

PAPER DETAILS

TITLE: BİRİNCİ SINIF ÖĞRETİMİNE BÜTÜNSEL YAKLAŞIM VE ÖĞRETİMDE
BİREYSELLEŞTİRME ÇALIŞMALARI

AUTHORS: Ayşe Nur CANBULAT, Meriç TUNCEL

PAGES: 31-60

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1492215>

Birinci Sınıf Öğretimine Bütünsel Yaklaşım ve Öğretimde Bireyselleştirme Çalışmaları

Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT¹, Meriç TUNCEL²

ÖZ

Bu çalışmada, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğunu belirleyen Bilişsel, Fiziksel, Dil, Duygusal ve Sosyal gelişim alanları olmak üzere beş gelişim alanındaki hazırbulunuşluk düzeyleri Kutluca Canbulat (2010) tarafından Türkçe'ye adaptasyonu yapılmış "Kiel Okula Alma Testi" ile belirlenerek her bir öğrencinin birinci sınıf öğretimi ile özdeşleşmiş olan becerilerdeki gelişimi desteklenmeye çalışılmıştır. Çalışma eylem araştırması ile desenlenmiştir. Çalışma araştırma grubu basit şans yoluyla seçilmiş bir ilköğretim okuluna başlayan birinci sınıf öğrencileri arasından ölçüt örnekleme yoluyla seçilmiş 10 öğrencidir. Öğrencilere sunulan bireysel destek eğitimi yoluyla birinci sınıf öğretimine bütünsel bir yaklaşım izlenmiştir. Araştırma bulgularına göre bütünsel olarak desteklenen öğrencilerin becerilerinde gelişmeler gözlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Bütünsel gelişim, okul olgunluğu-öğrenme hazırbulunuşluğu, okula alma testi, bireysel farklılıklar

The Holistic Approach in First Grade Teaching and the Efforts of Individualization in Teaching

ABSTRACT

In this study, the students' school readiness about five developmental areas as Cognitive, Physical, Language, Emotional, and Social development were determined with the scale "The Kiel School Admission Test" the Turkish adaptation of which was done by Kutluca Canbulat (2010) and students' development in the four basic reading and writing skills being equated with teaching to 1st classes was tried to obtain. The study is designed with action research. The study group was 10 students being selected scale sampling from a randomly selected primary school. A total research was used to the 1st year education through individual support education. According to research findings students' skills have developed who were supported in a holistic skills development

Keywords: Holistic development, school readiness, school readiness test, individual discrepancy

GİRİŞ

Bilgi edinme sürecinin kalitesi ve bu süreç sonunda başarıya ulaşma iyi yapılandırılmış eğitim ortamlarına bağlıdır. Bireyin eğitim öğretim hayatındaki başarısının diğer alanlardaki başarısını da etkilediği düşünüldüğünde en temelden iyi bir şekilde yetiştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bireyin yetiştirilmesi işi ile sorumlu okulların ise bu görevini en iyi şekilde yerine getirebilmesi, ancak öğrencilerinin sahip olduğu bireysel özellikleri ortaya

¹ Dr. Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlköğretim Bölümü. aysenur.canbulat@gmail.com

² Yrd. Doç.Dr. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü,
merictuncel@gmail.com

çıkarabildiği ve onlara uygun biçimde hazırlanacak öğretim etkinliklerini sunabildiği sürece mümkün olmaktadır. Bu bağlamda öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıklar önemli bir unsur olarak ortaya çıkmakta ve eğitimsel hizmetlerin farklılaşmasına neden olarak eğitimin niteliğini belirlemektedir.

Genel olarak her birey için farklı kişisel özellikleri ifade eden bireysel farklılıklar öğrencilerin öğrenme hızlarındaki farklılığı da ortaya koymaktadır. Bu nedenle tüm insan özelliklerinin bireysel farklılıklar çerçevesinde değerlendirilmesi gerekmektedir (Özbay, 2002). Çünkü aynı sınıf içerisinde tüm öğrencilerin aynı gelişim döneminde olması ve öğretmenin bütün öğrencilere yönelik ortak yaşantılar sunmasına rağmen, öğrencilerin okuldaki başarıları, davranış biçimleri, öğrenme stilleri ve stratejileri arasında belirgin farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler arasında meydana gelen bu farklılıklar sınıf ortamının da farklılaşmasına neden olmakta ayrıca öğretmenlerin eğitim-öğretim sırasında birçok sorunla karşılaşmasını da beraberinde getirmektedir (Erden ve Akman, 2004).

Eğitim sisteminin en önemli amacı, tüm çocukların gelişim süreçlerindeki olası sorunlarında onlara yardımcı olabilmektir. Her öğrenci farklı bir birey olarak bazı öğrenme yeterliliklerini kendi içinde barındırır. Tüm öğrencilerin aynı özelliklere sahip olduklarını varsaymanın öğrencinin öznel doğasını, potansiyellerini, kısaca özgünlüğünü ortaya çıkarması önünde engel teşkil edeceği düşünülmektedir (Özbay,2002). Temel olarak öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde gereksinimlerinin göz önüne alındığı ve kendi hızlarında ilerlemelerine olanak tanındığı öğretimde bireyselleştirme çalışmaları bu düşünceden hareketle ortaya çıkmış ve uygulama fırsatı bulmuştur (Güven ve Sözer, 2007). Çünkü bireylerin özellikleri ile uyumlu hale getirilmiş öğrenme ortamlarının, eğitim çalışmalarını daha başarılı ve anlamlı hale getireceği bilinen bir gerçektir (Akçamete ve Kargın, 1992).

Öğretimin bireyselleştirilmesi ise öğrenciler ile ilgili daha fazla bilgiye sahip olma, öğrencinin, gelecekteki başarısına ilişkin tüm özellikleri belirleme, daha başarılı olabilmeleri için kendi düzeylerine uygun bir sınıfa yerleştirme ve/veya bireye uygun eğitim-öğretim için gerekli çevresel düzenlemeler yapma (Bulut, 2009) dolayısıyla öğrenciler arasındaki bireysel farklılığın giderilmesi, her öğrencinin ve sınıfta bulunan her öğrenciye erişebilme (Küçükahmet, 1995) anlamına gelmektedir ki ancak böyle bir uygulamayla bireylerin -engelleri olsa bile- var olan potansiyellerini kullanma ve geliştirme ortamı sağlanabileceği söylenebilir (Fiscus ve Mandell, 2002).

Öğretimin bireyselleştirilebilmesi ise çocuğu tanıma ve öğretimi öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olarak planlayabil ile mümkün olabilir. Çocuğun ön öğrenmeleri, kişisel özellikleri, yaşadığı çevre, sosyo-ekonomik yapısı ve eğitim düzeyi gibi değişkenler, bireyin okul başarısında önemli bir yeri olan ‘okul olgunluğu’ kavramını belirleyen etkenlerin başında gelmektedir.

Türkiye’de sosyo-ekonomik ve kültürel olarak farklı bölgelerde yaşayan çocuklar arasında büyük farklar olduğu gibi aynı sınıfta bulunan öğrenciler arasında da büyük farklar (ön öğrenmeler, kişisel özellikler, ailenin yaşadığı çevre, sosyo-ekonomik yapı ve eğitim düzeyi gibi farklılıklar sayılabilir) olduğu bilinmektedir. Bu farklılıklar, öğrencilerin sınıf içinde dersler ile ilgili karşılaşmış oldukları durumlara anlam kazandırmalarını etkileyen önemli unsurlardır (Görmez, 2007). Bu nedenle öğrencilerin daha öğretime başlanmadan tanınması sahip olduğu özelliklerin belirlenmesi, başka bir deyişle hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi gerekir.

Hazırbulunuşluk, belli bir öğrenme faaliyetini gerçekleştirmek için, gerekli olan ön koşul davranışların kazanılması anlamına gelir (Ülgen, 1997:23; Yılmaz ve Sünbül, 2003:28). Başka bir deyişle öğrencinin herhangi bir etkinliği yapmaya; bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor hazır olmasıdır (Yapıcı, 2006). Thorndike, hazırbulunuşluk kavramı ile ilgili olarak görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir. “Bir kişi etkinlik yapmaya hazır ise, etkinliği yapması da mutluluk verir; etkinliği yapmaya hazır; fakat etkinliği yapmasına izin verilmezse, bu durum bireyde kızgınlık yaratır; etkinliği yapmaya hazır değil ve etkinliği yapmaya zorlanırsa, kızgınlık duyar”. (Aktaranlar; Senemoğlu, 1998:139-140; Arık, 1995: 256-257). Bu nedenle öğretimle ilk defa karşılaşacak olan çocuğun öğretime ne kadar hazır olarak okula geldiği belirlenmeli ve öğretim bireysel özelliklerine uygun olarak gerçekleştirilmelidir.

Tanıma aşamasında öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin gözlem, gelişim ve değerlendirme ölçütlerine göre belirlenmesi söz konusudur. Belirleme aşamasında şu sorulara yanıt aranmaktadır:

- Bir öğrencide hangi niteliklerden ne kadar bulunmaktadır?
- Bir öğrenci diğerinden hangi yönlerden ne kadar farklıdır?
- Öğrencinin sahip olduğu nitelikler çerçevesinde öğrencinin bir bütün olarak en üst düzeyde gelişebilmesine nasıl katkıda bulunulabilir (Yıldırım, 2002).

Türk Milli Eğitiminin ve İlköğretimin, tüm ülke fertlerinin “beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek; ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak, böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak, öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmak” (1739 Sayılı Milli Eğitim Kanunu) gibi amaçları vardır. Bu amaca hizmet ise bireyin her yönden tanınması ve desteklenmesi ile mümkün

olabilir. Bu nedenle bireyselleştirilmiş öğretim uygulamalarını gerçekleştirirken birbirinden bağımsız gibi görünen fakat her biri bir diğerini etkileyen gelişim alanlarına bir bütün olarak yaklaşmak gerekir. Bu gelişim alanları ise bilişsel gelişim, dil gelişimi, fiziksel gelişim, duygusal ve sosyal gelişim alanlarıdır. Çocuğun birinci sınıfa hazırlığı bu gelişim alanlarındaki bütünsel olarak gelişmişliği ile ilgilidir. Bu açıdan birinci sınıfa başlayan her öğrencinin bu gelişim alanlarındaki hazırbulunuşluk düzeylerinin bilinmesi gereklidir.

Bu nedenle birinci sınıf diğer sınıf seviyelerinden ayrı tutulmalı ve öğretimle ilk defa karşılaşacak olan çocuğun bireysel gelişimi belirlenmeli ve bütünsel olarak desteklenmelidir. Çünkü birinci sınıf öğretimi ile özdeşleşmiş olan okuma ve yazma becerilerinin etkili bir şekilde kazanılması sözü edilen becerilerin bütünsel olarak gelişimi ile ilgilidir. Bunun için ise öğretime ne kadar hazır olarak okula geldiği belirlenmeli ve öğretim bireysel özelliklerine uygun olarak gerçekleştirilmelidir.

YÖNTEM

Yapılan çalışma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ile desenlenmiştir. Nitel bir araştırma deseni kullanılmasının nedeni öğrencilerin bireysel farklılıkları ve bu farklılıkların öğrenmenin bireysel gelişime bağlı olarak değişkenlik göstermesi kısacası her bireyin bir diğerinden farklı bir şekilde öğreniyor olması gerçeğidir. Nicel araştırmalarda bir yöntemin bir grup içindeki etkililiğinden söz edilir. Tüm bireyleri eşit kabul eder. Oysaki her bir öğrencinin okula başlarken kendi yaşantıları gereği farklı öğrenme geçmişleri vardır. Bu nedenle bir grup için belirlenmiş tek bir yöntemin etkililiği yerine her öğrencinin ihtiyacına uygun öğretimler ve bunların etkililiğinden söz edilebilir.

Çağdaş eğitim anlayışının önemli bir ilkesi olan “eğitimde olanak eşitliği” her bireye kendi ilgi, yetenek ve zekâsını en yüksek düzeyde geliştirme olanağı verilmesi anlamına gelmektedir (Saban, 2002). Bu anlamda öğrencilere olanak eşitliği sağlamada önemli bir bakış açısı getirmek ve öğrencinin kendi özellikleri çerçevesinde bütünsel gelişimini desteklemek bu çalışmanın asıl amacını oluşturmaktadır. Nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması, her birey için sorunlara ayrı ayrı yaklaşan böyle bir çalışmaya olanak sağlamaktadır. Çünkü eylem araştırmaları öğrenme durumunun, sınıf ya da okul gibi gerçek ortamlarda anlaşılması ya değiştirilmesine yönelik, eğitimin kalitesini artırmayı amaçlayan bir yöntem (Andrew, 2005) aynı zamanda da planlama, eyleme geçme, gözleme ve yansıtma etkinliklerini kapsayan döngüsel bir süreçten yararlanarak kuram ve uygulama arasındaki farkı kapatmak için bir çözüm yolu olarak kullanılmaktadır (Selanik Ay, 2010).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğunu belirleyen beş gelişim alanındaki hazırbulunuşluk düzeyleri belirlenerek ilgili alanlarda desteğe ihtiyaç duyan özelliklerinin geliştirilmesinin gerekliliği üzerinde

yapılandırılmış bir araştırmadır. Gelişim alanları bir bütün olduğu ve birinde yaşanan bir eksiklik ya da yetersizlik diğer gelişim alanlarını da etkileyeceği için bu gelişim alanlarına bütünsel yaklaşmak ve öğrenmeleri de bu bütünsellik üzerine yapılandırmak gerekir. Her birey birdir ve kendine özgüdür ve ilk öğrenme yaşantılarını bu bireysel farklılıkları etkiler Bu nedenle; birinci sınıfa başlayan öğrencilerin farklılıkları tespit edilerek, birinci sınıf öğretimini bütünsel bir yaklaşımla ele almak ve öğrencinin bütünsel gelişimine destek sağlamayı amaçlamaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Bolu ili merkez ilköğretim okulları arasından basit şans (random) yoluyla seçilen bir ilköğretim okulunda birinci sınıfa başlayan öğrenciler arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla seçilmiş üç kız ve altı erkek olmak üzere 10 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler için Begonya, Sardunya, Manolya, Fulya, Lale, Gelincik, Menekşe, Papatya, Mimoza ve Kamelya gibi çiçek adları verilmiş ve ilgili veriler sunulurken, kod adları kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı Almanya’da uygulanan okula alma testlerinden Kutluca Canbulat (2010) tarafından Türkçe’ye adaptasyonu yapılmış olan Kiel Okula Alma Testi (Fröse ve Walldrott, 1996)’dir. Kiel Okula Alma Testi; Ders Oyunu, Bireysel İnceleme ve Veli Görüşmelerinden oluşmaktadır. Kiel Okula Alma Testi farklı gözlemcilerin öğrencinin öğrenme hazırlığı hakkında ortak kararlarını yansıtır. Her bir öğrencinin bilişsel, duyuşsal, dilsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimi hakkında dolayısıyla da birinci sınıf öğrenmelerine hazır olup olmadığına ilişkin bilgi verir.

Veri Toplama Süreci

Uygulamanın yapılabilmesi için gerekli izinler alındıktan sonra Bolu ili merkez ilköğretim okullarından şans yoluyla seçilmiş bir ilköğretim okulunun tüm birinci sınıf öğrencilerine (87 öğrenci) 14 Eylül 2009-02 Ekim 2009 tarihleri arasında Okula Alma Testi etkinlikleri yapılmış, etkinlikler kamera kaydına alınmıştır. Etkinlik gözlem sonuçları araştırmacı, gözlemci ve rehber öğretmen tarafından tek tek Gözlem Formlarına (+) veya (-) şeklinde işlenmiş ve karşılaştırılmıştır. Gözlem sonuçları her öğrenci için rapor haline getirilmiştir (öğrenciler üç farklı gözlemci (bir rehber öğretmen, araştırmacı ve bir başka gözlemci) tarafından değerlendirilmiş ve değerlendirme sonuçları karşılaştırılmıştır). Karşılaştırmalar sırasında öğrencinin eksiklik ve yetersizlikleri hakkında net bir görüş birliğine varılamayan 39 öğrenci (okula hazırlanışı ile ilgili olarak daha net ve doğru bir karar verebilmek için) öğrencilerin bu etkinlikleri gerçekten bilmedikleri için mi yoksa yeni bir ortamın yarattığı heyecan dolayısıyla mı başaramadıklarının görülmesi açısından bu öğrenciler ön test niteliğinde bireysel inceleme testine alınmıştır. Bireysel inceleme sonucunda bu öğrencilerin 35’inin her birinde farklı olmak üzere dil gelişimi, bilişsel gelişim, fiziksel gelişim, duygusal gelişim, sosyal gelişim ve

psikomotor gelişimlerdeki eksiklik veya yetersizlikleri doğrulanmıştır. 14-15-16 Eylül 2009 tarihlerinde tüm öğrencilerin kişisel bilgileri, özellikleri ve aile ilişkileri ile ilgili bilgiler edinebilmek için veli toplantıları yapılmış, öğrenci bilgileri “Veli Görüşme Form”larına velilerin kendi ifadeleriyle kaydedilmiştir. İlk uygulama ve yapılan veli görüşmeleri sonrasında Okula Alma Testi ve Bireysel İnceleme testlerinin yapısı ve özelliği gereği öğrencilerin sayısal verileri olmadığı, gözlem sonuçları ile ifade edilebilmesi nedeniyle öğrencilerin benzer yetersizlik, eksiklik veya sorunları dikkate alınarak ölçüt örnekleme ile 10 öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrenciler için 12 haftalık bireyselleştirilmiş destek eğitim programı hazırlanmıştır. Örneğin bilişsel gelişimi desteklemek için eşleştirme, karşılaştırma, tamamlama, sınıflama ve sıralama gibi mantıksal düşünme becerilerini geliştirici etkinlikler ile renk ve şekil bilgisi, sayı ve kavram bilgisini geliştirici etkinliklere yer verilmiştir. Dil gelişimine yönelik olarak, düzgün ve anlaşılır bir ses tonuyla konuşma, sesletim çalışmaları gibi etkinliklere yer verilmiştir. Fiziksel gelişim için, küçük kas gelişimini desteklemeye yönelik olarak kesme katlama, yırtma, yapıştırma, yoğurma çalışmalarına; büyük ve genel kas gelişimini desteklemeye ve göz- vücut koordinasyonunu sağlamaya yönelik olarak da dengede türüme, atlama, zıplama gibi etkinliklere yer verilmiştir. Duygusal gelişimini sağlamak için öğrencinin kişisel özelliklerine yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Sosyal gelişim için ise söz başkalarının haklarına saygılı olmak, sınıfın kurallarına uymanın gerekliliği, hoşgörü ve sevginin ilişkiler üzerindeki etkilerini gösteren etkinliklere yer verilmiştir. Tüm etkinliklerde eğitimin bir süreç olduğu dikkate alınarak aile desteğine başvurulmuştur. Ailelerle haftalık görüşmeler yapılmış (Menekşe’nin ailesi hiçbir aile görüşmesine katılmamıştır) evde yapılabilecek etkinlikler hakkında, yapmaları ve yapmamaları gereken konular hakkında görüşülmüş ve destekleri alınmıştır. Dönem sonunda, okula alma testi son uygulama olarak 10 öğrenci için tekrarlanmıştır. Bu uygulama sonunda, bireyselleştirilmiş destek eğitim programının öğrencilerinin bilişsel dil, fiziksel, sosyal ve duygusal becerilere ilişkin gelişimleri üzerindeki etkisi ile ilgili yorumlar yapılabilmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan betimsel analiz yoluyla yapılmıştır. Şu aşamalar izlenmiştir. **1.** Verilerin yazıya dökülmesi **2.** Görüşme/gözlem kodlama anahtarının oluşturulması **3.** Görüşme/gözlem verilerinin kodlama anahtarlarına kodlanması **4.** Kodlamaların karşılaştırılması ve güvenirlik, **5.** Bulguların tanımlanması, **6.** Bulguların yorumlanması.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Araştırma bulguları öğrencilerin beş gelişim alanındaki becerilerin gelişimi ile ilgilidir. Aşağıda verilen Tablo 1’de öğrencilerin gelişim alanları ile ilgili becerilerdeki gelişimleri verilmiştir. Öğrencilerin ön uygulama ve son uygulamadaki yeterlilikleri Kiel Okula Alma Testi’nin aslına uygun olarak uygulama şeklinde olduğu gibi (+) ve (-) şeklinde verilmiştir.

Tablo 1. Öğrenci Gelişim Tablosu

Beceriler		BEGONYA		SARDUNYA		MANOLYA		FULYA		LALE		GELİNCİK		MENEKŞE		PAPATYA		MIMOZA		KAMELYA	
		Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S
Bilişsel Gelişim		U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U
Algı	Şekil Algısı	-	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-	+	+	+
	Şekli Yeniden Oluşturma	-	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-	+	-	+
	Sıralama Becerisi	-	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-	+	+	+
	Sağ sol yönelimi	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Ayrıntıya giren algı	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-	+	+	+
Kümeler	Kümelerin karşılaştırması	-	+	-	+	-	+	+	+	-	+	-	+	-	-	-	+	-	+	-	+
	Eş zamanlı küme algılaması	-	+	-	+	-	+	-	+	+	+	-	+	-	-	-	+	-	+	+	+
	Kümeleri sıraya koyma	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	+	+
	Küme oluşturma	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	+	+
Düşünme Becerisi		-	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-	+	+	+
Bilgiler																					
Renk Bilgisi		-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Sayı Bilgisi		-	+	-	+	-	+	-	+	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	+	+
Şekil Bilgisi		-	+	-	+	-	+	-	+	+	+	-	+	-	-	-	+	-	+	+	+
Dil Gelişimi																					
Dil	Konuşma tutumu	-	+	-	+	-	+	+	+	-	+	-	+	-	-	-	+	-	+	+	+
	Dil tutumu	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	+
	Dil ve yönerge anlayışı-dinleme-anlama	-	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	-	-	-	+	-	+	-	+
Hafıza		-	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	-	-	-	+	-	+	+	+
Fiziksel Gelişim																					
Motor	İnce motor	+	+	+	+	-	+	-	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+

	Genel motor	-	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-	+	-	+
	Kendi kendine yeterlilik	+	+	-	+	-	+	-	+	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	+
Duygusal Gelişim																						
Duygusal Alan	Sosyal ve başarı korkusu	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	-	-	+	-	+	-	+	
Başarı Motivasyonu	Yeni ve zor olana yönelme	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+	+	-	-	+	+	-	+	-	+	
	Başarıya/başarısızlığa karşı gösterdiği tepki	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	-	-	+	-	+	-	+	
	Kendi başarılarını değerlendirme	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	
İş Tutumu	Etkinliklerde gösterdiği titizlik	+	+	-	+	-	+	-	+	+	+	-	+	-	-	-	+	-	+	-	+	
	Konsant rasyon	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+	+	-	+	-	+	
	Uzun süreli Dayanıklılık	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+	+	-	+	-	+	
	Bedensel zorlanma	+	+	-	+	-	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+	+	-	+	-	+	
Sosyal Gelişim	Çalışma temposu																					
Sosyal Alan	İletişim Kurma	Yetişkinler / Öğretmen	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
		Çocuklarla	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	-	+	
	Grup içinde çalışma	Gruba verilen yönergelerin kendisi için de bağlayıcı olduğunu algılama	-	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+
		Sabretme	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+	+	-	+	-	+
		Kurallara uyma	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+

Tablo 1'e bakıldığında ön uygulamalarda yetersizlik ya da eksikliği tespit edilmiş öğrencilerin son uygulamalarda yalnızca Menekşe'nin çok az gelişim gösterdiği görülmektedir.

Öğrencilerin beş gelişim alanında becerilerinin gelişimi ile ilgili desteğe ihtiyaç duyma gerekçeleri ve destek sonrasında ulaşılan sonuçlara ilişkin yorumlar aşağıda verilmiştir. Her bireyi ayrı ayrı ama kendi içinde bir bütün olarak ele alan çalışmada öğrencinin her bir gelişim alanındaki eksiklik ya da yetersizliğine yönelik olarak destek eğitim çalışmaları yapılmıştır. Çünkü;

1. Bilişsel gelişim açısından bakıldığında;

En önemli faktörlerden biri **algılamadır**. Çünkü algı çocukların gelişiminde önemli bir temel oluşturur, dikkati yönlendirir, bir noktaya toplar ve süresini uzatır. İşitsel algı, dinleme becerisinin artmasına; görsel algı, algılananların bellekte depolanmasına, dokunma algısı çevredekilerin dokunarak tanınmasına yardımcı olur ve duyuların kullanımı sırasında onlara rehberlik eder (Erdemir, 1999). Bir uyarının anlamlandırılabilmesi için önce bilinmesi gerekir. Eğer bir şey onunla ilgili bilgiye sahip değilse uyarıcıya anlam verilmesi imkansızdır. Algıda geçmiş yaşantılar önemli yer tutmaktadır. Algılama, bireyin zihinsel kuruluşu, geçmiş yaşantıları, güdülenmişlik düzeyi ve pek çok içsel faktörden etkilenmektedir (Sabatino, 1979; Aydın, 2004; Ömeroğlu ve Kandır, 2005; aktaran: Turan, 2006). Algının iki temel ögesi vardır. **1. Tüm duyu organlarının sağlıklı gelişimi: Olgunlaşma:** Bir ya da daha fazla ana duyu organının etkinlikte görev yapmaması, algılamadaki gelişimin geri kalmasına yol açar, dünyayı anlama ve yorumlama işi güçleşir (Fişek ve Yıldırım, 1983). Yapılan çalışmada bazı öğrencilerin görsel ve işitsel problemlerinin algılamalarını etkilediği görülmüştür. Örneğin **Fulya'nın** görsel problemi ön uygulamadaki birçok etkinlikte başarısız olmasına neden olmuştur. Öğrenmede, özellikle de okuma öğreniminde, engelleyici olan görsel algı bozukluklarının erkenden tespit edilmesi, üzerinde önemle durulan konulardan biridir (Tuğrul ve diğerleri, 2001). Araştırmacının aileyi çocuğunu düşündüğünü gerekçe göstererek *“gözlük çok ağırlık yapıyor, yazı yazarken zorlanır diye taktırmıyorum”* diyen annenin çocuk göremezse okuma ve yazmada zorlanacağını ya da hiç okuyamayacağı söylenerek gözlük takması gerektiği konusunda ikna etmesi ile gözlük takmaya başlamasından sonraki etkinliklerde daha başarılı olduğu da araştırma bulgularında görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında yapılan araştırmanın etkililiğinden söz edilebilmektedir. **2. Dış çevredeki uyarıcıların yorumlanmasında yardımcı olacak geçmiş deneyimler:** Bir nesne ya da insanla sürekli olarak karşılaşan çocuk, bu deneyimler sonucu yeni karşılaşmada aynı nesne ya da insanı tanır. Böylelikle deneyimler çevreden bilgi edinmede çocuğa yardımcı olurlar (Fişek ve Yıldırım, 1983). Yine yapılan araştırma kapsamında **Menekşe** anaokuluna gitmemiş ve yaşadığı sosyal çevre içinde de okuma yazma materyalleri ile karşılaşma olanağının sunulmamış olması nedeniyle kalem tutmayı dahi bilmemektedir. Bu öğrencinin daha okuma-yazmaya hazırlık bakımından yaşadığı yaşantı eksikliği O'nun yaşantılarına göre öğrenmede yetersizlik yaşamasına neden olmuştur. Çünkü zamanında çözümlenemeyen veya müdahale edilmeyen bu eksiklikler ve yetersizlikler daha sonraki yaşantılarında

öğrenme güçlüklerine neden olabilmektedir. Çocukların eğitimine küçük yaşlarda başlanması algı probleminin çözülmesinde yararlı olmaktadır. Algılamayı destekleyen eğitim programlarının okul öncesi eğitim kurumlarında ve/veya okulun ilk yıllarında uygulanması gerekmektedir (Tuğrul ve diğerleri, 2001).

Öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin desteklenmesinde bir başka önemli unsur da *kavram öğrenmedir*. Çünkü kavramlar geniş anlamlarının yanında, insanların kendilerini ve çevrelerini anlamlandırmak için kullandıkları sözcükleri ifade etmektedir (Köksal, 2006). İnsanın kendini gerçekleştirenken çevresini ve kendisini anlamlandırması da gerekmektedir. Eğitimin hedeflerinden birisi de insanın kendisini gerçekleştirmesine yardım etmek olduğundan kavramların, eğitim için ayrı bir öneme sahip olduğunu söylemek mümkündür (Köksal, 2006). Bu nedenle öğrencilerin okul öncesi dönemde kazanması beklenen fakat kazanılmamış olan kavramlar üzerinde özellikle durulması gerektiği düşünülmüştür. Örneğin renk kavramı okul öncesi dönemde kazanılmış olması beklenen kavramdır ve bu kavram ile ilgili olarak gerçekleştirilen etkinlikte **Begonya**'nın ana ve ara renkleri bilmediği ve karıştırdığı görülmüştür. Literatüre göre renklerin, özellikle üç ana rengin adlarının öğrenilmesi de 4 ile 5 yaşlarına rastladığı bilinmektedir. 5-6 yaşındaki çocuklar çeşitli renkleri ayırabilir; yeşil, sarı, turuncu vb. renkleri bilmesi beklenir (Cantekinler, Çağdaş ve Albayrak, 2002). Çocuklara renk kavramı eğitimi verilirken; a) Rengi adlandırma, b) Belli nesnelerle renkleri birlikte kullanma, c) Belli nesnelerin renklerine göre ayırt etme, d) "Ne renk?" sorusunu kullanma (Caferoğlu, 1991) gibi basitten karmaşığa doğru bir sıra izlenmektedir. Begonya'nın ana ve bazı ara renkleri öğrenmesi amacıyla planlanan destek eğitim etkinliklerinde bu sıra izlenmiştir. Öğrencinin ana ve ara renkleri öğrendiği görülmüştür. Bu açıdan yapılan destek eğitimin etkililiğinden söz edilebilir.

Bir başka örnek olarak *sayı* kavramı ele alınabilir. Okul öncesi çağındaki çocukların; birbirine benzeyen nesneleri sınıflara ayırmaları, nesnelerin farklılıkları arasında düzenleme yapma, sayısal eşitliği ifade eden birebir eşleştirme, nesnelerin dağılışları nasıl olursa olsun, miktarlarının hep aynı kalacağını anlatan sayı korunumu kavramını kazanmaları, bu dönemde verilmesi gereken eğitimin önemli bir basamağıdır. Bu durumda en büyük görev ve sorumluluk eğitimcilere düşmektedir. Sınıflama, sıralama ve birebir eşleme çalışmalarına yer verilmesi ve bu konuya eğilmeleri önemlidir (Aktaş Arnas, 2002). Yapılan çalışmada çocukların bilişsel ve algı gelişimini desteklemek amacıyla bu etkinliklere yer verilmiştir. Çünkü bu tür etkinlikler çocukların ileri yıllardaki matematiksel başarılarını da etkilemektedir. Örneğin matematik becerisi açısından, çocuklarda sayı kavramının gelişmiş olması için Piaget'e göre, çocuğun birebir eşleştirme işlemi başarabilmesi ve sayı korunumu kavramını (miktar değişmezliğini) kazanması gerekmektedir. *Eşleştirme*, nesnenin benzer özelliklerinin olmasına bakılmaksızın aynı kümelerdeki eşit sayıda farklı nesneler arasındaki ilişkinin fark edilmesidir ve sayı sistemin temelini oluşturur (Doğru, 2000; aktaran: Görmez, 2007). *Sayı* kavramı ise bir mantık sistemidir; çocuklar sayı kavramını kazanmadan ve diğer mantıklı düşünme becerileri gelişmeden önce

mantıklı saymayı öğrenemezler. Çocuğun sayı kavramına sahip olabilmesi için sayıların, (1.2.3... gibi) başka etmenlere bağlı olmaksızın değişmeyen birimleri ifade ettiğini anlamış olması gerekir. Örneğin ‘bir’ sayısı ister bir elmayı, ister bir tavşanı belirtsin, her zaman ‘bir’dir. Eğer kümede 10 tane elma varsa bunların toplu, dağınık ya da sıralı olmaları önemli değildir. Çünkü toplam küme sayısı hep aynıdır (Aktaş Arnas, 2002). Yani çocuğun sayı kavramını anlayabilmesi için nesneleri benzerliklerine ve aralarındaki farklara göre sınıflandırabilmesi şarttır. Örneğin, yuvarlak boncukları bir yere, dört köşe boncukları ayrı bir yere koyabilmelidir (Copeland, 1974). Çocuk bir kez sayı kavramını zihnine yerleştirdiğinde birin birle aynı olduğunu, birin ikiden farklı olduğunu anlayacaktır. Sıra sayıları (bir, iki, üç gibi) fikrini elde ettiğinde ise, nesneleri belli bir niteliğe göre sıralayabilecek sonra bu sırayı bozup tersine çevirebilecektir. Bu yetenekler tam anlamıyla geliştiği zaman çocuk, nesnelerin başka dizilme yollarına bakmaksızın onları bir sayı sistemine göre sınıflandıracaktır (Jersild, 1979; akt: Temiz, 2002). **Sınıflama** ise nesneleri genel niteliklerine ve özelliklerine göre bir araya getirerek gruplara ayırma sürecidir. Sınıflandırma yeteneğine sahip olan öğrenciler, benzer nesneler arasında ilişki kurmaya, bir birine benzeyen nesneleri benzer bir biçimde ele almaya başlarlar (Hohman ve Weikart, 2000). Sınıflama becerisi için ise karşılaştırma becerisinin gelişmiş olması beklenmektedir. Öğrencilerin sınıflama becerilerini geliştirmek için ise karşılaştırmaya yönelik etkinlikler düzenlenmiştir. Çünkü **karşılaştırma** iki ya da daha fazla nesneyi renk, şekil, boyut ya da başka bir özelliği yönünden benzer/farklı oluşuna göre tanımlamadır. **Sıralamada** ise çocuklar ikiden fazla nesneyi uzunluk, renk tonu, ağırlık vb. gibi niteliklere göre belirli bir düzen içinde yan yana dizebilirler. Sıralama, karşılaştırmadan daha zordur, çünkü çocuğun bazı kararlar almasını gerektirir. Sıralama, sayı sisteminin temelini oluşturmaktadır (Metin, 2001; Akman ve Ark, 2000 akt: Görmez, 2007). Bireyler bir nesne topluluğunun kaç tane olduğunu saymasalar bile, kapladığı alanın büyüklüğünden yola çıkarak diğer gruptan daha fazla olduğunu sezerek bulurlar (Güven, 2000). Birey sayı algısına sahipse, bir topluluğun sayıca uğrayacağı değişikliği de algılar. Çocukların küçük yaşlarda bile, bir gruba bir nesne ilave edildiğinde eklenen nesnenin o grubu ‘daha çok’ hale getirdiğini, gruptan bir nesne alındığında ise o grubun sayıca azaldığını sezgisel olarak algılamaları beklenir (Shuard and Elizabeth, 1997; akt: Görmez, 2007). Ancak ders oyunu ve bireysel inceleme etkinlikleri içerisinde yer alan küme karşılaştırma etkinliğinde çocukların çoğunluğunun problem yaşadığı görülmüştür. Bu nedenle öğrencilere bu becerinin geliştirilmesi yönünde destek eğitim etkinlikleri düzenlenmiştir. Etkinlikler sonucunda da öğrencilerin çoğunluğunda gelişme görülmüştür. Öğrencilerin sayısal büyüklükler, olaylar ve olgular arasında mantıksal ilişki kurma, benzerlik ve farklılıkları fark edebilme becerileri gelişmiştir.

Matematiksel kavramlar ile ilgili olarak okul öncesinde kazanılmış olması beklenen bir başka konu da **geometrik şekil bilgisidir**. Çevredeki benzerlik ve farklılıklara duyarlı olma, birini diğerinden ayırt etme, nesneleri tanımlarken bazı etiketler kullanma, çocuğun şekil öğrenmesinin temelini oluşturmaktadır (Dinçer ve Ulutaş, 1998). İşlem öncesi dönemin sonuna doğru çocuklar, temel

geometrik şekilleri tanımaya başlarlar ve bu tanıma şekilleri çizme işleminden önce gelişir. Bu dönemde çocuklar önce daire, kare ve üçgeni tanırlar (Aktaş Arnas, 2002). Bu açıdan bakıldığında ilköğretim birinci sınıfa başlayan öğrencilerin geometrik şekillere ilişkin bilgilere ulaşmış olması beklenir. Ancak çalışma grubundaki 8 öğrencinin ön uygulamalarda bu şekilleri tanımadığı görülmüştür. Bu bilgi eksikliğinin giderilmesine yönelik olarak etkinlikler düzenlenmiş ve son uygulamalarda Menekşe haricinde diğer öğrencilerin kare, daire ve üçgeni tanıdığı, sorulduğunda gösterebildiği görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında yapılan etkinliklerin etkililiğinden söz edilebilir.

2. Dil gelişimi açısından bakıldığında;

Dil, belli başlı öğrenme yollarından biri olduğundan hem sözlü hem de yazılı olarak büyük önem taşımaktadır. Etkin bir şekilde dinleyebilen ve konuşabilen çocuk başkalarıyla ilişkilerinde başarılı olduğu gibi etkin öğrenme stratejileri geliştirmekte ve okuma yazma becerisi kazanmakta da öne çıkmaktadır. Yaşına uygun dil becerileri geliştirmeyen çocuklar ise sosyal uyumsuzluk, okuma zorluğu yaşamakta ve okulda çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Çocukların 4-5 yaşlarında dil gelişimini kabaca kazanmış oldukları söylenebilir. Ancak okul çocuklarının bazılarında hem ifadede, hem de dinleme/anlama aşamasında gerilik görülmektedir. Çünkü çocuğun dil gelişimi biyolojik faktörlerin yanı sıra sosyal çevrenin de etkisi altındadır. Örneğin ailede ana-baba tutumlarından, kardeş sayılarından, ana-babanın çalışıyor olmasından, sosyo-ekonomik ve kültürel etkilerden kaynaklanabilir. Bu yetersiz dil gelişim düzeyi çocuğun ilerideki okul başarısını da etkileyecek ve sorunlar yaratabilecektir (Sevinç, 2005). Sosyo-ekonomik durumu iyi ailelerin çocukları, erken ve düzgün konuşmaktadırlar. Çocuğun dil gelişiminde önemli rol oynayan çevresel faktörlerin yanı sıra, çocuğa okunan kitap sayısı, ana babanın onunla meşgul olma derecesi ve oynadığı oyunların da rolü önemlidir. Anne babasıyla uzun süre birlikte olan çocuk, daha düzgün konuşmaktadır. Çünkü sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan aileler dili iyi kullanmaya önem vermekte, çocuklarına daha iyi model oluşturarak çocukların çabuk ve düzgün konuşabilmesi için çaba harcamaktadırlar (Yavuzer, 1993). Bu araştırmada da çocukların bulundukları sosyo-ekonomik şartların dezavantajlarından etkilenmiş olan çocukların bu dezavantajlı durumdan kaynaklı sorunlarına çözüm bulmaya çalışmıştır. Araştırma kapsamındaki öğrenciler, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarıdır (<http://kocioo.meb.k12.tr/>). Biyolojik açıdan bir sıkıntı olmadığı durumlarda sosyo-ekonomik düzeyin dil gelişimi üzerinde etkili olduğu birçok araştırma bulgularında mevcuttur. Örneğin yoksul çevre çocukları okula, genellikle, dil gelişimlerinde gerilik ve iletişim duyarsızlıkları içinde başlamaktadırlar. Öğrenim süreci için gerekli ilgi ve heyecandan, hazır oluşu sağlayacak ön yaşantılardan yoksundurlar. Yetersiz yaşantılar nedeni ile okula başladıkları günlerde, genellikle yoğun bir bocalama içine girerler (Deusch, 1966). Ancak iyi ve her yönden desteklenmiş bir eğitim anlayışı ile alt sosyo-ekonomik koşullardan gelen çocuklar, sosyo-ekonomik düzeyleri orta ailelerden gelen çocukların ulaşmış olabilecekleri hazır oluşluk düzeyine getirebilir. Yapılan çeşitli araştırmalar, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ailenin çocuklarının cümle uzunluğu, soru sayısı, kelime hazinesi

bakımından üstün olduklarını ortaya koymuştur. Eşit zekalara sahip çocuklar arasında bile yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ailenin çocuklarının daha elverişli bir ortam içinde yetiştikleri görülmüştür. Yine Jersıld (1979)'in alt sosyo-ekonomik düzey ve üst sosyo-ekonomik düzeyde aynı zeka seviyesine sahip olan çocuklar üzerinde yapılan araştırmada cümle uzunluğu, soru sayısı ve sözcük dağarcığı bakımından üst düzeydekilerin lehinde bir sonuç ortaya çıkmıştır (Jersıld, 1979). Örneğin Davaslıgil (1985)'in normal zeka düzeyinde alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklar üzerinde yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların yıl sonu dil düzeylerinin, üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların öğretim yılı başındaki dil düzeyine ulaşamadığını göstermiştir. Bu nedenle araştırma kapsamında öğrencileri dil becerileri (konuşma ve dil tutumları) hakkında öğrenci seviyesi belirlenmiş, yetersizlik yaşayan öğrencilere destek eğitimi sağlanmıştır. Yapılan çalışmanın dil desteği sağlanan öğrenciler üzerinde olumlu etkileri görülmüştür. Örneğin Sardunya ve Kamelya artık söyleneni daha dikkatli ve konuşanın sözünü kesmeden dinleyebilmekte, söz sırasını beklemekte, Lale, Fulya, Mimoza ve Papatya daha düzgün, uygun ses tonuyla ve anlaşılır bir şekilde konuşabilmektedir. Manolya ve Menekşede ise yaşadığı çevre nedeniyle ve bu değişken fazla kontrol alınamadığı için zaman zaman yerel ağız etkilerini göstermeye devam etse de daha düzgün ve anlaşılır konuşmaya gösterdikleri çaba nedeniyle gelişme olumlu yönde olmuştur.

Acredola ve Goodwyn (1998) çocukların dil gelişimi için, iyi bir aile-çocuk ilişkisi olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Çocuğun tüm gelişiminin olduğu gibi dil gelişiminin sağlanmasında özgürlüğünün kısıtlanmadığı, şefkatin egemen olduğu hoşgörülü bir aile çevresine ihtiyacı vardır (Singer ve Singer, 1998). Cüceloğlu (1997); aile ihtiyacını “değerli olma duygusu, güven ortamı, yakınlık ve dayanışma duygusu, sorumluluk duygusu, zorluklarla mücadele etmek suretiyle zorlukların üstesinden gelmeyi öğrenme, mutluluk ve kendini gerçekleştirme ortamı ve manevi yaşamın temellerini oluşturma” şeklinde yedi başlık altında toplamış ve ruhen sağlıklı veya sağlıksız bireylerin yetişmesinde aile içi iletişimin ön planda olduğunu (Cüceloğlu, 2002) söylemiştir. Bu nedenle destek eğitim etkinlikleri süresince öğrenci velileri ile bu handikabı çocuklar lehine çevirmeye yönelik görüşmeler yapılmış ve velilerinden çocuklarına konuşma imkanları yaratmaları, konuşmasının engellenmemesi ve kendilerinin de konuşmalarında daha seçici ve düzgün konuşarak öğrenciye örnek olmaları istenmiştir. Araştırma bulguları elde edilen sonuçların çocukların lehine olduğunu göstermektedir. Çünkü çocukların çoğu eğitim uygulaması sonunda kendilerine daha güvenli bir şekilde konuştukları gözlenmiştir.

Dinleme ve anlama becerileri de çocuğun dikkat ve odaklanma, söyleneni dinleme, söz sırasını bekleme, dinlediği şey ile ilgili olarak düşünme gibi konularda gösterdiği becerilerin bütünüdür. Yapılan çalışmada bu beceriler açısından yetersizliği gözlenen Begonya, Sardunya, Manolya, Fulya, Menekşe, Papatya, Mimoza ve Kamelya için becerilerinin gelişimine yönelik etkinlikler yapılmış ve çocuklarda dinleme ve anlama becerisi yönünden gelişme

görülmüştür. Araştırmada Lale, Sardunya, Manolya, Gelincik ve Papatya'da sesletim bozukluğu görülmüştür. Dil ve konuşma güçlüklerinden Sesletim (Artikülasyon) bozuklukları konuşma seslerinin ve dile ait ses birimlerin beklenenden farklı olarak sesletiminde yaşanan güçlüklerle ortaya çıkar. Bu bozukluklar; konuşma sesinin özelliklerinde çarpıtılmalar; bir ses yerine başka ses kullanma, ses düşürme, ekleme, arka sesleri (k, g) öne getirme (t, d) ya da sürtünmeli sesleri (f, v, s, z, ş, j) durak sesi olarak çıkarma (t, d, p, b) gibi hata örüntüleri ile belirlenir. Bu durum konuşmanın anlaşılabilirliğini olumsuz yönde etkiler ve bireyin sözel, sözel olmayan veya grafik sembol-işaret sistemlerini kullanarak iletişim kurma (alma, gönderme, işleme, kavrama-anlama) yetisinde kişisel, sosyal ve eğitim hayatını etkileyen yetersizliklerdir. Bu yetersizlikler belirli bir tıbbi nedene dayalı olabileceği gibi belirli bir nedene bağlı olmayabilir ve/veya çeşitli özür gruplarına ikincil olarak eşlik edebilir (Topbaş ve diğerleri, 2008). Çalışma sonunda Papatya'nın yalnızca bir sesteki sesletim bozukluğu sorunu ortadan kalkmıştır. Lale'in 8 sese yaşamış olduğu sorun tek sese indirilebilmiştir. Lale parçalanmış aile çocuğudur ve anneannenin yanında kalmaktadır, anneannenin de Lale'ye bebek gibi yaklaşmasının, sorunun bu yaşa kadar devam etmesine ve göz ardı edilmesine neden olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle anneanne ile Lale'nin sorunu hakkında gerekli görüşmeler yapıldıktan sonra yine anneannenin de yardımıyla dil gelişimine yönelik etkinlikler tamamlanmıştır. Öğrencinin sesletim problemindeki azalma derslere daha aktif bir şekilde katılmasını sağlamıştır. Ailelerle yapılan görüşmelerde, çocuklarının ev içinde huzur aradıkları, onların başarıları için bunun çok önemli olduğu ile ilgili olarak konuşulmuştur. Örneğin Papatya'nın annesi bu konuşmaların terapi gibi olduğunu, kendisini değerlendirme fırsatı bulduğunu ve çocuğuna karşı tutumunun değişmeye başladığını, daha yumuşak ve anlayışlı olduğunu belirtmiştir. Bu durumda öğrencinin aileden kaynaklı sıkıntılarının azalması yönünde bir adım olarak görülmüştür.

Dil gelişiminin son halkalarını okuma ve yazma becerileri almaktadır. Okumaya geçişte, yönlerin doğru tayin edilmesinin ve seslerin ayrıştırılmasının (tanıma ve birbirinden ayırt edebilme yeteneği) da rolü önemlidir. Seslerin doğru ayrıştırılmaması yanlış anlamaya, yönlerin doğru tayin edilmemesi de yazmada karışıklığa neden olabilir (Oktay ve Unutkan, 2005). Bütün beceriler birbiri ile bağlantılıdır. Okumadaki bozukluk, yazmayı etkilemektedir. Öğrencinin birinci sınıf başarısının göstergesi okuma ve yazma becerileri olarak görülmektedir. Bu alanda yaşanacak bir başarısızlık öğrencinin diğer becerilerdeki gelişimini de etkileyebilecektir. Çocuğun kâğıt, kalem, boya, plastrin, kum, kil vb. gibi malzemeleri kullanmasına olanak tanımak okuma ve yazmada gerekli olan el alışkanlığını kazanabilmesinde büyük ölçüde yardımcı olabilir (Oktay, 1984). Bu nedenle yazma çalışmaları sırasında, kesme, katlama, yapıştırma, boyama çalışmalarına yer verilmiştir. El kaslarının gelişimi ile birlikte çocukların yazılarında gelişme görülmüştür.

3. Fiziksel gelişim açısından bakıldığında;

İlköğretime başlamak için belirli bir kronolojik yaş kabul edilir. Ancak okula yeni başlayan bir çocuğun belirli bir yaşa erişmiş olması yeterli değildir. Çocukta bulunması gereken en önemli niteliklerden biri, çocuğun sağlıklı ve normal bir bedensel gelişime sahip olmasıdır. Çocuk okula başladığında yaştlarının boy ve kilosuna yakın bir düzeye ulaşmamışsa, bu durum onun için bir takım sorunlar ortaya çıkarır. Aynı şekilde görme, işitme açısından da çocuğun sağlıklı olması gereklidir. Aksi halde, iyi göremediği, iyi işitemediği için öğretmenin talimatını iyice anlamayan çocuk, başarısızlığı erken tatmış olacaktır (Oktay ve Unutkan, 2005).

Çocuğun belirli bir beceriyi kazanabilmesi, belirli bir faaliyeti başarabilmesi için gerekli gelişme düzeyine ulaşmış olmasının rolü tartışılmaz. Bu bağlamda Gonca'nın (2004) da belirttiği gibi çocuk nasıl kaslarının gelişmesi tamamlanmadığı sürece yürüyemezse veya belirli bir gelişme aşamasına gelmeden dış çıkaramıyorsa, aynı şekilde, her öğrenme faaliyeti için de, o faaliyetin gerektirdiği olgunluk düzeyine ulaşmış olmak zorundadır.

Hazıroluş kavramı; hem olgunlaşmayı, hem de büyümeyi içine alan geniş bir kavramdır (Demir, 1998). Büyüme, bireyin fizik yapısında zamana bağlı olarak meydana gelen nicelik boyutundaki değişiklikler olarak tanımlanmaktadır (Yeşilyaprak, 2004). Gelişim; büyüme, olgunlaşma ve hazıroluş kavramlarını içine alan geniş bir kavramdır. Büyüme ve olgunlaşma daha çok soyaçekimin etkisi altındadır. Zamanla organların belli bir seviyeye gelmesi büyüme ve olgunlaşma ile mümkündür. Bu da daha çok insanın sinirlerinin, kaslarının, kemiklerinin, duyu organlarının ve benzerlerinin bir işi yapabilecek duruma gelmesini gerektirir. İlk okuma yazmaya hazırbuluşlukta aktif ve pasif kelime hazinesinin, gözün küçük objeler üzerinde odaklaşabilmesinin ve yavaşça sağa kayıp tekrar tekrar başladığı yere dönebilmesinin, küçük kas ve göz-el koordinasyonunun önemi büyüktür. Ancak, sosyo-ekonomik açıdan yoksul çevrelerden gelen çocuklarda, bu gelişim eksik kalmaktadır. Bu tür durumlarda, okulun içinde bulunduğu çevreye göre okuma yazma etkinliklerine başlamadan önce, göz-el ve büyük kas-küçük kas koordinasyonunu geliştirecek alıştırmalara, daha uzun süre ayrılmasının yararlı olduğu bilinmektedir. (Kılıçcı, 1989; akt:Yapıcı, 2006). Bu nedenle yapılan araştırmada öğrencilerin başarısızlıkla karşılaşmasının önüne geçmek, öğrencilerin genel ve motor becerilerini geliştirmek için destek eğitim çalışmaları yapılmıştır. Çalışma grubu öğrencilerinden Manolya'nın genel ve ince motor becerilerinde de ön uygulama ve son uygulamada sıkıntı gözlenmiştir. Manolya çok zayıf bir çocuktur. Bu durumun da motor becerilerini engellediği gözlenmiştir. Öğrencinin kemik yapısının beslenme alışkanlığı ile de ilişkili olduğu düşünülmüştür. Aile ile bu konuda görüşülmüştür. Sosyo-ekonomik olanaksızlıkların önüne geçilemese de öğrencinin genel ve ince motor becerilerini geliştirmeye yönelik olarak etkinlikler düzenlenmiştir. Öğrencinin bu becerileri tam anlamıyla yaştlarına yetişemediyse de gelişme sağlandığı düşünülmektedir. Ön uygulamalarda bu beceri açısından başarısızlık yaşayan Fulya'nın ise gözlük takmaya başlamasından sonra etkinliklerde daha başarılı olduğu görülmüştür. Lale'nin yaştlarından iri bir çocuk olması, anneannenin ona yaşından küçükmüş gibi

davranması ve aşırı koruyucu tavırları nedeniyle hiç sorumluluk vermemesi, tüm işlerini anneannenin yapması motor becerileri açısından yetersizlik yaşamasına neden olduğu düşünülmüştür. Yapılan destek eğitim etkinlikleri sonrasında Lale'nin genel motor becerileri açısından gelişme görülmesine rağmen bu becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalara devam edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Menekşe'nin ise okul öncesi dönemde desteklenmemiş olmasından kaynaklandığı düşünülen, hem genel hem de ince motor becerilerinde görülen yetersizliği destek eğitim etkinlikleri yoluyla giderilmeye çalışılmış, ancak süre açısından yeterli olmamıştır. Menekşe'nin daha uzun süre desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Mimoza'nın ise genel ve ince motor becerilerinde yaşadığı yetersizliğin destek eğitim etkinlikleri sonrasında azaldığı gözlenmiştir. İnce motor becerileri açısından yetersizliği gözlenen Kamelya'nın bu becerisinde yazma çalışmaları sırasında gerçekleştirilen etkinlikler sayesinde gelişme gözlenmiştir.

4. Sosyal gelişim açısından bakıldığında;

Çocuğun okula hazır oluşu bulunduğu sosyo-ekonomik çevresi ve dolayısıyla da ailesiyle yakından ilişkilidir. Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2007 adrese dayalı nüfus kayıt sistemi nüfus sayımı (www.tuik.gov.tr) sonuçlarına göre ülke nüfusunun %70.5'inin şehirlerde, geriye kalanı da kasaba ve köylerde yaşamaktadır. Köylerde yaşayanlar genellikle çiftçilik ve hayvancılıkla geçimini sağlamaktadır. Okuma yazma oranları da düşüktür. Bu durum da ailelerin çocuklarının eğitimine katkılarını kısıtlamakta ve fırsat eşitliğinin önünde engel olarak durmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ancak bu öğrencilerin öğrenmeye ne kadar hazır olduğunun bilinmesi yani öğrenme hazırbulunuşluğunun ortaya konması ile mümkün olabilecektir. Ülke genelinde yapılan sınavlardan alınan sonuçlara bakıldığında, -örneğin SBS sınavları-, öğrenmeleri okul dışında desteklenemeyen öğrencilerin daha başarısız olduğu bilinmektedir. Bu öğrenciler farklı öğrenme yaşantıları ile okullara gelmekte, ülke geneli için genel öğrenci profiline uygun olarak geliştirilmiş eğitim programları ile eğitim öğretimlerini sürdürmektedirler. Bireysel farklılıkların neler olduğunu ortaya koyabilecek ve bunları en aza indirmeye çalışacak stratejilerden yoksun kalmakta, başarısızlık yaşamaktadırlar. Görmez (2007) de ilköğretim okullarında öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluk düzeylerinin şehir ve köy ilköğretim okullarına devam edenler arasındaki farkı ortaya koyduğu çalışmasında, şehir ilköğretim okullarında öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluk düzeylerinin, köy ilköğretim okullarında öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerin okul olgunluk düzeylerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, ailelerin demokratik disiplin anlayışına sahip olması, çocukların okul öncesi eğitim kurumlarından faydalanmış olması, ev içindeki kardeş sayısının az olması ve ailelerin olumlu bir okul anlayışına sahip olması da önemli etkenlerdir. Kırsal kesimde öğrenim gören öğrencilerin ailesel, kültürel, eğitimsel, çevresel, eğitim olanakları ve ekonomik açıdan şehre kıyasla şansız olmaları, okul olgunluk düzeylerini olumsuz yönde etkileyen faktörler arasında sayılabilir. Bir başka örnek de Bumin'in (2003) anaokulu eğitimi alan ve almayan 61-72 aylık çocukların sayı kavramlarındaki başarı düzeylerine ve

algılamalarına ilişkin araştırmadır. Araştırma sonuçlarına göre; alt ve üst sosyo-ekonomik düzeylerden gelen öğrenciler genel olarak testi bitirme süreleri bakımından karşılaştırıldığında, üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin testi daha çabuk bitirdikleri görülmüş ve sonuç eğitim düzeyi yüksek ailelerin veya okul öncesi eğitim kurumlarının erken çocukluk döneminde çocuğa, küçük kas motorunu geliştirici, el çabukluğuna dayalı oyunlar oynatmaları (en kısa yolu bulma, yap-boz, labirent, saklı olanı bulma vb.), talimatı anlama ve uygulamayı sağlayıcı etkinlikler yaptırması ile ilişkilendirmiştir. Güven'in (1990) "Matematiğin Öğretilmesindeki Güçlükler ve Öğrenci Başarısızlığına Neden Olan Durumlar" üzerine yaptığı araştırmasında üst sosyo-ekonomik düzey çevre ilkokullarındaki öğrencilerin başarı düzeyi, alt sosyo-ekonomik düzey çevre ilkokullarındaki öğrencilerden daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğrencilerin bu başarılarında, okulun olanakları ve öğretmenin öğretmenlik becerileri kadar, ailenin de önemli etkisi olduğu düşünülmektedir. Yukarıda sözü edilen bu ve benzer araştırma sonuçlarının tekrarlamaması için, öğrencilerin ilköğretimin en başından itibaren tanınması ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Çocuklarda var olan eksiklik ve yetersizlikler (nedeni özel bir öğrenme güçlüğü değilse bile), eğer zamanında giderilemezse öğrenme güçlüklerine ve dolayısıyla başarısızlıklara neden olabilir. "Öğrenme güçlüğü olan, gerek fiziksel gerek zeka düzeyi yönünden ayrıcalığı olmamakla beraber yetiştirdiği çevrenin maddi ve kültürel yetersizliği yüzünden eğitim ve öğretim için ilgileri, tecrübeleri bulunmayan veya organik ve fonksiyonel sebeplere bağlı özel nitelikte anlama, anlatma, okuma, yazma, çizme, tanıma ve kavramlaştırmada güçlükleri olan çocuklar" (MEB, 1990) olarak tanımlanmaktadır. Tanımdan da anlaşılabilceği gibi bu öğrenciler aslında eğer uygun ortamlar oluşturulabilir ve desteklenebilirse normal gelişim gösterebilirler, böylece de, okul öğrenmelerinde başarısızlıklar yaşamalarının önüne geçilmiş olabilir. Yapılan bazı araştırmalara göre de yetersiz sosyo-ekonomik çevre koşullarından gelen çocuklar, temel bilgi ve becerileri, okulöncesi yıllarda ve ilkokulun ilk sınıflarında, bilinçli bir eğitim ortamı içinde elde ederlerse, ilerdeki öğrenimlerinde başarılı olma şansları artmaktadır (Deutsch, 1966).

Balcı (1988)'ya göre 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Avrupa'da yoğun olarak tartışılan etkili okul anlayışının temelinde, tüm öğrencilerin öğrenebileceği, tüm öğretmenlerin de öğretebileceği varsayımı yatmaktadır. Ancak etkili okuldaki öğretimin veli, yönetici, öğretmen vs. tüm ilgililerin koordineli ve etkili çabalarının ortak ürünü olduğu ileri sürülmektedir. Veli katılımı, öğrencilerin akademik başarısını gerçekleştirebilmek için okuldaki öğrenimi tamamlayıcı ve destekleyici bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerle aileler arasındaki iletişimi güçlendirmeye yönelik çalışmalar, öğrencilerin okul başarısını yükseltebileceği gibi okulda disiplin sorunlarının yaşanmasını da engelleyebilir. Wyatt (1996), okul etkililik araştırmalarına dayanarak öğrencilerin öğrenmelerinde okulların donanımsal özelliklerinden çok öğretmenlerin belirleyici olduğunu ileri sürmektedir. Fletcher (1997) ise öğrencilerin okul başarılarının artırılması ve öğrencilerin daha etkin hale gelebilmeleri için öğrencilerle

yetişkinlerin birlikte hareket etmesinin; öğretim, planlama ve okul geliştirme etkinliklerinde işbirliği yapmasının önemine değinmektedir. Aslanargun ve diğerlerinin (2004), yaptığı ve okula yönelik ilgi yetersizliklerinin sebeplerinin araştırıldığı bir çalışmada aileler, ilgisizlik sebebi olarak eğitim düzeylerinden kaynaklanan yetersizlikleri ve bilgi gereksinimlerini ilk sırada belirtmişlerdir. Bununla birlikte Özdayı (2004)'ya göre birçok veli öğretmenlerle iletişim içerisinde olmasına karşın çocuklarına nasıl yardım edeceğini bilememektedir. Bu noktada öğretmenlerin ve okul yönetimlerinin önerileri oldukça önemli kabul edilmektedir. Bu nedenle araştırma kapsamına aileler de dahil edilmiş ve çocuğun gelişimi hakkında ailelerle görüşülmüştür. Araştırmalar, okul başarısı bekleyen ve arzulayan ailelerin çocuklarının daha başarılı olduğunu göstermektedir (Epstein, 1992). Evde ailenin çocuğun eğitim etkinliklerine katılmasının, örneğin okul aktivitelerini takip etmesi, çocuğu öğrenmeye cesaretlendirmesi, çocuğun okul başarısı ile doğrudan ilişkilidir (Henderson, 1987). Bu nedenle bu çalışmada öğrencilerin sosyal gelişimi ile ilgili bilgi sahibi olma konusu önemli görülmüş aileler çocuklarının mevcut durumları ile ilgili bilgilendirilmiş, gelişimleri ile ilgili olarak destek istenmiş, yapılması gerekenler açıklanmış ve böylece gelişimi desteklenmeye çalışılmıştır

Çocuklarda uyum problemlerinin nedenleri incelendiğinde ise, sevgi yetersizliğinin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Bunun yanı sıra kalıtım, bedensel hastalıklar, yanlış eğitim, çevre ve sosyo-ekonomik faktörler de uyumsuz davranışlara neden olmaktadır (MEGEP, 2007). Yapılan çalışmada da uyumsuz çocuklara rastlanmıştır. Örneğin Gelincik'te gözlenen uyumsuz davranışların aile içinde yaşanan gerilim ve şiddet eğilimi ile ilişkili olduğu düşünülmüştür. Çünkü Gelincik de şiddet eğilimli bir çocuktur. Gelincikle yapılan destek eğitim etkinlikleri ve aile ile yapılan görüşmeler sonrasında aile içi şiddetin azalması, ailenin çocuğa olumlu yaklaşımları ve birlikte daha kaliteli zaman geçirmeleri, Gelincik'i sevdiklerini ve değer verdiklerini her fırsatta belirtmeleri gibi yaklaşımların etkisiyle öğrencinin uyumsuz davranışlarında ve şiddet eğiliminde azalma görülmüştür. Bu bulgu çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi açısından olumlu bir gelişme olarak görülmüştür. Bu nedenle yapılan çalışmanın etkililiğinden söz edilebilir.

Aile içi ilişkilerin temelini anne ve babanın birbirine karşı tutumu belirler. Gergin ve sürtüşmeli karı-koca ilişkisi çocuklar için güvensiz ve tedirgin bir ortam yaratır. Anne ve babanın birbirlerini kötülemeleri çocukları yaralar. Çocuklar bazen bu kavgaların sebebi olarak kendilerini görürler, bazen de anne babaları ayrılınca ne olacakları kaygısına kapılırlar (İmamoğlu, 1991). Bu durum çocukları hırçın ve yaramaz yapar. Araştırma kapsamına alınan Sardunya, Gelincik ve Kamelya bu duruma birer örnektir. Anne-baba problemlerini konuşarak halledemiyor, sürekli kavga ediyorsa, birbirlerine ve çocuklarına karşı saldırgan davranıyorlarsa, böyle bir ailede yetişen çocuğun saldırgan davranışlar göstermesi de doğaldır. Kendini anne-baba karşısında güçsüz bulan çocuk, tepkisini başkalarına yöneltir. Evde kardeşlerine, sokakta ve okulda arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar gösterir. Fiziksel cezalar çocuğun olumsuz duygularını

denetim altına almayı öğrenmesine yardımcı olmaz; aksine öfkeli olduğunda, saldırgan olmayı öğretir. Çocuğun saldırgan davranışına karşılık yetişkinlerin de saldırgan davranış göstermesi durumu daha da kötüye götürür. Saldırgan çocuk temelde güvensiz çocuktur. Sevilmediğini ve kabul görmediğini düşündüğü için dikkat çekmek ister ve çevresindekilere karşı hoşgörü göstermez (MEGEP, 2007). Saldırganlık, çocuğun olumsuz duygularını kontrol edemeyip davranışa dönüştürmesi, kendisine ya da çevresine zarar vermesi olarak açıklanabilir. Aslında saldırganlık dürtüsü, insan doğasının bir özelliği olmasına rağmen, insan bu dürtüsünü denetlemeyi ve toplum tarafından kabul edilebilir etkinliklere yönlentmeyi öğrenir. Saldırganlık, hayal kırıklığı, engelleme, baskılı tutum, tehdit ve öfke sonucu oluşur. Olumlu davranışları karşısında anne ve babalarından yeterli onay görmeyen çocuklar anne-babanın dikkatini çekmek için saldırgan davranışlara başvurabilir (MEGEP, 2007). Gelincik, Sardunya ve Kamelya'nın da arkadaşlık ilişkilerine bakıldığında benzer sosyal problemlerin aile içi ilişkilerden kaynaklandığı düşünülmüş ve ailelerle görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler ve etkinliklerin etkisiyle çocukların saldırganlık davranışlarında azalma ve iyileşme görülmeye başlamıştır. Çocuklar arkadaşları ile daha iyi ilişkiler geliştirmeye başlamışlardır. Bu sonuca göre araştırmanın çocuğun sosyal gelişimi açısından olumlu katkıları olduğu söylenebilir.

Sosyal gelişim alanının ilişkiler açısından bir başka uyum problemi de çekingenlik ve çocuğun çok çabuk ilişki kuramamasıdır. Utangaç çocuklar, dışarıdan bakıldığında yaramazlık yapmadıkları için uyumsuz olarak düşünülmezler. Bu çocuklar etkinliklere katılmaz, sadece izlemeyi tercih eder. Genellikle tek başlarına oynarlar ve diğer insanların yanında fazla rahat değildirler. Utangaç çocuklar, öz güveni yeterince gelişmemiş çocuklardır. Yanlış bir şey yaptıktan ve söylemekten çekinirler. Yardım istemekten utandığı ya da kendini çok yalnız hissettiği için okulda başarısız olabilirler. Sakin ve çekingen olarak düşünülen bu çocuğun uyumsuzluğu geç fark edilir. Utangaçlığın en önemli nedenleri anne-babanın şiddetli kavgaları, çocuğun engellenmesi, sevgi ihtiyacının doyurulmaması da utangaçlığa sebep olabilir. Çocuğun model aldığı yetişkinlerin utangaç bir kişiliğe sahip olması da çocuğu etkiler (MEGEP, 2007). Çalışma grubunda Manolya ve Mimoza çekingen ve utangaç çocuklardır. Öğrencilerin sevgi ihtiyaçlarından kaynaklandığı düşünülen durum ile ilgili olarak aileleri ile görüşmeler yapılmıştır. Bu çocukların dönem sonunda sınıftaki benzer özelliklere sahip diğer arkadaşlarına göre daha rahat konuşabildikleri, etkinliklere katılmaya daha hevesli oldukları, arkadaşları ile daha yakından ilişki kurabildikleri görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında yapılan çalışmanın çocukların sosyal gelişimi üzerinde etkisinden söz edilebilir.

5. Duygusal gelişim açısından bakıldığında;

Temel olan yaşam becerilerinden duyuşsal özellikler, kişinin ilk toplumsal yaşam alanı olan okulda ve esas olarak da yaşamın içinde gerek kişi gerekse toplum açısından önemli görülen özelliklerdir (Kaya, 2009). Okullarda bu özellikler, anlaşılması ve ulaştırılması zor olduğu gerekçesi ile göz ardı edilmektedir.

Milli eğitimin amaçları doğrultusunda okulun görevi çocuğa sadece bilgi aktarımında bulunmak değil onları her yönden geliştirmektir. Yaptığı tüm çalışmalar, etkinlikler ve öğretimler bu amaç etrafında şekillenir. Türk Mili Eğitimi, her bireyi “beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirme”yi amaç edinmiştir (1739 sayılı milli eğitim kanunu) Okulun görevi bu amaca ulaşmaktır. Kılıç (2002) duyuşsal alanın insan özelliklerini oluşturan üç temel alandan birisi olduğunu ve insanın iç dünyasını ilgilendirdiğini belirtmektedir. İnsanı insan yapan özellikler olarak da ifade edilen özelliklerin bireye kazandırılmasının çok önemli olduğunu vurgulamakta, duyuşsal alandan vazgeçmenin insanın bedeninden ve bedeni kontrol eden merkezden vazgeçip, sanki bir bilgisayar çipi gibi özelliğe sahip ne doldurursan onu alan bir yönetim merkezi şekline dönüştüreceğini belirtmektedir. Böyle olduğunu düşünmek mümkün olmayacağına göre insanın bu yönünün de formal eğitim sınırları içinde görülüp örgün eğitim kurumlarında bu alan özelliklerinin kazandırılması için yeterli çabanın gözetilmesi gerekmektedir (Kaya, 2009).

Ayrıca formal eğitimin yanında çocuğun sağlıklı bir birey olarak topluma kazandırılabilmesi için anne ve babanın birlikte olduğu bir aile ortamına ihtiyaç vardır. Çünkü eksik bir ebeveynin yeri doldurulamamakta, parçalanmış ailelerin çocuklarında yeteneklerin gelişimi düşmektedir. Bu çocukların bireysel olarak iyi yetişmeleri bir yana geleceğin yetişkinleri olmaları bakımından toplumun genel sağlığı açısından da çok önemli görülmektedir (Blankenhorn, 1995). Boşanmalar sonrasında çocuk hangi tarafta kalırsa kalsın, diğer tarafı özlemekte, yokluğunu hissetmekte, kendisini ise güvensiz ve sevgisiz hissetmektedir. Bu dönemlerde çocuklara ebeveynler de fazla yardımcı olamamaktadır. Çünkü onlar da yeni bir düzene uyanın güçlükleriyle başa çıkabilme yolları aramaktadırlar. Boşanmadan sonraki ilk yıl içinde ebeveyn çocuğundan uygun isteklerde bulunamamakta, çocuğa tutarlı disiplin uygulayamamakta, sağlıklı iletişim kuramamakta, yeterli sevgi gösterememektedir (Erkan, 1989). Birçok çalışma boşanmış aile çocuklarında akademik, davranışsal, psikolojik ve sosyal problemler görülme oranı boşanmamış ailelere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir (Amato ve Booth, 1991). Bu araştırmanın çalışma grubunda parçalanmış aile çocukları da vardır. Bu çocukların bu yoksunluklarının geri dönüşü yoktur, ancak ailelerin, okulun ve öğretmenlerin çocuklar için yapacağı şeyler vardır. Çocuğun bu durumdan etkilenmediğini düşünmek hata olur. Çalışma grubunda, **Lale** ve **Mimoza** parçalanmış aile çocuğudur ve her ikisi de babalarını görmemektedirler. Mimoza’nın annesi çocuğunun babasını görmesini istememekte hatta Mimoza’yı terk ettiğini söylemektedir. Mimoza ise kendini terk ettiği için babasından nefret ettiğini ifade etmektedir. Bu durum çocukta nefret duygusu, istenilmeme duygusu geliştirmektedir. Çocuğun bu psikolojik olarak yaralayan durumun önüne geçmek ve Mimoza’nın “istenilmeme” duygusuyla baş edebilmesi ve mutlu bir çocuk olabilmesi için annesi ile yapılan görüşmelerde Mimoza’ya artık “terk edilme” konusunu açmaması, boşanmaların da doğal olduğunu, anlaşılmadıklarını söylemesi

hatta mümkünse babası ile görüştürülmesi istenmiştir. Çünkü çocuk eğer sevildiğini, istendiğini, beğenildiğini, takdir edildiğini hissederse mutlu olur ve başarı motivasyonu artar. Ancak annesi Mimoza'nın, babasından nefret etmesini istediğini söylemiştir. Fakat annenin çocuğa da psikolojisine de zarar verdiğinin farkında değildir. Anne ile bu konuda uzun konuşmalar yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda, anne bu konuda işbirliğine açık olduğunu ifade etmiş ve Mimoza'nın babası ile ilgili söylemlerini değiştirmiş, babası ile ilgili olarak daha olumlu ve Mimoza'nın anlayabileceği şekilde konuşmaya gayret etmiştir. Anne dönem içinde çocuğuna artık "terk edilmek"ten söz etmediğini, babasının da kendisini sevdiğini ve anlaşılmadıkları için ayrıldıklarını söylediğini ifade eder hale gelmiştir. Hatta anne bir hafta yalnızca çocuğu ile zaman geçirebilmek için işinden izin almış ve onunla daha çok ilgilenmiştir. Annesinin izinli olduğu hafta Mimoza'nın derslerinde daha gayretli ve istekli olduğu gözlenmiştir. Bu durum da çocuğun sevildiğini, değerli olduğunu hissetmesinin yaptığı bir işte daha istekli ve gayretli olabileceğini göstermesi açısından önemli görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında yapılan çalışma sonucunda, ailenin çocuğu için yapması gerekenleri fark etmesi ve buna uygun şekilde davranmaya başlamasıyla çocuğun duygusal gelişimi açısından olumlu gelişmeler görülmüştür. Lale için ise anneanne, en azından Lale'nin annesi ile daha fazla zaman geçirmesi gerektiği yönünde ikna edilmiştir. Lale süreç içerisinde annesi ile daha fazla ve güzel zaman geçirdiğini ifade etmiştir. Bu nedenle yapılan çalışmanın Mimoza ve Lale açısından etkili sonuçlandığı söylenebilir.

Çalışma grubunda duygusal sorunlar yaşayan çocuklardan **Papatya**'nın bu sorunlarının temelinde evdeki kardeşleri kıskanmasının yattığı, aile ile yapılan görüşmeler sırasında anlaşılmıştır. Kıskançlık, çocuğu mutsuz eden, kendisi ve çevresindeki insanlarla olumlu ve dengeli ilişkiler kurmasına engel olan, bir durumdur. Kıskançlığı çok yoğun yaşayan çocuklar, kendisine olan ilgi ve sevginin başkasına yönelmesi sonucunda kendini terk edilmiş, güvensiz hissederler. İsteddiği ilgiyi elinden alan kişiye karşı öfke, nefret, öç alma duygularıyla dolar. İlgiyi yeniden üzerine çekmek için kurallara uymaz, söz dinlemez, okulunda başarısız olur. Tek isteği kaybettiği sevgiyi ve ilgiyi yeniden kazanmaktır. Yeni bir kardeşin dünyaya gelmesi genellikle kıskançlık başlangıcı olabilir. O güne kadar tüm sevgi ve ilgiyi tek başına yaşarken yeni bir kardeş ona göre sevgiyi parçalamıştır. Yeni doğanın anneye bağımlı oluşu da kıskançlık duygusunu iyice artırır (MEGEP, 2007). Papatya da benzer sorunlar yaşamaktadır. Ancak evdeki engelli üvey abiyi ve kardeşini kıskanan Papatya'nın annesi, kendisi ile işbirliği içerisinde gerçekleştirilen destek eğitimi sonrasında Papatya'nın abiyi kabullenip, kardeşi ve abisiyle daha paylaşımcı bir tutum sergilediğini ve daha mutlu bir çocuk olduğunu, agresif tavırlarının değiştiğini, konuşmakla ve anlatmakla soruna çözüm bulunabileceğini gördüğünü ifade etmiştir. Bu durum destek eğitimin Papatya'nın duygusal gelişimi açısından yapılan çalışmanın etkililiğinden söz edilebilir.

Çocuğun duygusal problemleri olduğunun farklı göstergeleri vardır. Bunlardan biri de çocuğun altını ıslatmasıdır. **Gelincik** ve **Menekşe**'nin bu yönden

problemleri olduğu anlaşılmıştır. Gelincik yalnız evde, Menekşe ise okulda da bu sorunu yaşamaktadır. “Alt ıslatmaya göre dışkı kaçırma daha ağır bir ruhsal bozukluk olduğunun göstergesidir. Annenin erken tuvalet eğitimine başlaması, aşırı titiz, katı ve cezalandırıcı olması çocuğun dışkısını tutma ya da kontrol edememe davranışları geliştirmesine neden olabilir. Yeni bir kardeşin olması, korkutucu olaylar, hastaneye yatış, yeni bir çevre, anaokuluna gidiş gibi çocuğu tedirgin edici olaylar, çocukta gerilemeye neden olur. O güne kadar kazanılmış olumlu davranışların bozulmasına da yol açabilir. Dışkı tutamama da bunlardan biridir. Annesiyle gergin ilişki yaşayan çocuk dışkılama davranışı ile hem annesinin ilgisini çekmekte, hem de ona başkaldırmaktadır. Dışkı kaçırma sadece evde sorun olması çocuk ile anne arasındaki ilişkinin bozuk oluşunun ipucudur. Bu çocukların genellikle çevreye ve okula uyumları yetersiz, arkadaş ilişkileri bozuktur. Dışkı kaçırmanın ortadan kaldırılması için öncelikle buna neden olan faktörler bulunmalı ve uygun çözüm yollarına gidilmelidir. Dışkısını tutamayan çocuklar üzerindeki gereksiz baskının kaldırılması, annenin aşırı titiz davranışlardan vazgeçmesi gerekir. Çocukla olumlu bir ilişki sağlandıktan sonra problemin çözümü kolaylaşır. Çocuğa aradığı, sevgi ve ilgiyi yeterli ve zamanında vermek çok önemlidir. Baskılı, otoriter, aşağılayıcı, kavgalı, tedirgin edici aile ortamından uzaklaşıp, çocuğu dinleyen, ona değer veren, onunla nitelikli zaman geçiren, sevginin hissedildiği sıcak bir ortamın oluşmasına özen göstermelidir. Çocuk sevildiğini bilmelidir” (MEGEP, 2007). Bu gerekçeyle çalışmada Gelincik’in ailesi ile ilgili görüşmeler yapılmıştır. Dönem sonunda aile ile yapılan görüşmelere göre Gelincik’in bu sorunun hemen hemen ortadan kalktığı söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında da yapılan çalışmaların etkililiğinden söz edilebilir. Menekşe açısından ise okulda altını ıslatması ve dışkı kaçırması konusunda anne ve babası öğretmeni aracılığı ile bilgilendirilmiş ve çocukları ile ilgilenmeleri istenmiştir. Ancak anne ve babasının bu yönde bir girişimi olmamıştır. Babası “Çocuktur olur böyle şeyler” diyerek durumu geçiştirmiştir. Ayrıca öğretmeni de Menekşe’yi arkadaşlarından ayrı en son sırada tek başına oturtmakta, yalnız bırakmaktadır. “Zaten yapamaz, O’na ayıracağım zamanı diğer çocuklar için harcarım çünkü Menekşe ile pek sonuç alamayacağımı düşünüyorum” diyerek aşağılamaktadır. Bu durumun da Menekşe’nin sevgisizliğini arttırdığı düşünülmektedir. Sınıf arkadaşlarından Menekşe ile oynamaları, O’nu da oyunlarına katmaları istenmiştir. Öğretmeninden de Menekşe’yi arka sıradan alıp, tek başına oturmasına izin vermemesi istenmiştir. Ancak öğretmen bir hafta sonra Menekşe’yi fazla ilgilenmek istemediği, ailenin de bu yönde bir talebi olmadığı için tekrar arka sıraya göndermiş, başarısız olduğunu her fırsatta vurgulamıştır. Öğrencinin duygusal olarak yaşadığı evde başlayan sevgisizlik ve ilgisizlik okulda da devam etmiştir. Bu çalışma sayesinde Menekşe’nin duygusal yönden yardıma ihtiyacı olduğu görülmüş ve bir uzman yardımına ihtiyacı olduğu düşünülmüş olmasına rağmen destek eğitimi etkinliklerine devam edilmiştir. Çünkü Menekşe ile ilgilenildiği zamanlarda gelişme görülmüştür. Daha istekli ve hevesli bir şekilde etkinliklere katılmıştır. Fakat haftada bir gerçekleştirilen bu etkinlikler Menekşe için yeterli olamamıştır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuçlar

Araştırma bulgularına bakıldığında öğrencinin birinci sınıf öğretiminde belirlenen eksiklik veya yetersizlikleri önemsenip sebepleri dikkate alınarak planlanan eğitim öğretim faaliyetleri yoluyla giderilebildiği ve başarıya ulaşılabildiği görülmektedir. Bunun yolu da öğrencinin öğrenme hazırlığı ile ilgili gerekli bilgilere sahip olup bir an önce gerekli tedbirleri zamanında alabilmesinden geçmektedir. Eğitim öğretim etkinliklerinin başarılı olabilmesi ise birinci sınıf öğrencisinin öğrenme hazırlığını yalnızca fiziksel ya da duygusal hazırlık olarak değil bütünsel olarak hazırlığına bağlıdır. Bu nedenle öğretime de bütünsel yaklaşmak gerekir. Yapılan çalışma da bütünsel gelişimi amaçlanan her bir öğrencinin becerilerinde, özellikle okuma ve yazma becerilerinde gelişmeler gözlenmiştir.

1. Bilişsel gelişimi eşleştirme, karşılaştırma, sınıflama, sıralama, tamamlama gibi etkinlikler ile desteklenen öğrencilerin görsel okuma ve okuma davranışlarında gelişmeler görülmüştür.
2. Fiziksel gelişimi küçük kas gelişimine yönelik olarak düzenlenen katlama, kesme, yoğurma ve çizgi çalışmaları ile desteklenen öğrencilerin bitişik eğik yazı kurallarına uygun olarak yazmaya başladıkları gözlenmiştir. Atlama, zıplama, çizgi üzerinde dengede yürüme, düzenleme gibi etkinlikler yoluyla genel motor gelişimi desteklenen öğrencilerin ise el-göz-vücut koordinasyonlarında gelişmeler gözlenmiştir. Bu becerinin gelişimi ise diğer becerilerin daha başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinin ön koşulu olması bakımından önemli görülmektedir. Çünkü örneğin yazma becerisi için el-göz ve vücut koordinasyonu gereklidir.
3. Dil gelişimi aile ile işbirliği içerisinde desteklenen öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde gelişmeler gözlenmiştir. Dikkat ve odaklanmaya yönelik olarak düzenlenen etkinlikler yoluyla desteklenen dinleme becerilerinde gelişmeler gözlenmiştir. Konuşma ve dil tutumları açısından bakıldığında artikülasyon problemi olan öğrencilerin bu yetersizliklerinin azalması ile birlikte kendilerini daha güvenli ve daha rahat ifade edebildikleri ve böylece de derslerde daha ilgili ve aktif olarak katıldıkları gözlenmiştir. Okuma becerisi desteklenen öğrencilerin yazma becerilerinin de geliştiği gözlenmiştir.
4. Duygusal gelişimi aile işbirliği ile desteklenen öğrencilerin okula karşı daha olumlu tutum gösterdikleri, derslerine karşı daha ilgili oldukları ve kendilerine olan güvenleri ile ilgili olarak olumlu gelişmeler olduğu gözlenmiştir.
5. Sosyal gelişimi aile ve sınıf arkadaşları ile desteklenen öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin daha olumlu olduğu, sınıf içinde daha etkin rol almaya başladıkları gözlenmiştir.
6. Sonuç olarak bir becerinin bir diğer becerilerin gelişimine olumlu etkileri olduğu gözlenmiş ve tüm becerilerin bütünsel olarak desteklenmesinin öğrencilerin birinci sınıfta başarılı olmalarının ön koşulu olduğu görülmüştür.

Öneriler

1. Her öğrencinin bireysel farklılıkları dikkate alınmalı ve öğrenciyi tanıma yoluna gidilmelidir. Öğrenme bir bütündür, her beceri kendisiyle dolaylı ya da doğrudan ilgili diğer bir/birkaç becerinin gelişimini desteklemektedir, örneğin çocuğun yazıma becerisi ince motor kas gelişimi tarafından desteklenir. Bu bağlamda öğrencinin her bir beceri için yeterli olgunluğu ulaşmış olup olmadığına bilinmesi gerekir.
2. Okullarda birinci sınıfa başlayan her öğrenciyi tanımaya yönelik olarak benzer uygulamalar yapılmalıdır. Böyle bir uygulama sonucunda gerekirse seviye grupları oluşturulabilir.
3. Her sınıf öğretmeni öğrencisini bütünsel olarak tanımalı ve sunacağı öğrenme etkinliklerini öğrencisine uygun olarak planlamalıdır.
4. Benzer eksiklik ya da yetersizlikler yaşayan öğrencilerin desteklenmesi gereken gelişim alanlarına yönelik destek sınıfları oluşturulabilir.

Yazar Notları

Çalışma Kutluca Canbulat (2010) tarafından Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı'nda "Okula Destek Eğitiminin Etkililiği" başlıklı tez çalışmasından çıkarılmıştır. Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Meriç Kanbur Tuncel
5-7 Mayıs 2011 tarihinde X. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKLAR

- Akçamete, G. ve Kargın, T. (1992). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, İşitme Yetersizliğine Sahip Olanlar Ve Okuma. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(1), 151-159.
- Aktaş Arnas, Y. (2002). Okulöncesi Çocuklarda Sayı Kavramının Kazanılması. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 14, 14-17.
- Amato, P.R. ve Booth, A. (1991). Consequences of parental divorce and marital unhappiness for adult well-being. *Social Forces*, 69, 895-914.
- Aslanargun, E., Avcı, H., Avcu, A., Dönmez, S. A., İpek, K., ve Nair, E. (2004). *Velilerin Okula Yönelik İlgisi Yetersizliklerinin Sebepleri*. Bilecik: Pazaryeri İlçe Milli Eğt. Md.Yay.
- Arik, İ. A. (1995). *Öğrenme Psikolojisine Giriş*. İstanbul: Der Yayınları.
- Balcı, A. (1988). Etkili Okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70), 21-30,
- Blankenhorn, D. (1995). *Fatherless America: Confronting Our Most Urgent Social Problem*. New York: Basic Books.
- bor.meb.gov.tr/mevzuat/milli_egitim_temel_kanunu_1739.pdf
- Bulut, E. (2009). *Coğrafya Öğretiminde Lise Öğrencilerinin Bireysel Farklılıklarının Öğrenme Düzeylerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Bumin, A. (1993). *Anaokulu Eğitimi Alan Ve Almayan 61-72 Aylık Çocukların Sayı Kavramlarındaki Başarı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Caferoğlu, Ş. C. (1991). *Anaokuluna Devam Eden 3-4-5 Yaş Çocuklarının Renk ve Büyüklük Kavramlarının Kavram Bilgisi ve Sözel İfade Yönünden Karşılaştırmalı*

- Olarak İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cantekinler, S., Çağdas, A. ve Albayrak, H. (2002). *Okul Öncesinde Kavram Gelişimi ve Bilişsel Etkinlik Örnekleri*. Yapa Yayınları.
- Copeland, R. W. (1974). *How Children Learn Mathematics*. Second Edition. Teaching Implications of Piaget' s Research. Newyork: McMillan
- Cüceloğlu D. (1997) *İçimizdeki Biz*. 12 Basım. İstanbul: Sisten Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2002) *Yeniden İnsan İnsana*. 21 Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Davaslıgil, Ü. (1985) *Farklı Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Çevreden Gelen Birinci Sınıf Çocuklarının Dil Gelişimine Okulun Etkisi*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları. No: 3306
- Demir, K. (1998). *Öğrenime Hazırloluğun İlkokulda Türkçe ve Matematik Derslerindeki Başarı ile İlişkisi Üzerine Bir Araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Deutsch, M. (1966). *Early Social Enviroment*. Garden City, New York: Doubleday and Comp, Inc,
- Dinçer, Ç.İ ve Ulutaş, İ. (1999). Okul Öncesi Eğitimde Matematik Kavramları ve Etkinlikleri. *Yaşadıkça Eğitim*. (62) 6
- Epstein, J. L. (1992). *School And Family Partnerships*. In: Alkin, M., Editor, *Encyclopedia Of Educational Research* (6th Edn.), (pp. 1139-1151). New York: Macmillan.
- Erdemir, N. (1999). *Algısal Becerilerin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlikler*. Gazi Ü. Anaokul/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Erkan, G. (1989) Ana Babanın Boşanması Sırasında Çocuğun Yaşının Önemi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksek Okulu Dergisi*. Cilt:7 Sayı:1,2,3,5-1.
- Fiscus, E. Ve Mandell C. (2002). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi*. (Çevirenler Gönül Akçamete, Hatice Günayer Fienel, Elif Tekin). Ankara:Yayıncılık.
- Fişek, O.G. ve Yıldırım, S.M. (1983). *Çocuk Gelişimi*. Milli Eğitim Yayınları. İstanbul.
- Fletcher, A. (1997). *Broadening the Bounds of Involvement: Transforming Schools With Students Voice*. <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES>.
- Fröse, S, Mölders,R. und Walldrodt (1996). *Das Kieler Einschulungsverfahren*. Deutsche Shultests. Beltz Test Gesellschaft, Weinheim.
- Gonca, H. (2004). *Ankara İl Merkezinde Farklı Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Ortamlarda Yetişen ve İlköğretim Okuluna Başlayan Çocukların Okul Olgunluğunun İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Görmez, E. (2007). *İlköğretim Birinci sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğu ve Matematik Hazırbulunuşluk Düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir
- Güven, B. ve Sözer, M.A (2007) Öğretmen Adaylarının Öğretimin Bireyselleştirmesine İlişkin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 89-99
- Güven, Y. (2000). *Erken Çocukluk Döneminde Sezgisel Düşünme ve Matematik*. Ya-Pa Yayıncılık. İstanbul.
- Henderson, A. (Ed.) (1987). *The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement*. An annotated bibliography . National Committee for Citizens in Education Special Report. Columbia
- Hohman, M., Weikart, D. (2000). *Küçük Çocukların Eğitimi* (Çev. Kohen, S.Saltiel Ve Ögüt, Ülfet). İstanbul Hisar Eğitim Vakfı Yayınları.
- <http://kocioo.meb.k12.tr/>
- İmamoğlu, O. (1991) Çocuğun Aile İçinde Yetime Ortamı ve Toplumsallaşması. *Türk Aile Ansiklopedisi cilt:1. Aile Araştırma Kurumu Yayınları*. s.236-240

- Jersild, A. (1979). *Çocuk Psikolojisi* (Çev: Gülseren Günce). Ankara Üniversitesi Basımevi. Ankara.
- Kaya, S. (2009) *Hayat Bilgisi Öğretim Programlarındaki Duyuşsal Yoğunluklu Kazanımların Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kılıç, A. (2002). Duyuşsal Alan Özellikleri ve Bireye Kazandırılması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 153-164
- Köksal, N. (2006). *Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Kutluca Canbulat, A.(2010). *Okula Destek Eğitiminin Etkililiği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Küçükahmet, L. (1995). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Özkan Matbaacılık.
- MEB (1990). *Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı. Özel Eğitim İle İlgili Kanun ve Yönetmelikler*. Ankara: MEB Basımevi.
- MEGEP (2007). *Uyumsuz Çocuklar* (Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ankara.
<http://cygm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/uyumsuzcocuklar.pdf>
- Oktay A. ve Unutkan Ö. P. (2005), Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar (Yayıma Hazırlayan Doç. Dr. Müzeyyen Sevinç), *İlköğretime Hazır Oluş ve Okul Öncesi Eğitimle İlköğretimin Karşılaştırılması*. Morpa Kültür Yayınları. İstanbul..
- Oktay, A (1984). *Okul Öncesi Eğitiminde Bazı Temel Kavramlar I. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Bildiri Kitabı*. 31-36.
- Özbay, Y. (2002) *Kişisel Rehberlik. Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (1. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özdayı, N. (2004). *Öğrenci ve Öğretmenlerin Gözüyle Sınıf Yönetimi Sorunlarına Genel Bir Bakış*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 1 (375-394). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme Öğretme Süreci -Yeni Teori Ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim*. Ankara: Özsen Mat.
- Sevinç, M. (2005) *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. Dil Gelişimi ve İlköğretime Hazırlık ve Okul Öncesi Dönemde Okuma Yazma Kavramlarının Gelişimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Singer, D. ve Singer G. J. (1992). *The House of Make-Believe* Harvard University Press. Çev:Nurdan Cihansumul (1998). *Çocuklarda Yaratıcılığın Gelişimi*. İstanbul: Gendaş Yayınları Kaya Matbaacılık
- Topbaş ve diğerleri. (2008) *Dil ve Konuşma Güçlüğü Destek Eğitim Programı*. Ankara.: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi.
- Tuğrul, B., Aral, N., Erkan, S.ve Etikan, İ. (2001) Altı Yaşındaki Çocukların Görsel Algılama Düzeylerine Frostig Gelişimsel Görsel Algılama Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi. *Qafqaz Üniversitesi Dergisi*. 8, S.67-84
- Türkiye İstatistik Kurumu (2007) *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Nüfus Sayımı Sonuçları*. www. tuik.gov.tr. adresinden 20.06.2010 tarihinde alıntılanmıştır.
- Turan, D. E. (2006) *Alt Sosyo-Ekonomik Düzeyde Anasınıfına Devam Eden Ve Etmeyen 60-71 Ay Çocuklarında Görsel Algılama Davranışının İncelenmesi (Konya İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

- Wyatt, T. (1996). School Effectiveness Research: Dead, or Dump Squip or Smouldering Fuse? *Issues In Educational Research*. 6 (1), 79-112.
- Yapıcı, M.(2006) İlköğretim 1. Sınıfa Başlayan Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeyleri. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi* ISSN: 1303-5134 www.insanbilimleri.com
- Yavuzer, H. (1993). *Resimleriyle Çocuk*. Remzi Kitabevi. . İstanbul
- Yeşilyaprak, B. (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2002). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik: Bireyi Tanıma Teknikleri (1. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

SUMMARY

The purpose of this study was to determine the school readiness of newcomers to primary school regarding five developmental skills (as cognitive, physical, language, emotional and social skills) and to support to implement educational activities to the students who had disabilities about these skills so that the student's both holistic and individualized development were provided.

The study was designed as an action research using the qualitative research method because of the individual study was made and the quantitative research methods- including non-parametric tests- do not allow the individual studies.

Working group as the 10 students who were the newcomers of first grade were selected through the sampling criteria, randomly selected through a primary school in the province of Bolu in 2009-2010 educational semester. Students were given the names of flowers as Begonya, Sardunya, Manolya, Fulya, Lale, Gelincik, Menekşe Papatya, Mimosza and Kamelya. As the research results were given, these names were used.

Additionally, education cannot be limited to only school to learn at every stage of education so it was asked to support families at all stages of education

The research data collected through The Kiel School Admission Test (Fröse and Waldrott,1996) -which has been applied in Germany- has been adapted to Turkish by Kutluca Canbulat (2010). The test consists of 3 forms as The Lesson Play, The Individualized Observation and The Parent Interview. The test is performed with different observers and so reflects the decisions of different observers about the students. The test is about the school readiness of the newcomers of schools and the test gives the information about the inability and the lack of information of the students in 5 developmental fields.

Between 14 September 2009 to 02 October 2009 The Lesson Play was performed to all (87) students. The Individualized observations were performed to 39 student who can not decide about his/her developmental skills. At the same time the students' parents were interviewed regarding their preliminary experience, family characteristics and the unobserved characteristics.

Event monitoring results were processed in individual forms (+) or (-) and then observation reports were conducted for each student and were compared. During the comparison of the reports 39 students were selected about whom were agreed to have a clear consensus about deficiencies and shortcomings and 10 students were selected by sampling criteria among the similar deficiency and inadequacy. For these students, 12-week individualized training program has been developed. Regarding the training program the experts' opinions were taken and necessary corrections have been made. Thus, specialized training program which was prepared by the expert belief was optimized after correction

The application process was launched. During the application process the following studies were performed:

For Cognitive Skills development, activities were organized to develop the students' logical-thinking skills as sorted, classification, pairing, completion skills and also the color-shape knowledge; number knowledge and concept knowledge.

For Language Skills development activities were organized to develop the students' speech and language attitudes, articulation disorder.

For Physical Skills development, activities were organized to develop the small and large muscle development.

For small muscle development as folding, cut and paste, kneading activities were organized to write better.

Additionally for large muscle development; to develop the eye-body coordination jump and bounce exercises and balance exercises.

For Emotional Skills Development especially parents were worked to have a right for the children to speak in his or her home or to give the opportunity to speak and enable them to think themselves as valuable individuals and also in their classes the teachers do the same.

For Social Skills Development, activities included to develop the social skills. Such as intra -group communication, respect the rights of others.

At the end of the period, The Kiel school admission test was repeated as the last application.

At the end of this application, the effectiveness of an individualized education program supported students' cognitive language, physical, social and emotional development of skills related to the comments on the effect was determined.

In this study the data were analyzing with the descriptive analysis which is used in qualitative research.

The support was provided to the identified deficiencies and weaknesses of the students in five developmental field and then the hollistic improvement was observed in students' skills. With matching, comparison, classification, sorting, complete activities the students' visual reading and reading behaviours and so the cognitive skills has been developed. From the perspective of a small muscle development writing behavior was occurred that the students whose physical development was supported and from the large muscle development the student' body coordination advanced it was that the prerequisite of the other skills development. Speech and language attitudes oh the students' whose language

development was supported. Thus the students' self confidence was increased and they participated the lessons more effectively because of the speech disorders decrease or stay away. The students whose emotional development was supported have begun to show positive attitude toward to school and their lessons and they wanted to much more participate the lessons was observed the friendship relations of the students whose Social development was supported were begun to better and in the class they began to take a more active role has been observed. So it can be concluded that support education is very important for the students school achievement and holistic development.

Individual differences should be taken into account and each student must be recognized all aspects of them. All students should be considered as a holistic and all teachers should prepared for the educational activities in accordance with the properties of all their students. Similar deficiencies or inadequacies should be supported in the support classes which can be created for similar skill deficiencies or inadequacies.