



Sınıf Öğretmenleri, Öğretmen Adayları ve Ailelere Göre İlköğretim 2, 3, 4 ve 5. Sınıflardaki Okuma Yazma Problemlerinin Sebepleri, Çözüm Önerileri

Mehrali CALP¹

Öz

İlkokuma yazma öğretim süreci çocuğun bütün öğretim hayatını etkileyen önemli bir aşamadır. Okuma ya da yazmada karşılaşılan herhangi bir problem, öğrencinin daha sonraki öğretimi yanında yaşam biçimini de etkileyebilecek birtakım olumsuzluklara yol açabilir.

Sınıf öğretmenleri, öğretmen adayları ve ailelerin görüşlerine göre okuma yazmada başarısızlığa yol açan faktörleri ve bu durumun düzeltilmesine yönelik çözüm önerilerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımıyla desenlenmiş olup bir durum çalışması niteliğindedir. Çalışma iki ana aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada veri toplamaya yardım edecek olan öğretmen adayları araştırmacı tarafından üç haftalık bir eğitime tabi tutulmuştur. Yedi hafta süren ikinci aşamada ise öğretmen adaylarının da yardımıyla çalışma grubu oluşturulmuş ve araştırmanın amacı doğrultusunda veriler toplanmıştır. Bu kapsamda okuma yazma problemi olan öğrencilerin problemleriyle ilgili olarak üç haftalık gözlem yapılmış ve onların okuma ve yazma hataları tespit edilmiştir. Ayrıca söz konusu öğrencilerin aileleri ve sınıf öğretmenleriyle ilgili kişisel bilgiler de toplanmıştır.

Çalışma grubu, Ağrı il merkezindeki ilköğretim okullarından ölçüt örnekleme yoluyla seçilen 26 ilköğretim öğrencisi, onların sınıf öğretmenleri ve aileleri ile 26 öğretmen adayından oluşmaktadır. Sınıf öğretmenleri ve ailelere 2., 3., 4. ve hatta 5. sınıfta olmasına rağmen okuma yazma sıkıntısı olan öğrencinin bu durumunun sebepleri ve durumun çözümüne yönelik tavsiyeleri sorulmuştur. Öğretmenler ve ailelerle yüz yüze yapılan görüşmeler ve öğretmen adaylarının iki haftalık gözlemleri kaydedilmiş ve elde edilen nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları ilköğretim öğrencilerinin okuyamama yazamama sebepleriyle ilgili en çok aile kaynaklı sebepler üzerinde dururken, aileler en çok kendi eğitim durumlarının yetersizliği ile maddi imkânsızlıkları dile getirmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının durumun çözümüne yönelik önerilerinde ise “ailenin bilinçlendirilmesi” öne çıkmıştır. Bu öneriyi, “kalabalık sınıf mevcutlarının azaltılması” ve “öğretmenin daha hoşgörülü ve sabırlı bir tavır sergilemesi” izlemektedir.

Anahtar kelimeler: Okuma yazma öğrenme, ilköğretim, okuma problemi, yazma problemi, öğretmen görüşleri

Abstract

First reading and writing teaching are crucial process, which will affect the whole life of a child. A problem in reading or writing can cause some problems which may affect both further education of student and the way of life. So the necessary measures must be taken to correct such negative effects that may arise.

This study which aim to determine the factors which affect the success of first reading and writing teaching and to make new suggestions for the issue designed with qualitative research approach and it was characteristic of a case study. The study consists of two main stages. In the first stage, teacher candidates that will help to collect data were given 3-week training by the researcher. In the second stage, which lasted seven weeks, working group was established and the data was collected according to the aim of the research.

The working group consists of 26 primary school students who were selected from primary schools in Ağrı by criterion sample, their classroom teachers, their families and 26 teacher candidates. The face to face interviews with teachers and families and teachers' observations during two-week were recorded and the obtained qualitative data was subject to content analysis.

¹Yard. Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi/Ağrı Eğitim Fakültesi/Türkçe Eğitimi Bölümü

While classroom teachers and student teachers were standing on mostly family oriented reasons about student's unable to read and write; families stand on mostly their own lack of education and financial difficulties.

According to classroom teachers and teacher candidates' proposals, awareness of family is the first place for solving the situation. Reduction of crowded classrooms and showing more tolerant attitude of teachers were the second place for solving the situation.

Key Words: Reading-writing learning, primary education, reading difficulty, writing difficulty, awareness of family, teacher opinions

Giriş

Bilim ve teknolojideki baş döndürücü değişme ve gelişmelerle iç içe olan günümüz toplum hayatı, büyük ölçüde okuma ve yazmaya dayanmaktadır. Kişinin iyi bir meslek edinmesinde, kişiliğini kazanmasında, sorumluklarını bilen biri olarak yetişmesinde okuma yazma eğitiminin önemi büyüktür. Toplum hayatında, başarılı bir okuma yazma eğitimi alan, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, okuduğunu anlayabilen, kendini tam ve doğru ifade edebilen, çevresiyle iyi iletişim kurabilen bireyler başarılı olabilirler. Yeterli okuma yazma eğitimi alamayan bireyler ise öğrenim hayatlarında başarılı olamadıkları gibi gerçek hayatta da genellikle başarılı olamamaktadırlar.

İşlevsel bir okuryazar olmadan toplumda üretken ve başarılı bir hayat sürmek bir kişi için hemen hemen imkânsızdır. Okuma yazma becerilerini geliştirememiş çocuklar çalışmak için motive edilseler bile okuma ya da yazma güçlüğü olanlar şüphesiz hemen hemen bütün derslerde sıkıntıların üstesinden gelemeyeceklerdir. Aksine, okuma yazmayı erken öğrenen çocuklar eğitimi sürdürmek için gereken en temel becerilerden birini kazanmış olurlar.

Okuma ve yazma okulda öğretilen en önemli becerilerdendir. Çocuk okuma-yazma öğretimi sürecinde bütün hayatı boyunca kullanabileceği anlama, düşünme, karar verme gibi zihinsel becerileri kazanır.

İlkokuma yazma eğitiminin genel amacı çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okumanın temel becerilerini kazandırmaktır (Demirel, 1999). Fakat bu amaç, öğrencilere her ne şekilde olursa olsun bir okuma ve yazma becerisi kazandırmak değil, bilimsel yöntem ve tekniklere uygun bir okuma yazma becerisi kazandırmak olarak anlaşılmalıdır. Yetersiz ve nitelsiz bir okuma ve yazma becerisi, ilerde öğrencinin başarısına değil, başarısızlığına neden olan bir faktör olacaktır. Bugünün ihtiyaçlarına cevap veren okuma; hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okumadır.

Şenel'e göre (2009), okuma süreci sürekli ve doğal bir şekilde gelişmeye devam eder. Okuma, hiyerarşik bir dizi beceriden oluşur ve olabilecek bir problem onu izleyen daha sonraki üst düzeyde probleme neden olur. Bir önceki aşamada, bir sonraki aşamada başarılı olmak için gereken beceriler kazanılır. Bu gelişim ciddi bir şekilde engellenmediği zaman çocuk okuma yazmayı öğrenir.

Birinci sınıfta öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri ve alışkanlıklar sonraki sınıflara bırakılmamalıdır. Öyle bilgi, beceri ve alışkanlıklar vardır ki bunlar tam ve zamanında kazandırılmazsa, daha sonra telafi edilmesi zor, hatta bazen imkânsızdır. Örneğin sırada dik oturma, doğru kalem tutma, okuma ve yazma materyaliyle göz arasında uygun mesafe bırakma; tutumlu olma, tertip, düzen ve temizlik alışkanlık ve anlayışı birinci sınıfta kazandırılıp daha sonraki sınıflarda pekiştirilmesi gereken beceri ve alışkanlıklardır. Kalem, defter, kitap, silgi ve benzerlerinin doğru kullanılmaması; dikkatsiz ve özentisiz yazma, kelime ve sesleri yanlış çıkarma gibi olumsuz alışkanlık ve tutumları sonradan düzeltmek çok zordur.

1950'lı yıllarda okuma ve yazma kavramı uluslar arası düzeyde belirginleşmiştir. Bu yıllarda okur-yazarlık kavramı "günlük yaşamla ilgili basit bir mesajı anlayarak okuma ve yazma kapasitesi" olarak anlaşılmıştır. 1960'lı yıllarda fonksiyonel okuma kavramı ortaya çıkmıştır. Fonksiyonel okuma ve yazma, modern toplumun gerektirdiği faaliyetler için ihtiyaç duyulan okuma ve yazma becerileridir. Fonksiyonel okuma ve yazma kavramı UNESCO tarafından şu şekilde tanımlanmıştır:

Okuma-yazma öğretimi, kalkınmanın temel unsuru olarak ekonomik ve sosyal önceliklere, aynı zamanda bugünün veya yarının insan gücü ihtiyaçlarına sıkı sıkıya bağlı olmalıdır. O halde bütün çabalar, fonksiyonel okuma-yazma öğretimine yönelik olmalıdır. 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 hazırlanmaya, üretimi arttırmaya, günlük hayata daha geniş ölçüde katılmaya, kişinin kendisini çevreleyen dünyayı daha iyi anlamasına ve insan kültürüne yönelmelidir.

Eskiden okuma-yazma öğretimi; okuma-yazma ve hesap yapma becerileriyle sınırlı görülmüştür. Ancak, teknolojik gelişmeler bilgi düzeyinde olduğu kadar uygulamada da yetişmeyi zorunlu kılmış; bireyin iş ve yaşam koşullarını düzeltmeleri, yeni tutum, yeni alışkanlıklar ve yeni dünya görüşlerine sahip olmaları, kapasitelerini sonuna kadar geliştirmeleri, onurlu biçimde yaşamaları, kalkınmaya katılmaları, bilgili kararlar vermeleri ve öğrenmeyi sürdürmeleri için multi-fonksiyonel okuma-yazma öğrenimini gündeme getirmiştir.

Son yıllarda okuma-yazma kavramına multi-fonksiyonel (çok fonksiyonlu) olarak yaklaşılmaktadır. Bireylerin yeteneklerini sonuna kadar geliştirmeleri, onurlu bir şekilde yaşamaları, kalkınmaya karar vermeleri ve öğrenmeyi sürdürmeleri multi-fonksiyonel okuma-yazma öğretimine bağlıdır (Güneş, 1997).

Okuma-yazmanın herkesin temel hakkı olduğunu dile getiren Güneş'e göre (2007) "okuma-yazma becerileri beyin teknolojisinin geliştirilmesini, bireye gerekli temel bilgilerin kazandırılmasını, bireyin sosyal, kültürel, ekonomik ve politik rollerine daha iyi hazırlanmasını" sağlamaktadır.

Okuma gitgide karışık bir iş olmaktadır. İyi okumak için, en az şu dört işi yerine getirmek lâzımdır: Kelimeleri tanımak, manalarını anlamak, okunan metindeki fikirlere karşı en uygun tepkiyi göstermek, muayyen maksatlarla kazanılan fikirleri kullanmak veya uygulamak. Cehaletin yaygın bir halde bulunduğu yerlerde, bu davranış ve teknikleri öğretmek çok önemlidir. Bununla beraber, bireysel farklar da sonuçlar üzerinde geniş ölçüde müessir olacaktır (Gray, 1964).

Okuma, Lewis ve Doorlag'a göre (1983) de temel iki boyuttan oluşmaktadır; bu iki boyut, kelimeyi tanıma ve anlamadır. Kelimeyi okuma, yazılı sembollerini sese dönüştürebilme yeteneğidir. Eğer kelime bilinen bir kelime ise, kişi bunu hemen bir bakışta okuyabilir, bilinmeyen bir kelime ise seslerin, hecelerin analizi gereklidir. Kelime tanıma becerisinin kazanılması, özellikle öğrenme yetersizliği olan çocuklar için güç olmaktadır. Öte yandan, okuduğunu anlama becerisi ise tek tek okunan kelimelerin anlamını bilmeyi okunan parçadaki olayların sırasını takip etmeyi, ana fikri çıkarıp, sonuçları kestirmeyi ve çıkarımlarda bulunmayı içerir.

İlköğretim birinci sınıf öğrencileri, yetenekleri, gelişim hızları ve olgunluk düzeyleri bakımından birbirlerinden farklılık gösterirler. Bu nedenle bir sınıfta bulunan öğrenciler okuma-yazmaya farklı zamanlarda geçerler. Fakat bazı nedenlerle okuma-yazmaya geçiş birinci sınıfta gerçekleştirilememektedir. Günümüzde ilköğretim ikinci sınıfta hatta daha üst sınıflara gelmesine rağmen okuma yazma problemi yaşayan öğrenciler mevcuttur (Çalışkan ve Sünbül, 2006).

Bu durum okul, öğretmen, veli ve öğrenci açısından birçok sorunlara neden olmakta, okuma yazma öğrenemeyen öğrenciler akranlarından geri kalma yanında olumsuz akademik benlik geliştirme, sosyal dışlanmışlık ve psikolojik bakımından tükenmişlikle yüz yüze gelmektedirler.

Bir üst sınıfa geçmiş olmasına rağmen öğrencinin ilkokuma yazmayı bilmemesinin altında yatan çeşitli sebepler vardır. Bunlar şöyle sıralanabilir:

Öğrenci Yönünden:

- Öğrencinin okula devamsızlığı,
- Ailesiyle birlikte sabit yahut gezici tarım işçiliği yapan mecburî öğrenim çağındaki çocukların uzun bir süre okuldan geri kalması,
- Çocuğun bedensel özürlü olması,
- Hasta olması veya yeterli beslenememesi,
- Bazı çocukların özel eğitime muhtaç olması,
- Çocuğun ağır ve geç öğrenmesi,
- Çocukların okul hayatına uymada güçlük çekmesi,
- Çocuğun henüz okuma yazma öğrenecek bir olgunluğa gelmeden erken yaşta okula gönderilmesi.

Öğretmen Yönünden:

- Öğretmenin pedagojik formasyona sahip olmaması,

- İlkokuma yazma konusunda öğretmenin rehberliğe ihtiyaç duyması,
- Öğretmenin, çocuk hakkında bilgi toplama tekniklerine yer vermemesi, çocuğu tanımadaki yetersizliği,
- Öğretmenin iki-üç aylık bir öğretim hizmetinden sonra değişik sebeplerden bir başka yere nakledilmesi,
- Öğretmenin çalıştığı yöreye geç atanması,
- Vekil öğretmen uygulaması,
- Öğretmenin huzurlu olmaması,
- Derslere hazırlıklı girmemesi,
- Ders saatlerinin gerektiği gibi değerlendirilmemesi,
- Sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğrencilere yeterli zamanın ayrılamaması,
- Özellikle birleştirilmiş sınıf uygulamalarında öğretmensiz geçen zamandan kaynaklanan verimsiz oluşu,
- Silik, ürkek, çekingen çocukların öğretmenler tarafından fark edilemeyeşi.

Okul Yönünden:

- İklim, inşaat, doğal afetler gibi çeşitli sebeplerle okulun öğretime geç başlaması,
- Okulun sınıflarının ısı ve ışık durumlarının yetersizliği,
- Araç-gereç yetersizliği.

Aile Yönünden:

- Okul aile ilişkilerinin yetersizliği,
- Velilerin ilgisizliği,
- Ailenin parçalanmış, mutsuz bir yaşantısının olması,
- Öğrenci velilerinin okuryazar olmayışı,
- Ailelerin çocuklara okulun benimsemediği bir yöntemle okuma yazma öğretmeye çalışması

(Calp, 2009).

Okuma yazma becerilerini kazanma, bir dizi eğitim öğretim etkinlikleri ile gerçekleşmektedir. İlkokuma yazma süreci devam ederken bütün enerjilerini ürüne yönelten öğretmenler, öğretme-öğrenme etkinliklerini gözden kaçırarak bazı yanlışlıklara yönelebilmektedirler. İlkokuma yazma öğretiminde önemli rol oynayan öğretmenlerin, bu sürecin öğrencinin yaşantısında önemli yer tuttuğunu bilerek bu çalışmalara iyi hazırlanmış olmaları gerekir (Özsoy, 2006).

Okuma yazma becerisini kazanmadan, gerek öğretmenlerin iyi niyeti gerekse yönetmeliği gereği, üst sınıflara geçmiş öğrencilerin durumu ve yetiştirilmesi özel bir gayret ve çalışma gerektirir. Üst sınıflarda olmalarına rağmen okuma yazma öğrenmemiş bu çocukları sistemli ve yoğun bir gayretle kazanmak mümkündür.

Öğrenciler bir bölüm veya bir kitap okuduğunda, genellikle bunu yapmak için bir nedene sahiptir. Onlar bir metin okumak istemediklerinde, genellikle direniş için bir neden bulurlar. Eğlence amaçlı okuma için en belirgin neden "Ben keyfini çıkarıyorum."dur. Bu neden, kendisi için bir şey yapıyor anlamına gelen ilgi ve içsel güdülenmeyi ifade eder ve bu tür motivasyonlar öğrenci için içseldir (Pitcher, Martinez, Dicembre, Fewster ve McCormick, 2010).

Sürekli kendi ilgileri için okuyan öğrenciler genellikle oldukça yetkin ve genellikle son derece başarılı okuyuculardır. Wigfield ve Guthrie (1997) içsel motivasyonlu öğrencilerin okuma için düşük içsel motivasyona sahip öğrencilere göre okumaya % 300 daha fazla zaman ayırmakta olduklarını belgeledi. Diğer motivasyon türleriyle karşılaştırıldığında, okuma için içsel motivasyon, öğrenci kendi isteğiyle sık sık ister okusun ister okumasın yüksek oranda ilişkili bulunmuştur.

Öğrencilerin okulda okumalarının nedenlerinden biri de dış baskıdır. Genellikle öğrenciler okuma için onların nedenlerinin "Okumayı öğretmen görevlendirdi." veya "Ben yapmazsam başım derde girecek." olduğunu söylüyorlar Bu durumda okuma nedeni dışsal motivasyondur (Ryan ve Connell, 1989). Bu neden, öğrenci tarafından tercih edilmez ve mümkünse bu okumadan kaçınmalıdır. Son derece yaygın bir araştırma bulgusu, içsel güdülerin (ilgi, istek) olumlu yönde okuma başarısı ile ilişkili olduğunu ve dışsal güdülerin (baskı, dayatmalar, kural koymalar) okuma başarısı ile ilişkili olmadığı şeklindedir (Guthrie ve Coddington, 2009).

İlköğretim okulunda dışsal güdüler okuma-yazma yeterliliği ile genellikle olumsuz yönde ilişkili değil iken, ortaokulda dışsal nedenler okuma başarısıyla olumsuz yönde ilişkilidir. Ortaokulda sadece dersten kaçınmak nedeniyle veya sadece başarısız olmaktan sakınmak, utanmaları önlemek için okuyan öğrenciler, düşük ve azalan başarı göstermektedir (Otis, Frederick, ve Pelletier, 2005).

O halde, okuma için nedenler çok önemlidir. Basitçe okuma yetersizdir. İçsel motivasyon ve ilgi öğrencilerin okuma enerjilerini artırdığında, öğrenciler büyük ölçüde metin ile etkileşim içine girerler ve oldukça yüksek oranda bilgi veya estetik değer kazanırlar (Schiefele, 1999). Öğrencilerin okuma ilgileri zayıf ise, onların yeterlilikleri artmadığı gibi, okuyucu olarak nitelikleri de azalır (Guthrie, Coddington ve Wigfield, 2007).

İlkokuma yazma mekanizması için gerekli olan becerileri kazandırmak, çocuğun olgunlaşmasına yani fizyolojik ve biyolojik bakımdan yeterli duruma gelmesine bağlıdır. Çocuğun kasları ve sinir sistemi yeterli ölçüde gelişmedikçe kalem tutması; kas ve sinir sistemi ile zihni melekeleri olgunlaşmadıkça okuma ve yazmayı başarması mümkün değildir. Bu bakımdan birinci sınıf öğrencilerine bir yandan bu sınıf için öngörülen davranışlar kazandırılırken öte yandan ileri öğretim hayatı için gerekli olan beceri ve alışkanlıklar kazandırılmaya çalışılmalıdır (Calp, 2009).

İyi bir okuma, okuma becerilerinin gelişmesiyle sağlanır. Akıcı okuma, metinlerin doğru, hızlı bir şekilde ve uygun ses tonuyla okunması demektir. Akıcı okuma becerileri gelişmiş okuyucu, metinleri seri bir şekilde okur ve metinde anlatılmak istenilenleri anlar. Akıcı okuma becerileri gelişmemiş birey ise okuma güçlüğü olan okuyucudur, metinleri hem yavaş hem de yanlış okur. Çok fazla okuma hatası yapar ve metinde anlatılmak istenileni anlamakta zorluk çeker (Akyol, 2005).

Okuma güçlüğü çocuğun kelimeleri tanımada yetersiz oluşu, yavaş ve yanlış okuma ve okuduğunu iyi anlayamama gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır. Okuma güçlüğü çeken okuyucuların kelimeleri seri olarak tanıma becerileri gelişmemiştir. Onlar, dikkatlerini kelimeyi tanıma (kelimeyi okuma) üzerine yoğunlaştırırlar. Okuduğunu anlamadan ziyade, kelimeleri sese çevirmekle meşgul olurlar. Akıcı okuma becerisine sahip okuyucular ise kelimeyi seri olarak okurlar ve anlamaya zaman ayırırlar. Bu yüzden de onlar okudukları metinleri daha rahat anlarlar.

"Gray'in yaptığı bir araştırmaya göre Navajo yerlilerinde okuma bilmeyen bir ailede yetişen çocukların okuma öğrenmeye hazırlıklı olmadıkları saptanmıştır. Bu çocukların en tipik özelliği, dilin bir takım sembollerle ifade edilebileceğinin farkına varmamış olmalarıdır. Ana babaları bu çocuklara hiçbir şekilde herhangi bir şey okumadıkları için, kitapların bilgi kaynağı olduğundan da haberdar olmadıkları tespit edilmiştir. Pano, afiş, tabela, gazete vb. uyarıcı materyallerin bulunduğu ortamda yetişmedikleri için de dilin yazılış şeklini bilememektedirler. O nedenle de basılı okuma materyallerinin çok bulunduğu çevrede yetişmiş çocukların ulaştığı 'Bu ne demektir?' düzeyine ulaşma imkânına kavuşamamışlardır" (Çelenk, 2001).

Uzun zamandır okuma yazmayı öğrenme ile mücadele ettikten sonra okuma ve yazma akıcılığının "açığını kapatmak" için büyük yaştaki çocuklara yardımda karşılaşılan en önemli güçlük, onların birikmiş doğru okuma-yazma pratiğindeki büyük açıklarını telafi zorluğudur. Okuma uygulamasındaki bu farklılıklar okuma eğitiminin ilk aşamalarında ortaya çıkar ve genel olarak çocukların ilkokuldaki sınıflarında daha belirgin hale gelir (Torgesen, Rashotte, Alexander, Wagner, Voeller ve Conway, 2001).

Okuma uygulaması bir çocuğun okuma özürüllük şiddeti ile doğrudan değişir bu yüzden ciddi okuma özürüllü çocuklar, normal okuma becerili çocuklar tarafından elde edilen toplam okuma alıştırmalarının sadece çok küçük bir kısmını elde ederler (Cunningham ve Stanovich, 1997).

Okuma alıştırmalarının bu eksikliğinin en önemli sonuçlarından biri, okuma engelli çocukların otomatik olarak ya da tek bir bakışta tanıyabildikleri sözcüklerin sayısında ciddi bir sınırlamanın bulunmasıdır (Share ve Stanovich, 1995; Ehri ve Nunes, 2002). "Görüş kelime"² söz varlığının bu

² Görüş kelime: Birçok okulda öğrencilerin ikinci sınıf sonunda basit metinleri okuyabilmeleri beklenmektedir. Genç öğrencilerin okuma öğretiminde en önemli hedeflerden biri, onları "görüş sözcükleri" ile tamamen yeterli hale getirmekten emin olmaktır. "Görüş sözcükleri" (bazen Dolch Kelime Listesi de denir) İngiliz dilinde en sık kullanılan kelimelerden bazılarıdır. Bu sözcüklerin sayısı sadece yaklaşık 200 kadar olmasına rağmen, "görüş sözcükleri", teknik olmayan, herhangi bir genel metnin yaklaşık yüzde 50 ila 70'ini oluşturur. Bu nedenle, mümkün olduğunca erken zamanda "görüş sözcükleri"nin öğretimi ilköğretimin önemli bir parçası olarak kabul edilir.

sınırlılığı, okumayı öğrenme sürecindeki ilk aşama sonrasında okuma engelli çocukların çoğunun temel bir özelliğidir (Rashotte, MacPhee ve Torgesen, 2001; Wise, Ring ve Olson, 1999). Onların "görüş kelimesi"nden ayrı bir parça olabilmesinden önce çocuklar doğru olarak birçok kez belirli kelimeleri okumak gerektiği için sınırlama ortaya çıkmaktadır (Reitsma, 1983; Share ve Stanovich, 1995). Ehri'nin (2002) belirttiği gibi "görüş sözcükleri" okuyucuların akıldan okunacak yeterli sıklıkta okumayı uyguladıkları herhangi bir kelimeyi kapsar.

Okuma engelli çocukların metin okuma akıcılığındaki kelime tanımadaki yetersizlik örneği bireysel farklılıkları açıklamada en önemli faktörlerden biridir. Bu bulgu, daha az sıklıktaki kelimelerin sayısının yaklaşık üçüncü sınıf düzeyi sonrasında hızla artmakta olduğu gerçeği ile birleştiği zaman (Adams, 1990), ilk üç ya da dört yıllık okul döneminde okumada başarısız olan çocuklar için normalde başarılı akranları ile okuma akıcılık açığını kapatmanın neden bu kadar güç olduğunu anlamak kolaydır. Art arda daha yüksek sınıf düzeyli pasajlar, daha seyrek kelimelerin artan sayılarını içerirse ve normal okuyucular sürekli kendi okuma davranışları yoluyla onların "görüş sözlükleri"ni genişletirse, bir kez "görüş kelime" söz varlığının büyümesinde önemli ölçüde geride kalan çocuklar için, okuma akıcılığının açığını kapatmak çok zor olmaktadır. Böyle "arayı kapatma", daha önceden engelli çocukların okuma alıştırmaları akranlarına göre fiilen daha büyük olduğu zaman, geniş bir dönemi gerektirecektir. Kelime okuma hassasiyeti önemli ölçüde analitik kelime okuma süreçlerinin daha etkin kullanımı yoluyla artsa bile, analitik süreçlerin bağımlılığı metindeki çoğu kelimenin "görerek" tanınabilmesiyle sonuçlanan akıcı okuma türünü üretmez (Torgesen ve Hudson, 2006).

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, birinci sınıfı tamamlayıp okuma yazmanın öğretildiği varsayılan 2, 3, 4. hatta 5. sınıfta bulunmasına rağmen okuma veya yazma ya da hem okuma hem yazma problemi olan çocukların içinde buldukları durumun sebeplerini araştırmak ve söz konusu bu durumun sağaltılmasına yönelik sınıf öğretmenleri, araştırmayı yürüten öğretmen adayları ve ailelerin görüş ve tavsiyelerini belirlemektir.

Bu temel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin okuma yazma başarısını etkileyen faktörler nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin bu durumun sağaltılmasına yönelik önerileri nelerdir?
3. Araştırmanın yürütülmesine yardımcı olan öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğrencilerin okuma yazma başarısını etkileyen faktörler nelerdir?
4. Araştırmayı yürüten öğretmen adaylarının bu durumun sağaltılmasına yönelik önerileri nelerdir?
5. Ailelerin görüşlerine göre öğrencilerin okuma yazma başarısını etkileyen faktörler nelerdir?
6. Ailelerin bu durumun sağaltılmasına yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımıyla desenlenmiş olup bir durum çalışması niteliğindedir.

Çalışma iki ana aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada "Okul Deneyimi I" dersi kapsamında Ağrı il merkezindeki ilköğretim okullarında staj yapan 30 Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı son sınıf öğrencisi, araştırmacı tarafından 3 haftada tamamlanan 6 saatlik eğitime tabi tutulmuştur. Araştırmacı bu dersler yoluyla öğrencileri nitel araştırma metodolojisi hakkında bilgilendirerek onlara veri toplama sırasında takip edecekleri stratejileri anlatmıştır.

8 hafta süren ikinci aşamada çalışma grubu oluşturulmuş ve araştırmanın amacı doğrultusunda veriler toplanmıştır. Araştırma için yürütülen işlem basamakları (izlek) şöyledir:

Araştırma Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören ve "Okul Uygulaması 1" dersini almakta olan 30 dördüncü sınıf öğrencisi aracılığıyla yürütülmüştür. Bu satırlardan sonra onlar için artık "öğretmen adayı" ifadesi kullanılacaktır.

1. Hafta: Görme kusuru, işitme güçlüğü ya da tespit edilmiş bir zihinsel engeli olmadığı halde okuma yazma güçlüğü çeken 2. 3. 4. ve 5. sınıftan öğrencilerin belirlenmesi

Öğretmen adayları Ağrı il merkezinde staj yaptıkları ilköğretim okullarındaki 2, 3, 4. ve 5. sınıfları okutan sınıf öğretmenleriyle görüşmüş onlara sınıflarında fiziksel (görsel, işitsel) ve zihinsel bir sorunu olmamasına rağmen okuma ve/ya yazma güçlüğü çeken öğrenci olup olmadığını sormuştur.

Araştırma için ilk önce 2010-2011 öğretim yılında, Ağrı Merkezdeki İlköğretim okullarından 21 erkek, 23 kız olmak üzere toplam 44 öğrenci belirlenmiştir.

Kekemelik, damak çatlaklığı, dilaltı bağı gibi dil ve konuşma bozukluğuna sahip olup olmadıklarını belirlemek için her bir öğrencinin konuşmasına dikkat edilmiş, bu konuda öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle ve -ulaşılabilirdiği ölçüde- velileriyle görüşülmüş, öğrencilerin dil ve konuşma bozukluklarının olmadığını tespit edilmiştir.

Sınıf ve rehber öğretmenleri aracılığıyla belirlenen tüm öğrencilere araştırmacıyla birlikte önceden kararlaştırılan metin hem bakarak yazdırılmış hem dikte ettirilmiş hem de okutulmuştur. Okuma sırasında ses kaydı alınmıştır. Yazılar ve ses kayıtları incelenerek söz konusu öğrenciler için "Yazma Becerisini Değerlendirme Ölçeği" ve "Okuma Becerisini Değerlendirme Ölçeği" işaretlenmiştir. Bu yolla, fiziksel (görme, işitme) ve zihinsel bir sorunu olmamasına rağmen okuma yazma güçlüğü çeken 2, 3, 4. hatta 5. sınıf ilköğretim öğrencilerinin okuma ve yazma hataları tespit edilmiştir.

Yazılar, ses kayıtları ve öğrenciler için doldurulan ölçekler incelemek üzere araştırmacıya getirilmiştir. Araştırmacı, öğretmen adayları ile birlikte yaptığı inceleme sonucunda 44 öğrenciden okuma ve yazmada en çok sıkıntısı olan 30 öğrenciyi seçmiştir. Böylece her öğretmen adayı izleyebileceği bir öğrenci ile eşleşmiştir.

2. Hafta: Öğrenciler, aileler ve sınıf öğretmenleriyle ilgili kişisel bilgilerin toplanması

İkinci hafta öğretmen adayları tarafından bu öğrencileri ve sınıf öğretmenlerini tanımaya yönelik kişisel bilgiler formu doldurulmuştur.

3. 4. ve 5. hafta: Öğrencilerin Problemleriyle ilgili olarak Gözlem yapılması

Üçüncü ve dördüncü hafta her öğretmen adayı söz konusu bu öğrencileri gözlemlemiştir. Bu gözlem her hafta üçer saat olmak üzere toplam 9 ders saati boyunca hissettirmeden ama sürekli, amaçlı ve sistemli olarak yapılmıştır. Amaç belirlenen öğrencilerin okuma yazma problemine sebep oluşturan ipuçlarını toplamaktır. Elde edilen bulgular gözlem formuna kaydedilmiştir.

6. hafta: Sınıf Öğretmenleriyle görüşme

Bu hafta öğrencilerin sınıf öğretmenine iki soru sorulmuştur.

- Size göre, bu öğrenci için okuma yazma güçlüğü çekiyor olabilir?
- Bu öğrencinin okuma yazma güçlüğüne aşması için ne/ler tavsiye edersiniz?

7. Hafta: Velilerle görüşme

Öğrencilerin ana babalarına da aynı iki soru sorulmuştur.

- Size göre, çocuğunuz için okuma yazma güçlüğü çekiyor, olabilir?
- Çocuğunuz okuma yazma güçlüğüne aşması için ne/ler tavsiye edersiniz?

8. Hafta: Verilerin raporlaştırılması ve araştırmacıyla öğretmen adaylarının birebir görüşmesi

Öğretmen adaylarıyla topluca yapılan son görüşmede "öğrencilerin okuma yazma problemiyle ilgili olarak görüş ve önerileri" alınmıştır. Öğretmen adaylarının elde ettiği veriler gözden geçirilip raporlaştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu başlangıçta 2010-2011 eğitim öğretim yılında "Okul Deneyimi I" dersi kapsamında Ağrı il merkezindeki ilköğretim okullarında staj yapacak olan 30 öğretmen adayı, Ağrı il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 30 sınıf öğretmeni, 30 ilköğretim öğrencisi ve bu öğrencilerin aileleri oluşturmaktadır. "Bulgular ve Yorum" bölümünde söz konusu bu çalışma grubuyla ilgili çeşitli bilgilere yer verilmiştir.

Ağrı Valiliğinden gerekli izin alınmış, okul müdürü, öğretmen ve öğrencilerin velileriyle görüşülmüş ve öğrencilerin zekâ düzeyinin normal olduğu görülmüştür. Araştırmacı tarafından, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle ön görüşme yapılmış, araştırmacının amacı anlatılarak görüşme formu ile Milli Eğitim müdürlüğünden alınan Valilik araştırma izin oluru gösterilmiş ve gönüllü olan öğretmenlerden randevu alınmıştır. Randevu alınan öğretmenlerle 03.11.2010-14.01.2011 tarihleri arasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

İlerleyen haftalarda öğretmen adaylarından 4'ü çeşitli sebeplerle araştırmayı sürdürme ve çalışmanın amacına uygun veri toplamada zorlanmışlardır. Dolayısıyla 4 öğretmen adayı, üzerinde çalıştıkları 4 ilköğretim öğrencisi, bu öğrencilerin öğretmenleri ve aileleri çalışma grubunun dışında kalmıştır. Çalışma grubuna dâhil 26 aileden 9'u ile "görüşmeyi istememe, Türkçe bilmeme, vakit ayıramama, ulaşılama" gibi sebeplerle görüşme gerçekleştirilememiştir.

Öğretmen adayları araştırmanın amacına yönelik verileri toplamada destek eleman olarak görev aldıkları gibi, görüş ve önerilerine başvurulduğu için çalışma grubuna da dahil olmuşlardır. İlköğretim öğrencilerinin seçiminde ise ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubuna dâhil olmadaki ölçüt ise şöyle belirlenmiştir:

- Zekâ düzeyi normal olma,
- Herhangi bir işitsel ve görsel sorunu olmama,
- Dil ve konuşma bozukluğu olmama (kekemelik, damak çatlaklığı, dilaltı bağı gibi konuşmaya engel teşkil edebilecek herhangi bir sorun),
- İlköğretim 2, 3, 4 ve 5. sınıfta olmasına rağmen okuma, yazma ya da hem okuma hem yazma güçlüğü çekme.

Sınıf öğretmenleri ve aileler ise söz konusu ilköğretim öğrencileriyle ilişkileri sebebiyle doğal olarak çalışma grubuna dâhil olmuşlardır.

Görüşmeler, araştırmacı ve araştırmanın yürütülmesine yardımcı olan öğretmen adayları tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu çerçevesinde yapılıp kayda geçirilmiş, görüşme sonunda kaydedilen konuşma metni okunarak öğretmenlerin onayı alınmıştır.

Görüşme kayıtlarından elde edilen veriler, araştırmayı yürüten öğretim elemanı tarafından ifadelerin benzerliği de dikkate alınarak kodlanmış ve temalandırılmıştır. (Yıldırım ve Şimşek, 1999) Görüşme tekniği ile elde edilen nitel veriler sayısallaştırılarak frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Okuma ve Yazma Becerisini Değerlendirme Formları: İlköğretim öğrencilerinin yaptığı okuma ve/ya yazma hatalarını tespit için İlköğretim Okulları Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan "Okuma Becerisini Değerlendirme Ölçeği" ile "Yazma Becerisini Değerlendirme Ölçeği"nden yararlanılmıştır.

Öğrenci, Aile, Öğretmen ve Sınıf Ortamıyla İlgili Demografik Özellikler Formu: Araştırma kapsamında okuma yazma problemi olan öğrenciler, onların öğretmenleri, aileleri ve sınıf ortamıyla ilgili çeşitli veriler toplanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin yaş, boy, cinsiyet gibi özellikleri; aileleriyle ilgili çeşitli durumlar, görüşme yapılan öğretmenin meslekteki çalışma yılı, ses temelli ilkokuma yazma öğretimine yönelik tecrübesinin bulunup bulunmaması; sınıf ortamı ve akran grubuyla ilgili çeşitli bilgiler sorgulanmıştır. Bu amaçla aşağıda yer alan form kullanılmıştır.

Tablo 1*Öğrenci, Aile, Öğretmen ve Sınıf Ortamıyla İlgili Demografik Özellikler*

A. Öğrencinin kişisel özellikleri
1. Ad soyadı
2. Doğum tarihi ve yeri
3. Cinsiyeti
4. Boy (cm)
5. Kilo
B. Aileyle ilgili özellikler
1. Çocuk sayısı
2. Söz konusu bu öğrencinin ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu
3. Ana baba sağ mı ve öz mü (ayrı ayrı belirtilir.)
4. Ailenin sosyo-ekonomik durumu (Ev kira mı, aylık gelirleri ne kadar vs...)
5. Anne ve babanın ayrı ayrı okuryazarlık durumu (eğitim düzeyi, meslek, takip ettiği yayın, kitle iletişim araçlarından faydalanma vs...)
6. Ana babanın okul, okuma ve öğrenmeye karşı tutumu (Sınıf öğretmenlerinden görüş alınır.)
C. Öğretmen ve sınıf ortamıyla ilgili özellikler
1. Öğretmenin birinci sınıf tecrübesi
2. Öğretmenin yaşı, cinsiyeti
3. Kaç yıldır öğretmenlik yaptığı
D. Sınıf ortamıyla ilgili özellikler
1. Sınıfın fiziksel ortamı, araç-gereç, donanım
E. Akranlarla ilgili özellikler
1. Kaç yakın arkadaşı var.
2. Bu arkadaşlarının okuma yazma düzeyi nasıl?

Gözlem formu: Öğretmen adayları bu formu, yaptıkları üç haftalık gözlem süresince kullanmışlardır. Formda aşağıdaki yönerge yer almaktadır.

Yönerge: Öğrencinin okuma yazma problemine sebep olabileceği düşünülen durumlar belirlenmeye çalışılmalıdır. Detaylı bir gözlem yapınız ve ayrıntıları tümüyle rapor ediniz. Bu amaçla aşağıdaki sorulara dikkat edilebilir.

(Öğrenci kendiliğinden söz alarak görüşünü söylüyor mu? Yoksa sadece kendisine görüşü sorulduğunda mı konuşuyor. Derslerde konuşma sıklığı nasıl? Dersle ilgi düzeyi nedir? Dersi iyi dinliyor mu yoksa zaman zaman başka şeylerle mi ilgileniyor? Kaç kere parmak kaldırdı? Kaç kere izinsiz konuştu? Bir ders saati boyunca kaç kere arkasına döndü, kaç kere dalıp gitti, ya da kaç kere ders dışı farklı şeylerle ilgilendi?)

Yarı yapılandırılmış görüşme formu: Sınıf öğretmenleri ve ailelerin söz konusu öğrencilerin başarısızlığıyla ilgili düşünceleri ve bu durumun çözümüne yönelik önerileri sorgulanırken yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler kayda geçirilmiş, görüşme sonunda okunarak öğretmenlerin ve ailelerin onayı alınmıştır.

Form iki ana sorudan oluşmaktadır. Cevaplar yazılı ya da sözlü alınabilir. Gerekğinde sonda sorulardan da yararlanılmıştır.

1. Size göre bu öğrenci niçin okuma yazma güçlüğü çekiyor olabilir?
2. Bu öğrencinin okuma yazma güçlüğüne giderilmesi için ne/ler tavsiye edersiniz?

Verilerin Toplanması

Araştırmaya temel teşkil eden veriler, öğrencilerin okuma kayıtlarından elde edilmiştir. Öğrencilerin okuma düzeylerinin belirlenmesi için İlköğretim Okulları Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan "Yazma Becerisini Değerlendirme Ölçeği" ile "Okuma Becerisini Değerlendirme Ölçeği"nden yararlanılmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme ve gözlem kayıtlarından elde edilen veriler ile öğretmen adaylarının yazılı olarak bildirdikleri görüşleri araştırmayı yürüten öğretim elemanı tarafından ifadelerin benzerliği de dikkate alınarak kodlanmış ve temalandırılmıştır. Oluşturulan kod ve temalarla ilgili nitel araştırma metodolojisi hakkında bilgi sahibi olan iki öğretim elemanının görüşüne başvurulmuştur. Onların görüşleri doğrultusunda birtakım değişiklikler yapılmış ve temalara son şekli verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma verilerine dayalı bulgular üzerinde durulmuş; ilkokuma yazma öğretiminde başarısızlığa yol açan faktörler incelenmiştir. Sınıf öğretmenleri, öğretmen adayları ve ailelerin görüşlerine göre ilkokuma yazma öğrenmede başarısızlığa sebep olan faktörler tespit edilmiş; konunun sağaltılmasına yönelik sınıf öğretmenleri, öğretmen adayları ve ailelerin önerileri sunulmuştur.

1. Öğrenci, öğretmen ve ailelerle ilgili bilgiler

Gerek yapılan gözlemler gerekse öğrenci, sınıf öğretmeni ve ailelerle yapılan görüşmelerden konuyla ilgili aşağıdaki bilgiler elde edilmiştir.

Tablo 2

Öğrenci, Aile, Öğretmen ve Sınıf Ortamıyla İlgili Demografik Özellikler

A. Öğrencilerin kişisel özellikleri
Çalışma grubuna dâhil olmuş 26 öğrenciden 14 'ü kız 12'si erkektir. Öğrencilerin yaşları 9-11 aralığındadır. Kilo ve boyları, buldukları yaşa göre normal kabul edilebilecek düzeydedir.
B. Aileyle ilgili özellikler
Ailelerin çocuk sayısı 2-10 aralığındadır. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin 5'i ilk çocuk, 3'ü ise ailenin en küçük çocuğudur. Öğrencilerin 21'inin ana babası sağ ve beraber; 5'inin ise anne ya da babası hayatta değildir.
Ailelerin 20'si kirada, 4'ü kendi evinde, 2'si ise gecekonduda oturmaktadır. Ailelerde hiçbir anne çalışmamaktadır. Babaların 11'i memur, 8'si çeşitli sektörlerde işçi, 3'ü dönemlik işçi, 2'si uzun yol şoförü ve 2'si işsizdir. Ailelerin 12'sinin sabit geliri olmayıp gelir düzeyi her ay değişebilmekte; 14'ünün geliri ise orta ve alt düzeydedir.
20 ailede hem anne hem de baba okuma yazma bilmekte; 6 ailede ise baba okuma yazma bilmekte anne bilmemektedir. Ailelerin hiçbirinin takip ettiği bir süreli yayın yoktur. Ailelerin 4'ünün evinde internet mevcuttur.
C. Öğretmen ve sınıf ortamıyla ilgili özellikler
23 öğretmenin bitişik eğik yazıyla ilkokuma yazma öğretimi tecrübesi yoktur, fakat bunlardan 5'nin birinci sınıf tecrübesi vardır. Kalan 3 öğretmenin ise daha önce bitişik eğik yazıyla ilkokuma yazma öğretimi tecrübesi olmuştur.
Öğretmenlerin 4'ünün yaşı 25-30; 18'inin yaşı 30-38; ve 4'ünün yaşı ise 40-50 aralığında olup 16'sı bayan, 10'u erkektir.
D. Sınıf ortamıyla ilgili özellikler
Sınıfların fiziksel ortamı, araç-gereç ve donanımı mükemmel olmamakla birlikte MEB standart okulu görünümündedir.
E. Akranlarla ilgili özellikler
Öğrencilerin 17'sinin 1, 4'ünün ise 2 "en yakın arkadaşı" vardır. 5'inin ise hiç yakın arkadaşı yoktur. Çalışma grubundaki öğrencilerin, yakın arkadaşlarını, okul durumu bakımından kendilerine yakın olanlardan seçtikleri gözlenmiştir. Söz konusu arkadaşların yarıdan fazlasının da okuma ve/ya yazma problemi olduğu tespit edilmiştir. Hatta yakın arkadaş olarak ismi geçenlerden 5'i zaten çalışma grubundadır. Öğrencilerin bazılarının kendi sınıflarında hiç arkadaşı olmadığı başka sınıflardan arkadaş edindikleri belirlenmiş; sebebi sorulduğunda ise öğrenciler, "sınıftakilerin kendisini hiç sevmediklerini" paylaşmıştır.

2. Okuma ve Yazma Becerisini Değerlendirme Formlarına Göre Belirlenen Hata Sıklıkları
 Öğrencilerin yazıları ve okuma ses kayıtlarındaki hatalar araştırmacı tarafından incelenmiş ve hata sıklık frekansı belirlenmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Okuma Becerisi ile İlgili Değerlendirme Sonuçları

		Frekans
1.	Atlayarak Okuma	
a.	Harf hece atlama	18
b.	Kelime atlama	9
c.	Satır atlama	-
2.	Ekleyerek Okuma	
a.	Harf hece ekleme	15
b.	Kelime ekleme	-
c.	Satır ekleme	-
d.	Normal okuma	-
3.	Tekrarlayarak Okuma	
a.	Harf hece tekrarlama	21
b.	Kelime tekrarlama	17
c.	Satır tekrarlama	-
d.	Normal okuma	-
4.	İzleyerek Okuma	
a.	Parmakla izleme	17
b.	İki eliyle izleme	2
c.	Cetvel, kalem vb. izleme	-
d.	Normal okuma	-
5.	Oturma Biçimi	
a.	Dik oturarak okuma	-
b.	Öne eğik oturarak okuma	17
c.	Geriye eğik oturarak okuma	-
d.	Sallanarak okuma	11
6.	Okumada Ses Tonu	
a.	Yüksek	-
b.	Alçak	15
c.	Normal	11
d.	Hızlı	-
7.	Okuma Hızı	
a.	Çok yavaş	9
b.	Yavaş	16
c.	Normal	1
d.	Hızlı	-
8.	Okuma Kuralları	
a.	Noktada durma	15
b.	Virgülden durma	-
c.	Vurgu yapma	-
d.	Tonlama yapma	-
9.	Nefes Kontrolü	
a.	Mırıltı çıkarma	8
b.	Düzensiz nefes alıp verme	-
c.	Okuma aralığı uzun	11
d.	Normal okuma	7

Söz konusu hataları kaç öğrencinin yaptığıyla ilgili toplu frekans tablosundan, öğrencilerin toplamda en çok "tekrarlayarak okuma (38 öğrenci)" ile "atlayarak okuma (27 öğrenci)" hatalarını, ayrı ayrı ise "harf ve hece tekrarlama (21 öğrenci)" ile "harf ve hece atlama (18 öğrenci)" hatalarını yaptığı görülmektedir. Ayrıca çok sayıda öğrencinin de okurken yanlış oturduğu gözlenmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Yazma Becerisi ile İlgili Değerlendirme Sonuçları

		Frekans
1.	Yazı Düzeni	
a.	Eğik	8
b.	Sola yatık	5
c.	Dik	1
d.	Düzensiz	12
2.	Yazı Büyüklüğü	
a.	Büyük	11
b.	Orta	5
c.	Küçük	3
d.	Düzensiz	7
3.	Satır Çizgilerine Yazma	
a.	Düzgün	-
b.	Alta kaymış	3
c.	Üste çıkmış	4
d.	Düzensiz	19
4.	Kelimeler Arasındaki Açıklık	
a.	Az	6
b.	Normal	3
c.	Çok açık	-
d.	Düzensiz	17
5.	Harflerin Yazılış Biçimi	
a.	Tam yazılmış	-
b.	Eksik yazılmış	11
c.	Kuralsız yazılmış	12
d.	Düzensiz	18
6.	Yazının Temizliği	
a.	Temiz	5
b.	Normal	9
c.	Çok silinmiş	9
d.	Düzensiz	11

Tablodan öğrencilerin toplamda en çok "harflerin yazılış biçimi (41 öğrenci)" ile "yazının temizliği(34 öğrenci)" hatalarını, ayrı ayrı ise "satır çizgilerine düzensiz yazma (19 öğrenci)" ile "harfleri düzensiz yazma (18 öğrenci)" hatalarını yaptığı görülmektedir.

3. Sınıf Öğretmenleri, Öğretmen Adayları ve Ailelerin Görüşlerine Göre Öğrencilerin Okuyamama/Yazamama Sebepleri

a. Sınıf Öğretmenlerine Göre Öğrencilerin Okuyamama/Yazamama Sebepleri

Sınıf öğretmenlerinin görüşüne göre ilköğretim öğrencilerinin okuyamama yazmama sebepleri üç ana temada toplanmıştır. Bu temalar şu şekilde isimlendirilmiştir: *aile kaynaklı sebepler, öğrenci kaynaklı sebepler ve genetik faktörler.*

Aile kaynaklı sebepler temasını, ailenin ilgisizliği, ailenin eğitim düzeyi ve ailenin eğitime bakışı kodları oluşturmuştur.

Öğrenci kaynaklı sebepler temasını, öğrencinin ilgisizliği, öğrencinin içe kapanıklığı, öğrencinin ders dışı şeylere ilgisi, okul dışındayken ders çalışmaması, okula düzenli gelmeme ya da gelememe, okula uyum sağlayamama, okula geç başlama kodları oluşturmuştur.

Öğrencinin ailesinden genler yoluyla getirdiği birtakım özelliklere vurgu yapan öğretmenlerin bu ifadeleri ise *genetik faktörler* temasını oluşturmuştur. Öğretmenler, her ne kadar çocukların tanımlanmış ya da raporlanmış bir zihinsel problemi olmasa da akranlarına kıyasla yavaş algılama, yavaş kavrama gibi birtakım problemlerinin olmasını ailedeki diğer üyelerin de (daha önce okutulan kardeşler) öyle olduğu mülahazasıyla genetik faktörlere bağlamıştır.

Tablo 5

Sınıf Öğretmenlerine Göre Öğrencilerin Okuyamama ve Yazamama Sebepleri

Görüşü ifade eden sınıf öğretmeni sayısı	
<i>Aile kaynaklı sebepler</i>	
Ailenin ilgisizliği	8
Ailenin eğitim düzeyi	2
Ailenin eğitime bakışı	3
Toplam	
13	
<i>Öğrenci kaynaklı sebepler</i>	
Öğrencinin ilgisizliği	4
Öğrencinin içe kapanıklığı	1
Öğrencinin ders dışı şeylere ilgisi	4
Okul dışındayken ders çalışmaması	4
Okula düzenli gelmeme ya da gelememe	1
Okula uyum sağlayamama	2
Okula geç başlama	2
Toplam	
18	
<i>Genetik faktörler</i>	
Genetik durum	2
Toplam	
2	

Tablodan da anlaşılacağı üzere sınıf öğretmenleri en çok öğrenciden kaynaklanan sebepler üzerinde durmuştur. Öğrencinin derse karşı ilgisiz oluşu, başka şeylerle daha çok ilgilenmesi ve okul dışında tekrar yapmaması, çalışmaması yine öğretmenlerin üzerinde en çok durduğu hususlardandır.

"Aile ilgisizliği" konusu da önemli sayıda öğretmenin dikkat çektiği diğer noktadır. Öğretmenlerin 8'i ailelerin çocuklarıyla yeterince ilgilenmediklerini ya da çeşitli sebeplerle ilgilenemediklerini dile getirmiştir.

Görüşülen sınıf öğretmenlerinden biri televizyon konusunu gündeme getirmiş çocukların televizyon başında geçirdikleri zamanla ilgili olarak ailenin sergilediği tavrın da önemine dikkat çekmiştir. Ona göre söz konusu aileler çocukların okuyup yazması ile ilgilenmemekte, bu konuda başarılı olup olmamalarına pek de aldırmamaktadır.

Öğretmenler ailenin eğitim düzeyinin de çocuğun okuma yazma problemlerini düzeltmek noktasında öğrenci için yetersiz kaldığını anlatmıştır. Hatta bazı öğretmenlere göre ailelerin eğitime bakış açısı da çocuklarını olumsuz etkilemektedir. Çocuğun iyi bir eğitim alması hatta daha küçük bir hedef olarak okuyup yazabiliyor olması, söz konusu aileler için pek de önemli bir mesele değildir. Bu da problemin çözümünü zorlaştırmaktadır.

Aşağıda konuyla ilgili olarak bazı öğretmenlerin ifadelerine yer verilmiştir.

"Ailesi çok ilgisiz. Sorunu görmezden geliyor. "Oğlunuz okuyamıyor, farkında mısınız?", diye sorduğumda "Evide okuyor." diyor annesi..."

"Annesi babası ayrı yaşıyor. Babası bunlara bakmıyormuş. Kadın zor durumda. Biz elden geldiğince para, gıda, giyecek yardımında bulunsak da olmuyor demek ki..."

"Bu çocuk birinci sınıfta başka ildeymiş. Ben 4. sınıfta aldım. Bana geldiğinde sadece harfleri tanıyordu. Başlarda çok uğraştım. Birinci sınıf öğretmenine gönderdim. Orada da durmuyordu. Çocuklar alay ediyormuş. Ben kendi derslerimi bırakıp onunla ilgilenemiyorum. 37 kişiyi bırakıp 2 çocukla 3 çocukla uğraşmak pek mantıklı gelmedi..."

"... 'nın ablasını da ben okuttum. O da böyleydi. Okuyordu ama çok yavaştı. Yazısı güzeldi onun. Bunun yazısı da okunmuyor. Ben çok uğraşıyorum. Ama aileden kaynaklı. Genetik olarak geç anlıyorlar. Babası aldırıyor zaten. "Kız çocuğu... Okuyup mebus mu olacak diyor..."

"Okula düzenli geldiğini görmedim. Şehre 10 km uzaklıkta köyleri var. Çobanlık yapıyor. Evin en büyük erkeği. Ailesi de önemsemiyor. Dört senedir daha annesini babasını görmedim. Çağırıyorum, gelmiyorlar da..."

b. Öğretmen Adaylarına Göre Öğrencilerin Okuyamama/Yazamama Sebepleri

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, ilköğretim öğrencilerinin okuma ve/ya yazma problemlerinin sebepleri beş ana kategoride toplanmıştır. Bu temalar şu şekilde kategorize edilmiştir: aile kaynaklı sebepler, öğretmen kaynaklı sebepler, öğrenci kaynaklı sebepler, ekonomik kaynaklı sebepler ve genetik faktörler.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarına Göre Öğrencilerin Okuyamama ve Yazamama Sebepleri

	Görüşü ifade eden öğretmen adayı sayısı
Aile kaynaklı sebepler	
Ailenin ilgisizliği	4
Ailenin eğitim düzeyi	3
Ailenin konuştuğu dil	3
Ailenin eğitime bakışı	6
Toplam	16
Öğrenci kaynaklı sebepler	
Öğrencinin ilgisizliği	14
Öğrencinin derse katılmaması	6
Öğrencinin içe kapanıklığı	6
Öğrencinin ders dışı şeylere ilgisi	12
İletişim sıkıntısı	3
Güvensizlik	2
Okul dışında ders çalışmama	4
Okula düzenli gelmeme ya da gelememe	1
Okula uyum sağlayamama	2
Sık sık öğretmen değiştirme	2
Okula geç başlama	2
Toplam	54
Öğretmen kaynaklı sebepler	
Öğretmenin ilgisizliği,	6
Öğretmenin öğrenciyi güdeleyemeyişi	2
Öğrenciye karşı olumsuz tutumu	3
Öğrenci için ilave bir zaman ayırmaması	2
Toplam	13
Ekonomik kaynaklı sebepler	
Düşük gelir	4
Toplam	4

Aile kaynaklı sebepler temasında "ailenin ilgisizliği, ailenin eğitim düzeyi, ailenin konuştuğu dil ve ailenin eğitime bakışı" kodları yer almıştır.

Öğrenci kaynaklı sebepler temasında “öğrencinin ilgisizliği, öğrencinin derse katılmaması, içe kapanıklık, ders dışı şeylere ilgi, iletişim sıkıntısı, güvensizlik, okul dışında ders çalışmama, okula düzenli gel(e)meme, okula uyum sağlayamama, sık sık öğretmen değiştirme ve okula geç başlama” kodları yer almıştır.

Öğretmen kaynaklı sebepler temasında “öğretmenin ilgisizliği, öğretmenin öğrenciyi güdeleyemeyişi, öğrenciyeye karşı olumsuz tutumu ve öğrenci için ilave bir zaman ayırmaması” kodları yer almıştır.

Ekonomik kaynaklı sebepler: “Düşük gelir” koduyla tanımlanan ifadeler ise ekonomik durum teması çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Öğretmen adayları, okuyamama ya da yazamama problemiyle ilgili daha çok öğrenci kaynaklı sebeplere değinmişlerdir. Gözlem raporlarında ve öğretmen adayların kendi ifadelerinde en fazla bu konu öne çıkmıştır. Bir öğretmen adayı gözlemlediği ve ailesiyle de görüştüğü ilköğretim öğrencisi için şunları rapor etmiştir:

“Çocuk ailenin tek çocuğu... Biraz şımartılmış. Babaannesi çocuğu aşırı bir koruma altına almış. Çocuk babaannesine ne isterse yaptırabiliyor. Baba bu duruma müdahale etmiyor, annenin ise durumu değiştirmeye gücü yetmiyor. Çocuk hiç çalışmıyor, babaanne de “Karışmayın, küçük o...” diyerek çocuğu destekliyor...”

Öğretmen adaylarından ikisine göre çocuklar güvensizlik problemiyle karşı karşıyadır. Okuyup yazabilecekleri konusunda kendilerine güvenleri yoktur. Ayrıca 3 öğretmen adayına göre ise öğrenciler öğretmenleriyle sağlıklı bir iletişim sürdürmemekte hatta iletişimsizlik sorunu yaşamakta bu da okuyamama yazamama problemini tetiklemektedir.

Aşağıda öğretmen adaylarının ilköğretim öğrencilerinin okuyamama yazamama sebepleri ile ilgili raporlarından alınan ifadeler yer verilmiştir.

“Ailesi doğru düzgün Türkçe konuşmuyor. Bu durum çocuğun okumasını da yazmasını da konuşmasını da etkiliyor. Öğretmen ilk zamanlarda çocukla iletişim problemi yaşadığını vurguladı.”

“Öğretmen çocukları okumaya yeterince güdüleyemiyor. Çok sinirli ve bağırıp çağıran bir yapısı var. Söz konusu öğrenciyi neredeyse görmüyor bile...”

“Öğretmenin öğrenciyeye karşı olumsuz ve ön yargılı bir tutumu var. Ablasının da benzer özelliklere sahip olduğunu, ailede geç algılama sorunu olduğunu düşünüyor. Ayrıca çocuk da çok da okumaya yazmaya karşı çok ilgisiz görünüyor. Konuşmak istediğimde bunu reddediyor. Şımarık şımarık gülüyor...”

“Çocuğun en büyük problemi güven... Ne kendine güveniyor ne de öğretmenine... Yapabilirsin, dediğimde okuma yazma bilmediğini ve anlamadığını söyleyip gözlerini kaçırıyor...”

“Çocuk oldukça içine kapanık... Sınıfın bir köşesinde sessizce oturuyor. Güldüğünü hiç görmedim. Biraz konuştuk, daha doğrusu ben sordum o cevap verdi, diyelim. Üst sınıfta abisi var. Tenefüslerde onun yanına gidiyor. Dersi dinlemiyor gibi görünüyor, derste genellikle resim yapıyor. Resim yapmayı çok seviyor. Öğretmen de bir şey demiyor.”

“Öğrencinin evini gördüğümde gözlerime inanamadım. Bu şartlarda okuyabilmesi büyük başarı olurdu. Evde toplam iki oda var. Altı kardeşler... Aynı evde dokuz kişi yaşıyor. Maddi sıkıntı çektikleri çok açık...”

c. Ailelere Göre Çocuklarının Okuyamama/Yazamama Sebepleri

Öğretmen adayları toplam 15 aile ile görüşebilmişlerdir. Ailelerin görüşlerine göre, çocuklarının okuma ve/ya yazma problemlerinin sebepleri dört ana kategoride toplanmıştır. Bu temalar şu şekilde kategorize edilmiştir:

Aile kaynaklı sebepler: Ana babanın okuma yazma bilmeyişi, aile içi geçimsizlik, çocuğa vakit ayıramama, ana babanın boşanmadığı halde ayrı evlerde kalması, fazla çocuk sayısı,

Okul kaynaklı sebepler: Kalabalık sınıflar,

Öğrenci kaynaklı sebepler: Çocuğun içe kapanık oluşu, çocuğun sağlık problemleri, okulu sevmeme

Ekonomik kaynaklı sebepler: Düşük gelir.

Tablodan anlaşılacağı üzere aileler problemi daha çok kendilerine hamletmektedirler. Onlar, çocuk sayılarının fazlalığından, çocuklarına yeteri kadar zaman ayıramadıklarından dem vurmüş aile içi geçimsizliğin de problemi iyice içinden çıkılmaz hale getirdiğini anlatmışlardır.

Tablo 7*Ailelere Göre Öğrencilerin Okuyamama ve Yazamama Sebepleri*

	Görüşü ifade eden aile sayısı
<i>Aile kaynaklı sebepler</i>	
Ana babanın okuma yazma bilmeyişi	14
Aile içi geçimsizlik	4
Çocuğa vakit ayıramama	8
Ana babanın boşanmadığı halde ayrı evlerde kalması	2
Fazla çocuk sayısı	8
Toplam	36
<i>Okul kaynaklı sebepler</i>	
Kalabalık sınıflar	9
Toplam	9
<i>Öğrenci kaynaklı sebepler</i>	
İçe kapanıklık	4
Sağlık problemleri	1
Okulu sevmeme	1
Toplam	6
<i>Ekonomik kaynaklı sebepler</i>	
Düşük gelir	8
Toplam	8

Aileler sınıfların kalabalık olmasından dolayı öğretmenin öğrenciyle ilgilenememesinin de çocuklarının ilerlemesine engel olduğunu vurgulamıştır. Aşağıda ailelerden bazılarının konuyla ilgili anlattıklarına kendi cümleleriyle yer verilmiştir:

"Sınıfları çok kalabalık. Öğretmen pek ilgilenmez. Çocuk anlatıyor. Öğretmen cümle veriyor, yazdırıyormuş. Bu da yapmak istemiyor. Okula zorla gönderiyor annesi. Okulu sevmek pek. Akşama kadar oyna desen oynar. Ama ders çalışmaz. Benim bilgim yok, anasının da yok okuması. Gücüm de yetmiyor artık... Bu son çocuğumdur."

"...nın bu durumda olmasında babasının uzakta olmasının sebebi vardır. Babasıyla aramız kötü, ablasının da dersleri kötü... ben de anlamıyorum."

"Bizim durumumuz yok. (Maddi durumlarının iyi olmadığı anlatılmak isteniyor) Benim okumam da yok. Babası kamyon şoförüdür. Haftada 2 gün gelir, gider. Ben yalnızım. Kızım bana yardım eder. Kardeşleri küçüktür. ev işleri var. Ders çalış derim ama pek ders çalışmayı sevmek de..."

"Eve geldiğinde hep televizyon izliyor. Akşama kadar dışarıda oynar arkadaşlarıyla... Bu aralar sürekli karnı da ağırıyor. Ondandır çalışmıyor..."

"Ben okuma yazma bilmem. Yardım etmem pek... Anlamıyorum zaten. Babası yoktur. Amcası memurdur. Bazen o bakar derslerine."

"Evde çok kalabalık var. Hep azıyorlar. Kardeşi güzel okuyor. Ama bu bilmiyor. Ablana anlat derim, kız istemez... Okulu sevmek, dedesi kız, ondan korkar... Öyle gider okula. Önceden kaçıyormuş, bekliyormuş, öğretmen kardeşiyle haber yollamış..."

4. Okuyamama ve Yazamama Probleminin Düzeltmesine Yönelik Sınıf Öğretmenleri, Öğretmen Adayları ve Ailelerin Önerileri

Aşağıda ilköğretim öğrencilerindeki okuma yazma probleminin sağaltılmasına yönelik sınıf öğretmenleri, öğretmen adayları ve ailelerin önerileri sunulmuştur.

Ailenin bilinçlendirilmesi konusu, sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının üzerinde en çok durduğu konu olmuştur. Hem aileler hem sınıf öğretmenleri hem de öğretmen adaylarının üzerinde mutabakata vardığı görüş ise, "öğretmenin daha hoşgörülü ve anlayışlı davranması, aileye maddi destek sağlanması ve sınıf mevcudunun azaltılması"nın yararlı olacağıdır.

Tablo 8

Okuyamama ve Yazamama Probleminin Düzeltilmesine Yönelik Sınıf Öğretmenleri, Öğretmen Adayları ve Ailelerin Önerileri

	Öğrencilerin okuma yazmadaki sıkıntılarının çözümüne yönelik öneriler	Öneriyi teklif eden sınıf öğretmeni sayısı	Öneriyi teklif eden öğretmen aday sayısı	Öneriyi teklif eden aile sayısı	Toplam
1.	Aile bilinçlendirilmeli	17	22	-	39
2.	Sınıf mevcudu azaltılmalı	16	13	4	33
3.	Öğretmen daha hoşgörülü ve anlayışlı davranmalı	2	18	8	28
4.	Aileye maddi destek sağlanmalı	7	8	7	22
5.	Sınıf ortamı uyarıcı bakımından zenginleştirilmeli	5	16	-	21
6.	Öğrenciler iyi tanınmalı, buna göre motive edilmeli	-	19	-	19
7.	Öğretmen aileyle işbirliği yapmalı	6	11	-	18
8.	Öğretmene materyal desteği sağlanmalı	11	6	-	17
9.	Öğretmenlere okuma yazma güçlüğü olan çocuklara nasıl davranacaklarıyla ilgili eğitim verilmeli	-	17	-	17
10.	Bireyselleştirilmiş programlar uygulanmalı	-	16	-	16
11.	Veli görüşme ve toplantıları daha sık yapılmalı	6	7	-	13
12.	Arkadaş ve akran desteği oluşturulmalı, diğer öğrencilerin alay etmesinin önüne geçilmeli	-	11	-	11
13.	Her okulda sadece böyle çocuklara yardımcı olmak için görevlendirilecek başka bir öğretmen olmalı	-	8	-	8

Tablodan, öğretmen adayları ve sınıf öğretmenlerinin ortak görüşüyle "veli görüşme ve toplantısı" yapmanın başarıyı olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Onlara göre veli, çocuk ve öğretmen arasındaki iletişimin sürekliliği sağlanmalıdır. Öğretmenlere göre veli, çocuk ve öğretmen arasındaki iletişimin sürekli ve yapıcı olması gerekir. Bunun için de sık sık veli toplantısı yapılmalıdır.

Aşağıda konuyla ilgili ifade edilenler, katılımcıların kendi cümleleriyle yer almaktadır:

"Sınıfları çok kalabalıktır. Kız her gün ağlar. Saçımı çekiyorlar, rahat değildir. Kalabalık sınıfta öğretmen de ilgilenmez. Az kalabalık olsa daha iyi olurdu." (Aile)

"Öğretmen elinde malzeme olmadan birçok konuda eksik kalmaktadır. Ona gerekli materyal desteği sunulabilirse, çeşitli kitaplar, CD ler gibi... çocuk için daha faydalı olacaktır." (Öğretmen)

"Mümkün olduğunca her okulda görevi, sadece bu durumda olan çocuklara yardım etmek olan bir uzman ya da bir öğretmen daha tutulmalıdır." (Öğretmen adayı)

Öneriler

Gerek öğretmen adaylarının gerekse sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin okuyamama yazamama problemleriyle ilgili olarak üzerinde durduğu ortak nokta aile olmuştur. Bilindiği üzere, ilköğretim okulu birinci devredeki çocuk en çok ailesiyle iletişim halindedir. Çocuğun okuma ve yazmaya karşı tutumunda içinde yaşadığı aile fertlerinin olumlu veya olumsuz etkisi söz konusudur. Aile içindeki bireylerin okumuş ya da okumamış olmaları, onların özel olarak okuma etkinliklerini çocuğun yanında sürdürmeleri, evde bir kitaplığın bulunması çocuğun okuma yazma etkinliklerine

yönelmesinde olumlu etkiye sahiptir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle şu önerilere yer verilebilir:

- Öğrencilerin okuma yazma alanında öz-yeterlikleri yüksek olduğunda, potansiyel olarak öğrenciyi zorlayan bir metni okumanın yıldırıcı yönünü aşmak mümkündür. Zor bir pasajın üstesinden gelen başarı hissi onlara keyif verir. Öğrencilerdeki öz-yeterlik, öğretmen ve ebeveynler tarafından uygun içsel motivasyonlar kullanılarak desteklenmelidir.

- Öğrencilerin okuma yetilerini geliştirmede motivasyonun rolü büyüktür. Çocukları içinde buldukları endişe, ürkeklik ve çekingenlik gibi olumsuz psikolojik ortamdan kurtarabilmek için öğretmen öğrencilerine moral vermeli, güven telkin etmelidir (Calp, 2009).

- Öğrenciye akıcı okuma ve yazma becerisi kazandırmak için sınıf arkadaşlarının da desteği sağlanmalıdır. Bunun için sınıf içerisinde okumada başarılı olan ve okuma yetersizliği olan öğrencilerden okuma çiftleri oluşturulup bu yolla arkadaşların okuma çalışmalarına destekleri sağlanabilir.

- Öğretmenler, okuma güçlüklerini gidermede en uygun yöntem ve teknikleri bilmek ve uygulamak durumundadırlar. Bu nedenle okuma yazma hatalarını düzeltmede, akıcı ve doğru okumayı sağlamada etkili olan yöntemler konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli, onların bu konudaki eksiklikleri giderilmelidir.

- Okul-aile işbirliği içinde çocukların okuma güçlüklerini gidermek amacıyla, aileler de bilgilendirilerek onların da destekleri alınmalıdır.

- İlkokuma yazma öğretim yöntemlerinde yapılabilecek düzenlemelerden uygulamanın içinde bulunan öğretmenler bilgilendirilmelidir.

- İlkokuma yazma derslerinde kullanılacak materyal ve eğitim teknolojisi bakımından zenginleştirilmelidir. Ders kitapları ve okuma materyalleri fiziksel özellikleri ve içerik bakımından iyileştirilmeli, çocuk psikolojisine elverişli duruma getirilmelidir.

- Çabucak okuma yazmaya geçmeyi amaçlamak yerine çocukların okuduğunu anlayabilmelerine, anladıklarını ifade edebilmelerine önem verilmelidir.

- Çocuk yaşça büyüdükçe, ona okumayı öğretmek zor olmaktadır. Okuma eşliğini kaçıran çoğu çocuk için fırsat penceresi erken kapanmaktadır. Bir çocuk üçüncü sınıf sonuna kadar iyi okuyamazsa, onun okuma becerisini kazanması daha da güç olmaktadır. Bu sonuç, akranlarından geride kalma ve olumsuz akademik benlik duygusuna yol açmakta; böyle bir başarısızlık duygusu yıkıcı etkilere sebep olabilmektedir. Bu durum dikkate alınarak okula yeni başlayan çocuklar öğretmen ve ebeveynler tarafından özenle izlenmeli ve gerekli destekler geciktirilmeden sağlanmalıdır.

- Birçok ebeveyn, kendi çocuğu için okumanın neden bu kadar zor olduğunu merak eder. Bunun ailevi, sosyal ve kültürel birçok sebebi bulunmakla beraber, okuma sorunları olan çocukların zihin gücünün okuma problemlili olmayan çocuklardan farklı olduğunu söylemek mümkündür. Bu olgu dikkate alınarak okuma güçlüğü olan çocuklar için farklı bir okuma programının uygulanması yerinde olur. Ayrıca onlara karşı anlayış ve hoşgörülü olmak gerekir

- Öğretmenlerin "Temelinde sevgi olan hiçbir eğitim başarısızlığa uğramaz." ilkesini eğitim ortamında yaşama biçimi haline getirebilmeleri önemlidir. Öğretmenler bunu gerçekleştirmek üzere şu davranışları benimsemelidir: Öğrencinin acı, üzüntü, sevinç gibi duygularını paylaşma yanında dersin işlenişine engel olmayacak şekilde kendi duygusal durumunu da öğrencileriyle paylaşmalıdır. Öğrencilere hitap ederken "arkadaşlar, sevgili gençler" gibi değer verici dostça ifadeler kullanmalı. Öğrenciye ön yargıyla yaklaşmamalı, hatalarını düzeltirken her zaman onların yanında olduğunu hissettirmelidir. Öğrencilerin yapabileceği ödevler vermeli, bunların yapılmasında yol göstermeli ve yardımcı olmalıdır.

Kaynakça

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: Bolt, Beranek, and Newman.
- Akyol, Hayati. (2005). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Kök Yayıncılık, Ankara.
- Calp, Mehrali. (2009). *İlkokuma Yazma Öğretimi*, 3. Baskı. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Cunningham, A. E. & Stanovich K. E. (1997). Early Reading Acquisition And Its Relation To Reading Experience And Ability 10 Years Later. *Developmental Psychology*, 33(6): 934-945.
- Çalışkan, M. ve Sünbül A. M. (2008). İlköğretim 2. Sınıftaki Okuma-Yazma Bilmeyen Öğrencilere Yönelik Bireyselleştirilmiş Öğretim Uygulamasının Öğrenci Erişimine Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 37, 195-203.
- Çelenk, Süleyman. (2001). İlkokuma Yazma Öğretiminde Hazırlık Basamağında Neler Niçin Yapılmalıdır?. *Çağdaş Eğitim*, 277: 32-36.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Meb Yayınları, Öğretmen Kitapları Dizisi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ehri, L. & Nunes, S. (2002). The Role Of Phonemic Awareness İn Learning To Read. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What Research Has To Say About Reading Instruction* (Pp. 110-140). Newark, De: International Reading Association.
- Gray, V. (1964). *Okuma ve Yazı Öğretimi*. Çev. Nejat Yüzbaşıoğulları. İstanbul: MEB Basımevi.
- Guthrie, J. T., Coddington, C. S. & Wigfield, A. (2009). Profiles of Motivation For Reading Among African American And Caucasian Students. *Journal of Literacy Research*, 41: 317-353.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Lewis. R.B., Doorlag, D.H. (1983). *Teaching special studies in mainstream*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Otis, N., Frederick, M. E. G. & Pelletier, L. G. (2005). Latent Motivational Change İn An Academic Setting: A 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2): 170-183.
- Özsoy, U. (2006). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler*. Eskişehir, İl Örneği, Osmangazi Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir.
- Pitcher, S. M., Martinez, G., Dicembre, E. A., Fewster, D. & McCormick, M. K. (2010). The Literacy Needs of Adolescents in Their Own Words. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 53(8): 636-645.
- Rashotte, C.A., Macphee, K., and Torgesen, J.K. (2001). The Effectiveness of A Group Reading Instruction Program With Poor Readers in Multiple Grades. *Learning Disability Quarterly*, 24: 119-134.
- Reitsma, P. (1983). Printed Word Learning İn Beginning Readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 36:321-339.
- Ryan, R. M. and Connell, J. P. (1989). Perceived Locus of Causality And Internalization: Examining Reasons For Acting in Two Domains. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 57(5): 749-761.
- Schiefele, U. (1999). Interest and Learning From Text. *Scientific Studies of Reading*, 3: 257-279.
- Share, D. L. & Stanovich, K. E. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 1, 1-57.
- Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Voeller, K. K. S., & Conway, T. (2001). Intensive Remedial Instruction For Children With Severe Reading Disabilities: Immediate And Longterm Outcomes From Two Instructional Approaches. *Journal Of Learning Disabilities*, 34: 33-58.
- Torgesen, J.K. & Hudson, R. (2006). *Reading Fluency: Critical Issues For Struggling Readers*. In S.J. Samuels And A. Farstrup (Eds.). *Reading Fluency: The Forgotten Dimension Of Reading Success*. Newark, de: International Reading Association.
- Tosunoğlu, M., Aköz, Y. ve Katrancı, M., (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlkokuma Yazma Öğretiminde Başarıyı Etkileyen Faktörler, *Milli Eğitim Dergisi*, 183: 68-80.

- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of Children's Motivation For Reading to The Amount And Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89: 420-432.
- Wise, B. W., Ring, J. & Olson, R. K. (1999). Training phonological awareness with and without explicit attention to articulation. *Journal of Exceptional Child Psychology*, 72: 271-304.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin..

According to Classroom Teachers³ And Teacher Candidates⁴ and Student's Family, Reading and Writing Problems, Solution Proposals in Elementary Education 2, 3, 4 and 5. Grades

SUMMARY

First reading and writing teaching are crucial process, which will affect the whole life of a child. A problem in reading or writing can cause some problems which may affect both further education of student and the way of life. So the necessary measures must be taken to correct such negative effects that may arise.

Purpose: This study which aim to determine the factors which affect the success of first reading and writing teaching and to make new suggestions for the issue designed with qualitative research approach and it was characteristic of a case study.

Method: Answers to questions listed below were looked in order to reach primary goal of the study

1. What are the factors that affect the success of students writing/reading skills according to elementary school teachers?
2. What are suggestions of elementary school teachers for improvement of this situation?
3. What are the factors that affect the success of students writing/reading skills according to teacher candidates who helped in conducting this study?
4. What are the suggestions of teacher candidates who conducted this study regarding improvement of this situation?
5. What are the factors that affect the success of students writing/reading skills according to the families?
6. What are the suggestions of families for improvement of this situation?

Teacher candidates interviewed with students from 2nd, 3rd, 4th and 5th grades at elementary schools located in center of Ağrı City where they were trainee and asked them whether there was any students who experienced any reading and/or writing difficulty although they didn't have any physical or mental illnesses.

Teacher candidates worked as supportive staff for collecting data regarding the aim of the study, they were also involved in study group as their thoughts and suggestions were obtained.

Criterion sampling method was used in the selection of elementary school students. Criteria that are required to be included in the study group are as follows:

- Being normal level of intelligence
- Not being visually or hearing impaired
- Not being tongue and speech impairment
- Having reading, writing, or both reading and writing difficulties.

Classroom teachers and families were included in this study due to the relation with elementary school students.

Interviews were conducted and recorded within the framework of a semi-structured interview form by researchers and teachers who helped conduct of research. Then recorded speech text was shown to teachers and it was approved by teachers at the end of the interview.

³ Classroom teacher is the one who teach students from first grade to fifth grade in primary education in Turkey.

⁴ Teacher candidate is the one who is at the last year of education faculty.

The data obtained from the records of interview were coded and categorized by instructor conducting research

The study consists of two main stages. In the first stage, teacher candidates that will help to collect data were given 3-week training by the researcher. In the second stage, which lasted seven weeks, working group was established and the data was collected according to the aim of the research.

The working group consists of 26 primary school students who were selected from primary schools in Ağrı by criterion sample, their classroom teachers, their families and 26 teacher candidates. The face to face interviews with teachers and families and teachers' observations during two-week were recorded and the obtained qualitative data was subject to content analysis.

Results: While classroom teachers and student teachers were standing on mostly family oriented reasons about student's unable to read and write; families stand on mostly their own lack of education and financial difficulties.

There are three main reasons that elementary school students unable to read and write according to classroom teachers. These themes are determined as follows: reasons stemming from family, reasons stemming from student and genetic factors.

According to teacher candidate, the reasons of primary school students' reading and writing problems were collected in four main categories: These themes are as follows: reasons stemming from family, reasons stemming from teacher, reasons stemming from student and economic factors.

According to families, there are four main reasons that elementary school students unable to read and write: reasons stemming from family, reasons stemming from school, reasons stemming from student and economic factors.

According to classroom teachers and teacher candidates' proposals, awareness of family is the first place for solving the situation. Reduction of crowded classrooms and showing more tolerant attitude of teachers were the second place for solving the situation.

Conclusion: "Family" is the common point that both teacher candidates and classroom teachers emphasize on the problems of students' unable to read and write.? Generally, an elementary school students contact with mostly their own families. Family members have positive or negative impact on the child's attitude towards reading and writing. The level of family's education , the habit of reading a book at home, being a library at home are the factors that have positive impact on tending to writing and reading activities.