini, okula gitmek istemeyebileceğini dolayısıyla yapılan etkinliklerde akranlarından geri kalabileceklerini belirtmektedirler. Bu durumundan dolayı sınıf içerisinde ve çevresinde kabullenilen öğrencilerin istenilen başarıyı gösterdiğini ve yapılan etkinliklerde motivasyonunun yüksek olacağını vurgulamaktadırlar. Öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde belirtmektedir.

“Etkileyebilir. Öğrenci konuştuğu zaman farklı bir dil, şive kullanıyor ise, arkadaşları arasında yadırganabilir. Anlaşılamayan ifadeler problem oluşturabilir. Okula ve derslere karşı ilgisini etkileyebilir” (Rehber Öğretmen, RAM).

“Öğrenci farklı bir dil kullandığı zaman sınıf içerisinde ve çevresinde kabullenilmesinde sorunlar yaşanmaktadır. Bazı öğrencilerimiz dışlandığını hissederek okula gelmek istememektedir” (Sınıf Öğretmeni, Okul C).

Görüşü alınan öğretmenlerden üçü (%20), farklı bir dille, farklı bir şivenin etkisinin aynı olmayacağını vurgulamaktadırlar. Şive farklılığının öğrencilerin okuma-yazmada zorlanmasında etkisinin az olacağını belirtmektedirler. Öğretmenin kullandığı şivenin öğrencilerin anlamasına, algılamasına uygun olmasının, öğrenciye somut bir anlam ifade etmesinin önemli bir faktör olduğunu ifade etmektedirler. Şivesinden dolayı kendisini ifade etmekte zorlanan öğrenciler olabileceğini belirtmektedirler. Öğretmenin yaptığı etkinlikleri kavramada ve kendisini sağlıklı bir şekilde ifade etmekte zorlanan öğrencilerin etkinlikleri takip etmekte zorlanacaklarını vurgulamaktadırlar. Öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde belirtmektedirler.

“Şivede pek etkilememesi lazım fakat, ayrı bir dil olduğu zaman etkiler. Çünkü çocuk okulda öğretmenin dediğini kavrayamayabilir. Bizde somutluk öğrenciyi başarıya götürür, soyutu anlamak zordur. Öğrencinin okulda ve ailede farklı dil kullanımı okulda yapılan etkinliklerde akranlarından geri kalmasına neden olabilir” (Sınıf Öğretmeni, Rehabilitasyon Merkezi).

“Farklı şive kullanımı çocukları etkilemektedir. Ör: Muğla Milas’ta, gelivatur, gidivatur kelimeleri kullanılmaktadır. Birinci sınıf öğrencisine fiş yazdırıyorum. Yaz kursuna kalan öğrenciler olmuştu. Kursta bir cümle yazdırdım. Çocuklar kelime ve heceleri doğru söylemeler bile cümlede şivelerini kullanıyorlar” (Özel Eğitim Öğretmeni, Okul C).

“Şu anda Karaman’da taşınalı olarak köyden gelen öğrenciler dil yönünden zorlanabilirler. Köyün lehçesi ile şehir merkezindeki öğrenci ve öğretmenlerin lehçesi farklıdır. Çocuk öğretmenin konuştuğunu anlamakta zorlanıyor. Farklı bir lehçe kullanan öğretmenlerin anlatımını da öğrenciler anlamakta zorlanırlar”(Özel Eğitim Öğretmeni, Okul A).

III. F. 3. Akran grubunun okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi

Araştırmaya katılan on beş öğretmenden sekizi (%53), öğrencilerin sınıf içerisinde ve sınıf dışında, akranları ile etkileşim içerisinde olduklarını belirtmektedirler. Bu öğrencilerin etkileşim içerisinde oldukları akran grubunun yeterliliğinin, belli bir kültürel düzeye sahip olmasının, öğrencinin okulda yapılan okuma-yazma ve diğer etkinliklerdeki başarısında etkisinin olduğunu ifade etmektedirler. Öğrencilerin birbiri ile etkileşim içerisinde olduğundan özellikle lider konumdaki öğrencilerin okul etkinliklerindeki başarı yada başarısızlığında, çalışma alışkanlığında birbirlerini etkilediklerini ifade etmektedirler. Bazı öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde belirtmektedir.

“Akran grubunun yeterliliği, belli bir kültürel düzeye sahip olması, öğrencinin bu etkinliklerdeki başarısını olumlu yada olumsuz bir şekilde etkileyebilir” (Rehber Öğretmen III, RAM).

“Çocuğun arkadaş grubu çok önemli derecede etkilidir. Çocuğun sosyal çevresi iyi ise çocuk bu özelliğini arkadaş grubuna yansıtmaktadır. Ön plana çıkıp, liderlik yapmaya çalışıyor. Olumlu yada olumsuz olarak aralarında etkileşime girmektedirler” (Sınıf Öğretmeni, Okul B).

“Çocuk akran grubu olarak başarılı öğrenci grubu içerisinde ise onların seviyesine ulaşmaya çalışır. Okul etkinliklerinde özellikle ilgisiz öğrencilerle birlikte olan çocuklar zamanla ilgisizleşmeye başlıyorlar” (Özel Eğitim Öğretmeni I, Okul A).

Görüşü alınan öğretmenlerden yedisi (%46), sınıf içerisinde yapılan okuma-yazma etkinliklerinde, akranlarından geri kalan çocukların, arkadaşlarının öğrenciyi kabul etmesinin, sınıf içerisinde kaynaşmanın olmasının, öğrencinin uyum gücünün çekmemesinin, öğrencinin bu etkinliklerdeki başarısını olumlu yönde etkileyeceğini belirtmektedirler. Bu etkinliklerde başarısız olan öğrencilerin genellikle pasif, içine kapanık öğrenciler olduğunu, kendilerini farklı bir şekilde ifade etme yoluna gittiklerini, öğrencinin bu durumdan kurtulmakta, etkinliklerde istenilen çabayı ve başarıyı

göstermesinde öğretmen ve akran grubunun desteğinin önemini vurgulamaktadırlar. Öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde belirtmektedirler.

“Akran grubunda böyle bir çocuğu kabul etme önemlidir. Bu çocuğa yardımcı olunursa, tabiki olumlu olur. Ben öğrencilerime böyle durumlarda herkesin bazı eksikliklerinin olabileceğini söylüyorum. Ve herkesin birbirine yardım etmesi gerektiğini söylüyorum. Çocuklar bundan sonra, siz söylemeden gerektiğinde yardıma koşuyorlar. Bu durumu sınıfta oluşturmak çok önemlidir” (Sınıf Öğretmeni I, Okul A).

“Eğer sınıf çok başarılı ise öğrenci geri planda kalıyor, kendisini ifade edemiyor. Bu durumlarda sınıfta gruplaşmalar olduysa (çalışkanlar, tembeller) başarısızlık daha da artma yoluna gidiyor. Sınıf içerisinde kaynaşma hakimse başarıyı birlikte götürüyorlar. Sınıfta bir birliktelik yoksa ayrımlaşma varsa çocuk okuma-yazmayı öğrenmek yerine kendisini farklı şekillerde ortaya koyuyor” (Rehber Öğretmen, Okul D).

III. F. 4. Çocuğun okula karşı tutumunun okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi (%100), öğrencinin okuma-yazma ve diğer etkinliklerdeki başarısında çocuğun okula karşı tutumunun önemli bir etken olduğunu belirtmektedirler. Çocuğun okula karşı tutumunu belirleyen faktörler arasında, ailenin çocuğu okula hazırlamasını, ailenin okula bakış açısını, öğrencinin öğretmenini ve okulunu sevmesini göstermektedirler. Onlara göre, bu faktörleri olumsuz olan öğrencilerin, okula isteyerek gelmeyeceklerini, derslere karşı ilgilerinin düşük olacağını, dolayısıyla okulda yapılan okuma-yazma ve diğer etkinliklerde yeterli verimi alamayacaklarını vurgulamaktadırlar. Çocuğun okulunu ve öğretmenini sevmesinde aileye ve öğretmene önemli görevler düştüğünü belirtmektedirler. Çocuğun okulunu ve öğretmenini sevmesinin okuldaki etkinliklere katılımını ve okuldaki başarısını arttıracaklarını ifade etmektedirler. Aşağıdaki alıntılar üç öğretmene aittir.

“Bildiğimiz gibi çocuğun okula karşı tutumu aileden kaynaklanan bir olaydır. Aile çocuğu okula iyi hazırlamışsa, çocuğun okula karşı tutumu olumlu olabiliyor. Eğer çocuk okula iyi hazırlanmamışsa okula başlamada sorunlar yaşanabiliyor. Burada öğretmene çocuğu okula karşı ısındırmada önemli görevler düşmektedir” (Sınıf Öğretmeni, Okul B).

“Tutumunu belirleyen şey aileden aldığı özellikler, çevrenin eğitim için uygun olması ve çocuğun okula hazır olmasıdır. Çocuk okula yeterince hazır değilse, okula karşı ailenin olumsuz bir bakış açısı var ise, tabi ki okulla ilgili problemler yaşanacaktır. Ailenin okula ilgisi iyi fakat, çocuğundan ayrılmak istemiyorsa, bu durumda da çocuk okula karşı isteksizlik gösterecektir” (Rehber Öğretmen I, RAM).

“Çocuk okula isteyerek gidiyor ise, derslere karşı ilgisi daha yüksek olacaktır. Eğer zorlama varsa doğal olarak öğrencinin başarısını olumsuz yönde etkileyecektir. Öğrenci okulda yapılan etkinliklerden haz duyar ise, başarı mutlaka fazla olacaktır. Çocuk, okula zorla gidiyorsa başarılı olması da beklenemez. Çocuk öğretmenini sevmelidir” (Özel Eğitim Öğretmeni, Okul A).

III. G. Eğitim Programlarından Kaynaklanan Faktörler

Araştırmaya katılan on beş öğretmenden hepsi (%100), bazı öğrencilerin okuma yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasında eğitim programlarından kaynaklanan faktörlerin önemli bir etken olduğunu belirtmişlerdir. Onlara göre, eğitim programlarından kaynaklanan faktörler arasında, eğitim-öğretim programının seviye farklılıklarına uygunluğu, öğretmenin hazırlanan programı uygulama becerisi yer almaktadır.

III. G. 1. Programın seviye farklılıklarına uygunluğunun okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi

Araştırmaya katılan on beş öğretmenden hepsi (%100), öğretmenlerin okuma-yazma ve diğer etkinliklerde, sınıftaki bireysel farklılıkları, sınıfın seviyesini göz önünde bulundurmasının yapılan etkinliklerde tüm öğrencilerin yararlanabilmesi için önemli bir faktör olduğunu belirtmektedirler. Çünkü sınıflarımızda alt, orta ve üst seviyede öğrenciler bulunabileceğini ifade etmektedirler. Özellikle okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin normal programı takip etmede zorlandıklarını, diğer öğrencilerden daha fazla ilgi ve desteğe ihtiyacı olduğunu belirtmektedirler. Onlar, bu çocuklar için basitten zora doğru giden, seviyelerine uygun bir program uygulanması ve ödevler verilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Bu öğrencilere bireysel eğitim verilmediği zaman, gerekli ilgi ve destekten mahrum bırakıldığında okuma-yazma ve diğer etkinliklerde başarılı olmalarının mümkün olmadığını vurgulamaktadırlar. Öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde belirtmektedirler.

“Programlar ortalama düzeyde hazırlanmaktadır. Öğretmenler uygulamada bireysel farklılıkları gözetmeye çalışmaktadırlar. Öğretmenler üstün yetenekli veya ağır öğrenen çocuklara bireysel ilgi göstermek durumundadırlar. Uzmanların eksiklik olarak üzerinde durdukları en önemli nokta, programın bireysel farklılıkların üzerinde durmamasıdır” (Rehber Öğretmen II, RAM).

“Programlarımız seviye farklılıklarına uygun olarak hazırlanmıyor. Örneğin; çocuklara kümeler konusunu verirken seviye farklılıklarını gözetemezsin. Öğrenme güçlüğü çeken çocuğa özel önlemler almaz isen, çocuk bu konuları öğrenemez. Konular birbirine bağlı olduğundan baştaki bir

konuyu öğrenemeyen çocuğun ilerideki konuları öğrenme olasılığı düşüyor. Tüm etkinliklerimiz için bu geçerlidir. Biz sınıf öğretmenlerine programı çocukların seviyesine göre uyarlamak düşüyor” (Sınıf Öğretmeni, Okul B).

“Öğretmen dersini ortalamadaki öğrenciye göre anlattığı zaman, üst kısımdaki öğrenciler sıkılacak, alt kısımda kalan öğrenciler dersi takip edemediklerinden dolayı dersten kopabilirler. Bunun yerine basitten zora doğru giden bireysel eğitime yer verilmelidir. Her çocuğun kendisine uygun programlar ve ödevler verilmelidir” (Rehber Öğretmen, Okul D).

III. G. 2. Öğretmenin programı uygulama becerisinin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi

Araştırmaya katılan öğretmenlerden dokuzu (%59), öğretmenin plan yaparak derse girmesinin önemli bir etken olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenin yaptığı planla sınıfta neyi nasıl vereceğini, hangi araç ve gereçleri kullanacağını belirlediğini ifade etmektedirler. Öğretmenler, yapılan bu planı; öğretmenin sınıfın seviyesini gözeterек uygulamasının, yapılacak okuma-yazma ve diğer etkinliklerde öğretmenin daha verimli olmasını ve öğrencilerin de yapılan etkinliklerde daha başarılı olmasını sağlayacağını belirtmektedirler. Hazırlanan programın öğrencilerin seviyesine uygun şekilde sunulmasının, öğretim yöntemlerini zenginleştirmesinin, tüm duyu organlarımıza hitap edecek şekilde etkinliklerin somutlaştırılmasının bu etkinliklerin anlaşılmasında, kavranmasında ki önemi üzerinde durmaktadırlar. Özellikle okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin yapılan okuma-yazma etkinliklerinde başarılı olmasında öğretmenin bireysel ilgi ve eğitim desteğinin önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadırlar. Öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde belirtmektedirler.

“Öncelikle planlama çok önemlidir. Plan olmaz ise, öğretmen ne yapacağını bilemez. Dersinde nasıl etkili olabilecek, hangi araç ve gereçleri kullanacağını düşünmesi gerekmektedir. Özellikle öğretmen öğrencilerin anlayabileceği en alt seviyeye kadar inebilmeye çalışmalıdır. Sınıfta yapılan etkinlikler de çok önemlidir. Artık yaparak, yaşayarak, görsel ve tüm duyu organlarımıza hitap eden öğrenme yöntemleri etkin olarak öğrenmemize yardımcı olmaktadır”(Sınıf öğretmeni, Okul B).

“Özellikle bir öğretmen plansız olarak sınıfa giremez. Vereceği dersi ve sonuçlarının ne olacağını evinde planlaması gerekmektedir. Çocuğa vereceği dersi oyunlarla, deneylerle somutlaştırarak verirse akılda daha kalıcı olacaktır. Ben bunu anlatarakta veririm derse bu şekilde anlayan çok az olur. Özellikle öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda bu daha da önem kazanmaktadır. Bu çocuklara bireysel eğitim desteği verilmesi gerekir” (Sınıf Öğretmeni, Rehabilitasyon Merkezi).

Görüşü alınan öğretmenlerden altısı (%40), öğretmenin öğrencilerini iyi tanıyarak, konuya hakim olarak, çocuklarla iyi bir iletişim kurarak programı uygularken sınıfın düzeyine inmesinin, öğrencilerin yapılan okuma-yazma ve diğer etkinlikleri anlamasını kolaylaştıracağını ifade etmektedirler. Onlara göre, özellikle okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin kendilerine ait özel durumlarının olabileceğini ve ona uygun eğitim desteğinin verilmesi, gerekli tedbirlerin alınması gerektiğini belirtmektedirler. Sınıftaki tüm öğrencilerin göz önüne alınması gerektiğini, özellikle okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin desteklenmesinin önemini vurgulamaktadırlar. Öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde belirtmektedir.

“Öğretmen konuya hakimse, öğrencileri tanıyorsa, onlarla iyi bir iletişim kurabiliyorsa, özellikle okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilere gerekli desteği verebiliyorlar. Bu konulara hakim değilse, yeni yöntem ve teknikler geliştiremiyorsa başarılı olması zorlaşmaktadır. Okulumuzda bir sınıf öğretmeni çoklu zeka kuramına göre eğitim yapmaya çalışıyor. Kimi öğrenci dokunarak, kimi öğrenci müzikle konuları kavramaktadır” (Rehber Öğretmen, Okul D).

“Sınıf öğretmenleri, özellikle akranlarından geri kalan öğrencileri yakından tanıyıp, onun durumuna uygun bireysel eğitim desteği vermelidir. Öğrenci sadece gösterilen ilgi ve destekle mesafe kat edebilir” (Özel Eğitim Öğretmeni II, Okul C).

III. H. Eğitim Ortamlarından Kaynaklanan Faktörler

Araştırmaya katılan on beş öğretmenden hepsi (%100), etkili bir eğitim-öğretim etkinlikleri için sağlanan eğitim ortamlarının önemli bir faktör olduğunu belirtmektedirler. Bu faktörler arasında sınıfın ısınmasının, ışığın, yazı tahtasının netliğinin, öğrencilerin işitme, görme, boy durumlarına göre oturma düzeninin, sınıfın mevcudunun ve sıraların şeklinin yer aldığını ifade etmektedirler. Sağlanan eğitim ortamlarının, bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasını dolaylı yoldan etkileyebileceğini ifade etmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi (%100), sınıfın ısınmasının orta düzeyde olması gerektiğini belirtmektedirler. Soğuk sınıflarda öğrencilerin gergin ve isteksiz olacağına değinmektedirler. Aşırı sıcak ortamlarda ise, öğrencilerde gevşeklik ve dikkat dağınıklığı olabileceğini ifade etmektedirler. Dolayısıyla okuma-yazma ve diğer etkinliklerde öğrencilerde istenilen verimin alınmasının zorlaşacağını belirtmektedirler. Çünkü öğrenme için dikkat ve motivasyon gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Öğretmenlerin hepsi (%100), etkili bir çalışma ortamında ışığın yeterli düzeyde ve sol taraftan gelmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yetersiz ışık ortamında, baskın bir hava oluşacağını ve öğrencilerin ilgilerinin azalabileceğini, dikkatlerinin dağılabileceğini bu yüzden istenilen başarıya ulaşılmasında güçlükler yaşanabileceğini ifade etmektedirler. Özellikle görme kusuru olan öğrencilerde ışığın yeterli düzeyde gelmesinin önemine değinmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden on tanesi (%66), ilk kademedeki yazı tahtasının, öğrencilerin net görebileceği şekilde, öğrencinin görme alanını uygun ayarlanması gerektiğini ifade etmektedirler. Öğrencinin yazı tahtasını net olarak görememesinin, yapılan etkinlikleri anlamasını, kavramasını ve tahtada yazılanları defterine geçirmesini olumsuz etkileyeceğini belirtmektedirler. Yazı tahtasının netliğinde, yeşil tahta ve beyaz tebeşir kullanımının öğrencinin kas gelişimi için önemini vurgulamaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi (%100), öğrencilerin işitme, görme, boy durumlarına göre sınıf yerleşim planı yapılmasının sınıftaki etkinliklerin her öğrenciye hitap etmesi açısından önemli olduğunu ifade etmektedirler. İşitme, görme, boy durumlarının dikkate alınmadığı zamanlarda bazı öğrencilerin yapılan etkinlikleri görmekte, duymakta zorlandıklarını, bu yüzden anlamada ve algılamada eksiklikler olduğunu bundan dolayı bazı öğrencilerin okuma-yazma ve diğer etkinliklerde akranlarından geri kalabileceğini belirtmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi (%100), etkili bir eğitim-öğretim çalışmalarında sınıf mevcudunun otuz civarında olmasının uygun olacağını belirtmektedirler. Kalabalık sınıflarda öğrencilere yeteri kadar zaman ayıramadığını, öğrencilerin kendilerini ifade etmede daha az fırsat bulduğunu, disiplin sorunlarının baş gösterdiğini vurgulamaktadırlar. Özellikle okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin daha fazla ilgi ve desteğe ihtiyacı olduğunu belirtmektedirler.

Öğretmenlerin altısı (%40), sıraların şeklinin arka arkaya durmasının ilk sınıflarda tahtayı görmede etkili olduğunu, ancak ileriki sınıflarda “U” şekli veya “küme” şeklinde etkileşimi artırmaya yönelik sıraların şeklinde düzenlemeler yapılabileceğini belirtmektedirler. Aşağıdaki alıntılar görüşülen bazı öğretmenlerden alınmıştır.

“Fiziksel ortam olarak ısınma ve ışık önemlidir. Ortamın aydınlık olması ve ışığın sol taraftan gelmesi uygundur. Isı olarak ne çok sıcak ne de çok soğuk

olmalıdır. İki durumda öğrencinin dikkatini dağıtır. Özellikle küçük sınıflarda, yeşil tahta ve beyaz tebeşiri tercih ediyoruz. Beyaz tahta, mürekkepli kalem, çocuğun kas gelişimi için uygun değildir. Tahtanın boyu sınıf düzeyine uygun olarak ayarlanmalıdır. Tahta çok geniş tutulmalıdır. Çocuğun görme alanı içerisinde olmalıdır. Sınıf mevcudu otuzun altında veya üstünde olmamalıdır. Fazla olduğu zaman öğretmenin ilgisi azalıyor, az olduğu zaman da çocukların motivasyonu bozuluyor. Sıraların şekli de etkilidir. Özellikle okuma-yazma etkinliklerinde öğretmenin çocuklara hakim olabilmesi için karşıdan görme düzeninin olması lazım. Zaman zaman çocukların etkileşimlerini arttırmak için oturma düzeninde değişiklikler yapılabilir” (Rehber Öğretmen I, RAM).

“Isınmanın mutlaka etkisi var. Öğrenci üşüdüğü zaman derse kendisini veremiyor. Okullarımızın kaloriferleşmesi ısınma sorununu ortadan kaldırdı. Işığında, sınıfın boyasının da mutlaka etkisi vardır. Sınıfın boyasının açık renklerde olması çocuğa daha sevecen görünüyor. Çocuğa ışığın yandan gelmesi gerekmektedir.

Özellikle son zamanlarda yaygınlaşan beyaz, parlak tahtalar yazı stillerini bozuyor. Kendimin de o tahtaya yazdığım yazı bozuluyor, öğrencinin de. Bu tahtalara yazılan yazılar ışığın vurması ile parlıyor ve her öğrencinin görmesini engelliyor. Genellikle sınıfta oturma düzeni boy durumuna göre yapılıp işitme ve görme durumları ihmal ediliyor. İşitme kaybı olan öğrencinin boyu uzun olsa da diğer öğrencileri engellemeyecek şekilde ön taraflara oturtulmalıdır.

Sınıf mevcudunun kalabalık olduğu durumlarda öğretmen anlatım zorluğu yaşıyor ve öğrencilerle ilgilenmekte zorlanıyor. Disipline edilmekte zorlanmalar oluyor. Sıraların şekli de zaman içerisinde değiştirilebilir. Sürekli aynı şekilde oturan öğrenci sıkılabiliyor. Ara sıra kümelenendirme yapılabilir” (Özel Eğitim Öğretmeni, Okul A).

III. I. Yönetsel Düzenlemelerden Kaynaklanan Faktörler

Araştırmaya katılan on beş öğretmenden onu (%66), bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasında yönetsel düzenlemelerin etkili olabileceğini belirtmektedirler. Onlara göre, eğitim programlarından kaynaklanan faktörler arasında, normal ve ikili eğitim sisteminin farklılıkları ve taşınmalı eğitim sistemi yer almaktadır.

III I. 1. Normal ve ikili eğitim sisteminin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi (%100), normal eğitim ve ikili eğitim uygulaması arasında farklılıklar olduğunu ifade etmektedirler. İkili eğitimde öğrencilerin ve öğretmenlerin çok erken saatlerde okula gelip, geç saatte okuldan ayrıldıklarını belirtmektedirler. İkili eğitimde öğretmenlerin de verimliliğinin düşebileceğine değinmektedirler. Normal eğitim uygulamasında ise, ders ve teneffüs sürelerinin daha uygun olduğunu, öğrencilerin uykusunu alarak, beslenmesini yaparak okula geldiğini,

öğrencilerin okuldaki ihtiyaçlarını gidermek için yeterli teneffüs sürelerinin bulunduğunu belirtmektedirler. Onlara göre, verimli bir eğitim öğretim için normal eğitim uygulamasının olması gerektiğini ifade etmektedirler. İkili eğitimde altı saat üst üste dersin, öğrencileri ve öğretmenleri yorduğunu, dikkat dağınıklığına sebep olduğunu, istenilen verimin alınmasında zorluk çekildiğini belirtmektedirler. Bu nedenden dolayı bazı öğrencilerin okula karşı isteksiz olacağını, devamsızlıklarının artabileceğini dolayısıyla bazı öğrencilerin etkinliklerde akranlarından geri kalmasına neden olabileceğini ifade etmektedirler. Özellikle özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için normal eğitimin daha uygun olacağını vurgulamaktadırlar. Öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde belirtmektedir.

“Bizim okulumuzda özel eğitim sınıfı ve ikinci kademe sabahleyin geliyor. Benim gözlemlediğim kadarı ile çocuklar ilk saatleri uyku ile geçiriyorlar. İkinci kademedeki öğrencilerde, son saatlerini geç vakide kaldıkları için uyuyorlar. Bilim adamlarının araştırmasına göre en verimli öğrenme saatleri sekiz ile dört saatleri arasındadır. Bunun içinde normal öğretim biçimi ideal olanıdır. Teneffüs süreleri de kısa olmakta ve çocuk ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. Öğretmenin de ikili eğitimde verimi düşmektedir. Bizim öğrenciler içinde normal eğitim daha faydalıdır.” (Özel Eğitim Öğretmeni, Okul A).

“Karaman’da bazı okullarımızda ikili eğitim devam etmektedir. İkili eğitimde sabahçı öğrenciler çok erken okula gitmekte, öğlenciler ise çok geç saatte okuldan çıkmaktadırlar. Çocukların okul başarılarını da okula karşı isteklerini de olumsuz yönde etkiliyor. Özellikle kışın çocuklar çok zorlanmaktadırlar. İlk ve son dersler kaybolmaktadır. Mümkün olduğunca normal eğitime geçilmelidir. Eğer ikili eğitim yapılacaksa ders saatleri birer saat azaltılmalıdır” (Rehber Öğretmen I, RAM).

“Tam gün eğitim daha verimli olmaktadır. İkili eğitimde çocuk beslenme sıkıntısı çeker. Okuluna çok erken gelir yada geç çıkar. Buna bağlı olarak ders ve teneffüs süreleri tam gün eğitimde daha uygundur” (Sınıf Öğretmeni, Okul E).

III. I. 2. Taşınalı eğitimin okuma-yazma etkinliklerinde öğrenci başarısına etkisi

Araştırmaya katılan öğretmenlerden on ikisi (%79), taşınalı eğitim ile okula gelen öğrencilerin zaman zaman eğitim öğretiminin aksadığını belirtmektedirler. Özellikle kış şartlarında okula devam konusunda sıkıntılar yaşadıklarını, okuluna ilk sınıflarda sık sık gelemeyen öğrencilerin okuma-yazma ve diğer etkinliklere katılamadığından dolayı akranlarına göre geride kalabileceğini belirtmektedirler. Öğrencilerin okula ulaşmak için, erken vakitte evden ayrılmak durumunda kalıp uyku, beslenme, yorgunluk gibi sorunlar yaşayabileceklerine, bu durumun öğrencileri psikolojik açıdan da olumsuz

etkileyebileceğine değinmektedirler. Taşınalı eğitim ile okula gelen öğrencilerin çevre ve arkadaşlar arasında uyum güçlüğü çekebileceklerini, içine kapanık bir öğrenci olabileceklerini belirtmektedirler. Bu durumda sınıf öğretmenine öğrencileri kaynaştırmada önemli görevler düştüğünü ifade etmektedirler. Bazı öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde belirtmektedir.

“Taşınalı eğitimin en büyük sıkıntısı uyum problemidir. Özellikle ilk kademede çocuk yol yorgunu olmakta, uykusunu almakta, beslenmesinde sıkıntı çekmektedir. Öğle arasında yemek problemi olabilmektedir. Diğer arkadaşları ile iletişimde güçlükler çekip, uyum problemi yaşayabilmektedirler. Burada da sınıf öğretmenine öğrencileri kaynaştırmada önemli görevler düşmektedir” (Sınıf Öğretmeni, Okul B).

“Özellikle kendi sınıfım için söylüyorum, taşınalı eğitim olumsuz etkilemektedir. Çocuktaki köyden gelme havası uyum problemine yol açabilmektedir. Çocuk içine kapanabiliyor. Bu çocuklar genelde kendi aralarındaki arkadaşlıkları okulda da devam ettiriyorlar” (Sınıf Öğretmeni, Okul E).

Görüşü alınan öğretmenlerden dördü (%26), taşınalı eğitimde aileye ulaşmakta güçlük çektiklerini, öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmede zorlandıklarını belirtmektedirler. Aile ile çocuğunun hakkında görüşülmesinde, danışmanlık yapılmasında ulaşımdan dolayı sıkıntılar yaşanabildiğini, çocuğun evdeki eğitimini desteklemede eksiklikler olduğunu ifade etmektedirler. Özellikle akranlarından geride olan öğrencilerin velileri ile işbirliğine daha fazla gereksinim duyulduğunu fakat, taşınalı eğitimde bazı öğrenci velilerinin okula gelemediklerini dolayısıyla öğretmen ve veli arasındaki işbirliğinde sıkıntılar olduğunu bu durumun çocuğun eğitim ihtiyacı için olumsuz olduğunu vurgulamaktadırlar. Örneğin;

“Taşınalı eğitimin yapıldığı okullarda çocuklar çok erken saatlerde okula gelmek zorunda oluyorlar. Özellikle kışın çocuklar okula gelemiyorlar. Çocuklar kendilerini sahipsiz gibi hissediyorlar. En ufak bir durum olduğunda anne babaya ulaşamıyoruz. Çocuk hastalandı diyelim, yanında annesinin olmasını istiyor. Evine göndermek için servisi beklemek zorundasınız. Öğle yemeklerini arkadaşları sıcak yemek yerken onlar sandviç ile geçirmek zorunda kalıyorlar. Öğretmen anne baba ile iletişime girmekte zorlanıyor. Özellikle akranlarından geri kalan çocukların ailelerine ulaşmamız gerekir. Bu durumda çocuğun evdeki eğitimini desteklemek mümkün olmamaktadır. Ailenin okula gelmesi güçleşmektedir. Öğretmen, danışma servisi aile ile görüşemediği zaman öğrencinin başarısı olumsuz yönde etkileniyor” (Rehber Öğretmen, Okul D).

Öğretmenlerden üçü (%20), taşınmalı eğitimde öğrenciler arasında kültür alış-verişi olduğunu ve öğrencinin sosyal çevresinin gelişmesi açısından taşınmalı eğitimin olumlu yönlerine değinmektedirler. Öğrencinin sosyal açıdan gelişmesinde, farklı öğrencilerle kaynaşmasında taşınmalı eğitimin bir fırsat olduğunu ifade etmektedirler. Farklı ortamdan gelen öğrencilerin ailelerinin tesiri ile daha fazla çalışıp başarılı olduklarını belirtmektedirler. Bazı öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde belirtmektedir.

“Benim gözlemlerime göre taşınmalı olarak gelen öğrencilerin başarısı daha fazladır. İkinci bir sosyal çevreye geldikleri için önce bocalıyorlar fakat, ailenin desteği ile “yüzümüzü kara çıkarma” gibi ifadelerinde etkisinde kalarak başarılı oluyorlar. Uzun vadede çocuğun sosyal çevresinin gelişmesi için taşınmalı eğitimin yararlı olacağına inanıyorum” (Özel Eğitim Öğretmeni, Okul C).

“Kültür ve bilgi alışverişinden dolayı yararlı olduğunu düşünmekteyim” (Rehber Öğretmen I, RAM).

III. J. 1. Öğrencilerin Okuma-Yazmayı Gerçekleştirebilmeleri İçin Kullanılan Araç ve Gereçlerin Sahip Olması Gereken Özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin on biri (%73), okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan çocukların okuma-yazmayı gerçekleştirmesinde kullanılan araç ve gereçlerin önemli bir faktör olduğunu belirtmektedirler. İlk kademedeki öğrencilerin kullandıkları araç ve gereçlerin çocuğun gelişim düzeyine uygun olması gerektiğini ifade etmektedirler. Araç ve gereçlerde kalemin, okuma materyalinin, yazı tahtasının önemli bir yerinin olduğunu, kolay açılabilir, yumuşak kurşun kalem, ne parlak ne de mat olmayan okuma materyallerini tavsiye etmektedirler. Pahalı materyallerin tercih edilmemesi gerektiğini, aynı zamanda çocuğun toplumsal bilinç kazanması gerektiğini belirtmektedirler. İlk sınıflarda, yeşil tahta, beyaz tebeşirin çocuğun kas gelişimi için uygun olduğunu, çocuğun düzeyine uygun, bulunabilir okuma materyallerinin kullanılmasının çocuğun yapılan etkinlikleri kavrayabilmesinde önemli bir etkisinin olduğunu vurgulamaktadırlar. Öğretmenin teknolojiye de yararlanıp, öğretimi etkinleştirmek için çeşitli materyaller kullanabileceğini vurgulamaktadırlar. Onlara göre, özellikle öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle çalışmalarda zengin materyallerin kullanılması gerekir. Öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde ifade etmektedir.

“Kalemden başlamak gerekirse, kurşun kalemin yumuşak ve kolay açılabilir olması gerekir. Kalemin dizaynının çocuğun kavrayabileceği şekilde olması gerekir. Basmalı uçlu kalem keskinlikle kullanılmamalıdır. Özellikle ilk sınıfta fazla renkli kalem kullanılmamalıdır. Okuma materyalleri ne mat, ne

çok parlak olmalıdır. Aradaki ölçüyü tutturabilmeliyiz. Çok pahalı malzemeler kullanılmamalıdır. Burada çocuğun toplumsal bilinç kazanması da önemlidir. Yazı tahtasında, beyaz yazı tahtasının kullanılmasını önermiyorum. Çocuğun parmak gelişimi ve kullanışlı olması açısından yeşil tahta, beyaz tebeşiri öneriyorum. Tahtanın yüksekliği de çocuğun boyuna göre ayarlanmalıdır” (Rehber Öğretmen I, RAM).

“Kullanılan araç ve gereçlerin çocuğun gelişim düzeyine uygun olması gerekir. Öğretmenlerin zengin araç ve gereçlerle eğitim öğretim etkinliklerini zenginleştirmesi gerekmektedir. Özellikle öğrenme güçlüğü çeken çocuklarla çalışmalarda zengin materyallerin kullanılması önemlidir” (Özel Eğitim Öğretmeni II, Okul C).

Görüşü alınan öğretmenlerden altısı (%43), kullanılan fiş cümlelerinin kısa, az sayıda ve anlamlı olması gerektiğini belirtmektedirler. Öğrenciye gelişimine uygun somut anlamlar ifade eden fiş cümlelerinin verilmesinin öğrencinin anlamasını, kavramasını kolaylaştıracağını ifade etmektedirler. Uzun, anlaşılması güç, işlek olmayan fişlerin öğrenilmesinin güç olduğunu özellikle bu etkinliklerde akranlarından geri kalan öğrencilerin zorlandıklarını belirtmektedirler. Öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde karşılaştıkları ilk materyaller olduğundan öğrenci için sıkıcı olmaması gerektiğini ifade etmektedirler. Öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde belirtmektedirler.

“Fiş cümleleri seçilirken kullanılan sözcükler önemli. Fiş sayısı da önemlidir. Fişlerin az sayıda işlek ve anlamlı kelime ve hecelerden seçilmelidir. Soyut fişler öğrenilmesi zor fişlerdir” (Rehber Öğretmen I, RAM).

“Çocuklara fişleri verirken anlamlı olmasına, çok uzun olmamasına dikkat etmeliyiz. Çocuğun okuma-yazmada ilk karşılaştığı şeyler olduğundan çocuk için sıkıcı olmaması gerekir” (Özel Eğitim Öğretmeni II, Okul C).

Görüşü alınan öğretmenlerden üçü (%20), öğretmenin dersliği, birinci sınıfın programına uygun şekilde düzenlemesinde, dersliği tek başına kullanmasının önemli olduğunu belirtmektedirler. İkili eğitimde dersliklerin iki sınıf tarafından kullanılmasının bazı çalışmaların panolara, tahtaya asılmasını engellediğini, bununda sınıf içinde görsel etkileşim ortamını oluşturmayı olumsuz etkilediğini ifade etmektedirler. İlk sınıfta okuma-yazmayı öğrenmede ve pekiştirmede sınıfın görsel olarak zenginleştirilmesinin, öğrencilerin kendilerinin bir şeyler yapmasının, fişlerin ve yapılan etkinliklerin sınıfa asılmasının önemli olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde ifade etmektedir.

“Özellikle çocukların elleriyle tutabilecekleri, görebilecekleri, kendileri yapabilecekleri şeylerin olması gerekir. Bence ilk sınıfları tek bir öğretmenin

kullanması gerekir. İkili eğitimde üst sınıflarla sınıflar ortak kullanılıyor. Hazırladığımız astığımız çalışmalar yok edilebiliyor. Yaptığınız çalışmaları rahat bir biçimde sergileyemiyorsunuz. Gerektiği zaman kum masasına çocuğun yazı yazması gerekir. Köylerde uyguladık fakat merkezde uygulayamıyorsun. Boncuk, sayma işlemleri olsun. Gitsin çocuk onlarla uğraşsın. Yaşanılan sıkıntılar daha çabuk bir şekilde atlatılabilir” (Sınıf Öğretmeni I, Okul A).

“Derslikleri ikili eğitimde iki sınıf birlikte kullanmaktadır. Genellikle ikinci kademe öğrencileri olduğunda istediğimiz çalışmaları sergilemekte sıkıntılar yaşıyoruz. Fakat özellikle ilk sınıflarda fişleri, çalışmaları sergilemek durumundayız” (Sınıf Öğretmeni, Okul C).

III. J. 2. Öğrencilerin okuma-yazmayı gerçekleştirebilmeleri için kullanılan yöntem ve teknikler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin on bir tanesi (%73), okuma-yazma öğretiminde tüm dengelim yönteminin kullanıldığını ifade etmektedirler. Okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerle de çalışırken aynı yöntemi kullandıklarını belirtmektedirler. Tüm dengelim yönteminin, çocuğun gelişimi açısından daha uygun olduğunu, somut cümlelerin öğrencinin algılamasını kolaylaştırdığını ifade etmektedirler. Tüm dengelim yönteminin anlamlı ve akıcı okumayı sağladığını belirtmektedirler. Bu yöntemle önce öğrencilere cümle verilmekte, anlamıyla birlikte bunu okuması ve yazması istenmektedir. Başlangıçta kısa ve basit cümleler seçilmektedir. Bu cümleleri öğrenen öğrencilere kelimeler tanıtılmakta, kelimeler hecelere bölünmekte ve giderek harflere geçilmektedir. Öğretmenlerin tüm dengelimi uygularken, hece ve harflere vurgu yaparak bir anlamda karma yöntem izlediklerini belirtmektedirler. Öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde ifade etmektedir.

“Şu anda kullanılan tüm den gelim yöntemi çocuğun gelişimi açısından en uygun olan yöntem. Çocukların algılamaları tüm den gelime uygundur. Sonraki aşamalarda akıcı okuması içinde önemlidir” (Rehber Öğretmen I, RAM).

“Okuma-yazma öğretim metodu olarak tüm den gelimi uyguluyorum. Cümle verirken kelime ve hece verip bir anda okutanlar da var. İleriye yönelik, bu çocuklarda okuma-yazmada sıkıntılar çekiyoruz. Tüm den gelimi uygulama tekniklerine dikkat ettiğimiz zaman başarılı oluyoruz. Okuma-yazmada sıkıntı çeken çocuklara da bunu uyguluyorum, başaramadığı zaman farklı uygulamalara geçiyorum. Çocukların sıkıntı çektiği alanlarda hece ve harf çalışması yapıyorum” (Sınıf Öğretmeni I, Okul A).

Görüşü alınan öğretmenlerden üçü (%20), öğrencilerin okuma-yazma etkinliğinde geri kaldığı yerlerin tesbit edilip öğrencinin durumuna uygun yöntemin kullanılabileceğini

belirtmektedirler. Bu yaklaşım tarzı ile öğrencinin okuma-yazmayı gerçekleştirebileceğini vurgulamaktadırlar. Onlar, bazı öğrencilerde hece ve harf çalışması yaptıklarını, ünlü harflerin yanına ünsüz harfler getirerek heceler oluşturduklarını, hecelerden de kelimeler oluşturduklarını ifade etmektedirler. Özellikle bu çocuklarda sık tekrarlar yapılması gerektiğini, kullanılan fiş cümlelerin kısa ve anlamlı olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Öğrenciye fişlerin, yap, göster, söyle metodu ile önce yazdırılıp daha sonra gösterip okuması sağlandığını ifade etmektedirler. Bu konuda eğitim almış öğretmenlerin, gerekli materyalleri kullanarak bireysel destek eğitimi ile bu çocukların okuma-yazmayı gerçekleştirebileceklerini belirtmektedirler. Bazı öğretmenler bu konuyu aşağıdaki şekilde ifade etmektedir.

“Ben tümünden gelimi uyguluyorum fakat cümleyi verirken harfi hissettiriyorum. Örneğin “Ali bak” derken “k” harfini vurguluyorum. Çeşitli dergilerin farklı fişleri var. Bazı yayınların cümlelerinin uzun olduğunu görüyorum. Bizim öğrenciler için ağır geliyor. Seçilen cümleler çocuğun yaşantısına uyması gerekir. Çocuk için somutluk önemlidir.

Sekiz tane ünlü harfi cümle, kelime ve hece döneminde vurgulayarak veriyorum. Fiş kesiminde “a” dan başlıyoruz. İlk öğrendiğimiz fişten başlıyoruz. Sessiz harflerde öncelikle süreklileri veriyoruz. Örneğin “koş” kelimesinde “ş” harfi vurgulanıyor. Süreksizleri sonra veriyoruz. Örneğin “y” harfini sonra veriyoruz. Harfleri vermede harfin kolayından zoruna doğru gidiyoruz. Harflerinde kendi aralarında verilmiş sistem var. Çocuklarla sürekli egzersiz yapıyoruz” (Özel Eğitim Öğretmeni, Okul A).

“Okuma-yazma öğretiminde tümünden gelim anlamlı ve hızlı okumayı sağlayabilir. Farklı yöntem olarak dudak okumayı da uyguluyoruz. Çocuğun düzeyine, engeline göre yöntemde farklılıklar olabilir. Örneğin işitme engelli bir öğrenci var. Bu öğrenciye öncelikle ünlüleri vermek gerekir. Ünlülerin yanına sessiz harfleri veriyoruz. “sa-se” Yöntemle araç gereç önem kazanmaktadır. Yap, göster ve söyleyi uygulamaktayız. Öğrenciye fiş yazdırılıp öğrenci öğrendikten sonra istenilen fişi gösterip söylemesi isteniyor. Aynı şekilde kelime ve hecede de bu yöntem uygulanmaktadır. Bu çocuklarla çalışmanın özünde, uzman kişilerle ve gerekli materyallerle eğitim vermek yatmaktadır” (Özel Eğitim Öğretmeni, Rehabilitasyon Merkezi).

Diğer bölümde literatür ve bulgular ışığında okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin geri kalmalarına neden olan faktörler tartışılacaktır.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA

Bu bölümde okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin geri kalmalarına neden olan faktörler ve bunları önlemeye yönelik stratejik çözüm önerileri, literatür ve araştırma bulguları ışığında tartışılmaktadır.

IV. A. Gelişimsel Nedenlerden Kaynaklanan Faktörler

Araştırma bulgularında, öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerindeki başarısı ile öğrencinin zihinsel gelişimi arasında ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır. Zihinsel gelişimini okuma-yazma etkinlikleri için yeterli düzeyde tamamlayamayan öğrencilerin, okuma-yazma etkinliklerini anlamada, belleğinde bütünleştirip sözel yada yazılı olarak ifade etmede güçlükler yaşadığı dolayısıyla, okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalabildikleri vurgulanmaktadır. Araştırma bulguları ve literatür aynı görüşü paylaşmaktadır. Akyol'un (2001) belirttiği gibi, günümüzde okuma-yazma, yazılı ve yazısız kaynakların okuyucu ile çevresel unsurların etkileşimi sonucunda oluşan anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır. Anlama ise, yazının anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme gibi zihinsel süreçleri içermektedir (Güneş, 2000). Zihinsel işlevlerde yeteri kadar gelişim sağlayamayan çocukların okuma-yazma ve diğer öğrenme etkinliklerinde normal yaşlılarından daha az başarılı olmaları beklenmektedir (Özsoy ve diğerleri). Araştırma bulgularına göre, zihinsel gelişimini yeteri düzeyde tamamlayamayan öğrenciler okuma-yazmanın gerektirdiği zihinsel süreçlere sahip olmadıklarından dolayı yapılan okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalabilmektedirler.

Güneş'in (2000) raporunda belirttiği gibi, 1990'lı yıllara doğru İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin (1990) ışığında, eğitimin herkes için bir hak olduğu görüşü yaygınlaşmaya başlamıştır. Bununla birlikte, okuma-yazma kavramı, bireyin adını soyadını yazabilme, imzasını atabilmeden başlayarak, okuduğu kelimeleri hatırlama, basit bir cümleyi anlayarak okuyup yazabilme ve modern toplumun gerektirdiği faaliyetler için yeterli bilgiye sahip olabilmeyi kapsamaktadır. Buna ek olarak, okuma-yazma bireyin sosyal, ekonomik, yurttaşlık görev ve sorumluluklarına hazırlanmasının bir yolu olarak görülmüş, sadece okuma-yazma ve hesap becerileri ile temel bilgileri kazandırmanın ötesinde, bireyin gelişmesini ve hür olmasını sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektirdiği

vurgulanmıştır (Güneş, 2000; Şenol, 1999). Bu araştırmaya katılan öğretmenler de aynı görüşü destekleyerek yeterli zihinsel gelişimini tamamlayamamış öğrencilerin hem okuma-yazma etkinliklerinde, hem de yaşamın diğer alanlarında zorluklar yaşadıklarını belirtmektedirler (Bakınız, Bulgular Bölümü, I. a). Öğrencinin araştırma bulgularında da belirtildiği gibi, bazı işlem ve becerileri gerçekleştirebilmeleri için zihinsel gelişim yeterliliği önemli bir etkidir. Buna ek olarak, onlar zihinsel süreçlerle kazanılan okuma-yazmanın bireyin gelişmesine imkan sağlayabileceğini belirtmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenler, bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmalarında zihinsel gelişim yetersizlik düzeyinin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Öğrencinin zihinsel gelişimin yetersizliğinin bulunduğu düzeyi, öğrencinin okuma-yazmada bulunduğu aşamayı, yapılabilecek çalışmaları ve öğrencinin kapasitesini belirleyeceğini belirtmektedirler. Onlar, zihinsel gelişim yetersizliğinde hafif, orta ve ağır düzeyde öğrenciler bulunduğunu, hafif düzeydeki çocuklarda öğrenme problemi olmasına rağmen okuma-yazmayı gerçekleştirebildiklerini, orta ve ağır düzeydeki öğrencilerin okuma-yazmayı gerçekleştirebilmelerinde güçlük çektiklerini belirtmektedirler. Karatepe (1988), özürlü seviyesinin tanımlanmasında hafif, orta ve ağır düzey terimlerini kullanmaktadır. Bu tür tanımlama ise, öğrencinin geriliğinin seviyesinin belirlenmesi, öğretmene sınıfındaki çocuğun nasıl fonksiyonel olduğunun, ne ile, nasıl öğrendiğini ve öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyacı olduğunu belirlemekte yardımcı olacağını vurgulamaktadır.

Öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde başarılı olabilmelerinde okula zihinsel gelişimi yeteri kadar olgunlaşarak gelmesinin de önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Örneğin, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından (Milli Eğitim Bakanlığı, 1993) öğrencinin okul etkinliklerine başlayabilmesinde gerekli zihinsel, fiziksel ve sosyal gelişimi için yetmiş iki ayın tamamlanması gerektiği belirtilmektedir. Korkmazlar'a (1993) göre de, altı yaşını tamamlayan tüm çocuklar eğitim alabilecek zihinsel gelişim düzeyine gelmiş sayılmaktadır. Ona göre, bu çocuklar okul etkinliklerine katılabilir ve okuma-yazmayı öğrenebilir. Öğrenme güçlüğü adı verilen sorunu yaşayan çocuklar da ise bu hazırlık dönemi henüz tamamlanmamıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrenmeye yardım eden zihinsel organizasyon yeterli olmaması bu çocukların okuma-yazma ve diğer etkilikleri başarısında güçlükler yaşamasına neden olmaktadır. (Bakınız, Bulgular Bölümü, I. a). Genel olarak sınıflarımızda bu durum açıkça görülebilmektedir. Bir başka anlatımla altı

yaşını tamamlamış, fakat zihinsel gelişimi yeteri düzeyde olgunlaşmamış öğrenciler okuma-yazmayı öğrenmede güçlükler yaşayarak akranlarından geri kalabilmektedir. Bununla birlikte Razon (1982), okul öncesi eğitim olanaklarının artırılması, ilköğretime başlamadan önce çocuğun dil, hareket ve kültür yoksunluğu sorunlarının çözülmeye çalışılması, tüm çocukların okul olgunluğu kazanarak ilköğretime başlamaları gerektiğini belirtmektedir (Razon, 1982).

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin okula başlamadan önce ve okul yaşantısında ailesi tarafından zihinsel gelişiminin desteklenmesinin çocuğun okulda yapılan okuma-yazma etkinliklerinde başarılı olmalarında önemli bir etken olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenlerden bazıları, ailenin ve çevrenin kültür düzeyinin öğrencinin zihinsel gelişimini etkilediğini vurgulamaktadırlar. Özellikle okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin ailesinin destekçi olmadığı durumlarda, çocukların yapılan etkinlikleri algılamada güçlük çektiklerini, okuma-yazmaya geçmekte zorlandıklarını da belirtmektedirler. Onlar, bu çocuklarla çalışırken ev ortamında okulda yapılan çalışmaların tekrar edilmesi gerektiğini, ailenin okul ile işbirliği içerisinde olmasının önemi üzerinde durmaktadırlar. Bu bulgulara paralel olarak Yücel (2000), çocuğun okul etkinliklerinde başarılı olabilmesinde ailenin ve çevrenin kültürel, sosyal ve ekonomik yapısının etkisi olduğunu belirtmektedir. Ona göre, öğretmenin aileyi tanıması, yaklaşması, iletişim, dayanışma, görüşme, fikir alışverişinde bulunması ve onların desteğini alması eğitim öğretimi olumlu yönde etkilemektedir. Yılmaz ve Üre (1997) çocukları ile daha az ilgilenme olanağı olan çevrelerde okul aile işbirliğinin daha çok güçlendirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Öğretmen veli toplantıları ile yetinmemeli, özellikle bu tür çocukların ailelerini ziyaret ederek çocuğun yaşadığı yeri doğrudan gözlemlemeli, çocuk için yapılabilecekleri aile ile birlikte işbirliği içerisinde düşünmelidir (Yücel, 2000). Bununla birlikte Razon (1982), çocuğun okuma-yazmayı gerçekleştirmesinde zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimi ile birlikte içinde yaşadığı çevresel koşullarında önemli bir etken olduğunu belirtmektedir. Araştırma bulgularında, ailenin öğrencinin zihinsel gelişimini destekleyici bir ortamı oluşturması ve okul ile işbirliği içerisinde olmasının öğrencinin okuma-yazma ve diğer etkinliklerde ki başarısında önemli bir etken olduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin fiziksel ve kas gelişiminin onların yapılan okuma-yazma etkinliklerinde, özellikle yazma etkinliğinde başarılı olmalarında önemli bir etken olduğu

ortaya çıkmaktadır (Bakınız, Bulgular Bölümü, I. b). Öğretmenler, öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde başarılı olabilmeleri için, yeterli düzeyde kas gelişimini ve el-göz koordinasyonunu tamamlamış olması gerektiğini belirtmektedirler. Onlar, bu becerilere sahip olmayan öğrencilerin, konuştukları ve yazdıkları cümlelerde heceleme, dil bilgisi yanlışlıkları, beklenenin altında bir el yazısı ve kötü bir yazı düzeni olacağını dolayısıyla, yapılan okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalabileceklerini vurgulamaktadırlar. Akyol'un (2001) raporunda belirttiği gibi yazma, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir. İnsanoğlunun iletişimde kullandığı en etkili ve kalıcı araçlardan birisi olan yazıdaki önemli unsurlar ise hız ve okunabilirliktir. Graham ve Wentraub'a (1996; aktaran; Akyol, 1997) göre mekanik (kas gelişim yetersizliği) yetersizlik bir metin oluşturma ile ilgili yüksek seviyeli düşünme süreçlerini olumsuz etkilemektedir.

Korkmazlar da (1993) raporunda benzer bir görüşü destekleyerek, bu güçlüğü yaşayan öğrencilerin;

a. Yazı yazmada güçlük,

b. Elleri kullanmada hantallık ve becerisizlik; okunamayan el yazısı olacağını vurgulamaktadır. Okuma-yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okul performansını olumsuz etkileyerek, yazısında heceleri yazmada güçlük, yazım ve işaret hataları yapma, yetersiz el yazısı görülür. Bu yetersizlik sıklıkla diğer öğrenme güçlükleri ile birlikte oluşabilmektedir (www.gata\\yazılı ifade bozukluğu). Araştırma bulgularında, öğrencilerin kendisini yazılı olarak ifade edebilmesinde yeterli düzeyde büyük-küçük kas gelişiminin tamamlanması ve el göz koordinasyonunun olması gerektiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, küçük kas gelişim yetersizliği çeken öğrencilerin kalem tutmakta zorlanacağını, yapılan çalışmaların istenilen biçimde olamayacağını belirtmektedirler. Akranlarının yaptığı etkinlikleri yapamayan öğrencilerin “ben yapamıyorum veya başarısızım” gibi ifadelerle yapılan etkinliklere katılmak istemediklerini belirtmektedirler. Onlara göre, bu öğrencilerin küçük kas gelişimi yeterli düzeye geldiği zaman yazmayı başarabildiklerini ve gelişerek kendilerini daha iyi hissettiklerini ifade etmektedirler.

Bu bulgulara paralel olarak, Özer (1997) raporunda da belirttiği gibi, okuma-yazma güçlüğü çeken ve psikolojik destek almayan öğrencilerin “hiçbir şeyi doğru yapamıyorum”, “ben aptalım”, “kimse beni sevmiyor”, gibi duygu ve düşünceler içerisinde

olabileceklerini belirtmektedir. Dolayısıyla, okuma-yazma güçlüğü nedeniyle yaşantısının ona sunduğu deneyimler, onun kendisine ilişkin olumsuz düşünceler geliştirmesine yol açabilmektedir. Ona göre, ailesi ya da öğretmeni öğrencinin çoğunlukla yalnızca olumsuz yönleri ile ilgilenir, olumlu yönleri ile ilgilenen genellikle olmadığından kendini sevmemesine ve kabul etmemesine yol açan duygu ve düşüncelere sahip olabilir. Kendi dünyasını hep yanlışlardan (yanlış yazan, yanlış okuyan, yanlış hesaplayan) oluşan bir dünya olarak algılayabilir ve sonuçta kendini “yanlış” bulur hale gelebilir. Araştırma bulgularında, fiziksel gelişim yetersizliği çeken öğrencilerin psikolojik olarak da olumsuz bir şekilde etkilenebileceği anlaşılmaktadır.

Literatürde (Çelenk, 1999), öğrencinin ancak yetmiş iki ayını tamamladıktan sonra, okul etkinliklerini takip edebilecek gerekli küçük ve büyük kas gelişim düzeyine ulaşabildiğini belirtmektedir. Okula erken kayıt ettirilen öğrenciler okuma-yazma etkinliklerini takip edebilecek yeterli düzeyde küçük ve büyük kas gelişimine sahip olamaması nedeniyle akranlarından bu etkinliklerde geri kalabilmektedirler (Oktay, 1982). Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları, literatürle aynı görüşü destekleyerek öğrencinin okuma-yazma etkinliklerinde başarılı olabilmesinde belli bir fiziksel olgunluğa, kas gelişimine sahip olmasının önemi üzerinde durmaktadırlar. Okula yeteri fiziksel olgunluğa ulaşmadan başlayan öğrencilerin kalem tutmada, yazı yazmada zorlanacağını, titrek veya çok yavaş yazacağını, sırada oturmada güçlükler yaşayabileceğini dolayısıyla yapılan okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalabileceklerini ifade etmektedirler (Bakınız, Bulgular Bölümü, I. b).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi, öğrencinin okuma-yazma etkinliklerindeki başarısında beslenmenin önemli bir yerinin olduğunu belirtmektedirler. Dengeli beslenemeyen öğrencilerin, yeterli protein, vitamin ve mineralleri alamayacaklarını bu nedenle fiziksel ve zihinsel gelişimi yeterli düzeyde gelişemediğinden bu öğrencilerin, yapılan okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalabileceklerini ifade etmektedirler (Bakınız, Bulgular Bölümü, I. c). Öğretmenler, çocukların okul etkinliklerinde başarılı olabilmeleri için dengeli ve düzenli beslenmenin önemini vurgulamaktadırlar. Öğretmen görüşlerine paralel olarak, bazı araştırmalar besleme yetersizliği ile bilişsel işlev arasında bir ilişkinin olduğunu düşündürmektedir. Erken çocukluk döneminde uzun süre iyi beslenemeyen çocuklar, çeşitli bilişsel testlerde ortalamanın altında performans göstermektedir (Smith ve Sensenbaugh, 2002).

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencinin sağlıklı ve dengeli beslenmesinde ailenin sosyo-ekonomik durumunun ve ailede beslenmeye verilen önemin etkili olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenler, özellikle bazı ailelerin düzenli beslenmeye, kahvaltıya önem vermediklerini bunun da çocuğu okul etkinliklerinde olumsuz etkilediğini vurgulamaktadırlar. Düzenli beslenme alışkanlığı olmayan öğrencilerin kendilerini derslerde iyi hissetmediklerini ve derslerden istenilen verimi alamadıklarını belirtmektedirler. Literatür görüşleri araştırma bulgularını desteklemektedir. Özdoğan (1997), sosyal ve kültürel olanakların yetersizliğinin, ailenin ilgisizliğinin öğrencinin beslenmesini olumsuz yönde etkileyebileceğini belirtmektedir. Araştırma bulgularında öğrencinin okulda yapılan etkinlikleri sağlıklı bir biçimde takip edebilmesi ve başarılı olabilmesinde sağlıklı ve dengeli beslenmenin önemli bir etken olduğu vurgulanmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi, öğrencinin geçirmiş olduğu rahatsızlıktan dolayı, hastalığın şiddetine ve türüne göre, çocuğun özellikle ilk sınıflarda yapılan okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalabileceklerini belirtmektedirler (Bakınız, Bulgular Bölümü, I. d). Onlar, öğrencinin doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası geçirmiş olduğu rahatsızlıkların çocukların okul başarılarında etkili olduğunu vurgulamaktadırlar. Araştırma bulgularına paralel olarak Özsoy ve diğerleri (1998), öğrenme güçlüğüünün ortaya çıkmasının tek bir nedeninin olmadığını ifade etmektedir. Doğum öncesi (yetersiz beslenme, annenin geçirdiği enfeksiyonlar, ilaç kullanma), doğum sırasında (uzun ve zor doğum, plasenta ve göbek kordonu anormallikleri), doğum sonrası (doğumdan sonra nefes alana adar geçen sürenin uzunluğu, erken yaşta ateşli hastalık, başa hızlı darbe) ve kalıtsal (Ailede öğrenme güçlüğü olan başka kişilerin olması) etmenlere bağlı olarak ortaya çıkabilir. Bu etmenler çoğaltılabilir. Akraba evlilikleri, zamanından önce erken doğum, bebeğin besin yetersizliği, zehirlenmeler (Koçkar, 2002). Öğrencinin geçirmiş olduğu bu rahatsızlıkların araştırma bulgularında da görüldüğü gibi, öğrencinin kendisinde zihinsel, fiziksel yönden olumsuz bir etki yapabileceği, bunun da çocuğun okulda yapılan etkinliklerde istenilen verimi almasına engel olabileceği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı, çocuğun hastalığından dolayı, okuluna devamsızlık yapmak zorunda kaldığını belirtmektedirler. Okuluna devam edemeyen öğrencilerin, okulda yapılan okuma-yazma etkinliklerine katılamadığı için, işlenen fiş, kelime ve heceleri bilemeyeceğini, bu çalışmaları anlamasının, algılamasının özellikle okuma-yazma çalışmalarında eksikliğini kapatmasının zor olduğunu belirtmektedirler.

Milli Eğitim Bakanlığı kaynaklarında (Mili Eğitim Bakanlığı, 2002), ifade edildiği gibi öğrencinin okuldaki etkinlikleri anlayabilmesinde, algılamasında okuluna devam etmesi önemli bir etkidir. Sık sık okula devam etmeyen öğrencilerin yapılan etkinliklerde başarılı olmalarının zorlaşacağını dolayısıyla, akranlarına göre bu etkinliklerde geri kalabilecekleri belirtilmektedir.

Oktay'a göre (1982), çocuğun okul etkinliklerini başarılı bir şekilde devam ettirebilmesi okuma-yazma etkinliklerini başarabilmesi için, çocukta bulunması gereken en önemli özellik sağlıklı olmasıdır. Aynı şekilde çocuğun işitme, görme ve diğer yönlerden sağlıklı olması gerekir. Aksi halde öğretmenin yaptığı etkinlikleri algılayamayan çocukların başarısızlığı erkenden tatmış olacaklarını ifade etmektedir. Bu durumun da öğrenciyi psikolojik olarak olumsuz yönde etkileyeceğini belirtmektedir. Sarı (2003), raporunda okuma-yazma ve diğer etkinliklerde akranlarından geri kalan öğrencilerin arkadaşları arasında sosyal uyumda da güçlükler yaşayabileceğini belirtmektedir. Öğretmenlerde literatürle aynı görüşü destekleyerek, çocuğun geçirdiği rahatsızlıktan dolayı psikolojik olarak olumsuz etkileneceğini vurgulamaktadırlar. Bu öğrencilerin içine kapanıp okulda yapılan okuma-yazma ve diğer etkinliklere katılmak istemeyebileceklerini ifade etmektedirler. Sınıf öğretmenin öğrenciyi kabullenmesi gerektiğini ve öğrencinin arkadaşları arasında kendisini iyi hissetmesi için uygun ortamın hazırlanmasının önemine değinmektedirler. Bu kaynaşma ve kabul ortamı gerçekleştiği zaman öğrencinin kendisini iyi hissettiğini ve başarılı olabilmek için çaba içerisinde olduğunu belirtmektedirler. Öğrencinin okul etkinliklerinde başarılı olabilmesinde sağlıklı olmasının ve sağlıklı olmayan öğrencilerdeki psikolojik durumun önemli bir etken olduğu araştırma bulgularında ortaya çıkmaktadır (Bakınız, Bulgular Bölümü, I. d).

Öğretmenlerden bazıları, öğrencinin rahatsızlığında kullandığı ilaçların öğrencinin okuldaki başarısına olumsuz bir etki yapabileceğini belirtmektedir. Bazı süreğen hastalıkların (Ör: Epilepsi) tedavisinde kullanılan ilaçların öğrencinin uyuklamasına ve dikkat eksikliğine neden olduğunu, bu durumda öğrencinin derslerde dikkatini toparlayamamasına dolayısıyla yapılan etkinlikleri takip etmesini, algılamasını ve katılımını olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. Literatürde (Lieberman ve diğerleri, 2002) belirtildiği gibi, okuma-yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yapılan etkinliklere dikkatini toplamakta, takip etmekte, algılamakta zorlandıkları görülmektedir. Bunlar arasında ifade güçlüğü içerisinde okuma, okurken noktalamaya dikkat etmeme, cümle ve kelimenin

anlamındaki karışıklık, metindeki ana fikri anlamadaki yetersizlik, ayrıntıları kaçırma, küçük ayrıntıyı, önemli bilgiden ayırt etme güçlüğü ve okuma süresince konsantre güçlüğü olabilmektedir. Öğrencinin geçirmiş olduğu rahatsızlığında kullandığı ilaçların öğrencilerde dikkat eksikliği, algılama güçlüğü ve derse katılım azlığına neden olabileceği araştırma bulgularında ortaya çıkmaktadır.

Özdoğan'a göre (1997), çocukların sinir sisteminin, kas sistemlerinin henüz yeteri kadar olgunlaşmadan önce eğitim-öğretime başlandığında öğrenme güçlükleri ortaya çıkabilmektedir. Ona göre, yapılan araştırmalarda ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin bir kısmının okumaya hazır olmadıkları görülmektedir. İşitme, görme, algı ve motor yeteneklerinin okula başlamadan önce kontrol edilmesi karşılaşılabilecek problemleri önceden görme açısından önemlidir. Çocukların okuma-yazma etkinliklerine başlayabilmesi için gerekli olan olgunluğu Oktay (1982), çocuğun beden sağlığı yerinde, el, ayak ve göz hareketleri uyumlu zekâsı yeterli ve herhangi bir duygusal sorunu yoksa, istendiği, sevildiği duygusuna sahipse öğrenmek için istekli, insanlarla rahatça ilişki kurabiliyorsa çevrede sağlanacak olanaklarla okula gitmeye ve okumaya hazır bir duruma rahatlıkla gelebilir şeklinde ifade etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler ile literatür, aynı görüş üzerinde birleşmektedirler. Öğretmenler, öğrencinin okul etkinlikleri için yeterli gelişiminin tamamlanması için Milli Eğitim Bakanlığı yönetmeliklerinde (Mili Eğitim Bakanlığı, 1993) yetmiş iki ayın uygun görüldüğünü belirtmektedirler. Okula erken zamanlı başlatılan öğrencilerin, yapılan ilk okuma-yazma etkinliklerinde başarı sağlasalar da ileriki sınıflarda kendilerini belli edip duraklamaya geçtiklerini vurgulamaktadırlar. Henüz hazır olmadığı, bir dönemde erken yaşlarda okuma-yazma öğretilmeye çalışılan öğrencilerde öğrenme kapasitelerini engelleyen bir isteksizlik, bıkkınlık yaşanabilmekte ve bu durum onların okuma-yazma başarılarını aksatmaktadır (Razon, 1982). Araştırma bulgularında da anlaşılabileceği gibi öğrencinin okuma-yazma etkinliklerinde başarılı ve aynı zamanda psikolojik olarak da rahat olabilmesi için zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal yönlerden belli bir olgunluk düzeyine ulaşmış olması gerekmektedir (Bakınız, Bulgular Bölümü, I. e).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir kısmı, öğrencinin okula başlama zamanı olarak ay doldurmak yerine çocuğun oyun çağını atlatmış olması gerektiğini belirtmektedirler. Aksi takdirde çocuğun sınıfta dikkatini toplamakta zorlandığını ifade etmektedirler. Okul etkinlikleri için öğrencinin zihinsel, fiziksel ve sosyal yönden belli bir

olgunluğa ulaşması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Yücel (2000), evinde rahat ve serbestçe dolaşan, oynayan, pek çok istediğini yapabilen çocukların okulda hemen kurallara, emirlere ve yazılara boğulursa bocalayacağını, canının sıkılacağını, aradığını bulamayınca da okula gelmek istemeyebileceğini belirtmektedir. O nedenle evin sıcak atmosferini sınıfta da yaratmak, onları yavaş yavaş okulun kurallarına, disipline, birlikte yaşamaya ve çalışmaya doğru götürmek gerektiğini ifade etmektedir. Yılmaz (2001), çocukların enerjilerini karşılamak duygusal, sosyal, zihinsel ve bedensel gelişimlerini sağlamanın ancak oyun ile mümkün olabildiğini, oyunun ilgiyi, dikkati topladığını ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmektedir. Araştırma bulgularında görüldüğü üzere, çocukların okul etkinlikleri için belli bir olgunluğa ulaşması gerekmekte ve aynı zamanda eğitim öğretim etkinliklerini düzenlerken ilgiyi, dikkatini toplamakta ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirmede oyun etkinliklerinden yararlanması faydalı olabilmektedir.

IV. B. Psikolojik Nedenlerden Kaynaklanan Faktörler

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencinin kişilik özelliğinin pasif, içine kapanık veya hırçın olmasının öğrencinin okuma-yazma ve okul etkinliklerinde başarısını olumsuz yönde etkileyebileceğini belirtmektedirler (Bakınız, Bulgular Bölümü, II. a). Onlar, içine kapanık olan öğrencilerin kendisini sağlıklı bir biçimde ifade edemeyeceğini, derslere katılımının az olacağını ve kendilerini sınıf içerisinde yalnız hissedeceklerini, dolayısıyla bu öğrencilerin yapılan etkinliklerde istenilen verimi almasının zorlaşacağını ifade etmektedirler. Duygusal ve psiko-sosyal gelişimlerinin aksaması nedeniyle okula gitmeye hazır olmayan çocukların okuma-yazma öğrenimlerinin aksadığı görülmektedir. Hisarcık'da (2000), okula yeni gelen çocukların okuma-yazma etkinliğinde bulunabilmeleri için sosyal ve duygusal olgunluk bakımından belli bir dönem ilgilenilmesi gerekebileceğini belirtmektedir. Öğretmenler literatürle aynı görüşü paylaşmaktadır. Onlara göre, sınıf öğretmenlerinin bu durumdaki öğrencileri iyi tanıyıp, gerekli rehberliği yaparak öğrencinin kendisini daha iyi ifade edebilmesi, öğrencinin etkinliklere katılımının sağlanması için uygun ortamın hazırlaması gerektiğini belirtmektedirler.

Oktay (1982), beden, zekâ ve duyu organlarının gelişmesi açısından normal gelişim gösteren bir çocuk, öğrenme konusunda istekli değilse, onun iç dünyasında yolunda gitmeyen bir şeylerin bulunabileceğini belirtmektedir. Duygusal örselenmişlik, olumsuz aile ve çevre tutumları çocukların okuma-yazma etkinliklerindeki başarısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Özdoğan, 1997; Razon, 1982). Erden ve diğerleri (2002),

okuma-yazma ve diğer etkinliklerde zorlanan, kendilerini yaşatlarından farklı hisseden, anne-baba ve öğretmenleri ile ilişkileri bozulan çocukların kişilik gelişimlerinin de olumsuz etkilendiğini, depresyon, özgüven kaybı ve benlik saygısının zedelenmesi gibi sorunlarla karşı karşıya kalabileceklerini ifade etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler de aynı görüşü destekleyerek, bu konuda ailenin ön plana çıktığını ifade etmektedirler. Bazı öğrencilerin aile ve çevresinden okula gelmeden önce, öğretmene ve okula karşı bir korku geliştirdiğini belirtmektedirler. Onlar, bu korkunun öğrenciyi psikolojik olarak olumsuz etkilediğini ve öğrencinin kendisine güvenini azaltarak, okulda yapılan okuma-yazma ve diğer etkinliklere katılımını azaltabileceğini ifade etmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenler ailenin bilinçli olmasının okula, öğretmene ve çocuğa bakış açısının, öğrencinin okuma-yazma ve diğer etkinliklerdeki başarısında önemli bir rolünün olduğunu belirtmektedirler. Onlar, bununla birlikte çocuğun evdeki çalışma ortamının, ailenin yaşantı düzeyinin, ailenin çocuğa verdikleri değer ve çocukla kurdukları iletişimin öğrencinin okul etkinliklerinde başarı yada başarısızlık göstermesinde etken olduğunu ifade etmektedirler. Araştırma bulgularına paralel olarak Çelenk (1999) raporunda, yapılan inceleme ve gözlemlerde bazı çocukların okula gelmeden önce okuma-yazma etkinlikleri için önemli olan görsel-işitsel araçları olan ailelerden gelmiş veya anaokulu eğitimi almış olduklarını, bu öğrencilerin bu imkanları olamayan ailelerden gelen öğrencilere oranla daha başarılı olabildiklerini belirtmektedir. Sarı (2003), ailenin desteğinin başarıyı arttırdığını, okuma-yazma öğretiminde ailenin devre dışı bırakılmasının olanaksız olduğunu çocuğa ailesinin verdiği desteğin onun kendine güvenini arttırdığını belirtmektedir. Araştırma bulgularında, ailenin eğitime ve çocuğuna yaklaşım tarzı, okul ile işbirliği içerisinde olması, öğrencilerin okul etkinliklerinde başarılı olabilmesinde önemli bir etken olduğu ortaya çıkmaktadır.

Genellikle öğrenme yeteneği konusu aileleri en çok okulla ilgili bilgilerin kazanılması sırasında ilgilendirmeye başlamaktadır (Oktay, 1982). Birinci sınıftaki öğrenci velilerinin çocuğunun okuma-yazmaya geçişinde farklı tutumlar izledikleri görülebilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları, bir kısım öğrenci velilerinin çocuğunun okuma-yazmaya geçişinde çok aceleci veya çok umursamaz davranışlar gösterdiğini bu durumun çocukları olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Çok aceleci olan ailelerin, umursamaz davranışlar gösteren ailelerin de çocuklarını okuma-yazmaya motive edemeyeceklerini belirtmektedirler. Onlara göre, ailelerin aceleci

davranmadan okul ile iletişim içerisinde, okulda yapılan etkinlikler paralelinde çocuğunun dersleri ile ilgilenmeleri gerekmektedir (Bakınız, Bulgular Bölümü, II. b). Yücel (2000), öğretmenin aile ile işbirliği içerisinde olarak çocuğun ev ortamındaki çalışma koşulları, ev ödevi yapımı, dinlenmesi ve oynaması hakkında aileyi bilgilendirerek bu dönemin en sağlıklı bir şekilde geçirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, ailenin ve çocuğun bulunduğu toplumun sosyal kültürel düzeyinin, öğrencinin tüm gelişim alanlarında olduğu gibi, okuma-yazma ve diğer etkinliklerdeki başarısında da etkisinin olduğunu belirtmektedirler. Onlar, alt kültürel sosyal çevreden gelen öğrencilerin, kendilerine iyi modeller bulmada zorlandıklarını ve sınıf içerisinde kendilerini ifade etmekte güçlük çektiklerini belirtmektedirler. Çevrenin eğitime ve çocuğa verdiği değerin, öğrencinin okuma-yazma ve diğer etkinliklerdeki başarısında etkisinin önemini vurgulamaktadırlar (Bakınız, Bulgular Bölümü, I. c). Literatür de öğretmen görüşlerini desteklemektedir. Sosyal ve kültürel olanakların yetersizliği, zihinsel uyarıcıların azlığı yanında, aile içinde söz sahibi olmama, dinlenmeme, ailenin ilgisizliği ve aile ortamının huzursuzluğu çocukların sosyal gelişimlerini de engelleyerek çocukların okuma-yazma etkinliklerine karşı olumsuz tavırlar geliştirmesine neden olabilmektedir (Razon, 1982). Sarı (2003), öğretmenin ve ailenin, çocuğun okulda ve ev ortamında gelişim gösterebilmesi için işbirliği içerisinde olması gerektiğini belirtmektedir. Ona göre, aileler çocuklarının eğitim süreçlerinde bir yardımcı olarak katılmalıdır. Bu sayede çocuklar üzerindeki belirlenen hedefler doğrultusunda gelişmelerin sürekli olması mümkün olabilmektedir. Araştırma bulgularında görüldüğü gibi, özellikle okuma-yazma güçlüğü yaşayan çocukların aileleri eğitim içerisine çekilerek çocuklarının istenilen gelişimlerini sağlamak amacıyla okul ile işbirliği yapabilmesi için yüreklendirilmeleri gerektiği söylenebilir.

IV. C. Ailevi Nedenlerden Kaynaklanan Faktörler

Araştırmaya katılan öğretmenler, ailenin ekonomik durumunun, ailenin yaşantı düzeyinde, çocuğun beslenmesinde, çocuğun eğitim ve diğer ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir faktör olduğunu belirtmektedirler. Bu durumun çocuğun okulda yapılan etkinliklerde başarısını doğrudan değil, dolaylı olarak etkileyebileceğini ifade etmektedirler. Onlar, ailenin ekonomik durumu ile birlikte, ailenin bilinç düzeyinin önemini vurgulamaktadırlar. Bilinçli olan ailelerin çocuğun hem fizyolojik ihtiyaçlarının, hem de sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasında duyarlı olduklarını ifade

etmektedirler (Bakınız, Bulgular Bölümü, III. a). Literatür ve öğretmen görüşleri aynı doğrultudadır. Oktay (1982) raporunda, çocuğun okula, okumaya ve yazmaya ilgi duymasının, içinde yaşadığı aile ortamının önemli ölçüde etkisinin olduğunu ifade etmektedir. Evde hiç kitabı olmayan, anne veya babasının herhangi bir şey okuduğunu görme olanağını bulamayan bir çocuğun ilgi duyduğu konular arasında, okuma-yazmanın bulunması mümkün olamamaktadır. Aile atmosferinin gerginliği, çocuğa ve onun okul durumuna karşı ailenin ilgisizliği, çocuğun ders çalışma koşullarının kötü olması çocuğu başarısızlığa götüren nedenler arasında yer almaktadır (Razon, 1982) Özsoy ve diğerleri (1998), ailenin ekonomik durumunun yetersizliğinin çocukların okuldaki başarılarını dolaylı yoldan etkileyebileceğini fakat ilgi yoksunluğunun çocukların öğrenme güçlüğü yaşamasında kaçınılmaz bir faktör olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla araştırma bulgularında ailelerin çocukları için uygun eğitim ortamı oluşturmalarında ekonomik durum ile birlikte ailenin bilinç düzeyinin önemli bir etken olduğunu görebilmekteyiz.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir kısmı, ailenin ekonomik durumunun kötü olmasının öğrenciyi psikolojik olarak olumsuz etkileyebileceğini, öğrencinin okulda ve sosyal ortamda kendisini ifade etmede zorlanabileceğini ifade etmektedirler. Onlara göre, bu durum öğrencinin zihnini sürekli meşgul ederek derslerde istenilen verimin alınmasını olumsuz yönde etkileyebilecektir. Buna paralel olarak Özdoğan (1997), öğrencilerin çeşitli psikolojik nedenlerden dolayı, duygusal tıkanmalara, olumsuz tutumlara sahip olabileceğini bu durumun da çocuğun okulda yapılan okuma-yazma ve diğer etkinliklerdeki başarısını olumsuz etkileyebileceğini belirtmektedir. Araştırma bulgularında da, öğrencinin okul etkinliklerinde istenilen verimi almasında kendisini iyi hissetmesi, yazılı ve sözlü olarak kendisini sağlıklı bir biçimde ifade edebilmesinin önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır.

Literatüre göre (Sarı, 2003), öğrenme güçlüğü çeken çocukların aileleri daha fazla endişeli olabilmektedirler. Çocuklarının probleminden dolayı, ailelerin çevre ve okul ile iletişimleri yetersiz olabilmektedir. Bu aileler, çocuklarının problemlerinden dolayı utanma duygusuna sahip olarak karmaşık davranışlarda bulunabilmektedirler. Öğretmenler de bu görüşü destekleyerek, özellikle okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin ailelerinin okula uzak durduğunu, çocuğunun eğitim hayatı ile ilgilenmediklerini bu durumun da çocuğunun okul başarısını ve sosyalleşmesini olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedirler (Bakınız, Bulgular Bölümü, III. b). Sarı (2003), bu tür

öğrenci velilerini eğitimin içerisine katmada okul yönetimine ve öğretmenlere önemli görevler düştüğünü belirtmektedir. Ona göre, öğrenme güçlüğü yaşayan ve okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin istendik düzeyde ilerleme göstermeleri için ailelerle yapılan toplantılarda, çocukların özel ihtiyaçları hakkında, ailelerin eğitime katılması, okulun ne gibi önerilerde bulunduğu ve ailelerin nasıl yardımcı olacağı konularının konuşulması gerektiğini vurgulamaktadır. Ülkemizde son on yılı aşkın bir süredir bir dizi “yasal düzenlemeler” aileler için bazı haklar sağlamıştır ve “573 sayılı K. H. K. “aileleri özel eğitim etkinlikleri içine katmanın önemini vurgulamaktadır. Yasaya göre, eğer aileler eğitsel süreçte okulla ortak çalışmazsa yada çocukların okul etkinliklerine katkıda bulunmazlarsa çocukların gelişiminde önemli ilerlemeler sağlanamayacağı ima edilmektedir (Sarı, 2003). Erman (2002), çocuğun eğitsel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının giderilmesinde ailelere önemli görevler düştüğünü vurgulamaktadır. Yılmaz ve Üre (1997), çocuğun yapacağı işler konusunda ailenin çocuğunu yüreklendirmesi, desteklemesi gerektiğini bununla birlikte çocuğun kendisini değerli hissedeceğini ve kendisine olan güveninin artabileceğini ifade etmektedir. Bununla birlikte okul öncesinde ev ortamında da çocuğun okula başlamadan önce kağıt, kalem, yazılı dokümanlarla karşı karşıya kalması hikaye anlatma, boyama yapma, resim çizme gibi etkinlikler çocukların okul etkinlikleri için alt yapı oluşturmada dolayısıyla zihinsel, duygusal, sosyal gelişiminde ve el-göz koordinasyonunun sağlanmasından önemli bir etkidir (Tuğrul, 2002).

Araştırmaya katılan öğretmenler, aile içerisindeki ilişkilerin öğrencinin zihinsel ve sosyal gelişimi açısından önemli bir etken olduğunu belirtmektedirler. Alt düzeyde ilişkilerin olduğu ve sağlıklı bir aile yapısının, çocuğun okuma-yazma ve okuldaki diğer etkinliklerde başarısını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedirler. Literatür ve öğretmen görüşleri aynı doğrultudadır. Özsoy ve diğerleri (1998), aşırı koruma, baskı, otorite, denetimsizlik gibi hatalı eğitimin uygulandığı ailelerin çocuklarının sosyal açıdan yeteri kadar olgunlaşmasının güç olacağını belirtmektedir. Yeteri kadar olgunlaşmayan öğrencilerin okuma-yazmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirerek başaramama korkusu yaşadığı görülebilmektedir (Yörükoğlu, 1993). Ona göre, çocuğun ailede söz sahibi olmaması, dinlenmemesi, ailenin ilgisizliği, aile ortamının huzursuzluğu okuma-yazmadaki başarıyı olumsuz etkilemektedir. Yavuzer’e (2000) göre, çocuğun aile içindeki yeri ve onunla kurulan iletişim biçimi, onun okul başarısını etkileyen önemli bir faktördür. Sağlıklı bir aile ortamından gelen, herkesin birbirine sevgi ve saygısının olduğu aile ortamında

büyüyen çocukların hem kendilerini ifade etmede, hem de okul etkinliklerinde başarılı öğrenciler oldukları söylenebilir.

IV. D. Akademik Nedenlerden Kaynaklanan Faktörler

Yılmaz'a (2001) göre, gerek öğrenme güçlüğü olması, gerekse diğer problemler sebebiyle birinci yıl okuma-yazma mekanizmasını çözemeyen öğrenciler olabilmektedir. Öğretmenler genelde bu öğrencilere sınıf tekrarı yaptırmaktadırlar. Ona göre, ikinci yıl bu sınıf tekrarı yapan öğrencilerin öğretmenleri ile görüşmek ve bu öğrencilerin ilkokuma-yazma öğretiminin hangi aşamasında kaldıklarını bildirmek, bu öğrencilerin neden okuma-yazma mekanizmasını çözemedikleri konusunu görüşmek birinci yıl bu öğrenciyi okutan öğretmenin görevidir. Bu çok önemli nokta yerine getirilmediği zamanlarda, bu öğrencilerin ikinci yıl da okuma-yazma öğrenemedikleri, hatta aynı sırayı izleyerek bir kaç yıl daha okuma-yazma öğrenemediklerine rastlamak mümkün olmaktadır. Fakat, bu öğrencilere ikinci yıl hazırlık aşamasından değil de bireysel eğitim programı uygulanarak birinci yılda kaldıkları yerden devam edilmiş olsalardı; onlara gerekli zaman verilmiş olacaktı ve bu öğrenciler ikinci yılda okuma-yazma öğrenebileceklerdi. Çalışkan (2002) bu öğrencilerin, ikinci sınıfta ve daha üst sınıflarda sadece okula gidip gelen ve gün boyu sınıfta oturan, pasif ve hiçbir şey öğrenemeyen öğrenciler olduğunu genelde sınıfta bir köşeye toplanmış ve öğretmeni tarafından ilgilenilmeyen grupları oluşturduklarını belirtmektedir. Ona göre, bu durumun öğrencide açtığı psikolojik yaralar ömür boyu sarılamayacaktır. Eğitimin işlevlerinden birinin de bireye önemli olduğunu hissettirmesi, bireyin kendini kabullendirmesi ve bir gruba dahil olma ihtiyacını karşılaması olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenlerde bu görüşü destekleyerek, akranlarından okuma-yazma etkinliklerinde geri kalan öğrencilere bireysel eğitim uygulanmadığı, yetersiz alanlarının tesbit edilip çalışma yapılmadığı zaman, öğrencinin sınıf tekrarı yaptırılmasının amacına ulaşmadığını belirtmektedirler. Onlar, bu öğrencilerin sınıf tekrarı yaptırıldığında yeni sınıfına uyum sağlamakta güçlük çektiklerini, okuldan uzaklaştıklarını ve psikolojik olarak da olumsuz etkilendiklerini vurgulamaktadırlar (Bakınız, Bulgular Bölümü, IV. a). Araştırma bulgularında, öğrencinin okuma-yazmayı gerçekleştirmesinde eksik kalan yönlerinin tesbit edilip, eksik kalan yönlerine uygun bir yöntemle destek eğitimi verilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerden bir kısmı, öğrencinin sınıf tekrarı yaptırılıp yaptırılmamasının uzmanlarla görüşülüp, çocuğun başarısızlığının nedenlerinin tespit edilmesi ve gerekli kararın ailenin desteğinin de alınarak verilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Onlar, okuma-yazma ve diğer etkinliklerde akranlarından geri kalan öğrencilerden bazılarının durumunun uzun süre araştırılmadığını ve gerekli eğitim tedbirlerinin alınmasında geç kalındığını belirtmektedirler. Bu bulgulara paralel olarak Özer (1997), çocuğun öğrenme güçlüğü yaşadığının genellikle okula başladığında fark edildiğini ancak, sorunun eğitimciler ve anne babalar tarafından yeterince tanınmaması nedeniyle çocuklar bazen okuma-yazma becerisini ilkokul birinci sınıf düzeyinde bile kazanamadan ilkokul beşinci sınıfa kadar ilerleyebildiğini belirtmektedir. Fark edildiği durumlarda da çocuğun okuldan alınması yada özel eğitim sınıfına verilmesi gibi yaklaşımlar da olabilmektedir. Ayrıca, bu çocuklara % 6,6 kadar düşük oranda doğru tanı konulduğu gereksiz ilaç kullanımı ve yanlış yönlendirmelerin de yapıldığı belirlenmiştir. Ona göre, konuyla ilgili tanı-terminoloji karmaşası nedeniyle tanı konmadan önce oldukça uzun ve incelikli uygulamalar yapmak gerekmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğretmenin okuma-yazma ve diğer etkinliklerde, bilinçli bir şekilde seviye gruplaması yapmasının yararlı olacağını belirtmektedirler. Seviye gruplaması oluşturulurken amacın, sınıfın gerisinde kalan öğrencilerin daha fazla ilgi ve destekle akranlarının seviyesine ulaştırmak olması gerektiğini ifade etmektedirler. Onlar, okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin seviyesine uygun ödevlerin verilmesi ve öğrencinin bireysel anlamda değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedirler (Bakınız, Bulgular Bölümü, IV. b). Literatürde de Özer (1997), okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve eksik kalan yönlerine yönelik eğitim programları hazırlanması gerektiğini belirtmektedir. Özsoy ve diğerleri (1998), aynı görüşü paylaşarak, bu tür çocukların yetenek ve kapasitelerine göre eğitim öğretimin düzenlenmesinin çok önemli olduğunu ifade etmektedir. Çünkü, bu güçlüğü yaşayan çocuklar için başarısızlık, yaşantılarında sıkça karşılaştıkları yaşantı olabilmesi nedeni ile öğretimin ilk basamaklarında öğrencinin başarılı yaşantıları olmasına özellikle özen gösterilmelidir.

Literatürde Çelenk (1999), ilk okuma-yazma öğretiminin önemli ölçüde bireyselleştirilmesinin önemi üzerinde durmaktadır. İlk okuma-yazma öğretiminde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak, kendi hızlarına uygun bir öğretme-

öğrenme etkinliğinin planlanıp yürütülmesinin gerektiğini belirtmektedir. Ona göre, bunu başarmanın en etkili yolu da öğretmenin öğrencilerini iyi tanıması ve birbirine yakın düzeydeki öğrencilerin gruplaşarak düzey kümelerinin oluşturulmasıdır. Yapılacak iş düzey kümeleri içerisinde de, öğrencilerin bireysel gelişim hızlarının ve öğrenmede karşılaştıkları sorunların dikkate alınarak ilk okuma-yazma öğretiminde öğrenme-öğretme etkinliklerinde olabildiğince bireyselleştirilmesinin sağlanmasıdır. Demirel'de (1994), bu görüşü destekleyerek okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilerle çalışmalarda sınıf içerisinde kullanılan teknikleri değiştirerek bireysel eğitime geçişin sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerde bu görüşü destekleyerek, öğretmenin eğitim öğretim programını uygularken bireysel farklılıkları göz önünde bulundurması gerektiğini ve özellikle bireysel eğitim desteğine ihtiyacı olan çocuklara bireysel eğitim desteği verilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenler; bilinçsiz bir şekilde yapılan seviye gruplamasının sınıf içerisinde huzursuzluk çıkardığını öğrencilerin tembel, çalışkan diye etiketlendiğini bunun da, başarılı öğrencilerin şımarmasına, akranlarından geri kalan öğrencilerin de iyice kötü duruma gitmesine neden olduğunu vurgulamaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğretmenler, derslerin içeriğinin öğrenci grubunun seviyesine uygun bir şekilde düzenlenmesinin çocukların okuma-yazma ve diğer etkinlikleri başarmasında önemli bir etken olduğunu belirtmektedirler. Derslerin içeriğinin düzenlenirken bireysel farklılıkların göz önüne alınmasının, öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin değerlendirilmesinin önemine değinmektedirler. Öğrenci grubunun seviyesine uygun olmayan ağırlıktaki ders anlatımlarının çocukların, bazı konu ve kavramları öğrenmede zorluk yaşamalarına neden olduğunu ifade etmektedirler. Özellikle öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin normal programı takip etmekte zorlandıklarını belirtmektedirler (Bakınız, Bulgular Bölümü, IV. c). Literatür ve öğretmen görüşleri aynı doğrultudadır. Özsoy ve diğerleri (1998), sınıflarımızda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin yetenek ve kapasitelerine göre öğretimin düzenlenirken bireysel farklılıkların göz önüne alınması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenler ve okul yönetimi okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir müfredat ve plan hazırlama durumundadırlar. Yapılan araştırmalara göre, hazırlanan programların uygulanması durumunda okuma-yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu sorunlarının üzerinden gelmenin ihtimali yüksek görünmektedir (Lieberman ve diğerleri, 2002). Araştırmaya

katılan öğretmenlerden bir kısmı, müfredatlarımızın iyi düzeyde olduğunu fakat, sınavlara yönelik hazırlıkların öğrencilere ağır geldiğini vurgulamaktadırlar.

IV. E. Öğretmen Yaklaşımlarından Kaynaklanan Faktörler

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğretmenin öğrencisini tanımasının okuma-yazma ve diğer etkinliklerde öğretmenin öğrencisine yaklaşım tarzını belirlemesinde önemli bir etken olduğunu belirtmektedirler. Onlara göre, öğretmen öğrencisini tanıdıkça, öğrencisinin neleri yapabileceğini, ona; neleri, nasıl verebileceği konusunda daha fazla bilgiye sahip olabilecektir. Özellikle okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencileri, öğretmenlerinin yakından tanıyıp, aile ile işbirliği içerisinde öğrenciye destek eğitimi verilmesi gerektiğini belirtmektedirler (Bakınız, Bulgular Bölümü, V. a). Araştırma bulgularına paralel olarak Tekışık (1998), öğretmenin öğrencisini tanımasının özellikle ilk sınıflarda eğitim ve öğretimde başarıya ulaşılmasında önemli bir etken olduğunu belirtmektedir. Öğretmenin öğrencisini tanıdıkça, sınıf etkinliklerini, öğretimini ve yöntemini çocukların özelliklerine göre ayarlayabilecektir. Yücel (2000), özellikle sınıf öğretmenlerinin altı-on iki yaş grubu çocuklarının gelişim özelliklerini bilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Buna ek olarak Sarı (2003) raporunda, sınıf öğretmenin, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların ihtiyacını tesbitinde, ailesi ile ihtiyaçları konusunda konuşulmasının, çocukla ilgili bilgilerin toplanılmasının, sınıf içerisinde izlenmesinin önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir. Araştırma bulgularında da öğrencinin okuma-yazma etkinliklerinde başarı sağlamasında, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin tesbitinde ve gerekli yardımın sağlanmasında öğretmenin öğrenciyi yakından tanımasının önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır.

Güneş (2000), okuma-yazma etkinliklerinde öğrencilerin görme, işitme, dil, anlama, aile, sağlık ve sosyal durumlarına ilişkin bilgilerin toplanmasının öğrencilerin tanınması, öğretmenin öğrencisine yaklaşım tarzını belirlemesinde ve gerekli tedbirlerin alınmasında önemli bir etken olduğunu belirtmektedir. Öğretmenin çeşitli etkinliklerde her çocuğa ulaşması gerekmektedir (Özsoy ve diğerleri). Onlar, tüm çocukların aynı şekilde öğrendiğini düşünüp, farklı etkinliklere yer vermeyen öğretmenin öğrenme güçlüklerinin oluşmasını arttıran ve öğrenme güçlüğü olan çocuklara yararı olamayacak öğretmen yaklaşımı olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenler de literatürdeki görüşleri desteklemektedir. Öğretmenlere göre, öğrencilerin bazı özellikleri onun, okuma-yazma ve diğer etkinliklerde istenilen verimi almasına engel olabilmektedir. Bundan dolayı,

öğrencinin fiziksel, zihinsel ve sosyal yönden iyi tanınmasının öğretmenin duruma ve çocuğa yaklaşım tarzını belirleyeceğini ifade etmektedirler. Araştırma bulgularında görüldüğü gibi, öğrencilerin zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal yönden tanınması öğrencilerin yapılan bu etkinliklerde başarılı olabilmelerinde, öğrencinin yeterli ve yetersiz olduğu alanların tesbit edilip desteklenmesinde önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrenci ile kurulacak sağlıklı iletişimin öğrencinin okuma-yazma ve diğer etkinliklerindeki başarısında önemli bir yerinin olduğunu belirtmektedirler. Öğrencilerle ilgili yaşanan sıkıntıların aile ile paylaşılmasının ve ortak çözüm aranmasının önemini vurgulamaktadırlar. Onlar, öğretmenin öğrencilerine sevgi ve disiplin içerisinde yaklaşması gerektiğini fakat, okuma-yazma ve diğer etkinliklerde akranlarından geri kalan öğrencilerin daha fazla ilgi ve yüreklendirmeye ihtiyaçlarının olduğunu belirtmektedirler (Bakınız, Bulgular Bölümü, V. b). Çünkü bu öğrenciler diğer öğrencilerin yapabildiği etkinlikleri yapmakta güçlükler yaşamaktadırlar (Korkmazlar, 1993). Benlik algılarının güçlenmesi ve özgüven kazanmasında, öğretmenin, ailenin ilgisinin ve desteğinin önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, Sarı (2003) ve Özer (1997), öğretmenin, ailenin, tüm çocuklar ve özellikle okuma-yazma etkinliklerinde güçlük yaşayan öğrenciler ile çalışırken ilgi göstermesi ve öğrencinin etkinliklerde başarı sağlanmasında önemli bir etken olduğunu belirtmektedirler. Bu konuda başarılı bir öğretmen, çocukların başarabilme yeteneklerine olan inançlarını öğrencilerine aktarabilen öğretmendir (Sarı, 2003). Araştırma bulgularından da anlaşıldığı üzere, okul etkinliklerinde öğrencilerin öğretmeni ve ailesi tarafından desteklenmesi onların hem kendilerine özgüven geliştirmesinde hem de etkinliklerde başarılı olabilmelerinde önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularında, öğretmenin cinsiyetinin, öğrencilerin okuma-yazma ve diğer etkinliklerde akranlarından geri kalmasına etkisinin olamayacağı ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlere göre, öğretmenin kişiliği önemli bir etkidir. Onlar, öğretmenin öğrencisini sevmesinin, şefkatli olmasının çocukların gelişimi için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Farklı bir görüş olarak bir kısım öğretmen ise, toplum yapımızda annelerin rolünün ön plana çıkması, ev içerisinde çocuğun anne veya babaya yakınlık derecesinin çocukların özellikle ilk kademedeki öğretmenine karşı yaklaşımını etkileyebileceğini belirtmektedir. Sert ve otoriter bir öğretmenin çocuklara korku salıp, çocuğun okula ve öğretmene karşı olumsuz bir tavır geliştirebileceğini, bunda öğrencinin etkinliklere katılımını ve

etkinliklerdeki başarısını olumsuz etkileyebileceğini vurgulamaktadırlar (Bakınız, Bulgular Bölümü, V. d). Araştırma bulgularına paralel olarak Özcan (2002), öğretmenin, şefkat, sevgi ve koruma duygularıyla birlikte öğrencileriyle ilişki kurduğunu belirtmektedir. Öğrenciler kurdukları ilişkiler sayesinde benliklerini genişletmeye çalışır, mükemmel modeller bu yolda kolaylaştırıcı olmaktadır. Yörükoğlu (1993), öğretmenin kişiliğinin, çocuklarla kuracağı güven ve sevgiye dayalı ilişkinin önemli bir etken olduğunu belirtmektedir. Çünkü, iyi bir öğretmenin davranışı tutarlı olgun ve dengelidir. Öğrencilerini yetenek ve kişilik özellikleri ile ayrı ayrı tanımaya, öğretimlerini kişisel olarak düzenlemeye çaba gösterir. Öğrencilerin hem okuma-yazma etkinliklerinde başarılı olmalarında hem de psikolojik olarak sağlıklı olmalarında davranışı tutarlı, olgun, dengeli, öğrencilerine sevgi ve şefkatle yaklaşan, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını göz önüne alan bir öğretmenin olmasının önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularında, öğrencinin özellikle ilk kademede öğretmen değişikliklerinden olumsuz bir şekilde etkilendiği ortaya çıkmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, öğrencilerin fiziksel, sosyal ve duygusal yönden tanınmaları belli bir süreç gerektirir. Sık öğretmen değişiklikleri bu süreci olumsuz etkilemektedir. Görüşü alınan öğretmenlerin bir kısmı da, öğrencilerin öğretmen değişikliklerinde kendilerini terkedilmiş hissederek, hayal kırıklıklarına uğradıklarını ifade etmektedirler (Bakınız, Bulgular Bölümü, V. e). Yücel (2000) ve Yörükoğlu (1993), öğrencinin ailesinden ayrılıp yeni girdiği bu sosyal ortamda kendisini güvende hissetmesinin, öğretmenine, okuluna ve çevresine uyumunun öğrencilerin başarılarında önemli bir etken olduğunu belirtmektedirler. Araştırma bulgularında, sık öğretmen değişikliklerinin öğrencinin güvenini, yeni sınıfına ve öğretmenine uyumunu güçleştirerek okul başarısını olumsuz etkilediği ortaya çıkmaktadır. Özellikle ilk sınıflardaki öğretmen değişiklikleri çocukların okuma-yazmayı gerçekleştirmelerini geciktirebilmektedir. Bu durumu okullarımızda açıkça görebilmekteyiz. Sık öğretmen veya okul değişiklikleri öğrencilerin performanslarını olumsuz etkilediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, sınıf öğretmenliğinin bir bilim dalı, uzmanlık gerektiren çalışma alanı olduğunu belirtmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenler, öğretmenin kişiliği ile birlikte akademik açıdan öğretmenin öğrenci gelişimi, öğretim metot ve yöntemleri hakkında pedagojik formasyonunun, yeterliliğinin olmasının öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde başarılı olabilmelerinde önemli bir etken

olduğunu vurgulamaktadırlar. Özellikle sınıf içerisinde öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle çalışmalarda, bu çocuklara yönelik destek eğitimi verilmesinde öğretmenin konuya hakim olmasının ve öğrenciye yaklaşım tarzının önemini belirtmektedirler. Bu konuda alan dışından gelen, yeterli bilgi birikimi ve deneyime sahip olmayan sınıf öğretmenlerinin başarı sağlamasının güçleşeceğini ifade etmektedirler. Bununla birlikte, araştırmaya katılan bazı öğretmenler farklı bir görüş olarak, alan dışından gelen öğretmenlerin mesleğini benimsemesi, kendini geliştirmesi ile istenilen başarıyı sağlayabileceklerini belirtmektedirler (Bakınız, Bulgular Bölümü, V. f). Bu bulgulara paralel olarak, Oral (2000) sınıf öğretmenliğinin kendine özgü bir program olup, bu alanda genel kültür, alan ve öğretmenlik meslek bilgisine ilişkin bilgi ve beceriler kazandırıldığını belirtmektedir. Buna ek olarak Hisarcık (2000), sınıf öğretmenliği anabilim dalından gelmeyen, farklı alanlardan mezun olan ve ilköğretim sertifikası almaya çalışan öğretmenlerin birçoğunun, amacının sadece sertifika almak olduğunu öğretmenlik için olmazsa olmaz olan genel kültür, alan bilgisi ve formasyon konularında yetersiz olduklarını dolayısıyla başarılı bir öğretmen olmalarının güçleşeceğini belirtmektedir. Buna paralel olarak Ataman'da (2002), tüm sınıf öğretmenleri olduğu gibi, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin başarıyı yakalayabilmeleri için, gereken yeterlik ve becerilere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yeterlik ve becerilerde, öğretmenin öğretme sürecindeki düzeyini geliştirmeyi amaçlayan yeterlik ve becerilerdir. Ona göre, iyi öğretim becerileri, öğrencinin yeterli yada yetersizlikten etkileniş düzeyine bakmaksızın, gereksinimlerine odaklanan becerilerdir. Araştırma bulgularında, alanında gereken yeterlik ve becerilere sahip olan öğretmenin okuma-yazma etkinliklerinde daha başarılı olabileceği, sınıfında okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilere destek eğitimi verilmesini başarılı bir biçimde uygulamasının kolaylaşacağı ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmenin gereken yeterlik ve beceriye sahip olmasının ilk kademede öğrenci başarısında önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğretmenin tecrübesinin eğitim öğretim etkinliklerindeki başarısında önemli bir etken olduğunu belirtmektedirler. Bununla birlikte onlar, özellikle okuma-yazma ve diğer etkinliklerde akranlarından geri kalan öğrencilerin sorunlarına yönelik yaklaşımda, bu öğrencilerle bireysel ilgilenmede ve destek eğitimi verilmesinde öğretmenin tecrübesinin önemine değinmektedirler. Buna paralel olarak öğretmenler, tecrübe ile birlikte öğretmenin kendisini rehberlik, disiplin, eğitimde yeni yaklaşımlar konusunda yenilemesinin, geliştirmesinin eğitim öğretim etkinliklerinin daha

aktif hale gelmesindeki önemini vurgulamaktadırlar (Bakınız, Bulgular Bölümü, V. g). Literatür ve öğretmen görüşleri aynı paraleldedir. Yücel (2000), öğretmenin mesleki bilgi ile birlikte, yıldan yıla artan deneyimleri uygulamaya katmanın eğitimde özel bir yerinin olduğunu belirtmektedir. Ona göre, mesleki deneyimler diğer öğretmenlerin anlatımları, okunulan kitap ve dergilerde yer alan yazılardan beslenmiştir. Gösterilen uygulama örneklerinin yerine daha iyilerini koyabilmek için öğretmen kendini geliştirmelidir. Araştırma bulgularında, öğretmenin tecrübesi ile birlikte kendisini yenilemesinin eğitim öğretim etkinliklerinin daha verimli bir hale gelmesinde önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğretmenin mesleğini sevmesinin, öğretmenlikte belli bir amacı ve hedefinin olmasının öğretmenin mesleğinde başarılı olmasında önemli bir etken olduğunu belirtmektedirler. Özellikle okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin kabullenilmesinde, desteklenmesinde, sorunları ile ilgilenmede mesleğini ve çocukları seven öğretmenin çalışmasının önemli bir fark yaratacağını ifade etmektedirler (Bakınız, Bulgular Bölümü, V. h). Araştırma bulgularına paralel olarak Yörükoğlu (1993) ve Özer (1997), iyi bir öğretmenin mesleğinde hedef ve amaçlarının olacağını belirtmektedir. Mesleğini benimsemeyen ve doyum sağlayamayan öğretmenler güçlerini verimli bir şekilde kullanamamakla birlikte kişisel gelişim açısından da zorluklarla karşılaşmaktadırlar (Ataman, 2002). Öğretmenin mesleğini benimsemesi, mesleki gelişimi ile ilgili hedeflerinin olması, öğrencilerini yetenek ve kişilik özelliklerine göre ayrı ayrı tanıyabilmesi, ruh sağlığını eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak kabul etmesi, çocuğun eğitim öğretim yaşantısında çok önemli bir etkidir (Yörükoğlu, 1993). Buna ek olarak Oral (2000), öğretmenlerin, öğretmenliğe ilgisi ve yatkınlığı olan bu mesleği benimsemiş ve kendini mesleğe adanmış adaylar arasında seçilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Araştırma bulgularında, öğretmenin mesleğini benimsemesinin, sınıfındaki tüm öğrencileri hedef almasının eğitim öğretim etkinliklerinde başarılı olabilmesinde önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğretmenin öğrenci için bir lider olduğunu, model teşkil ettiğini belirtmektedirler. Öğretmenler, öğrencinin sosyal ve duygusal gelişiminde öğretmenin rolünün etkili bir faktör olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarına dikkat etmesi gerektiğini, bu davranışların öğrenciler tarafından sürekli gözlemlendiğini belirtmektedirler (Bakınız, Bulgular Bölümü, V. 1). Araştırma

bulguları ve literatür aynı görüşü paylaşmaktadırlar. Şahin (2001), sınıfların öğrencilerin öğrenme isteğinin gelişmesine imkan sağlayacak biçimde düzenlenmesi ve öğretmenin de sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarının öğrencilerin öğrenme isteklerini destekleyici, geliştirici biçimde olması gerektiğini ifade etmektedir. Buna paralel olarak Oktay (1982), öğrencinin öğrenmeye karşı ilgi ve yeteneğinin geliştirilmesinde öğretmenin çocukların tek tek özelliklerini bilerek, onlara yol göstermesinin önemli bir etken olduğunu belirtmektedir. Yörükoğlu (1993), öğretmenin özellikle ilkokulda öğrencinin sosyal ve duygusal gelişiminde çok önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir. Ona göre, çocuk ilkokula başlayınca ana babasının yerini öğretmeni alır. Çocuk öğretmeni ile özdeşim kurarak öğretmeni gibi olmak istemektedir. Bundan dolayı, öğretmenin kişiliğinin, çocuklarla sevgi ve güvene dayalı ilişkisinin çocukların sosyal ve duygusal gelişiminde önemli bir yeri vardır. Araştırma bulgularında, öğretmenin öğrenci için bir model teşkil ettiği ve öğrencinin kişilik, sosyal ve duygusal gelişiminde önemli bir etken olduğu ortaya çıkmaktadır.

IV. F. Çocuğun Kendisinden Kaynaklanan Faktörler

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencinin özür engel durumunun türüne ve seviyesine göre, öğrencinin okuma-yazma ve diğer etkinliklerde akranlarından geri kalmasına neden olabileceğini belirtmektedirler. Özellikle zihinsel, işitsel ve görme engeli olan öğrenciler okuma-yazma etkinliklerini başarmada güçlükler yaşayarak akranlarından geri kalabilmektedirler. Öğretmenlere göre, okuma-yazma; işitme, görme ve algılama gibi zihinsel süreçleri içermektedir. Öğrencinin özür-engel durumunun uzmanlar tarafından tesbit edilip, uzmanların gerekli önerileri öğretmene ve ailelere yapması gerektiğini ifade etmektedirler. Bazı özür engel durumlarının motive edici bir yanının olabileceğini ifade etmektedirler. Örneğin; ortopedik engelli bir öğrencinin ödünleme mekanizması ile çok başarılı bir öğrenci olabileceğini belirtmektedirler (Bakınız, Bulgular Bölümü, VI. a). Bu bulgulara paralel olarak, Özsoy ve diğerleri (1998), özel eğitime gereksinimi olan bireyleri beden, zihin, duygu ve sosyal özellikleri nedeni ile normal eğitim hizmetlerinden yararlanamayan çocuklar olarak tanımlamaktadır. Tanımdan da anlaşılacağı üzere, bu çocuklar akranları ile yapılan eğitimde yeterli başarıyı sağlayamayan ve destek eğitimi gerektiren çocukları kapsamaktadır. Bu çocuklar yaşadığı güçlükleri nedeni ile dinleme, düşünme, konuşma, okuma-yazma, matematikle ilgili yeteneklerin kazanımında ve kullanımında yaşadıkları güçlük açıkça ortaya çıkmaktadır (Özer, 1997). Ferah (2001), öğrencinin okuma-yazmayı gerçekleştirebilmesinde görsel ve işitsel algılamasının

gerçekleşmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğrencinin görsel ve işitsel algılaması ile birlikte cümleleri ve kelimeleri zihninde bütünleştirip okuma-yazma etkinliklerine anlam verdiğini, öğrenebildiğini ve ilk okuma-yazmanın eylem boyutunda zihni işlemleri vurgulamaktadır. Buna ek olarak Sarı (2003), öğrencilerin özel eğitime olan ihtiyaçlarının tesbit edilip hedef ve amaçlar doğrultusunda okul, öğretmen ve ailelerin birlikte çalışma yürütmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ona göre, çocuklar üzerindeki isteklerin belirlenen hedefler doğrultusunda gerçekleşmesinde okul, öğretmen ve ailelerin birliktelik sağlamasının önemli bir yeri vardır. Araştırma bulgularında, öğrencinin özür-engel durumunun çocuğun yapılan okuma-yazma ve diğer etkinliklerde akranlarından geri kalmasına neden olabileceği ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencinin özrünün ailesi, öğretmeni ve sınıf arkadaşları tarafından kabul edilmesinin, desteklenmesinin öğrencinin okuma-yazma ve diğer etkinliklerde başarılı olmasında ve kendisini iyi hissetmesinde çok önemli yerinin olduğunu belirtmektedirler. Tüm yönleri ile kabul edildiğini anlayan öğrencilerin kendisini iyi hissederek, çaba içerisine girebileceğini, öğretmeni ve arkadaşları tarafından kabul edilmeyen ve desteklenmeyen öğrencilerin ise başarısızlığa doğru sürüklendiklerini ifade etmektedirler. Araştırma bulgularına paralel olarak, çocuğun okuma-yazma ve diğer etkinliklerde başarılı olabilmesinde okulda mutlu olmasının, arkadaşları ve öğretmeni tarafından kabul edilip desteklenmesinin, öğretmeni ve arkadaşları ile iyi ilişkiler geliştirmesinin önemli bir etken olduğu görülmektedir (Sarı, 2003). Korkmazlar (1993), öğrenme güçlüğüünün ortaya çıkma nedeni ne olursa olsun, önemli olanın aile ve eğitimcilerin sorunun varlığını kabul edip, çocuğa yardım için gerekli çalışmaları başlatması gerektiğini belirtmektedir. Araştırma bulgularında, özründen dolayı akranları seviyesinde başarı sağlayamayan öğrencilerin aileleri, öğretmeni ve arkadaşları tarafından olduğu gibi kabul edilip, kendini gerçekleştirme ve başarılı olabilmesi için desteklenmesinin önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencinin bulunduğu yöreden ailesinin ve kendisinin farklı bir mahalli dil kullanmasının, bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmalarına etki edebileceğini belirtmektedirler. Öğrencilerin yapılan etkinlikleri kavramada ve kendini sağlıklı bir biçimde sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmesinde dil gelişimlerinin önemli olduğunu, farklı bir mahalli dil kullanımının öğrencinin dil gelişimini olumsuz bir şekilde etkileyebileceğini, dolayısıyla

bu öğrencilerin akranlarına göre okuma-yazma etkinliklerini geriden takip edebileceklerini ifade etmektedirler. Öğretmenler, bu öğrencilerin farklı bir mahalli dil kullanımından dolayı öğretmeni ve sınıf arkadaşları tarafından kabul edilmesinin okuldaki başarısını doğrudan etkilediğini belirtmektedirler. Bu farklılığından dolayı alay konusu olan öğrencilerin okula gitmek istemediklerini dile getirmektedirler (Bakınız, Bulgular Bölümü, VI. b). Literatür ve öğretmen görüşleri aynı doğrultudadır. Öğrencinin okuma-yazma etkinliklerinde sınıfta başarılı olabilmesinde dili etkin olarak kullanması etkili olmaktadır. Evde iki dil konuşulmasının okuma-yazma öğretimini geciktirdiği kabul edilen bir durumdur (Razon, 1982). Bu durum çocuğun ifadesini zayıflatır, kelime dağarcığının zenginleşmesini engeller ve sonuçta çocuğu olumsuz etkiler. Çelenk (1999), ülkemizde Türkçe'yi yeterli düzeyde kullanamayan, önemli telaffuz ve mahalli şive bozukluklarıyla okula başlayan çocuklar olduğu gibi, Türkçe'yi hiç öğrenmeden okula başlayan çocukların da olduğunu belirtmektedir. Ona göre, öğretmenin bu çocuklarla ilk günden başlayarak Türkçe'yi normal ölçüler içinde konuşan öğrencilerin sınıfında ne yapılması gerekiyorsa, bu tür öğrencilerin bulunduğu sınıflarda da aynı çalışmaları yapması gerektiğini belirtmektedir. Araştırma bulgularında farklı bir mahalli dil kullanan öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde güçlükler yaşayabilecekleri ve öğretmenin bu öğrencileri destekleyerek sınıf içerisinde kaynaşma sağlayarak, konuşma ile okuma-yazma öğretimini birlikte yürütmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin sınıf içerisinde ve sınıf dışında, akranları ile iletişim içerisinde olduklarını belirtmektedirler. Bu öğrencilerin etkileşim içerisinde oldukları akran grubunun yeterliliğinin, belli bir kültürel düzeye sahip olmasının öğrencinin okuma-yazma ve diğer etkinliklerde başarısında etkisinin olduğunu ifade etmektedirler. Öğrencilerin birbiri ile etkileşim içerisinde olduklarından özellikle lider konumdaki öğrencilerin okul etkinliklerindeki başarı yada başarısızlığında, çalışma alışkanlığında birbirlerini etkilediklerini ifade etmektedirler. Öğretmenler, okuma-yazma etkinliklerinde geri kalan çocukların sınıf içerisinde kabul görmesinin, kaynaşmanın olmasının, öğrencinin uyum güçlüğü çekmemesinin öğrencinin bu etkinliklerde başarısını olumlu yönde etkileyebileceğini belirtmektedirler (Bakınız, Bulgular Bölümü, VI. c). Araştırma bulgularına paralel olarak Çelenk (1999), sınıf içerisinde öğrencilerin bireysel özelliklerinin birbirinden farklı olabileceğini belirtmektedir. Farklı kültür yapısı, yaşantı düzeyi ve öğrenme düzeylerine sahip öğrencilerden oluşan sınıflarımızda öğrencilerin etkileşim içerisinde olduklarını, öğretmenin sınıf içi kaynaşmayı sağlayacak ortamı

hazırlaması gerektiğini ifade etmektedir. Ona göre, farklı öğrenme yeteneği olan öğrencilerle çalışırken öğretmenin öğrencinin bireysel farklılıklarını göz önüne alarak kendi hızlarına uygun bir eğitim öğretim yürütülmesinin gereğini ortaya koymaktadır. Bunu başarmanın en etkili yolu olarak düzeyleri birbirine yakın öğrencilerle düzey kümeleri oluşturulmasıdır. Sarı (2003), akran grubu eğitimini kullanarak, yavaş öğrenen çocuklar için dikkatli bir şekilde düzenlenen çalışma programının olduğu yerde, başarılı bir çocuğun öğrenme güçlüğü çeken bir çocuğa yardım edebileceğini belirtmektedir. Araştırma bulgularında sınıf içerisinde öğrencilerin etkileşim içerisinde oldukları, öğretmenin sınıf içerisinde kaynaşmayı sağlayarak farklı düzeyde öğrenme yeteneği olan öğrencilerin tümünün dikkate alınarak düzey kümeleri oluşturması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencinin okuma-yazma ve diğer etkinliklerdeki başarısında çocuğun okula karşı tutumunun önemli bir etken olduğunu belirtmektedirler. Çocuğun okula karşı tutumunu belirleyen faktörler arasında, ailenin çocuğu okula hazırlamasını, ailenin okula bakış açısını, öğrencinin öğretmeni ve okulunu sevmesini göstermektedirler. Onlara göre, bu faktörleri olumsuz olan öğrencilerin okula isteyerek gelmeyeceklerini, derslere karşı ilgilerinin düşük olacağını dolayısıyla, okuma-yazma ve diğer etkinliklerde yeterli verimi alamayacaklarını vurgulamaktadırlar (Bakınız, Bulgular Bölümü, VI. d). Araştırma bulguları ve literatür aynı görüşü paylaşmaktadır. Çelenk'e göre (1999), öğrenmeye istekli ve arzulu olmanın öğrenme başarısını arttırdığı bilinen bir gerçektir. Ancak okul öncesi çevrenin yetersizlikleri nedeniyle okuma-yazmaya istekli hale gelmemiş çocuklar olduğu gibi, okuma-yazma etkinlikleri için olumsuz tutum geliştiren çocuklarda olabilir (Oktay, 1982). Çelenk (1999), öğretmenin öğrenciyi okuma-yazma öğrenmeye isteklendirici çalışmalar içerisine girmesinin yerinde olacağını belirtmektedir. Bu çalışmalar içerisinde,

- Öğretmen okumanın önemli, eğlenceli, bilgi kazanmada yararlı, hayat boyu başarılı olmada gerekli olduğunu çocuklara hissettirecek bir tutum sergilemelidir.
- İlk günlerde çocuğun küçük başarılarını önemsemek onu okuma-yazma öğrenmeye isteklendirir.
- Çocukların sordukları sorulara ilk günlerde yanıtlar almaları çocukların okuma-yazma öğrenmeye olan ilgilerinin artmasına neden olur.

- Çocuklarla okuma-yazma öğrenmenin amaç ve yararlarının tartışılması okuma-yazma öğrenmeyi istemelerine neden olur.
- Öğretmen ana-baba ile görüşerek, okulun öğretim anlayışı, çocukların beklentileri ile ailenin öğretim anlayış ve beklentilerinin birbiriyle eşgüdüm içerisinde bulunması için çaba sarf edilmelidir.

Araştırma bulgularında, çocukların okuma-yazma ve diğer etkinliklerde başarılı olabilmelerinde okula karşı tutumlarının önemli bir etken olduğu görülmektedir. Bu konuda aile ve öğretmene önemli görevler düşmektedir.

IV G. Eğitim Programlarından Kaynaklanan Faktörler

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğretmenlerin okuma-yazma ve diğer etkinliklerde, sınıftaki bireysel farklılıkları, sınıfın seviyesini göz önünde bulundurmasının yapılan etkinliklerde tüm öğrencilerin faydalanabilmesi için önemli bir faktör olduğunu, çünkü sınıflarımızda alt, orta ve üst seviyede öğrenciler bulunabileceğini ifade etmektedirler. Özellikle okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin normal programı takip etmekte zorlandıklarını, diğer öğrencilerden daha fazla ilgi ve desteğe ihtiyaçlarının olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenler, bu çocuklar için basitten zora doğru giden, seviyelerine uygun bir program uygulanması gerektiğini ifade etmektedirler (Bakınız, Bulgular Bölümü, VII. a). Öğretmen görüşleri ve literatür aynı görüştedir. Güneş (2000), öğretmenin öğrenciyi tanınması, ona uygun bir program geliştirmesi, sınıftaki farklılıkları göz önünde bulundurmasının öğreteceği okuma-yazma etkinliklerinin başarısında önemli bir etken olduğunu belirtmektedir. Çalışkan (2002), üst sınıf öğrencisinin okuma-yazma için belli bir hazır bulunuşluğa sahip olduğundan dolayı (kalem tutma, birinci sınıftaki fiş cümlelerini hatırlayıp okuma-yazma) yapılan bazı etkinliklere yer verilmemesi gerektiğini belirtmektedir. Çelenk (1999), aynı görüşü paylaşarak, ilkokuma-yazma öğretiminin önemli ölçüde bireyselleştirmenin önemi üzerinde durmaktadır. Burada ilk okuma-yazma öğretiminde öğrencilerin bireysel farklılıkların dikkate alınarak, kendi hızlarına uygun bir öğrenme etkinliğinin planlanıp yürütülmesinin gereğini ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularında, ilk okuma-yazma etkinliklerinde öğretmenin öğrencisini tanıyarak yapılan etkinliklerde karşılaştıkları sorunları da göz önüne alarak imkanlar ölçüsünde seviye farklılıklarına dikkat ederek tüm öğrencilerin etkinliklerden yararlanmasına çaba göstermesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğretmenin plan yaparak derse girmesinin etkinliklerde istenilen verimin alınmasında önemli bir etken olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenin yaptığı planla, sınıfta neyi, nasıl vereceğini, hangi araç ve gereçleri kullanacağını belirlediğini ifade etmektedirler. Yapılan bu planın sınıfın seviyesinin gözetilerek uygulanmasının, yapılacak okuma-yazma ve diğer etkinliklerde öğretmenin verimli olmasını ve öğrencilerin de yapılan etkinliklerde daha başarılı olmasını sağlayacağını belirtmektedirler. Öğretmenler, derslerin öğrencinin seviyesine uygun şekilde sunulurken somutlaştırılmasının, bir çok duyu organımıza hitap etmesinin, etkinliğin anlaşılmasında ve kavranmasındaki önemini vurgulamaktadırlar. Özellikle okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin daha fazla ilgi ve desteğe ihtiyaçları olduğu üzerinde durmaktadırlar (Bakınız, Bulgular Bölümü, VII. b). Araştırma bulgularına paralel olarak Özsoy ve diğerleri (1998), öğretmenin sınıf içerisinde yapacağı etkinliklerle tüm öğrencilere ulaşması gerektiğini belirtmektedir. Özellikle okuma-yazma ve diğer etkinliklerde akranlarından geri kalan öğrencilerin ilgi ve destekle başarılı olabileceklerini vurgulamaktadırlar. Onlara göre, tüm çocukların aynı şekilde öğrendiğini düşünen öğretmen, çeşitli etkinliklere yer vermeyen öğretmen öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğa yararlı olamayacaktır. Köksal'ın raporunda (2001), 2089 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan eğitim öğretim çalışmalarının planlı yürütülmesine ilişkin yönetmelikte derslere planlı ve hazırlıklı girmenin hem yasal yönden hem de eğitsel yönden zorunlu olduğu vurgulanmaktadır. Ona göre, öğretimin planlanması, öğretmenin eğitim öğretimde neyi, niçin, nasıl okutacağını düşünmesini sağlayarak verimi artırır. Amaçları gerçekleştirecek en uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerin seçilmesini, derslere hazırlıklı girilmesini sağlar. Planlama öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre yetiştirilmesini sağlar (Güneş, 2000). Araştırma bulgularında, öğretmenin planlı bir şekilde derslere girerek, öğrencinin seviyesine uygun bir şekilde çeşitli etkinliklere yer vererek eğitim öğretim etkinliklerini zenginleştirmesi ve somutlaştırması başarılı bir okuma-yazma öğretimi için çok önemli bir etken olduğu ortaya çıkmaktadır.

IV. H. Eğitim Ortamlarından Kaynaklanan Faktörler

Araştırmaya katılan öğretmenler, sınıfın ısınmasının orta düzeyde olması gerektiğini belirtmektedirler. Soğuk sınıflarda öğrencilerin gergin ve isteksiz olacağını, aşırı sıcak ortamlarda ise, öğrencilerde gevşeklik ve dikkat dağınıklığı olabileceğini, dolayısıyla okuma-yazma ve diğer etkinliklerde öğrencilerden istenilen verimin alınmasının zorlaşacağını belirtmektedirler. Çünkü öğrenme için dikkat ve motivasyon gerektiğini

vurgulamaktadırlar. Öğretmenler, etkili bir çalışma ortamında ışığın yeterli düzeyde ve sol taraftan gelmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Onlara göre, yetersiz ışık ortamında, baskın bir hava oluşacağını ve öğrencilerin ilgilerinin azalabileceğini, dikkatlerinin dağılabileceğini bu nedenle istenilen başarıya ulaşılmasında güçlükler yaşanabileceğini ifade etmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, özellikle görme kusuru olan öğrencilerde ışığın yeterli düzeyde gelmesinin önemine değinmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenler, ilk kademedeki yazı tahtasının, öğrencilerin net görebileceği şekilde, öğrencinin görme alanına uygun bir biçimde ayarlanması gerektiğini ifade etmektedirler. Öğrencinin yazı tahtasını net olarak görememesinin, yapılan etkinlikleri anlamasını, kavramasını ve tahtada yazılanları defterine geçirmesini olumsuz etkileyebileceğini belirtmektedirler. Onlar, yazı tahtasının netliğinde, yeşil tahta ve beyaz tebeşir kullanımının öğrencinin kas gelişimi için önemini vurgulamaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin işitme, görme ve boy durumlarına göre sınıf yerleşim planı yapılmasının sınıftaki etkinliklerin her öğrenciye hitap etmesi açısından önemli olduğunu ifade etmektedirler. İşitme, görme ve boy durumlarının dikkate alınmadığı zamanlarda bazı öğrencilerin yapılan etkinlikleri görmekte, duymakta zorlandıklarını, bu yüzden anlamada ve algılamada eksiklikler olduğunu bundan dolayı bazı öğrencilerin okuma-yazma ve diğer etkinliklerde akranlarından geri kalabileceğini belirtmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenler, etkili bir eğitim-öğretim çalışmalarında sınıf mevcudunun otuz civarında olmasının uygun olacağını belirtmektedirler. Kalabalık sınıflarda öğrencilere yeteri kadar zaman ayıramadığını, öğrencilerin kendilerini ifade etmede daha az fırsat bulduğunu, disiplin sorunlarının baş gösterdiğini vurgulamaktadırlar. Özellikle okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin daha fazla ilgi ve desteğe ihtiyacı olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenler, sıraların şeklinin arka arkaya durmasının ilk sınıflarda tahtayı görmede etkili olduğunu, ancak ileriki sınıflarda “U” şekli veya “küme” şeklinde etkileşimi artırmaya yönelik sıraların şeklinde düzenlemeler yapılabileceğini belirtmektedirler. Araştırma bulguları ve literatür görüşleri aynı doğrultudadır. Mekan olarak okul veya fiziksel ortam düzeni insanların; sağlıklarını, duygusal dünyalarını ve performanslarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Uludağ ve Odacı, 2002)

Güneş (2002), okuma-yazma çalışmalarında sınıfın ışık düzeninin iyi olmasının, öğrencilerin gözlerini koruduğunu belirtmektedir. Çünkü, gözler doğal ışıktaki, yani gündüz ışığında rahat etmektedir. Çalışmalar mümkün olduğunca gündüz ışığında yapılmalıdır. Ona göre, gürültü, okuma-yazma sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Hızlı belleğin iyi kayıt yapması ve bilgileri yavaş belleğe göndermesi açısından, çalışmalar sessiz ortamda yürütülmelidir. Okuma-yazma çalışmalarında sınıfın ısısı da önemli bir etkidir. Sınıfın çok sıcak veya soğuk olması düşünce akışını etkilediğinden sınıfın ısısı kontrol altında tutulmalıdır (Güneş, 2000). Bununla birlikte Güneş (2002), raporunda belleğin yorulmaması ve öğrenmenin gerçekleşmesi açısından temiz havanın büyük önemi olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre, uzun süre temiz hava almadan çalışmak belleğin gücünü azaltmaktadır. Bu nedenle çalışmalarda bol oksijen alınmalı ve ortamın havasının temiz olmasına dikkat edilmelidir.

Alperen (2001), yazı tahtasının bir çok öğrencinin aynı anda görebileceği, kullanabileceği kadar büyük ve net olması gerektiğini belirtmektedir. Öğrencilerin birbirinin ve öğretmenin ağız hareketlerini daha iyi görebilmesi, sınıf içi etkileşimin daha iyi olabilmesi için sınıf mevcudu az olan sınıflarda öğrencilerin “U” şeklinde oturtulması gerektiğini ifade etmektedir. Kalabalık sınıflarda ise klasik düzen uygulanabilir (Alperen, 2001).

Buna paralel olarak sınıf mevcudunun çok kalabalık veya çok az olması öğrencinin motivasyonunu olumsuz etkilemekte, özellikle kalabalık sınıflarda öğrenciye söz hakkı verilmesi ve bireysel ilgi gösterilmesi güçleşmektedir (Tekışık, 1998). Kalabalık olmayan sınıflar bazı bakımlardan öğretmene de kolaylıklar sağlamaktadır. Başar; Herder ve Benjamin’e dayanarak bu kolaylıkları şöyle aktarmaktadır: Bu sınıflar, öğretmene ek zaman kullanma, az kaynakla yetinebilme, her öğrenciye daha fazla zaman ayırabilme, öğrenci gelişimini kolay izleyebilme, sınıfı daha etkili yönetebilme ve etkin öğrenmeyi kolaylaştırabilme fırsatları verir. Bu nedenle de eğitim ortamı olarak kabul ettiğimiz sınıf öğrenci sayısının mümkün olduğu kadar üst sınırın otuz’un altında olması hem öğrencilerin daha başarılı olmalarını hem de öğretmenlerin kaliteli bir eğitim vermelerini sağlayacaktır (Uludağ ve Odacı, 2002).

İnsanlar duyu organları aracılığı ile dış dünyadan gelen uyarılara tepkide bulunur. Bu nedenle öğrencilerin özellikle duyu organlarının sağlıklı olması öğrenme başarısını olumlu yönde etkiler (Çelenk, 1999). Buna ek olarak Sarı (2003), öğrencilerin bireysel özelliklere

göre oturma düzenini yapılmasının etkinliklerde verimin alınmasında önemli bir yerinin olduğunu belirtmektedir. Çocukların uyum, işitme, görme ve boy durumlarına uygun sınıf düzenlemeleri, ihtiyacı olan öğrencilere çalışma alanı ve kullanabilecekleri araç, gereç ve materyal düzenlenmesinin yapılan etkinliklerde hedeflenen başarının yakalanmasında çok önemli bir etken olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırma bulgularında, sağlanan eğitim ortamlarının etkili bir eğitim öğretim etkinlikleri için çok önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmaktadır.

IV. I. Yönetmelik Düzenlemelerden Kaynaklanan Faktörler

Araştırmaya katılan öğretmenler, normal ve ikili eğitim uygulaması arasında farklılıklar olduğunu ifade etmektedirler. İkili eğitimde öğrencilerin ve öğretmenlerin çok erken saatlerde okula gelip, geç saatlerde okuldan ayrıldıklarını bu nedenle ikili eğitimde öğretmenlerin ve öğrencilerin verimliliğinin düşebileceğini ifade etmektedirler. Normal eğitim uygulamasında ise, ders ve teneffüs sürelerinin daha uygun olduğunu, öğrencilerin uykusunu alarak, beslenmesini yaparak okula geldiğini, öğrencinin okuldaki ihtiyaçlarını gidermek için yeterli teneffüs sürelerinin bulunduğunu belirtmektedir. Öğretmenler, verimli bir eğitim öğretim etkinlikleri için normal eğitim uygulamasının olması gerektiğini ifade etmektedirler. İkili eğitimde altı saat üst üste dersin öğretmenleri ve öğrencileri yorduğunu, dikkat dağınıklığına sebep olduğunu, istenilen verimin alınmasında zorluk çekildiğini belirtmektedirler. Bazı öğrencilerin özellikle ilk saatlerde devamsızlık yaptıkları, devamsızlıkları artan öğrencilerin yapılan etkinliklerde akranlarından geri kalabileceklerini belirtmektedirler. Aile ve öğrencilerle de yapılan görüşmelerde ikili eğitimin aile, öğrenci ve öğretmeni olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedirler. Özellikle kış şartlarında, taşınalı eğitimin uygulandığı okullarda devamsızlıklar artmakta, küçük yaş grubundaki öğrenciler başta olmak üzere tüm öğrenciler yorgun olmakta ve okula gelmekte zorlanmaktadırlar. Okul idarecileri ile yapılan görüşmelerde bu durum açıkça ortaya konmaktadır (Bakınız, Bulgular Bölümü, IX. a).

Ülkemizde, küçük yerleşim birimlerinin çok ve dağınık oluşu ilköğretimde istenilen başarıya ulaşamamasının en büyük sebeplerinden biri olmaktadır. Sekiz yıl kesintisiz ve zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmesiyle birlikte, küçük yerleşim birimlerindeki öğrencilerin, bu uygulamadan nasıl yararlandırılacağı gündeme gelmiştir. Bu gibi yerleşim birimlerine eğitim öğretim hizmetlerinin (okul, öğretmen, araç-gereç) yeterli seviyede götürülmesi, eğitim ekonomisi açısından pahalı olmakta, maliyeti azaltma çabaları da

hizmetin niteliğini düşürmektedir. Her şeyden önce, bu küçük yerleşim birimlerinden her birine, bir ilköğretim okulunun götürülüp götürülemeyeceği de ortadadır. Arı'ya (2000) göre, küçük yerleşim birimlerinde nitelikli bir ilköğretimin verilebilmesi için "taşınalı ilköğretimin" gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte taşınalı öğrencilerde, ev ödevlerini yapmakta vaktin kalmaması, yorgunluk, isteksizlik gibi nedenlerden dolayı zorluk çekenlerin oranı, yatılı ve normal ilköğretim öğrencilerinden daha yüksektir. (Arı, 2002; Devebakan, 2002). Literatür ve öğretmen görüşleri aynı doğrultudadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler de, taşınalı eğitim ile okula gelen öğrencilerin zaman zaman eğitim öğretiminin aksadığını belirtmektedirler. Özellikle kış şartlarında, okula devam etme konusunda sıkıntılar yaşadıklarını, okuluna ilk sınıflarda sık sık gelemeyen öğrencilerin okuma-yazma ve diğer etkinliklere katılamadığından dolayı, akranlarına göre geride kalabileceğini belirtmektedirler. Öğretmenler, öğrencilerin okula ulaşmak için, erken vakitte evden ayrılmak durumunda olup uyku, beslenme ve yorgunluk gibi sorunlar yaşayabileceklerini bu durumun öğrencileri psikolojik olarak da olumsuz etkileyebileceğini, bazı öğrencilerin diğer arkadaşları ve çevre ile uyum güçlükleri yaşayabileceklerini belirtmektedirler. Okuldaki öğretmen, idareci ve veli görüşleri doğrultusunda taşınalı eğitimde bu tür sıkıntıların yaşanabileceği ve öğrencileri bulunduğu okula ve çevreye kaynaştırmada okul idaresi ve öğretmenlere önemli görevler düştüğü anlaşılmaktadır (Bakınız, Bulgular Bölümü, IX. b).

Araştırmaya katılan öğretmenler, taşınalı eğitimde aileye ulaşmakta güçlük çektiklerini, öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmede zorlandıklarını belirtmektedirler. Aile ile çocuğunun hakkında görüşülmesinde, danışmanlık yapılmasında ulaşımdan dolayı sıkıntılar yaşanabildiğini, çocuğun evdeki eğitimini desteklemede eksiklikler olduğunu ifade etmektedirler. Özellikle akranlarından geri kalan öğrencilerin velileri ile işbirliğine daha fazla gereksinim olduğunu fakat, taşınalı eğitimde bazı öğrenci velilerinin okula gelemediklerini dolayısıyla öğretmen ve veli arasındaki işbirliğinde sıkıntılar olduğunu bu durumun da çocuğun eğitim ihtiyacı için olumsuz olduğunu vurgulamaktadırlar. Literatürde Arı (2002), normal, taşınalı eğitim ve YİBO'larda yaptığı incelemede velilerin öğrencinin durumu ile ilgilenme ve okulla işbirliği içerisinde olması açısından en düşük oranın taşınalı eğitim, en yüksek oranın ise normal eğitim olduğunu belirtmektedir. Devebakan (2002), çocukların sadece evlerinden alınıp, evine bırakılması ile taşınalı eğitimin bitmemesi gerektiğini, çocuğun zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişiminin

de takip edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Araştırma bulgularında, çocukların taşınması ile birlikte zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimi için takip edilmesi gerektiği bu nedenle okul ve aile işbirliğinin çok önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, taşınmalı eğitimde öğrenciler arasında kültür alış-verişi olduğunu ve öğrencinin sosyal çevresinin gelişmesi açısından taşınmalı eğitimin olumlu yönlerini belirtmektedirler. Öğrencinin sosyal açıdan gelişmesinde, farklı öğrencilerle kaynaşmasında taşınmalı eğitimin bir fırsat olduğunu ifade etmektedirler. Bununla birlikte Arı (2002), bazı öğrencilerin az sayıda arkadaşına sahip olabileceğinden ve bulunduğu ortama uyum sağlamada güçlükler yaşayabileceğinden dolayı, öğrencileri birbirine kaynaştırıcı etkinliklere daha fazla yer verilmesinin öğrencilerin kaynaşması ve yeni ortamına uyum sağlamalarında önemli bir yerinin olduğunu belirtmektedir. Arı'ya göre (2002), taşınmalı eğitimin olumsuzluklarını gidermek için, bu okullarda okul aile işbirliğini geliştirilmesi, velilerin aydınlatılması ve dolayısıyla ailelerin çocukları ile daha fazla ilgilenmeleri sağlanmalıdır. Araştırma bulgularında, öğrencilerin yeni bir ortama girmeleri nedeniyle öğrenciler arasında kültür alış-verişi olduğunu fakat bazı öğrencilerin yeni ortama uyum sağlamada güçlükler yaşayabilecekleri bu nedenle okul idaresi ve öğretmenler tarafından öğrencileri birbirine ve ortama kaynaştırmaya yönelik çalışmalara yer verilmesinin önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmaktadır.

IV. J. Öğrencilerin Okuma-Yazmayı Gerçekleştirebilmeleri İçin Kullanılan Araç-Gereçlerin, Yöntem ve Tekniklerin Sahip Olması Gereken Özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmenler, okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin okuma-yazmayı gerçekleştirmelerinde kullanılan araç ve gereçlerin önemli bir etken olduğunu belirtmektedirler. Araç ve gereçlerde kalemin, okuma materyalinin, yazı tahtasının önemli bir yerinin olduğunu, kolay açılabilir yumuşak kurşun kalem, ne parlak ne de mat olmayan okuma materyallerini tavsiye etmektedirler. İlk sınıflarda, yeşil tahta ve beyaz tebeşirin çocuğun kas gelişimi için uygun olduğunu, çocuğun düzeyine uygun, bulunabilir okuma materyallerinin kullanılmasının çocuğun etkinlikleri kavramasında önemli bir etkisinin olduğunu vurgulamaktadırlar. Öğretmenin teknolojiye de yararlanıp, öğretimi etkinleştirmek için çeşitli araçlar (bilgisayar, tepegöz) kullanabileceğini ifade etmektedirler. Öğretmenler, öğretmenlerin özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle çalışmalarda zengin materyalleri kullanması gerektiğini

belirtmektedirler (Bakınız, Bulgular Bölümü, X. a). Literatür görüşleri, araştırma bulgularını desteklemektedir.

Köksal (2001), öğrencinin güzel ve okunaklı yazmasında kullandığı defter ve kalemin kalitesinin rolü olduğunu belirtmektedir. Ona göre, defterler, kaliteli beyaz kağıttan ve çizgili olmalı; yumuşak, yuvarlak ve koyu yazan kalemler tercih edilmelidir. Yazı çalışmalarında kurşun kalem dışında kalem kullanılmamalıdır. Güneş'e (2000) göre de yazı tahtası seçilirken öğrencinin gözüne uygun, ışığı yansıtmayan, çocuğun boyuna uygun ve tebeşiri kaydırmayan özelliklere sahip olmasına dikkat edilmelidir. Ona göre, yazı çalışmalarında tükenmez ve mürekkepli kalemler kesinlikle kullanılmamalıdır. Kurşun kalem, kolay açılabilir ve içi normal koyulukla olandan seçilmelidir. Çünkü; kalemin öğrencinin göz ve yazı gelişimine etkisi önemlidir. Öğretmenler sınıflarında farklı araç ve gereçleri kullanmalıdırlar (Yalın, 2002). Çünkü araç-gereçler öğrenme işlemine katılan duyu sayısını artırarak daha fazla ve kalıcı öğrenmeyi sağlarlar. Araç gereçlerin sayısı artıkça her bir öğrencinin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun bir öğretim kanalının bulunması ihtimali artar. Ayrıca dikkat çekerek duygusal tepkiler meydana getirir ve öğrenciyi motive ederler.

Araştırmaya katılan öğretmenler, kullanılan fiş cümlelerinin kısa, az sayıda ve anlamlı olması gerektiğini belirtmektedirler. Öğrenciye, gelişimine uygun somut anlamlar ifade eden fiş cümlelerinin verilmesi öğrencinin anlamasını ve kavramasını kolaylaştıracağını ifade etmektedirler. Uzun, anlaşılması güç ve işlek olmayan fişlerin öğrenilmesinin güç olduğunu özellikle bu etkinliklerde akranlarından geri kalan öğrencilerin zorlandıklarını belirtmektedirler. Fişlerin, öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde karşılaştıkları ilk materyaller olduğundan öğrenci için sıkıcı olmaması gerektiğini ifade etmektedirler. Bu bulgulara paralel olarak Köksal (2001), okuma-yazma etkinliklerinde kullanılan materyallerin öğrencilerin derse motivasyonunu sağlayarak dersleri sıkıcılıktan kurtardığını, aynı zamanda öğrencinin okula, derse ve öğretmene karşı olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Güneş (2000), okuma-yazma etkinliklerinde kullanılan büyük ve küçük fişlerin okuma-yazma öğretimini kolaylaştırarak sürükleyici ve çekici hale getirmek; öğrencinin dikkatini cümlelerin doğru yazılışını göstermek; okuma-yazma çalışmalarını kolaylaştırmak ve çözümleme çalışmalarında çözümlemeyi somut işlemlerle göstermek amacıyla kullanıldığını ifade etmektedir. Bu nedenle fiş cümlelerinin kısa, anlamlı ve öğrencinin gelişimlerine uygun

somut anlamlar ifade etmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2001). Buna ek olarak, Ferah (2001) öğretmenin fiş cümlelerini verirken ve tekrarlatırken aynı sırada vermemeye dikkat etmesi gerektiğini belirtmektedir. Sırayla verilen fiş cümleleri ezberlenmesi kolay muhakemeden uzak bir yapı oluşturacaklarından anlam yapılarını kodlamak zorlaşır ve öğrenci tarafından ezberlenmesi kolaydır. Bir fiş cümlesini ezberleyerek öğrenmeye çalışan öğrenci her tür ayrıntıyı sırayla hatırlamak zorunda kalır. Oysa fiş cümlesini anlamlandırarak yapılandıran öğrenci, yazacağı fiş cümlesinde yapacağı eylemleri muhakeme ederek yazar (Çelenk, 1999). Araştırma bulgularında, kullanılan fiş cümlelerinin öğrencilerin okuma-yazma çalışmalarında ana materyalleri olduğundan, kısa, anlamlı ve öğrencilerin gelişimine uygun olmasının başarılı bir okuma-yazma etkinliğinde önemli bir yerinin olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, okuma-yazma öğretiminde tümdengelim yönteminin kullanıldığını ifade etmektedirler. Okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerle de çalışırken aynı yöntemi kullandıklarını belirtmektedirler. Tümdengelim yönteminin, çocuğun gelişimi açısından daha uygun olduğunu, somut cümlelerin öğrencilerin algılamalarını kolaylaştırdığını, hızlı ve akıcı okuma-yazmanın gerçekleşmesini sağladığını belirtmektedirler. Bu yöntemle birlikte öğrencilere cümle verilmekte, anlamıyla birlikte bunu okuması ve yazması istenmektedir. Başlangıçta kısa ve basit cümleler seçilmektedir. Bu cümleleri öğrenen öğrencilere kelimeler tanıtılmakta, kelimeler hecelere bölünmekte ve giderek harflere geçilmektedir. Öğretmenler, öğretmenlerin tümdengelim yöntemini uygularken, hece ve harflere vurgu yaparak bir anlamda karma yöntem izlediklerini belirtmektedirler (Bakınız, Bulgular Bölümü, X. c).

Araştırma bulguları ve literatür görüşleri aynı doğrultudadır. Sarı (2003) ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretiminde deneyimli olmalarının gerektiğini belirtmektedir. Ancak bazı öğretmenlerin okuma-yazmayı henüz gerçekleştirememiş olan bir çocukla karşılaştıkları zaman ne yapacakları konusunda gerekli deneyime sahip olamayabileceğini, bu nedenle okuma-yazma öğretimi basamaklarına hakim olması gerektiğini belirtmektedir. Akyılmaz ve Kocaoluk (1992) raporlarında analiz yönteminin tüm öğrenciler için kullanıldığını çünkü, bir cümle parçasının tek kelimeden daha anlamlı ve ilgi çekici olduğunu ifade etmektedir. Çelenk (1999) ilk okuma-yazmada cümle yöntemi olarak adlandırılan analiz yönteminin, çocuğa hızlı, doğru ve anlamlı okuma becerisinin kazandırılması için bu yöntemin benimsenmesi gerektiğini belirtmektedir. Çünkü, ilk okuma-yazma öğretiminde hedef, okuma-yazma becerisini kazanmış olan çocuğun, aynı

zamanda hızlı, doğru, anlayarak okuması, okumaktan zevk alması ve işlevsel bir yazma yeteneği geliştirmesi olarak ele alınmaktadır (Çelenk, 2003). Araştırma bulgularında, okuma-yazma etkinliklerinde tündengelim yönteminin kullanıldığı bu yöntemin öğrencilerin hızlı, akıcı ve anlamlı okuyabilmelerinde önemli bir etkisinin olduğu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde yetersiz kaldıkları yerlerin tesbit edilip, öğrencinin durumuna uygun yöntemin kullanabileceğini belirtmektedirler. Öğretmenler öğrencinin durumuna uygun, bazı öğrencilerde hece ve harf çalışması yaptıklarını, ünlü harflerin yanına ünsüz harfler getirerek heceler oluşturduklarını, hecelerden de kelimeler oluşturduklarını ifade etmektedirler. Araştırma bulgularına paralel olarak Yılmaz ve Sünbül (2000, aktaran; Çalışkan, 2002) bireysel öğretimde temel amacın her öğrenciyi kendisi için belirlenen öğrenme hedeflerine ulaştırmak olduğunu belirtmektedirler. Onlara göre, bireyselleştirilmiş öğrenme ortamında yapılan etkinlikler çabuk öğrenen öğrencilere belirleyici ve sınırlayıcı ders konusu kavramlarının ötesine geçme olanağı sağlarken, yavaş öğrenen öğrencilere de kalabalık sınıflarda gerçekleştiremediği bilgileri anlamadığını söyleme zorunluluğu olmadan kendi hızlarında kendi öğrenme çizgilerini belirleme imkanı sağlamaktadır.

Bireysel öğretim programı öğretmen;in;

- Grup etkileşimi için düzenlemeler yapmak ve sürecin değerlendirilmesi için etkinlikler hazırlamak,
- Öğrenmeyi öğrencilerin ilgi, öğrenme stil ve stratejileri etrafında yoğunlaştırmak,
- Öğrenmenin sorumluluğunu öğrencilere dağıtırken, yönlendirme ve danışmanlık yapmak,
- Fikir ve yaklaşımlar oluşturan, engelleri ortadan kaldıran ve motive eden bir danışman gibi davranmak,
- Öğrenme süreçlerini ipuçlarıyla desteklemek,
- İstenen bilgilerin seçilmesinde ve kullanılmasında model davranışlar sergilemesini gerektirmektedir (Yılmaz ve Sünbül, 2000).

Buna paralel olarak Yılmaz (2001) gerek öğrenme güçlüğü olması, gerekse diğer problemler sebebiyle birinci yıl okuma-yazma mekanizmasını çözemeyen öğrenciler

olabildiğini belirtmektedir. Öğretmenler genelde bu öğrencilere sınıf tekrarı yaptırmaktadırlar. Ona göre, ikinci yıl bu sınıf tekrarı yapan öğrencilerin öğretmenleri ile görüşmek ve bu öğrencilerin ilkokuma-yazma öğretiminin hangi aşamasında kaldıklarını bildirmek bu öğrencilerin neden okuma-yazma mekanizmasını çözemedikleri konusunu görüşmek birinci yıl bu öğrenciyi okutan öğretmenin görevidir. Bu çok önemli nokta yerine getirilmediği zamanlarda, bu öğrencilerin ikinci yıl da okuma-yazma öğrenemedikleri, hatta aynı sırayı izleyerek bir kaç yıl daha okuma-yazma öğrenemediklerine rastlamak mümkün olmaktadır. Fakat, bu öğrencilere ikinci yıl hazırlık aşamasından değil de bireysel eğitim programı oluşturularak birinci yılda kaldıkları yerden devam edilmiş olsalardı; onlara gerekli zaman verilmiş olacaktı ve bu öğrenciler ikinci yılda okuma-yazma öğrenebileceklerdi. Öğretmenler ve okul yönetimi öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir müfredat ve plan hazırlama durumundadırlar. Yapılan araştırmalara göre, hazırlanan programların uygulanması durumunda bu sorunun üzerinden gelmenin ihtimali yüksek görünmektedir (Liberman ve diğerleri, 2002).

Araştırma bulgularında, okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin eksik kaldıkları alanlarının tesbit edilip buna yönelik bireysel ve grup eğitimi verilmesinin, bu öğrencilerin okuma-yazmayı gerçekleştirmelerinde önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Diğer bölümde araştırma ile elde edilen sonuç ve öneriler sunulmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

V. A. Sonuç

Bu bölümde, araştırma bulguları ışığında ortaya çıkan sonuç ve öneriler sunulmaktadır.

V. A. 1. Gelişimsel Nedenlerden Kaynaklanan Faktörler

Araştırma bulguları ışığında, bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmalarının gelişimsel nedenlere bağlı olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenlerin oluşmasında öğrencinin zihinsel gelişimi, fiziksel gelişimi, beslenmesi, geçirdiği rahatsızlıkları ve okula başlama zamanı gibi faktörler sayılabilmektedir.

Öğrencinin zihinsel gelişim düzeyi ile okuma-yazma etkinliklerindeki başarısı arasında doğrudan ilişki olduğu, zihinsel gelişimi okuma-yazma etkinlikleri için yeterli düzeyde olgunlaşmamış öğrencilerin bu etkinlikleri anlamada, kavramada güçlükler yaşayabilecekleri ortaya çıkmaktadır. Bu öğrencilerin yaşamın diğer alanlarında da sıkıntılar yaşayabilecekleri söylenebilir. Çocuğun okula gelmeden önce ailesi tarafından zihinsel gelişiminin desteklenmesinin bu etkinliklerdeki başarısında önemli bir yerinin olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularında, öğrencilerin fiziksel ve kas gelişiminin onların okuma-yazma etkinliklerinde, özellikle yazma etkinliklerinde başarılı olmalarında önemli bir etken olduğu, öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde başarılı olabilmeleri için, yeterli düzeyde kas gelişimini ve el-göz koordinasyonunu tamamlamış olması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu becerilere sahip olamayan öğrencilerin, konuştukları ve yazdıkları cümlelerde heceleme, dil bilgisi yanlışları, beklenenin altında bir el yazısı ve bir yazı düzeni olacağı dolayısıyla yapılan okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalabilecekleri söylenebilir. Araştırma bulgularında, fiziksel gelişim yetersizliği çeken öğrencilerin psikolojik olarak da olumsuz bir şekilde etkilenebileceği anlaşılmaktadır. Küçük kas gelişim yetersizliği çeken öğrencilerin kalem tutmakta zorlanacağı, yapılan çalışmaların istenilen biçimde olamayacağı, bu nedenle akranlarının yaptığı etkinlikleri yapamayan öğrencilerin, “ben yapamıyorum veya başarısızım” gibi ifadelerle içine

kapanarak veya pasif duruma geçerek yapılan etkinliklere katılmak istemeyebilecekleri söylenebilir.

Araştırma bulguları ışığında, bazı öğrencilerin fiziksel gelişiminin okula başladığında yetersiz oluşunun, çocuğun okula zamanından önce kayıt yaptırılmasından kaynaklandığını vurgulamaktadırlar. Öğrencinin okuma-yazma etkinliklerinde başarılı olabilmesinde, belli bir fiziksel olgunluğa ve kas gelişimine sahip olmasının önemli bir etken olduğu görülmektedir.

Öğrencinin okuma-yazma etkinliklerindeki başarısında beslenmenin önemli bir yerinin olduğu ortaya çıkmaktadır. Dengeli beslenemeyen öğrencilerin yeterli vitamin ve mineralleri alamayacakları, dolayısıyla fiziksel ve zihinsel gelişimi yeterli düzeyde gelişemediğinden bu öğrencilerin, yapılan okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalabilecekleri söylenebilir. Araştırma bulgularında, çocuğun beslenmesinin, ailenin sosyo-ekonomik durumu ve ailede beslenmeye verilen önemden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Özellikle bazı ailelerin düzenli beslenmeye ve kahvaltıya önem vermedikleri, bunda çocuğun okul etkinliklerini olumsuz etkilediği ortaya çıkmaktadır.

Öğrencinin geçirmiş olduğu rahatsızlıklarından dolayı hastalığın şiddetini ve türüne göre, çocuğun özellikle ilk sınıflarda yapılan okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalabileceği görülmektedir. Öğrencinin geçirdiği rahatsızlığın türüne ve şiddetine göre, öğrencinin kendisinde zihinsel ve fiziksel yönden olumsuz bir etki yapabileceği, bunun da çocuğun okulda yapılan etkinliklerde istenilen verimi almasına engel olabileceği söylenebilir. Araştırma bulgularında, çocuğun hastalığından dolayı okuluna devamsızlık yapmak zorunda kaldığı, okuluna devam edemeyen öğrencilerin, okulda yapılan okuma-yazma etkinliklerine katılamadığından dolayı işlenen fiş, kelime veya heceleri bilemeyeceği, bu çalışmaları anlamasının ve algılamasının, özellikle okuma-yazma çalışmalarında eksikliğini kapatmasının zor olduğu görülmektedir. Çocukların geçirdiği rahatsızlıktan dolayı, psikolojik olarak da olumsuz etkileneceği söylenebilir. Bu öğrencilerin içine kapanarak, okulda yapılan okuma-yazma ve diğer etkinliklere katılmak istemeyebilecekleri gözlenmektedir.

Öğrencinin rahatsızlığında kullandığı ilaçların öğrencinin okuldaki başarısına olumsuz bir etki yapabileceği ortaya çıkmaktadır. Bazı süregen hastalıkların tedavisinde kullanılan ilaçların öğrencinin uyuklamasına ve dikkat eksikliğine neden olduğu bu

durumun da öğrencinin derslerde dikkat dağınıklığına sebep olduğu, dolayısıyla etkinlikleri takip etmesini, algılamasını ve katılımını olumsuz etkileyebileceği ortaya çıkmaktadır.

Araştırma bulguları ışığında, öğrencinin okula başlayabilmesi için zihinsel, fiziksel ve sosyal olarak belli bir olgunluğa ulaşmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Okula erken başlatılan öğrencilerin, yeterli gelişimini tamamlayamamasından dolayı yapılan okuma-yazma ve diğer etkinliklerde başarılı olmalarında zorlandıkları, bir kısmının yapılan etkinliklerde akranlarından geri kaldıkları söylenebilir. Öğrencinin okula başlama zamanı olarak ay doldurmak yerine çocuğun oyun çağını atlatmış olması gerektiği, aksi takdirde çocuğun sınıfta dikkatini toplamakta zorlandığı gözlenmektedir.

V. A. 2. Psikolojik Nedenlerden Kaynaklanan Faktörler

Araştırma bulguları ışığında, bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmalarında psikolojik nedenlerin de etkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Psikolojik nedenlerin oluşumunda öğrencinin psikolojik özelliği, öğrencinin ailevi özellikleri ve toplumsal özellikleri gibi faktörler sayılabilmektedir.

Öğrencinin hırçın veya içine kapanık olmasının öğrencinin okuma-yazma ve diğer etkinliklerde alacağı verimi, kendisini sözlü ve yazılı şekilde ifade etmesini olumsuz bir şekilde etkileyebileceği görülmektedir. Bazı öğrencilerin aile ve çevresinden okula gelmeden önce, öğretmene ve okula karşı bir korku geliştirdiği, bu korkunun da öğrenciyi psikolojik olarak olumsuz etkilediği ve öğrencinin kendisine güvenini azaltarak okulda yapılan okuma-yazma ve diğer etkinliklerdeki katılımını, istekliliğini azaltabildiği dolayısı ile yapılan etkinliklerde istenilen verimin alınmasını güçleştirdiği söylenebilir.

Ailenin bilinçli olmasının okula, öğretmene ve çocuğuna bakış açısının öğrencinin okuma-yazma ve diğer etkinliklerde başarısında önemli bir rolünün olduğu ortaya çıkmaktadır. Ailelerin aceleci davranmadan okul ile iletişim içerisinde okulda yapılan etkinlikler paralelinde çocuğunun dersleri ile ilgilenmeleri gerektiği vurgulanmaktadır.

Araştırma bulgularında, ailenin bulunduğu çevrenin sosyal ve kültürel düzeyinin öğrencinin tüm gelişim alanlarında olduğu gibi okuma-yazma ve diğer etkinliklerdeki başarısını da etkilediği görülmektedir. Öğrencinin okuma-yazma etkinliklerine motive olmasında çevrenin destekleyici bir etken olmasının payının yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır.

V. A. 3. Ailevi Nedenlerden Kaynaklanan Faktörler

Araştırma bulguları ışığında, öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmalarında ailevi özelliklerin önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmaktadır. Ailevi nedenlerin oluşumunda, ailenin ekonomik durumu, ailenin çevresi, ailenin kendi içerisindeki iletişimi, ailenin yaşantı düzeyi gibi faktörler sayılabilmektedir.

Araştırma bulgularında, ailenin ekonomik durumunun ve yaşantı düzeyinin, çocuğun beslenmesinde, çocuğun eğitim ve diğer ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir etken olduğu görülmektedir. Bu ihtiyaçları ailesi tarafından karşılanan öğrencilerin kendisini daha iyi hissettiği, sınıf içinde uyum içerisinde olabileceği, okuma-yazma ve diğer etkinliklerde kendisini sağlıklı bir biçimde ifade edebileceği söylenebilir. Ailenin ekonomik durumunun yanı sıra, bilinç düzeyinin önemi vurgulanmaktadır. Bilinçli olan ailelerin, çocuğun hem fizyolojik ihtiyaçlarının, hem de sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasında duyarlı oldukları görülmektedir. Bu ihtiyaçları ailesi tarafından karşılanan öğrencilerin kendisini daha iyi hissettiği, sınıf içerisinde uyum içerisinde olabileceği okuma-yazma ve diğer etkinliklerde kendisini sağlıklı bir biçimde ifade edebileceği söylenebilir.

Araştırma bulgularında, ailenin ekonomik durumunun kötü olmasının, öğrenciyi psikolojik olarak da olumsuz etkileyebileceğini, okulda ve sosyal ortamlarda kendisini ifade etmede zorlanacağını belirtmektedirler. Bu durumun çocuğun zihnini sürekli meşgul ederek derslerde istenilen verimin alınmasını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Bir başka görüş olarak araştırmaya katılan öğretmenler, ailenin ekonomik durumunun çocuğun okulda yapılan etkinliklerde ki başarısını doğrudan değil, dolaylı olarak etkileyebileceğini ifade etmektedirler. Okuma-yazma ve öğrenme gücünü çeken öğrencilerin destek eğitimi almasında ekonomik durumun etkili olduğu görülmektedir. Kültür, bilinç düzeyi yüksek ailelerin okul ve çevre ile iletişimlerinin daha sağlıklı olduğu, ailenin okul ve çevresi ile sağlıklı bir iletişim içerisinde olmasının öğrencinin okul etkinliklerinde başarılı olmasında öğrenciyi motive ettiği söylenebilir.

Araştırma bulgularında, aile içerisindeki ilişkilerin öğrencinin zihinsel ve sosyal gelişimi açısından önemli bir etken olduğu ortaya çıkmaktadır. Alt düzeyde ilişkilerin olduğu ve sağlıklı bir aile yapısının, çocuğun okuma-yazma ve okuldaki diğer etkinliklerde ki başarısını olumsuz yönde etkilediği, sağlıklı ilişkilerin olduğu bir aile

ortamından gelen, herkesin birbirine sevgi ve saygısının olduğu aile ortamında büyüyen çocukların, hem kendilerini ifade etmede, hem de okul etkinliklerinde daha başarılı öğrenciler oldukları görülmektedir.

V. A. 4. Akademik Nedenlerden Kaynaklanan Faktörler

Araştırma bulguları ışığında, bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmalarında, akademik nedenlerin önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmaktadır. Akademik nedenlerin oluşumunda, okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin sınıf geçirilmesi veya sınıf tekrar ettirilmesi, seviye grupları oluşturulması ve derslerin içeriği gibi faktörler sayılabilmektedir.

Araştırma bulgularında, öğrencinin sınıf tekrarı yaptırılması veya sınıf geçirilmesi konusunda, öğrencinin okuma-yazma etkinliğindeki seviyesine göre, gerekli kararın alınması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu durumda, konunun aileye ve öğrenciye anlatılmasının önem kazandığı görülmektedir. Bazı öğrencilerin, sınıf tekrarı yaptığında yeni sınıfına uyum sağlamakta güçlükler çekebilecekleri, okuldan uzaklaşabilecekleri söylenebilir. Sınıfını geçirilen bazı öğrencilerin desteklendiği zaman, eksikliklerine yönelik bireysel öğretim programı uygulanarak zaman içerisinde akranlarına yetiştiği ortaya çıkmaktadır. Araştırma bulgularında, öğrencinin sınıf tekrarı yaptırılıp yaptırılmamasının uzmanlarla görüşülüp, çocuğun başarısızlığının nedenlerinin tespit edilmesi ve gerekli kararın ailenin desteğinin de alınarak verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Araştırma bulgularında, öğretmenin okuma-yazma ve diğer etkinliklerde, bilinçli bir şekilde seviye gruplaması yapmasının yararlı olacağı, seviye gruplaması oluşturulurken amacın, sınıfın gerisinde kalan öğrencilerin daha fazla ilgi ve destekle akranlarının seviyesine ulaştırmak olması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bilinçsiz bir şekilde yapılan seviye gruplamasının sınıf içerisinde huzursuzluk çıkardığı, öğrencilerin tembel, çalışkan diye etiketlendiği bunda, başarılı öğrencilerin şımarmasına, akranlarından geri kalan öğrencilerinde iyice kötü duruma gitmesine neden olduğu vurgulanmaktadır.

Derslerin içeriğinin öğrenci grubunun seviyesine uygun bir şekilde düzenlenmesinin çocukların okuma-yazma ve diğer etkinlikleri başarımada önemli bir etken olduğu ortaya çıkmaktadır. Derslerin içeriğinin düzenlenirken bireysel farklılıkların göz önüne alınması, öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin değerlendirilmesinin önemli bir etken olduğu söylenebilir. Müfredatlarımızın iyi düzeyde olduğu fakat, sınava yönelik hazırlıkların

öğrencilere ağır geldiği bazı öğrencilerin, bu yükün altında ezildiği görülmektedir. Araştırma bulgularında, yöresel farklılıkların göz önüne alınarak, öğretmenin öğretim programını somutlaştırıp, zenginleştirmesinin özellikle ilk kademedeki çocukların öğrenmesini kolaylaştıracağı söylenebilir. Öğrencilerin bildiklerinden yola çıkıp, yakından uzağa öğretim yöntemiyle, sınıf ortamını görsel zenginleştirmeye, çocuğun okuma-yazmada yaparak, yaşayarak daha etkin ve başarılı olabilmesi için çalışmalar yapılması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

V. A. 5. Öğretmen Yaklaşımlarından Kaynaklanan Faktörler

Araştırma bulguları ışığında, bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmalarında, öğretmen yaklaşımlarından kaynaklanan nedenlerin önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmen yaklaşımları arasında, öğretmenin öğrencisini tanıması, öğretmenin öğrenci ve aile ile etkileşimi, öğretmenin cinsiyeti, öğretmen değişiklikleri, öğretmenin branş farklılığı, öğretmenin tecrübesi, öğretmenin mesleğine yönelik tutumu ve model davranışları gibi faktörlerin önemli bir etken olduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenin öğrencisini tanımasının, okuma-yazma ve diğer etkinliklerde öğretmenin öğrencisine yaklaşım tarzını belirlemede önemli bir etken olduğu, öğretmenin öğrencisini tanıdıkça, öğrencisinin neler yapabileceği, ona neleri, nasıl verebileceği konusunda daha fazla bilgiye sahip olabileceği ortaya çıkmaktadır. Özellikle okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencileri öğretmenlerinin yakından tanıyıp, aile ile işbirliği içerisinde öğrenciye destek eğitimi verilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırma bulgularında, öğrencinin bazı özelliklerinin onun okuma-yazma ve diğer etkinliklerde istenilen verimi almasına engel olabileceği, bundan dolayı öğrencinin fiziksel, zihinsel ve sosyal yönden iyi tanınmasının öğretmenin duruma ve çocuğa yaklaşım tarzını belirleyeceği ortaya çıkmaktadır. Sınıflarımızda okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin genellikle keşfedilmeyen, arka plana itilen ve ailelerin ilgilenmediği öğrenciler oldukları görülmektedir. Öğretmenin öğrencilerin yeterli ve yetersiz alanlarını belirleyip ona göre öğretim yaklaşımını benimsemesinin önemli bir etken olduğu ortaya çıkmaktadır.

Araştırma bulgularında, öğrenci ile kurulacak sağlıklı iletişimin öğrencinin okuma-yazma ve diğer etkinliklerdeki başarısında önemli bir yerinin olduğu, öğrencilerle ilgili

yaşanılan sıkıntıların aile ile paylaşılmasının ve ortak çözüm aranmasının önemli bir etken olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenin öğrencilerine sevgi ve disiplin çerçevesinde eşit mesafede yaklaşması gerektiği fakat, okuma-yazma ve diğer etkinliklerde akranlarından geri kalan öğrencilerin daha fazla ilgi ve yüreklendirmeye ihtiyaçlarının olduğu söylenebilir.

Öğretmenin, öğrenci için model olduğunu göz önünde bulundurarak, öğrenci ve ailesi ile sağlıklı bir iletişim kurmasının öğrencilerin okuma-yazma ve okuldaki diğer etkinliklerdeki başarısında önemli bir yerinin olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrenci ile kurulan sağlıklı iletişimin öğrencinin kendisini değerli hissetmesinde, kendine olan güveninin artmasında dolayısıyla okulda yapılan okuma-yazma ve diğer etkinlikleri başarılmasında ve kendisini bu etkinliklerde sözlü veya yazılı şekilde ifade etmesinde önemli bir etken olduğu vurgulanmaktadır.

Araştırma bulguları ışığında, öğretmen, aile ve öğrenci arasında kurulan sağlıklı iletişimin çocukların okuma-yazma ve okuldaki diğer etkinliklerde başarılı olmalarında önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmaktadır. Bazı ailelerin okuldan uzak kaldığını, bu tür ailelerle birebir görüşülerek, sağlıklı bir iletişim içerisinde ailelerin öğrencinin eğitimi konusunda daha etkin duruma getirilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Eğitim öğretimde aile, öğretmen ve öğrenci işbirliğinin sağlanarak ailelerin eğitim-öğretim etkinliklerinde daha etkin konuma getirilmesinin özellikle okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrenciler için çok önemli olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularında, öğretmenin cinsiyetinin, öğrencilerin okuma-yazma ve diğer etkinliklerde akranlarından geri kalmasında etkisinin olamayacağı anlaşılmaktadır. Öğretmenin kişiliğinin önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmaktadır.

Araştırma bulgularında, öğrencinin özellikle ilk kademedeki öğretmen değişikliğinden olumsuz etkilendiği ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin fiziksel, sosyal ve duygusal yönden tanınmasının uzun bir süreç gerektirdiğinden dolayı, öğretmen değişikliklerinde bu sürecin tekrar baştan başlamak zorunda olduğu görülmektedir. Her değişen öğretmenin öğrenciler için farklı bir ders sunum şekli içerdiğinden, bu yüzden öğretmen değişikliklerinin hem öğretmen, hem de öğrenci için zor bir durum olduğu söylenebilir. Özellikle okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan çocukların durumlarında, öğretmen

değişikliklerinde duraklama veya gerilemenin daha belirgin olarak görülebildiği vurgulanmaktadır.

Sınıf öğretmenliğinin bir bilim dalı, uzmanlık gerektiren çalışma alanı olduğu, sınıf öğretmenliğinden gelen öğretmenler ile, alan dışından gelen öğretmenler arasında önemli farklılıklar olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenin kişiliği ile birlikte akademik açıdan öğrenci gelişimi, öğretim yöntem ve metotları açısından pedagojik formasyonunun yeterliliğinin önemli bir etken olduğu, özellikle okuma-yazma etkinliklerinde ki başarıda öğretmenin konunun uzmanı olmasının önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Bununla birlikte araştırma bulgularında, alan dışından gelen öğretmenlerin mesleğini benimsemesi, kendini geliştirmesi ile istenilen başarıyı sağlayabilecekleri yer almaktadır.

Öğretmenin tecrübesinin eğitim öğretim etkinliklerindeki başarısında önemli bir etken olduğu ortaya çıkmaktadır. Özellikle okuma-yazma ve diğer etkinliklerde akranlarından geri kalan öğrencilerin sorunlarına yönelik yaklaşımda, bu öğrencilerle bireysel ilgilenmede ve destek eğitimi verilmesinde öğretmenin tecrübesinin önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma bulgularında, öğretmenin mesleğini sevmesinin, öğretmenlikte belli bir amacının ve hedefinin olmasının öğretmenin mesleğinde başarılı olmasında önemli bir etken olduğu ortaya çıkmaktadır. Özellikle okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin kabullenilmesinde, desteklenilmesinde ve sorunları ile ilgilenilmesinde mesleğini ve çocukları seven öğretmenin çalışmasının önemli bir fark yaratacağı söylenebilir.

Öğretmenin öğrenci için bir lider olduğu, model teşkil ettiği, öğrencinin sosyal ve duygusal gelişiminde öğretmenin rolünün etkili bir faktör olduğu bu nedenle öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarına dikkat etmesi gerektiği, bu davranışların öğrenciler tarafından sürekli gözlemlendiği araştırma bulgularında ortaya çıkmaktadır.

V. A. 6. Çocuğun Kendisinden Kaynaklanan Faktörler

Araştırma bulguları ışığında, bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmalarında çocuğun kendisinden kaynaklanan faktörlerin önemli bir etken olduğu ortaya çıkmaktadır. Çocuğun kendisinden kaynaklanan faktörlerin

oluşumunda öğrencinin özür engel durumu, öğrencinin farklı bir mahalli dil kullanması, öğrencinin akran grubunun etkisi gibi faktörlerin yer aldığı ortaya çıkmaktadır.

Öğrencinin özür-engel durumunun, engelin seviyesine göre, öğrencinin okuma-yazma ve diğer etkinliklerde akranlarından geri kalmasına neden olabileceği, bu çocukların aile, öğretmen ve öğrencinin çabaları ile belli bir seviyeye gelebilecekleri ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin özür-engel durumunun uzmanlar tarafından tesbit edilip, uzmanların gerekli önerileri öğretmene ve ailelere yapmaları gerekmektedir. Bir çok öğrencinin okuma-yazma etkinliklerinde geri kalmasının nedeninin bilinemediği veya gerekli tedbirlerin alınmamasından dolayı çocuğun bir kenara itilebileceği, dolayısıyla istenilen başarıya ulaşmakta zorlanılabileceği söylenebilir. Bu öğrencilere uygun çalışma ortamlarının hazırlanması gerekmektedir.

Araştırma bulgularında, öğrencinin ne tür özür-engel durumuna sahip olduğunun öğrencinin okuma-yazma ve diğer etkinliklerde ki başarısında önemli bir etkisinin olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle zihin engelli öğrencilerin, aynı zamanda işitme ve görme engelli öğrencilerin de okuma-yazma etkinliklerini başarmada güçlükler yaşadığı, bu yüzden bu etkinliklerde akranlarından geri kalabildikleri ortaya çıkmaktadır.

Öğrencinin özrünün ailesi, öğretmeni ve sınıf arkadaşları tarafından kabul edilmesinin, desteklenmesinin öğrencinin okuma-yazma ve okulda yapılan diğer etkinliklerde başarılı olmasında ve kendisini iyi hissetmesinde çok önemli bir yerinin olduğu görülmektedir. Tüm yönleri ile kabul edildiğini anlayan öğrencinin yapılan okuma-yazma ve diğer etkinliklere katılımının ve motivasyonunun artacağı söylenebilir.

Araştırma bulgularında, öğrencinin bulunduğu yöreden ailesinin ve kendisinin farklı bir mahalli dil kullanmasının, bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmalarına etki edebileceği ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin yapılan etkinlikleri kavramada ve kendisini sağlıklı bir şekilde sözlü veya yazılı olarak ifade etmede dil gelişimlerinin önemli olduğu, farklı bir mahalli dil kullanımının öğrencinin dil gelişimini olumsuz etkileyebileceği, dolayısıyla bu öğrencilerin akranlarına göre okuma-yazma etkinliklerini geriden takip edebileceği söylenebilir.

Farklı bir mahalli dilin kullanımından dolayı öğrencinin öğretmeni ve sınıf arkadaşları tarafından kabullenilmesi öğrencinin okuldaki okuma-yazma çalışmalarındaki

başarısını doğrudan etkilemektedir. Farklı bir dille, farklı bir şivenin etkisinin aynı olmayacağı şive farklılığının öğrencilerin okuma-yazmada zorlanmasında etkisinin az olacağı vurgulanmaktadır.

Araştırma bulgularında, öğrencilerin sınıf içerisinde ve sınıf dışında, akranları ile etkileşim içerisinde oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu öğrencilerin etkileşim içerisinde oldukları akran grubunun yeterliliğinin, belli bir kültürel düzeye sahip olmasının, öğrencinin okulda yapılan okuma-yazma ve diğer etkinliklerdeki başarısında etkisinin olduğu görülmektedir. Sınıf içerisinde yapılan okuma-yazma etkinliklerinde, akranlarından geri kalan çocukları, arkadaşlarının kabul etmesinin, sınıf içerisinde kaynaşmanın olmasının, öğrencinin uyum güçlüğü çekmemesinin, öğrencinin bu etkinliklerdeki başarısını olumlu yönde etkileyeceği ortaya çıkmaktadır. Bu etkinliklerde başarısız olan öğrencilerin genellikle pasif, içine kapanık öğrenciler olduğu, kendilerini farklı bir şekilde ifade etme yoluna gittikleri, öğrencinin bu durumdan kurtulmakta, etkinliklerde istenilen çabayı ve başarıyı göstermesinde öğretmen ve akran grubunun desteğinin önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır.

Öğrencinin okuma-yazma ve diğer etkinliklerdeki başarısında çocuğun okula karşı tutumunun önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır. Çocuğun okula karşı tutumunu belirleyen faktörler arasında, ailenin çocuğu okula hazırlaması, ailenin okula bakış açısı, öğrencinin öğretmenini ve okulunu sevmesi ortaya çıkmaktadır. Bu faktörleri olumsuz olan öğrencilerin, okula isteyerek gelmeyecekleri, derslere karşı ilgilerinin düşük olacağı dolayısıyla okulda yapılan okuma-yazma ve diğer etkinliklerde yeterli verimi alamayacakları araştırma bulguları ışığında söylenebilir.

V. A. 7. Eğitim Programlarından Kaynaklanan Faktörler

Araştırma bulguları ışığında, bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmalarında eğitim programlarından kaynaklanan faktörlerin önemli bir etken olduğu ortaya çıkmaktadır. Eğitim programlarından kaynaklanan faktörler arasında eğitim-öğretim programının seviye farklılıklarına uygunluğu, öğretmenin hazırlanan programı uygulama becerisi gibi faktörler sayılabilir.

Araştırma bulgularında, öğretmenlerin okuma-yazma ve diğer etkinliklerde, sınıftaki bireysel farklılıkları, sınıfın seviyesini göz önünde bulundurmasının yapılan etkinliklerde tüm öğrencilerin yararlanabilmesi için önemli bir faktör olduğu, çünkü sınıflarımızda alt,

orta ve üst seviyede öğrenciler bulunabileceği ortaya çıkmaktadır. Özellikle okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin normal programı takip etmede zorlandıkları, diğer öğrencilerden daha fazla ilgi ve desteğe ihtiyacı olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularında, öğretmenin plan yaparak derse girmesinin dersin verimli geçmesinde önemli bir etken olduğu, öğretmenin yaptığı planla sınıfta neyi, nasıl vereceğini, hangi araç ve gereçleri kullanacağını belirlediği yer almaktadır. Yapılan bu planı öğretmenin sınıfın seviyesini gözетerek uygulaması, yapılacak okuma-yazma ve diğer etkinliklerde öğretmenin daha verimli olmasını ve öğrencilerinde yapılan etkinliklerde daha başarılı olmasını sağlayacağı ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenin öğrencilerini iyi tanıyarak, çocuklarla iyi bir iletişim içerisinde konuya hakim olarak programı uygularken sınıfın düzeyine inmesi, öğrencilerin yapılan okuma-yazma ve diğer etkinlikleri anlamasını kolaylaştıracağı ortaya çıkmaktadır. Özellikle okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin kendilerine ait özel durumlarının olabileceği ve onlara uygun eğitim desteğinin verilmesi ve gerekli tedbirlerin alınması gerektiği araştırma bulguları ışığında söylenebilir.

V. A. 8. Eğitim Ortamlarından Kaynaklanan Faktörler

Araştırma bulgularında, etkili bir eğitim-öğretim etkinlikleri için sağlanan eğitim ortamlarının önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu faktörler arasında sınıfın ısınması, ışığı, yazı tahtasının netliği, öğrencilerin işitme, görme, boy durumlarına göre oturma düzeni, sınıfın mevcudu ve sıraların şekli gibi faktörlerin yer aldığı ortaya çıkmaktadır. Sağlanan eğitim ortamları, bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasını dolaylı yoldan etkileyebilmektedir.

Araştırma bulgularında, sınıfın ısınmasının orta düzeyde olması gerektiği, soğuk sınıflarda öğrencilerin gergin ve isteksiz olacağı, aşırı sıcak ortamlarda ise, öğrencilerde gevşeklik ve dikkat dağınıklığı olabileceği ortaya çıkmaktadır. Çünkü öğrenme için dikkat ve motivasyon gerekmektedir.

Etkili bir çalışma ortamında ışığın yeterli düzeyde ve sol taraftan gelmesi gerektiği, yetersiz ışık ortamında, baskın bir hava oluşacağı ve öğrencilerin ilgilerinin azalabileceği, dikkatlerinin dağılabilceği, bu nedenle istenilen başarıya ulaşılmasında güçlükler

yaşanabileceği görülmektedir. Özellikle görme kusuru olan öğrencilerde ışığın yeterli düzeyde gelmesinin önemli bir etken olduğu araştırma bulgularında görülmektedir.

Araştırma bulgularında, ilk kademedeki kullanılan yazı tahtasının, öğrencilerin net görebileceği şekilde öğrencinin görme alanına uygun ayarlanması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin yazı tahtasını net olarak görememesi, yapılan etkinlikleri anlamasını, kavramasını ve tahtada yazılanları defterine geçirmesini olumsuz etkileyebilmektedir. Yazı tahtasının netliğinde, yeşil tahta ve beyaz tebeşir kullanımının öğrencinin kas gelişimi için önemi vurgulanmaktadır.

Öğrencilerin işitme, görme ve boy durumlarına göre sınıf yerleşim planı yapılması, sınıftaki etkinliklerin her öğrenciye hitap etmesi açısından önemli olduğu, işitme, görme ve boy durumlarının dikkate alınmadığı zamanlarda bazı öğrencilerin yapılan etkinlikleri görmekte, duymakta zorlandıkları, bu yüzden anlamada ve algılamada eksiklikler olduğu bundan dolayı bazı öğrencilerin okuma-yazma ve diğer etkinliklerde akranlarından geri kalabileceği ortaya çıkmaktadır.

Araştırma bulgularında, etkili bir eğitim-öğretim çalışmalarında sınıf mevcudunun otuz civarında olmasının uygun olacağı vurgulanmaktadır. Kalabalık sınıflarda öğrencilere yeteri kadar zaman ayıramadığı, öğrencilerin kendilerini ifade etmede daha az fırsat bulduğu, disiplin sorunlarının baş gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Özellikle okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin daha fazla ilgi ve desteğe ihtiyacı olduğu vurgulanmaktadır.

Sıraların şeklinin arka arkaya durmasının ilk sınıflarda tahtayı görmeye etkili olduğu, ancak ileriki sınıflarda “U” şekli veya “küme” şeklinde etkileşimi artırmaya yönelik sıraların şeklinde düzenlemeler yapılabileceği görülmektedir.

V. A. 9. Yönetsel Düzenlemelerden Kaynaklanan Faktörler

Araştırma bulguları ışığında, bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasında yönetsel düzenlemelerin etkili olabileceği ortaya çıkmaktadır. Yönetsel düzenlemelerden kaynaklanan faktörler arasında, normal ve ikili eğitim sisteminin farklılıkları ve taşınmalı eğitim sistemi yer almaktadır.

Araştırma bulgularında, normal eğitim ve ikili eğitim uygulaması arasında farklılıklar olduğu ortaya çıkmaktadır. İkili eğitimde öğrencilerin ve öğretmenlerin çok

erken saatlerde okula gelip, geç saatte okuldan ayrıldıkları, bu nedenle ikili eğitim sisteminde öğretmenlerin ve öğrencilerin verimliliğinin düşebileceği ortaya çıkmaktadır. Normal eğitim uygulamasında ise, ders ve teneffüs sürelerinin daha uygun olduğu, öğrencilerin uykusunu alarak, beslenmesini yaparak okula geldiği ve öğrencilerin okuldaki ihtiyaçlarını gidermek için yeterli teneffüs sürelerinin bulunduğu söylenebilir. Verimli bir eğitim öğretim için normal eğitim uygulamasının olması gerektiği vurgulanmaktadır. İkili eğitimde altı saat üst üste dersin, öğrencileri ve öğretmenleri yorduğu, dikkat dağınıklığına sebep olduğu, istenilen verimin alınmasında zorluk çekildiği belirtilmektedir. Bununla birlikte, bazı öğrencilerin okula karşı isteksiz olacağı, devamsızlıklarının artabileceği dolayısıyla bu durumun yapılan etkinliklerde akranlarından geri kalmasına neden olabileceği ortaya çıkmaktadır. Özellikle özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için normal eğitimin daha uygun olacağı vurgulanmaktadır.

Araştırma bulgularında, taşınalı eğitim ile okula gelen öğrencilerin zaman zaman eğitim öğretiminin aksadığı görülmektedir. Özellikle kış şartlarında okula devam konusunda sıkıntılar yaşadıkları, okuluna ilk sınıflarda sık sık gelemeyen öğrencilerin okuma-yazma ve diğer etkinliklere katılamadığından dolayı akranlarına göre geride kalabileceği söylenebilir. Öğrencilerin okula ulaşmak için, erken vakitte evden ayrılmak durumunda kalıp uyku, beslenme, yorgunluk gibi sorunlar yaşayabilecekleri, bu durumun öğrencileri psikolojik açıdan da olumsuz etkileyebileceği ortaya çıkmaktadır. Taşınalı eğitim ile okula gelen öğrencilerin çevre ve arkadaşlar arasında uyum güçlüğü çekebilecekleri, içine kapanık bir öğrenci olabilecekleri belirtilmekte, bu durumda sınıf öğretmenine ve okul yönetimine öğrencileri kaynaştırmada önemli görevler düşmektedir.

Araştırma bulgularında, öğretmenlerin taşınalı eğitimde aileye ulaşmakta güçlük çektikleri, öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmede zorlandıkları vurgulanmaktadır. Aile ile çocuğunun hakkında görüşülmesinde, danışmanlık yapılmasında ulaşımdan dolayı sıkıntılar yaşanabildiği, çocuğun evdeki eğitimini desteklemede eksiklikler olduğu ortaya çıkmaktadır. Özellikle akranlarından geride olan öğrencilerin velileri ile işbirliğine daha fazla gereksinim duyulduğu fakat, taşınalı eğitimde bazı öğrenci velilerinin okula gelemediklerini dolayısıyla öğretmen ve veli arasındaki işbirliğinde sıkıntılar olduğu bu durumun da çocuğun eğitim ihtiyacı için olumsuz bir yaşantı olduğu vurgulanmaktadır.

Araştırma bulgularında, taşınalı eğitimde öğrenciler arasında kültür alış-verişi olduğu ve öğrencinin sosyal çevresinin gelişmesi açısından taşınalı eğitimin olumlu

yönlerine değinilmektedir. Öğrencinin sosyal açıdan gelişmesinde, farklı öğrencilerle kaynaşmasında taşınmalı eğitimin bir fırsat olduğu, farklı ortamdan gelen öğrencilerin ailelerinin tesiri ile daha fazla çalışıp başarılı oldukları söylenebilir.

V. A. 10. Öğrencilerin Okuma-Yazmayı Gerçekleştirebilmeleri İçin Kullanılan Araç-Gereçlerin, Yöntem ve Tekniklerin Sahip Olması Gereken Özellikleri

Araştırma bulguları ışığında, okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan çocukların okuma-yazmayı gerçekleştirmesinde kullanılan araç ve gereçlerin önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. İlk kademede öğrencilerin kullandıkları araç ve gereçlerin çocuğun gelişim düzeyine uygun olması gerektiği, araç ve gereçlerde kalemin (yumuşak kurşun kalem), okuma materyalinin (ne parlak ne de mat olmayan okuma materyalleri), yazı tahtasının (yeşil tahta, beyaz tebeşirin) önemli bir yerinin olduğu belirtilmektedir. Pahalı materyallerin tercih edilmemesi gerektiği, aynı zaman da çocuğun toplumsal bilinç kazanması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Öğretmenin teknolojiden de yararlanıp, öğretimi etkinleştirmek için çeşitli materyaller kullanabileceği, özellikle öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle çalışmalarda zengin materyallerin kullanılması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Kullanılan fiş cümlelerinin kısa, az sayıda ve anlamlı olması gerektiği, öğrenciye gelişimine uygun somut anlamlar ifade eden fiş cümlelerinin verilmesinin öğrencinin anlamasını ve kavramasını kolaylaştıracağı söylenebilir. Uzun, anlaşılması güç ve işlek olmayan fişlerin öğrenilmesinin güç olduğu özellikle bu etkinliklerde akranlarından geri kalan öğrencilerin zorlandıkları ortaya çıkmaktadır.

Araştırma bulgularında, öğretmenin dersliği, birinci sınıfın programına uygun şekilde düzenlemesinde, dersliği tek başına kullanmasının önemli olduğu belirtilmektedir. İkili eğitimde dersliklerin iki sınıf tarafından kullanılmasının bazı çalışmaların panolara, tahtaya asılmasını engellediği, bununda sınıf içinde görsel etkileşim ortamını oluşturmayı olumsuz etkilediği söylenebilir. İlk sınıfta okuma-yazmayı öğrenmede ve pekiştirmede sınıfın görsel olarak zenginleştirilmesinin, öğrencilerin kendilerinin bir şeyler yapmasının, fişlerin ve yapılan etkinliklerin sınıfa asılmasının önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Araştırma bulgularında, okuma-yazma öğretiminde tümdengelim yönteminin kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerle de çalışırken aynı yöntemi kullandıkları tümdengelim yönteminin, çocuğun gelişimi açısından daha uygun olduğu, somut cümlelerin öğrencinin algılamasını

kolaylaştırdığı, öğrencinin anlamlı ve akıcı okuma-yazmasını sağladığı vurgulanmaktadır. Bu yöntemle önce öğrencilere cümle verilmekte, anlamıyla birlikte bunu okuması ve yazması istenmekte, başlangıçta kısa ve basit cümleler seçilmektedir. Bu cümleleri öğrenen öğrencilere kelimeler tanıtılmakta, kelimeler hecelere bölünmekte ve giderek harflere geçilmektedir. Öğretmenlerin tündengeliyi uygularken, hece ve harflere vurgu yaparak bir anlamda karma yöntem izledikleri söylenebilir.

Araştırma bulgularında, öğrencilerin okuma-yazma etkinliğinde geri kaldıkları yerlerin tesbit edilip öğrencinin durumuna uygun yöntemin kullanılabileceği ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşım tarzı ile öğrencinin okuma-yazmayı gerçekleştirebileceği vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin bazı öğrencilerde hece ve harf çalışması yaptıkları, ünlü harflerin yanına ünsüz harfler getirerek heceler oluşturdukları, hecelerden de kelimeler oluşturdukları görülmektedir. Özellikle bu çocuklarda sık tekrarlar yapılması gerektiği, kullanılan fiş cümlelerinin kısa ve anlamlı olması gerektiği söylenebilir. Öğrenciye fişlerin, yap, göster ve söyle metodu ile önce yazdırılıp daha sonra gösterip okuması sağlanmaktadır. Bu konuda eğitim almış öğretmenlerin, gerekli materyalleri kullanarak bireysel destek öğretimi ile bu çocukların okuma-yazmayı gerçekleştirebilecekleri ortaya çıkmaktadır.

Okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerle çalışmanın temel ilkeleri olarak aşağıdakiler söylenebilir.

- Küçük gruplar halinde çalışma,
- Her çocuğa ayrı bir program uygulama,
- Somuttan soyuta geçme,
- Bilinenle başlama,
- Amaca yönelik olma,
- Destekleyici ve motive edici bir yaklaşım içerisinde olmalıdır.

Ayrıca araştırma bulgularında, okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin eksik kaldıkları alanlarının tesbit edilip buna yönelik bireysel ve grup eğitimi verilmesinin, öğretim metodu olarak öğrencinin durumuna uygun tündengeli, tüme varım veya karma yöntemin uygulanmasının bu öğrencilerin okuma-yazmayı gerçekleştirmelerinde önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmaktadır.

V. B. Öneriler

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler sunulmaktadır.

- Öğrencinin ilk okuma-yazma etkinliklerine başlayabilmesi için gerekli olan zihinsel, fiziksel ve sosyal gelişimini tamamlamış olması gerekmektedir,
- Ailenin, okul öncesi dönemde çocuğunun zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimini destekleyici bir ortam oluşturması önemlidir,
- Çocukların zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimine katkısı olması amacıyla okul öncesi kurumlarında eğitim görmeleri önemlidir,
- Aile ve sınıf öğretmeni, öğrencinin dengeli beslenmesine imkanlar ölçüsünde özen göstererek, öğrencilerin yeterli protein, vitamin ve mineralleri alması sağlanmalıdır,
- Aile, öğretmen ve okul yönetimi işbirliği içerisinde öğrencinin eksikliklerini gidermesine, sınıfına uyumuna ve psikolojik olarak da kendisini iyi hissetmesine imkan sağlayacak ortamı oluşturmalıdır,
- Öğrencilerin okuma-yazma ve diğer etkinliklerde başarılı olabilmeleri için okula başlamadan önce ailesi ve çevresi tarafından psikolojik olarak okula hazırlanması gerekir,
- Ailenin, okul ile işbirliği içerisinde okulda yapılan etkinlikler paralelinde, çocuğunun dersleri ile ilgilenmelerinin çocukların bu etkinliklerdeki başarısında önemli bir yeri vardır,
- Ailenin ve çevrenin, çocuğun okuma-yazma ve diğer etkinliklerde başarılı olmasında motive edici ve destekleyici bir yaklaşım sergilemesi gerekir,
- Ailelerin çocuklarının hem fizyolojik, hem de sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamaları önemlidir,
- Öğretmenler ve aileler, imkanlar ölçüsünde ailelerin sosyo-ekonomik durumlarını öğrencilere yansıtmamalıdır,
- Ailelerin okul ve çevre ile ilişkilerini sağlıklı bir biçimde yürütmeleri gerekir,
- Sevgi ve saygının yer aldığı sağlıklı ilişkilerin olduğu aile ortamı çocuğun başarısında önemli bir etkidir,
- İlk sınıfta okuma-yazmaya geçemeyen öğrencilerin sınıf tekrarı yaptırılıp, yaptırılmamasının Rehberlik ve Araştırma Merkezindeki uzmanlarla görüşülüp gerekli kararın ailenin de desteğinin alınarak verilmesi gerekir,

- Sınıf geçirilen öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde eksik kaldıkları yönlerinin tesbit edilip, öğrencinin durumuna uygun bireysel veya grup öğretim desteği verilmesi gerekir,
- Derslerin içeriğinin düzenlenirken, sınıfın seviyesinin, bireysel farklılıkların göz önüne alınması, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin değerlendirilmesi gerekmektedir,
- Öğretmenler öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde daha etkin ve başarılı olabilmesi için yöresel farklılıkların göz önüne alınması, öğrencilerin bildiklerinden yola çıkıp, yakından uzağa öğretim yöntemi uygulanması, sınıf ortamının görsel olarak da zenginleştirilmesi, etkinliklerin yaparak ve yaşayarak işlenmesi önemlidir,
- Sınıf öğretmeni, özellikle okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan çocukları yakından tanıyıp, bu öğrencilere ailesi ile işbirliği içerisinde destek eğitimi verilmesi gerekir,
- Öğretmenlerin, öğrencilerini zihinsel, fiziksel, sosyal ve psikolojik yönden iyi tanıyıp, yeterli ve yetersiz alanlarını belirleyip ona göre öğretim yaklaşımı benimsemeli önemlidir,
- Öğretmenin öğrenci için bir model olduğu göz önünde bulundurularak, öğretmenin öğrenci ve ailesi ile sağlıklı bir iletişim kurmasının öğrencilerin okuma-yazma ve diğer etkinliklerde başarısında önemli bir yeri vardır,
- Öğretmenin okuldan uzak kalan ailelerle birebir görüşerek, onlarla sağlıklı bir iletişim içerisinde ailenin çocuğunun eğitimi konusunda daha etkin bir duruma getirilmeleri gerekmektedir,
- Öğrencilerin zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimleri yönünden tanınmaları uzun süreç olduğundan özellikle ilk sınıflarda öğretmen değişikliklerine gidilmemesine yetkili makamlarca özen gösterilmelidir,
- Alan dışından gelen öğretmenlerin kişiliği ile birlikte akademik olarak öğrenci gelişimi, öğretim yöntem ve metotları gibi pedagojik formasyon açısından kendilerini geliştirmeleri ve mesleklerini benimsemeleri gerekmektedir,
- Tecrübe ile birlikte öğretmenin kendisini sürekli geliştirmesi, yenilemesi, çağın gereksinimlerine ayak uyduracak eğitimde ve teknolojiye gelişmeleri takip etmesi gerekir,
- Öğretmenin mesleğini sevmesi, öğretmenlikte belli bir amacının ve hedefinin olması öğretmenin mesleğinde başarılı olmasında önemli bir etkidir,

- Öğretmenin öğrenci için bir lider olduğu, model teşkil ettiği, öğrencinin sosyal, duygusal gelişiminde önemli bir rolünün olduğu göz önünde bulundurularak öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarına dikkat etmesi gerekir,
- Öğrencinin özür-engel durumunun uzmanlar tarafından tesbit edilip, gerekli önerilerin ailelere ve öğretmenlere yapılması gerekir,
- Öğrencinin özrünün ailesi, öğretmeni ve sınıf arkadaşları tarafından kabul edilmesinin, desteklenmesinin öğrencinin bu etkinliklerde başarılı olabilmesinde önemli bir etkisi vardır,
- Farklı dil kullanan öğrencilerin sınıf öğretmeni ve arkadaşları tarafından kabul düzeyi, öğrencinin etkinliklerdeki başarısını arttıracak ve öğrencinin kendisini iyi hissetmesini, okulunu, arkadaşlarını ve öğretmenini sevmesini sağlayacaktır,
- Bu etkinliklerde başarısız olan öğrenciler genellikle pasif ve içine kapanık öğrenciler olduğundan, kendilerini farklı bir şekilde ifade etme yoluna gittikleri için öğrencinin bu durumdan kurtulmakta, etkinliklerde istenilen çabayı ve başarıyı göstermede öğretmen, aile ve akran grubunun desteği önemli bir faktördür,
- Çocuğun okula karşı tutum geliştirmesinde, ailenin çocuğu okula hazırlaması, ailenin okula bakış açısı, öğrencinin öğretmenini ve okulunu sevmesi önemlidir. Aile, okul ve öğretmen bu konuda da işbirliği içerisinde olmalıdırlar,
- Sınıflarımızda alt, orta ve üst düzeyde öğrenciler bulunabileceği için öğretmenin okuma-yazma ve diğer etkinliklerde sınıftaki bireysel farklılıkları, sınıfın seviyesini göz önünde bulundurması etkinliklerde tüm öğrencilerin yararlanabilmesi için önemlidir,
- Öğretmenin öğrencilerini iyi tanıyarak, çocuklarla iyi bir iletişim içerisinde, konuya hakim olarak, programı uygularken sınıfın düzeyine inmesi öğrencilerin etkinlikleri anlamasını, kavramasını kolaylaştıracaktır,
- Öğretmenin sınıfta neyi, nasıl vereceğini, hangi araç ve gereçleri kullanacağını belirlemek için günlük plan yaparak derse girmesi gerekmektedir,
- Öğretmenin planı sınıfın seviyesini gözeterek uygulaması, yapılacak okuma-yazma ve diğer etkinliklerde öğretmenin daha verimli olmasını ve öğrencilerin de etkinliklerde daha başarılı olmasını sağlayacaktır,
- Sağlıklı, verimli bir eğitim-öğretim etkinlikleri için sağlanan eğitim ortamları önemli bir faktördür. İmkanlar ölçüsünde yetkili birimler, sınıfın ısınmasının orta düzeyde

olmasına özen göstermelidirler. Sınıfların yeterli düzeyde ve sol taraftan ışık alabilmesi, temiz hava alabilme imkanının olabilmesi önemlidir,

- Öğrencilerin işitme, görme, boy ve özel durumlarına uygun sınıf yerleşim planı yapılması etkinliklerin her öğrenciye hitap etmesi ve istenilen verimin alınmasında önemlidir,
- Etkili bir eğitim öğretim çalışmalarında sınıf mevcudunun yirmi-yirmi dört civarında olması uygundur,
- İlk sınıflarda tahtayı net görebilmek için sıraların şeklinin arka arkaya durması önemlidir,
- Normal eğitim uygulaması, öğrencilerin beslenmesi, uykusunu alması, öğretmen ve öğrencinin yorgunluğunun azlığı, okulda karşılaşılan ihtiyaçların giderilmesi ve etkinliklerin daha verimli bir hale getirilmesi için önemlidir,
- Taşınabilir eğitim ile gelen öğrencilerin etkinliklere katılımı ve başarıyı yakalayabilmelerinde, bulunduğu çevreye ve okula uyum göstermelerinde okul yönetimi ve sınıf öğretmenlerinin Oryantasyon hizmeti vermeleri gerekir,
- Öğrenciler arasındaki kültür alış veriş, sosyal çevrenin gelişmesi, farklı öğrencilerle bir arada olabilmek ve başarıya güdülemek için okul yönetimi ve öğretmenlerin uygun ortamlar oluşturmaları ve sosyal etkinliklere yer vermeleri gerekmektedir,
- İlkokuma-yazma öğretiminde öğrencinin güzel ve okunaklı yazmasında öğrencinin kullanacağı materyaller önem kazanmaktadır. Defterler kaliteli, beyaz kağıttan ve çizgili olmalıdır. Yumuşak, yuvarlak ve koyu yazan kurşun kalemler tercih edilmelidir. Yazı tahtası seçilirken öğrencinin gözüne uygun, ışığı yansıtmayan, çocuğun boyuna uygun, tebeşiri kaydırmayan özelliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmen sınıfında farklı araç ve gereçleri kullanmalıdır,
- Öğrencinin gelişimine uygun, somut anlamlar ifade eden fiş cümleleri öğrencinin anlamasını ve kavramasını kolaylaştıracaktır,
- İmkanlar ölçüsünde ilk sınıfın dersliğinin tek bir sınıf tarafından kullanılması sağlanmalıdır,
- Akranlarından okuma-yazma etkinliklerinde geri kalan çocuklarla çalışırken de tündengelem yöntemi uygulanmalıdır. Bu yöntemi uygularken, bu öğrencilerin eksik kaldıkları, yetersiz oldukları alanların tesbit edilip, ona uygun bireysel veya grup öğretimi yaklaşımı benimsenmelidir.

KAYNAKÇA

- Akyılmaz Lütfi ve Şükrü Kocaoluk (1992). **İlk Okuma-Yazma Öğretimi**, İstanbul: Kocaoluk Yayınevi
- Akyol, Hayati (1997). “Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Okuma-Yazma Öğretimi”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 136, Sayfa: 16-20, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Akyol, Hayati (2001). **Türkçe İlk Okuma-Yazma**, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayınları
- Alperen, Nusret (2001). **Türkçe Okuma-Yazma Eğitimi Rehberi**, Ankara: Alperen Yayınları
- Arı, Asım (2002). “İlköğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Normal, Taşımali, Yatılı İlköğretim Okullarının Karşılaştırılması)”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 153-154, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Ataman, Ayşegül (2002). “Kaynaştırmada Sınıf Öğretmenlerinin Roller ve Yetiştirme Sorunları”, XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri, Konya: Eğitim Kitabevi
- Binbaşıoğlu, Cavit (2001). “İlkokuma-Yazma Öğretiminde Cümle Yöntemi Kullanılmasıyla İlgili Bazı Eleştiriler ve Bunlara Verilebilecek Yanıtlar”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Yıl: 26 Sayı: 279, Sayfa: 5, Ankara: Tekışık Yayıncılık
- Cüceloğlu, Doğan (1997). **İnsan ve Davranışı**, İstanbul: Remzi Kitabevi
- Çalışkan, Muhittin (2002). “Yetişek Tasarımı” (Yayınlanmamış Seminer Çalışması), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Çelenk, Süleyman (1999). **İlk Okuma-Yazma Öğretimi**, Ankara: Artım Yayınları
- Çelenk, Süleyman (2003). “İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri”, www.ilkogretim.online.org.tr
- Demirel, Özcan (1994). **Türkçe Öğretimi ve Programı**, Ankara: USEM Yayınları
- Devebakan, Rıfat (2002). “Taşımali İlköğretim ve Öğrenci Sorunları”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Yıl: 3, Sayı: 21. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Eğitim Bilim Dergisi (2001). **Eğitim Dünyasından**, Sayı: 17, Sayfa: 24, İstanbul: Şan Ofset
- Erden, Gülsen, Füsün Kurdoğlu, Runa Uslu (2002). “İlköğretim Okullarına Devam Eden Türk Çocuklarının Sınıf Düzeyine Göre Okuma Hızı ve Yazım Hataları Normlarının Geliştirilmesi”, www.google.com.tr

- Erden, Gülsen (2002). “Özgül Öğrenme Güçlüğü Nedir? Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukları Tanıma ve Okulda Yardımcı Olabilme”, **Güleç Dergisi**, Sayı: 3, Sayfa: 3, Ankara: Keçiören Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yayınları
- Erman, Özlem (2002). “Disleksi”, **Çoluk Çocuk Dergisi**, Sayı 17, Ankara: Kök Yayıncılık
- Fidan, Nurettin ve Münire Erden (1991). **Eğitime Giriş**, Ankara: Feryal Matbaacılık Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi
- Ferah, Aysel (2001). “Eylem Boyutuyla İlkokuma-Yazma ve Ezberleme”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 149, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Ferah, Aysel (1996). “İlkokul Birinci Sınıfta Okuma Öğretiminde Amaçlar Meselesi”, www.google.com.tr.
- Ferah, Aysel (2001). “İlkokuma-Yazma Öğrenmede Göz Hareketleri ve Görme Algısı”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Yıl:26 Sayı: 279, Sayfa: 24, Ankara: Tekışık Yayınları
- Ferah, Aysel (2001). “İlkokuma-Yazmayı Öğrenmede Ses Algısı”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Yıl: 26, Sayı: 280, Sayfa: 27, Ankara: Tekışık Yayınları
- Güneş, Firdevs (2000). **Beyin Teknolojisi**, Ankara: Ocak Yayınları
- Güneş, Firdevs (2002). “Okuma-Yazma Becerilerini Geliştirme”, **Çoluk Çocuk Dergisi**, Sayı: 18, Ankara: Kök Yayıncılık
- Güneş, Firdevs (2000). **Uygulamalı Okuma-Yazma Öğretimi**, Ankara: Ocak Yayınları
- Hisarcık, Fevzi (2000), “İlköğretim Öğretmeni Adaylarına İlkokuma-Yazma Çalışmaları İle İlgili Pratik Öneriler”, **Mili Eğitim Dergisi**, Sayı: 148, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Karasar, Niyazi (2000). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karatepe, Hasan (1988). **Zeka Özürlü Çocuklar**, Ankara: Karatepe Yayınları
- Koçkar, Aylin (2001). “Özgül Öğrenme”, **Çocuk ve Aile**, Yıl:4, Sayı:35
- Korkmazlar, Ümran (1993). **Özel Öğrenme Bozukluğu**, İstanbul: Taç Ofset
- Köksal, Kemal (2001). **Okuma-Yazmanın Öğretimi**, Ankara: Pegema Yayıncılık
- Mili Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2002). **Anasınıfındaki Çocuğuma Nasıl Yardım Edebilirim?**, Ankara: Mili Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü (1993). **İlk Okuma-Yazma Kılavuzu**, Ankara: Mili Eğitim Bakanlığı Yayınları
- MEB Çıraklık ve Yaygın Eğitim Merkezi (1996). **Genç Kızların ve Kadınların Eğitimini Geliştirme Projesi**, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

- Okday, Ayla (1982). “Okul Öncesi Dönemde Öğrenme ve Okumaya Hazırlıklı Olmak”, www.egitim.aku.edu.tr.
- Oral, Behçet (2000). “Alan Dışından Mezun Olup Sınıf Öğretmenliğine Atanan Öğretmenlerin Sınıf Öğretmenliğindeki Durumlarının Değerlendirilmesi”, **Mili Eğitim Dergisi**, Sayı: 148, Ankara: Mili Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Özcan, Ali Osman (2001). “Okur Yazarlık Gelişimine Kısa Bir Bakış”, www.ulkucu.org
- Özcan, Ali Osman (2002). “Okuldaki Öğretmen ve Öğrenci”, www.ulkucu.org.
- Özdoğan, Berka (1997). **Çocuk ve Oyun**, Ankara: Anı Yayıncılık
- Özer, Zuhâl (1997). “Disleksi”, www.biltek.tubitak.gov.tr.
- Özsoy, Yahya, Mehmet Özyürek ve Süleyman Eripek (1998). **Özel Eğitime Giriş**, Ankara: Karatepe Yayınları
- Razon, Norma (1982). “Okuma Güçlükleri”, **Eğitim ve Bilim Dergisi**, Sayı: 39, Sayfa: 11-18, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Sarı, Hakan (2003). **Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleri İle İlgili Öneriler**, Ankara: PegemA Yayıncılık
- Sarı, Hakan (2001). “Araştırmada Kalitatif Yaklaşımlar” (Yayınlanmamış Ders Notları), Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Şahin, Kemal (2001). “Sınıf İçi Öğretmen Davranışları”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**. Yıl:2, Sayı: 18, Ankara: Mili Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Şenol, Musa (1999). “Okuma-Yazma Öğretiminin Tasviri Bibliyografyası”, www.egitim.aku.edu.tr
- Smith Carl ve Roger Sensenbaught (2002). “Helping Children Overcome Reading Difficulties”, Eric Digest
- Tekışık, Hüseyin Hüsnü (1998). **Öğretmen Kılavuzu**, Ankara: Tekışık Yayınları
- Tuğrul, Belma (2002). “Çocukların Özgün Bir Alfabetesi ve Yazı Şekli Vardır”, **Çoluk Çocuk Dergisi**, Sayı 17, Ankara: Kök Yayıncılık
- Uludağ, Zekerriyya, Hatice Odacı (2002). “Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekan”, **Mili Eğitim Dergisi**, Sayı: 153-154, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Yalın, Halil İbrahim (2002). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Ankara: Nobel Yayınları
- Yavuzer, Haluk (2000). **Çocuk Psikolojisi**, İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek (1999). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Seçkin Yayınevi

- Yılmaz, Hasan ve Ali Murat Sünbül (2000). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Konya: Mikro Yayınları
- Yılmaz, Hasan ve Ömer Üre (1997). **Rehberlik Ders Notu**, Konya: Günay Ofset
- Yılmaz, Metin (2001). “*İlkokuma-Yazma Öğretimi*”, [www. google. com. tr](http://www.google.com.tr)
- Yörükoğlu, Atalay (1993). **Çocuk Ruh Sağlığı**, İstanbul: Özgür Yayınevi
- Yücel, Emine Perran (2000). **Okuma -Yazmaya İlk Adım**, Ankara: PegemA Yayıncılık
- Liberman, Isabella, Y. Donald Shankweiler ve Alvin M. Liberman (2002). “*Why Children Succeed or Fail at Reading*”, [http\From Infancy to Literacy, Edited by F. Kavanagh, The Communication by Language Series\htm](http://From Infancy to Literacy, Edited by F. Kavanagh, The Communication by Language Series\htm)
- [www.dic.gov. tr](http://www.dic.gov.tr) (Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü)
- [http\www.deskop, gata\Okuma Bozukluğu\htm](http://www.deskop, gata\Okuma Bozukluğu\htm)
- [http\www.deskop, gata\Yazılı İfade Bozukluğu\htm](http://www.deskop, gata\Yazılı İfade Bozukluğu\htm)



EK I
Görüşme Formu

1. Gelişimsel nedenlerden kaynaklanan faktörler neler olabilir?

- Zihinsel gelişim
- Fiziksel gelişim
- Kas gelişimi
- Beslenme
- Geçirdiği hastalıklar
- Okula başlama zamanı

Neden, neden değil?

2. Psikolojik nedenlerden kaynaklanan faktörler neler olabilir?

- Kişilik özellikleri
- Ailevi özellikleri
- Toplumsal özellikler

Neden, neden değil?

3. Ailevi nedenlerden kaynaklanan faktörler neler olabilir?

- Ekonomik durum
- Çevre ile etkileşim
- Aile içi etkileşim

Neden, neden değil?

4. Akademik nedenlerden kaynaklanan faktörler neler olabilir?

- Sınıf tekrarı, sınıf geçme
- Seviye grupları
- Derslerin içeriği

Neden, neden değil?

5. Öğretmen yaklaşımlarından kaynaklanan faktörler neler olabilir?

- Öğrenciyi tanıma
- Öğrenci ile etkileşim
- Aile ile etkileşim
- Öğretmenin cinsiyeti, Öğretmen değişiklikleri, Öğretmenin branş farklılığının etkisi, Öğretmenin tecrübesi, Öğretmenin mesleğine yönelik tutumu, Öğretmenin model davranışları

Neden, neden değil?

6. Çocuğun kendisinden kaynaklanan faktörler neler olabilir?

- Öğrencinin özür-engel durumu
- Bulunduğu yöreden farklı bir mahalli dilin kullanımı
- Akran grubunun etkisi
- Çocuğun okula karşı tutumu

Neden, neden değil?

7. Eğitim programlarından kaynaklanan faktörler neler olabilir?

- Programın seviye farklılıklarına uygunluğu
- Eğitim-öğretim programlarının bireysel farklılıklara göre düzenlenip düzenlenmediği
- Öğretmenin öğretim programını uygulama becerisi (Planlar, değerlendirme)

Neden, neden değil?

8. Sağlanan eğitim ortamlarından kaynaklanan faktörler neler olabilir?

- Isınma, ışık, yazı tahtasının netliği, oturma düzeni (işitme, görme ve boy durumu), sınıf mevcudu, sıraların şekli,

Neden, neden değil?

9 .Yönetsel düzenlemelerden kaynaklanan faktörler neler olabilir?

- Tam gün ve yarı zamanlı olma durumu
- Ders ve teneffüs süreleri, Taşımali eğitim

Neden, neden değil?

10. Öğrencilerin okuma-yazmayı gerçekleştirebilmeleri için kullanılan araç-gereçlerin, yöntem ve tekniklerin sahip olması gereken özellikleri neler olabilir?

EK II

Görüşme Analizi Örneği

1. Gelişimsel Nedenlerden Kaynaklanan Faktörler

A. Öğrencinin zihinsel gelişiminin ilk kademedeki bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasına etkisi nedir?

B. Öğrencilerimizin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kaldığını gözlemlediğimizde aklımıza ilk gelen faktör zihinsel gelişim yetersizliğidir. Öncelikle bu nedenle çocukları zihinsel gelişim açısından inceleme eğilimine gireriz. Okuma-yazma yoğun zihinsel süreçler gerektirdiği için doğrudan doğruya zihinsel gelişim düzeyi ile bağlantılı. Zihinsel gelişim yetersizliği alt, orta ve üst düzeylerde olabilir.

A. Öğrencinin fiziksel gelişiminin ilk kademedeki bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasına etkisi nedir?

B. Öğrencinin fiziksel, sosyal ve duygusal gelişiminde bir yetersizlik yok ise zihinsel gelişime bakıyoruz. Fiziksel gelişim, özellikle okuma-yazma etkinliklerinde yazma becerisi ile ilgilidir. Çocuğun el, parmak kasları yeterince gelişmemiş ise yazı becerisini özellikle başaramayacağı için okuma-yazma etkinliklerinin bütününde akranlarından geri kalacaktır. Çocuğun fiziksel gelişim açısından kemik gelişiminin yetersiz oluşu, boyunun çok kısa olması; buna duygusal boyutta eklenebilir, bunlar çocuğun okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasına neden olabilir.

A. Öğrencinin kas gelişiminin ilk kademedeki bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasına etkisi nedir?

B. Kas gelişiminde öncelikle etken çocuğun kalem tutma becerisine sahip olması. Çocuğun küçük kaslarının kalemi tutacak ve kalemle deftere yazı yazabilecek olgunluğa ulaşması lazım. Çocuğun boy, kilo olarak yeterli düzeyde olması, fakat küçük kaslarının gelişmemesi çocuğun bu etkinliklerde akranlarından geri kalmasına neden olabilir.

A. Çocuğun beslenmesinin ilk kademedeki bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasına etkisi nedir?

B. Beslenme fiziksel gelişimi doğrudan etkileyen bir faktör. Çocuğun derslerden verim alabilmesi, anlatılanları kavrayabilmesi için beslenme koşullarının yerinde olması önemlidir. Şöyle bir örnek vermek istiyorum. Köylerde çeşitli incelemeler yapıyorum, şunu görmekteyim. Çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişimi normal ama çocuk okuma-yazmada geri kalıyor. Çünkü çocuğun beslenme koşulları çok yetersiz. Çocuk sadece unlu

gıdalarla beslenebiliyor, protein, vitamin ve mineral eksikliği çeken çocukların öğrenme güçlüklerini doğrudan etkilediğine inanıyorum. Beslenme yetersizlikleri geçici zihinsel yetersizlik dediğimiz durumu oluşturuyor.

A. Öğrencinin geçirdiği rahatsızlıkların ilk kademedeki bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasına etkisi nedir?

B. Çocuk hakkında yaptığımız incelemelerde aldığımız bilgiler çocuğun geçirdiği rahatsızlıkları var mı? Özellikle menenjit ve havale doğrudan beyni etkileyebilen hastalıklardır. Velilerimiz çevreden duydukları bilgilerle bu konuda endişe taşımaktadırlar. Bizler de onlara böyle bir ihtimalin olduğunu fakat zaman içerisinde kendisini gösterebileceğini belirtiyoruz.

A. Öğrencinin okula başlama zamanının ilk kademedeki bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasına etkisi nedir?

B. Çocuğun okula başlama zamanının çok iyi belirlenmesi lazım. Biz Karaman RAM olarak bu konuda velilerimizi eğitmeye çalışıyoruz. Yönetmeliğe göre 72 ayını dolduran çocuk okula başlayabilir. Ancak çocuklarda şunu gözlemliyoruz. Pek çok çocukta 6 yaş altı aydan önce okul için gerekli olan zihinsel, fiziksel, sosyal donanım sağlanamıyor. Özellikle birinci sınıftan sonra okul müfredatlarımız ağırlaşıyor. Bunun için velilerimizi altı yaş altı ay için yönlendiriyorum. Buna okul yönetimlerinin de dikkat etmesi gerekiyor. Okul başladıktan bir müddet sonra bize sorunlar gelmeye başlıyor. Çocuk okula uyum sağlayamıyor, kalemini tutamıyor gibi. Bu zamanlarda çocuğun gelişimi için bir ay önemliyken altı ay önce çocuğunun okula göndermeye çalışan velilerimiz bulunmaktadır. Okula erken giden çocuklarda ileride okula gitmeme isteksizliği daha çok görünüyor. Çocuk oyun çağını tamamlamamış olabiliyor. Çünkü okulda belli kurallar koyuluyor, ödevler var, sorumluluklar var. Çocukların takvim yaşı olarak altı yaş altı ayı doldurmaları illa önemli değil, çocuğun gelişim düzeyini ayrıntılı olarak belirlemek lazım. Çocuğun okul öncesi eğitim görüp görmediği de bizim için önemlidir.

2. Psikolojik Nedenlerden Kaynaklanan Faktörler

A. Öğrencinin kişilik özelliklerinin ilk kademedeki bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasına etkisi nedir?

B. Öğrencinin okula hazır olduğunu düşündük ve gönderdik. Bundan sonra çocuğun psikolojik özellikleri işin içine giriyor. Çocuğun geçmişten getirdiği özellikler var. Nedir bu? Kalem kağıda yatkın olmak, sorumluluk sahibi olması, kurallara uyabilmesi, kurallara uyamayan çocuk okulu ve çevresi ile sorunlar yaşar ve okuldan soğuyabilir, çocuğun okula

isteyerek gitmesi gibi psikolojik faktörler çocuğun okuldaki yapılan etkinliklerde başarısını etkiler.

A. Çocuğun ailevi özelliklerinin ilk kademedeki bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasına etkisi nedir?

B. Aileler çocuk okula başladıktan sonra bir an önce okumaya geçsin telaşına kapılıyorlar. Bazı aileler çok aceleci bazıları ise duyarsız olabilmektedirler. Her iki tutumda önemli derecede çocuğa zarar veriyor. Bazı aceleci velilerimiz öğretmenin öğretim sistemi dışında çocuklarına bir şeyler vermeye çalışıyorlar. Örneğin; ses veriyorlar, heceden gitmeye çalışıyorlar. Bazı ailelerde çocuklarını okuma-yazma etkinliklerinde yüreklendirmiyorlar.

A. Çocuğun bulunduğu toplumsal özelliklerin ilk kademedeki bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasına etkisi nedir?

B. Çocuğun tüm gelişim alanlarının normal olduğunu düşünelim. Çocuk okula başladıktan sonra akranlarına göre ileride yada geride kalabilir. Örneğin; en çok özel okullarda görüyorum. Çocuğu bir an önce başarıya ulaştırma düşüncesi ile çocuk üzerinde sosyal baskı oluşturuyorlar. Çocuğun ne kadar çabuk okumaya geçerse öğretmenin ve okulun başarısı artacak gibi bir izlenim oluşmaktadır. Aslında bu yanlıştır. Okuma-yazmanın gerçekleşmesinin bir dönemi var. Erken davranıldığı zaman ileride öğrencinin başarısında düşüklüğe neden olabilir. Çocuk olgunluğa kavuşmadan verildiği zaman bütünleşmeyi sağlayamaz. Çocukların kişiliği bütüncül öğrenmeye uygundur. Daha önceden de belirttiğim gibi sosyal çevrenin destekleyici olması lazım. Çocuğun motive edilmesi lazım. Bu destek çevrede yoksa, çevre okuma-yazmaya önem vermiyorsa doğal olarak bu durum çocuğu olumsuz etkileyecektir. Çevre ne ilgisiz ne de baskıcı olmadığı sürece okuma-yazma normal sürecinde devam eder.

3. Ailevi Nedenlerden Kaynaklanan Faktörler

A. Ailenin ekonomik durumunun ilk kademedeki bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasına etkisi nedir?

B. Sosyo-ekonomik durumu yüksek olan aileler çocuğun ihtiyaçlarını karşıladıkları zaman işlerinin bittiğini zannediyorlar. Alt sosyo ekonomik düzeydeki ailelerin de çocukla ilgilenmede sorunları var. Alt ve üst sosyo ekonomik durumdaki ailelerin sıkıntıları olduğunu düşünüyorum. Orta düzeydeki ailelerin çocukları için daha iyi motive edici olduğunu düşünüyorum.

A. Ailenin çevresi ile etkileşiminin ilk kademedeki bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasına etkisi nedir?

B. İnsan sosyal bir varlıktır, çevresindeki olan olaylar onu etkiler. Ailenin çevresi ile ilişkisi olumlu ise çocuğu da olumlu, olumsuz ise çocuğu da olumsuz etkiler. Bir aile düşünün kendisi ve çevresi ile barışık değil, bu sorun doğruya doğruya çocuğun başarısına yansır. Bu ailelerde hırçın, kavgacı en ufak sorunu büyüten bir yapı gözlemlemekteyiz. Bunun tam tersi olarak aile kendi içerisinde barışık ise çevresi ile de barışık olur. Bu durumda olumlu olarak çocuğa yansır. Çocuk çevrenin ailesi ile olumsuz izlenimlerinden etkilenir. Aile çevresi ile de dengeli bir ilişki geliştirmelidir.

A. Aile içi etkileşimin ilk kademedeki bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasına etkisi nedir?

B. Aile kendi içerisinde tutarlı ise, ilişkilerde saygı ve sevgi var ise, çocuk kendini değerli hissedecektir ve okul başarısını da olumlu bir şekilde etkileyecektir. Tam tersi olarak aile kendisi ve çevresi ile kavgalı kimsenin birbirine saygısı olmadığı bir ortamda, çocuk başarısızlığı yaşayacaktır. Ben meslek yaşamımda aile ilişkileri çok kötü olup ta çocuğun başarı sağladığı bir olay görmedim. Bir örnek vermek istiyorum, Karaman'da kenarda kalan okullarımız var, bu okullarda başarısızlık oranı yüksek. Okullardaki velilerde büyük oranda boşanma olayı var. Aile içerisinde düzensizliklerin fazla olduğunu gözlemlemekteyim. Bunların sayısı arttıkça öğrencinin ve okulun başarısı düşüyor.

4. Akademik Nedenlerden Kaynaklanan Faktörler

A. Sınıf tekrarı veya sınıf geçirmenin ilk kademedeki bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasına etkisi nedir?

B. Konuşmamızın başında çocuğun okul etkinliklerine başlayabilmesi için belli bir olgunluğa ulaşmasının gerekliliğinden bahsetmiştim. Çocuk zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal yönden yeteri düzeye gelememişse okul çalışmalarında başarısız olacaktır. Çocuk yıl sonunda arkadaşları arasında başarı yönünden büyük farklılıklar gösteriyorsa sınıf tekrarı yapması gerekecektir. Bu durum çocuğu olumsuz yönde etkileyebilir. Çocuğun zihinsel yetersizliği olduğunu düşünebilir, çevresi tarafından olumsuz etiketlenilebilir. Çocuk olgunluk yaşına varmadan okula gönderilmiş ise ve yeterince okula hazır değilse, sınıf tekrarı gereklidir. Burada ne veli ne okul şu kaygıyı taşımamalıdır. Ben bu çocuğu bırakırsam veya geçirirsem başıma iş açarım gibi bir düşünceye sahip olmaması gerekir. Okul objektif olmalıdır. Çocuğun okul etkinliğini başaramamasında neden sadece zihinsel yetersizlik ise biz bu tip çocukların sınıfının geçirilmesi gerektiğini düşünüyoruz.

Kaynaştırma yolu ile akranları arasında kendisi için gerekli eğitimi alması gerektiğini düşünüyoruz. Hiçbir çocuk sınıfta kalmamalıdır görüşünde değilim.

A. Seviye gruplaması yapmanın ilk kademedeki bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasına etkisi nedir?

B. Çocuklarımızın zihinsel kapasiteleri birbirinden farklıdır. Bir sınıf öğrenci dağılım eğrisinde ileri ve geri durumda olan öğrenciler olabilir. Orta düzeydeki öğrenciler ileri düzeydeki arkadaşlarının seviyesine yetişme çabası içerisinde girebilir. Sınıflar arasında seviye grubu oluşturma'nın birkaç yararı olabilir fakat zararları daha fazladır. Karma öğrenci grubunu daha sağlıklı buluyorum.

A. Derslerin içeriğinin ilk kademedeki bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasına etkisi nedir?

B. Biz de birinci sınıftan itibaren çocuklara aşırı bir yüklenme söz konusu. Bence birinci sınıfta okuma-yazma kazandırıldıktan sonra oyun ortamına geçirilmesi gerekir. Disiplin altında bir müfredat yığılması söz konusu. Daha sonraki yıllarda ise çocuk birinci sınıf düzeyinde bilgiye sahip olsa da sınıfını geçiyor. Burada bir tezatlık görmekteyim. Burada mutlaka programların öğrencinin seviyesine göre ayarlanması gerekir, öğrenci bir bilgiyi hazmettikten sonra diğerine geçmelidir. Hedef öğrenciyi kapasitesi ölçüsünde yetiştirmek ise her öğrenciye aynı müfredatı vermemeliyiz. İçerik olarak kuru bilgiye dayalıyız. Ezbere dayalı eğitim veriyoruz. Çocuğun bir konuyu ezberlemesi çok bilgili olduğu anlamına gelmez. Çocuğun bilgiye nasıl ulaşabileceğinin ve kullanabileceğinin gösterilmesi gerekir. İhtiyaç dışı bir çok bilgiyi yüklemekteyiz.

5. Öğretmen Yaklaşımlarından Kaynaklanan Faktörler

A. Öğretmenin öğrenciyi tanımmasının ilk kademedeki bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasına etkisi nedir?

B. Öğretmen ilk sınıfta öğrenciyi aldığı zaman onları boş bir levha olarak kabul ediyor. Onun üzerine doldurmalar yapmaya çalışıyor. Çocuğun verilen bilgileri fazla tekrara gerek kalmadan almaya başladığını gördüğünde o çocuğa davranışı da değişmeye başlıyor. Biraz daha o çocuğa öğrenmeyi kolaylaştırıcı yönde davranıyor sanki. Geride kalan çocuğa da diğerlerinden geride olduğunu hissettiriyor. Sıraları çalışanlar tembeller diye ayırmaya başlayabiliyor. Bence bilgiye göre değil, davranışlara göre sıralama yapılabilir. Öğretmenin çocuğu tanıdığı kadar onlara eşit mesafede davranması gerekiyor. Eşit olmayan davranışlar çocuğu yıpratır.

A. Öğretmenin öğrenci ile etkileşiminin ilk kademedeki bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasına etkisi nedir?

B. Bizler çocuğumuzdaki gördüğümüz bir davranışı görmezlikten gelebilir, aynı davranışı bir başka çocukta gördüğümüzde o davranışı yerden yere vurabiliriz. Bunun için öğretmenin öğrencilerine eşit davranması gerekmektedir.

A. Öğretmenin aile ile etkileşiminin ilk kademedeki bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasına etkisi nedir?

B. Öğrenci velisi okula ne kadar sık gelirse öğretmen o çocukla o kadar ilgilenme ihtiyacı hisseder. Veli ve öğretmen arasındaki olumlu ilişkiler öğrenciye de olumlu yansır. Olumsuz ilişkiler öğrenciyi de olumsuz bir şekilde etkiler.

A. Öğretmenin cinsiyetinin ilk kademedeki bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasına etkisi nedir?

B. Toplumumuzda anne şefkati düşüncesi ile bayan öğretmenler seçilmektedir. Yanlıştır. Bence kişiliğe bakmak gerekir. Çocuğu sevmesi, şefkati onların gelişebilmesi için gösterdiği çaba önemlidir.

A. Bu konuda çocuk okula başlamadan önce velinin bu konuda yönlendirmesinin etkisi var mıdır?

B. Öğretmen bu konuda dezavantajlı. Veliler öğretmeni çocuğuna korkulması gereken şey olarak tanıtabiliyorlar. Çocukta okul fobisi başlayabiliyor.

A. Öğretmen değişikliklerinin ilk kademedeki bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasına etkisi nedir?

B. Çok fazla etkisi vardır. Çocuk yeni bir ortama giriyor. Çocuğun güven duyması gereken bir ortama ihtiyacı vardır. Sık öğretmen değişikliklerinde çocuğumuzun beyni, ruh yapısı bu durumu kaldırarak güçte değildir.

A. Öğretmenin branş farklılığının ilk kademedeki bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasına etkisi nedir?

B. Öğretmenlik ruhuyla yetişmek önemlidir. Daha da önemlisi kişiliktir. Herkes çocukla iletişim kuramaz. Alan dışı öğretmenlerin çalışmalarını özellikle izliyorum. Yaptığımız rehberlik seminerlerinde de kişilik özelliğinin yatkın olmasını özellikle vurguluyorum. Öğretmen okulu veya eğitim fakültesi çıkışlı öğretmenler ile alan dışı öğretmenler arasında öğretim yöntemleri açısından farklılıklar olmaktadır. Örneğin; Harflerin veriliş, yazılış sistemi. Pedagojik açıdan önemli farklardır bunlar.

A. Öğretmenin tecrübesinin ilk kademedeki bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasına etkisi nedir?

B. Öğretmenler ilk yılındaki hataları ile onuncu yılındaki hatalarının birbirinden farklı olduğunu söylüyorlar. İlk yıllarda yapılan hatalar çocuğun gelişimi açısından daha önemli olduğunu belirtiyorlar. Emekliliğini çoktan doldurmuş öğretmenlerin ise ne kadar tecrübeli olurlarsa olsunlar çocuklara fazla bir şeyler vereceğine inanmıyorum.

A. Öğretmenin mesleğine yönelik tutumunun ilk kademedeki bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasına etkisi nedir?

B. Öğretmen mesleğini sadece para için yapıyorsa yanlıştır. Bizler insanı, toplumu şekillendiriyoruz. Mesleğini benimsemeyen arkadaşlar kılık kıyafetten çocuklara yaklaşımından kendilerini belli ederler. Bir arkadaşımız sonradan öğretmenlik mesleğine geçmiş, çocukları çok seviyor. Onlardan önce okula gelip onların gelişini gözlemliyor. Ve öğrencileri de çok farklı kendine güvenen küçük insanlar.

A. Öğretmenin model davranışlarının ilk kademedeki bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasına etkisi nedir?

B. Öğretmenin her şeyi çocuğu etkiler. Öğretmende banane tutumu varsa öğrencileri de bananeci olurlar. Örneğin; bulunduğu ortamı temizlemeyen öğretmen, çocuklarına uygun örnek olamaz. Öğrencilerde çıkarıcı yetişirler. Sınıfın kapısı bozulmuş, görevli yapmıyorsa öğretmen bende yapmam diyorsa, öğrencilerde kendilerini gerektiren sorumlulukları üstlenmezler. Burada öğretmen yetiştirme sistemi önem kazanmaktadır. Sadece formal bilgilerle öğretmen yetiştirmek eksiklik olur.

6. Çocuğun Kendisinden Kaynaklanan Faktörler

A. Öğrencinin özür engel durumunun ilk kademedeki bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasına etkisi nedir?

B. Engelin doğrudan etkisi vardır. Çocuk engelinin düzeyine göre okuma-yazmayı öğrenebilir. İşitme, görme ve zihin engeli olan çocuk akranlarından geride başlamış olacaklardır. Onlara uygun çalışma ortamlarının hazırlanması gerekir.

A. Çocuğun bulunduğu yöreden farklı bir mahalli dil kullanmasının ilk kademedeki bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasına etkisi nedir?

B. Şivelerin etkisini görebilmekteyiz. Öğretmen ve öğrencinin aynı şiveyi kullanması yanlış öğrenmeye neden olabilir. Örneğin; “pencere” yerine “bencere” denilebilir. Kürtçe olayında ise farklı bir dil söz konusu. Çocuğun önce Türkçe’yi öğrenmesi sonra okuma-yazmayı öğrenmesi gerekiyor.

A. Öğrencinin akran grubunun ilk kademedeki bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasına etkisi nedir?

B. Benzer yaş ve özellikteki çocukların akran grubu olması olumlu şekilde etkiler. Sınıf değişikliklerinde çocuğun alıştığı bir sınıftan diğer sınıfa alınması uyum sorunu oluşturabilir.

A. Çocuğun okula karşı tutumunun ilk kademedeki bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasına etkisi nedir?

B. Tutumu belirleyen şey aileden aldığı özellikler, çevrenin eğitim için uygun olması ve çocuğun okula hazır olmasıdır. Çocuk okula yeterince hazır değilse, okula karşı ailenin olumsuz bir bakış açısı var ise tabi ki okulla ilgili problemler yaşanacaktır. Ailenin okula ilgisi iyi fakat çocuğundan ayrılmak istemiyorsa, bu durumda da çocuk okula karşı isteksizlik gösterecektir.

7. Eğitim Programlarından Kaynaklanan Faktörler

A. Programın seviye farklılıklarına uygunluğunun ilk kademedeki bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasına etkisi nedir?

B. Milli Eğitim müfredatında programlar uygulanırken bireysel farklılıklar göz önüne alınır deniyor. Uygulamada bunu göremiyoruz. Her öğrenciye aynı program veriliyor, alan alabiliyor, alamayan bir kenarda kalıyor. Çocuk geride kalınca sınıf ortamından çıkması isteniyor. Verilen programın çocuklar tarafından alındığı kabul ediliyor ve değerlendirme bu kritere göre yapılıyor.

A. Öğretmenin öğretim programını uygulama becerisinin ilk kademedeki bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasına etkisi nedir?

B. Hazırlanan program çok ideal bir program olabilir, asıl olan bu programı öğretmenin uygulama becerisidir. Hiç program yapmadan sınıfına giren öğretmenler de görebilirsiniz.

8. Sağlanan Eğitim Ortamlarından Kaynaklanan Faktörler

A. Isınmanın, ışığın, yazı tahtasının netliğinin, öğrencileri işitme, görme ve boy durumlarına göre oturma düzeninin, sınıf mevcudunun ve sıraların şeklinin ilk kademedeki bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasına etkisi nedir?

B. Fiziksel ortam olarak ısınma ve ışık önemlidir. Ortamın aydınlık olması ve ışığın sol taraftan gelmesi uygundur. Isı olarak ne çok sıcak ne de çok soğuk olmalıdır. İki durumda öğrencinin dikkatini dağıtır. Özellikle küçük sınıflarda yeşil tahta ve beyaz tebeşiri tercih ediyoruz. Beyaz tahta, mürekkepli kalem çocuğun kas gelişimi için uygun değildir. Tahtanın boyu sınıf düzeyine uygun olarak ayarlanmalıdır. Tahta çok geniş tutulmalıdır.

Çocuğun görme alanı içerisinde olmalıdır. Sınıf mevcudu otuzun altında veya üstünde olmamalıdır. Fazla olduğu zaman öğretmenin ilgisi azalıyor, az olduğu zaman da çocukların motivasyonu bozuluyor. Sıraların şekli de etkilidir. Özellikle okuma-yazma etkinliklerinde öğretmenin çocuklara hakim olabilmesi için karşıdan görme düzeninin olması lazım. Zaman zaman çocukların etkileşimlerini arttırmak için oturma düzeninde değişiklikler yapılabilir.

9. Yönetsel Düzenlemelerden Kaynaklanan Faktörler

A. Tam gün ve ikili eğitimin ilk kademedeki bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasına etkisi nedir?

B. Karamanda bazı okullarımızda ikili eğitim devam etmektedir. İkili eğitimde sabahçı öğrenciler çok erken okula gitmekte, öğlenciler ise çok geç saatte okuldan çıkmaktadırlar. Çocukların okul başarılarını da okula karşı isteklerini de olumsuz yönde etkiliyor. Özellikle kışın çocuklar çok zorlanmaktadırlar. İlk ve son dersler kaybolmaktadır. Mümkün olduğunca normal eğitime geçilmelidir. Eğer ikili eğitim yapılacaksa ders saatleri birer saat azaltılmalıdır.

A. Taşınalı eğitimin ilk kademedeki bazı öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalmasına etkisi nedir?

B. Bu çocuklarımız köylerden gelmektedir. Bazı yönlerden avantaj bazı yönlerden dezavantaj oluşturmaktadır. Özellikle taşınalı eğitim ikili eğitimin yapıldığı okulda oluyorsa kışın daha olumsuzluklar yaşanabilir. Kültür ve bilgi alışverişinden dolayı yararlı olduğunu düşünmekteyim.

10. Bu çocuklarımızın okuma-yazmayı gerçekleştirebilmeleri için kullanılan araç ve gereçlerin ne tür özelliklere sahip olması gerekir?

B. Kalemde başlamak gerekirse, kurşun kalemin yumuşak ve kolay açılabilir olması gerekir. Kalemin dizaynının çocuğun kavrayabileceği şekilde olması gerekir. Basmalı uçlu kalemler kesinlikle kullanılmamalıdır. Özellikle ilk sınıfta fazla renkli kalem kullanılmamalıdır. Okuma materyalleri ne mat ne çok parlak olmalıdır. Aradaki ölçüyü tutturabilmeliyiz. Çok pahalı malzemeler kullanılmamalıdır. Burada çocuğun toplumsal bilinç kazanması da önemlidir. Yazı tahtasında beyaz yazı tahtasının kullanılmasını önermiyorum. Çocuğun parmak gelişimi ve kullanışlı olması açısından yeşil tahta beyaz tebeşiri öneriyorum. Tahtanın yüksekliği de çocuğun boyuna göre ayarlanmalıdır.

A. Fiş cümlelerinin hazırlanmasında nelere dikkat edilmelidir?

B. Fiş cümleleri seçilirken kullanılan sözcükler önemli. Fiş sayısı da önemlidir. Fişler az sayıda işlek ve anlamlı kelime ve hecelerden seçilmelidir. Soyut fişler öğrenilmesi zor fişlerdir.

Aileler çocuklarının okula başlama yaşını çok iyi tesbit etmelidir. Çocuk okula gitmeden önce okul baskısı oluşturulmamalıdır. Çocukları okula karşı istekli bir şekilde hazırlamalıdır. Mümkün olduğunca okul öncesi eğitiminden geçirmeye çalışmalıdır. Çocuklarına karşı aşırı korumacı yaklaşmamalıdır.

A. Kullanılan yöntem ve tekniklerde tüme varım veya tümünden gelim yönteminin etkisi nedir?

B. Şu anda kullanılan tümünden gelim yöntemi çocuğun gelişimi açısından en uygun olan yöntem. Çocukların algılamaları tümünden gelime uygundur. Sonraki aşamalarda akıcı okuması içinde önemlidir. Tüme varım sadece ileri yaşta okuma-yazma öğrenenlerle, zihinsel yönden yetersizliği olan çocuklarda kullanılabilir.

7.5.2019
DOKÜMANİZE EDİLMİŞ
EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ MERKEZİ

7.5.2019
DOKÜMANİZE EDİLMİŞ
EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ MERKEZİ