

Bir Eğitim Liderliği Örneđinde, Disleksi Vakası¹

Şahide Güliz KOLBURAN²
Elif Özge ERBAY³

Özet

Öğrenme bozuklukları genellikle geç tanınan bu nedenle de uzman yardımı alma konusunda geç kalınan bir durum olmakta, bu da hem tedavi sürecini güçleştirmekte hem de beraberinde pek çok psikolojik gelişim sorununu getirmektedir. Kimlik gelişimi sürecinde yaşanan olumsuzluklar çocukların kaybedilmesine kadar varan sonuçlar oluşturmaktadır. Bu konuda hem aile hem de okula düşen görevler bulunmaktadır. Ailelerin durumu kabullenmeleri ve öğretmenlerin de öğrenme bozuklukları konusunu tanıma ve bir uzmanla işbirliği yapabilecek düzeyde konuya hakim olmaları gerekmektedir. Öğrenme güçlüğünün herhangi bir türü zamanında tanınmadığında, çocuk için psikolojik ve sosyal gelişim anlamında çok daha büyük sorunlar gelişmekte, tedavi edilebilir ve uyumu kolayca sağlanabilir bir bozukluk, bir çocuğun sosyal ve psikolojik anlamda yitirilmesine kadar yol açabilmektedir. Eğitim liderliği bu sürecin başlatılması ve yönetilmesinde büyük önem taşımaktadır.

Amaç: Öğrenme bozukluklarının tanınması ve yaklaşım yöntemlerine dikkat çekmektir.

Materyal: “Her Çocuk Özeldir” adlı 2007, Hindistan yapımı, Aamir Khan yönetmenliğindeki 165 dakikalık bir filmidir.

Metot: Söylem analizi yoluyla niteliksel araştırma

Anahtar kelimeler: Özgül öğrenme bozukluğu (Disleksi), kaynaştırma eğitimi, eğitim liderliği

¹ Bu çalışma, 29-31 Ekim 2014 tarihleri arasında gerçekleştirilen III. International Conference on Interdisciplinary Research in Education (ICOINE 2014) kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² (Yrd. Doç. Dr.) İstanbul Aydın Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, Küçükçekmece, İstanbul, 34295, Türkiye, sahidegulizkolburan@aydin.edu.tr

³ (Öğr. Gör.) İstanbul Aydın Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, eliferbay@aydin.edu.tr

A Case of Dyslexia In Example Of An Educational Leadership

Abstract

Learning disorders are usually recognized too late to refer children for professional help. For this reason treatment process is getting more difficult, since it brings many psychological development problems. Due to negative experiences during their personality development, some of these children are lost. So, both family and school have important duties. Families should accept the problem and teachers should be able to recognize learning disorders so that they can cooperate with professionals. Early recognition is critical for all types of learning disorders. Otherwise, psychological and sociological developmental problems will be greater than the disorder itself, and this makes children’s adaptation process so hard. Educational leadership is very important to start and manage this process.

Aim of this study is getting attention for early recognition of the learning disorders and treatment approaches.

Material: “Taare Zameen Par”, 2007, 165 min.. India production movie by Aamir Khan.

Method: Qualitative research with discourse analysis

Keywords: *Learning disorders, dyslexia, inclusive education, educational leadership.*

Giriş

Öğrenme güçlüğü'nün herhangi bir türü zamanında tanınmadığında, çocuk için psikolojik ve sosyal gelişim anlamında ilave sorunlar gelişmekte, tedavi edilebilir ve uyumu kolayca sağlanabilir bir bozukluk, bir çocuğun sosyal ve psikolojik anlamda yitirilmesine kadar yol açabilmektedir. Özgül öğrenme bozukluğu her anlamda sıradan bir eğitim programı amaçlarının dışında uzmanlık gerektiren bir işbirliği gerektirmektedir. Bu tip öğrenciler okul içinde, sınırlılıkları dahilinde, kabul gördükleri oranda başarıyla tedavi olabilmektedir.

Filmdeki eğitim liderliği örneğinin, disleksinin tanınması ve yaklaşım yöntemleri konusunda önemli ipuçları vereceği öngörülmüştür.

Özgül öğrenme bozukluğu olan öğrencilerin özel eğitime yönlendirilmeleri, toplum içinde kendilerine bir yer edinmeleri konusunda sorunlar yaratmaktadır. Normal sınıfta kaynaştırma eğitimi ve destek eğitim en uygun yol gibi görülmektedir (Korkmazlar, 2009). Ancak bu yolla öğrenme güçlüğüne sahip çocukların, kendi durumlarının farkında olan ve kabullenen, sınırlılıklarını bilen ve sınırlılıklar çerçevesinde gelişime odaklanan bir kimlik geliştirmeleri mümkün olabilecektir. Bu da eğitimcilerin özgül öğrenme bozuklukları ve birlikte görülen sorunlar hakkında bilgi sahibi olmalarını gerekli kılmaktadır.

Disleksi Kavramı

Disleksi Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından belirlenen tanı ölçütlerinde, yıllardan bu yana farklı isimler altında karşımıza çıkmaktadır. Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (DSM-III-R), disleksiye, Okul Becerileri Bozukluğu adı altında yer alan Gelişimsel Okuma Bozukluğu olarak tanımlamıştır (American Psychiatric Association, 1987). DSM-IV ise Öğrenme Bozuklukları olarak yenilenmiş yeni bir başlık altında Okuma Bozukluğu terimini kullanmıştır (Köroğlu, 2007). Okuma bozukluğu, DSM-V Tanı kriterlerinde ise Nörogelişimsel Bozukluklar kapsamı içindeki iki alt başlıktan birisi olan Özgül Öğrenme Bozuklukları içerisinde ele alınmıştır. DSM-V, disleksiye sözcük tanıma doğruluğu, akıcılığı sorunları, anlaşılır dile çevirme güçlüğü ve harf harf söyleme/yazma güçlükleri ile belirli öğrenme güçlükleri kapsamına, okuma bozukluğu yerine kullanılan alternatif bir terim olarak tanıtmıştır (Köroğlu, 2013).

Disleksi dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ile matematik yeteneklerinin kazanılmasında ve kullanılmasında önemli güçlüklerle kendini gösteren bir öğrenme bozukluğudur. İlkokula başlayan disleksili çocuklarda eğitim alabilecek zihinsel gelişim henüz tamamlanmadığı için okuyamazlar, yazamazlar ve matematiksel işlemleri kavramada zorluk çekerler. Ancak bu onların zeka düzeylerinde bir sorun olduğunu göstermez. Disleksili çocukların bazen yüksek bilişsel yeteneklere sahip olmalarına rağmen, olmaları gereken okuma seviyesine ulaşamadıkları görülür (Deal ve Reitsmo, 1999: 447).

Disleksililer zeka düzeyleri düşük olmadığı gibi özel yeteneklere de sahip olabilirler. Buna en önemli kanıt ise disleksili olduğu bilinen bilim adamları ve sanatçılardır: Albert Einstein, Leonardo da Vinci, Edison, Walt Disney vb. gibi.

Disleksi üzerine ilk çalışanlardan olan nörolog Samuel T. Orton, 1920'lerde disleksinin sık karşılaşılan özelliklerini şöyle belirtmiştir (Korkmazlar, 2009):

- Yazılı kelimeleri öğrenme ve hatırlamada zorluk.
- b ve d, p ve q harflerini, 6 ve 9 gibi sayıları ters algılama; kelimelerdeki harfleri ya da sayıları karışık algılama, ne'yi en; 3'ü E; 12'yi 21 olarak algılamak gibi.
- Okurken kelime atlamak.
- Hecelerin seslerini karıştırmak ya da sessiz harflerin yerini değiştirmek, sıklıkla yazım hatası yapmak.
- Yazı yazmada zorluk.
- Gecikmiş ya da yetersiz konuşma.
- Konuşurken anlama en uygun kelimeyi seçmede zorluk.
- Yön (yukarı, aşağı gibi) ve zaman (önce, sonra, dün, yarın gibi) kavramları konusunda sorunlar.
- Elleri kullanmada hantallık ve beceriksizlik.

Disleksinin erken teşhisi, bu çocukların gelecekte alacakları eğitimin tespiti açısından önem kazanmaktadır. Bu konuda çocuğun, veli-öğretmen ve psikolog işbirliğinde gerçekleşen bir destek sistemine ihtiyacı vardır.

Özgül Öğrenme Bozukluğu ve Gelişimsel Eşgüdüm Bozukluğu

DSM-V tanı kriterleri kapsamında yer alan Özgül Öğrenme Bozukluğu, Nörogelişimsel Bozukluklar üst başlığı altında;

- Okuma Bozukluğu ile giden
- Sayısal (Matematik) Bozukluğu ile giden
- Yazılı Anlatım Bozukluğu ile giden tip olarak ele alınmıştır.

Gelişimsel Eşgüdüm Bozukluğu ise DSM-V tanı kriterleri kapsamında Nörogelişimsel Bozukluklar üst başlığı altında, Devinsel Motor Bozukluklar içerisinde ele alınmıştır. (Köroğlu, 2013).

Özgül Öğrenme Bozukluğu, çeşitli düzeylerde Devinsel (Motor) Bozukluklar ile birlikte karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada, birlikte görülme sıklığı yüksek olan ve analiz konusu filmin de konusunu oluşturan, Özgül Öğrenme Bozukluğu ve Gelişimsel Eşgüdüm (Koordinasyon) Bozukluğu üzerinde durulacaktır.

Özgül Öğrenme Bozukluğu

Özgül öğrenme bozukluğu, bir çocuğun zekası normal ya da normalin üstünde olmasına rağmen dinleme, düşünme, anlama, kendini ifade etme, okuma-yazma veya matematik becerilerinde yaşitlarına ve zekasına oranla düşük başarı göstermesi olarak tanımlanabilir (Köroğlu, 2013).

Günümüzde sayısız terim ve tanıma sahip olan öğrenme güçlüğü DSM IV'te öğrenme bozukluğu olarak şöyle tanımlanmaktadır: “Öğrenme bozukluğu tanısı bireysel olarak uygulanan standart testlerde kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda, okuma matematik ve yazılı anlatımının beklenenin önemli ölçüde altında olması ile konur.” (Köroğlu, 1998).

DSM-IV'te özgül öğrenme bozukluğu olan çocuklarda okulu bırakma oranı %40 (ya da ortalamasının yaklaşık 1,5 katı) olarak gösterilmiş ve öğrenme bozukluklarının Gelişimsel Koordinasyon Bozukluğu ile yüksek oranda birlikte bulunabildiği ifade edilmiştir (Köroğlu, 1998).

DSM-V, özgül öğrenme bozukluğunun toplumda görülme sıklığının %1-15 arasında değiştiğini, erkeklerde kızlara oranla daha sık görüldüğünü aktarmaktadır.

Solaklarda normal popülasyona oranla daha sık gözlenen özgül öğrenme bozukluğunun hiperaktivite ile birlikte görülme olasılığı da yüksektir (Köroğlu, 2013).

DSM-V, özgül öğrenme bozukluğu olarak yenilenen öğrenme bozukluğu tanı ölçütlerini, Okuma Bozukluğu, Yazılı Anlatım Bozukluğu ve Sayısal bozukluk ile giden özgül öğrenme bozukluğu olarak belirlemiştir (Köroğlu, 2013):

Okuma Bozukluğu ile Giden:

1. Sözcük okuma doğruluğu
2. Okuma hızı ve akıcılığı
3. Okuduğunu anlama

Yazılı anlatım Bozukluğu ile giden:

1. Harf, harf söyleme/yazma doğruluğu
2. Dilbilgisi ve noktalama doğruluğu
3. Yazılı anlatımın açıklığı ve düzeni

Sayısal (matematik) Bozukluk ile giden:

1. Sayı algısı
2. Aritmetik gerçeklerin ezberlenmesi
3. Doğru ve akıcı hesaplama
4. Doğru sayısal akıl yürütme

Okuma Bozukluğu

Yıllar boyunca okuma bozukluklarını tanımlamak için; disleksi, okuma geriliği, öğrenme güçlüğü, aleksi ve gelişimsel sözcük körlüğü gibi terimler kullanılmıştır. Bunlardan Disleksi terimi uzun yıllar konuşma ve dil kusurları ve sağ-sol karıştırılması ile belirli bir okuma yetersizliği sendromunu tanımlamak için kullanılmıştır. Okuma bozukluğuna diğer akademik beceri bozukluklarının eşlik ettiği görüldükçe “disleksi” teriminin kullanımı azalmış ve “Öğrenme Bozukluğu” gibi genel terimler kullanılmaya başlanmıştır (Kaplan ve Sadock, 2004).

DSM IV-TR (Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayısal El Kitabı) okuma bozukluğunu; bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına

uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda beklenenin önemli ölçüde altında ölçülen okuma başarısı olarak tanımlamaktadır. Aynı kaynakta okumadaki zorluğun, okul başarısını ya da okuma becerileri gerektiren günlük yaşam etkinliklerini de önemli ölçüde bozduğundan söz edilmektedir (Köroğlu, 2007).

Matematik bozukluğu ve yazılı anlatım bozukluğunun sıklıkla okuma bozukluğu ile birlikte bulunduğundan söz eden DSM-IV, okuma bozukluğu tanısı almış bireylerin %60-80'inin erkeklerden oluştuğunu aktarmıştır (Köroğlu, 1998).

DSM-V içerisinde okuma bozukluğu ile giden özgül öğrenme bozukluğu kriterleri, doğru sözcük okuma, hızlı ve akıcı okuma ile okuduğunu anlamada güçlük olarak belirtilmiştir.

Gelişimsel Eşgüdüm (Koordinasyon) Bozukluğu

Gelişimsel Eşgüdüm (Koordinasyon) Bozukluğu, Devinsel (Motor) Beceriler Bozukluğu üst başlığı altında tanımlanmaktadır (Köroğlu, 2013), ayrıca öğrenme bozukluğuna eşlik eden bozukluklar kategorisinde gösterilmektedir (Köroğlu, 1998).

DSM-V'e göre Gelişimsel Eşgüdüm (Koordinasyon) Bozukluğu için tanı ölçütleri; motor koordinasyon gerektiren günlük etkinliklerdeki yeterliğin, kişinin kronolojik yaşı ve ölçülen zeka düzeyi göz önüne alındığında, beklenenin önemli ölçüde altında olması olarak tanımlanmıştır (Köroğlu, 2013). Bu devinsel (motor) dönüm noktalarına (örn: yürüme, emekleme, oturma) ulaşmada belirgin gecikmelerin olması, eşyaları düşürme, "hantallık", spor yaparken düşük yeterlilik gösterme ya da el yazısının bozuk olması ile de kendini gösterebilir (Köroğlu, 1998).

Motor becerilerdeki bozukluklar genellikle koşmak, top oynamak, sıçrama, atlama gibi kaba motor becerileri, beraberinde çatal-bıçak kullanmak, elbiselerini düğmelemek, ayakkabı bağcıklarını bağlama gibi ince motor becerileri kapsar. Aynı zamanda top yakalama, harfleri kopyalama gibi el-göz koordinasyonu içeren görevleri de yapmada zorluk görülür (Kaplan, Sadock, 2004).

DSM-V Tanı Kriterleri Gelişimsel Eşgüdüm Bozukluğu ile ilgili güçlükleri sakarlığın yanı sıra yavaşlık ve devinsel becerilerde yetersizlik gösterme olarak saymış ve bu bozuklukların elinden düşürme, çarpma, bir nesneyi kapma, makas ya da çatal-bıçak kullanma, el yazısı, bisiklete binme ya da spor etkinliklerine katılma ile kendini gösterdiğini belirtmiştir. (Köroğlu,2013).

Bingöl (2003), gelişimsel disleksi her ne kadar beyindeki yapısal bir bozukluktan kaynaklansa da, zaman içinde gerek eğitimin, gerekse beyin telafi mekanizmalarının devreye girmesi sonucu, problemin bir miktar (hatta hafif vakalarda tamamen) üstesinden gelinebildiğinden ve daha ileri sınıflarda disleksi oranının azaldığından söz etmiştir.

Öğrenme Bozukluğu ve Kaynaştırma Eğitimi

Öğrenme bozukluğu gelişimsel bir sorundur ve bireyin doğumu ile başlar, eğitim süreci içinde edinilmez. Öğrenme bozukluğu nedeniyle sorun yaşayan çocuklar, özellikle öğrenme bozukluğunun bilinmediği toplumlarda “anlaşılamama” sorunu yaşarlar. Okuyamadıkları ya da yazamadıkları için zeka düzeylerinden kuşku duyulur. Ailelerin paniğe kapılması ve öğretmenlerin öğretememenin endişesi doğrudan çocuğa yansımaktadır. Anne-babası ya da öğretmeni, çocuğun zaman zaman ilgi çekmek amacıyla kasten böyle davrandığını dahi düşünebilirler. Oysaki görme engelli bir çocuğa, sorunsuz bir çocuğun okuduğu yöntemle oku-yaz demekle, öğrenme bozukluğu olan bir çocuktan akıcı ve hızlı okumasını beklemek aynı şeydir. Nitekim böyle özellikteki çocukların da okuma-yazmayı ve matematiği öğrenme merkezleri engellidir.

Özel eğitim ve psikoterapi tekniklerinin kullanıldığı Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) uygulanmazsa, öğrenme bozukluğunun kendiliğinden geçmeyeceği bilinmektedir (Korkmazlar, 2009).

Korkmazlar'ın (2009), çalışmasında belirttiği gibi normal sınıfta kaynaştırma eğitimi ile beraber verilen destek eğitim en uygun yol gibi görülmektedir. Kaynaştırma eğitiminde özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitimlerini öncelikle yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı kurumda sürdürmeleri sağlanır. MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 23. Maddesi Kaynaştırma yoluyla eğitimi şöyle tanımlamıştır:

“...özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır.”

Kaynaştırma eğitiminin amaçları doğrultusunda hedeflenen en temel amaç çocuğun normal sınıfın bir üyesi haline gelmesi, normal öğrencilerin katıldığı tüm çalışmalara olabildiğince katılmasının sağlanmasıdır. Bu temel amaç çocuğun olumlu benlik gelişimini destekleyerek kendi gerçeğini benimsemesine ve bununla birlikte önemli ve değerli bir birey olduğuna dair bir algı oluşturmaya katkı sağlamaktadır.

Birlikte eğitimin amacı, engelli öğrencilerin akranlarıyla akademik ve sosyal yönden bütünleştirilerek sosyal ve duygusal gereksinimlerinin karşılanmasıdır (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Bu bakış açısıyla, kaynaştırma uygulamaları sonucunda tüm öğrencilerin bireysel farklılıkları anlayarak, bu farklılıklara saygı göstermeyi öğrenecekleri, iletişim, arkadaşlık ve birlikte çalışma becerilerinin artacağı ve engelli öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişeceği kabul edilmektedir (Madden ve Slavin, 1983).

“Her Çocuk Özeldir”: Bir Disleksi Vakası

Her Çocuk Özeldir (Taare Zameen Par), 2007 yapımı, yönetmenliğini Aamir Khan, Amole Gupte ve Ram Madhvani'nin yaptığı 165 dakikalık bir filmidir. Film aile içi dinamikler açısından da pek çok dikkate değer söylem içermektedir. Bu çalışmada, sunulan problem gereğince okul yöneticileri (müdür) ve öğretmen söylemleri üzerinden bir analiz yapılmıştır.

Filmin kahramanı Ishaan harfleri ve sayıları algılama problemi yaşamakta, çevresi ve ailesi tarafından tembelle ve yaramaz olarak algılanmaktadır. Ishaan derslerinde başarısız, yaptığı işlerin çoğunda uyumsuz gözükken bir çocuktur. Yazı yazmayı ve okumayı 3. sınıfta iki yıldır okuyor olmasına rağmen öğrenememiştir. Kelimeler, rakamlar sanki dans ediyor gibi gelmektedir ona. Okul Ishaan'ın durumunu sadece tembelle ve yaramazlık olarak değerlendirmekte ve öğretmenleri bir an önce ondan kurtulmak istemektedir.

Aile de Ishaan'ın gelişimsel bir bozukluk gösterebileceği düşüncesinden uzak, yüksek beklentilerini giderememenin öfkesi içinde onu “adam olması” için şehir dışında bir yatılı okula gönderir. Orada da devam eden başarısızlığın sonucunda Ishaan mutluluğu ve özgürlüğü insanlardan uzaklaşmakta bulur. Annesinin ilgisine karşın babasının katı tutumu Ishaan'ın zihinsel dünyasında gidiş gelişler yaşamasına sebep olur. Tam her şeyden ümidini kesmişken yatılı okulda karşısına çıkan resim öğretmeni her şeye farklı yaklaşacaktır. Resim öğretmeni daha önce özel eğitim veren bir okulda görev yapmış, kendisi de dislektik olan biridir. Ishaan'ın hayatı ile birlikte okulun iklimi de bu genç resim öğretmenin eğitim liderliği ile değişir.

Okul ve Okul İklimi

Okul, yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer çalışanların rol aldığı sosyal bir sistemdir. Sağlıklı örgütler enerjilerini örgütün görev ve amaçlarına doğru yönlendirirken dışarıdan gelen rahatsız edici güçleri de başarı ile yönetirler (Korkmaz, 2005). Okulun örgütsel sağlığı okul içindeki sosyal etkileşimi yansıtır. Zira bir okuldaki müdür-öğretmen, öğretmen-öğretmen ve diğer çalışanlar arasında gerçekleşen karşılıklı etkileşimlerin özünde; sınıf ve okul için kaynak bulma, araç-gereç temini, öğrenci başarısı, müdürün okulu geliştirmek için gösterdiği çabalar ve okulun dış çevresine uyumu vardır. Bu çabalar sosyal bir etkileşimin ürünüdür.

Çalık ve Kurt (2010) çalışmalarında; okul iklimini, algılanması kolay fakat tanımlanması, ölçmesi ve yönlendirmesi bir o kadar da zor bir kavram olduğunu belirtmişlerdir. Olumlu veya olumsuz özelliklere sahip okul ikliminin okuldaki tüm bireylere ve genel olarak okulun performansına çeşitli etkileri vardır. Öğretmenler için sağlıklı bir çalışma ortamı oluşmasını sağlayan olumlu iklim, öğrenciler için de iyi bir öğrenme ortamı oluşturulmasının ön şartıdır (Çalık ve Kurt, 2010)

Eğitim Liderliği

Özden (2005) günümüz toplumunda ortaya çıkan yeni değerlerin, okulların yapı ve işleyişindeki hiyerarşik ve bürokratik yapının yerini, daha çok yerinden yönetilen ve profesyonel kontrolün egemen olduğu bir yapıya terk etme zorunluluğundan bahsetmiştir. Bu yeni oluşumlar okulun yapısındaki “rol, ilişki ve sorumluluklarda” da temel bazı değişiklikler öngörmektedir ki; Özden (2005) bunlardan birinin liderlik fonksiyonu

olduğunu öne sürmektedir. Buna göre liderlik, pozisyonla değil, yapılması gereken işte başarılı olmakla ilişkilendirilmeye başlanmıştır (Özden, 2005).

Gelişmekte olan toplumların eğitim sistemlerindeki bu yenilik arayışları, çoğu zaman eğitim kurumlarının yönetim anlayışlarına yansımamaktadır. Yapılan sistemsel değişiklikler, kurum yöneticileri tarafından benimsenmediği ya da anlaşılmadığında, gelişimi destekleyen uygulamalara ve yeniliğe direnç ortaya çıkmaktadır. Özellikle, örnek vakanın ele alındığı Hindistan gibi doğu kökenli toplumlarda, geleneksel yönetim anlayışlarının ön planda olması, öğretmen merkezli, katı disiplin kurallarının uygulandığı ve eğitim liderinin (okul müdürü ya da yöneticileri, öğretmenler) bir otorite figürü olarak algılandığı örgüt iklimleri oluşturmaktadır.

Hofstede'in (1996) örgüt kültürünü tanımlarken öne attığı boyutlardan biri olan güç mesafesi, bahsi geçen toplumlarda oldukça yüksek seviyede görülmektedir. Buna bağlı olarak eğitim kurumundaki lider ve takipçisi (öğretmen ve öğrenciler) arasındaki güç mesafesi, verilen kararlara tam itaati gerektiren disiplinler bir yapı oluşmaktadır (Hofstede, 1996). Bu yapı, yenilik ve değişim için inisiyatif almayı engellemekte ve yaratıcılığı baskılamaktadır.

Güç mesafesinin yüksek, otorite ve disiplinin ön planda olduğu bu tip kültürlerde, eğitim kurumlarında da okul yönetimi ve veli arasında işbirliği yerine sorumluluğu olduğu gibi karşı tarafa devretme anlayışını doğurmaktadır. "Eti senin kemiği benim" gibi bir yaklaşımla çocuğunu okula teslim eden veli, bu aşamadan sonra meydana çıkabilecek başarısızlık, yaramazlık vb. gibi her türlü sorunda, okul yönetimini sorumlu tutacaktır. Benzer şekilde okul yönetimi de sorumluluğu veliye devrederek öğrencinin "sorunlu" olduğunu savunacak, sorunu bizzat yaşayan çocuksa aile ve okul arasında bir kızgın patates gibi elden ele savrulacaktır. Çözüm, sorunun ortak kabulü ve muhakkak işbirliğidir. Ancak bu durum kalıplaşmış örgüt kültüründe değişim ve yenilik için gösterilen direncin kırılmasını gerektirecek sancılı bir süreçtir.

Eğitim liderliği hakkında yapılan çeşitli çalışmalarda okul liderliğinin, öğrenci başarısına etkisinden bahsedilmiştir. Okul liderinin öğrenci başarısına doğrudan etkisinden ziyade, kullandığı liderlik tipinin farklı etkiler yaratabileceğinden söz edilmiştir. Bu noktada ön plana çıkan dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik ayrımını incelemek faydalı olacaktır. Ross ve Gray (2006) dönüşümsel liderliği karizma, takipçilerini entelektüel düzeyde hareket geçirmek ve bireysel ilgi ve alaka göstermekten oluşan 3 tabakalı bir yapı olarak açıklamıştır. Buna göre dönüşümsel liderler, takipçilerine ilham kaynağı olan ve iç kaynaklı motivasyon kanallarıyla onları yönlendirebilen kişilerdir. Etkileşimsel liderlerin aksine takipçilerin fikirlerine değer veren, inisiyatif alımını teşvik eden, kurum içinde yenilikten korkmayan ve desteleyen bir tavrı benimserler. Ross ve Gray (2006) farklı liderlik yaklaşımlarının eğitimciler üzerindeki etkisi hakkında yapılmış 20 çalışmayı incelemiş ve dönüşümsel liderliğin eğitimcilerin sınıf ortamında değişikliği yaratmalarını sağlayabildiğini göstermişlerdir.

Robinson, Lloyd ve Rowe (2008) yürüttükleri bir meta analizde, bu iki liderlik yaklaşımın öğrenci başarısı üzerine etkilerini karşılaştırmış, etkileşimsel liderlik yaklaşımını benimseyen okul yönetimlerinde öğrencilerin akademik başarılarının ön planda olduğunu, dönüşümsel liderlerin ise okul kültüründe değişimi ve sosyal ilişkileri destekleyen bir yapıyı ortaya çıkardığını göstermişlerdir. Otoriter, kuralcı ve yönerge veren direktif etkileşimsel liderlerin, başarı odaklı sonuçlar almasının yanı sıra, inisiyatif alımını teşvik eden ve motive eden dönüşümsel liderlerin okul ortamında değişim ve sosyal başarı odaklı sonuçlar alması şaşırtıcı olmamıştır.

Sonuç olarak etkili eğitim liderliği, doğru bir liderlik yaklaşımın benimsenmesi ile gerçekleşecektir. Yalnızca akademik başarıyı odaklı direktif bir yaklaşım, sosyal düzeyde ilişkileri gözden kaçırarak ve örnek filmde olduğu gibi başarısı yüksek bir okul olmasına karşın, farklı ihtiyaçları ve yetenekleri olan öğrencileri gözden kaçıracaktır. Özellikle öğrenme gücü gibi farklılıkları olan öğrencilerin, okul ortamı içinde kaynaştırma eğitimiyle sisteme dahil edilmesi, herkese uygulanan standart ve katı kurallar ile değil, öğrencinin özel ihtiyaçları da göz önüne alınarak gerçekleşebilir. Bu noktada ihtiyaç duyulan şey ise, dönüşümcü liderlik yaklaşımıyla yalnızca tek bir öğrenciye müdahalesiyle değil, tüm okulda

değişimi ve yaratıcılığı destekleyen bir okul iklimi oluşturarak etki eden resim öğretmenin yaklaşımıdır.

Analiz

Ishaan 2 çocuklu bir ailenin ikinci çocuğudur. Kendisiyle aynı okulda okuyan ağabeyi başarılı ve örnek bir çocuktur. Baba başarılı ve işine odaklı bir iş adamı, anne ise kariyerini bırakarak çocukları ile ilgilenmeyi tercih etmiş bir kadındır. Babanın katı ve uzak tavrına karşı anne daha yakın ve dengeleyici bir yapı göstermektedir. Film aile ve aile içi dinamikler açısından önemli özellikler taşısa da bu araştırmada okul ve eğitim üzerindeki diyaloglar üzerinde durulacak ve bir disleksi vakasına yönelik yürütülen eğitim liderliği özellikleri tartışılacaktır.

Birinci Okul

İngilizce dersi

Öğretmen: *Dersi takip eder misin Ishaan?*

Ishaan: (Dalmıştır, duymaz)

Öğretmen: *ISHAANN !* (yüksek sesle)

38. sayfa, 4. Bölüm, 3. Paragraf diyorum! İlk cümleyi oku ve hangilerinin sıfat olduğunu söyle.

Okuma bozukluğu ile giden özgül öğrenme güçlüğü çeken çocuklar, okuduğunu anlamada güçlük çektiklerinden (Koroğlu, 2013), verilen sözlü talimatları takip etmede ve peşpeşe verilen çoklu talimatları anlamada da güçlük çekerler.

Öğretmen: *“Oku Ishaan ! Okusana cümleyi Ishaan!”*

Ishaan: (okuyamaz) *“Kelimeler dans ediyor...”*

Öğretmen: *“Dans ediyorlar öyle mi? O halde dans eden harfleri oku, komik olmaya mı çalışıyorsun?”*

Ishaan: *“.....”* (çabalar ama okuyamaz)

Öğretmen: *“Cümleyi yüksek sesle ve doğru olarak oku! Sesli ve doğru olarak dedim Ishaan, Sesli ve doğru!”*

Ishaan: *“.....”* (okuyamamaktadır)

Öğretmen: *“Sesli ve doğru!”* (bağırarak)

Ishaan’ın çabası öğretmeni daha da sinirlendirir

Öğretmen: *“Kes! Yeter dediysek yeter. Çık dışarı, utanmaz çocuk!”*

Bu sahnede Ishaan'ın arkadaşları arasında da bir yer edinemediğini görebiliyoruz.

Okul becerilerini kullanma güçlüğü olarak da değerlendirilen özgül öğrenme bozukluğu DSM V tanı kriterleri içinde A eksenini birinci maddede şöyle açıklanmıştır: Sözcük okumanın yanlış ya da yavaş ve çok çaba gerektiriyor olması (örn; tek tek sözcükleri yüksek sesle okurken, yanlış ya da yavaş ve duraksayarak okur, sıklıkla sözcükleri kestirir (öngörür), sözcükleri seslendirmede güçlükler yaşar. (Köroğlu, 2013).

Sınav kağıtlarını velisine imzalatmayı unuttur ve o gün okuldan kaçır. Okul dışında ve yalnız mutludur.

Kendisini eleştirecek, yargılayacak kimse yoktur. Okul Ishaan'dan ümidini kesmiş, bir an önce onu uzaklaştırmak istemektedir. Annesi ve babasını çağırarak bir toplantı yaparlar. Bu toplantı sırasında Ishaan da aynı odanın içinde, ayakta bekleyerek, konuşulanları dinlemektedir. Bu sahnedeki öğretmen söylemlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

- *“Sınıf çalışmalarında ve ev ödevlerinde hiç ilerleme göstermedi.”*
- *“Geçen seneki yerinde sayıyor.”*
- *“Kitaplar hala onun düşmanı sanki.”*
- *“Okumak ve yazmak ona işkence gibi geliyor.”*
- *“Bazen İngilizce yazdıkları Rus harflerine benziyor.”*
- *“Hatalarını kasten tekrar ediyor.”*
- *“Derse hiç dikkatini vermiyor.”*
- *“Sürekli tuvalete gitmek için izin istiyor.”*
- *“Tüm sınıfı yaptığı aptal şakalar ile rahatsız ediyor.”*
- *“Tüm derslerden sıfır almış.”*
- *“Sınav kağıtları saçmalıklarla dolu.”*

Müdür: *“Bu oğlunuzun 3. Sınıftaki ikinci senesi. Bu böyle devam ederse size yardımcı olabilmemiz çok zor. Belki sorun oğlunuzdadır? Bazı çocuklar şanssız doğarlar, onlar için özel okullar vardır.”*

Okul yönetimi ve öğretmenler Ishaan'ın durumunu tanımaktan uzak, ondan vazgeçmiş gibi görünmekte ve bu halleriyle ona zarar vermektedirler.

Farklı gelişim özelliğindeki bireylere yapılacak en önemli yardım onların olumlu bir benlik tasarımına sahip olmalarına, kendilerini daha gerçekçi bir gözle görüp kabul etmelerine yardımcı olmaktır (Yüksel, 2007).

Okul yönetiminin bu tavrı, işbirliğinden ziyade sorumluluğu aileye yüklemek olmuştur. Bu noktada ailenin de karşı tavrı farklı olmamıştır, sorumluluğu okula yükleyerek, sorundan uzaklaşmayı ve okul değiştirerek “sorunu” uzaklaştırmayı tercih etmişlerdir.

Baba: *“Şerefsiz kadın! Oğlumun geri zekâlı zannediyor. Oğlumun anormal zannediyor. Elbette altmış çocuğu bir sınıfa istifersen, tek hoca nasıl hepsiyle tek tek ilgilenir?”*

İkinci Okul

Ishaan giderek hırçınlaşmakta, okul ve çevresinden sonra ailesinden de uzaklaşmaktadır. İstemediği halde şehir dışında bir yatılı okula gönderilir. Okulun yapısı ve eğitim hedefleri de çok katıdır. Tıpkı önceki okul gibi katı disiplin yöntemleri uygulanan geleneksel bir yaklaşım üzerine kuruludur. İlk gün okulun bir öğretmenin yatakhane Ishaan’a söyledikleri şöyledir:

Öğretmen: *“Baban bana senin çok inatçı olduğunu söyledi. Öyleyse bir şeyi açıklığa kavuşturalım. Bu okulda tek bir kural vardır o da disiplin.”*

Bu sırada aile ve öğretmen çok katı bir mesafe koruma duruşu içinde, çocuğun karşısında tehdit edici bir beden diliyle ayakta durmakta, bu durum Ishaan’ın kendisini daha da kötü hissetmesine sebep olmaktadır.

Öğretmen: *“Bay Awatshi hiç endişeniz olmasın. Biz burada en inatçı keçileri dize getirdik.”*

Aile Ishaan’la vedalaşmadan orayı terk eder. Yeni bir travma daha yaşanmaktadır. Yalnızlaşma ve insanlardan uzaklaşma hızlanmaya başlamıştır. Ishaan o okula cezalandırılmak için gönderildiğini düşünmektedir. Başarısızlık, dışlanma, aşağılanma ve hatta fiziksel şiddete kadar varan cezalandırmalar orada da devam eder.

Önceleri harfleri dans eden sevimli simgeler olarak algılarken, artık onları birer böcek ve örümcek gibi algılamakta, onlardan korkmakta, üzerlerine vurarak onlardan kurtulmak istemektedir.

Çeşitli öğretmenler:

- “Dilbilgin berbat, hecelemelerin hep yanlış.”
- “Dalga mı geçiyorsun?”
- “Tembel...”
- “Cümlelerin bozuk.”
- “Tüm cevapların yanlış.”
- “Neden çaba göstermiyorsun?”

Öğretmenlerin bu ifadeleri Ishaan’ın özel dünyasında için daha da çaresizlik hissetmesine ve agresif tutumlar sergilemesine neden olur.

Edebiyat Dersi

Öğretmen: (Elinde sopayla) “*Bunun adı Ishaan Nandkishore Awatshi. Öne çık hadi, çantanı da al....Bundan sonra senin yerin burası, tam gözümün önü. Ishaan şiirin anlamını açıkla*”

Ishaan: “*Gördüğümüz şey, hissettiğimiz şey, görmediklerimiz de hissetmediklerimizdir. Ama bazen gördüklerimiz aslında öyle değildir ve asıl görmediklerimiz öyledir. Demek istediğim...*”

Öğretmen: “*Nedir bu ‘öyledir’, ‘öyle değildir’ saçmalığı!*”(bir başka öğrenciye) “*Sen anlat... Aferin.*”

Oysaki Ishaan şiirin anlamını anlamamıştır. Özgül öğrenme bozukluğu kriterlerinden birisi de okunanın anlamını anlama güçlüğüdür. (Örn: düz yazıyı düzgün okuyabilir, ancak sırayı, ilişkileri, çıkarımları ya da derin anlamı anlamaz) (Köroğlu, 2013).

Resim Dersi

İlk resim öğretmeni: “*Çizgiler dümdüz olmalı yoksa kulaklarınız çekerim haa!*”

Ishaan o sırada pencereden dışarı bakmaktadır, öğretmen elindeki tebeşiri Ishaan’ın başına fırlatır): “*Hey sen! Bize nereye nokta koyduğumu göster bakalım. Noktayı göster. Niye öküzün trene baktığı gibi bakıyorsun? Noktayı nereye koydum göster.* (Başka bir öğrenciden noktayı göstermesini ister.)”

“Şimdi gördün mü? Buraya gel çabuk. Cezayı hakettin, bir daha dersi iyi takip edersin. Elini uzat. Yumruk yap. (Cetvelle Ishaan’ın eline 5 kez vurur.) Kusursuz şekiller istiyorum. Yoksa beşer tane de diğer eline... Yürü !!!”

Beden Eğitimi Dersi

“Sol, sağ, sol...” talimatları ile yürüyüş yapılmaktadır. Ishaan sol- sağ ayırımını yapamadığından bunu da başaramamaktadır.

Öğretmen: “Ishaan! Ne yapıyorsun? Adım sırasını bozuyorsun (kolundan tutup sarsarak)...Çık dışarı (kolundan tutup savurarak)”

Dilbilgisi Dersi

Öğretmen tanım ve kavramları hızlı bir şekilde ardarda sıralamaktadır.

Öğretmen: “Anlaşıldı mı Ishaan Nandkishore Awasthi?”

“Neden?”

“Anlaşıldı mı Ishaan”

“Neden yapamıyorsun (Bu sırada Ishaan başını tahtaya vurmaktadır)”

“Neden?”

“Aptal”

Matematik Dersi

Öğretmen: “Neden beceriksizsin? Nedir problemin? Neden bu kadar aptalsın?”

Önceleri çaresiz ve agresif tutumlar sergileyen, yaşadıklarına isyan eden Ishaan giderek dış dünyaya ilgisini kaybetmekte ve tepkilerini de yitirmeye başlamaktadır. Ağabeyinin ona getirdiği suluboyalar bile, resme karşı büyük ilgisi olduğu halde ilgisini çekmemiştir. Filmde bu görüntülerdeki duygular, anneye söylenen bir şarkı ile dile getirilmektedir: “Hissetmiyorum artık ne acı ne his.Terk etti beni tüm duygular; sanki boşluktaym”

Tam da o günlerde sınıfa yeni bir resim öğretmeni gelir. Bu öğretmen daha önce özel eğitim veren bir okulda görev yapmış, bu okuldaki resim öğretmenininin ayrılması üzerine geçici olarak görevlendirilmiş bir resim öğretmenidir. Ram Shankar Nikumbh’un sınıfa geliş ve öğrencilerle ilk tanışma sahneleri onun farklı bir öğretmen olduğunu anlatmaktadır.

Öğretmen sınıfa bir palyaço kıyafetinde ve dans ederek girmiş ve öğrencileri de bu oyuna dahil etmiştir. Sadece Ishaan katılmamıştır. Okulda alışılmadık bir ders ve eğitim süreci başlamaktadır.

Yeni resim öğretmeni (Nikumbh): *“Herkes bir kağıt...Çizin, boyayın canınız ne isterse onu.”*

Öğrenci: *“Peki biz ne çizeceğiz hocam, masada hiçbir obje yok ki?”*

Nikumbh: *“Bu masa sizin harika hayal gücünüz için çok küçük. Zihninize göz atın ve oradan bir resim seçin sonra da kağıda konduruverin... Haydi iyi eğlenceler. Bu konuda özgürsünüz.”*

Ishaan bu çalışmalara da katılmamaktadır. Bu durum Nikumbh’un dikkatini çeker, ancak tepkisi diğer öğretmenlere göre daha yapıcıdır.

Nikumbh: *“Daldın gittin arkadaşım, ilham mı bekliyorsun? Sorun değil acelemiz yok. (başını okşar)”*

Okuldaki öğretmenler de resim dersini önemsemiyor, resimlerin saklanması gereksiz gördüklerinden kendisine dolap bile gerekmediğini düşünüyorlardı.

Öğretmenler Odası

Nikumbh: *“Duyularını derste ifade edemedikten sonra nerede ifade edebilirler ki?”*

Öğretmen 1: *“Yanılmıyorsam dün derste şarkı söyleyip flüt çalmışsın.”*

Nikumbh: *“Evet şarkı söyleyip flüt çaldım. Çocuklar mutluydu ben de mutlu olurum.”*

Öğretmen 1: *“Ama bizim öğrencilerimiz o tür çocukları sevmezler.”*

Öğretmen 2: *“Sen zeka geriliği olan anormal çocukların olduğu bir okuldan gelmedin mi? O tür okullarda istediğini yapabilirsin, ne fark eder ki? Zaten onların bir geleceği yok. Burada çocukları rekabetten ibaret olan bir geleceğe hazırlıyoruz. Çocuklar mücadele edebilmeyi, başarmayı, geleceğini garanti altına almayı öğreniyorlar. Okulumuzun düsturu: ‘Düzen, Disiplin, Hizmet’ tir. Başarının üç yapı taşı.”*

Öğretmen Nikumbh kısa sürede Ishaan’ı fark eder. Defterlerini incelediğinde Ishaan’ın Özgül Öğrenme Bozukluğuna sahip olduğunu anlar.

Onunla ilgili tespitlerini bir arkadaşına şu ifadelerle anlatır:

Nikumbh:“*O çocuk tehlikede. Hiç konuşmuyor. Sürekli depresyonda, her şeyden korkmuş halde. Gözleri ise ‘bana yardım edin’ diyor. Daha fazla dibe batmasından korkuyorum.*”

Ishaan’ın defterlerini incelediğinde onun durumu hakkındaki düşünceleri netleşir. Ishaan’ın durumunun tanınmaması, ondan diğer öğrencilerin gösterdiği gibi bir performans beklenmesi, başarısızlık ve dışlayıcı tutumlar, Ishaan için okulu uzak durulması gereken bir yer konumuna getirmiş, neticede de Ishaan hem okuldan hem de aile ve sosyal çevresinden uzaklaşmaya başlamıştır.

Öğrenme güçlükleri sıklıkla ruhsal sorunlarla ve davranış bozukluklarıyla birlikte görülmektedir. (Sharma, 2004). DSM IV Mental Bozuklukların Tanısal ve sayımsal el kitabında moral bozukluğu, düşük benlik saygısı ve toplumsal becerilerdeki eksikliklerin öğrenme bozukluğu ile ilişkili olabileceği belirtilmiştir. Öğrenme bozukluğu olan çocuklarda okulu bırakma oranı %40 olarak bulunmuştur (Koroğlu, 1998).

Ishaan’ın dislektik olmasına dair düşünceleri netleşen Nikumbh, çocuğun gelişimi hakkında ailesinden bilgi almak ve onun durumu hakkında aileyi bilgilendirmek amacıyla Ishaan’ın evine gider. Ishaan’ın eski defterlerini inceler, yaptığı eski resimlere bakar ve çok yetenekli bulur. Nikumbh, okuldaki derslerde resim yapmayı reddeden ve resim çalışmalarına katılmayan Ishaan’ın bu yeteneği karşısında şaşkınlığa düşer.

Bu sırada Ishaan’ın annesi onun daha önce hazırladığı bir kitapçığı öğretmene verir. Kitapçık aile bireylerinin yer aldığı, sıralı bir dizi resimden oluşmaktadır. Her resimde küçük birey aileden biraz daha uzaklaşmakta ve en son fotoğrafta aile üç kişi kalmaktadır. Ishaan’ın aile içindeki kabul algısını simgeleyen bu kitapçık filmde önemli bir metafor olarak defalarca karşımıza çıkmaktadır.

Gelişimi farklı düzeyde olan bir çocuğu olduğunu öğrenen ailelerin genellikle ilk ve en belirgin tepkisi reddetmedir (Yüksel, 2007).

Bu nedenledir ki, aile ile bu tür bir görüşme çok zor ve dirençle karşılaşma olasılığı yüksek bir görüşmedir. Anlaşılmaktadır ki ailesi de Ishaan'ın bir problemi olduğunu düşünmemekte, onun sürekli yaramazlık ve haylazlık yapan, derslere karşı tavrı alan bir çocuk olduğunu düşünmektedirler.

Nikumbh: *“Ben bu davranışların altında yatan nedeni merak ediyorum. Davranışlar değil, altında yatan neden önemli. Dikkat ettiniz mi? Davranışları belli bir kalıpta ve düzende. Bunları kasten yapmıyor. Bence harfleri tanımakta, ayırt etmekte zorlanıyor.”*

Babanın reddeden tavrına cevap olarak orada bulunduğu bir oyuncak kutusunu babaya gösterir ve okumasını ister. Kutunun üzerinde Çince yazmaktadır. Okuyamayan babaya karşı aldığı tavrı da Ishaan'ın öğretmenlerinden ve ailesinden şimdiye kadar gördüğü tavrıdır.

Baba: *“Ama nasıl okuyabilirim ki?”*

Nikumbh: *“Küstahlaşma! Terbiyesizleşme...”*

Ishaan'ın her gün duyduğu söylemleri duymak, babayı şaşırtmıştır.

Nikumbh: *“İşte Ishaan'ın psikolojik durumu... Harfleri tanımakta güçlük çekiyor. Bunun gibi yazıyı algılamadaki bozuklukla kendini gösteren hastalığa disleksi denir.”*

Öğretmen aileyi disleksi ve içerdiği diğer belirtiler hakkında bilgilendirir. Ishaan'ın beceriksizlik, sakarlık gibi değerlendirilen pek çok davranışının da bununla ilgili olduğunu söyler. Empati, saygı gibi bir çok görüşme becerisini kapsayan bu bilgilendirme, pek çok metafor ve ifade becerisi içeren profesyonel bir yaklaşım göstermektedir. Ancak baba hala durumu kabullenmeye direnç göstermektedir.

Okul İçi Çalışmalar

Öğrencinin durumu kabullenmesi ve arkadaşları tarafından kabul görmesi, öğretmenler ile işbirliği üzerine odaklıdır.

Nikumbh'un ilk çalışması Ishaan'ın durumunu, dislektik oldukları bilinen Leonardo da Vinci, Edison, Picasso, Walt Disney gibi ünlü yeteneklerden

de bahsederek, çocukken yaşadığı güçlükleri sınıfa anlatır. Bu anlatım hem Ishaan'a yalnız olmadığını hem de ilk kez birisi tarafından anlaşıldığını hissettirir ve ilk adımı atar. Öğretmenin “*elektriği kim bulmuştu?*” sorusuna cevap verir.

Nikumbh sınıfa bir hikaye anlatır: “*Bir zamanlar bir çocuk varmış, nerede yaşadığını sormayın.. Ne okuyabiliyor ne de yazabiliyormuş. Ne kadar çabalarsa çabalasın x'in y'den önce geldiğini bir türlü hatırlayamıyormuş. Ona düşman olan sözcükler, onun gözleri önünde dans ediyor, onu korkutuyor, işkence yapıyorlarmış. Çalışmak ona yorucu geliyor ama o bu ızdırabını kimseyle paylaşmıyormuş. Beyni tamamen dolmuş, hiçbir şey algılayamaz halde... Sanki alfabe diskoda dans ediyormuş. Bir gün ödevlerin altından kalkamadığı için sınıfta kalmış. Herkes onunla dalga geçmiş, buna rağmen o cesurca göğüs germiş. Günlerden bir gün zaman ve kütlenin görece olduğunu keşfetti. Teorisini açıklayınca yer yerinden oynadı. O'nun kim olduğunu tahmin edebildiniz mi?*”

Albert Einstein. Büyük bilim adamı. Rölativite kuramıyla dünyayı sarstı. Brown hareketi, fotoelektrik etki gibi çalışmaları ona 1921 yılında Nobel Ödülü kazandırdı.”

Nikumbh Leonardo da Vinci'den de söz eder. Onun 15. Yüzyılda, ilk uçağın uçmasından tam 400 yıl önce, helikopteri tasarladığından ve aynı zamanda bir okuma yazma sorunu yaşadığından da söz eder. Nasıl yazdığını tahtada gösterirken Ishaan'ın ismini tahtaya yazdı. Bütün öğrenciler büyük bir coşku ve kabullenmişlikle karşılarken, Ishaan büyük şaşkınlık içindedir. Daha sonra (Ishaan'ın da katılımını sağlayarak) Edison'dan bahseder.

Nikumbh: “*Ishaan ışığı açar mısın lütfen? Dünyamızı elektrikle aydınlatan kim oldu?*”

Ishaan: “*Edison... Thomas Alva Edison*” (Ishaan ilk kez bu noktada iletişim kurar)

Nikumbh: “*Çok haklısın, çok iyi... O da okuma yazmada zorluk çekiyordu. Oturabilirsin Ishaan...*” (başını okşar).

Öğretmen Abhishek Backhan, Pablo Picasso, Walt Disney, Neil Diamond, Agatha Christie gibi dislektik ünlü ve başarılı kişilerden de bahseder.

Nikumbh: *“Peki neden bunları anlatıyorum? Aramızda dünyayı değiştirebilecek böyle değerli cevherlerin olduğunu göstermek için. Çünkü onlar dünyaya farklı gözlerle bakanlardır. Düşünme şekilleri farklıdır ve herkesin anlamasını bekleyemeyiz. Aykırıdırlar. Buna rağmen aralarından dünyayı şaşırtan başarılarla imza atanlar çıkar. Bu günkü dersimizi bu aykırı ünlülere ayıralım. Haydi dışarıya çıkın ve farklı şeyler yaratmaya çalışın. Ne ilginç bulursanız onu... Taşlar, sopalar, çöpler...”*

Ardından Ishhan’la yaptığı bireysel görüşme ile süreç tamamlanır:

Nikumbh: *“Biliyorsun derste bahsetmediğim bir isim daha var. Belki de o kadar ünlü olmadığındandır. Ama onun problemi de aynı diğerleri gibi. Onun adı... Ram Shankar Nikumbh.”*

Bay Nikumbh’un da bir dislektik olduğunu anlıyoruz. Ancak Ishaan kendisinin yalnız olmadığını düşünmeye başladığı anda, çok yakınında kendisi gibi, üstelik de başarılı birisini fark ediyor. Ayrıca buradaki başarının ‘ulaşılabilir’ olması da çok önemlidir.

Diyalog şöyle devam eder:

Nikumbh: *“Çocukken ben de öğrenmede sorun yaşadım. Babam beni hiç anlamazdı. Beni yaramaz, edepsiz sanır, çalışmamak için bahaneler ürettiğimi düşünürdü. Beceriksiz ve aptal biri neyi başarabilir? Eee, işte buradayım.”*

Ishaan: *“Bizim eve mi gittin?”*

Özgüven ve dış dünyaya yönelim için ilk adımlar atılmaktadır. Şimdi de okul müdürünün bilgilendirilmesi gerekmektedir.

Müdür: *“Evet Nikumbh içeri gel.”*

Nikumbh: *“Efendim sizinle bir çocuk hakkında konuşmak istiyorum. Ishaan Awasthi 3. Sınıfta yeni öğrenci.”*

Müdür: *“Biliyorum biliyorum, diğer öğretmenler de şikayet etti zaten. Bu senenin sonunu getirebileceğini pek sanmıyorum.”*

Nikumbh: *“Hayır efendim o çok akıllı bir çocuk. Yalnızca okuma ve yazmada biraz zorluk çekmekte. Disleksi kusurunu duymuşsunuzdur.”*

Müdür: *“Özel eğitim verilen bir okul onun için daha iyi olur.”*

Nikumbh: *“Hayır efendim, ortalama zeka derecesine sahip bir çocuk o.”*

Normal okulda okumak onun en doğal hakkı. Tek ihtiyacı olan bizlerin birazcık ilgisi, yardımı. Çocuklar problemleri her ne olursa olsun birlikte okumalıdır.”

‘Özel Eğitim gerektiren bireylerin, eğitsel performansları dikkate alınarak, amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak, diğer bireylerle birlikte eğitilmelerine öncelik verilir’ ilkesi özel eğitim ilkeleri içinde önemli bir yere sahiptir (Yüksel, 2007)

Müdür: “Söyler misin, bu çocuk buradaki derslerle nasıl baş edebilecek? Bunun matematiği, tarihi, coğrafyası, fen bilgisi, edebiyatı var!”

Nikumbh: “Öğretmenlerin küçük yardımlarıyla başa çıkacak hale gelecektir.”

Müdür: “Hocalarımızın boş zamanı mı var? Kırk kişilik sınıflara girip çıkıyorlar. Hadi Nikumbh... Bu olanaksız.”

Nikumbh: “Tek ihtiyacımız olan, ona bir şans vermeniz, yoksa onu sonsuza kadar kaybedebiliriz. Bu derslerden sınavını geçebilecek kadar öğrense yeter. Onun yeteneği başka bir gelecek vaad ediyor.”

Müdür: “Yani senin öğrettiğin dersler dışındaki dersler gereksiz öyle mi?”

Nikumbh: “Hayır, ama her çocuğun farklı yetenekleri vardır. Efendim lütfen yaptığı şu resimlere bakın...Sekiz yaşında bir çocuk için böylesine bir yaratıcılık. Çok azımız duvarları aşır kabuğunun dışından bakabiliyor. Lütfen efendim, tek ihtiyacı olan, ona bir şans vermeniz. Yoksa onu sonsuza kadar kaybedebiliriz.”

Müdür: “Benden ne yapmamı istiyorsun?”

Nikumbh: “Şu an için bırakın bozuk el yazısı, kelimelerin imlaları görmezden gelinsin. Sadece sözlü sınav yapılsın. Bilgi bilgidir, yazılıymış sözlüymüş fark etmez. Bu arada ben onun okuma ve yazmasıyla ilgileneneğim, yavaş yavaş ilerleme gösterecektir.”

Müdür: “Umarım geçici bir öğretmenin tavsiyesine uyup da, kalıcı bir hasar yaratmayız.”

Ve Ishaan’ın bozukluğuna uygun yöntemlerle okuma ve yazmayı öğrenme süreci başlar ve gelişir.

Bu süreçte baba okula gelerek öğretmenle görüşmek ister:

Nikumbh: “Ziyaretinizi neye borçluyuz?”

Baba: “İş gezisinden dönüyordum.”

Nikumbh: “Ishaan’ı gördünüz mü?”

Baba: “Hayır henüz değil. Önce sizinle konuşmak istedim. Eşim ve ben internette geziyorduk, disleksi ile ilgili ne var ne yok hepsini okuduk. Bilmenizi istedim.”

Nikumbh: “Neden?”

Baba: “Çocuklarımız yeterli ilgiyi göstermediğimizi düşünmemeniz için.”

Nikumbh: “İlgi? Çocuk ilgi ister. Kucaklamak, sevdiğinizi göstermek için yanağına kondurduğunuz bir öpücük, ‘oğlum seni seviyorum’ diyebilmek, korktuğu zaman size sığınabilmesi, güven veren bir ilgi. İlgilenmek budur değil mi? İlgileniyor olduğunuzu duymak sevindirici.”

Ishaan’ın babası ile öğretmenin bu konuda devam eden konuşması:

Nikumbh: “Bay Rawasti, peki Internette Solomon Adaları ile ilgili yazılanları da okudunuz mu?”

Baba: “Hayır zannetmiyorum”

Nikumbh: “Solomon Adaları’nda yerli halk ormanın bir bölümünü tarımda kullanmak istediklerinde, ağaçları kesmezlermiş. Onun yerine ağaçların etrafını sarıp bağırarak sövüp sayarlar, lanet okurlarmış. Birkaç güne kalmadan ağacın yaprakları solar, kurur ve kendi kendine ölüp gidermiş.”

Nikumbh’un Ishaan ile yürüttüğü bireysel çalışmalar netice verir ve Ishaan artık okuyabilmekte ve yazabilmektedir. Okulda düzenlenen bir resim yarışmasına tüm öğrencilerin yanısıra öğretmenler de katılacaktır. Bu yarışma okul iklimindeki değişiklik ve Ishaan’ın kabul görmesi adına önemli bir etkinlik olduğu kadar, diğer öğrenciler için de özgür ve yaratıcı bir ortam sağlamıştır. Yarışmada birinci olan Ishaan başarıyı, onaylanmayı ve takdir edilmeyi yaşamıştır.

Tartışma

Dislektik öğrenciler sadece akademik değil, sosyal ve duygusal gelişim açısından da risk altındadırlar.

Disleksi, içinde bulunduğu toplumun bir parçası olma konusunda çocuğu zorlamaktadır. Okul, aile ve arkadaş çevresi içinde yaşanan dışlanma algısı

nedeniyle çocuk, işbirliği ile çözümlenebilecek bir sorunu kabullenmek yerine aile ve öğretmen baskısından dolayı kendi içine dönmeye ve çevreden uzaklaşmaya başlamaktadır.

Bu öğrenciler sıklıkla düşük benlik saygısı ve olumsuz benlik algısına sahip olarak tanımlanmaktadır. Aile, okul, öğretmen ve arkadaş ilişkileri dikkate alındığında bu tanımlamaların sürpriz sayılmadığını görmekteyiz. Disleksinin duygusal yönlerini araştıran ilk araştırmacılardan biri yine Samuel T. Orton'dur. Orton'un çalışmasına göre okul öncesi dislektiklerin çoğunluğu mutlu ve iyi uyum sağlamışlardır. Duygusal problemler okuma ile ilgili ilk yönergelerin onların öğrenme stilleri ve ihtiyaçları ile örtüşmediğinde ortaya çıkmaktadır. Yıllar içinde sınıf arkadaşları okuma becerilerinde dislektik öğrenciyi geride bırakırlarken hayal kırıklığı artar. Disleksi tedavisi sosyal – duygusal beklentileri de kapsmalıdır.

Finlay ve Lyons (1998), disleksi gibi öğrenme güçlüklerinin, insanları etiketleyerek, sosyal katılım için önemli bir gereklilik olan benlik tanımlaması ve ait olunan grup ile özdeşleşme gücü üzerindeki önemli etkisinden söz etmişlerdir. Bu nedenle öğrenme güçlüklerinin araştırılması oldukça önemlidir.

Davies ve Jenkins (1997), öğrenme güçlüğü olan kişilerin kendilerini nasıl gördükleri ile ilgili çalışmalarında (She Has Different Fits to Me), öğrenme güçlüğüne sahip kişilerin sosyal kimlikleri ile ilgili taşıdıkları bir etiketten söz etmiş ve bu etiketin onların sosyal ilişkilerinin ve karakterlerinin temel belirleyicisi olduğunu bildirmişlerdir.

Örgün öğretimde zorlanan, kendini yaşatlarından farklı hisseden, anne, baba ve öğretmenleri ile ilişkileri bozulan çocukların kişilik gelişimlerinde de olumsuzluklar söz konusudur. Depresyon ve kaygı bozuklukları, özgüvenin sarsılması ve benlik saygısının zedelenmesi gibi ikincil ruhsal sorunlar da yaşanan güçlükleri arttırmaktadır (Erden, Kurdoğlu, ve Uslu, 2002).

Deniz ve arkadaşlarının Morgan'dan (1989) aktardığına göre, olumsuzluğu, başarısızlığı sürekli yaşayan öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin okul başarısızlığı, sosyal izolasyon ve duygusal gelişim sorunlarının da olması onları daha depresif kılmaktadır (Deniz, Yorgancı, Özyeşil, 2009).

Yapılan birçok araştırmada da akademik başarısızlıkları bulunan öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin çok yüksek olduğu saptanmıştır (Gerede, 2002).

Yeşilyaprak (2008), bu noktada asıl sorunun öğretmenlerin duruma yaklaşımları olduğunu belirtmiş ve öğretmenlerin konu ile ilgili bilgi ve beceriye sahip olmalarının öneminden söz etmiştir. Öğretmenler sınıfı çocuk için uygun bir ortam haline getirmeye çalışırken, kendileri ve diğer öğrencilerin gelişimini de olumlu yönde etkileyebileceklerini düşünmelidirler. Burada esas olan bu öğrencilerin diğerleriyle “kaynaşması” değil, diğerlerinin onlarla “kaynaşmasının” sağlanmasıdır.

Okul yaklaşım söz konusu olduğunda, genellikle eğitim liderliği ile ilgili çalışmalarda okul müdürü eğitim lideri olarak ele alınmış olup, bir öğretmenin de eğitim lideri olarak değerlendirilebileceği çalışmalara rastlamadık. Oysaki Özden’in (2005) çalışmasında liderlik, pozisyonla değil, yapılması gereken işte başarılı olmakla ilişkilendirilmeye başlandığından söz edilmektedir. Bu anlamda liderlik, yapılan iş ve okul iklimindeki olumlu değişiklikler bütünü dikkate alındığında, pozisyondan çok başarı ile ilgili bir durum olarak ele alınabilir.

Sonuç

Farklı gelişen çocukların, topluma ve sisteme dahil edilmesi için, normal gelişimlerini sağlıklı tamamlayabilmeleri adına eğitim kurumlarının aile ve profesyonellerle işbirliği içinde olmaları oldukça önemlidir.

Farklı gelişim özelliklerine sahip bir çocuğu olduğunu öğrenen ailelerin genellikle ilk ve en belirgin tepkisi reddetme olarak ortaya çıkmakta ve bu ailelerle çalışanlar, çocuğun aileye katılımının (ya da fark edilmesinin) aile için oldukça büyük ve önemli bir darbe olduğunu ve bu darbe karşısında ailenin şok, kızgınlık, inkar gibi farklı duygular yaşadığını belirtmektedirler (Yüksel, 2007).

Özel eğitim ilkeleri arasındaki önemli ilkelerden birisi de ailelerin sürecin her boyutuna aktif katılımlarının sağlanmasıdır. Bu da ancak durumu kabullenmekle mümkündür. Bu anlamda ailenin bilgilendirilmesi, sürece dahil edilmesi ilk adım olmalıdır. Gerekiyorsa bu ilk adımı atabilmek için aile ile de çalışılması uygundur.

Özgül öğrenme bozukluğu DSM-V tanı kriterleri içinde belirtildiği üzere bir zeka geriliğini kapsamamakta, bu nedenle de bu bozukluğa sahip öğrencilerin normal öğrencilerle birlikte ancak kendi kusurları doğrultusunda hazırlanacak bir program ile eğitim görmeleri gerekmektedir. “Kaynaştırma Eğitimi” olarak adlandırılan programın gerekleri ülkemizde de yönetmeliklerce belirlenmiştir.

Bu eğitim kapsamında sınıf öğretmeni ve diğer okul görevlilerine de önemli görevler düşmektedir. Esas olan öğrencinin olumlu kabul görebileceği bir okul ve sınıf ortamının hazırlanmasıdır. Kaynaştırma eğitiminde hedef öğrencilerin akademik ve sosyal kazanımlar elde edebilmesi, kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasına bağlıdır. Uygulamanın temel amacı öğrencinin akranlarıyla bütünleşmesinin sağlanması, kendini kabul etmesi ve çevresinden kabul görmesinin sağlanması olarak düşünülebilir.

Farklı gelişim özelliği taşıyan bireylerin kendilerine karşı daha olumlu bir tutuma sahip olmaları ve sağlam yeteneklerini geliştirmeye istekli hale gelmeleri için kendilerine psikolojik danışma yardımı verilmelidir (Yüksel, 2007).

Ülkemizde özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin akranlarıyla birlikte kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarından daha etkin bir şekilde yararlanması amacıyla Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri yönetmeliğinde düzenlemeler yapılmıştır. Bu kapsamda hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için ilkokul ve ortaokul kademelerinde artık özel eğitim okulu ve özel eğitim sınıfı açılmamasına karar verilmiştir. Böylece bu öğrencilerin kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarından yararlandırılarak akranlarıyla birlikte eğitim görmesinin sağlanması amaçlanmaktadır.

Bu tür öğrencilerin etiketlenmesinin önüne geçilmesi bile öğrencinin benlik algısı, sosyal gelişimi ve yapabilirliklerini fark etmesi açısından çok önemlidir.

Öğretmen Nikumbh tüm çalışmaları, okul ortamının olumsuzluklarını da aşarak, tek tek yerine getirmiştir. Ayrıca okul ikliminde ve öğretim anlayışında da çağdaş bir farklılaşmaya yol açmıştır.

Eğitim liderliği hakkındaki çalışmalarda genellikle eğitim lideri müdür ile sınırlı kalmakta, öğretmen ve diğer eğitim kadrosunu kapsamamaktadır. Okul ikliminde olumlu değişiklik yaratabilecek her eğitimci eğitim lideri olarak değerlendirilmelidir.

Bu çalışmada da ortaya konulan problem gereğince okul yöneticileri (müdür) ve öğretmen söylemleri üzerinden bir analiz yapılmıştır. Ancak film özellikle aile içi dinamikler ve söylemler açısından da ayrı bir çalışma konusu olabilecek önemli özellikler göstermektedir.

KAYNAKÇA

- [1] Amerikan Psikiyatri Birliği (1998). *Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı, Dördüncü Baskı (DSM-IV)*, çev: Köroğlu, E., Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- [2] Amerikan Psikiyatri Birliği (2007). *Psikiyatride Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması Elkitabı, Yeniden Gözden Geçirilmiş Dördüncü Baskı (DSM-IV-TR)*, çev: Köroğlu, E., Ankara: Hekimler Yayın Birliği
- [3] Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı, Beşinci Baskı (DSM-5) Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı*, çev: Köroğlu, E., Ankara: Hekimler Yayın Birliği
- [4] Bingöl A. (2003). Ankara'daki İlkokul 2. Ve 4. Sınıf Öğrencilerinde Gelişimsel Disleksi Oranı, *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56 (2), 67-82.
- [5] Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin (OIÖ) Geliştirilmesi (Development of the School Climate (SCS), *Eğitim ve Bilim*, Cilt 35, Sayı 157.
- [6] Davies, C.A ve Jenkins, R. (1997) 'She Has Different Fits to Me': How people with learning difficulties see themselves, *Disability & Society*, 12:1, 95-110.
- [7] Deal, V. ve P. Reitsmo (1999). Effect of Outpatient Treatment of Dyslexia, *Journal of Learning Disabilities*, 32 (5).
- [8] Deniz, E. M, Yorgancı, Z. ve Özyeşil, Z. (2009). Search on Investigating the Trait Anxiety and Depression Levels of the Students with Learning Disabilities, *Elementary Education Online*, 8(3), 694-708.

- [9] Erden, G., Kurdoğlu, F., ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hatalarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13 (1), 5-13.
- [10] Finlay, M. ve Lyons, E. (1998). Social Identity and People with Learning Difficulties: Implications for self-advocacy groups, *Disability & Society*, 13:1, 37-51.
- [11] Gerede, A. (2002). İlköğretimde Okuyan Çocukların Umutsuzluk Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [12] Hofstede, G. (1996). *Cultures and organizations: Software of the Mind*. Maidenhead: McGraw-Hill
- [13] Kaplan H. ve Sadock J.B. (2004). *Klinik Psikiyatri*, Çev. Ed.: Ercan Abay, İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi,
- [14] Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerine etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration: Theory and Practice)*, Sayı: 43 (Yaz Dönemi), 401-422.
- [15] Korkmazlar, Ü. O. (2009). Özel Öğrenme Bozukluğu/ Güçlüğü ve Özel Eğitim, II. *Eğitim Psikolojisi Sempozyumu*, İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları Bildiriler.
- [16] Madden, N.A. ve Slavin, R. (1983). Mainstreaming students with mild handicaps: Academic and social outcomes. *Review of Educational Research*, 53, 519-569.
- [17] Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Deđerler*, Ankara: Pegem Yayınları

- [18] Robinson, V. M., Lloyd, C. A. Ve Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44, 635-674
- [19] Ross, J. ve Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effect of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199
- [20] Sharma, G. (2004). A Comparative study of the personality characteristics of primary school students with learning disabilities and their non learning disabled peers. *Learning Disability Quarterly*, 27(3), 127-140.
- [21] Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi, 6 (1) 41-57
- [22] Yeşilyaprak, B. (2008). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri: Gelişimsel Yaklaşım*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- [23] Yüksel Y. M. (2007). Özel Eğitim ve Rehberlik, Ed: Betül Aydın, Ankara: Pegem Yayıncılık.