



**DİSLEKSİ TEŞHİSİ KONMUŞ ÖĞRENCİLERE DRAMA İLE
OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ**

YELDA ÇOLAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DRAMA VE EĞİTİM ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EKİM, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Yelda
Soyadı : ÇOLAK
Bölümü : Drama ve Eğitimi
İmza :
Teslim tarihi : 06/10/2019

TEZİN

Türkçe Adı : Disleksi Teşhisi Konmuş Öğrencilere Drama ile Okuma Yazma
Öğretimi
İngilizce Adı : Teaching Reading and Writing by Drama to Children
Diagnosed with Dyslexia

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Yelda ÇOLAK

İmza :

JURİ ONAY SAYFASI

Yelda olak tarafından hazırlanan “Disleksi Teşhisi Konmuş Öğrencilere Drama ile Okuma Yazma Öğretimi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Drama ve Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Türker EROĞLU
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Volkan KOPAR
Türk Müziği Anabilim Dalı, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 06./09/2019

Bu tezin Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Drama ve Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Danışmanlığı süresi boyunca her aradığımda telefonlarımı yanıtsız bırakmayan, bana her zaman kolaylık sağlayan, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen kıymetli danışmanım, Sayın Prof. Dr. Türker EROĞLU'na yürekten teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez yazım aşamasında akademik bilgilerini benden hiçbir zaman esirgemeyen Rehber Öğretmen Mine Çetin Büyükbay'a, Özel Eğitim ve Sosyal Hizmet Uzmanı Zerrin Kırtas'a Sınıf Öğretmeni Ebru Ulukent'e desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Varlıklarıyla beni motive eden canım annem, babam ve kardeşlerime ayrı ayrı en içten dileklerimle teşekkür ederim.

Canım kızım ve canım eşim bu zor maratonda bana sabır gösterdiğiniz için size özel olarak teşekkür ediyorum.

Bu araştırmayı yapma sürecinde öğrenci velilerinden izin almak için çok zorluk çekmeme rağmen kızıyla çalışmama izin veren sevgili velime, çalışmayı yaptığım güzel ve akıllı çocuğuma teşekkür ederim.

Yüksek lisanstan arkadaşım Kevser ÇAĞLAR'a desteklerinden dolayı ayrıca teşekkür ediyorum.

**DİSLEKSİ TEŞHİSİ KONMUŞ ÖĞRENCİLERE DRAMA
İLE OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Yelda Çolak
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ekim 2019**

ÖZ

Bu çalışmanın amacı; drama yönteminin, disleksi teşhisi konmuş öğrencilere okuma yazma öğretimindeki etkisini araştırmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için konu hakkında fikir sağlama amacına odaklanan araçsal (instrumental) vaka çalışması kullanılmıştır. Araştırma 2018/2019 eğitim öğretim yılı içinde Ankara ili Çankaya ilçesinde özel bir okulun ikinci sınıfında öğrenim gören disleksi teşhisi almış, özel eğitim öğrencisi ile gerçekleşmiştir. Araştırmaya katılan öğrencinin kişisel ve akademik durumları araştırmacı tarafından ilk hafta veli, özel eğitim öğretmeni ve öğrenci ile yapılan ön görüşmelerle tespit edilmiştir. Öğrenciyle ön görüşme, tanışma etkinliğinden sonra yapılmıştır. Öğrencinin hangi harfleri tanıyıp tanımadığını ölçmek için hazırlanan ‘Harfleri Tanıma Kontrol Formu’ uzman görüşü alınarak gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencinin tanıyamadığı beşinci grup (H, V, G, F, J) harflerinin ilki olan büyük (H) ve küçük (h) harfinden yola çıkarak drama etkinlikleri ve ‘yazma testi’ planlanmıştır. Araştırma kapsamında drama etkinlikleri 7 hafta boyunca 12 oturumda gerçekleşmiştir. Etkinlikler boyunca araştırmacı ses kaydı almış, fotoğraf çekmiş ve gözlemlerini ‘gözlem formu’na aktarmıştır. Drama etkinlikleri sonrasında anne, yeni özel eğitim öğretmeni ve öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilecek verileri, çözümlemek ve değerlendirmek üzere içerik analizi tercih edilmiştir. Veri analizi sürecinde ‘dersin işlenişi’, ‘öğrenmenin kalıcılığı ve hızı’, ‘öz benlik ve okuma yazma tutumları’ temaları önceden belirlenmiş bu temalar doğrultusunda veriler kategorize edilmiş ve son aşamada ilişkilendirilerek anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular; dramanın, disleksi teşhisi konmuş öğrencinin etkinliklerle ders işlemekten keyif aldığını, elde ettiği bilginin kalıcı hale gelmesini ve okuma yazma tutumlarını, öz benliğini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Disleksi, okuma-yazma, drama yöntemi
Sayfa Adedi : xiii+102
Danışman : Prof. Dr. Türker EROĞLU

**TEACHING READING AND WRITING WITH DRAMA TO
CHILDREN DYSLEXIA DIAGNOSIS
(M.S. Thesis)**

**Yelda olak
GAZİ UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
October 2019**

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the effect of drama method on teaching reading and writing to students diagnosed with dyslexia. In order to achieve this aim, instrumental case study focused on providing an idea about the subject was used. The research was carried out with the diagnosis of dyslexia in the second grade of a private school in Çankaya district of Ankara province in the 2018/2019 academic year. The personal and academic conditions of the students who participated in the research were determined by the researcher in the first week by preliminary interviews with parents, special education teachers and students. The pre-interview with the student was made after the meeting activity. The Control Letters Recognition Control Form, which was prepared to measure the student knew or not, was applied to the student after taking the necessary corrections. Based on the five (H, V, , F, J) letters that the student could not recognize, the drama activities and ‘writing test’ were planned based on the capital letters (H) and small letters (h). Within the scope of the research, drama activities took place in 12 sessions for 7 weeks. During the activities, the researcher recorded audio, took photographs and transferred his observations to the ‘observation form. After the drama activities, interviews were conducted with the mother, the new special education teacher and the student. Content analysis was preferred to analyze and evaluate the data to be obtained from the data collection tools. In the process of data analysis, the themes of course processing’, kal persistence and speed of learning’, ‘self-esteem and literacy attitudes before were categorized in line with these predetermined themes, and the data were categorized and associated at the last stage. Findings obtained from the research; drama shows that the student who has been diagnosed with dyslexia enjoys teaching with activities, that the knowledge gained becomes permanent and positively influences literacy attitudes and self-esteem.

Key Words : Dyslexia, reading-writing, drama method
Page Number : xiii+102
Supervisor : Prof. Dr. Türker EROLU

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JURİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Problem Cümlesi.....	6
1.5. Alt problemler	6
1.6. Sınırlılıklar.....	7
1.7. Varsayımlar	7
1.8. Tanımlar	7
BÖLÜM II	
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Eğitim ve Özel Eğitim	9
2.1.1. Özel Eğitime Gereksinimli Birey	11
2.1.2. Özel Eğitime Gerek Duyan Bireylerin Sınıflandırılması.....	11

2.1.2.1. Öğrenme.....	11
2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü	11
2.3. Disleksi	12
2.4. Dislektik	13
2.4.1. Dislektik Bireylerin Davranış Örgüsü.....	13
2.5. Okuma Yazma Öğretimi	14
2.5.1. Okuma Yazma Öğretiminin Önemi	15
2.6. Drama.....	15
2.6.1. Dramanın Bileşenleri	17
2.7. Kuramsal Araştırmalar.....	18
2.7.1. Yurt İçi Kuramsal Araştırmalar	18
2.7.1.1. Okuryazarlık ile İlgili Araştırmalar	18
2.7.1.2. Özel Eğitim ve Disleksi ile İlgili Araştırmalar	19
2.7.1.3. Drama ile İlgili Araştırmalar	21
2.7.2. Yurt Dışı Kuramsal Çalışmalar	22
2.7.2.1. Okur Yazarlık ile İlgili Araştırmalar	22
2.7.2.2. Özel Eğitim ile İlgili Araştırmalar	23
2.7.2.3. Drama ile İlgili Araştırmalar	23

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	25
3.1 Araştırmanın Modeli	25
3.2. Evren ve Çalışılan Vaka	26
3.3. Öğrencinin Kişisel Bilgi Formu	27
3.4. Verilerin Toplanması.....	28
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	28
3.4.2. Harfleri Tanıma Kontrol Formu	28
3.4.3. Yazma Testi	28
3.4.4. Gözlem Formu	29
3.4.5. Görüşme	29
3.4.6. Öğrenci Görüşme Formu	30
3.4.7. Veli Görüşme Formu	31
3.4.8. Öğretmen Görüşme Formu	32

3.4.9. Etkinlikler Sonrası Burcu'nun Yeni Özel Eğitim Öğretmeniyle Yapılan Görüşme.....	32
3.4.10. Drama Etkinlikleri	32
3.5. Verilerin Analizi	33
3.6. Araştırmanın Uygulanma Tablosu.....	34
BÖLÜM IV	
BULGULAR.....	35
4.1. Anne ile Ön Görüşmeden Çıkan Bulgular.....	35
4.1.1. Görüşmenin İçinde Disleksi	35
4.2. Görüşmenin İçinde Öğrencinin Özellikleri	36
4.3. Görüşmenin İçinde Drama.....	37
4.4. Özel Eğitim Öğretmeniyle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular	37
4.5. Öğrenciyle Yapılan Ön Görüşmeye Ait Bulgular	38
4.6. Öğrenciye Uygulanan Harfleri Tanıma Formuna Ait Bulgular.....	39
4.6.1. Yazma Testine Ait Bulgular	40
4.7. Araştırmacı Gözlemlerinden Çıkan Bulgular	45
4.8. On İki Etkinliğin Gözlemine Ait Bulgular	69
4.8.1. Derslerin İşlenişine Ait Bulgular	69
4.8.2. Özbenlik Algısı ve Okuma Yazmaya Karşı Öğrencinin Tutumuna Ait Bulgular.....	70
4.8.3. Öğrenmenin Kalıcılığı ve Hızlı Öğrenmeye Ait Bulgular	71
4.9. Etkinlik Sonrası Anneyle Yapılan Görüşmeye Dair Bulgular.....	72
4.9.1. Görüşmenin İçinde Drama Yöntemi	72
4.9.2. Drama Etkinliklerinden Sonra Burcu'nun Değişen Özellikleri	73
4.10. Etkinlik Sonrası Öğrenciyle Yapılan Görüşme Bulguları	74
4.10.1. Dersin İşlenişine Ait Bulgular	74
4.10.2. Öz Benlik ve Öğrencinin Okumaya Karşı Tutuma Ait bulgular	74
4.10.3. Öğrenmenin Kalıcılığı ve Hızlı Öğrenmeye Ait Bulgular	74
4.10.4. Etkinlikler Sonrası Burcu'nun Yeni Özel Eğitim Öğretmesiyle Yapılan Görüşmeden Çıkan Bulgular.....	75
4.10.4.1. Dersin İşlenişine Ait Bulgular	75
4.10.4.2. Öz Benlik ve Öğrencinin Okumaya Karşı Tutumuna Ait Bulgular	76

4.10.4.3. Öğrenmenin Kalıcılığı ve Hızlı Öğrenmeye Ait Bulgular.....	77
--	----

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER	79
--------------------------------	-----------

5.1. Sonuç	79
------------------	----

5.2. Öneriler	80
---------------------	----

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	80
---	----

5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	81
--	----

KAYNAKLAR.....	83
-----------------------	-----------

EKLER	93
--------------------	-----------

Ek 1. Araştırma İzin Yazısı.....	94
----------------------------------	----

Ek 2. Aile Onay Formu.....	95
----------------------------	----

Ek 3. Gözlem İzin Formu	96
-------------------------------	----

Ek 4. Gözlem Formu	97
--------------------------	----

Ek 5. Yazma Testi	98
-------------------------	----

Ek 6. Etkinlik Sonrası Öğrenci Resimleri.....	99
---	----

Ek 7. Öğrencinin Etkinlik Sonrası Görsel Çalışmaları	102
--	-----

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğrencinin Kişisel Bilgi Formu	27
Tablo 2. Büyük Harfleri Tanıma Kontrol Formu.....	39
Tablo 3. Küçük Harfleri Tanıma Kontrol Formu	40

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Harf yazımına ilişkin çalışma yaprağı örneği	40
Şekil 2. 3. etkinlik sonrası çalışılan h harfinin büyük ve küçük versiyonu çalışma yaprağı	41
Şekil 3. 4. etkinlik sonrası h harfi çalışma yaprağı	42
Şekil 4. 5. etkinlik sonrası h harfi çalışma yaprağı	42
Şekil 5. 6. etkinlik sonrası hece çalışma yaprağı.....	43
Şekil 6. 9. etkinlik sonrası cümle yazma çalışma yaprağı	43
Şekil 7. 11. etkinlik boşluk tamamlama çalışma yaprağı	44
Şekil 8. Öğrenci h harfini bakmadan yazarken	44
Şekil 9. Öğrenci dolabın üstünden kartı almaya çalışırken	47
Şekil 10. Kartları bulduktan sonra sıralarken	48
Şekil 11. Öğrenci büyük ve küçük h harflerini yaparken.....	52
Şekil 12. Hamsi'nin doğum günü kutlaması	53
Şekil 13. Öğrenci hamak görselini incelerken.....	53
Şekil 14. Öğrenci görselleri anlatırken.....	58
Şekil 15. Öğrenci heceyi okurken	61
Şekil 16. Öğrenci kartın eşini bulmaya çalışırken.....	61
Şekil 17. Öğrenci sana sözcüğünü bulduktan sonra	64
Şekil 18. 10. etkinlik görseli.....	66

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖÖG	Özel Öğrenme Güçlüğü
s.	Sayfa
t.y.	Tarih yok
TDK	Türk Dil Kurumu
vd.	Ve diğerleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımlar ve araştırmada kullanılan kavramların tanımı verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Toplamlar insanlığı gelişime yönelten bir değışim süreci içindedir. Tarih boyunca toplumsal gelişime hâkim olan görüşlerde bireylerin yaşadıkları toplum, aldıkları eğitim, ait oldukları kültür, inandıkları din, vatandaşı oldukları devlet, geçerli teknolojiler, yaşam boyu öğrendikleri bilgiler ve benzeri özellikler önemli olmuştur. Toplumsal ve kültürel gelişimin farkına varılmasıyla, eğitim 19. Yüzyıl içinde devlet görevleri arasına girerek, kitlesel karakter kazanmıştır. Demokrasilerin ancak eğitilmiş vatandaşlarla korunabileceğine inanılması, toplumun bütün fertlerine eğitim kurumlarından bireysel yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda faydalanma imkânının sağlanmaya çalışılması, okul çağındaki çocukları kanunlarla koruma eğilimi, psikolojik deneme ve araştırmaların sonucunda ilgilere hareket ederek öğrenme konusunda bireylerin aktif hale getirilmesi zaman içinde sağlanan kazanımlar arasında yer almıştır. Toplumsal ve kültürel gelişimi sağlamak üzere öğreticiden çok rehber olmak, duygusal tepkileri eğitmek, okulu yaşamın bir parçası haline getirmek ve yaşam boyu öğrenmeyi sürdürmek hedeflenmiştir. Bilgi çağı olarak nitelendirilen günümüzde bireyler artık kendi gereksinimleriyle birlikte, toplumsal ve ekonomik hayatın öngördüğü çeşitli niteliklerle donatılarak yetiştirilmektedir. Bu nitelikler arasında etkin bilgi kullanımını öğrenmek, bireyin kazanacağı temel beceriler arasında yer almaktadır (Önal, 2010).

Bilgiye ulaşılabilirlik, bilgiyi kullanabilme ve bilgiyi üretebilme bireyin ve toplumun geleceği için önemlidir. Bireyin ve toplumun geleceği, en başta nitelikli bir eğitimi gerektirir. Nitelikli bir eğitimin temeli ise okuma yazma eğitimi gerektirir (Güneş, 2003).

Okuma yazma öğretimi bireyin kendini gerçekleştirme yaşama hazırlanması, sosyal bir birey olarak toplumla etkileşime geçebilmesi, var olan yazılı ve görsel materyalleri anlaması, kendini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmesine imkan sağlayacak olan en temel ihtiyaçtır (Bay, 2008). Browder ve Snell (2000)'e göre de okuma-yazma öğretimi işlevsel akademik beceri öğretiminin ana unsurudur.

21.yüzyıl bilgi ve teknoloji çağıdır. Bu bilgi ve teknoloji çağında çağdaş, gelişmiş ülkeler sadece belirli bireylerin, belirli grupların değil; bütün bireylerin okuryazar olmalarını hedefler. Ayrıca bireyler bilgiye erişebilmeli, bilgiyi kullanabilmeli ve bilgiyi değerlendirebilmelidirler (Önal,2010).

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi 26. Maddesinde ‘Herkes şahsın öğrenim hakkı vardır’ ifadesi yer alır (UNİCEF, t.y.).

Toplumdaki bütün bireyler yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda eğitim alma hakkına sahiptir. Eğitimli, kendine güvenen, mutlu, yaratıcı, üretken, gizilgüçlerini en uygun şekilde kullanabilen, toplum bireyler yetiştirmek en önemli amaç olmalıdır. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerde toplumu oluşturan fertlerdendir (Milli Eğitim Bakanlığı. [MEB], 2010).

Bu bağlamda toplumun birer ferdi olan ve özel eğitim gerektiren bireyler Milli Eğitim Bakanlığının Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde “Çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından yaşitlarından beklenen düzeyde farklılık gösteren bireylerdir.” tanımlaması yapılmaktadır. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin de; bağımsız yaşayabilmesi, kendi başına temel yaşam becerilerini geliştirebilmesi, sosyal ilişkilerini kurabilmesi, toplumdaki rollerini gerçekleştirebilmesi, çevresine uyum sağlayabilmesi, üretken ve mutlu olması amaçlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2010)

Özel eğitim gereksinimi duyan çocukların %50,5 kadarı öğrenme güçlüğü çeken çocuklardır (Mastropieri ve Scrugs 2004). Öğrenme güçlüğü çeken çocukların en çok zorluk çektiği, problem yaşadığı alan okumadır (Berninger, 2000).

Bu nedenlerle özel eğitime ihtiyaç duymayan çocuklar için bile okuma-yazma öğrenimi zorlu bir süreçken, öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar, bu zorlu süreçte geleneksel eğitim yöntemleriyle okuma-yazma öğretiminden uzaklaştırılmaktadır. Okuma-yazma öğretiminde amaç, öğrenciye sadece okuma-yazma becerisini kazandırmak olmamalıdır. Çocuğun öğrenme özellikleri dikkate alınmalı, iyi bir ana dil becerisi edinmesi sağlanmalıdır. Öğrenci dinlediklerini, gördüklerini anlayabilmeli duygu ve düşüncelerini anlatabilmelidir. Dinleme, konuşma, okuma, yazma dil becerilerini edinen öğrenme güçlüğü yaşayan çocuk da kendini daha iyi ifade edebilecek, üretebilecek ve toplumla etkileşime geçebilecektir.

1896 yılında Dr. Morgan, ilk öğrenme güçlüğü vakası 14 yaşındaki Percy ile karşılaşmıştır. Percy'nin yaşlıları kadar sağlıklı olduğunu görmüş fakat hiçbir sözcüğü doğru okuyamadığını ve hatasız yazamadığını belirlemiştir. Çocuğun matematikle ilgili herhangi bir sıkıntısı olmadığını fark etmiştir. Bunun üzerine bu vakayı konjenital “kelime körlüğü” olarak tanımlamıştır. Bunun üzerine Morgan, Percy'nin içinde bulunduğu durumun yazılı ve basılı sözcükleri görsel hafızada depolanamamasından kaynaklı bir problem olduğunu öne sürmüştür (Şenel,1998).

Okuma becerisinin gelişmesi için ilk olarak harfler görsel olarak ayırt edilir. ikinci aşamada harfler seslerle ilişkilendirilir. Sonrasında sözcükleri tanıma ve ardından okuduğunu anlama becerisi edinilir (Gleason, 2005). Okuma tanımı, okuyan kişinin sadece sözcükleri okuması demek değildir . Okuyucu, okuduklarını anlamalı ve bunun yanında birbiriyle ekletik olarak pek çok görevi de yerine getirebilmelidir (Miller ve Schwanenflugel, 2006).

Bu bağlamda disleksi, bireyin yaşına ve zeka düzeyine, verilen eğitime bakıldığında okuma başarısının beklenen düzeyin altında olması olarak tanımlanmaktadır (Doğangün,2008). Bireyler, zihinsel, görsel ve işitsel problemleri yaşamamaktadır fakat okumayı öğrenmede güçlük çekmektedir. Okumayı öğrenmedeki güçlüğü adı bilim çevresinde disleksi olarak adlandırılmaktadır (Balcı, 2017). Uluslararası Disleksi Derneği'ne göre disleksi sesleri ayırt etmede, doğru kelime tanımlamada, yazmada ve kodlamada zorluk çekme olarak tanımlanmakta dil temelli öğrenme yetersizliği olarak ifade edilmektedir. Okuma güçlüğü yaşayan birey, karşılaştığı güçlüklerle başa çıkamadığı için okumayı sevmez, okumaktan kaçınır. yavaş okur, okurken sözcük ve satır atlar, aynı sözcüğü veya satırı iki kez okur. Yazılandan farklı farklı sözcükler okurken, sözcüklerin içindeki harfleri karıştırır ve okuduğunu anlayamaz. Bütün bu özellikler disleksili bireylerde en sık rastlanan özelliklerdir (Doğangün,2008).

Nörolog Sanuel Tortop'a göre; dislektik bireylerde okuma ve yazma ile ilgili şu davranışlar gözlemlenir.

- “b, d, p, q” harflerinin birbiri yerine kullanılması
- 6 ve 9 sayılarının ters algılanması
- Kelimelerdeki harfleri karışık algılama
- Sayıları karışık algılama
- Sessiz harflerin yerini değiştirme
- Okuma eylemini gelişimsel koşullarını dikkate aldığımızda geç oluşturma
- Heceleme ve seslerin oluşturulmasında güçlük yaşama
- Okuma eylemini yavaş olarak gerçekleştirme
- Yazma eylemi sırasında eksik harf kullanımı

Konuşurken tutukluk yaşama
Konuşurken anlama uygun kelimeyi seçmede zorluk yaşama
Bireylerde görülen özelliklerden bazılarıdır (Guardiola, 2001).

Disleksili çocuklarda benlik saygısını düşük olması en büyük sorundur. Okuma ve yazmada sıkıntıları olan bu çocuklar olumsuz bir benlik geliştirirler (dyslexi alearning center, t.y.). Yaşanan bu olumsuzluklar bu çocukların kaybedilmesine kadar gelebilecek sonuçlarla bizi karşılaştırabilir. Bu konuda aileye, öğretmenlere, çevreye düşen görevler vardır. Öğrencinin öğrenme güçlüğüne erken fark edilmesi ve önlem alınması çocuğun sosyal, psikolojik performansını artıracak ve öğrenci bu performanslarla bağlantılı akademik düzeyini bir üst seviyeye çıkaracaktır. Bu çalışmada ailelerin, öğretmenlerin farkındalığını artırmak hedeflenmiştir.

Farklı gelişim özelliğindeki bireylere yapılacak en önemli yardım onların olumlu bir benlik tasarımına sahip olmalarına yardımcı olmaktır (Yüksel, 2007). Yaşamı devam ettirme, geliştirme, dengeli, uyumlu olma, kendini tanıma ve gerçekleştirme, kendine sahip olma eğitim kuramları içinde yer alan önemli kavramlardır (Adıgüzel, 2010, s. 5)

Drama, bir öğretim aracı olarak eğitim alanını, bir sanat formu olarak görsel sanatları, ayrıca psikolojik sağaltım ile de sağlık alanını ilgilendiren çok boyutlu bir kavramdır. (San, 2002, s. 57).

Drama bir öğrenme yöntemidir. İnsanın hayal gücünü genişletilebildiği bir alandır (O'Neill ve Lambert, 1990:271). Young ve Kellog (1993)'a göre, bireye dil becerisi kazandırmada, kendine güven duyma ve sağlıklı iletişim kurmada aynı zamanda yaşam deneyimleri kazanmada drama kullanılabilecek önemli bir araçtır. Öğrencilerin anlamlı bir öğrenme sağlamasının bir yolu da dramadır.

Dramada temel amaç bireyin tüm bilişsel, devinışsel, duyuşsal davranışlarının gelişmesini sağlayarak dil ve sözel ifade gelişimi, empati becerisini bireyin kendini tanımasını, hoşgörülü bir tutum geliştirmesini sağlamaktır (Adıgüzel, 2010, s. 6).

Rooh, Özellikle yaratıcı drama yoluyla çocuk dil ve iletişim becerilerini geliştirir. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin benlik tasarımı gelişirken, çevresindeki bireylerin tutumlarını daha rahat anlamlandırabilir (Rooh'ten aktaran Ömeroğlu,1992).

İlk okuma yazma öğrenen çocuk somut işlemler dönemindedir. Harfler, harflerin sesleri soyut olduğu için çocuklar bunları anlamlandırmada ve algılamada zorluk çekmektedir. Bu durum dislektik çocuklar için daha sıkıntılı bir süreçtir. Dislektik çocuklarda düşük

akademik başarı öğrenme yöntemleri üzerinde yoğunlaşılmasına sebep olmuştur. Dislektik öğrencilere uygun öğrenme yöntemi kullanıldığında akademik anlamda kendilerini geliştirebilecekleri ve öğrenmelerinin kalıcı olabileceği düşünülmektedir. Çocuğa somutlaştırılarak öğretilen ve öğrencinin yaşantı yoluyla, yaratarak edindiği bilgiler unutmayı en aza indirgeyecek, hatırlamayı ve kolay kavramayı sağlayacaktır. Dislektik öğrencilerde farklı yöntemlerin, eğitim ve öğretim yöntemlerinin etkisi araştırmacılar tarafından farklı yönleriyle incelenmiştir (Gür, 2013; Karamuklu, 2018; Balaban, 2018; Balcı, 2015). Bazı araştırmacılar ise, eğitim ve öğretimde drama yönteminin öğrenme üzerindeki etkisini ele almıştır (Aytaş, 2013; Aytaş, 2008; Altıparmak; 2016; Uyar, 1995; Kızılet,2018; Dür, 2018; Eroğlu; 2018). Bu çalışmalar incelendiğinde drama yöntemiyle disleksi teşhisi almış öğrencilere okuma yazma öğretiminin etkisini ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada, drama yönteminin disleksi teşhisi konmuş öğrencilere okuma yazma öğretiminde etkisi var mıdır? problemine cevap aranmıştır.

Drama tüm dünyada özel eğitim alanındaki çocuklar ya da normal çocuklar için başarı ile kullanılan bir eğitim modelidir (Ömeroğlu, 1992).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, disleksi teşhisi konmuş bireye drama yöntemiyle okuma yazma öğretiminin etkisini belirlemek amacıyla planlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Disleksili çocukların bazen yüksek bilişsel yeteneklere sahip olmalarına rağmen olmaları gereken okuma seviyesine ulaşamadıkları görülür (Deal ve Reitsmo, 1999, s. 447).

Okula yeni başlayan ve okuma güçlüğü çeken öğrenci okumada zorlanmanın etkisi ile okula karşı olumsuz bir tutum geliştirebilir. Okuyamamanın etkisiyle kendine olan güveni azalırken okula ve derse karşı isteksizleşir. Kendine güvenini kaybeden çocuk çaresizlik hisseder. Oysa okuma -yazma öğretimi ile başlayan okuma çocuğun eğitim-öğretim hayatı boyunca tüm ders ve etkinliklerde karşısına çıkacaktır. Bu durumda iyi okuyamayan, okuduğunu anlamlandıramayan çocuk tüm öğrencilik hayatı boyunca sıkıntı yaşayacak ve bu başarısını düşürecektir. (İkinci, 2011).

Çalışma, drama yönteminin, disleksi teşhisi konmuş öğrencinin okuma yazma becerisini geliştirmesine nasıl etki edeceğini ortaya koyması ve eğitim alanında farklı görüş ve düşüncelere bakış açısı sunması bakımından önem kazanmaktadır.

Dislektik öğrenciler sadece akademik alanda risk altında değildirler. Dislektik öğrenci akademik başarısızlığa uğradıkça içine kapanmaya, sosyal alandan uzaklaşmaya başlar. Akranları gibi olmadığını düşünen öğrenci duygusal gelişiminde ve sosyal alanlarda zorlanır. Kendini farklı hisseden, ailesi, öğretmeni ve arkadaşları ile ilişkileri bozulan bu çocuklar gelişimlerini sağlıklı tamamlayamazlar.

Eğitim-öğretim öğrencilerin öğrenme güçlüğü ortadan kaldırmaya yönelik olmamalı, öğrencilerin öğrenme sorunlarının telafisini sağlayacak stratejilerin öğretilmesi şeklinde olmalı, öğretmen ise öğrenme sürecinde öğrencinin gelişim alanı içerisinde ona deneyimler sağlamalıdır (Saraç,2014).

Bu sebeplerden hareketle, araştırmada, ezbere karşı olan çağdaş eğitim doğrultusunda öğrencinin yaparak, görerek, yaşayarak öğrenmesini sağlayacak; onu sosyal topluma hazırlayacak; empati kurmayı öğretecek ve öğrendiklerinin kalıcı olmasını sağlayacak, çocuğun birden fazla duyusunu harekete geçirecek drama yöntemi ile disleksi teşhisi konmuş öğrencilere okuma yazma öğretiminin alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Bu çalışmanın, erken teşhis edilemediği için belli öğrenme yöntemlerine zorlanan, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciyle drama etkinlikleri yapılarak, öğretmen ve ailelerin bu öğrencilere yaklaşımlarına yönelik farkındalık oluşturulacağına inanılmaktadır.

1.4. Problem Cümlesi

Drama yönteminin disleksi teşhisi konmuş öğrencilere okuma yazma öğretiminde etkisi var mıdır? sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.5. Alt problemler

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır.

1. Disleksi teşhisi almış birey okuma yazma öğretimini drama yöntemiyle alırsa daha kalıcı öğrenmeler sağlanabilir mi?
2. Disleksi teşhisi konmuş bireyin öz benlik algı düzeyi farklılık gösterecek midir?

3. Drama ile okuma yazma öğretimi ile daha hızlı öğrenme sağlanacak mıdır?
4. Disleksi teşhisi konmuş öğrencinin okuma yazmaya karşı tutumları nelerdir?
5. Disleksi teşhisi konmuş öğrencinin drama yöntemiyle okuma yazma becerisi edinirken derse karşı olumsuz tespit edilen tutumlarında farklılıklar oluşacak mıdır?

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. Ankara ili merkez ilçesindeki özel eğitim kurumunun yönlendirdiği, evde özel eğitim öğretmeniyle öğrenim gören disleksi teşhisi konmuş öğrenci ile,
2. 12 ders saati süresi ile,
3. Araştırma sırasında uygulanacak drama etkinlikleri ile,
4. Okuma yazma öğretimi alanındaki kazanımlar ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Varsayımlar

1. Disleksi teşhisi konmuş öğrencinin drama yöntemi ile okuma yazma becerisini daha kalıcı öğreneceği varsayılmaktadır.
2. Disleksi teşhisi konmuş öğrencinin drama yöntemi ile okuma yazma becerisini daha çabuk öğrendiği varsayılmaktadır.
3. Disleksi teşhisi konmuş öğrencinin drama etkinlikleriyle okuma yazma tutumlarının değişeceği varsayılmaktadır.
4. Disleksi teşhisi konmuş öğrencinin drama yöntemi ile okuma yazma becerisini kazanırken özgüvenlerinin artacağı varsayılmaktadır.
5. Öğrenciye uygulanan ölçme araçlarına verdiği cevaplar, onun gerçek düşüncelerini yansıtacaktır.

1.8. Tanımlar

Disleksi: Disleksi, zekası normal ya da normal üstü olan, herhangi bir duyuşsal, nörolojik, fiziksel, ruşsal ve kültürel özürlü olmayan okuma, yazma, matematik, kendini ifade etme, düşünme, zaman ve mekanda yönelme alanlarından biri veya birkaçında yetersizliğe yol açan bir bozukluktur (Salman vd., 2016). Genel olarak, zekâ ve kronolojik yaşa bağı

okuma, yazma ve heceleme eylemlerinde beklenen düzeyin altında olma durumu disleksi olarak tanımlanmaktadır. Beynin dil ile ilgili bir yüksek kortikal fonksiyonu olan okuma durumundaki kısmi bozukluğa “disleksi”, denir (Bingöl, 2003). Disleksi eğer farklı bir güçlük ile birlikte değilse, yani dikkat eksikliği ya da hiperaktivite gibi durumlardan ayrık olarak bireyde bulunuyorsa, ilaçla tedavinin uygulanmadığı, tedavisinin ve desteğinin eğitim olduğu bireysel bir özelliktir (Shaywitz ve Shaywitz’den aktaran Şanal ve Erdem, 2017).

Disleksi bir hastalık durumunu ifade etmemektedir. Bu nedenle disleksi dil kazanımlarının farklı derecelerde etkilenmesi durumudur (Salman, Özdemir & Özdemir, 2016).

Okuma: Pek çok okuma tanımı yapılmıştır. Fakat birçok araştırmacı tarafından yapılan tanımlar arasında görüş birliğine varılamamıştır. Tinker ve McCullough (1968, s. 8)’a göre “Okuma, geçmiş yaşantılar aracılığıyla oluşturulan anlamların hatırlanması ve okuyucunun hâlen sahip olduğu kavramları kullanarak yeni anlamlar kurması için uyarıcı olarak görev yapan basılı ve yazılı sembollerin tanınması, algılanmasını içerir.” Tazebay’a (1993) göre sözcük ve sözcük öbeklerini gözün ayırması, zihnin algılaması ve yaşantılara bağlanarak kavranması okumadır.

Yazma: Yazma, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretlerin motorsal olarak üretimi (Toker, 2006) evrensel anlamda duygu, düşünce, deneyim ve izlenimleri kalıcı hale getirme ve karşı tarafa aktarmak amacıyla, toplumlara göre belirlenmiş şekil, sembol ve resimlerin kullanıldığı en etkili ve kalıcı iletişim faaliyeti (Bay, 2008) konuşma gibi bir anlatım yoludur (Demirel, 2000, s. 71).

Drama Yöntemi: Çağdaş insanı yetiştirmede, etkili, kalıcı, ilgi çekici ve verimli bir öğretim yöntemi olarak kullanılan drama yönteminin, öğrenenin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel bütünlük içerisinde bireysel gelişimini sağlamasının yanında, dilini tam ve doğru olarak kullanarak kendini ifade etmesini sağlayan bir öğretim yöntemidir (San, 1996). İçinde eylem olan, bir ya da birden çok insanın birbirleriyle, doğayla ya da başka nesnelerle etkileşerek yaşadıkları içsel ve dışsal devinimler ve onların yaşam durumlarını geniş ölçüde içeren etkinliklerdir (Adıgüzel, 2010, s. 11).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim ve Özel Eğitim

Türk Dil Kurumu, eğitimi; çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye olarak tanımlamaktadır.

Eğitim için eğitimciler ve diğer bilim dallarında çeşitli tanımlamalar yer almaktadır.

Çocuğu psikolojik bir organizma olarak ele alan psikolog ve eğitimcilere göre eğitim, bireyin içindeki yetenekleri, arzuları ve ilgileri ulaşabileceği en üst düzeye kadar çıkarmak, kişinin içindeki “potans”ı tam olarak geliştirebilmek için gerekli çevre imkânlarını düzenlemektir. Sosyologlar ve sosyal yöne ağırlık veren eğitimciler, eğitimi, bireyin içinde yaşadığı topluma göre sosyalleşmesi, toplumun kültürünü kazanması, toplumu tam olarak benimsemesi, ona katılması ve toplumun kültürünü geliştirmesi olarak tanımlıyorlar (Ergün, 2009, s. 1).

Eğitim: Kişinin zihnî, bedenî, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür. Eğitim, hayat boyu sürer; plânlı ya da tesadüfî olabilir. Okul, okuma-yazma, ders araç gereçleri ile ve bunların dışında aile veya bir çevre içinde, kişisel yetiştirme vs. yollarıyla yapılan öğretme, öğrenme, bilgi aktarma, beceri kazandırma çalışmalarının tümünü kapsayan bu çabalara yaygın eğitim de denmektedir. Kısaca, eğitim, öğretimi de içine alan çok geniş bir terimdir (Akyüz,1982, s. 2). Bu tanımlar çerçevesinde ve Milli Eğitim Temel Kanunu 8. Maddesinde ‘ Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.’ maddesinden yola çıkarak;

Bireylerin; akademik, iletişim, devim ve uyum alanlarında önemli eksiklik, kusur yaratan durumlarının önlenmesi, azaltılması ya da ortadan kaldırılmasıyla ilgili eğitsel değişkenlerin düzenlenmesi uğraşına özel eğitim denir (Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB), s. 4).

Akçamete ise; Özel Eğitimi, normalden farklı olan, bebek ve çocukların özel gereksinimlerini karşılamak için desenlenmiş öğretim olarak tanımlar (Akçamete, 2012, s. 42).

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir ifadesi yer alırken (MEB, 2017). (Akay, Akçamete ve Akkök, 2003, s. 19)’e göre ise, Çoğunluktan farklı ve özel gereksinimli çocuklara sunulan, yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlayan, yetersizliği engelle dönüştürmeyi önleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek toplumla kaynaşmasını, bağımsız ve üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitimidir tanımlaması yapılmaktadır (Akay, Akçamete ve Akkök, 2003, s. 19).

Yetersizliği olan bireylere gerekli bilgi ve beceriler kazandırıldığında, sosyal ve fiziksel çevrede bazı değişikliklere gidildiğinde yetersizliğin engel durumuna dönüşmesi engellenecektir (Eripek, 2007).

Birey, doğumundan itibaren çevresiyle uyumlu yaşayabilmek amacıyla bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde eğitilir. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler bu süreçte dışarıdan desteklenmelidir. Bu bireyler temel yaşam becerilerini, toplum içindeki rollerini gerçekleştirebilmeli mevcut yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda kendine yeterli bireyler olabilmelidir. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler eğitimle, bağımsız yaşayabilmeli, sosyal çevreye tam katılım sağlayabilmeli, ekonomik olarak kendi kendine yetebilmelidir. Özel eğitime ihtiyacı olmayan bireylerle eşit fırsatlara sahip olabilmelidir.

Böylelikle, hem kendine hem çevresine hem ülkesine hem de yaşadığı gezegene faydalı, mutlu, kendine güveni yüksek bireyler olarak toplumda yer alırlar.

2.1.1. Özel Eğitime Gereksinimli Birey

Eripek (2005 s:3) ‘e göre, özel gereksinimi olan çocuklar terimi öğrenme ve/ ya da davranış problemleri gösteren çocukları bedensel ya da duysal yetersizliği olan çocukları olduğu kadar zihinsel olarak üstün ya da özel yetenekleri çocukları da içerisine alan kapsamlı bir terimdir.

2.1.2. Özel Eğitime Gerek Duyan Bireylerin Sınıflandırılması

Özel eğitime gereksinim duyan çocukların sınıflandırılması şu şekildedir:

Görme engelliler (krler, az görenler)

İşitme engelliler (sağırlar, az işitenler)

Konuşma ve dil bozukluğu olan ocuklar

Bedensel (ortopedik) engelliler

Üstün zekâlı ve üstün yetenekli ocuklar

Zihinsel engelliler

ğrenme güçlüğü olanlar

Uyumsuz ocuklar

Son zamanlarda hiperaktif ve otistik çocuklar da bu gruba dahil edilmiştir.(MEB, s. 10).

2.1.2.1. ğrenme

ğrenme kişisel bir algılama ve anlamlandırma eylemi ve sürecidir. Bu algılama ve eylem durumuna göre kişi kendi beynine atıflarda bulunur (Duman, 2012, s.50). ğrenme yeni hareketler geliştirmeyi ya da mevcut olanları değiştirmeyi içerir (Schunk, 2009, s. 2).

2.2. Özel ğrenme Güçlüğü

1990 yılında ABD Ulusal ğrenme Güçlüğü Birleşik Komitesi’nin (NJCLD)yayımladığı tanıma göre; öğrenme güçlüğü, dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme veya matematiksel yeteneklerin kazanılmasında ve kullanımında önemli güçlüklerle kendini gösteren heterojen bir bozukluk grubunu ifade eden bir terimdir (<https://njcld.org/ld-topics/>).

Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapmada yetersizlik akıl yürütme motor ve organizasyon becerilerini etkileyen yapısal bir sorun olması nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumudur (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2008).

ÖÖG, görülen çocukların akademik başarısı düşüktür. Ayrıca çevrelerinde de yetersiz olarak görülebilirler. Bu çocuklar, akademik başarısızlıklarının yanında, kendilerini diğer becerilerde de başarısız olarak algılayarak, bu olumsuz durumu genelledebilmektedirler. Bu genelleme ÖÖG görülen çocukların benlik saygılarının düşük olmasına neden olmaktadır (Undheim ve Sund, 2008).

Öğrenme Güçlüğü'nün (ÖÖG) okuma bozukluğu (disleksi), yazılı anlatım bozukluğu (disgrafi), matematik bozukluğu (diskalkuli) ve başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozukluğu gibi alt tipleri bulunmaktadır (Balcı, 2015).

Amerikan Psikiyatri Birliği öğrenme bozukluklarını aşağıdaki gibi sınıflandırmaktadır.

- Okuma Bozukluğu (Dyslexia),
- Matematik Bozukluğu (Dyscalculia),
- Yazılı Anlatım Bozukluğu (Dysgraphia),
- Hafıza (Belek) Bozukluğu,
- Uyarın Yoksunluğuna Bağlı Öğrenme Bozukluğu (Güzelaydın, 2016).

Görüldüğü üzere tanımlanmış pek çok öğrenme güçlüğü olmasına rağmen daha çok okuma alanındaki sıkıntılar tüm tanımlanan öğrenme güçlüklerinin disleksi adı altında toplanmasına sebep olmuştur (Er, 2014, s. 31).

2.3. Disleksi

Yunancada yetersiz anlamına gelen “dys” kelimesi ile sözcük anlamına “lexia” kelimesinin birleştirilmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma başarısının beklenenin önemli derecede altında olması ile tanımlanır (Doğangün, 2008)

Er (2014, s. 30), tanımına göre, disleksi bir çocuğun zekasının normal ya da normalin üstünde olmasına rağmen dinleme, düşünme, anlama, kendini ifade edebilme, okuma yazma veya matematik becerilerinden bir ya da bir kaçında yaşıtlarına ve zekasına oranla düşük başarı göstermesidir.

Genel olarak, zekâ ve kronolojik yaşa bağı okuma, yazma ve heceleme eylemlerinde beklenen düzeyin altında olma durumu disleksi olarak tanımlanmaktadır. Beynin dil ile ilgili bir yüksek kortikal fonksiyonu olan okuma durumundaki kısmi bozukluğa “disleksi”, denir (Bingöl,2003). Disleksi eğer farklı bir güçlük ile birlikte değilse, yani dikkat eksikliği ya da hiperaktivite gibi durumlardan ayırık olarak bireyde bulunuyorsa, ilaçla tedavinin uygulanmadığı, tedavisinin ve desteğinin eğitim olduğı bireysel bir özelliktir (Shaywitz ve Shaywitz'den aktaran Şanal ve Erdem, 2017). Disleksi bir hastalık durumunu ifade etmemektedir. Bu nedenle disleksi dil kazanımlarının farklı derecelerde etkilenmesi durumudur (Salman, Özdemir & Özdemir, 2016).

2.4. Dislektik

Disleksli bireylere verilen isimdir.

2.4.1. Dislektik Bireylerin Davranış Örgüsü

Dislektik bireylerde görülen okuma güçlükleri, disleksinin ağırlığına ve yaşa göre değişmekle birlikte genel davranış örgüsü şu şekildedir:

- Rakamların okunmasında ve yazılmasında güçlük yaşanması,
- “b” ve “d” ve “p” harflerini birbirine karıştırmak,
- “3” sayısı ve “E” harfini karıştırmak,
- Yönlerin birbirine karıştırılması,
- Saat, tarih ve mevsimleri öğrenmede ve kullanmada güçlük yaşanması,
- Büyük-küçük, uzun-kısa kavramlarının birbirine karıştırılması,
- Matematiksel sembollerin öğrenilmesinde güçlük yaşanması,
- Cümleye başlarken büyük harf kullanmama,
- Kendi yaşıtlarına göre okumayı öğrenmede zorluk ve gecikme,
- Kelimeleri yazarken harf atlama,
- Ayna hâli ve okunaksız yazı yazma,

- Konuşurken tutukluk,
- Yaşıtlarına göre yavaş okuma,
- Verilen yazılı ödevlerden kaçınma,
- Bir metni yazarken noktalama hataları yapma,
- Sınav korkusu yaşama ve okula gitmede isteksizlik,
- Harf, ses ve kelimeleri öğrenmede güçlük yaşama,
- Kendisine verilen talimatları takip etmede güçlük yaşama,
- Metinde bulunan kelimeleri harflere veya hecelere ayırmada güçlük,
- Verilen görevde ve günlük aktivitelerde organize olamama,
- Bazı davranış bozuklukları ve asabiyet,
- Harfleri ve kelimeleri tanımakta güçlük,
- Kendi ismini dahi yazmada güçlük,
- Kafiye kelimeleri tanımada güçlük,
- Harfleri kelimelerle bağdaştırmada zorluk,
- Kelimeleri oluşturacak heceleri yan yana getirmede güçlük,
- Tek heceli kelimeleri okumakta zorluk yaşanması ve,
- Zorluk nedeniyle okumaktan nefret etme (Bingöl, 2003).

Disleksik bireylerin güçlü olan yönleri de vardır.

- Bir olay ile karşılaşıldığı zaman farklı bakış açısı ile değerlendirme,
- Empati gücünün yüksek olması,
- Okuma sırasında ek süre verildiğinde fark edilebilir bir gelişme,
- Yaşıtlarına göre daha ileri görüşlülük,
- Herkesin aksine büyük resmi görebilmeleri,
- Hayal güçlerinin geniş olması,
- Yaratıcı bir zekaya sahip olma (Altuntaş, 2010).

1968 yılında Dallas'ta gerçekleştirilen Dünya Nörologlar Konferansı'nda disleksi, "Normal zekâ düzeyine sahip bireyde yaşanan okuma güçlüğü" olarak tanımlanmıştır (Jaklewicz, 1997).

2.5. Okuma Yazma Öğretimi

Türk Dil Kurumu, okuma yazmayı okuma ve yazma bilgisi olarak tanımlamaktadır.

2.5.1. Okuma Yazma Öğretiminin Önemi

Akyol (2006, s. 2), okuma yazmanın çağı yakalamak, uygarlığa uyum sağlama ve ayak uydurmanın yanı sıra bireyin günlük yaşantısını kolaylaştırması açısından da büyük önem taşıdığını ifade eder. Birey, toplu taşıma araçlarını rahatça kullanabilmeli, satış ilanlarını okuyabilmeli, gazeteleri takip edip, çıkan haberleri yorumlayabilmeli, vatandaşlık haklarını bilmelidir. Bireyin yaşamını kolaylaştırmasının en önemli birincil şartı okuma ve yazma becerilerini gerekli kılmaktır.

Okuma yazma; günümüz ülkelerinde, gelişmişlik, kalkınma, ekonomik, kültürel ve toplumsal yönden ilerlemenin ölçütü olarak kabul edilmektedir (Maviş, 2006).

Günlük yaşam faaliyetlerini karşılamak, sağlığı ve yaşam düzeyini iyileştirmek, toplum için çalışma arzusunu geliştirmek, bireyin dünya görüşünü iletirmek bakımından okuma ve yazma çok gerekli ve yararlıdır. (Gray, 1975, s. 307).

Bireyin ayakları üzerinde durabilmesi, en basit etkinliklerden en karmaşık bilimsel, siyasi, teknolojik etkinliklere kadar ilerlemesi okuma yazmanın öğrenilmesi ile mümkündür. Okuma yazma ile kazandırılacak her bilgi, beceri ve davranış bireyin gelişimi ve mutluluğunu büyük ölçüde belirleyecektir (Duman, 2014).

Eğitimde ve öğretimde öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerde dil ve ifade becerilerini geliştirmek için birçok tedbire ihtiyaç vardır. Bunlar, iyi hazırlanmış öğretim programları, etkili öğretim yöntemleri, nitelikli öğretmen ve okul yöneticisi, iyi hazırlanmış ders kitapları ve materyalleri, öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve ihtiyaçlarının dikkate alındığı olumlu sınıf ve okul atmosferinin sağlandığı ortamlardır (Aytaş; Kardaş, 2014)

Okuma-yazma bireyin zihinsel becerilerinin gelişimini desteklerken, teknolojik anlamda hızlı gelişen dünyada bilgiye sahip olmanın birincil yoludur. Okuma-yazma, geçmişin geleceğe taşınmasında ortak değerlerin yaşatılmasında, bireyin toplumsallaşmasında büyük önem taşır.

2.6. Drama

Drama, sözcüğünün kökü Yunanca da “Dran” sözcüğünden gelmektedir. Dran yapmak, etmek, eylemek anlamında kullanılır (San, 1990). Dirim(1998:34) ise, Drama için bir konunun, bir olayın, bir eylemin ya da bir duygunun yeniden canlandırılması ifadesini kullanarak canlı ya da cansız varlıkların sözle veya sözsüz olarak taklit edilmesidir demiştir. Ona göre, drama bir anlamda hayali oyundur. Püsküllüoğlu (2004,s:303) Türkçe

Sözlüğü’nde tiyatro yazını, oyun yazma sanatı, oyun biçiminde oyun, yapıt olarak belirtmektedir.

Drama, içinde eylem olan, bir ya da birden çok insanın birbiriyle, doğayla ya da başka nesnelerle etkileşerek yaşadıkları içsel ve dışsal devinimler ve onların yaşam durumlarını geniş ölçüde içeren etkinliklerdir (Adıgüzel, 2010, s. 11).

Hornbrook (1988, s. 3), dramayı “yaşam söyleminin bir parçası” olarak görürken Peter Slade (1954) için drama, bir konu ya da öğretme yöntemi değil, bir aktivitedir, bir yaşam sanatıdır (s. 25). Maden (2010, s. 36) ise, drama için tiyatro sanat ve tekniklerinin bunun yanında oyun pedagojisinin öğretime bir araç olarak uyarlanmasıdır” şeklinde bütün tanımlamalardan çıkabilecek en kapsamlı sonucu ifade etmiştir. (Maden, 2010, s. 36).

Drama farklı kavramlarla da ifade edilmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri’nde “yaratıcı drama”, Almanya’da “okul oyunu” ya da “oyun ve etkileşim”, dramayı eğitim süreçlerinde kullanan en deneyimli ülke olan İngiltere’de “eğitimde drama”, Türkiye’de ise “yaratıcı drama” kavramları kullanılmaktadır (San, 1996).

Türkiye ‘de dramanın yaratıcı drama olarak adlandırılmasının sebebi etkinliklerin daha çok doğaçlamalar üzerine kurulu olması ile birlikte, drama ortamında bulunan herkesin etkin drama eylemcisi, diğer bir deyişle, “oyuncu” olma zorunluluğudur (Çebi, 2003, s. 42).

Drama, bir öğretim aracı olarak eğitim alanını, bir sanat formu olarak görsel sanatları, ayrıca psikolojik sağaltım ile de sağlık alanını ilgilendiren çok boyutlu bir kavramdır (San, 2002, s. 57).

Dramada temel amaç bireyin tüm bilişsel, devinişsel, duyuşsal davranışlarının gelişmesini sağlayarak dil ve sözel ifade gelişimi, empati becerisini bireyin kendini tanımasını, hoşgörülü bir tutum geliştirmesini sağlamaktır (Adıgüzel, 2010, s. 6).

Çağdaş insanı yetiştirmede, etkili, kalıcı, ilgi çekici ve verimli bir öğretim yöntemi olarak kullanılan drama yönteminin, öğrenenin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel bütünlük içerisinde bireysel gelişimini sağlamasının yanında, dilini tam ve doğru olarak kullanarak kendini ifade etmesini sağlayan bir öğretim yöntemidir (San, 1996).

Drama yoluyla eğitim, eğitim kavramının kabullenilmiş algılarını yıkan ve bunların yerine yaşayarak, üretmek ,canlandırarak, duyumsayarak ,gözlemleyerek, eleştirerek imgeleme yaşantısına aktarımı sağlayan bir modeldir(Genç, 2005).

2.6.1. Dramanın Bileşenleri

Drama yöntemi içinde kendi öğelerini barındırır. Bu öğeler birbirini tamamlar niteliktedir. Grup, mekan, drama lideri ve konu dramanın bileşenleridir.

Dramanın temelinde etkileşim vardır dolayısıyla drama bir grup etkinliğidir. Grup en az iki kişiden oluşmalıdır. Gruptaki katılımcı sayısının artması etkileşimin daha fazla olmasını sağlar. Etkileşim insanların karşılıklı davranışlarının öğrenilebilirliği ve öğretilebilirliği ile uğraşır. Grup içinde sürekli yenilenen ve değişen durumlardaki davranışlar ortaklaşa yaşanarak ortaya çıkarılır ve saptanır. Bu da, ortak olarak uygulanan ve yaşanan davranışların öğrenilmesine yol açar (San,1990).Katılımcılar; drama ile yaparak yaşayarak, kavramları tanıyarak, duyguları, ilişkileri, olayları keşfederek, durumlar arası bağlantılar kurarak öğrenirler. Grup gönüllü katılımcılardan oluşmalıdır çünkü drama çalışmaları gönüllülük esasına dayanır.

Drama etkinliği katılımcının kendini rahat hissettiği açık ve kapalı alanlarda yapılabilir. Drama uygulamalarının yapıldığı ortam çalışmanın amacına uygun olmalı, katılımcı mekanda kendini güvende hissetmelidir.

Drama lideri, drama etkinliklerine rehberlik eden kişidir. Lider, süreci planlar, uygular ve değerlendirir. Planlama sürecinde; katılımcıların bireysel farklılıklarını, gelişim özelliklerini grubun güvenini kazanmalı, uygulama aşamasında; katılımcıların yeni ve eski bilgileri arasında köprü kurdurmalı, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmelerini sağlamalı, katılımcıları yaratıcı düşünmeye sevk etmeli, süreci iyi gözlemlemelidir. Değerlendirme sürecinde ise gözlemlerini ve süreci analiz edebilmeli, etkinlik sonrası katılımcıları rahatlayabilmelidir. Lider, drama sürecinde rol alabilir ve katılımcılardan biri olabilir.

Özel hayatlar ve evrensel değerlere ters düşen durumlar dışında her şey dramanın konusu olabilir. Konu, drama çalışmalarında bir problem, olay, bir eğitim ünitesi, ya da durum olabileceği gibi anı, resim fotoğraf, haber, soyut bir kavram ya da bir davranış da olabilir. Konu seçerken dikkat edilmesi gereken en önemli husus belirlenen hedeflere yönelik kazanımların seçilmesidir (Adıgüzel, 2010).

2.7. Kuramsal Araştırmalar

Kuramsal araştırmalar Okuryazarlık, özel eğitim, disleksi, drama ile ilgili olarak yurt içi araştırmalar ve yurt dışı araştırmalar şeklinde iki başlık altında toplanmaktadır.

2.7.1. Yurt İçi Kuramsal Araştırmalar

Bu bölümde okuryazarlık, özel eğitim, disleksi, drama ilgili yurt içinde yapılan araştırma özetlerine yer verilmektedir.

2.7.1.1. *Okuryazarlık ile İlgili Araştırmalar*

nal (2010) “Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu ğrenme ve Okuryazarlık: Türkiye Deneyimi” adlı çalışmasında Türkiye’de 1923 yılından 2010 yılına değin yaşam boyu öğrenmenin ve okuryazarlığın gelişimine katkıda bulunan unsurları inceleme amacıyla yapılan çalışmada; Türkiye’de okuryazarlığın yapısını etkileyen politikaların tarihsel geçmişi sunulmuş araştırmada betimleme ve tarihsel metotlar kullanılmıştır. Okuryazarlık konusunun ulusal eğitim sistemlerinin ve politikalarının belirlenmesinde gelişmelere yol gösterici olacağı, yaşam boyu cehalete karşı olma, güçlenme, aydınlatma, yenilikleri izleme, yaratıcı olma, değişim ve gelişim sürecine aktif olarak katılmanın yaşam boyu öğrenmeyle gerçekleşeceği sonucuna varılmıştır.

Erdoğan (2011) “İlk Okuma Yazma Süreci İçin nemli Bir Beceri: Fonolojik Farkındalık” adlı çalışmasında ilk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri olan fonolojik farkındalığın özelliklerini, gelişim aşamalarını, okuma-yazma becerisi ile olan ilişkisini alan yazında yapılan ilgili araştırmalar ışığında incelemek ve ilk okuma-yazma süreci için öneriler getirmek amacıyla yapılan çalışmada fonolojik farkındalık becerisinin ne demek olduğunun, özelliklerinin, gelişim aşamalarının ve okuma-yazma ile arasındaki ilişkinin açıklanması bu beceriye neden önem verilmesi gerektiğini ortaya koyulmuş Konu ile ilgili çalışmalarını sürdüren araştırmacıların elde ettiği bulgular ışığında, okul öncesi dönemde gelişen fonolojik farkındalık becerisinin ilk okuma ve yazma becerilerinin kazanılmasında oldukça önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin formel ilk okuma-yazma eğitiminden etkili bir şekilde yararlanmaları için onlara okul öncesi dönemde fonolojik farkındalık eğitimi verilmesi, okul öncesi dönem ve ilköğretim

öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerini ölçmek için çeşitli ölçme araçlarının geliştirilmesi önerilerinde bulunulmuştur.

2.7.1.2. Özel Eğitim ve Disleksi ile İlgili Araştırmalar

Duzcu (2015) “Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için hazırlanmış “Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi Programı’nın 27.09.2004 yılında TTKB’nin 142 sayılı kararı ile uygulamaya konulan ve “Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi Programı” içinde yer alan “Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma model kullanılmıştır. Bu kapsamda 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ankara ili sınırları içinde bulunan tüm özel eğitim mesleki eğitim merkezleri çalışma grubunu oluşturmuştur. Anket yoluyla 110 öğretmenin görüşleri alınmış, dört kurum yöneticisi ile görüşme ve dört sınıfta gözlem yapılmıştır. Ayrıca Türkçe programı araştırmacı tarafından önceden belirlenen ölçütler doğrultusunda doküman analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Anket yoluyla elde edilen sonuçlarda; özel amaç ve davranışlarının yeterince somut ve zihinsel engelli öğrencilere kazandırılabilir ve ölçülebilir nitelikte olmadığı, programda yeteri kadar materyal, öğretim yöntem ve tekniklerin önerilmediği, programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımının zihinsel engelli öğrenciler için uygun olmadığı ve ders saatinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Yönetici görüşmelerinin sonunda ise, materyal eksikliği ve ders süresinin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Programın uygulanması sürecinde ayrıntılı araştırmalar yapılması elde edilen sonuçlar doğrultusunda programın eksik ve hatalı yönlerinin giderilmesi, uygun ders kitaplarının hazırlanması önerilmektedir.

Can ve Yavuz (2017) “Okuma Yazma Güçlüğü: Kimin İçin?” adlı çalışmalarında okuma ve yazmada güçlük çeken öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal yönlerinin öğrenci, öğretmen, veli ve arkadaş bakış açısıyla ele alınması amaçlanmış olup, nitel araştırma yöntemi kapsamında bir durum (örnek olay) çalışması yapılmıştır. İlkokul 3 ve 4. Sınıftan farklı cinsiyette iki öğrenci amaçlı örneklem yöntemine göre seçilmiştir. Çalışmada açık uçlu soru ve yarı yapılandırılmış soruların yer aldığı görüşme formları, yüzyüze görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma ile birlikte, öğrenme güçlüklerinin fark edilmesindeki en büyük etkenin çocukların okuma ve yazma sürecini geriden takip etmeleri olduğu; okuma ve yazmayla

ilgili olarak hece, harf, kelime, satır takibi, kalem tutma ve hız sorunlarının görüldüğü; sorunların iyileştirilmesinde öğretmen ve veli işbirliğinin oldukça önemli olduğu; bu çocukların, okuma ve yazma gerektirmeyen durumlarda, işittiklerini ifade etmede daha başarılı oldukları, sosyal aktivitelere zaman ayırdıkları, özgüvenli ve girişken oldukları; veli ve öğretmenlerin bu çocuklarla ilgili yeterli bilgi ve donanımına sahip olmamaları nedeniyle kendilerini çaresiz hissettikleri; öğrenme güçlüğü olan çocuklarla ilgili öğretmenlere verilen eğitimlerin monoton ve yetersiz olduğu; okuma ve yazma sorunlarına yönelik uzman desteğinin olmadığı; ailelerin üzgün, çaresiz, endişeli oldukları; çocukların kendi geleceklerine ilişkin yüksek idealler taşıdıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çolak (2001) “Zihin Özürlü Çocuklar İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezindeki Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Özürlü Çocukların Okuma Yazma Öğrenmeleri Hakkındaki Görüş ve Önerileri” adlı çalışmasında Eskişehir ilindeki eğitilebilir zihin özürlü çocukların devam ettiği bir ilköğretim okulu ve Mesleki Eğitim Merkezi’ndeki özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Tümevarımsal veri analizi sonucunda sekiz ana tema oluşmuş, bulgular sonucunda zihin özürlü çocukların okuma yazmayı normal gelişim gösteren çocukların geçtiği aşamalardan geçerek bu aşamaları, normal gelişimin tamamlayan çocuklara oranla daha geç öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Şanal ve Erdem’in (2017) “Disleksili Bireylerin Öğrenme Süreçlerinde Öğretim Teknolojilerinin Kullanımı: Alanyazın Taraması” adlı çalışmalarında amaç, öğretim teknolojilerinin disleksili bireylerin öğrenme süreçlerinde potansiyelini ve işlevsel değerini, alanyazın üzerinden belirlemektir. Disleksili bireylerin öğrenme sürecinde teknoloji nasıl kendine yer edinebilir? Destekleyici rolü nasıl üstlenir? Disleksili bireylerin eğitiminde hangi öğretim teknolojileri, nasıl kullanılabilir? Bu sorulara alanyazın üzerinden yanıt bulmak istenmiş disleksili bireylerin öğrenme süreçlerinde teknolojiyi kullanan çalışmalar incelenmiştir. İncelemeler sonucunda, disleksili bireylerin öğrenme süreçlerine yönelik birçok teknolojik araç ve ortamın kullanıldığı görülmüştür. Bilginin çok formlu sunumu, performansla yönelik geribildirim ve farklı renklerle vurgulama yapmak gibi stratejiler disleksili bireylerin eğitiminde kullanılan teknolojilerde ortak stratejiler sayılmış ve araştırma sonucunda, uygulamaların dikkate değer iyileşmeler sağladığını rapor edilmiştir.

2.7.1.3. Drama ile İlgili Araştırmalar

İşyar (2017) “Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Drama Kullanımına İlişkin Yeterlilik Algıları ve Drama Kavramına Yönelik Metaforları ile Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında Mersin’ de görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitimde dramaya ilişkin yeterlik algı düzeylerini belirlemek, yeterlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından(cinsiyet, meslekte hizmet yılı, mezun olunan üniversite, drama eğitimi alma durumu) incelemek, eğitimde drama yöntemi hakkında görüşlerini açık uçlu ve kapalı uçlu sorular aracılığıyla almak ve eğitimde drama kavramına ait metaforik algılarının belirlenip ortaya çıkartılması amacıyla yapılmıştır. Araştırma tarama (survey) modellenli betimsel bir araştırma olup yakınsayan paralel desende kurgulanmıştır. Bu araştırmanın evrenini Mersin ili 4 merkez ilçede görev yapan 2137 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemi 2014-2015 eğitim öğretim yılında evrenden ‘tabakalı küme örnekleme’ yöntemi ile belirlenmiş okullardan seçilen 441 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin genel yeterlik algıları açısından eğitimde drama kavramına ilişkin genel yeterlik algıları ve alt faktör olan drama planlaması, uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik yeterlik algı düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlar incelendiğinde ise planlama boyutunda drama eğitimi alma, uygulama boyutunda cinsiyet ve drama eğitimi alma; değerlendirme boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kavramına yönelik görüşleri incelendiğinde eğitimde dramanın öğrencinin kişisel gelişimini sağladığını; etkili bir yöntem olduğu; yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağladığı görüşlerine ulaşılmıştır. Eğitimde drama kavramına ait metaforik algıları incelendiğinde eğitimde drama kavramı için derse destek verici olarak kullanıldığı; yaşamın kendisi olduğu; aydınlatıcı olduğu görüşlerine ulaşılmıştır.

Kökalan (2010), ‘Drama Eğitiminin Yönetici Adaylarının Beşeri İlişkiler Yeteneği ve Kavramsal Yeteneği Üzerine Etkisi’ ni tespit etmek maksatlı uzman bir eğitmen vasıtasıyla 10 kişilik bir öğrenci grubu ile beş hafta çalışılmıştır. Veri toplama araçları olarak ‘Sosyal Yetenek Ölçeği’ ‘Karar Verme Ölçeği’, ‘Problem Çözme Yeteneği Ölçeği’, ‘Öğrenme Stilleri Ölçeği’ kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen sonuçlar, parametrik olmayan verilerin testinde kullanılan “Wilcoxon İlişkili İki Örneklem Testi” ve “Kendall W” testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel kısmında, deney grubuna dahil olan katılımcılarla eğitimin öncesinde ve sonrasında beşeri ilişkiler yeteneği ve kavramsal yeteneğe ilişkin mülakatlar yapılmış, elde edilen veriler “Gömülü Teori” çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Araştırmaların sonucunda, drama eğitiminin bireyin beşeri ilişkiler yeteneğini ve kavramsal yeteneğini geliştirdiği saptanmışken katılımcıların çoğunlukla sözel yolla iletişim kurdukları belirtilmiş problem çözme yeteneklerinde anlamlı bir gelişme tespit edilmiştir sosyal yetenek ölçeği sonucunda drama eğitimi alan katılımcıların özellikle sözel olmayan iletişim yeteneklerinde gelişmeler tespit edilmiştir. Katılımcıların öğrenme stillerinde bir değişiklik olmadığı saptanmış, araştırmacı uzun vadeli bir drama eğitiminden sonra katılımcıların öğrenme stillerinde değişiklik yapacağını savunmuştur.

2.7.2. Yurt Dışı Kuramsal Çalışmalar

2.7.2.1. Okur Yazarlık ile İlgili Araştırmalar

Norling ve Lilvist (2015)'in 'Okuryazarlıkla İlgili Oyun Etkinlikleri ve Kavram Gelişimini Desteklemek İçin Okul Öncesi Stratejileri' çalışmasında dil geliştirme stratejilerini ve anaokulu çalışanlarının anaokulundaki çocuklarla okuma yazmaya yönelik etkinlikler uygularken kavrayış, anlayış geliştirmenin desteklenmesini araştırır. Araştırmanın örneklemini altı İsviçre anaokulunda çalışanlar, çocuklar ve öğretmenler oluşturmaktadır.

İsviçre anaokulu birimlerinden alınan 11 saatlik videodan sistematik olarak seçilen 39 dakikalık videodaki veriler analiz edilmiştir.

Doğaçlama oyunların, dramatik oyunların, büyüklerin başlattıkları, çocukların başlattıkları oyunların obje ve oyuncuğa erişimin okuma yazmaya yönelik oyun aktivitelerinde sayısız imkan sağladığını belirtmekte, sonuçlar oyun aktivitesi esnasında yapılan etkinliklerin çocukların dil modellemesini harekete geçirdiğini anaokulu çocuklarının kavram, anlayış geliştirmesini artırmada fırsatlar sunduğunu göstermektedir. Ancak bu alanda özellikle de anaokulu çalışanlarının katılımının zamanlamasının ve hassasiyetinin çocukların okuma yazmaya yönelik oyun aktivitelerinde nasıl yardımcı olduğu konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir.

2.7.2.2. Özel Eğitim ile İlgili Araştırmalar

Nearly, Meghan (2010) Bu niteliksel çalışma özel ihtiyaçları olan öğrencilerin oyun yoluyla akran etkileşiminin özelliklerini belgelendirmek üzere tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini üç özel gereksinimli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri mülakat ve gözlem ek olarak bir odak grubu ile röportaj yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda özel gereksinimli öğrencilerin akranları yoluyla etkileşiminin zorlukları ve kolaylıkları belirlenmiştir.

2.7.2.3. Drama ile İlgili Araştırmalar

Narang, (2015), çalışmasında sosyal bilimler öğretiminde drama etkinliklerinin kullanılmasında öğrenci ve öğretmen tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma örneklemini sekizinci sınıflardan oluşan 80 öğrenci ve 20 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler drama etkinlikleri, tutum ölçeği ve yapılandırılmış mülakat ile toplanmıştır. Araştırmacı sosyal bilimler öğretiminde sınıf ortamında drama aktivitelerinin kullanılması ile öğrenci ve öğretmenlerin olumlu tutumlar ortaya koyduğu sonucuna varmıştır.

Winegart ve Cristin (1999) Bu çalışma drama, müzik ve dil sanatlarının öğrenciler üzerindeki etkilerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini üç sanat sınıfından seçilen 19 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri anket, öz değerlendirme anketi, beceri envanteri yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın başında ve sonunda öğrencilere beceri envanteri testi uygulandı. Araştırma sonucunda öğrencilerin benlik saygısında ve dil sanatları algılarında artış gözlemlendi.

Kamenou (2006) ‘İlkokul Çocukları İçin Açık Ortamlarda Drama Etkinliklerinin Teşviki’ adlı çalışma uygun drama etkinlikleri önermek ve uygulamak için yapılmıştır. Bazı drama aktivitelerinde dış ortamları önermek ve drama faaliyetlerini dışarda uygulamanın olumlu yönleri var mıdır? düşüncesiyle iki farklı okuldan seçilen 6-7 yaşlarındaki çocuklar üzerindeki etkisini incelemek için yapılmıştır. Gözlem ve anket tekniği kullanılan araştırmada dışarda yapılan drama etkinliklerinin çocukların yaratıcılığını geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Araştırmacı, çocukların yağmurda, çamurda dışarıda oynamak istemelerini araştırmanın olumsuz yönü olarak belirtmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, çalışılan vaka, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırma vaka çalışması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Cresswell (2007, s.73) vaka çalışmasını tanımlarken araştırmacının pek çok kaynaktan (gözlem, yüz yüze görüşme, görsel işitsel malzeme, doküman ve raporlar) derinlemesine ve ayrıntılı olarak edindiği verileri kullanarak çalışma içinde bir ya da birden fazla vakayı (çoklu) betimleyerek vakaya ilişkin konuları raporlaştırdığı bir desendir.

Vaka çalışması yöntemi pek çok yazar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Bu çalışmada Stake (2003)'in sınıflandırması ele alınarak vaka çalışması yöntemlerinden biri kabul edilen araçsal (instrumental) vaka çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araçsal vaka çalışması belirli bir olayı açığa kavuşturmaya bir konu hakkında fikir sağlamak amacına odaklanır. Vakanın kendisi ikinci planda yer alırken, destekleyici bir rolü vardır (Stake, 2005, s. 437)

Vaka çalışmasında tek bir vakanın seçilmesi ‘gerçek’ hakkında çok fazla veri ve anlamlı bilgi verebilmektedir (Vural ve Seven, 2005).

Bu çalışma hazırlanırken bir konu hakkında fikir sağlamak amacıyla kullanılan en uygun yöntemin; veli öğrenci görüşmeleri, gözlem yapma, görsel, işitsel malzeme kullanma, değerlendirme, doküman inceleme gibi teknikleri kapsayan vaka çalışması yöntemi olduğuna karar verilmiştir.

3.2. Evren ve Çalışılan Vaka

Araştırmanın evrenini 2018/2019 Eğitim-Öğretim yılı Ankara ili merkez ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim Kurumlarına devam eden disleksi teşhisi konmuş öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise özel eğitim kurumunun yönlendirmesiyle evde özel eğitim dersi alan disleksi teşhisi konmuş ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Ankara’da bulunan özel eğitim kurumu vasıtasıyla Ankara’da ikamet eden dokuz yaşında ilkokul ikinci sınıfa giden araştırmaya dahil olma kriterini taşıyan (disleksi teşhisi konmuş) öğrenci belirlenip, ailesi ile görüşülerek vaka olarak ele alınmıştır. Aile, özel eğitim öğretmeniyle öğrencinin çalışmalarını evde sürdürmesini sağlamaktadır. Önce eylem araştırması olarak yapılması planlanan çalışmada disleksi teşhisi konmuş pek çok öğrenciye ulaşılmasına rağmen aileler çocuklarını çeşitli nedenlerle çalışmaya dahil etmek istememişler araştırmacı tarafından ikna edilememişlerdir. Bazı veliler ise çocuklarının zeka düzeylerinde bir sıkıntı olmadığını disleksinin bir öğrenme bozukluğu olduğunu bilmelerine rağmen çocuklarının bu durumunu kabullenmek istememektedirler. Araştırmacı bu nedenlerle sadece bir aileden izin alabilmiş ve tek çocuk ile çalışabilmiş ve tezinde olgu ve olayların derinlemesine incelendiği nitel araştırma desenlerinden biri olan vaka çalışması yönteminden yararlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencinin kişisel ve akademik durumları araştırmacı tarafından; öğrenci, özel eğitim öğretmeni, ve veli ile yapılan bireysel görüşmelerle tespit edilmiştir.

Bu çalışmada katılımcının kimliğini korumak amaçlı çocuğa Burcu isminin kullanılmasına karar verilmiştir.

Burcu 9 yaşında ilkokul ikinci sınıfa giden bir öğrencidir. Ankara’nın Çankaya ilçesine bağlı özel bir okulda öğrenim görmektedir. Öğrenimin ilk yılını da aynı sınıfta aynı öğretmenle okumuştur. Disleksi teşhisi Burcu’ya öğretmenin aileyi yönlendirmesiyle ilkokul birinci sınıfın ilk döneminde konmuştur. Teşhis konana kadar aile ‘Disleksi’ tanımını duymamıştır. Aile RAM’ la görüşmelerde bulunmuş fakat RAM ‘dan rapor çıkarttırmamışlardır. İlerde raporun Burcu’nun iş ve sosyal yaşamında dezavantaj olabileceği kaygısı taşımaktadırlar. Bu nedenle özel bir eğitim kurumuna gidip yardım istemişlerdir. Kurumdan özel eğitim öğretmeniyle anlaşarak Burcu’nun evde derslerini sürdürmesini sağlamışlardır. Burcu, ailenin tek çocuğudur. Annenin ifadesine göre

konusmaya üç buçuk yaşlarında başlamıştır. Ebeveynler, Burcu dört yaşındayken boşanmışlardır. Burcu annesinin yanında yaşamakta ve hafta sonları babasıyla görüşmektedir. Aile özel dersler ile çocuğunun eğitimini desteklemektedir. Burcu, annesinin tarifine göre, sevecen, hayvanlara düşkün, arkadaşlarıyla iyi geçinen fakat çekingen, hiçbir şekilde duygularını dile getirmeyen, yaşadıklarını ailesiyle paylaşmayan, kendini ifade edemeyen özelliklere sahiptir. Matematik dersini sevmekte ve müziğe özel bir ilgi duymaktadır. Aile aynı zamanda Burcu'nun psikiyatrik destek almasını sağlamaktadır. Burcu anne ve babası çalıştığı için ilkokula kadar anneannesi ve babaannesi tarafından bakılmıştır. Burcu, arkadaşlarına göre akademik anlamda geridedir. Burcu sesleri algılamakta zorlanmakta, konsantrasyon güçlüğü yaşamakta, sık sık unutmaktadır. Çekingen ve ürkek bir çocuktur. Ders çalışmak istememekte ve konu okuma yazma olduğunda strese girmektedir. Motor becerilerinde hiçbir sıkıntı yaşamamaktadır. Görsel, işitsel, ortopedik problemleri yoktur. Dikkatini kısa bir sürede olsa(Yaklaşık 15 dakika) toplayabilmektedir.

Öğrencinin 'Kişisel Bilgi Formu' Tablo 1'de verilmiştir.

3.3. Öğrencinin Kişisel Bilgi Formu

Tablo 1

Öğrencinin Kişisel Bilgi Formu

Yaş	9
Cinsiyet	Kız
Kardeş sayısı	Tek çocuk
Öğrenim düzeyi	İlkokul 2. Sınıf
Özel eğitim desteği	Evlerine gelen özel eğitim öğretmeni ile alıyor
İlgi alanı	Müzik
İlerde seçmek istediği meslek	Şarkıcı
Ebeveynlerinin öğrenim düzeyi	Lisans
Ebeveynlerinin medeni durumu	Boşanmış
Ebeveynlerinin yaşları	Baba 45 - Anne 45
Ebeveynlerinin meslekleri	Memur

3.4. Verilerin Toplanması

Drama yönteminin disleksi teşhisi konmuş öğrencilere okuma yazma öğretiminde etkisi var mıdır? sorusuna yanıt bulmak amacıyla nitel veri araçları kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından oluşturulan ‘Kişisel Bilgi Formu’, ‘Harfleri Tanıma Kontrol Formu’, ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları’, ‘Yazma Testi ‘Ses Kayıtları’ ve fotoğraf kullanılmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada yer alan öğrencinin genel bilgilerinin edinilmesi için araştırmacı tarafından oluşturulmuş kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu; öğrencinin yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, öğrenimi, özel eğitim desteği, ilgi alanı, ilerde hangi mesleği seçmek istediği, ebeveynlerinin öğrenim düzeyi, medeni durumları, yaşları ve mesleklerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

3.4.2. Harfleri Tanıma Kontrol Formu

Harfleri tanıma kontrol formu araştırmacı tarafından hazırlanmış formun kapsam geçerliliği için form bir sınıf ve bir özel eğitim uzmanına sunulmuştur. Uzman dönütleri sonrası çeşitli düzeltme ve eklemeler yapılarak büyük ve küçük harfler için iki ayrı harfleri tanıma kontrol formu oluşturulmuştur. Harflerin karşısında ‘tanıyor, tanımıyor, karıştırıyor’ seçenekleri bulunmaktadır. Hazırlanan formlar ile öğrencinin hangi harfleri tanıyıp tanıyamadığı kontrol edilmiştir. Öğrenci, beşinci grup (H,V,Ğ,F,J) seslerinin büyük ve küçük harflerini de tanıyamamıştır. Ayrıca ‘B ve büyük P harflerini, büyük ve küçük I, ı ve İ, i harflerini birbiriyle ve küçük ı ve küçük l harflerini Küçük b, d ve p harflerini birbirleriyle karıştırmıştır. Araştırmacı tanınmayan harflerden yola çıkarak drama etkinliklerini planlamıştır.

3.4.3. Yazma Testi

Araştırmacı tarafından hazırlanmış form kapsam geçerliliği için bir sınıf ve bir özel eğitim uzmanına sunulmuştur. Uzman dönütleri sonrası yazma testine eklemeler yapılmıştır.

Yazma testi çalışılan büyük ve küçük h harfinden yola çıkarak oluşturulmuştur. Geliştirilen yazma testi her etkinlik sonrası öğrenciye uygulanmıştır,

3.4.4. Gözlem Formu

Gözlem, herhangi bir ortamda veya kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Eğer araştırmacı herhangi bir ortamda oluşan bir davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir fotoğraf elde etmek istiyorsa gözlem yöntemini kullanabilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 169).

(Merriam, 2013, s. 111-113)’a göre gözlem hassas bir veri toplama aracıdır. Gözlem, ilk elden veri elde etme imkanı verirken yine ilk elden karşılaştırma yapılabilmesini sağlar. İlk elden veri elde etmek davranışın olduğu gibi kaydedilmesini olanaklı kılar.

Gözlem formu araştırmacı Babayigit (2012) tarafından hazırlanmış ve 2 Nisan 2018 tarihinde kullanılmak üzere izin alınmıştır. 5 Nisan 30 Mayıs tarihleri arasında öğrenciyle yapılan drama etkinlikleri esnasında ve sonrasında ses kayıtları çözümlenerek araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Disleksi teşhisi konmuş öğrenciye drama yöntemiyle okuma-yazma öğretimi uygulamaları sırasında öğrenci, duyguları, görüşleri, anlama ve ilerleme hızı, algısı, dikkati, drama etkinliklerinden aldığı keyif ve bunun gibi pek çok gözlenebilen davranış gözlem formuna kaydedilmiştir.

3.4.5. Görüşme

Görüşme tekniği görüşülen kişilerin bakış açılarını algılamamızı sağlarken görüşülen kişilerin dünyalarını, düşüncelerini, hislerini anlamamızı sağlar. Araştırmacı görüşme tekniği ile yüzeysel değil daha derin bilgiler edinmelidir (Kuş, 2007, s. 87).

Araştırmacının görüşme planı ve soruları görüşmeden önce ve görüşme sırasında değişikliğe uğrayabilmiştir. Anne ve çocuk yapılan ön görüşme ve etkinlikler sırasında yapılan görüşmeler kayıt altına alınmış, yazıya aktarılmıştır. Özel eğitim öğretmeniyle sadece etkinlikler öncesi öğrencinin durumuna ilişkin görüşme yapılmıştır. Özel eğitim öğretmeni şehir dışına taşındığı için öğrenciyle derslerini yapamayacağını araştırma sırasında da Ankara ilinde bulunamayacağını dile getirmiştir. Bu sebeple araştırma sonrası özel eğitim öğretmeniyle son görüşme yapılmamıştır.

3.4.6. Öğrenci Görüşme Formu

Öğrencinin önce kendisinden kişisel bilgileri alınmış, derslere karşı tutumları, ilgileri, sosyal hayatı, duygusal hayatına ilişkin sorular sorulmuştur. Aynı zamanda dersleri nasıl işlemek istediğine ilişkin sorulara yer verilmiştir. Etkinlikler sonrası öğrenciyle bir görüşme daha yapılmış, bu görüşmede de öğrenciye etkinlikler, derslere olan tutumları ve öğrendikleri ile ilgili sorular sorulmuştur.

Yarı yapılandırılmış bu ön görüşme formunda görüşmenin içerisinde yer alan soruların dışında ek sorular sorulmuştur.

Öğrenci görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir.

1. Kaç yaşındasın?
2. Kaçınıcı sınıfa gidiyorsun?
3. Kaç kardeşsiniz?
4. Neleri yapmaktan hoşlanırsın?
5. Hoşlandığın şeyleri yaptığında neler hissediyorsun?
6. Ailenle veya arkadaşlarınla hangi etkinlikleri yapmaktan hoşlanırsın?
7. Hangi derslerden keyif alıyorsun?
8. Keyif almadığın dersler var mıdır ,varsa bunlar hangi dersler?
9. Sence bu derslerden neden keyif almıyorsun?
10. Sence derslerin zevkli hale gelmesi için neler yapılabilir?
11. İlerde hangi mesleği yapmak istersin?
12. Bu mesleğin dışında yapmak istediğin başka bir meslek var mıdır?

Drama etkinlikleri sonrası öğrenciyle yapılan görüşmede ise öğrenciye sorulan sorular şunlardır:

1. Etkinliklerimiz nasıl geçti?
2. Etkinlikler boyunca neler hissettin, üzüldün mü, korktun mu, mutlu mu oldun?
3. Okumayı ve yazmayı sevdiğini söyleyebilir misin?
4. Etkinliklerde bir hikayemiz vardı. Horozla köpeğin hikayesini hatırladın mı, bana tekrar anlatabilir misin?
5. Elimde resmi bulunan harf hangisi?
6. Bu harf hangisi?

7. Bu sözcüğü okuyalım mı?
8. Bu cümleyi okuyalım mı?

3.4.7. Veli Görüşme Formu

Öğrenci ile çalışabilmek için izin almak ve durumları, yaşantıları hakkında bilgilenmek için öncelikle velisiyle(anne) ön görüşme yapılmıştır. Öğrencinin velisi annedir. İlk görüşmede veli izin belgesi imzalatılmıştır. Ön görüşmede anneye ebeveynlerin demografik özellikleri, kızını tanımlaması, okuma yazmaya karşı kızının tutumları ,disleksiye ve dramaya ait bilgileri sorulmuştur. Sürecin sonunda anne ile tekrar görüşme yapılarak velinin (anne) değerlendirmesi alınmıştır. Araştırmacı baba ile de görüşmek istemiş ama baba işlerinin yoğun olduğunu ve görüşme için zamanının olmadığını araştırmacıya iletmiştir.

Yarı yapılandırılmış ön görüşmede anneye sorulan sorular şu şekildedir.

1. Sizin ve Burcu'nun babasının yaşını öğrenebilir miyim?
2. Medeni durumunuz nedir?
3. Öğrenim durumunuzu ve mesleğinizi söyler misiniz?
4. Burcu'yu bir anne olarak nasıl tanımlarsınız?
5. Burcu' nun okuma yazmaya karşı tutumunu nasıl ifade edersiniz?
6. Burcu'nun en yakındığınız özelliği nedir?
7. Disleksi sözcüğünü disleksiyle tanışmadan daha önce duydunuz mu?
8. Burcu'nun okuma yazma öğrenememesini teşhis konulmadan önce ebeveynleri olarak nasıl değerlendiriyordunuz?
9. Burcu'nun okuma yazmaya karşı akademik eksikliğini ilk fark eden kim oldu?
10. Yapacağımız drama etkinlikleri ile Burcu'da farklılaşmalar olacağını düşünüyor musunuz?

Drama etkinlikleri sonrası veli ile yapılan görüşmede sorulan sorular şunlardır;

1. Drama etkinliklerinin kızınız üzerinde etkili olduğunu düşünüyor musunuz?
2. Yaptığımız drama etkinliklerinden sonra Burcu'da değişim fark ettiniz mi?
3. Bu değişimler nelerdir? Açıklar mısınız?

3.4.8. Öğretmen Görüşme Formu

Öğrencinin akademik durumu ile ilgili bilgi almak amacıyla öğrencinin özel eğitim öğretmeni ile etkinlikler başlamadan görüşme yapılmıştır.

Özel eğitim öğretmenine sorulan sorular şu şekildedir:

1. Burcu ile ne zamandır çalışmaktasınız?
2. Okuma yazmada nereye kadar ilerleme kaydettiniz?
3. Ders işlerken karşılaştığınız sıkıntılar neler?

Burcu'nun özel eğitim öğretmeni araştırmacı etkinlikleri uygularken il dışına taşındığı için Burcu'nun eğitimin üstlenen yeni özel eğitim öğretmeni ile 2019/2020 eğitim öğretim yılında bir görüşme yapılmıştır.

3.4.9. Etkinlikler Sonrası Burcu'nun Yeni Özel Eğitim Öğretmeniyle Yapılan Görüşme

Görüşmede Burcu'nun özel eğitimini üstlenen öğretmene sorulan sorular şunlardır:

1. Dislektik öğrencileri genellersek hepsinde görülen ortak özellikler nelerdir?
2. Burcu ile benzer özellikler taşıyan bir öğrenciniz var mı?
3. Drama yönteminin etkisini Burcu'da gözlemlediniz mi?

Araştırmacı tarafından veriler unutulmasın diye etkinlikler, görüşmeler ses kaydı altına alınmış ve fotoğraf çekimi yapılmıştır. Araştırmacı veli izni olmadığı için video kayıt kullanamamıştır.

3.4.10. Drama Etkinlikleri

Araştırmacı tarafından ilk drama etkinliği önceden planlanmış, diğer 11 drama etkinliği öğrencinin ilgilerine, tutumlarına, motivasyonuna, akademik başarısına göre planlanmıştır. Bazı drama etkinliklikleri sonunda etkinlikte neler yaptığımıza dair öğrenciye resim çizdirilmiş ve etkinliklerin somutlaştırılması sağlanmıştır. Öğrenci kazanımları Meb öğretim programları (<http://mufredat.meb.gov.tr>).

3.5. Verilerin Analizi

Bu vaka çalışmasında veri toplama araçlarından elde edilecek verileri ayrıntılı bir şekilde çözümlemek ve değerlendirmek üzere derinlemesine analiz yöntemlerden içerik analizi tercih edilmiştir.

İçerik analizinde amaç, elde edilen verileri açıklayabilen ilişkilere ve kavramlara ulaşmaktır ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya koyma hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013)

Araştırma nitel araştırma kapsamında değerlendirildiği için hiçbir istatistiksel analize tabi tutulmadan ifade edilmiştir. Veri analizi sürecinde dersin işlenişi ,öğrenmenin kalıcılığı ve hızı ,öz benlik ve okuma yazma tutumları gibi temalar önceden belirlenmiş bu temalar doğrultusunda veriler kategorize edilmiş ve son aşamada ilişkilendirilerek anlamlandırılmaya çalışılmıştır.

Öğrenciye araştırmacının da etkinliklere katılımıyla on iki drama etkinliği uygulanmıştır. Aile ve öğrenci ile etkinlik öncesi ve sonrası görüşmeler yapılmış, her etkinlik sonunda gözlem formu doldurulmuştur. Okuma düzeyini belirlemek amacıyla harfleri tanıma kontrol formu, yazma düzeyini belirlemek amacıyla alfabedeki harflerin yazılmasına kadar geliştirilen yazma testi, öğrencinin gelişim sürecini izleyebilmek için kullanılmıştır. Her bir çalışma çözümlemelerde hiçbir ayrıntıyı kaçırmamak niyetiyle ses kaydına alınmıştır.

Araştırmacı önce anneye ön görüşme yaparak aileye ve öğrencinin sağlık durumuna ,tutumlarına, duygularına , baskın ve çekinik yönlerine ilişkin görüşme yapmıştır. Aynı gün öğrencinin akademik başarısı ile ilgili özel eğitim öğretmeniyle de görüşmüştür. Görüşmeler annenin evinde olmuştur. Araştırmacı o gün öğrenci ile karşılaşmak istemediğini öğrenci ile tanışmasının drama etkinliği ile planlandığını görüşmeden önce anneye telefonla ifade etmiştir. Araştırmacı anneye belirledikleri gün ve saatte öğrencinin yaşadığı eve gitmiştir. Anne ön görüşmede kızının ev dışında kendini güvende hissetmediğini söylediği için etkinlikler ailenin evinde yapılmıştır.

Öğrenci ile ilk drama etkinliği yapılmıştır. Birinci drama etkinliği tanışma etkinliğidir. Etkinlik yapıldıktan sonra öğrenci ile ön görüşme yapılmış ve araştırmacı ilk gözlem formunu doldurmuştur. İkinci hafta etkinliğe başlamadan önce öğrenciye Harfleri Tanıma Kontrol formu uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamadan sonra alınan sonuçlarla araştırmacı ikinci drama etkinliğini planlayarak aynı hafta öğrenci ile uygulamayı

gerçekleştirmiştir. 7 hafta süresince her uygulamadan sonra gözlem formunu dolduran araştırmacı her uygulamanın fotoğrafını çekmiştir. Son hafta araştırmacı anne ve öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirmiştir.

3.6. Araştırmanın Uygulanma Tablosu

3 Nisan 2019	Veli onay formu imzalanması Anne ile ön görüşme Öğretmen ile görüşme
5 Nisan 2019	Tanışma Öğrenciyle ön görüşme
6 Nisan 2019	Harfleri tanıma kontrol formunun uygulanması
7 Nisan 2019	Güven
10 Nisan 2019	Büyük ve küçük h harfini öğreniyorum
12 Nisan 2019	Horozum evine ulaştı mı?
17 Nisan 2019	H harfini tanıyorum, yazıyorum
19 Nisan 2019	Okuyarak dans
24 Nisan 2019	Kartları eşleştirelim
26 Nisan 2019	Çek, oku, söyle
3 Mayıs 2019	Cümlem nedir?
8 Mayıs 2019	Bilmece bildirmece
10 Mayıs 2019	Müze geziyoruz
15 Mayıs 2019	Rolleri Değiştiriyoruz
29 Mayıs 2019	Anne ve öğrenciyle son görüşme

BÖLÜM IV

BULGULAR

Etkinlikler araştırmacı tarafından öğrencinin, uygulamanın başından sonuna kadar olan süreçte kaydettiği gelişim açısından değerlendirilmeye çalışılmıştır.

03.04.2019 tarihinde anneye veli onay formu imzalatılarak ön görüşme yapılmıştır. Ön görüşme sorularının yanıtları organize edilip başlıklar halinde sunulmuştur.

4.1. Anne ile Ön Görüşmeden Çıkan Bulgular

4.1.1. Görüşmenin İçinde Disleksi

Gür (2013) Disleksili bireylerde erken tanı konmasının önemi ve disleksi eğitimlerinde yurt içi ve yurt dışı uygulamaların incelenmesi ve karşılaştırılması adlı çalışmasında erken tanının önemini vurgulamış, tanının konulmasıyla eğitimci, öğrenme sorunu olan öğrencinin farklı öğrenme stillerine gereksinim duyduğu düşüncesini kabul edecektir. Böylece öğrenci için olası olumsuzluk en aza indirgenecektir, der. Öğrenci davranışlarının ve nedenlerinin erken fark edilmemesinin öğrencinin akademik olarak yaşatlarının seviyesinden geride kalmasına ve sorunların büyümesine neden olacağını söyler.

Anne, disleksiyle tanışmadan önce bu öğrenme güçlüğüne duymadığını dile getirmiştir. Kızının disleksi olmasını geç doğum yapmasına ve boşanma sürecindeki travmalara bağlamaktadır. Klinik teşhisten önce kendisinin de babanın da çocuğa çok baskı yaptıklarını, çocuklarının tembel olduğunu düşündüklerini söylemektedir.

3.04.2019 tarihinde anne ile yapılan ön görüşmede anne şu ifadeleri kullanmıştır.

Çocuğumuzun çalışmadığını düşünerek ağır konuşarak çok hırpaladık. Ben çalıştırırken anlamamasına şaşırıyordum. Hep kafanı vermiyorsun diyordum. Başka arkadaşlarıyla kıyaslıyordum.

Kızının konuşmaya geç başlamasından şüphelenmesi gerektiğini ama bilinçli bir anne olmasına rağmen o zamanlar bu durumun bir problem teşkil etmediğini düşünmüştür. ‘Erken teşhis edilse çocuğa bu kadar baskı yapmazdık.’ demiştir. Disleksi teşhisinin çocuklarının ilerde eğitim iş ve özel hayatını etkilemesinden korktukları için RAM raporu almaktan çekinmişlerdir. Anne bu durumu şu cümlelerle ifade etmiştir.

‘Bizi rapor almamız konusunda ikna etmeye çalışanların yanında almamaya da ikna etmeye çalışanlar oldu. Kafamız çok karıştı. Biz de kimsenin yönlendirmesine kulak asmadık, çocuğumuz için doğru kararı verdiğimizizi düşünüyorum. Bu kadar zorluklar çektikten sonra daha fazla zorluk çekmesini istemiyoruz.

4.2. Görüşmenin İçinde Öğrencinin Özellikleri

Kızının hayvanları çok düşkün olduğunu ve müzik dinlemeyi, şarkı söylemeyi çok sevdiğini dile getiren anne kızının içine kapanık bir birey olduğunu arkadaşlarıyla iyi geçinmesini ise arkadaşlarının her dediğini yapmasına ve her şeye evet demesine bağlamaktadır. Ailenin ders çalışmaya yönelik baskılarından ötürü çocuğun okuma ve yazmadan soğuduğunu söylemektedir.

Burcu bir hayvan ve müzik delisi. Arkadaşlarıyla iyi geçiniyor, onların her dediğini yaptığı için iyi geçiniyor. Bu konuda çocuğumu yönlendirmek istemiyorum. Nasıl istiyorsa öyle davransın. Okuma yazma konusunda çok baskı yaptık okuma yazmadan soğudu, arkadaşlarından da soğumasını istemem.

Dislektik çocuklar eğitim hayatında başarısız olmaları nedeniyle tembel, sayıları harfleri karıştırdıkları için aptal ve dikkatsiz gibi pek çok yargılamayla karşılaşmaktadırlar. Sorunun farkına varmayan eğitimci ve aile çocuğu yüklenirken elinden gelen çabayı gösteren çocuk içine kapanabilir, kendine güven sorunu yaşayabilir (Disleksi Veli Rehberi).

Anne, çocuğunun dislektik çocukların aksine yazısının çok bozuk olmadığını da belirtmektedir. Kızının yaşadıklarını, hislerini kimseye ifade etmemesine üzüldüğünü ifade eden anne, akşamları kızına masal okurken masalı yarı da kesip kızına tamamlattığını ve çok geniş bir hayal gücüne sahip olduğunu vurgulamaktadır. Aynı zamanda Burcu şarkı

sözleri uydurup annesine söylemektedir. Anne, kızının okul malzemelerini devamlı okulda unutmasından ve yeni insanlarla tanışmak istememesinden yakınmaktadır.

Bir gün montunu, bir gün defterini, bir gün kalem kutusunu her gün mutlaka bir şeyini unutuyor. Evde her şeyin yedeği var valla. Ama kızımın yaratıcı olduğunu düşünüyorum. Aman ne besteler yapıyor, okuması gelişsin diye ona her akşam kitap okuyorum, hikayelere kendi sonlar söylüyor. Yaratıcı olduğunu düşünüyorum ama içine kapanık. Nasıl açarız onu bilmem. Okuma da zorlanıyor ama yazması bana göre idare eder. Özel eğitim öğretmeni de öyle diyor.

4.3. Görüşmenin İçinde Drama

Kızının oyun yönteminden keyif aldığını söyleyen anne drama etkinliklerini de zevkle yapacağını düşündüğünü söylemiştir. Kızının drama etkinlikleriyle daha kalıcı öğrenmeler sağlayabileceğine, daha çabuk öğreneceğine, özgüveninin gelişeceğine tam olarak inanmadığını ifade etmektedir.

Drama, dil becerisi kazanımlarında ve okuma-yazmanın çok yönlü öğretiminde diğer eğitim yöntemlerine göre daha güçlü ve daha öğretici bir yöntemdir. (Maden,2010)

Okuma yazmadan çok soğudu. Sanki ne yapılırsa yapılsın kimse okuma yazmayı sevdiremez gibime geliyor. Fakat oyun oynamayı seviyor. Belki dramada oyun gibi ya, sever yani. İnşallah öğrenir, kendine güveni gelir ama bilemiyorum, çok inancım da yok. Umutlu bakmak benim için biraz zor.

4.4. Özel Eğitim Öğretmeniyle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Özel eğitim öğretmeni yaklaşık bir senelik çalışma sonucu öğrencinin 5. grup harflere kadar geldiğini ve okuduğunu anlamada başlarda sıkıntı yaşadıklarını ama okuma ve yazmayı öğrendikçe bu sıkıntıyı az da olsa aşabildiklerini ifade etmektedir. Öğrenci okulda ses temelli öğretim gördüğü için öğretmen de öğretimine ses temelli devam etmiştir. En büyük sıkıntısının öğrencinin ders işlemek istememesidir. Öğrencinin dikkatini 15 dakika toplayabildiğini ifade etmiştir. B ve p ve d harflerini hala karıştırdığını söylemektedir. Öğretmene göre çekingenliği ve öz benlik algısının olumsuzluğu öğrencinin öğrenmesini de engellemektedir. Matematik işlemlerinde ve yazmada çok sıkıntı yaşamadıklarını dile

getirmiştir. Bu derslerde motivasyonunun daha yüksek olduğunu söylemektedir. Bir sene içinde güzel bir iletişim kurduklarını ifade eden öğretmen drama ile de ders işlediğini öğrencinin bu derslerden keyif aldığını fakat drama ile ders işlemenin süre açısından sıkıntı yarattığını ifade etmiştir.

Öğretmenin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Son grup harflere kadar geldik. Okuduklarını anlama kısmında çok sıkıntı çektim .Anlayıp anlamadığını ifade etmiyordu. Zaten ders işlemek istemiyor. Oyunlar, etkinlikler derken ve öğrenmeye başladıkça okuma yazmaya karşı isteksizlik azalıyor. Okulda yapamadıkça özgüveni sarsılmış, bu nedenle iletişim sorunları da beraberinde gelmiş. Çekingen bir çocuk, kendine güveni yok öğrenmesini engelleyen en önemli faktörler bence bunlar. Matematik dersinde ve yazmada çok sorun yaşamadık. Matematik konularını kolayca algılıyor. Okuma yazma öğrenirken en fazla 15 dakika dikkatini toplar sonra dikkati dağılıyor. Bence de drama ile okuma yazma öğretmenin öğrenciye katkısı büyük olur ama süre de sıkıntı çekiyorum ben. Drama etkinliklerini otuz ya da kırk dakikaya sığdırmak zor.

4.5. Öğrenciyle Yapılan Ön Görüşmeye Ait Bulgular

Öğrenciyle ilk tanışma etkinliği yapıldıktan sonra araştırmacı sohbet havasında, öğrenciyi ürkütmemek, ilgisini çekmek amacıyla hayvanlarla ilgili anılarını paylaşmıştır. Sonra elinde bulunan ‘Işıkları Seven Böcek’ kitabını birlikte okumayı teklif etmiştir. Öğrenci bu tekliften hoşlanmamış ve okumayı sevmediğini ifade etmiştir. Bu da okuma yazmaya karşı tutumunu göstermektedir.

Araştırmacı ve öğrenci arasında şu diyalog yaşanmıştır.

Araştırmacı: Bu benim en sevdiğim kitap, sana okuyabilirim.

Burcu: *İstemiyorum,*

Araştırmacı: Senin istediğin bir kitabı da okuyabilirim.

Burcu: *Ben okuma sevmiyorum.*

Neleri yapmaktan hoşlanıyorsun, Hoşlandığın şeyleri yaptığında neler hissediyorsun? sorularına öğrenci,

Oyuncak kedim var, onunla oynuyorum. Hep müzik dinliyorum. Hiçbir şey hissetmiyorum diye kısa bir yanıt vermiştir.

Ailenle veya arkadaşlarınla hangi etkinlikleri yapmaktan hoşlanırsın?

Dışarı çıktığımızda kedileri sevmeyi seviyorum. Arkadaşlarımla da oyuncak oynamak güzel.

Hangi derslerinden keyif alıyorsun ?

Müzik ,beden. müzik dersinde öğretmen hep şarkı söylüyor.

Keyif almadığın dersler var mıdır varsa bunlar hangi dersler?

Türkçe'yi sevmiyorum.

Sence neden keyif almıyorsun?

İşte sevmiyorum.

İlerde hangi mesleği yapmak istersin?

Bilmiyorum.

Araştırmacı, öğrencinin bu cevabından sonra 'Bu mesleğin dışında yapmak istediğin başka bir meslek var mıdır?' sorusunu sormamıştır.

Gönen ve Dalkılıç,(1998) ,drama tekniğinin çocuğun haz alarak öğrenmesini sağladığını belirtmişlerdir (Gönen ve Dalkılıç, 1998, s. 24). Öğrenci Türkçe dersini sevmediğini ifade etmiş neden keyif almıyorsun sorusuna işte sevmiyorum yanıtını vererek açıklamasını yapmamıştır. Öğrenci bu durumda okuma yazma öğrenirken haz almamaktadır.

4.6. Öğrenciye Uygulanan Harfleri Tanıma Formuna Ait Bulgular

Hazırlanan formlar ile öğrencinin hangi harfleri tanıyıp tanıyamadığı kontrol edilmiştir. Öğrenci, beşinci grup (H, V, Ğ, F, J) seslerinin büyük ve küçük harflerini tanıyamamıştır. Ayrıca 'B, b,' 'd' ve 'Pp' harflerini karıştırmıştır. Araştırmacı tanınmayan harflerden yola çıkarak drama etkinliklerini planlamıştır. İlk drama etkinliği tanışma etkinliği olduğu için planlaması önceden yapılmıştır.

Tablo 2

Büyük Harfleri Tanıma Kontrol Formu

	Tanıyor	Tanımiyor	Karıştıyor		Tanıyor	Tanımiyor	Karıştıyor
A	✓			M	✓		
B			✓	N	✓		
C	✓			O	✓		
Ç	✓			Ö	✓		
D	✓			P			✓
E	✓			R	✓		
F		✓		S	✓		
G	✓			Ş	✓		
Ğ		✓		T	✓		
H				U	✓		
I			✓	Ü	✓		
İ			✓	V		✓	
J		✓		Y	✓		
K	✓			Z	✓		
L	✓						

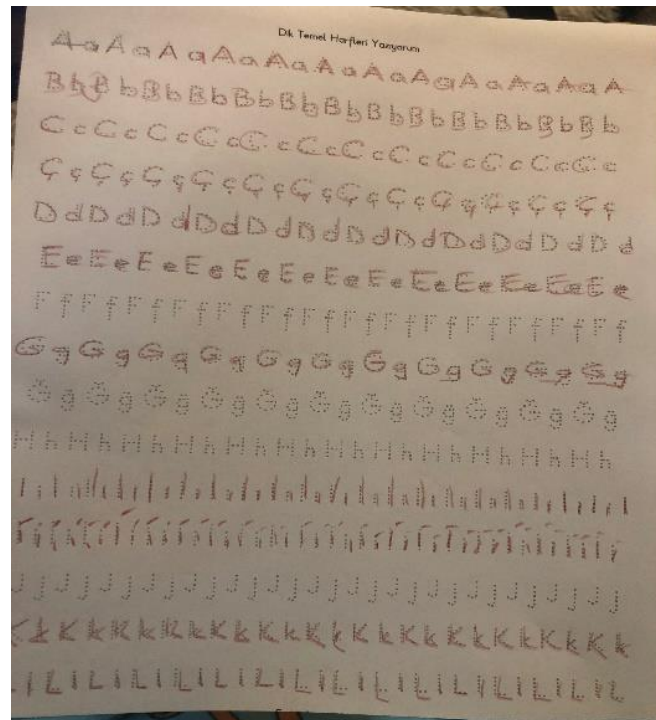
Tablo 3

Küçük Harfleri Tanıma Kontrol Formu

	Tanıyor	Tanımiyor	Karıştırıyor		Tanıyor	Tanımiyor	Karıştırıyor
a	✓			m	✓		
b			✓	n	✓		
c	✓			o	✓		
ç	✓			ö	✓		
d			✓	p			✓
e	✓			r	✓		
f		✓		s	✓		
g	✓			ş	✓		
ğ		✓		t	✓		
h		✓		u	✓		
ı			✓	ü			
i			✓	v		✓	
j		✓		Y	✓		
k	✓			z	✓		
l			✓				

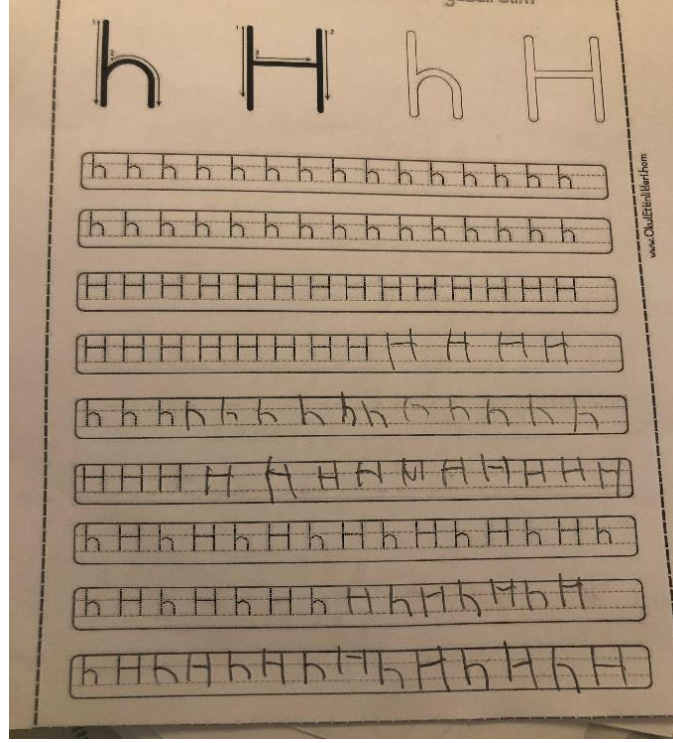
4.6.1. Yazma Testine Ait Bulgular

Öğrenciyle tanışma etkinliğinden sonra yazma güçlüğü çekiyor mu sorusundan yola çıkarak aşağıdaki yazma testinin içinde yer alan çalışma yaprağını öğrencinin doldurması istenmiştir. Araştırmacı, yazma testini; kalem tutma, çizgileri takip etme, ve boşluk bırakma olarak kategorilendirmiştir.



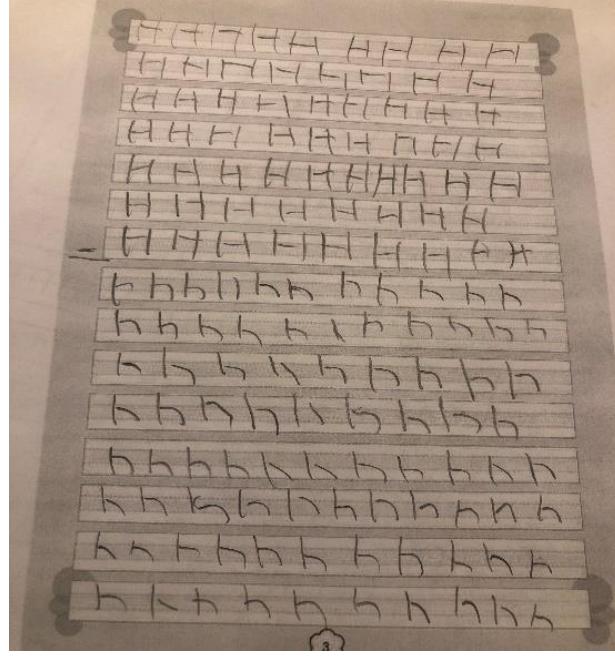
Şekil 1. Harf yazımına ilişkin çalışma yaprağı örneği

Bu çalışma yaprağından yola çıkarak öğrenci, kalemi düzgün tutmakta, çizgileri takip etmekte ve boşluklara dikkat etmemektedir. Araştırmacı, öğrencinin öğrendiği harflerin üstünden geçerken her yazdığı harfin önce sesini çıkarttırmış sonra yazdırmıştır. B ,b ve P,p harflerinin yazımında sesleri çıkarması istenince öğrenci araştırmacıya dönerek yazdığının b ve p harfi harfi olup olmadığını onaylatmıştır.

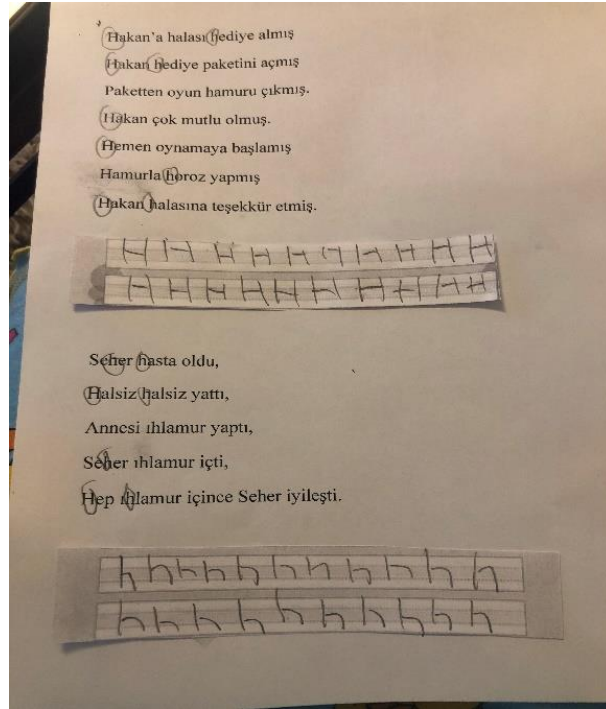


Şekil 2. 3. etkinlik sonrası çalışılan h harfinin büyük ve küçük versiyonu çalışma yaprağı ‘h, H; harflerinin yazımında da zorluk çekmemiştir. Okuma yazmayı dik temel harflerle öğrenmeye başladığı için araştırmacı da harfleri dik temel harflerle vermiştir. Harfleri tekniğine uygun yazmayı öğrenmiş olan öğrencinin çalışma yaprağında harfi satır çizgilerinin arasına yazmadığı görülmektedir. Fakat öğrenci harfler arası boşlukları uygun bırakmıştır.

4. etkinlik sonrası h harfinin görsellerine bakarak yazan öğrenci sonrasında görsellere bakmadan h harfinin büyük ve küçük versiyonunu yazmıştır. Öğrenci harfleri tekniğine uygun yazmış fakat harfleri satır çizgilerinin aralarına yazmamıştır.5.etkinlik sonrasında şiirde geçen h harflerini yuvarlak içine almış, sadece bir hala sözcüğü bir hamur sözcüğünde ve iki ıhlamur sözcüklerindeki h leri yuvarlak içine almamıştır. Yazma yaprağının altında bulunan satırlara h harfinin büyük ve küçük versiyonunu satır çizgilerinin arasına yazmış harfler arası uygun boşluk bırakmıştır.

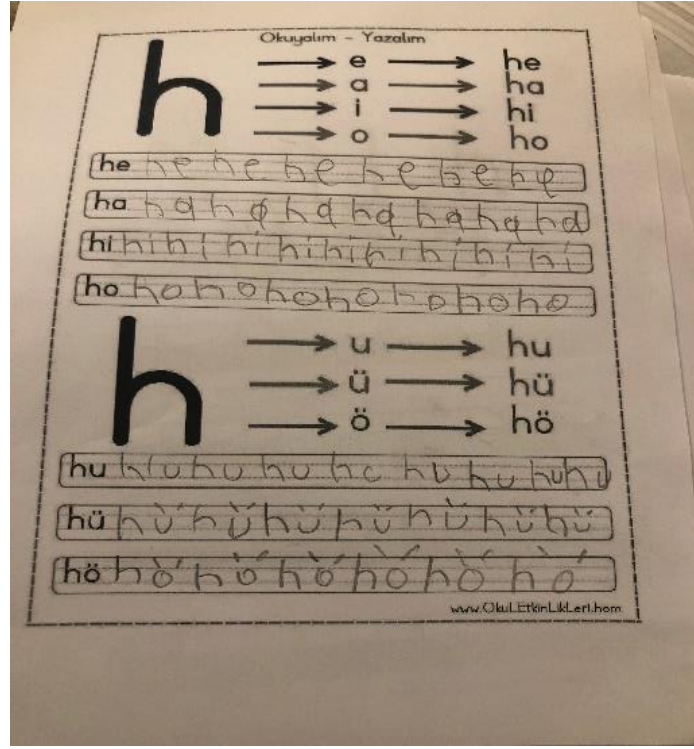


Şekil 3. 4. etkinlik sonrası h harfi çalışma yaprağı

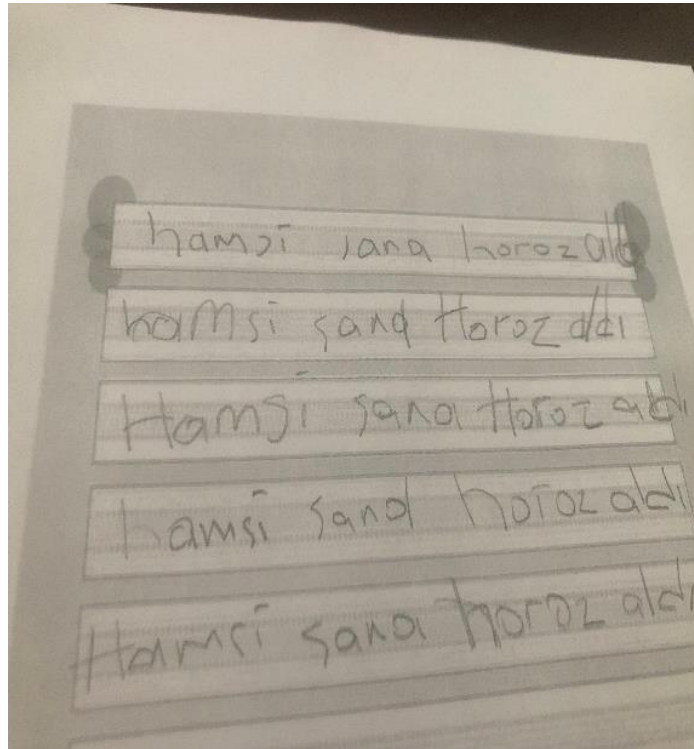


Şekil 4. 5. etkinlik sonrası h harfi çalışma yaprağı

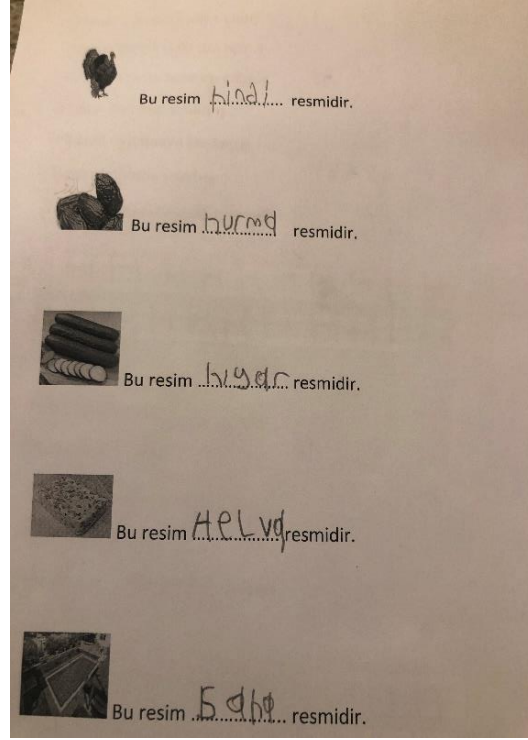
6. etkinlik sonrası yazma testinde hecelere hiç bakmadan sesli okuyup sesleri ayırt ederek heceleri yazmıştır. Heceler arası boşluk korunmuştur. Hece yazarken hiçbir harfte atlama yapmamıştır.



Şekil 5. 6. etkinlik sonrası hece çalışma yaprağı

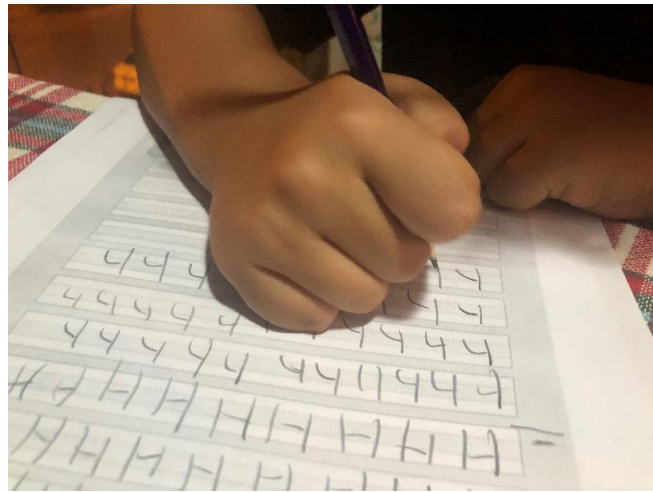


Şekil 6. 9. etkinlik sonrası cümle yazma çalışma yaprağı



Şekil 7. 11. etkinlik boşluk tamamlama çalışma yaprağı

Öğrendiği harften oluşturulan heceleri, kelimeleri ve cümleleri yazabilmiştir. Cümlelere büyük harfle başlanamakta ve noktalama işaretlerine dikkat etmemektedir. Görsele bakarak görselin ne olduğunu yazabilmektedir. Cümle yazımlarında h harfini hiç atlamadan yazabilmektedir. Öğrenci ilk etkinliklerden bu yana bakarak yazdığı büyük ve küçük h yi 5. etkinlikten itibaren bakmadan yazmaya başlamıştır. Bu da öğrenmenin kalıcılığına dair elde edilen bir bulgudur.



Şekil 8. Öğrenci h harfini bakmadan yazarken

Öğrenci yazma etkinliklerinde zorlanmamış yazma testi boyunca hiç harf atlamamış b ve p harflerinin üstünden geçerken araştırmacıya onaylatma ihtiyacı hissetmiştir. Testin

başından sonuna kadar harf ve kelime aralıklarına uygun boşluklar bırakmıştır. Satır çizgilerinin arasına harfleri düzensiz yazmıştır. Bir tek beşinci etkinlikte yazma kısmı kısa olduğu için harfleri satır çizgilerinin arasına uygun bir biçimde yazmıştır. Öğrencinin h harfini bakmadan yazabilmesi ve hatırlaması, harfi bağdaştırarak yazması öğrenmenin kalıcılığına dair bir bulguyken öğrencinin çalışmalarında satır çizgilerinin arasına harfleri düzensiz yazmasına dair pozitif bir veri elde edilememiştir.

4.7. Araştırmacı Gözlemlerinden Çıkan Bulgular

Araştırmacı uyguladığı etkinliklerle öğrencinin, uygulamanın başından sonuna kadar olan sürecini gelişim açısından değerlendirmeye çalışmıştır. Etkinliklerde kullanılan müzikler Göncü(2015) ‘in Müzik treni kalkıyor cd sinden alınmıştır.

1. Etkinlik

Sosyal ilişkinin başlaması ile öğrencinin diğer etkinliklerde daha rahat olması, kendini ifade edebilmesi ve kendini fark edip tanınması açısından ilk etkinlik tanışma etkinliği olarak planlanmıştır.

Konu: Tanışalım

Süre: 20+20 dk.

Araç ve gereçler: Portakallı draje, hayvan ve yemek kartları, müzik

Öğrenci Kazanımları:

Büyük kas ve küçük kas kullanımını gerektiren hareketleri yapar.

Dikkatini toplar.

Duygularını fark ederek kendini tanır ve tanıtır.

Kendini ve karşısındakini anlama becerilerini geliştirir.

Dil ve iletişim becerilerini geliştirir.

Hazırlık -Isınma

‘Neşeli Günler’ adlı enstrümantal şarkı eşliğinde liderin yönergesiyle odanın içinde yürümeye başlanır. Lider önce ‘ Çamurda, sırtında yük varmış gibi yürüyoruz.’ diyerek yönergeyi verir. Öğrenci ve lider çamurda sırtlarında yük varmış gibi yürürler. Lider yönergeyi değiştirerek, ‘Şimdi ayaklarımızda topuklu ayakkabı var.’ yönergesini verir.

Ayaklarında topuklu ayakkabı varmış gibi yürürler. Lider sırasıyla şu yönergeleri verir: Şimdi bebek gibi emekliyoruz, robot gibi yürüyoruz, topallayarak yürüyoruz, cam kırıkları üstünde yürüyoruz, yağmurdan kaçarak yürüyoruz, der.

Drama Etkinliği

Lider, anneden aldığı ön bilgiyle hayvan kartları hazırlayıp, öğrencinin odasının belirli yerlerine saklar. Öğrenciye de araştırmacının sevdiği yemeklerin kartlarını vererek saklamasını ister. Lider, öğrenci, hayvan kartlarına yaklaştıkça sıcak; kartlardan uzaklaştıkça soğuk, der. Öğrenci ilk hayvan kartını bulduğunda kendini tanıtan bir cümle söyler. Yine lider öğrencinin en sevdiği portakallı drajeden ikram eder. Sıra lidere geldiğinde o da kartlarını aynı yöntemle bulmaya çalışır. Kartını bulduktan sonra araştırmacı da kendini tanıtır. Etkinlik tüm kartların bulunmasına kadar devam eder.

Araştırmacı değerlendirme aşamasında aşağıdaki soruları sorar.

Değerlendirme

Lider, öğrenci ile karşılıklı oturduktan sonra aşağıdaki soruları öğrenciye sorar. Cevap verirken acele etmemesini bilemediği soru olduğunda ipucu vereceğini söyler ve öğrenciyi rahatlatır.

Hangi hayvanları buldun?

Başka hangi hayvanı bulmak isterdin?

Kendini tanıtırken hangi özelliklerini söyledin?

Başka söylemek istediğin özelliğin var mıydı? Hangisi?

Beni tanıırken hangi özelliklerimi öğrendin?

Araştırmacının Gözlemi

Burcu çekingen bir çocuk. Odaya girdiğimde odada müzik dinliyordu. Benim müziğimi de birlikte dinleyelim mi deyince, ‘Dinlemek isterim.’ dedi. Bilgisayara verdiğim Cd yi kendi yerleştirdi. Bilgisayar kullanmayı biliyor. Yapacağımız etkinliği anlatırken donuk ve dinlemiyormuş izlenimi veriyor. Etkinliği iki kere anlattım ‘Ya kartları bulamazsam’ ve iki kere de ‘Sıcak deyince kartlara yaklaştım mı oluyorum?’ diye sordu. ‘Bu ders değil, değil mi?’ dedi. ‘Hayır, biz oyun oynayıp öğreniyoruz.’ dedim. Bulamama endişesi taşıyor. Endişe taşımasından kaynaklı motivasyonu yüksek değil. Etkinliğin hazırlık aşamasında verdiğim yönergelere kendisi bir yönerge ekledi. ‘Şimdi yatağın üstüne çıkarak kayığın

küreklerini çekelim.’ dedi. Hayvan kartlarından ilkinin bulunca adını- soyadını söyledi, İkinci hayvan kartında yaşını, üçüncü de okulunu ve sınıfını, dördüncü hayvan kartında en sevdiği hayvanın kedi olduğunu ve beşinci hayvan kartında ‘Ben ders çalışmayı sevmiyorum.’ dedi.’ Hem eğlenip hem öğreneceğiz.’ dedim. Hayvan kartlarından birini dolabın üstüne koyup ucunu görmesi için dışarda bıraktım. Bütün kartları buldu. Son karta yaklaştıkça ‘sıcak’ dedim ve yönlendirmek için ‘Yukarı bakman gerekiyor.’ dedim. Eliyle tavanı ve yer zeminini göstererek (Gözler de doldu.) ‘Hangisi yukarıydı?’ diye sordu. Söylemeden kafamı kaldırdım, hemen anladı. Son kartı da buldu. Yukarı, aşağı kavramlarını biliyor ama ikisini karıştırıyor. Çekingenliği etkinlik boyunca devam etti. Değerlendirme sorularından ‘Hangi hayvanları buldun?, Sırasıyla söyler misin?’ sorusuna elinde kartlar olmadan karışık olarak söyledi. Kedi, at, eşek ve köpek sıralamasını; öğrenci, kedi, eşek, köpek diye sıraladı. Dört hayvan kartından hiçbirini unutmadı. ‘Başka hangi hayvanı bulmak isterdin ?’değerlendirme sorusuna, ‘En sevdiğim hayvan kedi, onu da buldum zaten.’ dedi. ‘Başka söylemek istediğin özelliğin var mı?’ sorusuna yanıt yok. Beni tanıırken hangi özelliklerimi öğrendin sorusuna yanıt verirken ‘Adını da öğrenmiştim ama unuttum.’ dedi. Onun dışında mesleğimi, atları çok sevdiğimi ve bir çocuğum olduğunu unutmamış. Cümleler kısa. Etkinlik sonunda, ‘Benim portakallı draje sevdiğimi nerden biliyorsun ?’ dedi. ‘Araştırdım.’ dedim gülümsedi. Onun özelliklerini bilmem hoşuna gidiyor. Bu da öğrencide olumlu pekiştireç sağladı Etkinliğin sonunda etkinliğimizi kafasında somutlaştırmak için bugün neler yaptığımıza dair bir resim yapmasını istedim.

1. etkinlik görselleri



Şekil 9. Öğrenci dolabın üstünden kartı almaya çalışırken



Şekil 10. Kartları bulduktan sonra sıralarken

2. etkinlik

Araştırmacı öğrenciyle görüşmesinden ve ilk etkinlikteki gözlemlerinden yola çıkarak öğrencinin özgüveninin yetersiz olduğu izlenimine varmış, öğrencinin karşısındakine de güven duymasını istediği için 2. etkinliğini güven duygusunu desteklemek üzere planlamıştır.

Konu: Güven

Süre: 20+20 dk.

Araç ve Gereçler: Uzun kumaş parçası

Öğrenci Kazanımları

Koşma, yürüme becerilerini yapar.

Büyük ve küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.

Dikkatini verir.

Kendine güvenir.

Değişik ortamlarda kurallara uyar.

Hazırlık-Isınma

Öğrenciyle lider önce yürümeye başlarlar. Yürürken lider, 'Bir yere yetişmeliyiz, bu nedenle hızlı yürümeliyiz.' der. Birlikte hızlanırlar. Sonra lider, 'Koşmalıyız .' yönergesini verir. Koşarlar. .Lider bu sefer 'Çok yavaş yürüyelim. Yorulduk.' der. Yavaşlarlar. Sonra durup esneme hareketleri yaparlar.

Drama Etkinliği

Lider ile öğrenci eş olurlar. Liderin gözleri bir bez yardımıyla kapatılır. Gözü açık olan, 'kör' olanın elinden tutarak veya işaret parmağıyla ona dokunarak körü dolaştırır. Bir süre sonra eşler rol değiştirir. Risk unsurunu artırmak ve karşılıklı güvenin sınırlarını zorlamak için hiç dokunma olmadan, sözle yönlendirilerek oyun tekrarlanır. Lider çalışma mekânının geniş ve güvenli olmasına dikkat etmiştir.

Değerlendirme

Lider, öğrenciye 'Bugün ben, benden hızlı koştuğunu öğrendim.' der ve aşağıdaki soruyu öğrenciye sorar. Öğrenciye acele etmemesi ve düşünmesi gerektiğini ifade eder.

Bugünkü etkinliğinde kendinle ilgili neler öğrendin?

Araştırmacının Gözlemi

Etkinliğin daha etkili olması ve etkinlik için geniş bir alana ihtiyaç duyulduğu için öğrenciye etkinliği dışarda yapılmasını teklif ettim. Önce istemeyen öğrenci etkinliğin ne olduğunu sordu. Etkinliği ancak yaparken anlatabileceğimi söyledim. Merak duygusu onun dışarda etkinlik yapılmasını kabul etmesine sebep oldu. Dışarda yanımdan ayrılmaması gerektiğini bunun aramızda önemli bir kural olduğunu söyledim. 'Tamam!' dedi. Kısa cümleler kuruyor. Göz temasından da uzak. Ben anlatırken başka yerlere bakıyor. 'Annem de gelebilir mi?' diye sordu. Güven duygusundan yoksun. Annesine rica ettik. O da bizimle geldi. Drama etkinliğini anlatınca 'Önce senin gözlerini bağlayalım.' dedi. Bilerek 'Neden?' diye sordum. 'Öyle, işte' dedi. Bence ya güven duymamasından ya da oyunu tam anlayamamasından kaynaklanıyor. Oyunu hiç dokunma olmadan oynayamadık. 'Ben öyle oynayamam.' dedi. Biz de dokunma olmadan oynama kısmını atladık. Değerlendirme sorusunu sorunca 'senden hızlı koşuyorum' 'Başka...' dedim 'Gözsüzlük zormuş.' dedi. Sonra annesine dönüp 'Eve gidelim, üşüdüm.' dedi. Gitmek istediğini bana söylemiyor. Etkinlikleri iki kere anlattım.

3. etkinlik

Konu: Büyük ve küçük ‘H-h’ harfini öğreniyorum.

Süre:20+20 dk

Araç ve gereçler: Peluş köpek, oyun hamuru, mum

Öğrenci Kazanımları:

Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.

Sözcükler arası anlam ilişkisi sağlar.

H harfini hisseder

H harfini fark eder.

Duygu, düşünce ve hayallerini ifade eder.

Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.

Dil ve iletişim becerilerini geliştirir.

Hazırlık ısınma

Lider öğrenciden bir süre gözlerini kapatmasını ister. Bu süre içinde araştırmacı yapacağı etkinliklerle ilgili sözcükler(Doğum günü, pasta, hamur) söyler ve bu sözcüklerin onun gözünde neleri canlandırıldığını ifade etmesini ister. Seçilen kelimeler etkinliğe uygun olmalıdır.

Drama etkinliği

Lider, öğrenciye aldığı peluş köpeği tanıtarak Bunun adı ‘Hamsi’ der. ‘Hamsi’yi bugün aldığım için doğum günü bugün. Hamsi oyuncakçı da çok sıkılmış. Oyuncakçıda hep bir arkadaşı olsun istiyormuş. Ben onu alınca çok sevindi. Seni yeni arkadaşına götürüyorum dedim. Hamsi’nin bugün doğum günü onun için hazırlık yapmalıyız. Hamsi en çok doğum günü pastasının üstüne kendi adının baş harfiyle yapılan kurabiyeyi üfleme istiyormuş. Elimde Hamsi’nin baş harfinin resmi var. Ona bakarak oyun hamurundan ona kurabiye yapalım.’ der. Kurabiyeler yapılır, birlikte oda süslenir. Etkinlikte büyük ve küçük harflerden pek çok h harfi öğrenciye yaptırılır. Üstüne de mum dikilerek Hamsi’ye üflettiriliyormuş gibi yapılır. Araştırmacı içinde h harfi geçen resimleri göstererek öğrenciye’ gördüğü resimlerin isimlerini söylemesini ister, böylelikle h harfi hissettirilir.

Değerlendirme

Lider, öğrenciye oyuncak köpeği kucağına alarak oturmasını söyler. Aşağıdaki soruları sırasıyla öğrenciye sorar. Yazma testindeki görsellerde içinde ‘H’ harfi geçen hayvanları boyaması istenir.

1. Sence Hamsi doğum günü pastasını üflerken hangi dileği dilemiştir?
2. Sen Hamsi’nin yerinde olsan hangi dileği dilerdin?
3. Bundan sonra Hamsi’nin hayatı nasıl olacak, anlatır mısın?
4. Bu etkinliğimizde sırasıyla neler yaptık, anlatır mısın?

Gözlem

Hazırlık çalışmalarında gözlerini kapatmasını söylediğimde bana dönüp, ‘Bir sürprizin mi var?’ dedi. Sanki çekingenliğinde bir azalma var. ‘Hayır, seninle başkasına sürpriz yapacağız.’ dedim. ‘Peki’ dedi ‘Doğum günü deyince aklına ne geliyor.’ dedim. ‘Pasta’ dedi. ‘Başka’ dedim ‘Başka bir şey gelmiyor.’ dedi. Peki ‘Pasta deyince aklına ne geliyor?’ dedim. ‘Doğum günü’ dedi. ‘Başka ?’ dedim ‘Başka bir şey gelmiyor.’ dedi. Hamur deyince yine ‘pasta’ dedi. Parti deyince ‘doğum günü ve pasta’ dedi. Kelimeler arası anlam ilişkisi kurabiliyor ama daha ileri götüremiyor. ‘Çok soru sorma bana’ dedi. Soru sorulmasından hoşlanmıyor. ‘Hem eğlenip hem öğreniyoruz.’ dedim. Devamlı bu ders değil diye rahatlatma ihtiyacı hissediyorum. Hamurlar açtık. Büyük H ve küçük h harfinin resmini koyarak ‘Bunun aynısını yapacağız hamsi için.’ dedim. ‘Tam aynısı olmazsa kızarmısın?’ dedi. ‘Hayır, belki ben de aynısını yapmakta zorlanabilirim.’ dedim. Önce benim yapmamı bekledi. Hamuru alınca o da aldı benim yaptıklarımın aynısını yapmaya başladı. Tekniğe uygun yapıyoruz. Büyük H de hiç zorlanmadı. Küçük h yi yaparken biraz zorlandı ve ‘Bana yardım eder misin?’ dedi. Hamuru yuvarlamakta zorlandı. Küçük h harfinin alt uçlarının biri büyük biri küçük oldu. ‘Olmadı yaaa !’ deyince ‘Tekrar yapabiliriz.’ dedim. Daha sonraki küçük h yapımında ‘Ben de birini yapamıyorum yardım eder misin ?’ diye sordum. ‘Ederim, ben bu h yapımında başarılıyım.’ yanıtını verdi. Küçük motor becerilerinde sıkıntı yok. Gerçekten h harfini güzel yapıyor. Ama her yapıшта resme bakıyor. H harfini ona seslendirdim. Hamsi’nin baş harfi bu. H A M S İ dedim. H harfiyle başlayan görselleri gösterdim. Sırasıyla ‘ HAVUÇ, HOROZ, HİNDİ, HALI, HARİTA, HAVLU VE HAMAK’ resimlerini gösterdim. Hindi adı bir türlü aklına gelmeyince hin – diye hecelelemeye başlayınca ‘hindi’ dedi. Hamak görselini bilemedi. ‘Hamak ne bilmiyorum.’ ben dedi. ‘İki direk arasına asılan sallanılan bir yatak.’ dedim. Etkinlik boyunca dikkatinde hiçbir azalma olmadı. Değerlendirme sorularına geçince ‘Hamsi hangi

dileği dilemiştir sence’ diye sorunca: ‘Benimle uçağa binmeyi dilemiş olabilir.’ dedi. ‘Niye öyle bir şey dilesin?’ ‘Çünkü oyuncakçıdan dışarı çıkmamış uçmak isteyebilir.’ dedi. Peki, ‘sen ne dilerdin?’ dedim. ‘Çok çalışkan olmayı dilerdim.’ dedi. ‘Neden?’ dedim. ‘Çünkü çalışkan değilim.’ dedi. ‘Ama sen çok güzel hamurdan h harfleri yaptın bence çalışkansın.’ dedim. Gözlerinin içi güldü. Evet ben de çalışkan oluyorum azıcık azıcık dedi. ‘Yavaş ‘ sözcüğünün yerine kullandı azıcık sözcüğünü. ‘Hamsi artık sizinle kalacağına göre yaşamı nasıl olacak?’ ‘Akıllı durursa ona kızmam birlikte müzik dinleriz.’ dedi. Konuşmalarını kısa kesiyor. ‘Etkinliğimizi sırayla anlatır mısın?’ diye sorduğumda ‘Sen onu oyuncakçıdan bana aldın. Doğum günü. Adının baş harfini yaptık. Mum üfledi.’ dedi. Doğru anlattım mı? diye sordu. ‘Aferin, hepsi doğru.’ dedim. ‘Anneme söyleyebilir miyim doğru yaptığımı?’ dedi. ‘Etkinliğimiz bitince söylersin.’ dedim. Sıralama doğru ama kısa cümleler kuruyor.

Yazma testindeki görsellere baktı ve içinde h harfi geçen görsellerden havuç görselini hemen boyadı. Horoz görselinde biraz duraksadı. ‘Bu tavuk mu?’ dedi, ‘Hayır, horoz’ dedim. Onu da boyadı. Muz görselinde biraz duraksadı, düşündü. ‘Bunu boyamayacağım değil mi?’ dedi. El görselinde hiç tereddüt etmeden ‘Bunu da boyamayacağım.’ dedi. Yazma testindeki h harflerimizi yaptık. İki kere ‘Nasıl yazıyorum?’ diye sordu.

Bu etkinlikte daha rahatladığını çekingенliğini az da olsa üzerinden attığını görüyorum. Motivasyonu etkinliğin başından sonuna kadar yüksek. Şu ana kadar etkinlikleri yapmadan önce iki kere anlatıyorum. İlk anlatıştan sonra tekrar anlatmamı istiyor. Konuşmaları ilk etkinliğimizde olduğu gibi tutuk.

3. Etkinlik görselleri



Şekil 11. Öğrenci büyük ve küçük h harflerini yaparken



Şekil 12. Hamsi'nin doğum günü kutlaması



Şekil 13. Öğrenci hamak görselini incelerken.

4. etkinlik

Konu: Horozum evine ulaştı mı?

Süre: 20+20 dk

Araç ve gereçler: Hikaye, horoz görseli

Öğrenci Kazanımları:

Kendini bedensel olarak ifade eder.

Dinlediklerinden olayın gelişimi hakkında tahminde bulunur.

Dinlediği öykünün sonunu getirebilir.

H harfini fark eder.

Yaratıcılığını geliştirir.

Faklı olay ve durumlarla ilgili deneyim kazanır.

Karar verme becerisi edinir.

Kendini ve başkalarını anlama becerisi kazanır.

Hazırlık Isınma

(Lider sesini kayıt altına alır. Kayıt altına alınan seslerde çeşitli fiziksel aktivite yönergeleri söylenmiştir.)

Yönergeyi duyan lider ve öğrenci, yönergeye uygun fiziksel aktiviteleri yaparlar.

Drama Etkinliği

Lider, öğrenciye horoz ile köpeğin hikayesini anlatır. Horoz bir gün evinden çok uzaklaştığı için kaybolmuştur. Yolda bir köpeğe rastlar ve kaybolduğunu sabaha kadar evde olması gerektiğini eğer evde olmazsa sahibi Hasan Bey'i uyandıramayacağını söyler. Hasan Bey uyanmazsa işlerin gecikeceğini dile getirir. Köpek sana yardım edeceğim, der. ve hikaye burada kesilir. Öğrencinin hikayeyi tamamlaması istenir. Öğrenci hikayeyi tamamlar.

Değerlendirme

Öğrencinin empati kurmasını ve hikayede soruna karşı çözüm yolları bulmasını sağlamak amacıyla düşündürücü sorular sorulur, sorulara acele etmeden cevap vermesi ve drama etkinliğini resmetmesi istenir.

1. Horozun yerinde olsan neler hissederdin?
2. Başka nasıl bir çözüm yolu olabilirdi?
3. Horoz kaybolmamak için nasıl bir önlem alabilirdi?
4. Horoz hangi harfle başlıyor?

Araştırmacının Gözlemi

Burcu hikayeyi; 'Köpek annesine horozun kaybolduğunu söyler. 'Birlikte horozun evini bulurlar.' diye tamamladı. Doğru mu? diye sordu. Canlandırma kısmına geçtiğimizde ben yapmak istemiyorum dedi. Lider horoz taklidi yapıp 'Ne yani ben evimi bulamayacak

mıyım?’ deyince ‘Tamam.’ diyerek canlandırma yapacağını başıyla onayladı. Sonra birden ‘Ben okuma yazmayı sevmiyorum.’ dedi. ‘Birlikte seveceğiz.’ dedim. Horozun kaybolmasına üzülen öğrenci ‘Horoz da benim gibi mi?’ sorusunu sordu. ‘Nasıl yani senin gibi.’ dedim. ‘Ben horoz gibi kaybolmam çünkü okuma yazma öğreniyorum.’ dedi. ‘Sen okuma yazma biliyorsun, eksikliklerin var onları tamamlıyoruz.’ dedim. Canlandırma esnasında ise kaybolan horoz değil yardım eden köpek olmak istedi. Sorunu anneyi de devreye sokarak çözmeye çalıştı. Canlandırma esnasında ise birden, ‘Polise de gidebilirlerdi.’ dedi. İkinci bir çözüm yolu daha buldu. Bu da problemi fark edip anladığını ve çözüm yolları ürettiğini gösteriyor. Canlandırma kısmında köpek havlaması yapıp köpek gibi dilini dışarı çıkardı. köpek taklidini başarıyla yaptı ve horoza(lider) dönüp ‘Niye evinden uzaklaştın?’ diye kızdı. Canlandırma yapmamızdan zevk alıyor. Peki, ‘Anne ve polis dışında nasıl bir çözüm yolu olabilirdi?’ sorusuna ‘Haritayla yolunu bulabilir.’ dedi. Değerlendirme sorusu ‘Horoz kaybolmamak için nasıl bir önlem alabilirdi?’ sorusuna ‘Evinden o kadar uzaklaşılmı? Uzaklaşmasın bence.’ dedi. Drama etkinliğinin son sorusunu sormaya fırsat kalmadan ‘Bir önceki etkinliğimizde Hamsi’ye doğum günü pastası yapmıştık. Hamsi’nin ilk harfini öğrenmiştik.’ dedim. Hemen atıldı ve horoz ‘Hıh harfiyle mi başlıyo, evet h harfiyle başlıyor.’ dedi. ‘Evet.’ dedim, ‘H harfiyle başlıyor.’ Yazma testine h harflerinin büyüğünü ve küçüğünü yazmasını istedim. Önüne de h harflinin görselini koydum. Önce bakarak yazdı, sonrasında bakmadan yazmaya başladı.

5. Etkinlik

Konu: H harfini tanıyorum, yazıyorum

Süre: 20+20 dk.

Araç ve Gereçler: Şiiri anlatan görseller, resim kağıdı, boya kalemli

Öğrenci Kazanımları:

Kendini bedensel olarak ifade edebilir.

Denge hareketleri yapar.

Nesne /durum/olaylara dikkatini verir.

Yaratıcılığını geliştirir.

H harfini tanır ve yazar.

Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.

Hazırlık- Isınma

Lider ve öğrenci karşılıklı dururlar. Önce liderin yaptığı hareketleri öğrencinin taklit etmesi istenir. Öğrenci lider hangi şekli alırsa onun taklidini yapar. Sonra sıra öğrenciye geçer. Öğrencinin her hareketini lider yapar. Etkinlik aynı şekilde iki kere tekrarlanır. Lider aşağı-yukarı sözcüklerini söyleyerek başını yukarı kaldırır ve aşağı indirir. Amaç öğrencinin aşağı-yukarı kavramlarının yönlerini öğrenmesidir.

Drama etkinliği

Hakan'a halası hediye almış
Hakan hediye paketini açmış
Paketten oyun hamuru çıkmış.
Hakan çok mutlu olmuş.
Hemen oynamaya başlamış
Hamurla horoz yapmış
Hakan halasına teşekkür etmiş.

Şiirinin görselleri araştırmacı tarafından hazırlanıp sırasıyla öğrenciye gösterilir. Görsellerde neler anlatıldığı öğrenciye sorulur. Öğrenci görsellerde gördüklerini anlatır. Daha sonra şiir öğrenciye okunur. Öğrenciye şiirin yazılı olduğu kağıt verilerek h harflerini yuvarlak içine alması istenir. Sonra h harfini şiirin içindeki yazma testine yazması istenir. Sonrasında :

Seher hasta oldu,
Halsiz halsiz yattı,
Annesi ıhlamur yaptı,
Seher ıhlamur içti,
Hep ıhlamur içince Seher iyileşti.
Şiiri öğrenciye okunur ve lider okunan şiirin resmini çizmesini ister.

Değerlendirme

Lider, öğrencinin kendini sözcüklerle ifade etmesini ve ikinci okuduğu şiiri resmetmesini ister.

Yapılan bu etkinlikte neler hissettin?

Araştırmacının Gözlemi

Öğrencinin ısınma çalışmaları çok hoşuna gittiği için iki kere yapacağımız ısınma çalışmasını dört defa yaptık. Çok istekli. Etkinlikte resim yapacağımız duymak onu sevindirdi. ‘Yardım edersin değil mi?’ dedi, ‘Ederim tabii.’ dedim. Görselleri sırasıyla gösterdim. İlk görseli çocuğa annesi hediye almış. ‘Acaba ne aldı?’ dedi. İkinci görseli ‘Çocuk hediyesini açıyor.’ dedi, üçüncü görselde ‘Hediyeyi anlamadım.’ dedi. ‘O bir oyun hamuru’ dedim. Dördüncü görseli ‘Erkek mutlu olmuş. Hediye aldığım zaman ben de çok mutlu oluyorum, erkekler top hediyesi aldığında daha mutlu oluyor, keşke top alsalardı.’ dedi. Kaygıları azaldıkça duygularını, düşündüklerini daha rahat ifade ediyor. Şiiri yazılı olarak verdim, şiirde geçen büyük ve küçük h harflerini yuvarlak içine alıp büyük H harfini bakmadan küçük h’ yi bakarak çizdi Etkinlikteki motivasyonu ‘Aferin, bravo, başardın.’ onay pekiştireçleri ile artıyor. Etkinliğin ikinci kısmında şiiri okudum. ‘Bu şiire göre resim çizeceğiz.’ dedim. Şiiri bir daha okuttu, sonra bir daha okuttu. Kağıdı verdim. ‘Seher’i hasta yatarken çizmem gerekiyor.’ dedi. ‘Seher erkek mi kız adımı?’ diye sordu. Kız olduğunu öğrenince, ‘Ay! saçlarını kahverengi yapacağım.’ dedi. Resmi çizerken şarkı uyduruyor aklından. Şarkısının sözleri ,

Arkadaş hasta olmuş,

Yatağında yatıyormuş,

Annesi çocuğunu iyileştirmiş.

Sonra bana dönerek,’ Hep böyle eğlenceli olsun, hep oynayalım, bana hiç kızmıyorsun.’ dedi. Boyama esnasında boyaları dışarı taşırmadı. Kendi yatağının aynısının siyahını yaptı. ‘Bak senden hiç yardım almadan çizdim.’ dedi. Tebrik ettim. ‘Bu etkinlikte neler hissettin?’ sorusuna ‘Erkek çocuğa top alınmalıydı o zaman daha mutlu olurum, resimlerimi çok güzel çizdim.’ dedi. H harflerini şiirde hamur , hala ve ıhlamur sözcüklerindeki h yi yuvarlak içine almadı. Uyarmadan ‘Daha dikkatli baksak birkaç tane daha bulabiliriz.’ dedim. Halanın h sini bakarken gördü. ‘Bunu görmemişim.’ dedi. Şiirde iki hala geçiyor, diğerini de göremedi. Hamurdaki ve ıhlamurdaki h harfini bulamadı.

5. etkinlik görselleri



Şekil 14. Öğrenci görselleri anlatırken

6. Etkinlik

Konu: Okuyarak Dans

Süre: 20+20 dk

Araç ve gereçler: Renkli balonlar

Öğrenci Kazanımları

Müzik ve ritm eşliğinde hareket eder.

Heceleri okur.

Kendine güvenir.

Hazırlık-Isınma

Isınma Lider ve öğrenci sırasıyla bir hayvan ismi söyler ve söylenen hayvanın sesi çıkarılır ve hareketi yapılır. Lider yukarıda ve aşağıda kavramlarının öğrenci tarafından pekiştirilmesi için hayvan isimlerini söylerken yukardaki kuş, aşağıdaki kaplumbağa gibi ifadeler kullanır.

Drama Etkinliği

Renkli balonların üstüne, büyük H ve küçük h harfi ile başlayan Ha –he –Hı-hi-Ho-hö-Hu-hü heceleri yazılır. Lider öğrenciye sırasıyla heceleri okutur. Her doğru okumasında önündeki yazma testine doğru okuduğu heceyi yazar. Okunan balonla birlikte müzik eşliğinde dans edilir sonrasında diğer balonun okunmasına geçilir.

Değerlendirme

Lider, hayvan sesleri taklit eder. Her taklit ettiği hayvanın adını öğrenciye sorar. Daha sonra hayvanlar da bizim konuşmalarımızı taklit edebilirler mi? sorusunu öğrenciye yöneltir. Cevabı dinler. Sonrasında hangi heceleri okuduk hatırladıklarını söyler misin? sorusunu sorduktan sonra öğrencinin acele etmeden, düşünerek cevaplamasını ister.

Araştırmacının Gözlemi

Isınma bölümünde ben önce ‘aşağıdaki horoz.’ dedim. Horozun sesini çıkararak horoz gibi kabarma taklidi yaptı. Bana ‘kedi’ dedi. Miyavlayınca ‘Öyle değil böyle ses çıkarmalısın.’ diyerek miyav sesini çıkardı. Hatalı gördüğü şeyleri söylemekten çekinmiyor. ‘yukarı kuş’ dediğim anda kafasını yukarı kaldırdı. ‘Aşağı kaplumbağa’ dediğimde kafa öne eğildi. Aşağı-yukarı kavramlarının yönlerini şaşırmadan yaptı. Daha önce sesli harfleri ve harf birleştirmeyi öğrenmiş. Fakat ilk heceyi ben okudum. Daha önceki etkinliklerde de H ile başlayan ya da içinde h geçen sözcüklerde h harfini hep bastırarak okudum. Hecelerin hepsini okudu ama yavaş okuyor hı hecesini hi okudu. ‘Doğru mu ?’ diye sordu. Morali bozulunca ‘Acele etme bir daha deneyelim.’ deyince doğru okudu ve motivasyonu yükseldi. Hiç duraksamadan diğer heceye geçince ‘Sırada dans var, acele etme.’ dedim. ‘Evet’ dedi. Yazıda bir sorun yok. Bugün h harfinin büyüğünü yine bakmadan yazdı. Heceleri yazma testindeki görsellere bakmadan heceleri söyleyip aklından sesli düşünerek yazdı. Yazma gayet güzel gidiyor. Müziğı sevdiği için dans etkinliğimizden memnun. Değerlendirme sorusunun ilkini, ‘Onlar konuşamaz ki ama anlarlar.’ diye yanıtladı. İkinci soruya Ha He, Ho ve Hu yu söyledi. Bugünkü etkinliğimizin sonuna geldiğimizi söyleyince ‘Bir daha ne zaman geleceksin?’ diye sordu ardından ‘Hemen gidiyorsun sen de!’ diye kızdı.

7. Etkinlik

Konu: Kartları Eşleştirelim.

Süre: 20+20 dk.

Araç ve gereçler: Hece Kartları

Öğrenci Kazanımları

Küçük ve büyük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.

Nesne/durum /olaylara dikkatini verir.

Heceleri okur ve eşleştirir.

Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.

Hazırlık Çalışması

Lider öğretmen, doktor, ahçı mesleklerini seçer. Sırasıyla meslekleri tanıtıcı taklitler yapar. Amaç, öğrencinin taklitlerden yola çıkarak meslekleri bilmeye çalışmasıdır. Sonra roller değişir ve öğrenci meslekleri tanıtıcı taklitler yapar ve lider bunları bilmeye çalışır.

Drama Etkinliği

Üzerinde küçük h harfi ve büyük H ile ha/ha-He/He-hı/hı-Hi/Hi-ho/ho-Hö/Hö-hu/hu-Hü/Hü heceleri yazılmış kartlarından elinde ikişer tane bulunan lider kartları ters çevirerek yerleştirir. Öğrenciye eş kartları birlikte bulacaklarını söyler. Öğrenci ve lider sırayla eş kartları bulmaya çalışırlar. İlk seferde bulana oyunu bir kere daha oynama hakkı verilir. Kartın eşini bulan kartı parmak boyasıyla istediği rengi kullanarak istediği deseni yaparak boyar.

Değerlendirme

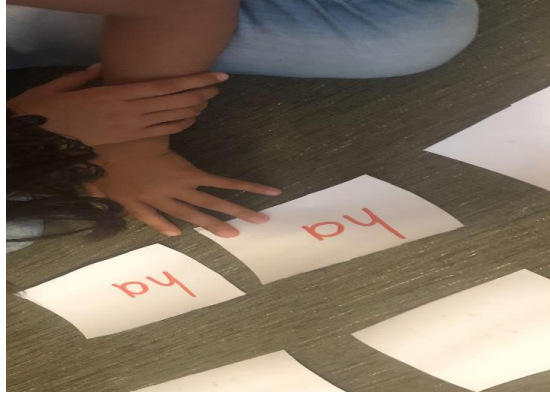
Hangi heceleri okudun hatırladıklarını söyler misin? sorusuyla öğrencinin düşünmesi sağlanır. Acele etmeden ve çekinmeden cevap vermesi istenir.

Araştırma Gözlemi

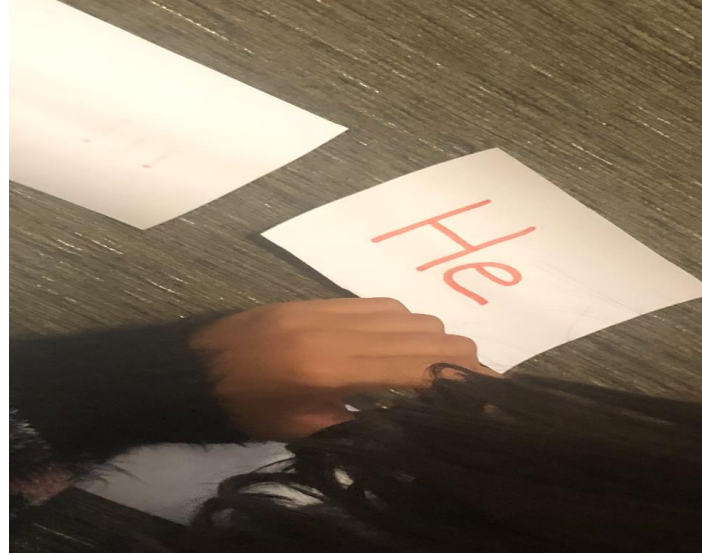
Eşleştirme oyununu anlatmaya başladığımda ‘AAAAA! ben o oyunu biliyorum. Eve gelen öğretmenimle sık sık oynuyoruz.’ dedi. ‘O zaman sen anlat bakalım aynı oyun mu?’ dedim. Aynılarını buluyoruz, dedi. ‘Evet, ama aynılarını bulan bu boyalarla kartları boyayacak.’ dedim. Aceleyle, ‘Hadi başlayalım, bana güzel sorular sorabilirsin bu dersimizde.’ dedi. Ben bilinçli olarak hı hecesinin kartlarını eşleştirdim. Eşleştirmeyi ilk ben yaptım ve hı diye okudum. İkinci denememde ha ve ho çıkınca eşleşme olmadı sıra öğrenciye geldi. Sıra ona gelince ilk eşleştirmede ha ve he çıktı. O da eşleştiremedi. Ben yine eşleştiremeyince .ha hecesinin eşini bulup okudu. ‘Halanın ha sı bu.’ dedi. Hemen yanımdaki portakallı drajelerden verip ‘Kocaman bir aferin sana.’ dedim. Bulunca, ‘Buldum bunu kırmızıya boyayacağım.’ dedi. ‘Doğru okudum mu?’ diye sormadı. Geriye altı kart kaldı ve He – ho hecelerini 2.sefer denemesinde kalan heceleri ilk denemesinde eşleştirdi. Açtığı kartların eşlerinin yerini buldu ve hepsini doğru okudu. Sonra ‘Güzel okuyorum ya, anneme söylesem.’ dedi. ‘Sonra’ dedim. Yazma testinde heceleri birleştirerek okudu.

Değerlendirme sorusu sırasında kartların hepsi önünde açık duruyordu. Aklına gelenler /ha/ho ve hö oldu diğerlerine önünde açık olan kartlardan okuyarak baktı.

7. etkinlik görselleri



Şekil 15. Öğrenci heceyi okurken



Şekil 16. Öğrenci kartın eşini bulmaya çalışırken

8. Etkinlik

Konu: Çek, Oku, Söyle

Süre: 20+20 dk.

Araç ve gereçler: Torba

Öğrenci Kazanımları:

Dinleme stratejilerini uygular.

Okuma stratejilerini uygular.

Yaratıcılığını geliştirir.

H harfini tanır ve yazar

Hazırlık-Isınma

Her çocuk özeldir filminden dislektik ünlüleri ve başarılarını anlatan bölüm öğrenciyle birlikte izlenir.

Drama Etkinliği

Kağıtlara halı, hortum, nohut, hamsi, hasta, külah sözcükleri yazılır. Bir torbanın içine atılır. Torba sallanır ve öğrenciye torbadan bir kağıt çekmesi söylenir. Sırayla torbadan öğrenci ve lider bir sözcük çeker. Sözcükleri okurlar. Çektikleri sözcükleri kullanarak bir şarkı uydurup söylerler.

Değerlendirme

Filmin tamamını izlemek ister misin?

Hangi sözcükleri torbadan çektin?

Araştırmacının Gözlemi

Öğrenci hamsi, külah ve halı sözcüklerini çekip heceleyerek okudu. Halı sözcüğünü ha-li diyerek okuyunca ‘Bu harf başına güneş geçmesin diye şapka takmış. Bu şapkasız olan dedim. ‘A evet öteki o zaman’ dedi. Ha-lı diye okudu. Ben önce hasta, hortum ve nohut sözcüklerini çektim. ‘Şimdi bu sözcüklerle şarkı söyleyelim.’ dedim. Önce sen söyle dedi. Ben de :

Hortumla bahçeyi sulamam

Nohutları sulamaaaaam

Hastalık hastası olmaaaaam

bestesini yapınca ‘Nohut sulanmaz yenir.’ dedi. Ben de ‘Ama nohutta toprakta büyüyen bir bitki sofralarımıza sulanıp büyüyerek geliyor.’ dedim. Şaşırdı.

Hamsi bana hediye

Kulahta dondurmayı çok severim.

Halıya yatmayı çok severimmm diye bir şarkı besteledi.

Hiç duraksamadan bir çırpıda şarkısı ezgi eşliğinde ağzından çıktı. Sonra da ‘Ben bu h harfini çok sevdim.’ dedi. ‘Filmin tamamını seninle izleyelim.’ dedi. ‘O çocukta okumayı öğrenecek bak hepsi öğrenmiş.’ dedi. ‘Ben halı çektim, hamsi çektim ve külah çektim torbadan.’ dedi. ‘Senin aklına gelen h li sözcük var mı?’ diye sorunca ‘Havuç var daha var ama düşünmem gerek dedi. Onu tebrik ettikten sonra aldığım kitabı hediye ettim.

9. Etkinlik

Konu: Cümlem Nedir?

Süre: 20+20 dk.

Araç ve Gereçler: Bağlama bandı, kar küresi, renkli kartonlar

Kazanımlar

Hece ve kelimeleri okur.

Basit ve kısa cümleleri okur.

Hazırlık-Isınma

Isınma Çalışmaları

Lider öğrencinin hayal gücünü ortaya çıkarmak amacıyla öğrencinin gözlerini bağlar ve öğrencinin eline bir kar küresi verir. Lider kar küresini kendi getirir. Gözleri kapatılan öğrencinin eline kar küresi verilir ve dokunarak bu objenin sertliğini, şeklini, boyunu algılaması istenir. Yine gözleri kapalıyken objenin ne olduğuna dair tahminlerde bulunması söylenir. Tahminlerden sonra öğrencinin gözleri açılır ve bu objenin niçin kullanıldığı sorulur.

Lider bu etkinliğin sonunda bulmacayı çözerse bir sürprizi olduğunu söyler. Öğrenciye lider öğrencinin öğrendiği harflerden oluşan sözcükleri yuvarlak renkli kartonların üstüne yazar. Lider sözcüğü okuduğunda öğrenci sözcüğün hangi karton üstünde yazdığını bulur ve kartonun üzerine çıkarak buldum, der. Bulduğu sözcükler sıraya dizilir. En son sözcükte bulunduğu kartonların üzerindeki sözcüklerin birleşiminden oluşan cümle öğrenci tarafından okunur. Lider sözcükleri bulabilmesi için öğrenciye ek süre verir.

Değerlendirme

Öğrencinin önüne kar küresi ve sözcük kartonları konur. Yaptığımız etkinliği sırasıyla anlatır mısın? sorusu öğrenciye yöneltilir. Öğrencinin hatırladıklarından yola çıkarak objeleri sıralaması istenir.

Gözlem

Etkinliği öğrenciye bir kere anlattım. Diğer etkinlikleri iki defa anlattırırdı. Karmaşık bir etkinlik olmasına rağmen ‘Bir daha anlatır mısın?’ demedi. Sıralı ve aşamalı öğrenmeler olduğu için hızlı öğrendiğini düşünüyorum. Keyif aldıkça da daha hızlı öğreniyor.

Yapamama korkusu yapabilirim düşüncesine dönüşüyor. Çünkü anlatınca ‘AAAAA’ ben bunu yaparım, çok kolay.’ dedi. Yuvarlak kartonların üzerine yazılan HAMSİ ,SANA, HOROZ, ALDI sözcükleri karışık olarak zemine yerleştirildi. ‘İlk sözcüğün için zaman tutuyorum.’ dedim. ‘Tamam’ dedi. Yaklaşık 10 saniye sonra Hamsi yazan kartonun üstüne çıkarak ‘Buldum.’ dedi. Sırasıyla sana sözcüğünü 10 saniyede, horoz sözcüğünü 3 saniyede, aldı sözcüğünü 11 saniyede buldu. Bulduğu sözcüklerden oluşan cümleyi okudu. Okuduktan sonra zıplaya zıplaya odayı dolaştı. ‘En çok bu oyunu sevdim.’ diye bağırdı. Sonra köpeğinin yanına gidip ‘Sen bana horoz mu aldın canım köpeğim.’ dedi. ‘Hamsi sana bu horoz resmini almış, yanına da başarından ötürü çikolata koymuş.’ dedim. Hamsi’yi eline alıp ‘Üçümüz sarılmalıyız bence.’ dedi. Kartonları yere dizdik, ‘Sen kelimeleri söyledin ben de okuyup hangi karton olduğunu buldum. .Hamsi’nin ve senin sürprizin öğrendim.’ dedi. Yazma testinde ‘Hamsi bana horoz aldı.’ cümlesini heceleyerek yazdı.

9.etkinlik görseli



Şekil 17. Öğrenci sana sözcüğünü bulduktan sonra

10. Etkinlik

Konu: Bilmece bildirmece

Süre: 20+20 dk

Araç ve gereçler: Görseller

Kazanımlar

Dinlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

Hece ve kelimeleri yazar.

Hazırlık-Isınma

Lider öğrenciye hayvan yürüyüşleri yapacaklarını söyler. Öğrencinin seçtiği hayvanla ısınma etkinliklerine başlanır. Lider ve öğrenci sırasıyla hayvan isimlerini söyleyerek o hayvanların yürüyüşlerini taklit ederler.

Drama etkinliği

Lider içinde h harfi geçen varlık isimlerini bilmece gibi öğrenciye sorar. Bir varlığın adının içinde h harfi yoktur. Bütün varlıkların görsellerini öğrencinin önüne koyar. Sormaya başlar. ‘Bir hayvan yeşil renklidir. Derisi kalındır, dişleri çok güçlüdür, geyiği bile yer.’ Öğrenci önündeki görsellerden neyin tarif edildiğini bulur. İkinci bilmece ‘Öğrenciler çok sever, topla üstünde gezer, bazen çoraktır bazen çimen.’, üçüncü bilmece ‘Ben bir kuzuyum. Her akşam evime girerim bilin bakalım evimin adı nedir?, dördüncü bilmece ‘Akar akar dururum, içimde çok canlı bulundururum, her zaman da ıslağım.’ Bulduğu varlığı görselinin altına yazar. Lider sonra beşinci bilmeceyi de öğrenciye sorar: Vız vız uçarım, acıkınca ısırarak doyarım. Hepsinin altına da isimlerini yazar.

Değerlendirme

Lider etkinlikte öğrencinin önüne görselleri koyar ve aşağıdaki soruları sorar.

Hangi varlığı adında h harfi bulunmuyor?

Yazdığın varlıkların içinde bulunan h harfini yuvarlak içine alır mısın?

H harfi ile başlayan ya da içinde h harfi geçen başka sözcükler aklına geliyor mu?

Geliyorsa söyler misin?

Lider, öğrenciden soruları cevaplarken acele etmemesini ve düşünerek cevap vermesini ister.

Araştırmanın Gözlemi

Isınma etkinliklerinde ğrenci özellikle yılan gibi sürünme hareketinde çok güldü. Hemen ardından ‘Başka nasıl oyunlar var?’ diye sordu. Bilmeceler kısmında ise lider bilmeceleri sorduğunda görsellere bakmadan bilmeceleri bilmeye çalıştı. Ahır ve nehir bilmecelerinde takılınca görsellere baktı. Nehir sözcüğünün yerine ‘havuz’ dedi. Sonra ‘havuz da olur h var, korkmadan söyleyince ğreniyorum.’ dedi. Sözcükleri birlikte heceledik, heceledike görsellerin altına yazdı. Bildike heveslendi, heveslendike ‘Bana sen ipucu verme.’ dedi. Değeriendirmenin ilk sorusuna ‘ok kolay sinekte h yok ki!’ dedi. Sözcüklerde geçen h harflerini yuvarlak içine aldı. Değeriendirmenin son sorusuna ‘Havuç geldi şimdi aklıma daha düşünürsem çok bulurum.’ dedi.



şekil 18. 10. etkinlik görseli

11. Etkinlik

Konu: Müze geziyoruz

Süre: 20+20 dk.

Araç ve Gereçler: Görseller

Kazanımlar

Yer değeriştirme ve denge hareketleri yapar.

Boşlukları sözcüklerle tamamla.

Başkalarına yardım eder.

Hazırlık-Isınma

Lider öğrenciye sen ünlü bir ressamın fırçasısın. Şimdi resim tuvaline kadar tek ayak üstünde zıplayarak ilerleyelim der. Önce tuvalerimizi elimizle boyayalım, şimdi dirseğimizle, sırtımızla, kafamızla, ayaklarımızla, burnumuzla boyayalım. Akan boyaları parmaklarımızla silelim. Şimdi çok yorulduğumuz için dinlenelim ve ne çizdiğimizi birbirimize anlatalım, der.

Drama etkinliği

Lider, öğrenciye şimdi seninle bir oyun oynayacağız. Sen müzeye gzmeye geleceksin. Ben de müze görevlisiyim. Müze görevlisi olarak yardımına ihtiyacım var. Bütün ünlü ressamların tablolarının altında çizdikleri resimlerin adları yok. Sen de resimden anlayan ünlü bir sanat tarihçisisin. Resimlere bakarak altına sanatçıların ne çizdiklerini söyleyip yazabilir misin? Odanın çeşitli yerlerine araştırmacı hindi hıyar, hurma tahin hastane , havuz görsellerini yerleştirerek altına ‘Bu resimresmidir.’ cümlesi yazılarak boşlukları öğrencinin doldurması istenir. Öğrenci okur, sözcüğü yazar ve cümleyi tekrar okur.

Değerlendirme

Lider, öğrencinin kendine olan güvenini artırmak duygularını ifade etmesini sağlamak amacıyla müze görevlisine yardımcı oldun, neler hissettin? sorusunu yöneltir. Öğrencinin cevaplarken acele etmemesini ve düşünmesini ister.

Araştırmacının Gözlemi

Canlandırma yapmaktan çok hoşlandı. Canlandırma etkinliğini anlatınca. ‘Ben bunu yaparım çok kolay.’ dedi. Hindi sözcüğünü yine hatırlayamadı. İlk hecesini söyleyince hemen ‘hindi’ dedi. Heceleyerek hindiyi kağıda yazdı. Bütün sözcükleri görsellerinden tanıyarak hepsini yardım almadan heceleyerek yazdı. Tahin görselinde zorlanınca, ‘Ben bunu tanıyamadım.’ dedi. İpucu verdim ilk hecesini söyleyince bildi. Sözcüklerde geçen i harfini ı ile karıştırmadan yazdı. Bu iki harfe karşı olan direnç kırıldı. Etkinliği anlatırken ‘Sanatçı şarkı söyler.’ dedi ‘Evet ama sanatçı resimde çizer, fotoğrafta çeker.’ dedim. ‘Biz

de ressamaların resimlerinin adlarını yaz, fotoğrafını çekelim yine' dedim. Fotoğraf çekimin yapmak istediğini söyledi. Yazdığı kağıdın fotoğrafını çekti.

12. etkinlik

Konu: Rollerini değişiyoruz

Araç ve Gereçler: Top

Süre: 20+20 dk.

Hazırlık-ısınma

Lider ve öğrenci karşı karşıya otururlar. Lider topu öğrenciye yuvarlar ve bugüne kadar neler yaptığımızı anlatmasını ister. Sonra öğrenci lidere topu yuvarlar ve o da aklından geçen soruyu lidere sorar. Her bireyin iki soru sorma hakkı vardır.

Lider öğrenciye bu oyunumuz da rollerini değişiyoruz, der. Sen öğretmensin ben de senin okuma yazmayı öğrenen öğrencimim. Bana sen h harfini öğretir misin? diye sorar. Öğrenciye etkinlik içinde sorular sorarak onu yönlendirir.

Değerlendirme

Nasıl bir öğretmensin? sorusu ile öğrencinin kendisini sözle ya da jest ve mimiklerini kullanarak değerlendirmesi istenir.

Araştırmacının Gözlemi

Son dersimizin olduğunu daha önceki etkinlikte söylemem nedeniyle bugün suratı asık. Yapacağımız etkinliğin drama etkinlikleri bölümünü anlatırken 'Bundan sonraki çalışmamız için oyun buldum onu oynayalım.' dedi. Devam etmemizi istiyor. 'Bugünkü etkinliğimizi yapalım, konuşuruz.' dedim. Ardından 'Sen kızına, öğrencilerine hiç kızmıyor musun?' diye sordu. 'Anneler babalar, öğretmenler bazen çocukların iyiliği için onlara kızarlar.' dedim. Isınma çalışmalarında bana 'Sen benim öğretmenim misin?' diye sordu. 'Evet öğretmenimim.' dedim. Sıra bana geçince 'İlerde ne olmak istiyorsun?' diye sordum. 'Öğretmen olabilirim.' diye yanıt verdi. Sonra 'Sanatçı olmak istiyorum ama emin olamıyorum.' dedi. Soru sırası ona geçince 'Niye oyunlarımıza devam edemiyoruz?' diye sordu. 'Çünkü sen h harfini öğrendin, benim görevim buraya kadar.' dedim. 'Evet öğrendim.' dedi. 'Anneme kitap aldırarak bile istiyorum.' dedi. Drama etkinliğinde önce defterini getirip bana büyük ve küçük h harfini yaptırdı. Yapınca 'Aferin' dedi. Sonra 'Şimdi yılan gibi sürüneceğiz, kanguru gibi zıplayacağız.' dedi. H harfini seslendirerek benim de onun gibi yapmamı istedi. Son olarak da horoz, hindi, havuç sözcüklerini deftere

yazdırdı. Ben de ‘Cümle de yazmalı mıyım?’ diye sorarak onu yönlendirdim. Hamsi sana horoz aldı, cümlesini yazdırdı. Cümleyi unutmamış. Değerlendirme sorusuna oyuncu bir öğretmenim yanıtını verdi.

4.8. On İki Etkinliğin Gözlemine Ait Bulgular

On iki drama uygulaması sonucu araştırmacının gözlemlerine ait bulgular sınıflandırılmış, alt başlıklar halinde ifade edilmiştir.

4.8.1. Derslerin İşlenişine Ait Bulgular

Yapılan etkinliğin ilkinde çekinik davranan öğrenci çekingenliğini her etkinlikte daha da azaltmıştır. İlk etkinlikte (Araştırmacının gözlem formu 5.04.2019) kendini tanıtırken ders çalışmayı sevmediğini ve ‘Bu ders değil, değil mi?’ sorusuyla ifade etmiş, araştırmacı gözlem formunda öğrencinin donuk ve dinlemiyormuş izlenimi verdiğini belirtmiştir.

Dislektik öğrencilerde aktiviteler eğlenceli olmalıdır. Çünkü güldüren, alakasız, saçma bağlantılar en kolay anımsanabilir olanlardır (Reid, Green, 2017, s:75) 5. etkinlik sonunda, öğrenci (Araştırmacının gözlem formu, 17.04.2019) derslerin çok eğlenceli geçtiğini ‘Hep böyle eğlenceli olsun, hep oynayalım.’ diyerek dile getirmiştir. Yine aynı etkinlikte hazırlık çalışmasından çok hoşlanması etkinliği dört defa yapmamıza sebep olmuştur. Bu etkinlikte resim çizerken şarkı söylemiştir. Şarkı söylemesi keyif aldığını göstermektedir.

Drama uygulamaları ile çocuk sorunlara çözüm yolları arar ve bulur. Yeni fikirler üretip farklı durumlara uyum sağlar (MEB,2014, s. 1).

4. etkinlik de canlandırma kısmını yapmaya cesaret edemeyen öğrenci ikna olduktan sonra hikaye canlandırma kısmına yaratıcılığı ile katkıda bulunmuştur. Köpek taklidi yapmıştır. Köpek gibi dilini dışarı çıkarmıştır. Canlandırmayı yapmaya başladıkça ortaya yeni ürünler koyması onun zevk aldığını göstermektedir. Yine 4. etkinlikte bir hikayeyi tamamlaması istenmiştir. Hikayeyi üç farklı sonuçla tamamlamıştır. Çözüm önerileri bulması, odaklanması dersin işlenişinin hoşuna gittiğini kanıtlamaktadır. (Araştırmacının gözlem formu 12.04.2019) Sonrasında (Araştırmacının gözlem formu, 19.04.2019) 6. Etkinlikte Bir daha ne zaman geleceksin?, 10. Etkinlikte (Araştırmacının gözlem formu8.05.2019) Başka ne tür oyunlar oynayacağız? Ve 12.etkinlikte (Araştırmacının

gözlem formu, 15.05.2019) Ben de oyun buldum onu oynayalım.’, soruları ve ifadeleri etkinliklerin işleyişinden zevk aldığını göstermektedir. . Etkinliklere istekli olması, 6.etkinlikte ‘Hemen gidiyorsun sen de !’ diye kızması yani etkinlikleri uzatmak istemesi motivasyonunun arttığını, derslerden keyif aldığını göstermektedir.

4.8.2. Özbenlik Algısı ve Okuma Yazmaya Karşı Öğrencinin Tutumuna ait Bulgular

Öğrenci, (Araştırmacının gözlem formu, 5.04.2019) ilk etkinliğinde ‘*‘Ya kartları bulamazsam’* kaygısı taşımaktadır. Ve iki kere ‘*Sıcak deyince kartlara yaklaşmış mı oluyorum?’* diye sormuştur. Araştırmacının gözlem formuna öğrencinin kartları bulamama endişesi taşıdığını, ifade etmesine sebep olmuştur. Aşağı ve yukarı kavramlarını etkinlik sırasında karıştırmaması ve bu yüzden öğrencinin gözlerinin dolması, ‘*Başka söylemek istediğin özelliğin var mı?’* sorusuna hiçbir şekilde yanıt vermemesi, öğrencinin (Araştırmacı gözlem formu, 10.04.2019) 3. etkinlikte ‘*Çok soru sorma bana!*’ diyerek soru sorulmasından hoşlanmaması, ‘*Tam aynısı olmazsa kızar mısın?’* ve ‘*Nasıl yazıyorum?’* onaylatma soruları 3,4,6. etkinliklerde (Araştırmacı gözlem formu 10/12/19.04.2019) yaptıkları için ‘*Doğru mu?’* Nasıl yazıyorum? diye sorması ‘*Çok çalışkan olmayı dilerdim çünkü çalışkan değilim.*’ ifadesi 1, 2 ve 3.ve etkinliklerde araştırmacının gözlem notlarında yer alan ‘*Cümleleri kısa*’ ,ifadesi 4.etkinlikte(Araştırmacı gözlem formu,12.04.2019) ‘*Okuma yazmayı sevmiyorum, sence yapabilir miyim?’* sorusu başarmaya karşı inancının düşük olduğunu göstermektedir. Etkinliklerle ilerleme sürecinde, öğrenci (Araştırmacı gözlem formu,24.04.2019) ‘*Bana güzel sorular sorabilirsin,* (Araştırmacı gözlem formu,26.04.2019) *okuyorum* (Araştırmacı gözlem formu,3.05.2019) *Ben bu ‘H’ harfini çok sevdim,* (Araştırmacı gözlem formu, 10.05.2019) *yazım çok güzel oldu ifadelerini kullanması: ‘Doğru mu, yapabilir miyim,* sorularını artık sormaması son etkinlikte ise (Araştırmacı gözlem formu,15.05.2019) ‘*Bugün anneme yeni kitap almamız gerektiğini söyledim.*’ ifadeleri ilk etkinliklerde konuşmalarındaki tutukluğunun kalmaması başarma ya karşı inanç düzeyinin arttığını aynı zamanda okumaya karşı tutumunun değişikliğe uğradığını göstermektedir. Üçüncü etkinlikte anlatılan hikayedeki horozun kaybolmasına üzülen öğrenci (Araştırmacı gözlem formu, 10.04.2019) ‘*Benim gibi mi horoz da ‘cümlesini kullanmış sonra da ‘Ben horoz gibi kaybolmam, okuma yazma öğreniyorum.*’ demiştir. Bu da öz benlik algısının değişmeye

başladığını göstermektedir. 9.ve 11 etkinliklerde (Araştırmacı gözlem formu, 3.05.2019/10.05.2019) okumayla ve canlandırma ile ilgili etkinlikler için ‘AAAA ben bunu yaparım, çok kolay’ ifadesi yine okumaya karşı tutumunun değiştiğine dair bir bulgudur. 5.etkinliğin ısınma bölümü için araştırmacının gözlem formunda(17.04.2019) ‘Ben önce horoz dedim horozun sesini çıkararak horoz gibi kabarma taklidi yaptı. Bana kedi dedi Miyavlayınca öyle değil böyle ses çıkarmalısın diyerek miyav sesini çıkardı. Benim yanlışlarımı söylemekten çekinmiyor.’ İfadesi ve aynı etkinlikte öğrencinin ‘ Bak senden hiç yardım almadam çizdim.’ifadeleri yer almaktadır. Bu ifadeler öğrencinin öz benlik duygusunun gelişme gösterdiğine dair bulgulardır. Öğrencinin, (Araştırmacı gözlem formu, 3.05.2019)‘Bana hiç kızmıyorsun, (Araştırmacı gözlem formu, 10.05.2019) sen hiç kızına kızmıyor musun?’ ifadesi ve sorusu araştırmacının yaklaşımından ve tutumundan öğrencinin memnun olduğunu göstermektedir. Araştırmacı, öğrencinin kendini özel ve değerli hissettiğini fark etmiştir. Araştırmacı etkinlikler ilerledikçe öğrenci kaygısının kalmadığını gözlemlemiştir.

4.8.3. Öğrenmenin Kalıcılığı ve Hızlı Öğrenmeye Ait Bulgular

Öğrenci, ilk tanışma etkinliğinde araştırmacının kendini tanıtmayıyla ilgili verileri, etkinlikler içerisinde ve etkinlikler dışında ‘Kızın nerde?, Araştırmacı eve girdiğinde ‘Hoş geldin Yelda’ ifadelerini sık sık kullandığı için bu verileri unutmamıştır.

Çocuk, bütün duyu organlarını devreye sokar, tüm bedeniyle öğrenme etkinliğini gerçekleştirebilirse, öğrenmeye çalıştığı konuyu o derece iyi anlar. (Er, 2003, s. 247). Etkinliklerle birlikte götürülen okuma ve yazma çalışmalarında araştırmacı sözcüklerden çağrışım yaptırarak birkaç hatırlatma yapmış (Araştırmacı gözlem formu,12.04.2019) ‘önceki etkinliğimizde Hamsi’ye doğum günü pastası yapmıştık. Hamsi’nin ilk harfini öğrenmiştik dedim. Hemen atıldı ve horoz Hıh harfiyle mi başlıyor, evet h harfiyle başlıyor, dedi. Evet dedim H ıh harfiyle başlıyor.’ sonrasında öğrenci bir önceki etkinlikte öğrendiklerini hatırlamış ve hatırladıklarını doğru olarak ifade edebilmiştir. Aynı etkinlikte araştırmacı formuna ‘Bugün büyük H harfini yine bakmadan yazdı.’ notunu düşmüştür.

5. Etkinlikte büyük ve küçük h harfini yardım almadan yuvarlak içine almıştır. Araştırmacının 24.04.2019 tarihli gözlem formuna .ha hecesinin eşini bulup okudu. Halanın ha sı bu dedi. gözlemini aktarmıştır ve okuma çalışmalarında Ha hecesini kelimelerle bağdaştırabilmiştir. Bütün bu bulgular drama etkinlikleriyle ders işlenmesinin

kalıcı ve hızlı öğrenmeye katkısının bulunduğunu kanıtlamıştır. 8.05.2019 tarihinde araştırmacının gözlem formuna öğrencinin dediklerini aktararak *‘Nehir sözcüğünün yerine havuz dedi. Sonra havuz da olur h var dedi ve korkmadan söyleyince öğreniyorum dedi.* ifadesi H harfinde kalıcı bir öğrenme gerçekleştiğini öz benlik algısının arttığını ve problem çözme becerisi edinmeye başladığını göstermektedir. Bu da öğrenmenin kalıcı olmasını sağlamaktadır. İkinci etkinlikten itibaren 4. ve 5. etkinliklerde hazırlık-ısınma bölümlerinde yaptırılan ‘yukarı, aşağı’ etkinliği ile öğrenci 6. etkinliğinde yukarı aşağı terimlerinin yönlerini şaşırmadan yapmıştır. Araştırmacı 19.04.2019 tarihinde aşağı ve yukarı kavramlarının yönünü şaşırmadan yaptığını belirtmiştir. 9.etkinlikte (Araştırmacı gözlem formu, 3.05.2019) araştırmacının gözlem ifadeleri şunlardır: Etkinliği öğrenciye bir kere anlattım. Diğer etkinlikleri iki defa anlattırırdı. Karmaşık bir etkinlik olmasına rağmen bir daha anlatır mısın demedi Sıralı ve aşamalı öğrenmeler olduğu için hızlı öğrendiğini düşünüyorum.. Keyif aldıkça da daha hızlı öğreniyor. Son etkinlikte de öğrenci öğretmen rolüne bürünmüş ve etkinlik olarak 9.etkinlikte işlenilen cümleyi yazdırmak istemiştir.. Bütün bunlar araştırmacının drama etkinliklerinin öğrencinin kalıcı ve hızlı öğrenmesinde etkili olduğu bulgusuna ulaştırmıştır.

4.9. Etkinlik Sonrası Anneyle Yapılan Görüşmeye Dair Bulgular

4.9.1. Görüşmenin İçinde Drama Yöntemi

Çocuğun drama etkinlikleri yaparken ders çalıştığını fark etmediğini düşündüğünü dile getiren anne, başlarda kızının ders çalışmaya karşı olumsuz tutumunu bildiği için bu yöntemle Burcu’nun farkında olmadan öğrendiğini düşünmektedir.

Kızının her etkinlik sonunda bir daha ki etkinliği dört gözle beklediğini, araştırmacının ne zaman geleceğini sorduğunu, ifade etmiştir.

Hep sizin ne zaman geleceğinizi soruyor, neredeyse her gün soruyor. Bugün gelecek dediğimde de ne kadar kaldı diyor.

Araştırmacıya drama etkinlikleriyle bütün dersler işlenebilir mi sorusunu yönelten anne, sadece disleksili çocuklar için değil bütün çocuklar için bu yöntemin uygulanması gerektiğine kanaat getirdiğini dile getirdi.

Bütün dersler böyle işlenmeli. Drama yöntemi bütün derslerde uygulanmalı. Ben çocuğumun okuma yazma ile bu kadar ilgilendiğine şu iki yıldır ilk defa şahit oluyorum.

Burcu herhalde farkında olmadan öğrendi. Ders işlediğini düşünmüyor bence. Her etkinlik sonrası sizin ne zaman geleceğinizi soruyor. Hafta sonunda araya girince gelmeniz uzuyor ya başımın etini yiyor. Bu drama her çocuğa uygulanabilir mi?

Araştırmacı: uygulanabilir.

O zaman bütün çocuklar böyle öğrensin bence.

4.9.2. Drama Etkinliklerinden Sonra Burcu'nun Değişen Özellikleri

Burcu'nun ailesi dışındaki insanlara karşı çekingenliği azaldığını düşünen anne ilk defa Burcu'nun havuç istemek için komşuya gittiğini, daha önce Burcu sosyalleşsin diye çok çabaladığını ve başaramadığını belirtti.

Pazartesi günü Burcu'ya karşı komşudan bana havuç ister misin diye sordum. Evde havuç kalmamıştı. Gidemem yanıtını alacağımı biliyordum. Tamam deyince şaşırdım. Komşuya gitti, ben de kapıda onu beklerken şansımıza komşumuz evde yokmuş. Kapıyı açmadılar diye geldi.

Bu olayın Burcu'nun kendine güven duyduğunu gösterdiğini dile getirdi.

Kızının akşamları kitabını getirip 'Okuyalım' dediğini okul hayatı boyunca , Kitabını getir okuyalım.' cümlesini hep kendinin sarf ettiğini , okumaktan hep kaçtığını dile getirdi.

Şu kelimelerin üstüne ayağıyla bastığı bir oyun vardı ya o akşam elinde bir kitap yanıma geldi. Bunu birlikte okuyalım anne dedi. H harfini öğrenmesi , onun daha istekli olmasını sağladı.

Kızının bu tutumunun kendisini çok mutlu ettiğini belirtti. Bu arada H harfini öğrendiğini Burcu'nun öğrendikçe çalışmaya daha isteki olduğunu fark ettiğini ifade etti. ' Kitabını alıp geliyor ya dünyalar benim oluyor.' cümlesi ile görüşmeyi bitirdi.

Annenin ön görüşmede *umutla bakmak çok zor* ifadesi *kitabını alıp geliyor dünyalar benim* oluyor ifadesine dönüşmesi drama yönteminin okuma yazma öğretiminde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

4.10. Etkinlik Sonrası Öğrenciyle Yapılan Görüşme Bulguları

4.10.1. Dersin İşlenişine Ait Bulgular

Etkinliklerimiz nasıl geçti Burcu?

Oyun oynamak güzel bir şey. Keşke okulda da böyle öğretse öğretmenimiz. Hayvan kartları benim olabilir mi?

Görüldüğü üzere görüşmede Burcu drama yöntemiyle ders işlenmesini eğlenceli bulmaktadır. İlgi alanlarına giren etkinlikler onu motive etmektedir.

4.10.2. Öz Benlik ve Öğrencinin Okumaya Karşı Tutuma Ait bulgular

Peki, etkinlikler boyunca neler hissettin? Üzüldün mü, korktun mu, mutlu mu oldun?...

İlk geldiğinde korktum. Ders çalışmayı sevmiyordum ya. Sorularını bilemezsem kızarsın diye korktum. Sonra çok eğlendim, korkum uçtu, gitti. ‘H’ yi çabuk öğrendim. Çok akıllıyım. Dün bebeğimin kolunu ben taktım. Bir de bana hep aferin diyorsun hep doğru yaptığım için. Hiç sıkılmadım. Annem ‘Ne güzel eğleniyorsun.’ diyor.

Artık okumayı ve yazmayı sevdiğini söyleyebilir misin?

Hep oyun oynarsak böyle okumayı seviyorum derim. Zaten yeni aldığımız kitabı okuyorum.

Öğrencinin etkinlikler ve ilk görüşme sırasındaki olumsuz ifadeleri olumlu bir tutuma doğru değişmiştir.

Öğrencinin süreç içinde endişelerinin giderildiğini söyleyebiliriz. Bu ifadelere karşın süreç içinde başarmaya karşı inanç duyduğu ifadelerinden anlaşılmaktadır.

4.10.3. Öğrenmenin Kalıcılığı ve Hızlı Öğrenmeye Ait Bulgular

Sana bir hikaye anlatmıştım horozla köpeğin hikayesi hatırladın mı? Bana tekrar anlatabilir misin?

Horoz kaybolmuş, sabah ötmesi gerekiyormuş. Yolda hımmmmmm köpeğe rastlamış. Birlikte köpeğin sahibinin kamyonuna binmişler, Horoz evini bulmuş. Sabah sahibini uyandırmış. Horozun evine dönmesini ve sahibini uyandırmasını ben buldum.

Elimde resmi bulunan harf hangisi?

H harfi büyük H

Şimdi bu elimdeki hangisi?

Aaaaaa bu benim Hamsi'ye yaptığım büyük H harfi. Bu benim.

Peki bu sözcüğü okuyalım mı?

Ha lı

Yapılan bir hikaye etkinliğindeki hikaye, öğrenciyle yapılan araştırmanın sonunda görüşmede öğrenciye sorulmuş; öğrenci genel çerçevesiyle hikayeyi anlatabilmiştir. Yine araştırma sonunda öğrenciyle yapılan görüşmede h harfi gösterilmiş ve öğrenci öğrendiği harfi doğru şekilde ifade etmiş, öğrendiği harflerle oluşturulmuş kelimeleri ve cümleleri okuyabilmiştir.

4.10.4. Etkinlikler Sonrası Burcu'nun Yeni Özel Eğitim Öğretmeniyle Yapılan Görüşmeden Çıkan Bulgular

4.10.4.1. Dersin İşlenişine Ait Bulgular

Burcu ile ilk tanışmamızda, 'Oyun oynayarak mı öğreneceğim?' diye sordu. Oyun oynayarak daha keyif aldığını, okumayı çok sevdiğini dile getirdi. Önce bir neleri bildiğini öğrenmek istediğimi dile getirdim. Sonra biz de oyun oynarız dedim. Derste işlediklerinizi keyifle anlattı ve beni köpeği ile tanıştırdı. Sonraki derslerimizde ben de oyunlar hazırlayarak dersleri işlemeye çalıştım. Etkinlik kitaplarım var, onlardan yardım alıyorum ve Burcu'nun ilgi alanlarına göre derslerimi planlıyorum.

Burcu'nun drama etkinliklerini yeni öğretmene anlatması, oyun oynayarak öğrenmek istemesi, okumayı sevdiğini dile getirmesi etkinliklerden keyif aldığının göstergesidir.

4.10.4.2. Öz Benlik ve Öğrencinin Okumaya Karşı Tutumuna Ait Bulgular

Disleksi teşhisi konulan çocukların bireysel farklılıkları vardır. Her öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim planı yapılmalı ama genel bir çerçeve çizersek bu öğrenciler kendilerine güven duymazlar. Tabii süreç onların kendilerine inanmalarını engelliyor. Verilen talimatları anlamlandırmada ve hatırlamakta güçlük çekiyorlar. Kısa bir süre önce verdiğin yönergeyi hemen unutabiliyor yani. Dikkatlerini toplayamıyorlar. Verilen bilgiyi akılda tutmakta güçlük çekiyorlar.

Evet, Burcu ile hemen hemen benzer özellikleri taşıyan bir öğrencim var. Sadece cinsiyetleri farklı. Bu öğrencimde matematikte ve yazmada bir sorun yaşamıyoruz. Teşhis konulduğundan beri çalışıyoruz. O da yaklaşık 15 dakika odaklanıyor, Her tür motor becerisini rahatlıkla yapabiliyor. Fakat yapamadıkça, hatırlayamadıkça öfkeleniyor. Öfkelenmesi yalan söylemesine, dinlememesine dersi sabote etmesine sebep oluyor. Burcu’da şu dikkatimi çekti. Diğer öğrencilerimle kıyaslarsam eğer –Kıyaslama yanlış bir sözcük seçimi oldu- yani karşılaştırırsam eğer yapamadığı ya da zorlandığı şeylerin üstüne gidiyor. Davranış bozukluğu yok mesela. Bu tür öğrenciler yapamadıkça da davranışlarında bozulmalar olur. Burcu çözüm üretiyor. ‘V’ harfini hatırlayamayınca benden süre istedi ve sonrasında hatırladı. Süre istemesi onun çözüm yoluydu, çözüme odaklanınca harfi de hatırladı. Yapabileceğine inanmışlık var Burcu’da. Uzun süre odaklanabiliyor. Bence bu teşhisi almış çocuklarda en önemli faktör yapabileceğine inanması. Önemli olan hırpalanmadan öğrenmesi bence. Çünkü aile de, öğretmen de çocuğu hırpalıyor, çocuğun kendisi de kendini hırpalıyor. Öğrenci tamamen öğrenmeye kendini kapatıyor. Ondan sonra öğrencinin öğrenmesi daha da zorlaşıyor.

Bandura (1995) yapabileceğine ilişkin güçlü inançları olan kişilerin zorluklar ve başarısızlıklar karşısında direnç göstereceğini belirtmiş, Vaughn ve arkadaşları da disleksi teşhisi konmuş çocukların eğitim hayatı boyunca olumlu bir benlik algısı oluşturma önemi üzerinde durmuşlardır. (Vaughn ve diğ., 2004) Salman ve arkadaşları ise, dislektik öğrencilerin özgüven yoksunluğu yaşadıklarını, problem çözme becerilerinde gerilik gösterdiklerini ifade etmişlerdir (Salman ve ark., 2016)

Burcu ile yapılan ilk drama etkinliklerinde araştırmacı, gözlemlerinde Burcu’nun kaygılarının olduğunu, yapamama korkusuyla utangaçlık duygusunun geliştiğini, yaptıkları ile ilgili devamlı onay istediğini, ders işlenirken öğrencinin çekingenliğini, konuşmalarında tutukluk yaşadığını, okumayı sevmediğini belirtmiştir.

Burcu'nun drama etkinliklerinden sonra özel eğitim öğretmeninin de deyimiyle karşısına çıkan sorunlara çözümler üretmesi başaracağına inancının olduğunu, başarısızlıklar karşısında direnç göstererek öfkelenmediğini, sorunlara çözümler üreterek ilerlediğini göstermektedir. Benzer öğrenciyle karşılaştırıldığında Burcu'nun öz benlik algısının olumlu yönde değiştiği görülmektedir.

4.10.4.3. Öğrenmenin Kalıcılığı ve Hızlı Öğrenmeye Ait Bulgular

Burcu ile 'V' harfine geçtiğimde erkek öğrencim ile ben de 'H' harfine geçmiştim. Burcu drama etkinlikleri ile '12 ders saati süresinde H sesini ayırabilmiş, diğer seslerle de birleştirebilmiş. İçinde 'H' harfi geçen sözcükleri okuyabiliyor. 'Unuttuğum zaman 'H' harfini köpeğimin adını hatırlıyorum.' diyor. Köpeğin adı 'Hamsi'yi kafasına kodlamış. Sizin çalışmanızdan sonra ilk dersimde bir değerlendirme yaptım. Baktım, 'H' harfinde sorunumuz yok, hemen 'V' harfine geçtim. .Bizim için süre çok önemli çünkü. Diğer öğrencimle haziran ayında ara verip dinlendik. Mayıs ayında başladığım 'H' harfi ile temmuzda tekrar başladık. Haftada iki saat ders yaptık. Yaklaşık 22 saat 'H' harfi ile ilgili çalışmalar yaptık. 'H' sesini yeni daha yeni ayırt etmeye başladı. Ders yapmak istemiyor. anksiyetesi yüksek. Yani öğrencim hep kaygılı ve çabuk sıkılıyor. Drama ile Burcu daha hızlı öğrenmiş. Burcu'da keşfettiğim öğrenme stili drama etkinlikleri ile kodlama yapmış kafasına. Keyif alarak öğrendiği için öğrendiklerini hatırlayabiliyor. Burcu'nun kaygıları ile başa çıkmayı öğrenmesi akademik öğrenmeyi kolaylaştırıyor.

Eğitimde yöntem ve tekniklerin uygulanmasının sebebi, kalıcı ve etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesidir. Yapılan bilimsel araştırmalar, eğitim ve öğretimde algının en önemli unsur olduğu, bütün yöntem ve tekniklerin de algıyı en üst düzeyde tutarak, öğrenmenin bütün yönleriyle gerçekleşmesini sağlamaya yönelik olduğunu ortaya koymaktadır. Drama uygulamaları, hem algısal öğrenmeyi hem de eğitim ve öğretimde kullanılan yöntem ve teknikleri kapsar. Drama yöntemi öğrenme sürecinde algıyı en üst düzeyde tutarak kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmektedir (Aytaş,2013).

Benzer öğrenciyle karşılaştırıldığında Burcu yapılan drama etkinlikleriyle algılarını en üst düzeyde tutabilmiş, 12 saatlik kısa bir sürede büyük ve küçük 'H', 'h' harfini öğrenebilmiş ve yeni özel eğitim öğretmeninin de ifade ettiği gibi harfi unutmayarak kalıcı bir öğrenme gerçekleştirmiştir. İlgi alanları ile oluşturulan drama etkinliklerinden keyif almış, duygu ve düşüncelerini birlikte harekete geçirmiş, etkinliklerde görsel ve işitsel öğeleri ve beden

dilini kullanabilmiştir. Böylelikle Burcu etkinliklerde algının unsurlarını bir arada devreye sokabilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında disleksi teşhisi almış birey okuma yazma öğretimini drama yöntemiyle alırsa daha kalıcı öğrenmeler sağlanabiliyor mu sorusu ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Drama sonuç değil süreçtir (Adıgüzel, 2010 s, 71) Bu bağlamda yapılan on iki drama etkinliği sonucunda birbirini takip eden etkinliklerde öğrencinin önceki etkinlikte öğrendiği bilgiler yordanmış öğrencinin etkinliklerle elde ettiği bilginin kalıcı hale gelmesinde drama yönteminin olumlu katkısının olduğu ortaya çıkmıştır. Aşamalı ilerlemenin, güven sağlamanın, karşılıklı güven duymanın, öz benlik algısının ve okuma yazmaya karşı tutumların olumsuzdan olumlu hale dönüşmesinin bilginin kalıcılığında ve hızlı öğrenmede etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğrenci yaparak yaşayarak öğrendiği ve etkinliklerde aktif olarak yer aldığı için drama yönteminin öğrenmenin kalıcılığını artırdığı düşünülmektedir. Y yaparak yaşayarak öğrenme algılama yetisini arttırmaktadır. Öğrencinin etkinlikleri, drama çalışmalarının ilk zamanlarında tekrarlattırması ilerleyen etkinliklerde tekrar ettirmemesi algılama yetisinin arttığını göstermektedir.

Drama yöntemi ile kullanılan materyaller, öğrencinin dikkatini çekmiş, kendi materyallerini oluşturması hoşuna gitmiştir. Materyallerin ilgi çekmesi unutmayı engellemektedir.

Etkinliklerin öğrencide merak uyandırması motivasyonu artırıcı bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenci drama yöntemi ile çekingenliğini ve özellikle okumaya karşı olumsuz tutumlarını aşabildiğini, verilen görevleri yapabildiğini görmüş, ve öğrenmeye karşı daha da güdülenmiştir.

Etkinliklerle öğrencinin ortaya koyduğu ürünler (Hikaye tamamlama, şiirden yararlanarak resim çizme, etkinliklere yönergelerle katkıda bulunma) öğrencinin yaratıcı düşünme becerisine katkı da bulunmuştur.

H harfi ile yapılan drama etkinliklerinde h harfi ile söylenilen hece ve sözcüklerde h harfini hiçbir şekilde atlamadan yazabilmiştir. Bu da harfleri kelimelerle, hecelerle bağdaştırdığını düşündürmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Yapılan bu çalışmada örneklemin tek bir öğrencisi olması drama yönteminin genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Aynı konuda daha geniş bir örneklem ile çalışılması önerilmektedir.

Disgrafi ve diskalkuli teşhisi konmuş öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayan drama yönteminin etkililiğini belirleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Bu alanda çalışmalar yapılabilir.

Özel öğrenme güçlüğü teşhisi konmuş öğrencilerin aktif olarak yer aldığı drama yöntemiyle benlik saygısının kazandırılmasına ilişkin çalışmalar yapılabilir.

Disleksi teşhisi konmuş öğrencilerle ses temelli okuma yazma dışında cümle çözümleme yöntemini drama yöntemiyle birleştiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu konuda alanda boşluk olduğu düşünülmektedir. Bu konuda ilerleyen zamanlarda çalışmalar yapılabilir.

Özel eğitim öğrencilerinde seslerin, kavramların anlaşılmasında, öğrencinin algılamasının artırılmasında, dramadan yararlanılmalı, her mekan drama yöntemi için uygun ise de okul ortamlarında dramaya uygun mekan tasarımları yapılabilmelidir.

Aynı çalışma daha uzun süreli bir eğitim uygulaması yapılarak planlanabilir.

Bu araştırmada yapılan drama etkinliklerinde öğrencinin keyif aldığı, okuma yazmaya karşı tutumunun değiştiği ve daha kalıcı öğrenme sağladığı gözlemlemiştir. Özel eğitimin alanına giren ve özel eğitim ğrencisi olmayan her ğrenci için her ders alanında drama yöntemi kullanılabilir.

5.2.2. Öğretmenlere Yönelik neriler

Okuma yazmaya ve matematiğe karşı, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler tarafından olumsuz tutumlar geliştirmiş olmasına rağmen bu öğrenciler için oyunlar, ödüller, somut ve ilgi çekici materyaller farklı etkinlikler ile okuma-yazma- matematik ğretimi keyifli hale getirilmelidir.

Tüm ğretmenlerin derslerinde kalıcı öğrenmeler sağlayabilmeleri, öğrencilerin benlik saygılarını artırabilmeleri için drama yöntemini uygulamaları önerilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığının drama atölyeleri ile okullarda öğrenme ortamlarını oluşturması önerilmektedir. Bütün ğretmenler drama yöntemiyle eğitime yönlendirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, Ö. (2010). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Naturel.
- Akay, M., Akçamete, G. ve Akkök, F. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. A. Ataman (Ed.), Ankara: Gündüz.
- Akçamete, Gönül (2012). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (4. Baskı), Ankara: Kök.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Akyüz, Y. (1982). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem.
- Altıparmak, M. Ç. (2016). *İngiltere eğitim sisteminde dramanın bir eğitim yöntemi olarak kullanımı ve örnek olarak yabancı dil eğitiminde drama*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.
- Altıntaş, F. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aytaş, G. (2008). Türkçe öğretiminde tematik yaratıcı drama etkinlik ve uygulamaları. Ankara: Akçağ.
- Aytaş, G. (2013). Yaratıcı dramanın algısal öğrenmedeki rolü. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 101-106.
- Aytaş, G., & Kardaş, D. (2014). Dezavantajlı öğrencilerin okuma anlama gelişimleri. *Electronic Turkish Studies*, 9(11), 79-92.
- Bal, E. (2007). *Nitel nicel araştırma teknikleri. Sosyal Bilimlerde araştırma teknikleri nicel mi? nitel mi?* Ankara: Anı.
- Balaban, M.B. (2018). *Web tabanlı disleksi ev okulu yazılım sistemi*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Balcı, E. (2015). *Amerika Birleşik Devletleri'nde disleksili bireylere uygulanan eğitim ve öğretim programlarının Türkiye'de yapılan çalışmalara katkısı açısından değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Balcı, E. (2017). Disleksi: Tanımı, sınıflandırması ve belirtileri dyslexia: definition, classification and symptoms. *Journal of Educational Studies*, 4(2), 166-180.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed), *Self-Efficacy in changing societies* (p.1-46). New York: Cambridge University.
- Bay, Y. (2008). *Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi (Ankara ili örneği)*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Berninger, V. (2000). Dyslexia the invisible treatable disorder: The story of Einstein's Ninja Turtles. *Learning Disability Quarter*, 24, 141-157.
- Bingöl, A. (2003). Ankara'da ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi Oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 67-82.
- Browder, D. M., & Snell, M. E. (2000). Teaching functional academics. In M. E. Snell ve F. Brown (Ed.), *Instruction of students with setere disabilities* (p. 493-543). NewJersey; Merrill.
- Can B. ve Yavuz Altunbaş S. (2017). Okuma yazma güçlüğü: kimin için? *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19(2), 86-113.
- Cresswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. (2nd Ed.), CA; Sage.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. http://www.dyslexialearningcenter.com/about_dyslexia.html sayfasından erişilmiştir.
- Çebi, A. (2003). *Ana sınıfında yaratıcı drama yoluyla ilk okuma ve yazma öğretimine altyapı oluşturmaya yönelik bir model önerisi*. OMEP Dünya Konsey ve Toplantısı (5-11 Ekim, Kuşadası). Özet Kitabı (41-42). İstanbul: Ya-Pa .

- Çolak, A. (2001). *Zihin özürlü çocuklar ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezindeki özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Deal, V., & P. Reitsmo, P. (1999). Effect of outpatient treatment of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 32(5), 447-456.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Dirim, A. (1998). *Okul öncesi eğitiminde yaratıcı drama*. İstanbul: Esin.
- Doğangün, B. (2008). *Özel eğitim gerektiren psikiyatrik durumlar*. Türkiye’de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyum’unda sunulmuş bildiri, İstanbul Cerrahpaşa Tıp Fakültesi, İstanbul.
- Duman, B. (2012). *Neden beyin temelli öğrenme?* (3. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Duman, O. (2014). *60-72 aylık dönemde ilkokula başlayan öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimi sürecindeki durumlarının tespit edilmesine yönelik birçoklu durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Duzcu, G. M. (2015). *Özel eğitim mesleki eğitim merkezi Türkçe dersi öğretim programı’nın değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dür, T (2018). *Avusturya liselerinde islam din derslerinde eğitici dramının kullanımı*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dyslexia Learning Center. (t.y.). *Helping the dylexics*. http://www.dyslexialearningcenter.com/about_dyslexia.html sayfasından erişilmiştir.
- Er, A. (2003). Drama ve dil öğretimi: Dramanın sözlü dil öğretiminde etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 246-254.
- Er, F. (2014). *Dahilerin şifresi disleksi*. İstanbul: Arayış.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma yazma süreci için önemli bir beceri: fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Pegem Akademi.

- Eripek, S. (2005). *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Eripek,S.(2007). *Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Eroğlu, A. (2018). *8-11 yaş çocuklarının müzik eğitiminde yaratıcı drama yöntemlerinin kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Genç, H. N. (2005). Eğitimde drama ve/veya dramada eğitim. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 89-104.
- Glanz, J. (1999). A primer on antian research for the school administratars. *The Clearing House*, 301-304.
- Gleason, J. B. (2005). *The development of language*, 6/e, 395-443.
- Göncü, (2015). *Müzik treni kalkıyor*. Ankara: İzge.
- Gönen, M. ve Dalkılıç, U. N. (1998). *Çocuk eğitiminde drama*. İstanbul: Epsilon.
- Gray, W.S. (1975). *Okuma ve yazı öğretimi*, (2. Baskı), (N. Yüzbaşıoğulları Çev.). İstanbul: Millî Eğitim.
- Guardiola, J. G. (2001). The evolution of research on dyslexia. *Anuario de psicologia*, 32(1), 3-30.
- Güneş, F. (2003). Okuma-yazma öğretiminde cümlelerin önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 39-
- Gür, G. (2013). *Disleksili Bireylerde erken tanı konmasının önemi ve disleksi eğitimlerinde yurt içi ve yurt dışı uygulamaların incelenmesi ve karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güzelaydın, A. (2016). *Çalışan yetişkinlerde disleksi- iş performansı ilişkisi: çalışanlar üzerine inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Psikoloji Enstitüsü,
- Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability*. New York: Longman.
- Hornbrook, D.(1998). *On the subject of drama*. London: Routledge.
- İkinci, Ö. (2011). Sıradan bir zeki değilim: disleksiğim. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 519, 36-40.

- İşyar, Ö. Ö. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kullanımına ilişkin yeterlilik algıları ve drama kavramına yönelik metaforları ile görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Jaklewicz, H. (1997). Twenty-five years of longitudinal studies on dyslexia. In B. Ericson ve J. Rönnberg (Ed.), *Reading disability and its treatment* (p. 153-173), Eve Malmquist Institute for Reading, Linköping University: Sweden. Diva portal jaklewicz nin internet adresinden erişilmiştir.
- Kamenou, S. (2006). *Drama activities in outdoor environments for elementary school children department of arts, craft and design center for environmental and outdoor education*. Linköping Üniversitesi, Sweden.
- Karamuklu, E.S.(2018). *Disleksi olan öğrencilerde cümle çözümleme ve ses temelli cümle yöntemleri ile okuma yazma öğretiminin etkililiğinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kızılet, T. (2018). *Drama ve diksiyon öğretiminin spor eğitimcisi adayı öğrencilerin mesleki yeterliliklerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kökalan, Ö. (2010). *Drama eğitiminin yönetici adaylarının beşeri ilişkiler yeteneği ve kavramsal yeteneği üzerine etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri/self-efficacy of Turkish teachers related to using of drama method. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 259-274.
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2004). *The inclusive classroom strategies for effective instruction*. (2nd ed.), Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Maviş, A. (2006). *Anlayarak hızlı okuma ve öğrenme teknikleri*. İstanbul: Hayat.
- MEB. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı*. Ankara.
- MEB. (2010). *Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf sayfasından erişilmiştir.

- MEB. (2014). *Çocuk gelişimi ve eğitimi. Drama uygulamaları*. Ankara.
- MEB. (2014). *Çocuk gelişimi ve eğitimi özel eğitimde temel ilkeler*. <https://njcld.org/ld-topics/>) sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2017). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/10113305_yeni_rehbrlk_yon.pdf. sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2019). *Müfredat*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663> sayfasından erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma*. (S. Turan Çev. Ed.), Ankara: Nobel.
- Miller, J. & Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 839–853.
- Narang, A.(2015). *Exploring attitude of pupils and teachers towards the use of drama activities in teaching of social sciences at elementary*. Department of Education, University of Delhi, India
- Neary, Meghan, K. (2010). *Students with special needs and their interaction with peers during Play*. Master's Theses, The College at Brockport, State University of New York.
- Norling, M., & Lillvist, A. (2015). *Literacy-related play activities and preschool staffs' strategies to support children's concept development*. Mälardalen University, School of Education, Culture and Communication, Educational Sciences and Mathematics, Swedish
- O'Neill, C., & Lambert, A. (1990). *Drama structures a practical handbook for teachers*. London: Heinemann.
- Ömeroğlu, E. (1992). Okul öncesi işitme engelli çocukların kaynaştırılmasında yaratıcı drama eğitimin kullanılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(2), 31-33.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye Deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Püsküllüoğlu, A. (2004). *Arkadaş Türkçe sözlük*. Ankara: Arkadaş.

- Reid, G. (2017). *Disleksi ile başa çıkmak için 100 pratik öneri*. S. Aras Çev.), (3. Baskı), Ankara: Arkadaş.
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B., ve Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü “Disleksi”. *İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi*, 2(2), 170-176.
- San, İ. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: eğitsel yaratıcı drama. *Yeni Türkiye Dergisi*, 2(7), 148-160.
- San, İ. (2002). *Eğitimde yaratıcı drama, yaratıcı drama 1985–1995 yazıları*. H. Ömer Adıgüzel (Ed.), Ankara: Naturel.
- San, İ. 1990 Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 23(2), 573–582.
- Saraç, S. (2014). Okuma güçlükleri ve disleksi. *Psikoloji Çalışmaları/Studies in Psychology*, 34(1), 71-77.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla*. (5. Baskı), (M. Şahin Çev.). Ankara: Nobel.
- Slade, P. (1954). *Child drama*. London: University of London .
- Stake, R. (2003). Case studies. N. Denzin ve Y. S. Lincoln (Ed.). *Strategies of qualitative inquiry* içinde (ss. 134-164). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Şanal, S. Ö. ve Erdem, M. (2017). *Disleksili bireylerin öğrenme süreçlerinde öğretim teknolojilerinin kullanımı: alanyazın taraması*. https://scholar.google.com.tr/scholar?q=Disleksili+bireylerin+%C3%B6%C4%9Frenme+s%C3%BCre%C3%A7lerinde+%C3%B6%C4%9Fretim+teknolojilerinin+kullan%C4%B1m%C4%B1:+alanyaz%C4%B1n+taramas%C4%B1.&hl=tr&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar&sa=X&ved=0ahUKEwiI45OzurLaAhVQPFakhQzeAHAQgQMIJTAA sayfasından erişilmiştir.
- Şenel, H. G. (1998). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Tazebay, A. (1993). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. İstanbul: MEB.
- TDK. (2011). *Eğitimin tanımı*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_yanlis&view=yanlis&kelimez=138 sayfasından erişilmiştir.
- TDK. (2011). *Okuma yazma tanımı*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&kelime=okuma%20yazma&guid=TDK.GTS.588e6a97de9772.83623067 sayfasından erişilmiştir.
- Tinker, M. A., & McCullough, C. M. (1968). *Teaching elementary reading*. (Third Edition), New York: Appleton-Century-Crofts.
- Toker, T. (2006). *İlk okuma yazma yöntemleri ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Undheim, A., & Sund, A. (2008). Psychosocial factors and reading difficulties: students with reading difficulties drawn from a representative population sample. *Scandinavian Journal of Psychology*. 49, 377–384.
- Unicef (t.y.). *İnsan hakları beyannamesi*. https://www.unicef.org/turkey/udhr/_gi17.html sayfasından erişilmiştir.
- Uyar, N. (1995). *Anaokuluna devam eden 60-72 aylık çocuklarda destekleyici olarak uygulanan eğitimde drama programının çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vaughn, S. , Sinagup, J. and Kim, A. (2004). Social competence/social skills of students with learning disabilities: interventions and issues. In B. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 341-373). New York: Elsevier.
- Veli, D. Rehberi. https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=dislektik+bireylerin+ya%C5%9Fad%C4%B1%C4%9F%C4%B1+zorluklar&btnG= sayfasından erişilmiştir.
- Vural, R. A., & Cenkseven, F. (2005). Eğitim araştırmalarında örnek olay (vaka) çalışmaları: Tanımı, türleri, aşamaları ve raporlaştırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 126-139.

- Winegard, C. L. (1999). *Integrating drama and music into the language arts curriculum: its effects on student self-perception and achievement*. Master's Theses. The College at Brockport, State University of New York.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı), Ankara: Seçkin.
- Young, B. J., & Kellogg, T. (1993). Science attitudes and preparation of preservice elementary teachers. *Science Education*, 77(3), 279-291.
- Yüksel, M. Y. (2017). Özel eğitim ve rehberlike. *Pegem Atıf İndeksi*, 284-307.
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A.B., ve Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü "Disleksi". *FNG & Bilim Tıp Dergisi*, 2(2), 170-176.

EKLER

Ek 1. Araştırma İzin Yazısı

 T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.24447293
Konu : Araştırma İzni

18.12.2018

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 26/11/2018 Tarihli ve 80287700-302.08.01/1904 sayılı yazınız.

Enstitünüz, Drama ve Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans öğrencisi Yelda ÇOLAK'ın "**Disleksi Teşhisi Konmuş Öğrencilere Drama ile Okuma-Yazma Öğretimi**" konulu araştırması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (8 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Elektronik İmzalı
İle Aynıdır.
18.12.2018

Adres: Alparslan Türkeş cad. Emniyet Mah.4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağı: ankara.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: Ayşe ARDA
Tel: 0 (312) 212 36 00
Faks: 0 (312) 221 02 16

09f4-8458-3a4f-b6b0-d363 koda ile teyit edilebilir.

Ek 2. Aile Onay Formu

VELİ ONAY FORMU

Sayın Veli,

Bu çalışma ‘Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Drama Bölümü’ yüksek lisans öğrencisi Yelda Çolak tarafından yürütülmektedir.

Bu çalışmanın amacı:

Çalışma sırasında çocuğunuzla drama etkinlikleri ile okuma yazma çalışmaları yapacağız. Etkinliklerini, sorulan sorulara verdiği cevapları ve davranışlarını ses kaydı, görüntü kaydı, not ederek, yazılı biçimde toplayacağız. Sizden çocuğunuzun katılımcı olmasıyla ilgili izin istediğimiz gibi çocuğumuzun da sözlü olarak rızasını alacağız.

Çocuğunuzdan alacağımız cevaplar tamamen gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Elde edilecek bilgiler sadece bilimsel amaçla (yayın,konferans,sunum. vb.) kullanılacaktır.

Katılım sırasında herhangi bir uygulama ile ilgili veya başka bir nedenden ötürü çocuğunuz kendini rahatsız hissettiğini belirtirse ya da araştırmacı çocuğun rahatsız olduğunu öngörürse bu öğrenciyle çalışmaya sorular tamamlanmadan derhal son verilecektir.

Yukarıdaki bilgileri okudum ve velisi bulunduğum çocuğun bu çalışmada yer alması,

Onaylıyorum ☐

Onaylamıyorum ☐

Velinin

Adı Soyadı :

Telefonu :

İmza :

Tarih :

Ek 3. Gözlem İzin Formu

Gözlem izin formu

Özgür BABAYİĞİT <ozgur.babayigit@bozok.edu.tr>

Alıcı: ben 3 Nis 2018 Sal 10:31

İyi günler, iyi çalışmalar Yelda Hocam.

Tabi ki kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Saygılarımla.

Dr. Öğr. Üyesi Özgür BABAYİĞİT

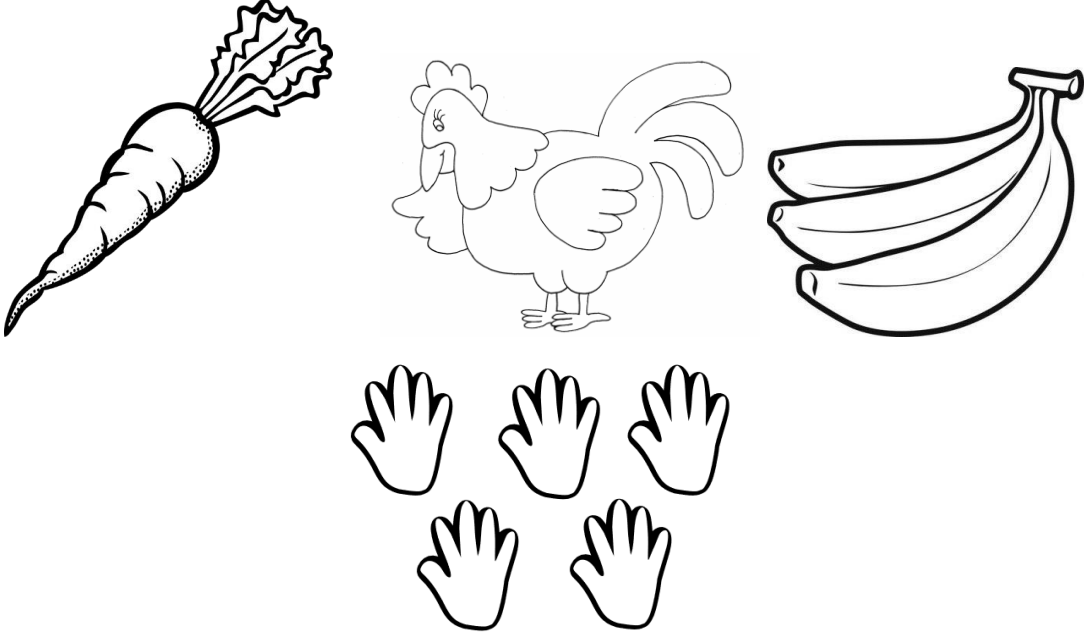
2 Nisan 2018 20:17 tarihinde Güney Terazi <yeldayelda76@gmail.com> yazdı:

Ek 4. Gözlem Formu

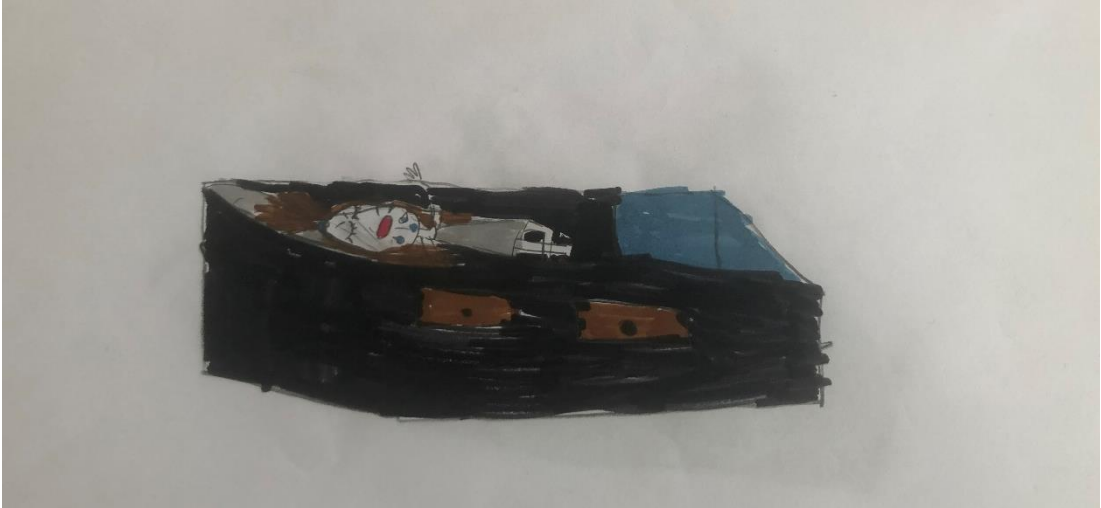
Yer:			
Tarih:			
Saat:			
Gözlemci:			
Amaç:			
Gözlem No: 1			
Betimsel İndeks	No	Gözlem	Gözlemci Yorumu
	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
	6		
	7		
	8		
	9		
	10		
	11		
	12		
	13		

Ek 5. Yazma Testi

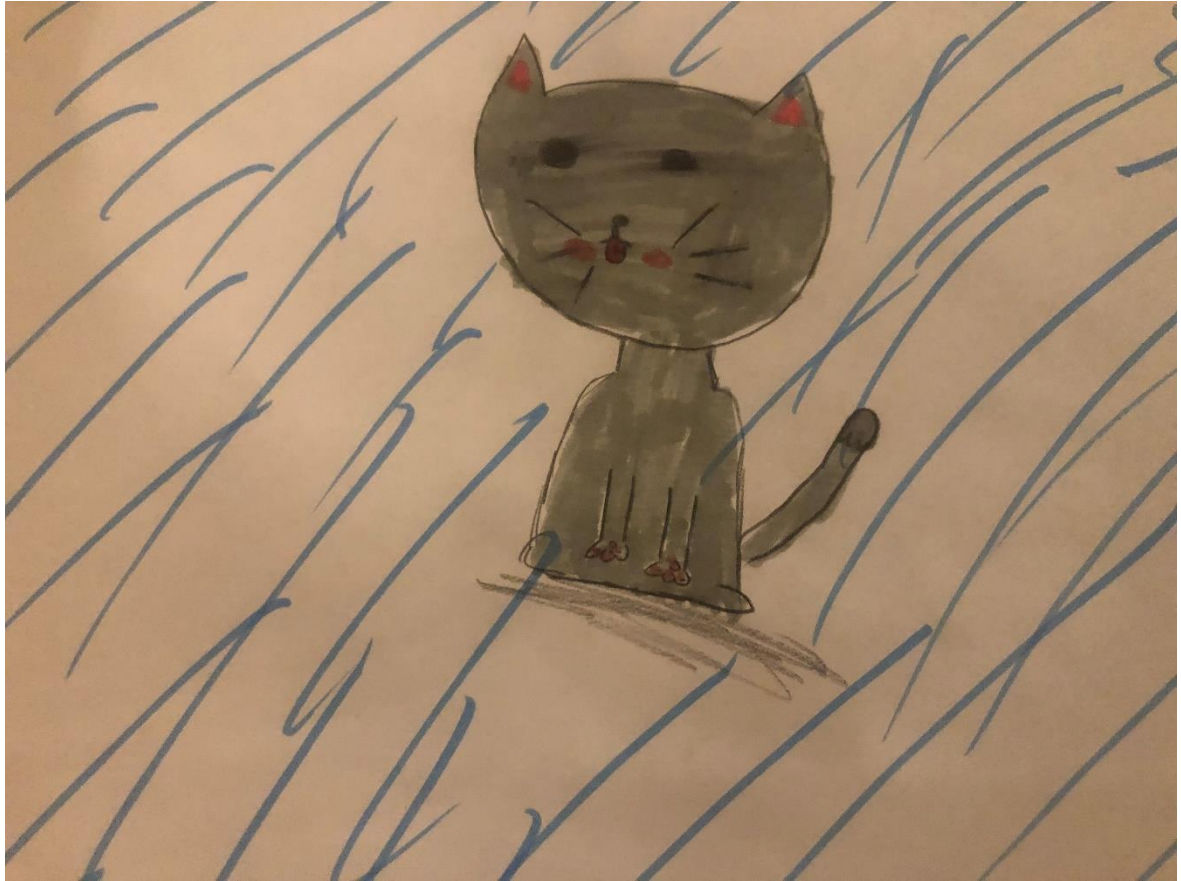
İçinde H sesi geçen görselleri boyayınız.



Ek 6. Etkinlik Sonrası Öğrenci Resimleri







Ek 7. Öğrencinin Etkinlik Sonrası Görsel Çalışmaları





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..