



**DRAMA YÖNTEMİNİN DİSLEKSİDE SESBİLGİSEL
FARKINDALIK BECERİSİNE ETKİSİ**

Serpil Topalca

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DRAMA VE EĞİTİM ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EYLÜL, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren bir (1) yıl sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Serpil
Soyadı :TOPALCA
Bölümü : Drama ve Eğitimi
İmza :
Teslim tarihi : 20.09.2019

TEZİN

Türkçe Adı :Drama Yönteminin Disleksiye Sesbilgisel Farkındalık Becerisine Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of Drama Method on Philosophy Awareness in 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 : Serpil TOPALCA

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Serpil TOPALCA tarafından hazırlanan ‘Drama Yönteminin Dislekside Sesbilgisel Farkındalık Becerisine Etkisi’ adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oybirliği / ile Gazi Üniversitesi Drama ve Eğitim Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Reyhan YÜKSEL GEMALMAYAN

Güzel Sanatlar Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç.Dr. Güzin AYRANCIOĞLU

Güzel Sanatlar Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Zehra ATBAŞI

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 23/08/2019

Bu tezin Drama ve Eğitim Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

***Dostum Ayşenur Arat ODACI ve
kendime***

TEŞEKKÜR

Araştırma süresince bilimsel deneyim ve bilgisinden yararlandığım, tez süresi boyunca değerli görüş ve önerilerini esirgemeyerek bana rehberlik eden, beni her zaman ve her konuda iyiye, doğruya yönlendiren, motive olmama yardımcı olan ve demokratik tavrıyla bana her konuda model olan tez danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Reyhan YÜKSEL GEMALMAYAN'a bilimsel tutum ve felsefesi ile bana farklı bir bakış açısı kazandıran, akademik çalışmalarda bana destek olan hocalarıma, veri toplama sürecinde bana yardımcı olan öğrencilere ve velilerine, gösterdiği anlayış ve yardımları için Daire Başkanım Fikret YILMAZ'a, yine çok değerli yardımları için iş arkadaşlarıma, zorlu bir süreç olan bu yolda desteğini hep hissettiğim değerli arkadaşım Ayşenur ARAT ODACI'ya sonsuz teşekkürler...Ağustos, 2019

Serpil TOPALCA

**DRAMA YÖNTEMİNİN DİSLEKSİDE SESBİLGİSEL
FARKINDALIK BECERİSİNE ETKİSİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Serpil Topalca
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Eylül 2019**

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı drama yönteminin dislekside sesbilgisel farkındalık becerisine etkisinin incelenmesidir. Araştırma; durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırma disleksili bir ilkökul öğrencisinin okuma yanlışlarını ve nedenlerini Yanlış Analizi Envanteri ile incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, tekil tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Çankaya’da bir özel okula devam eden 7 normal gelişim gösteren ve 1 disleksili olan öğrenci ile yürütülmüştür. Yanlış Analizi Envanteri kullanılarak araştırmaya katılan öğrencilerin okuma hataları tespit edilmiştir. Disleksili öğrencinin yaptığı okuma yanlışları Yanlış Analizi Envanteri açısından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin okuma seviyeleri serbest, öğretim ve endişe seviyesi olarak değerlendirilmiştir. Genel olarak normal gelişim gösteren 2. sınıf öğrencilerinin serbest düzeyde olduğu görülmüştür. Disleksili öğrencinin çalışma öncesinde yapılan değerlendirmesinde endişe düzeyinde okuma yaptığı görülmüştür. Yanlış analizleri sonucunda 29 sesin 12 tanesini doğru okuyamadığı, sesler ile görsellerini doğru kodlayamadığı, görselleri doğru seslendiremediği görülmüştür. Disleksili öğrencinin okumaya karşı isteksiz ve kaygılı olduğu gözlenmiş olup okuma becerisi endişe düzeyinde çıkmıştır. Öğrenci parlak zekaya sahip, dikkatini toplama ve sürdürme konusunda normal sınırlarda, çalışma belleği olarak strateji geliştirerek geri çağırma becerilerinde beklenilenden daha düşük performans düzeyinde çıkmıştır. Drama temelli eğitim uygulamalarından sonra öğrencinin okuduğu 8 metnin 6 ‘sında öğretim düzeyi 2 sinde serbest düzey çıktığı görülmüştür. Okunan 8 metinde 12 yanlış okuma 3 atlayıp geçme hatası olarak toplam 15 hata yaptığı görülmüştür. Metindeki kelime sayısı artmasına rağmen öğrencinin yaptığı hata sayısının giderek azalmış olduğu ve endişe düzeyinden öğretim düzeyine doğru pozitif bir gelişme görülmüştür. Disleksili öğrenciye uygulamalardan 10 ve 20 gün sonra metin okutulmuş ve yapılan uygulamanın kalıcılık boyutunda da etkili olduğu görülmüştür. Drama temelli eğitim uygulamalarından sonra öğrencilerin iletişim, işbirliği, özgüven ve yardımlaşma becerileri gelişmiştir.

Anahtar Kelimeler : Disleksi, okuma, sesbilgisel farkındalık, drama
Sayfa Adedi : xiii+95
Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Reyhan YÜKSEL GEMALMAYAN

**THE EFFECT OF DRAMA METHOD ON PHILOSOPHY
AWARENESS IN DYSLEXIA
(M.S. Thesis)**

**Serpil Topalca
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
September 2019**

ABSTRACT

The main aim of this study is to investigate the effect of drama method on phonological awareness skills in dyslexia. Research has been designed a case study, single screening model was used in the study. The aim of this study is to investigate reading errors using the False Analysis Inventory with the aim of examining. The study was conducted with 7 normal developmental and 1 dyslexic students attending a private school in Çankaya in the 2018-2019 academic year. Using the False Analysis Inventory, the reading errors of the students were determined. Reading errors of the dyslexic student were evaluated in terms of False Analysis Inventory. The reading levels of the students were evaluated as free, teaching and anxiety levels. In general it was seen that 2nd grade students showing normal development were at free level. Before the study, it was seen that the student with dyslexia reads at the level of anxiety. As a result of the wrong analysis, it was found that 12 of the 29 sounds could not be read correctly, they could not encode the sounds and visuals correctly, and they could not voice the visuals correctly. It was observed that the dyslexic student was reluctant and anxious to read, and reading skill was at the level of anxiety. The student has a brilliant intelligence, is in the normal range of focusing and maintaining attention, developing a strategy of working memory as a recall skill at a lower performance level than expected. After the drama based education practices, it was seen that 6 of the 8 texts that the student read were found to be free level in 2 of them. In the 8 texts read, it was seen that 12 wrong readings and 3 omitted and made 15 mistakes. Although the number of words in the text increased, the number of errors made by the student gradually decreased and there was a positive development from the level of anxiety to the level of teaching. 10 and 20 days after the application, the text was read to the student with dyslexia and it was found to be effective on the permanence dimension. After the drama based education applications, students' communion, cooperation, self-confidence and solidarity skills have improved.

Key Words : Dyslexia, reading, phonological awareness.
Page Number : xiii+95
Supervisor : Dr. Reyhan YÜKSEL GEMALMAYAN.

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	7
BÖLÜM II	
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Okuma ve Sesbilgisel Farkındalık.....	9
2.1.1. Okuma	9
2.1.2. Sesbilgisel (Fonolojik) Farkındalık	10
2.1.2.1. İlkokul Döneminden Önce Gelişmeye Başlar	12
2.1.2.2. İlkokuldaki Okuma Becerisi İçin Önemlidir.....	12

2.1.2.3. Eğitim ile Öğretilebilir Bir Beceridir	12
2.1.2.4. Okuma Problemleri İçin Okul Öncesinde Belirleyicidir	13
2.1.3. Okuma ve Sesbilgisel Farkındalık Arasındaki İlişki	13
2.2. Disleksi ve Disleksili Çocuklarda Okuma	15
2.2.1. Disleksi	15
2.2.2. Disleksili Çocuklarda Okuma	17
2.3. Türk Eğitim Sisteminde Disleksili Çocukların Eğitimi	18
2.4. Drama	19
2.4.1. Dramanın Aşamaları	20
2.4.1.1. Isınma – Hazırlık Çalışmaları	20
2.4.1.2. Canlandırma	20
2.4.1.3. Değerlendirme-Tartışma	22
2.4.2. Drama	22
2.4.2.1. Doğaçlama	23
2.4.2.2. Rol Oynama	23
2.4.2.3. Donuk İmge	24
2.4.2.4. Öğretmen Rolde Tekniği - Öğretmenin Role Girmesi	24
2.4.2.5. Rol İçinde Yazma	24
2.4.2.6. Rol Değiştirme	25
2.4.2.7. Rol Kartları	25
2.4.2.8. Röportaj Tekniği (Sorgu-Görüşme)	26
2.5. Drama ile Öğrenme	26
2.6. Yanlış Analiz Envanteri	27
2.6. İlgili Araştırmalar	30
BÖLÜM III	
YÖNTEM	33
3.1. Araştırma Modeli	33
3.2. Denekler ve Seçimi	34
3.2.1. Deneklerin Seçimi	34
3.2.2. Deneklerin Özellikleri	35
3.3. Uygulamacı	36
3.4. Ortam	36
3.5. Araç-Gereçler	37

3.6. Veri Toplama Araçları	38
3.6.1. Genel Bilgi Formu	38
3.6.2. Okuma Metinleri.....	38
3.6.3. Eğitimde Drama Temelli Disleksi Planı	39
3.6.4. İlerleme Kayıt Çizelgesinin Geliştirilmesi	40
3.6.5. Güvenirlilik Verileri Belirleme Formlarının Geliştirilmesi.....	41
3.6.6. Sosyal Geçerlilik Formunun Geliştirilmesi.....	41
3.6.7. Veri Toplama Araçlarının ve Programının Uygulanması.....	41
3.6.7.1. Genel Bilgi Formunun Uygulanması.....	41
3.6.7.2. Okuma Metinlerinin Uygulama Aşaması.....	42
3.6.7.3. Eğitimde Drama Temelli Disleksi Planının Uygulanması.....	42
3.6.7.3.1. Öğretim Oturumları.....	42
3.6.7.3.2. Öğrencinin Metin Okuma Kayıtları.....	42
3.6.7.3.3. Kalıcılık Testinin Uygulanması.....	44
3.6.7.4. Güvenirlilik Verilerinin Toplanması	44
3.6.7.4.1. Gözlemciler Arası Güvenirlilik.....	44
3.6.7.4.2. Uygulama Güvenirliği.....	45
3.6.7.4.3. Formel Olmayan Okuma Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları	46
3.4. Verilerin Analizi	47
BÖLÜM IV	
BULGULAR VE YORUM	49
4.1. Disleksili Öğrenci ile İlgili Bulgular	49
4.1.1. Disleksili Öğrencinin Okuma Düzeyi	49
4.1.2. Öğrencinin Yanlış Türleri ve Örnekleri	50
4.2. Drama Yönteminin Dislekside Sesbilgisel Farkındalık Beceri Gelişimine Ait Bulgular	51
4.3. Drama Yönteminin Disleksi ve Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular	52
BÖLÜM V	
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	55
5.1. Sonuç ve Tartışma	55
5.2. Öneriler.....	57

5.2.1. Eğitimcilerle Yönelik Öneriler	57
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	59
KAYNAKLAR	61
EKLER	71
Ek 1. Genel Bilgi Formu	72
Ek 2. Aile Görüşme Formu	74
Ek 3. Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu	75
Ek 4. Metin Okuma Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu.....	76
Ek 5. Uygulama Güvenirliği Formu	77
Ek 6. İlerleme Kayıt Formu	78
Ek 7. Sosyal Geçerlilik Formu (Aile İçin)	79
Ek 8. Sosyal Geçerlilik Formu (Öğrenci İçin)	80
Ek 9. Okuma Metinleri Performans ve Kalıcılık	81
Ek 10. Drama Oturum Planları.....	86
Ek 11. Örnek Drama Planı.....	90
ÖZGEÇMİŞ.....	95

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Yanlış Okunan Kelime Sayısı	28
Tablo 2. Okuma Düzeyleri ve Yüzdelikleri	29
Tablo 3. Metin Çeşitleri ve Sayıları	39
Tablo 4. Metinlerin Okutulma Zamanları	44
Tablo 5. Sesbilgisel Farkındalık Becerisi Geliştirilmesine İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlilik Bulguları	45
Tablo 6. Yanlış Türleri ve Simgesel İfadeleri	47
Tablo 7. Disleksili Öğrencinin Hata Sayısı ve Okuma Düzeyi.....	49
Tablo 8. Disleksili Öğrencinin Okuma Sırasında Yaptığı Hata Türleri ve Sayıları	50

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
PASS	Planlama, Dikkat, Eşzamanlılık, Ardıllık
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sınırlılıklarına, araştırmaya başlarken yapılan varsayımlara ve araştırmada adı geçen önemli tanımlara yönelik bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okul çocukların yaşamlarında önemli bir dönemi oluşturmaktadır. Bununla birlikte okul döneminde çocuğa kazandırılması hedeflenen birçok becerinin temeli ise okul öncesi dönemde oluşmaktadır. Okul döneminde çocukların gösterecekleri başarı gelecek yaşamları için önemlidir. Okumayı öğrenme süreci ise bu anlamda akademik başarının temeli olarak değerlendirilmektedir. Temel eğitimin en önemli eğitim öğretim etkinliği olan okuma ile öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıklar sonraki eğitim kademelerinde de öğrenci başarısını etkilemektedir. Bu dönemde kazanılan bilgi, beceri ve alışkanlıklar tüm dersler için önem arz etmektedir (Göçer, 2014: 12).

Okuma görsel, işitsel, dilsel, bilişsel ve dikkat süreçlerinin entegrasyonunu gerektiren çok boyutlu, karmaşık ve yavaş gelişen bir beceridir. Birey kendi dilini konuşmayı neredeyse zahmetsizce, kendiliğinden öğrenirken yazılı bir metni okumak için bilgi ve uygulamaya ihtiyaç duyar (Norton, Beach ve Gabrieli, 2015). Normal ya da normal üstü zekaya sahip olan disleksili öğrenciler doğru okuyamama, kelime tanımada ve yazmada güçlük, kodlamada zorlanma gibi belirtiler gösterirler. Ses-harf bağlantısını kurmakta zorlanarak kodlama yapamayan disleksili öğrenciler akademik olarak beklenen düzeyde başarı gösteremezler. Disleksili öğrencilerin varolan sesbilgisel sorunları aşmak için çeşitli okuma uygulamalarından yararlanıldığı görülmektedir. Alanyazında kullanılan uygulamalar incelendiğinde beş duyuya hitap eden, öğrenciyi yaparak yaşayarak aktif sürecin içine

eken yöntemlerin daha kalıcı, öğretici ve genellenebilir olduğu görülmüştür. Öğrencinin sürece aktif katılımı düşünüldüğünde oyun temelli olması bakımından drama yönteminin etkili olacağı öngörülmektedir. Sürece aktif olarak katılan ğrenci dinleme, konuşma, yaratıcılık için düşünme, devinim olarak kendini ifade etme becerilerini kullanacağı için drama yöntemi idealdir. Drama yönteminde bu becerilerin bir çoğunu aynı anda ve sürekli olarak kullanacağı için öğrencilerin strateji geliştirme becerileri gelişecek ve varolan potansiyellerini daha aktif sergileyebileceklerdir. Disleksili ğrencilerin zeka seviyeleri göz önünde bulundurulduğunda okul ortamında ya da ev ortamında okumaya yönelik olumlu tutum geliştirme ve motive olma durumları drama ile yükselecektir. Yine bu öğrencilerin topluluk önünde kendilerini ifade ifade etme ve dinleme becerileri gelişeceği için olumlu sosyal beceri geliştirmeleri sağlanacaktır. Disleksili ya da normal gelişim gösteren çocuklara uygulamalar için fırsatlar vermek; yaratıcılık, keşfederek öğrenme ve problem çözebilme becerilerini çocuklarda geliştirerek, kendileri ile arkadaşlarına güven duymalarını, hr ve birden fazla boyutta düşünmelerini sağlayacaktır. Bunun en temel gerekçesini ise çocuğun, aktif olduğu ortamda daha iyi öğrenmeyi gerçekleştirmesi oluşturmaktadır. Dramada oyun ve etkileşim bulunmaktadır. Oyun ise çocukların eğitim ve kişilik gelişimlerinde önemli bir yere sahiptir. Bununla birlikte çocuğun çevresi ile ilişki geliştirmesine (sosyal), duygu-his (duygusal) ve düşüncelerini ortaya koymasına (dil ve zihinsel) yardımcı olmaktadır (Hazar, 2005: 12).

Okuma ğrenmenin temel aracı olarak kabul edilmektedir (Genç ve Eryaman, 2007). Birçok alandaki yeni bilgiler okuyarak öğrenilebilmekte ve bu ise bireylerin kendini gerçekleştirmelerine fırsat sağlamaktadır (Snowling ve Hulme, 2005). Okuma problemi yaşayan çocuklar okuma ve okuma temelli performanslarda yaygın kaygı yaşamakta bu ise çocukların okuldaki akademik başarısının düşmesine, arkadaşları ve öğretmenleri ile ilişkilerinde sorunlar yaşamalarına ve sosyal anlamda kendisini yetersiz hissederek sonraki dönemde başka psikolojik ve sosyal sorunlar yaşamalarına kaynaklık etmektedir (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002; Rea, Mclaughlin ve Walter-Thomas, 2002).

Okuma becerilerinin gelişimi oldukça karmaşıktır. Konuşma dilindeki sesleri yazılı dilde temsil eden harfleri tanıma ile başlayan, kelimeyi tanıma ve daha sonra da dili anlama ile devam eden bir süreci kapsamaktadır (Vellutino ve diğ., 2004). Okumanın kazanımı için ilk olarak okuyucunun konuşma dilindeki seslerin sembollerini öğrenmesi gerekmektedir (Ziegler ve Goswami, 2005).

Disleksi, yeterli motivasyona ve zihinsel kapasiteye sahip olunmasına rağmen, okuma becerisinde meydana gelen başarısızlıktır (Shaywitz ve Shaywitz, 2003).Yapılan araştırmalar sonucunda okumada ki başarısızlığın nörolojik ve genetik faktörlerden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Bireyin yapısı, çevresel faktörler, aile desteği, aldığı eğitimin süresi ve etkililiği, disleksinin yapısını değiştirmektedir. Genel anlamda disleksinin belirtileri şu şekilde sıralanabilir.

- Konuşmayı öğrenmede gecikme,
- Harfleri ve onlara ait olan sesleri yeterince öğrenememe,
- Sözlü ve yazılı dili organize edememe,
- Numaraları ezberlemede sıkıntı yaşama,
- Akıcı okumada sıkıntı yaşama,
- Uzun okuma parçalarını takip etme ve anlamada sıkıntı yaşama,
- Yazmada güçlüklerle karşılaşma,
- Yabancı bir dil öğrenmede problem yaşamadır (Akhtar, 2008; IDA,2009; Balcı, 2015).

Disleksili öğrencilerin, önce tanıdığı sözcükleri okuması gerekirken, sonraki süreçte tanıdık olmayan sözcükleri de kodlayarak okuması beklenmektedir. Öğrenci, tanımadığı sözcükleri okuma esnasında zorlanır çünkü öğrenci için okuduğu sözcük herhangi bir anlam ifade etmemektedir ve bu anlam ifade etmeyen sözcüğün seslerinin, hecelerinin kodlanarak doğru bir şekilde okunması gerekmektedir. Kodlamanın doğru yapılabilmesinin ön koşulu da sesleri ile görsellerini doğru üretebilmekten ve manüpile edebilmekten geçmektedir. Doğru kodlama yaparak okuma becerisi geliştirme, disleksili çocukların problem yaşadığı bir alandır (Balcı, 2015; Lyon ve Shaywitz, 2003).

Normal gelişim gösteren öğrenciler gördükleri kelimelerin şekillerini tanımaya; harf-ses ilişkisini öğrenmeye ve kelimeleri otomatik olarak algılamaya başlarken disleksili öğrenciler ise harf-ses bağlantısı kurmakta zorlandıkları için kodlamayı istenilen düzeyde gerçekleştiremezler. Bundan dolayı da logografik aşamadan alfabetik aşamaya geçiş aşamasında zorluk yaşamaktadırlar Alfabetik aşamadan ortografik aşamaya geçerken de, sözcükleri doğru olarak okumada güçlük yaşamaktadırlar. Ses bilgisel becerilerde güçlük yaşayan disleksili öğrenciler abecemizdeki sesleri üretmede, harf-ses ilişkisini kurmada ve anlamsız sözcükleri okumada problem yaşamaktadırlar. Disleksili öğrenciler yeterli düzeyde eğitim sürecine dahil olmalarına rağmen kodlama becerilerinde ciddi düzeyde

zorluk yaşamaktadırlar (Hultquist, 2006; Lyon, 1995; Ziegler, Perry, Ma-Wyatt, Ladner ve Schulte-Körne, 2003).

Disleksili öğrencilerin sesbilgisel sorunların üstesinden gelebilmeleri için okuma eğitimi farklı şekillerde uygulanmaktadır. Bunlar incelendiğinde çok duyuya hitap eden, öğrenciyi öğrenme sürecinin içine aktif olarak dahil eden, etkileşime dayalı yöntemlerin daha kalıcı, öğretici ve genellenebilir olduğu görülmüştür. Disleksili öğrencilerde okul ve öğrenme isteğinde motivasyon düşüklüğü göz önünde bulundurulduğunda arkadaşları tarafından dinlenen, grup içerisinde gösterdiği performanstan dolayı takdir edilen, akranlarının olumlu davranışlarını gözleyerek öğrenen, dramının aynı anda birden fazla duyuya hitap etmesi sonucu birden fazla beceri gelişmesi ile daha yaratıcı ve aktif düşünen, sosyal becerileri geliştirdiği kadar akademik kazanımların oyun içerisinde doğal bir süreçte geliştirilmesi göz önünde bulundurulduğunda Drama yönteminin disleksili öğrenci ve normal gelişim gösteren öğrenciler üzerinde etkili olacağı öngörülmektedir.

Ülkemizde disleksi konusunda özellikle son yıllarda farkındalık gelişmeye başlamıştır. Literatür incelendiğinde disleksi ile ilgili araştırmalara rastlanırken drama yöntemi ile sesbilgisel farkındalık geliştirmeye ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma ile drama yöntemi ile disleksili bir öğrencinin sesbilgisel farkındalık beceri gelişimi araştırılacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı dramının, disleksi olan bir ilkokul öğrencisinin sesbilgisel farkındalık becerisinin gelişimine etkisini incelemektir.

Bu genel amaç çerçevesinde; ilkokul 2. Sınıf disleksili öğrencide drama yönteminin sesbilgisel farkındalık becerisine etkileri değerlendirilmek üzere aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Disleksili öğrenciye MEB müfredatı kazanımları doğrultusunda hazırlanarak uygulanan drama etkinliklerinin, sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine etkisi var mıdır?
2. Sesbilgisel farkındalık beceri gelişiminin, okuma becerisine etkisi var mıdır?
3. Disleksili öğrenciye MEB müfredatı kazanımları doğrultusunda hazırlanarak uygulanan drama etkinliklerinin okuma becerisinde kalıcılık becerisine etkisi var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Drama yöntemi ile çocuklar, duygularını, düşüncelerini, isteklerini, tutumlarını, değerlerini, tecrübelerini, alışkanlıklarını, bilgilerini ve hayal güçlerini kullanarak, grup içinde birbirleriyle ya da liderlerle etkileşimde bulunarak, grup içinde çocuklar birbirlerini ya da liderleri gözlemleyerek öğrenmektedirler.

Geleneksel eğitim yöntemlerinde öğrenenler pasif konumda öğreten ise aktif durumdadır. Öğreticinin aktif olduğu bir eğitim ortamında öğretici çok aktifte olsa, pasif durumda olan öğrenenlerin dikkatlerini sürekli sağlayabilmesi düşük bir ihtimaldir. Öğrenenler bir süre sonra dikkatlerini toplamakta zorlanarak ortamdan uzaklaşmaya başlarlar. Yine aynı şekilde öğrenenler pasif konumda iken, duygularını harekete geçirmekte zorlanırlar, bilgiler hazır sunulduğu için onu yeterince özümseyemezler. Ancak etkili öğrenmenin en önemli yolu, bilgileri ilk elden almaktır. İlk elden bilgi almada en etkili yöntem de yaparak ve yaşayarak öğrenmektir. Drama yöntemi, bilgilerin ilk elden edinilmesini sağlayan en etkili yöntemlerden biridir. Drama yönteminde, öğrenenler pasif konumdan çıkarak süreçte aktif hâle geçerler, duygu ve düşüncelerini istedikleri gibi ifade ederler, gözlem yaparlar, deneyimlerler ve kendi yapılarının farkına varırlar. Bu noktada drama yöntemi ezberci ve dayatmacı bir eğitim sistemine karşı güçlü bir alternatiftir (Aslan, 1999: 11).

Drama yönteminde öğrenen ve öğreten sürece aktif olarak katılım sağladığı, yaparak yaşayarak öğrendiği için öğrenilen bilgiler daha kalıcı olmakta ve hayata daha kolay aktarılabilmektedir. Drama yöntemi ile öğrenciler kendilerinden yola çıkarak yeni oluşumlara ve öğrenmelere hazır hale gelmektedirler. Disleksili öğrencilerde farkındalık düzeyleri yüksek öğrenciler olarak öğrenebilmenin farkına varıp yeterli motivasyonu sağlamak ve yeni öğrenmelere hazır hale gelebilmektedirler. Yine bu yöntem öğrenciyi merkeze alarak onun öğrenme sürecinde aktifleşmesini sağladığı için görsel, işitsel, dokunsal birçok duyuya hitap ettiği için normal gelişim gösteren öğrencilerde olduğu gibi disleksili öğrencilerde de etkili olacaktır. Bu yöntem de disleksili öğrenci kendi potansiyelinin farkına varacak, doğal bir ortamda arkadaşları ile öğrenme sürecine katıldığı için duygusal olarak kendisini iyi hissedecek ve aynı zamanda öğrenecektir. Disleksili öğrenci drama uygulamalarında kendisini ifade edecek, arkadaşlarını ve öğretmenlerini gözlemleyecek ve doğru beceriler kazanacaktır. Disleksili öğrenci okul ortamında öğrenmeye karşı oluşturduğu olumsuz yaşantıların yerine olumlu ve keyifli yaşantılara koyacağı için yeni oluşum ve öğrenmelere açık hale gelecektir. Disleksili öğrencinin

arkadaşları ile iletişimi artacak eleştirel düşünme geliştireceği gibi pozitif bir yaklaşımda edinecektir. Disleksili öğrenci ile iletişim kurarak aynı süreci yaşayan normal gelişim gösteren öğrencilerde de olumlu tutum gelişerek bireysel farklılıklar ile yaşamının temelleri atılacaktır.

Disleksili öğrencide sosyal, duygusal, iletişimsel hedeflerin yanında akademik becerilerin gelişeceği de bir gerçektir. Tüm yaşam boyunca öğrenme için önemli olan ve bireyler için önem teşkil eden okuma becerisinin temelini teşkil eden sesbilgisel farkındalık becerilerinin geliştirilebilmesi için bu araştırma önem taşımaktadır.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmada disleksi belirtisi gösteren bireye tıbbi/egitsel olarak doğru tanı konulduğu varsayılmıştır.
2. Araştırmada seçilen örneklemin disleksi belirtileri gösteren çocuk evrenini temsil ettiği varsayılmıştır.
3. Araştırmada bütün öğrencilerin normal zihinsel gelişim gösterdiği ve birbirine yakın aralıklarda bir zihinsel kapasiteye sahip oldukları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmada disleksi tanısı konulması için “Özgül Öğrenme Bozukluğu Bataryası” kullanılmasıyla,
2. Araştırmanın Ankara İli, Çankaya İlçesinden seçilen bir ilkokulda disleksi tanısı almış 1 öğrenci ve normal gelişim gösteren 7 öğrenci ile,
3. Öğrencilerin yalnızca belirlenen drama etkinlikleri ile değerlendirilmesiyle,
4. Araştırma yöntem bölümünde belirtilen veri toplama araçlarıyla ve araştırmacının ulaşabildiği materyallerle,
5. Araştırmada elde edilen veriler, uygulamada elde edilen çalışmaların değerlendirilmesi sonucunda ulaşılan bulgular ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Araştırma kapsamında yer alan bazı terimlerin açıklamaları şu şekildedir:

Drama: Doğaçlama ve rol oynama gibi tiyatro ve drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde katılımcıların bir yaşantıyı, olayı, fikri, eğitim ünitesini, soyut bir kavramı, davranışı eski bilişsel örüntülerinin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oyunsu süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır (San, 1996).

Öğrenme: Öğrenme bireyin çevresiyle etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı olduğu düşünülen davranış değişmesidir (Gür, 2013).

Disleksi: Bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma başarısının beklenen düzeyin önemli ölçüde altında olmasıdır (DSM-IV, 2007, s. 69).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde okuma, sesbilgisel farkındalık, okuma ve sesbilgisel farkındalık arasındaki ilişki, disleksi, disleksili çocuklarda okuma, Türk eğitim sisteminde disleksili çocukların eğitimi, drama, dramanın aşamaları, drama teknikleri, drama ile öğrenme ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Okuma ve Sesbilgisel Farkındalık

2.1.1. Okuma

Okuma görsel, işitsel, dilsel, bilişsel ve dikkat süreçlerinin entegrasyonunu gerektiren çok boyutlu, karmaşık ve yavaş gelişen bir beceridir. Çocuk kendi dilini konuşmayı neredeyse zahmetsizce kendiliğinden öğrenirken yazılı bir metni okumak için bilgi ve uygulamaya ihtiyaç duyar (Norton, Beach ve Gabrieli, 2015). Razon (1980)'a göre, motor beceriler ile zihinsel süreçlerin çalışması sonucunda görsel ifadeleri anlamlandırma sürecidir okuma. Okumayı yeni öğrenme sürecinde amaç okumayı öğrenmek iken sonraki dönemlerde okuma yeni bilgilere ulaşmak için kullanılan bir araçtır. Eğitimin temelinde yer alan okuma becerisinin kazanılması başarılı ve sağlıklı bir eğitim hayatı için önemlidir. Bireyin ileriki yıllarda sosyal uyumu ve gelişmeleri takip edebilmesi için okuma becerisini kazanması ve anlamlandırması gerekmektedir.

Okuma becerisi ilköğretim yıllarında kazanılan bir beceri olmasına karşın okulöncesi dönemde birçok etmen çocuğu bu beceriye hazırlamaktadır. Okul öncesi dönemde çocuklar çevresindekileri gözlemleyerek ve oyun oynayarak öğrenirler. Üst düzeyde olan merak ve keşfetme duygularıyla gözlem yapan çocukların kitapla etkileşimleri de bu dönemde gelişmektedir. Resimli kitapları etkileşimli olarak okuyan çocuk için bir sonraki aşamada

resimler arasındaki metinlerle de karşılaşarak yavaş yavaş okumaya hazırlanırlar. Bu nedenle çocuğun okul öncesinde kitaplarla etkileşiminin sağlanması önemlidir. İlköğretimin birinci sınıfından başlayarak okuma ile okuduğundan anlam çıkarma, insan hayatında başarılı olmada çok önemlidir. Öğrencilerin bu sürece erişmelerinde öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel gelişim özellikleri ile performanslarını dikkate alarak öğrenme mekanizmalarını çözmeleri yararlı olacaktır (Ünüvar ve Çelik, 1999). Okumanın bir dizi beceriden meydana geldiği ve bu becerilerden birinde meydana gelebilecek bir problem olduğunda bunun üst düzeydeki başka becerileri olumsuz etkilediği bilinmektedir. İlk aşamalarda, edinilen bilgi ve beceriler üst aşamalarda başarıyı belirleyen becerileri etkilemektedir (Brügelman ve Balhom, 1990).

Gleason (1985) okuma sürecini; ilk olarak kişinin yazıyı, harfleri görseli ayırt etmesi ve ardından da tanıması şeklinde açıklamaktadır. Bu iki aşamayı izleyen üçüncü aşamada, harflerin dille ilgili kavramlara çevrilmesi gerekmektedir. Bu ise harfleri, ilgili fonemlere çevirmek anlamına gelmektedir. Dördüncü aşama; kelime bilgisinin kazanılması yani harflerin kâğıttaki dizilişlerinin (ortografi) kavranmasıdır. Beşinci ve altıncı aşamalarda ise sırasıyla anlamın, daha önce öğrenilen bilgilerle aktif hale getirilmesi ve herhangi bir parçada veya cümlede okunan sözcük ile ilgili bilgiyi seçebilmesidir. Bu aşamaların sonunda ise basit düzeyden başlayarak daha ileri karmaşık işlemlerle okuma gerçekleşmektedir (Barth, 1999).

2.1.2. Sesbilgisel (Fonolojik) Farkındalık

Okuma kuramlarının temeli olan sesbilgisel farkındalık, büyük bir yapı olan sesbilgisel becerilerin kapsamındadır (Wagner ve Torgesen, 1987).

Sesbilgisel farkındalık becerisinin alanyazın betimlemeleri aşağıdaki gibidir;

- Kelimeleri oluşturan ses benzerlikleri ile farklılıkları ayırabilme becerisidir (Bennett-Armistead, Duke ve Moses, 2005).
- Okuma ile çok yakından ilişkili olan, sesleri tanıma, ayırt etme, aynı sesli sözcükleri fark etme ve manipüle edebilme becerisidir (Anthony ve Francis, 2005).
- İfade edici dilin çeşitli şekillerde küçük bileşenlere bölünebileceğini ve seslerin manipüle edilerek kullanılabileceğini fark edebilme becerisidir (Chard ve Dickson, 1999).

- Sözcüklerde yer alan ses birimlerini fark etme becerisidir (Goswami ve Bryant, 1990).
- Öğrencilerin okuma süreçlerinde yol gösterici olan kelime seslerini tanıma ve farklı şekillerde kullanabilme becerisidir (Gray ve McCutchen, 2006).
- Konuşma becerisinde yer alan kelimeleri seslerine ve hecelerine ayırabilme ile bilişsel işlemleri koordine edebilme becerisidir (Denton, Hasbrouck, Weaver ve Riccio, 2000).
- Cümlelerin kelimelerden, kelimelerin ise hecelerden ve heceleri oluşturan seslerden meydana geldiğinin farkında olunması becerisidir (Allor, 2002).
- Harf-ses ilişkisini anlamlandırmanın temeli olan dil becerisidir (Torgesen ve Wagner, 1998).

Sesbilgisel farkındalık ile ilgili tanımlar incelendiğinde bu becerinin okumayı öğrenmedeki rolünün oldukça önemli olduğu söylenebilir. Dilin sesbilgisel becerilerinde düşük performans gösteren öğrencilerin okuma becerilerini kazanmada dazorluk yaşadıkları görülmektedir (Moats, 2010). Sesbilgisel farkındalık becerileri gelişim olarak incelendiğinde; kelime, hece, ilk ve son harf ile son olarak uyak ve sesbirim sıralanabilir (Phillips, Clancy-Menchetti ve Lonigan, 2008). Hempenstall'a (2003) göre ise tümcelerin kelimelerden meydana geldiğini, kelimelerin uyaklı olabileceğini ya da olamayacağını, kelimelerin baş, orta ya da son harflerinin aynı olabileceğini, kelimelerin seslerine ayrılabilmesini ve tekrar birleşerek yeni kelimeler meydana gelebileceğini, kelimelerden hece ve sesler çıkarılıp eklenerek ya da yerleri değiştirilerek yeni kelimeler oluşturulabileceğinin farkında olunmasıdır.

İki yaşında çocuklar kullanılan dilin seslerine dikkat etmeye başlarken (Schuele, Skibbe ve Rao, 2007) dört yaşında kelimeleri hecelerine bölebilmektedirler. Gelişim sürecinde olan çocukların altı ayda bir sesbilgisel becerilerinde ciddi gelişmeler meydana geldiği gözlenebilir (Moats, 2010). Beş- altı yaşlarında durağan bir hal alan sesbilgisel farkındalık becerisinin üç - beş yaş arasında daha hızlı geliştiği görülmektedir (Paris, 2011). Ebeveynleri tarafından desteklenen çocukların istenilen düzeyde ses bilgisine sahip olabildikleri görülmektedir (McGee ve Morrow, 2005).

Yine yukarıdaki betimlemelerden yola çıkılarak sesbilgisel farkındalığın özellikleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

2.1.2.1. İlkokul Döneminden Önce Gelişmeye Başlar

Dünyaya geldikleri andan itibaren dış dünyaları yazılı dil uyarıcıları ile zenginleştirilmiş çocuklar uyarıcıların özelliklerine odaklanarak ve çevrelerindeki büyüklerin yazı dilini kullanım şekillerini gözlemleyerek ilkokula başlamadan okuma kavramları ile ilgili ön bilgiler oluşturmaktadırlar (Oktay ve Aktan, 2003). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi verilmesinin temel amacı, ilkokul döneminde okuma eğitiminden gerekli düzeyde yararlanabilmeleri ve okuma becerisine sorunsuz geçebilmeleri için öğrencileri belirli bir seviyeye ulaştırmaktır (Phillips, Menchetti ve Lonigan, 2008; Torgesen, Wagner ve Rashotte, 1994). Söz konusu okul öncesi dönemde temel seviyede sesbilgisel farkındalık çalışmalarına yer verilmesi beklenmektedir. Bunlar; tümceyi kelimelerine, kelimeleri hecelerine ayırma ile uyak çalışmalarıdır. Bu düzeyde gerçekleştirilen çalışmalar çocukların konuşma dilinin yapısına hâkim olmalarını gerçekleştirerek sese olan farkındalıklarını artırır (Pullen ve Justice, 2003).

2.1.2.2. İlkokulda ki Okuma Becerisi İçin Önemlidir

Kelimelerin heceler ile seslerden oluştuğunu anlayan çocuklar yazılı dili çözmeye ve alfabeyi öğrenmeye hazır hale gelirler. Alfabe konuşma dilinin yazılı dilde temsil edilmesi prensibine dayanır. Okuma becerisinin gelişimi için, çocukların yazılı- konuşma dili arasındaki bağı çözmesi, kelimelerin seslerden oluştuğunu ve seslerin kendilerine ait sesleri ile görselleri olduğunu fark etmeleri önemlidir (Phillips, Menchetti ve Lonigan, 2008). Ses- harf bağlantısı kuran çocuk, sözcük dağarcığını geliştirerek okumayı çözer (Share, 2004).

2.1.2.3. Eğitim ile Öğretilebilir Niteliktedir

Okumayı edinme süreci hakkında yapılan araştırmalar göstermiştir ki sesbilgisel farkındalık, ayrıntılı ve ihtiyaç odaklı oluşturulan eğitim ile istenilen düzeye getirilebilir (Chard ve Dickson, 1999). Sesbilgisel farkındalık öğretiminde ilk olarak parça bütün ilişkisi öğretilmeli sonra ise kısa tümcelerin kelimelere ayrılabilceği ve kelimelerin bir araya gelmesi ile tümcelerin oluşacağı anlatılmalıdır. Parça- bütün arasındaki ilişki eğitimi gerçekleştirildikten sonra kelime farkındalığı çalışmalarına başlanmalı ve kelimenin hecelerden oluştuğu öğretilmelidir. En son aşamada ise seslerle ilgili çalışmalara

yer verilmelidir. Planlanan öğretim sürecinde kolaydan zor olana doğru bir yol izlenmelidir.

2.1.2.4. Okuma Problemleri İçin Okul Öncesinde Belirleyicidir

Okumada güçlük çeken öğrencilerin, yazılı kelimeleri istenilen şekilde algılayamadıkları görülmüştür. Ve bu kendini oldukça erken yaşlarda gösteren bir sorundur. Okuma problemlerinin nedenlerini bilmek, problemin seviyesini tanımlamak ve mümkün olan en erken dönemde teşhis edilebilmesi için önem arz etmektedir (Allor, 2002). Araştırmalar okuma güçlüğü olan öğrencilerin en erken tanı alma sürecinde sesbilgisel farkındalığın çok önemli rol oynadığını göstermektedir. Buradan hareketle sesbilgisel farkındalık becerilerinde sorun yaşayan öğrencilerin okuma becerilerinde de problemler yaşayacağı bilinmelidir.

2.1.3. Okuma ve Sesbilgisel Farkındalık Arasındaki İlişki

Frith (1985)'e göre okuma logografik, alfabetik ve ortografik olarak üç aşamada gelişmektedir. Frith (1985, 1986) sözcük okuma dönemine logografik derken, Ehri (2005) alfabetik öncesi olarak adlandırmıştır. Logografik aşamada çocuklar gördükleri kelimelerin şekillerini tanımaya başlayarak okumak için logografik/görsel stratejiden yararlanırlar. Çocuklar sık sık gördükleri kelimeleri (Pepsi, Burger King, süt vb.) resimler, logolar gibi ipuçları ile yazının şekli, uzunluğu gibi diğer öğeleri kullanarak tanıyabilirler (Ehri, 1987). Frith (1986) kelimeleri oluşturan seslerin sırasının önemli olmadığını ve harf ile kelimelerin sırası bozulduğunda dahi, çocuğun doğru okuyacağını söyler. Ve bu dönemde çocuklar gördükleri yeni kelimeleri okuma girişiminde bulunmamayı ya da kelimeyi görsel olarak ona yakın buldukları ya da hiç alakası olmayan bir kelime olarak okurlar (Wimmer ve Hummer, 1990).

Alfabetik dönem adı verilen ikinci kelime okuma dönemi (Ehri, 2005; Frith, 1985, 1986) Frith'e göre, çocuklar tarafından harf-ses ilişkisinin öğrenildiği dönemdir. Çocuklar öğrendikleri bu bilgiyi karşılaştıkları yeni kelimeleri okurken kullanırlar ve kelimeleri okumak için harfleri bir araya getirirken dizilişin önemli olduğunu fark ederler. Ehri ise bu dönemi *kısmi alfabetik dönem* ve *tam alfabetik dönem* olarak nitelendirir. Kısmi alfabetik dönemi harflerin isimlerinin öğrenildiği ve öğrenilen harflerin sözcük okuma için

kullanılmaya başlandığı dönem olarak ele alır. Ehri, kolayca fark edilen kelimelerin baş ve son sesleri gibi kısmi alfabetik ipuçları ile sözcüklerin tahmin edilerek tanındığını belirtir. Çocuklar bu dönemde anasınıfı ve ilkokul birinci sınıfa başlama sürecindedirler (Ehri ve McCormick, 1998). Ehri tam alfabetik dönemde ise sözcüklerin yazıbirim-sesbirim ilişkisi kurularak okunduğunu ve bu dönemdeki çocukların yazıbirim-sesbirim ilişkisi bilgisine sahip olduklarını belirtir. Bu bilgi çocukların yeni karşılaştıkları sözcükleri okumalarını ve bu sözcükleri bütünsel olarak kodlamak için grafonik analiz yapmalarını sağlar.

Ehri ve McCormick' e göre üçüncü sözcük okuma dönemi olan Alfabetik dönemin başında yazı birim-sesbirim ilişkisi kurulmaya çalışıldığı için okuma yavaş gelişmektedir. Dolayısıyla bütünsel okunan sözcük sayısının gelişimi ile okuma hızlanır. Ehri, tam alfabetik dönemden sonra *güçlenmiş alfabetik dönemin* geldiğini ve bu dönemin ise tam alfabetik dönemde hafızada biriken bütünsel kelime sayısının yükselmesi ile başladığını ifade eder. Çocukların sesbilgisel stratejiyi kullanmasıyla kelimeleri okudukça tekrarlanan harf şekillerini öğrenmeleri gerçekleşir. Sesbilgisi seviyesi yeteri kadar gelişmiş olan çocuk kelimenin tamamını hızlı öğrenir, öğrendiği kelimeleri unutmaz ve kelime dağarcığının daha kolay geliştirir. Frith'in, *ortografik dönem* olarak adlandırdığı bu dönemde kelimeler bir bütün şeklinde öğrenildikleri için otomatik okuma gerçekleşir ve sonuç olarak buda çocukların çaba göstermeden doğru ve hızlı okumasına sebep olur.

Okuma öğrenme sürecinde kelimelerin doğru bir şekilde okunması sesbilgisel okuma stratejisinin geliştirilmesi sonucunda gelişir. Sesbilgisel okuma stratejisi kelime dağarcığı gelişimi ve bütünsel kodlamanın bir önkoşuludur (Share ve Stanovich, 1995). Kelimelerin yazılış niteliklerinin hafızada doğru kodlanması için sesbilgisel stratejinin kullanımı oldukça önemlidir (Share ve Stanovich, 1995; Signorini, 1997; Stanovich, 1986). Stanovich'e göre (1986), erken dönemlerde sesbilgisel stratejiyi kullanma becerisi geliştiren çocukların bütünsel kodları hafızada biriktirmesi sonucunda okuma kolaylaşırken; sesbilgisel stratejiyi kullanma becerisi becerisini geliştiremeyen çocuklar kelimeleri görsel özellikleri ile logografik aşamada okumayı sürdürürler (Beech ve Awaide, 1992). Jorm ve arkadaşları (1984), anasınıfının son dönemlerinde bulunan öğrenciler ile yaptıkları çalışmada sesbilgisel stratejiyi kullanma becerisine sahip çocukların, bu beceriyi kazanamayan çocuklara göre kelime okuma becerilerinde daha fazla gelişme gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Aaron ve arkadaşları (1999) sesbilgisel stratejiyi kullanamayan ve okuma güçlüğü yaşayan çocukların (beş ve altıncı sınıf) bütünsel okumada da yeterli düzeyde başarı elde edemediklerine dair bulgulara ulaşmışlardır.

Sesbilgisel farkındalığın, okuma öğrenme beceri gelişiminde yaşanan sorunun sebepleri arasında ilk sıralarda olduğunu (Lane, Pullen, Eisele & Jordan, 2002) ve okuma becerisi için önemi net bir şekilde ortaya konmuştur (Akoğlu ve Turan, 2012; Anthony & Francis; 2005, Bayraktar, 2013; Erdoğan, 2011; Erdoğan, 2012; Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Karakelle, 2004; Kerem, 2001; Kesikçi ve Amado, 2005; Mc Gee & Ukrainetz, 2009; Özcan ve Özcan, 2014; Sarı, 2012; Süel, 2011; Yücel, 2009).

2.2. Disleksi ve Disleksili Çocuklarda Okuma

2.2.1. Disleksi

Yunanca bir kelime olan Dyslexia; dys: güçlük ile lexia (okuma): sözcüklerinin birleşiminden meydana gelmektedir. İlk kez terim manada Alman asıllı Berlin (1872) tarafından kullanılmıştır. Beyinde meydana gelen hasardan dolayı okuma yetisini kullanamayan bir bireyi tanımlarken ifade etmiştir (Guardiola, 2001). Bu tanımdan sonra farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde disleksi tanımlanmıştır;

Disleksi;

- Okuma-yazma ile dil becerilerinde meydana gelen özel bir farklılıktır (Chevin, 2009; Payne ve Turner, 1999).
- Critchley (1970); öğretim, zekâ ve sosyo-kültürel imkanlara sahip olunmasına rağmen okumada güçlük yaşanmasıdır.
- Lyon (1995); sesbilgisel becerilerinden dolayı yeterli düzeyde kodlama yapamamaktan kaynaklı dile dayalı farklılığı içeren öğrenme güçlüğü çeşitlerinden biridir.
- Shaywitz ve Shaywitz (2003); var olan gerekli zeka ve motivasyona sahip olunduğu halde okuma becerilerinde yeterli başarıya ulaşamamasıdır.
- 2011 Dünya Sağlık Örgütüne göre disleksi özel öğrenme güçlüğü adı altında yer alan bir tür öğrenme güçlüğüdür. Yine aynı raporda ‘Özel öğrenme güçlüğü; bilgi işleme süreçlerinde meydana gelen bozukluktan dolayı ortaya çıkan; akıl yürütme, konuşma, okuma, yazma, matematik becerilerinde meydana gelen güçlüklerdir.
- 2013 Dünya Sağlık Örgütü; belirli düzeyde bir zekâyâ, sosyal kültürel imkanlara, alınan eğitime rağmen okuma becerisi kazanmada beklenmedik başarısızlık olarak tanımlanmaktadır.

Disleksi ile ilgili tanımlar değerlendirildiğinde; yeterli düzeyde bir zekâyâ sahip olunmasına, sosyal fırsatlara imkan verilmesine, yeterli düzeyde eğitim alınmasına rağmen okumada yaşanan sorun olduğu gibi noktalarda hem fikir olduğu ortadadır.

Disleksi tanımında okuma güçlüğü olarak olarak nitelendirilmekle ‘disleksi’ kavramı özelleştirilerek disleksinin sınıflandırılma ihtiyacı doğmuştur. Alanyazında konu ile ilgili pek çok tartışma yaşanmakla birlikte; gelişimsel/sonradan edinilmiş ile yüzeysel/sesbilgisel olarak iki başlıkta sınıflandırılmıştır (Brousseau, 2006; Shaywitz, 1998).

Bir beyin lezyonu olmamasına rağmen ilk okuma sürecinde kendini gösteren, eğitim ve çevre olarak yeterli düzeyde uyaran olmasına rağmen gelişemeyen ve çocukluk döneminde yaşanmaya başlanan, biyolojik faktörlerinde etken olduğunu belirten gelişimsel disleksi ile tanımlanmaktadır. Normal işitme sınırları içinde, zihinsel, nörolojik ve duygusal yeterliliklere sahip olunmasına rağmen bu öğrenciler istenilen düzeyde okuma performansı gösterememektedirler (Snowling, 2000; Şenel, 1998). Sonradan edinilen disleksi okuma becerisine sahip kişilerde beyin lezyonu geçirilmesiyle zihinsel süreçlerde hasar meydana gelmesi ya da zihinsel süreçlerin hepsinin kayıp edilmesi durumunda meydana gelen okuma güçlüğüdür. Felç geçiren kişinin hasardan dolayı okuma güçlüğü yaşaması örnek olabilir (Hultquist, 2006).

Yüzeysel olan dislekside ise düzenli olmayan sözcükleri okumada güçlük yaşanırken anlamsız sözcüklerin okunmasının beklenen düzeyde olduğu görülmüştür. Yüzeysel disleksililer; tüm kelimeyi algılamada ve yeni karşılaşılan kelimeyi zihinde yerleştirmede sorun yaşarken sözcüğü ses olarak bölerek okumayı gerçekleştirebilmektedir. Bir anlam ifade etmeyen sözcükleri ve yeni görülen sözcükleri tanımaktan ziyade sesleri okuyarak çözmeye çalışırlar. Sesbilgisel farkındalık becerileri yeterli düzeyde gelişmemiş disleksililer de ise, bir anlam ifade etmeyen sözcükleri okurken güçlük yaşadıkları ancak düzenli/düzensiz kelimeleri okuyabildikleri görülmüştür. Sesbilgisel becerileri düşük düzeyde olan disleksili öğrencilerin, ses birimlerini yeterli düzeyde kullanamadıkları görülmektedir. Sesbilgisel becerilerde güçlük yaşayan bu grup alfabeyi seslendirmede, anlamı olamayan sözcükleri okumada, grafem-fonem bağını anlamada güçlük yaşadıkları için yavaş okuyucular olduğu görülmektedir. Sesbilgisel-yüzeysel disleksi gelişimsel disleksililerde görülebileceği gibi sonradan edinilen disleksililer de ortaya çıkabilir.

Gelişimsel disleksi yaygın olarak çocuklarda görülmektedir. Gelişimsel disleksinin nedenleri tam olarak bilinmemekle birlikte yapılan çalışmalarda genetik etkenlerin rol oynadığı görülmektedir.

Disleksinin erken dönem belirtilerini gözlemleyebilmek oldukça önem taşımaktadır. Erken dönemlerde fark edilebilen öğrenci için teşhis konması, uygun eğitim ortamından yararlanması için tedbirlerin alınması süreci kolaylaştırıcı etkiye sahip olacaktır. Disleksili öğrencilerde ortaya çıkabilecek bazı belirtilere aşağıda yer verilmiştir:

- Birerli ritmik sayı sayma, günlerin isimlerini ardışık olarak sayma, alfabede yer alan sesleri sıralama gibi ardıl becerileri gerçekleştirmede zorluk,
- ‘bal-sal’ gibi uyakları anlamada zorluk,
- Aynı ses ile biten- başlayan kelimeleri ayırmada zorluk,
- Telaffuz, duruma uygun kelimeleri yan yana dizerek ifade etmekte zorluk,
- Ritim tutarak şarkıya eşlik etme gibi eş zamanlı becerileri gerçekleştirmede zorluk,
- Kelimeyi hatırlamada (Konuşurken ‘mmm, bu..’ gibi oyalayıcı sözcükler kullanma) zorluk yaşama,
- Yer adlarını, kişi adlarını hatırlayamama ve tarif edilen yolu bulmakta zorluk,
- Konuşmayı öğrenmede gecikme,
- Harfleri ve onlara ait olan sesleri yeterince öğrenememe,
- Sözlü ve yazılı dili organize edememe,
- Hızlı okumada sıkıntı yaşama,
- Okuma parçalarını takip etme ve anlamada sıkıntı yaşama,
- Yazı yazarken zorlanma,
- Yabancı dil sorun öğrenirken yazı dilinde sorun yaşama,
- Matematik işlemlerinde güçlükler yaşama sayılabilir.

2.2.2. Disleksili Çocuklarda Okuma

İlk okuma döneminde çocukların konuşma dilini oluşturan sesleri tanımaları, ayırt etmeleri, harfleri tanımaları ve ayırt etmeleri, sonraki aşamada ise öğrendikleri harf ve sesleri eşleyerek sesleri birleştirmeleri, böylece hecelere ulaşmaları ve son aşamada ise sözcük oluşturabilmeleri gerekmektedir. Bütün bu aşamalar alfabetik/sesbilgisel farkındalık becerileri temelinde gerçekleşmektedir (Güneş, 2007; Lyon, Shaywitz ve

Shaywitz, 2003. Okuma becerilerinde yaşanan güçlüklerin temelinde dilin sesbilgisel yapısı etkindir. Çocuk konuşma esnasında, seslerden kelimeler meydana getirir ve konuşma üretimi ortaya çıkar. Okuma esnasında bu işlemde farklı olarak, konuşurken kullanılan sesleri, harf olarak kodlayabilmesi beklenmektedir. Öğrencinin kelimeleri seslerine ayırabilmesi ve kodlayabilmesi okuma için önemli becerilerden biridir. Bu beceri ile öğrenci, okuma kodunu çözebilmeyi gerçekleştirecektir. Kodlama yapısını çözen öğrenci; dilin seslerden meydana geldiğini ve alfabedeki harflerin ise yazılı dilde bu seslerin ifadesi olduğunu fark ederek okuma becerisine yaklaşabilecektir. Birçok öğrenci bu beceriyi sorunsuz geliştirirken, bazı öğrenciler ise sözel dilin sesbilgisel yapısı ile yazılı dil arasındaki ilişkiyi kuramamaktadırlar (Lyon, Shaywitz ve Shaywitz; 2003).

Disleksili çocuklardan okuma öğrenirken önce bildiği sözcükleri tanıyarak doğru okuması beklenirken bildiği sözcükleri doğru okuyan öğrenciden bir sonraki aşamada bilmediği sözcükleri kodlayarak doğru okuması hedeflenir. Bu iki beceriden birincisinde, anlamlı olan sözcüğün hepsinin öğrenci tarafından görülmüş olması ve ya okunan ilk heceler ile sözcüğün tam olarak aklına gelerek tahminde bulunmasıdır. Kodlama yaparken öğrenci için anlamı olmayan sözcüklerin her hecesi kodlama yapılarak okunması gerektiği için zorlayıcı bir süreçtir” (Akhtar, 2008; Bruck, 1994; Flynn ve Deering, 1989; Frith, 1985; Ziegler, Perry, Ma-Wyatt, Ladner ve Schulte-Körne, 2003).

Disleksili öğrencilerin sesbilgisel problemleri; doğru ve akıcı okumayı, kelime bilgisini geliştirmeyi ve okuma becerilerinin alt kazanımlarının oluşmasını olumsuz olarak etkiler. Bütün bu problemler okumayı ve okunan metnin anlaşılmasını etkiler. Okuduğundan anlam çıkarmayı geliştiremeyen öğrenci, okumaya karşı isteksiz bir tutum sergileyerek okuma eylemine uzak durmaktadır. İstenilen düzeyde deneyim kazanamayan öğrencinin, okuma sorunları çözülememekte ve bundan dolayı kelime dağarcığını geliştiremediği için okuma becerisinde istenilen düzeye ulaşamamaktadır (Baydık, 2011; Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2003; Rouse, Alber-Morgan, Cullen ve Sawyer, 2014; Sarıpınar, 2006; Wilson ve O’Connor, 1995).

2.3. Türk Eğitim Sisteminde Disleksili Çocukların Eğitimi

Yeterli eğitim imkanlarına sahip olunmasına, normal ya da üstün zekaya sahip olmasına rağmen okuma becerisini kazanmada sorun yaşıyorsa, öğrencide disleksi bulguları gözlenmelidir. Erken teşhis etmek öğrenci için en önemli noktadır. Zekâ seviyesi ile aldığı

eğitime rağmen okumada sorunlar yaşadığı görülen ve disleksi belirtileri taşıyan öğrenciye okuma eğitimi tamamlanmadan, ilk gözlemler elde edildiğinde gerekli yönlendirme ve tarama yapılarak müdahale programları oluşturulmalıdır. Araştırmalar, disleksili çocukların okul öncesinde okuma becerisine yönelik dış dünyadan yeterli düzeyde uyarana maruz kalmadıkları, okuma deneyimlerinin yeterli düzeyde olmadığı görülmüş olup ancak etkili ve yeterli düzeyde bir eğitimle okuma problemlerini minimum düzeye indirebildikleri g r lm ştir. IDEA'ya göre teşhis konulan öğrencilerin, bireysel gelişim niteliklerine ve okuma becerisine ilişkin eksiklerine göre yapılandırılan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ile yoğunlaştırılmış bir eğitim alma hakkına sahiptir (IDEA, 1997; Shaywitz, 2003; Vaughn ve Wanzek, 2014).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) eğitim sistemi incelendiğinde disleksi şüphesi olan öğrenciler için önleyici müdahaleler sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenler işbirliğinde koordine edilmekte ve bu müdahaleler neticesinde olumlu sonuç alınamazsa şüphe taşıyan öğrenciler eğitsel tanılama ve değerlendirme için yönlendirilmektedir. Eğitsel tanılama ve değerlendirmesi yapılan öğrenciler tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme eğitim hizmetinden yararlanmaktadırlar. Bu kapsamda disleksili öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) uygulanmaktadır. Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme eğitim hizmetinin sunulduğu okulda  ğrenci için ek düzenlemeler de yapılmaktadır. Sınıf içi düzenlemeler, eğitim materyali düzenlemeleri, destek eğitim odasından yararlanma gibi düzenlemeler yapılmaktadır. Öğrencinin performans düzeyine uygun olarak ihtiyaç duyduğu dersler ile ilgili haftalık ders saatinin %40 ' ını aşmayacak şekilde destek eğitim odası hizmeti sunulmaktadır. Bütün bu planlamalar ailenin ve okul BEP biriminin işbirliği ile gerçekleştirilmektedir. (MEB, 2018) Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme kapsamındaki disleksili öğrenciler için özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden ayda 8 saat bireysel olmak üzere destek eğitim hizmeti satın alınmaktadır. (MEB, 2012)

2.4. Drama

Yunanca 'Dran' kelimesinden gelen dramayı Metin (2002, s. 52), eski t rens l ve ritüel özelliğindeki ikili bir bağ olarak ileri sürer. Dran itip çekmek, yapmak, eyleme dökmek manalarında ifade edilir (Lehmann'dan aktaran San, 1990). Bunlar söz (mithos) ve yapılan şey, eylem (dromenon) dir.

Dram, Türkçe sözlükte oynamak için oluturulmuş konuşmalar ve hareketler ile ortaya çıkan, çatışma barındıran acıklı olay; drama ise tiyatro, oyun sanatı sanatı, oyun olarak (Püsküllüoğlu,2004, s.303) nitelendirilmektedir.

Kavcar (1985, s. 32-41)’a göre, “Drama yaşam sanatı, dramatizasyon ise oyunlaştırma, yaşanır hale getirme”dir. O’Neill ve Lambert’e göre drama bir öğrenme yöntemidir. Drama aracılığı ile olaylar ve durumlarla bunların arasındaki bağlantılar kolayca öğrenilmektedir. Düş gücünün alabildiğine genişletilebildiği bir alandır (O’Neill ve Lambert’dan aktaran Erhan ,2000, s. 16).

Drama, yazılı metin olmaksızın yaratıcı, özgün fikir, anı, bilgi ve deneyimlerle gerçekleşen doğaçlamalardır (San, 1999).

Yine başka bir ifadeyle drama, katılımcıların uyarıcı bir materyale vücutlarını ya da seslerini kullanarak cevap vermeleridir (Ömeroğlu, Turan ve Can Yaşar, 1999).

Bütün verilere bakıldığında drama sözcüğü, içinde eylem olan her türlü etkinliği içeriyor denilebilir.

Dramanın farklı ülkelerde farklı isimlerle kullanılmaktadır. Örneğin; Amerika Birleşik Devletleri’nde “yaratıcı drama” olarak kullanılırken Almanya’da “okul oyunu” veya “oyun ve etkileşim” olarak kullanıldığı görülmektedir. Eğitim sisteminde dramayı etkin olarak kullanan İngiltere’de ise “eğitimde drama” kullanılırken ülkemizde “yaratıcı drama” kullanıldığı görülmektedir (San, 1996).

Drama, bir yöntem, bir alan, bir disiplin olarak kullanılmaktadır. Dramanın eğitim programlarında yöntem olarak tercih edildiği son yıllarda görülmektedir (Üstündağ, 1996: 20; Üstündağ, 1998).

2.4.1. Dramanın Aşamaları

Drama yaşantıları belli aşamaları izlemek durumundadır. Bu aşamalar yine liderin yapacağı çalışmaya göre biçimlendirilebilir, değiştirilebilir. Drama yaşantılarından edinilen deneyimlerden yola çıkılarak bir yaratıcı drama dersinin veya etkinliğinin yapılandırılmasında izlenmesi gereken aşamalar geliştirilmiştir (Adıgüzel, 2002, 2006): Bu aşamalar:

Isınma – Hazırlık Çalışmaları

Canlandırma

Değerlendirme-Tartışma

gibi başlıklardan oluşmaktadır.

2.4.1.1. Isınma – Hazırlık Çalışmaları

Isınma, grupta yer alan bireyler ile kendini tanıma tanıtma, grup üyeleri ile iletişime geçebilme, çoğul etkileşim kurma, gruba uyum sağlama, anılarını kullanabilme ve paylaşabilme, sözel ve etkileşim süreçlerine dahil olabilme, oyun oynayabilme şeklinde ortaya çıkmaktadır (San, 1996).

Bu etkinliklerle birey kendisi ile ilgili değerlendirmelerde bulunurken diğer katılımcıları da tanıma şansına sahip olmaktadır (Üstündağ, 1998).

Bedeni ve duyguları harekete geçiren etkinliklere yer verilen bu aşamada grup üyeleri kendi iletişim dillerini geliştirmekte, vücutlarını tanıyarak hareket katabilmekte, ve duyu organlarını aktif olarak sürece dahil edebilmektedirler (Morgül, 1999, s. 21).

Isınma çalışmalarında duyular eş zamanlı olarak yoğun kullanılır. İçeriden çalışmalar yapılır. Güven kazanma, uyum sağlama gibi grup dinamiğini oluşturmak için etkinlikler yapılır. Kuralları diğer aşamalara göre belli ve daha çok lider tarafından belirlenen çalışmaları içerir. Durum ve amaca göre bu çalışmalar uzun süreli ya da kısa süreli olabilir. Harekete dayalı her ısınma eyleminin gerekçeleri ile diğer çalışma ve aşamalarla bağlantıları olmak durumundadır (Adıgüzel, 2014, s. 102).

2.4.1.2. Canlandırma

Drama yönteminin canlandırma aşaması öğrencilerin kendilerine verilen bir rolü, kendi yorumları ile belirli kurallara sadık kalarak oynamaları esasına veya çeşitli gösterim yöntemlerine dayanır. Bu sayede öğrenciler başka bir kişiliğin arkasında kendi duygu ve düşüncelerini kolaylıkla ifade edebilirler.(Çalışkan, Karadağ; 2014, s.140)

Etkin bir duruma gelmesini sağlamak, etkinliğe geçirmek, geçmiş bir olayı ya da durumu göstererek yaşatmak ya da birinin kılığına, kişiliğine girip onu oynamaktır canlandırma (Püsküllüoğlu, 2004, s. 201).

Bu aşama, canlandırılacak konu çerçevesinde lider tarafından verilen ve bir başlangıç noktası olan doğaçlama, rol oynama (rol alma) ve diğer tekniklerin yoğun olarak kullanıldığı bir özelliğe sahiptir. Yaratıcı drama çalışmalarındaki tüm yaşantılar, paylaşımlar, değerlendirmeler bu aşamada oluşturulan canlandırmalara, sonuçlarına ve bireyde bıraktığı izlere göre yapılır (Adıgüzel, 2014, s.104).

2.4.1.3. Değerlendirme-Tartışma

Drama sürecinin önemi, kazandırdıkları ve sonucu bu aşamada tartışılır. Bu son aşamada duygu ve düşünceler paylaşılır. Eğitsel hedefler ya da meydana gelen durumlar üzerine bu süreçte tartışmalar olur. Öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği ileriki yaşantıları etkileyip etkilemeyeceği, drama yaşantı sürecinin algılanma şeklinin bu aşamada tartışılması söz konusudur(Adıgüzel, 2014, s. 104).

Bu aşamada herkes hem kendini hem de diğer katılımcıları değerlendirir (Çalışkan, Karadağ; 2014:s.139). Değerlendirmenin amacı problemi tanıtmak, ortaya koymak ve probleme yeni çözüm yolları üretmektir (San, 1992; Workmann ve Anzino, 1993). Dramnın özüne yönelik gerçekleştirilecek tartışmalar, paylaşılacak görüşler, ifade etme şeklinde olabileceği gibi rol yaparak (“bugün dramadaki şu etkinlikte ne hissettim söyleyeyim mi?” şeklinde doğaçlamalarla) veya çeşitli mektup yazma gazeteye çıkma gibi çalışmalar kullanılarakta meydana getirilebilir(Adıgüzel, 2014, s.104). Değerlendirme yazılı ya da sözlü olarak yapılabileceği gibi ölçme araçları kullanılarak ta yapılabilir. Örneğin test tekniğine uygun objektif ölçme araçları, test dışı ölçme tekniğine uygun olarak hazırlanan anketler, görüşme ve gözlem formları, ölçtükleri özelliklere göre hazırlanan değerlendirmeler yapılabilir (Üstündağ, 2004).

2.4.2. Drama

Bu bölümde, eğitimde dramada kullanılan rol oynama, bilinç koridoru, donuk imge, öğretmenin rolde olması - öğretmenin role girmesi, bölünmüş ekran, mektuplar, rol değiştirme, rol kartları ve röportaj (sorgu-görüşme) tekniklerinden bahsedilmiştir.

2.4.2.1. Doğaçlama

Doğaçlama, “anında oluşan” anlamında kullanılmaktadır. Doğaçlama insan davranışına rehberlik eden bir ögedir. Birbiriyle tanışmayan iki kişinin karşılaştıkları zaman gösterdikleri davranışlar bir doğaçlama örneğidir. Çünkü ilk kez karşılaşan insanlar, birbirlerine nasıl davranacaklarını önceden planlamamışlardır ve tanışma anında meydana gelen iletişim doğaçlamanın başlangıcı olarak nitelendirilebilir. Bu süreçte kişiler kendilerinin ve karşılarındakilerin nasıl davranacağını bilemez ama karşısındakine göre davranışlarını ayarlar. Bunu yaparken önceki bilgilerinden, anılarından yararlanır. Buna göre doğaçlama anında yaratılmış görölse de belli hazırlık süreçlerini de barındırmaktadır (Ömeroğlu, Ersoy, Tezel-Gahin, Kandır ve Turla, 2004).

Doğaçlama esnasında eğitimci, öğrencilere farklı uyarıcı nesneler sunarak onların düşüncelerini harekete geçirir, öğrencilere karakterin kullanabileceği uyarıcı nesneler sunduktan sonra gruplar halinde kimin ne olacağına karar vermeleri için yönlendirir (Özyürek, 2015).

Doğaçlama ayrıca katılımcıları, başkalarının yaptığı seçimlere saygı duymaya ve kabul etmeye zorlar. Başkalarının çalışmalarına saygı göstermek ve kabul etmek kişiye eleştirel düşünme, etkili iletişim gibi beceriler edindirir (Locander, Luechauer ve Pope, 2007).

2.4.2.2. Rol Oynama

Rol oynama kişinin olduğundan başka bir kişiliğe bürünmesidir. Örneğin bir öğretmen, işçi, müdür, çocuk olabileceği gibi bir hayvan veya bir eşyanın yerine geçebilir. Dramada öğrenciler yavrularını korumaya çalışan bir anne ördek, kaybolan bir göçmen kuş rollerini alabilirler. Rol oynayan kişinin role ilişkin bir tutumu ve davranışı olması gerekir. Ancak bu sayede süreç ilerleyebilir (Altınova, 2015).

Rol oynama tekniği esnasında öğrenci, ses ayarı, diksiyon gibi konuşurken sırasını bekleme, etkin dinleme, karşısındaki kişinin sözünün bitmesini bekleme, empati kurma, gibi iletişim becerilerini edinir.

2.4.2.3. Donuk İmge

İmge, düşsel olarak tasarlanan gerçekleşmesi hasretle beklenen şey, düştür (Püsküllüoğlu, 2004). Donuk imge ise eğitimde drama sürecinde öğretmenin verdiği yönerge doğrultusunda öğrencilerin bedenleriyle zihinlerinde bulunan duyguyu donarak anlatmalarındır. Donuk imge tekniğinde öğretmen, drama süreci sürüp giderken kendisinin belirlediği yerlerde öğrencilerin durmasını sağlayarak öğrencilerin o an üstüne fikirlerini belirtmelerini sağlar (Akar Vurar ve Somers, 2016). Donuk imge tekniğinde hemen hemen her türlü anlam, somut ve anlaşılır imgelere dönüştürülür ve tüm duygular biçimlenerek diğer katılımcıların yorumuna sunulur (Adıgüzel, 2015).

2.4.2.4. Öğretmen Rolde Tekniği - Öğretmenin Role Girmesi

Öğretmenin rolde olması öğretmenin dramada bir rol üstlenmesiyle öğrencilerle birlikte drama yapması olarak ifade edilebilir. Öğretmene, dramayı sonlandırmadan veya bozmadan drama sürecindeki ruh haline, gerilime ve harekete müdahale etme imkânı tanır. Ayrıca öğretmene uygun dili gösterme veya sınıfla etkileşime girerek hedef dil öğelerini kullanma olanağı sağlar. Öğretmenin girdiği rol dramanın amacına bağlı olarak öğrencilerin rollerinden daha yüksek, eşit veya daha aşağıda bir statüde olabilir (Arslan,2016). Öğretmenin role girmesi öncelikle rolü tanımlama, çalışmayı düzenleme, amaçlar doğrultusunda yaratılan dramatik durumun, amacın dışına çıkmasını önlemeyi ve katılımcıları elde tutmada geniş kapsamlı kullanım olanağı sunmaktadır (O'Neill ve Lambert, 1984; Neelands ve Goode, 2006). Eğitimde dramada önemli bir teknik olan öğretmen rolde tekniğinin etkili olmasında öğretmenin otorite kullanarak öğrenciyi geri plana atmaması gerekmektedir.

2.4.2.5. Rol İçinde Yazma

Öğrencilerin drama sürecinde role girerek duygu ve düşüncelerini mektup, gazete yazıları ve günlük gibi yazılı çalışmalar aracılığı ile ifade etmeleridir. Bunun sonucunda öğrencilerin yazma yetenekleri ve iletişim becerileri gelişir (BriceHeath ve Wolf, 2005).Rol içinde yazma tekniği, öğrencilere yazmak için güçlü bir amaç verir ve böylece yazmak için yeni fikirler üretilmesine yardımcı olur. Drama çalışmalarında rolde iken yazmak belli bir amaç doğrultusunda olduğunda, öğrenciler için yazacakları şeyleri

düşünmek çok daha kolaydır. Bu teknik doğrultusunda öğrencilerin drama sürecinde duygu ve düşüncelerini yazı ile ifade etme becerileri gelişir.

2.4.2.6. Rol Değiştirme

Rol değiştirme, drama etkinliği sırasında bir rolü oynayan çocuğun başka bir rol yerine geçmesini ifade etmektedir. Rol oynama ve doğaçlama sırasında kullanılan bir tekniktir. Bir etkinlikte öğrencilerin bütün rolleri, rol değiştirerek oynamasına fırsat olmayabilir. Böyle bir durumda sonraki etkinlikte, çocukların değişik rollere girmeleri sağlanabilir (Önder, 2006).

Rol değiştirme aynı etkinlikteki roller değiştirilerek de tekrarlanabilir. Örneğin; ağaç rolüne giren çocuk ile ormancı rolüne giren çocuk rollerini değiştirirler, böylece her iki çocukta hem ağaç hem de ormancı rolüne girmiş olur (Altınova, 2015). Başka bir örnekte ise banka soyguncularını oynayan bir grup, soygun sırasında güvenlik elemanlarının nasıl davranacağını düşünüyorsa o nitelikte durumu canlandırır ve bu yolla güvenlik elemanları hakkındaki bazı düşüncelerini iletmış olurlar (Neelands ve Goode, 2006).

Genel olarak rol değiştirme tekniğinde öğrenci, drama sürecinde aldığı rolleri karşılaştırma imkanı bulur.

2.4.2.7. Rol Kartları

Rol kartları, oynanacak karakterin ve kullanılacak içerik hakkında ayrıntılı bilgi verilmesinden dolayı sık kullanılmaktadır. Rol kartlarının işlenmesi, öğrenciler arasındaki çatışmanın iyi kurgulanmasına bağlıdır. Çatışma ise rol kartlarındaki durumdan meydana gelir. Rol kartı oluşturulurken beş önemli nokta göz önüne alınmalıdır: Kim, neredeler, ne yapıyorlar, başlangıç-bitiş noktaları ve gizli bilgiler (Somers, 1994). Rol kartları tekniğinde öğretmen, öğrencilerin rollerinin tanımlandığı kartları hazırlayarak öğrencilere verir. Bu teknik, öğrencilerin rol kartları kapsamında doğaçlama yaparak drama sürecine katılmalarını sağlamaktadır (Bentley, 2000).

Kısacası rol kartları, içinde canlandırılacak karakterlerin bilgilerinin bulunduğu, dramatik durumun bulunduğu, başlangıç noktası, zaman ve mekanın yer aldığı bir metinden oluşmaktadır.

2.4.2.8. Röportaj Tekniği (Sorgu-Görüşme)

Röportaj, söyleşi tekniği olayların bir gazeteci görüşüyle yansıtılmasına dayalıdır. Ön sayfa haberleri, televizyon röportajları, belgesel gibi program biçimleri kullanılabilir. Grup, gazeteci de olabilir ya da dramanın dışında durup neler olduğunu da gözlemleyebilir (Neelands ve Good, 2006). Bu bağlamda röportaj tekniğinde öğrenci drama sürecinin hem içinde hem de dışında bulunup dışarıdan gözlem yapma şansına sahiptir.

2.5. Drama ile Öğrenme

Öğrenme, bilgi ve deneyim sonucu davranışta oluşan sürekli değişim olarak tanımlanmaktadır (Eren 1993: 403). Öğrenme bireyin çevresiyle etkileşimi ile başlar.

Yapılan araştırmalara göre bireylerin okuduklarının %10 'unu, duyduklarının %20'sini, gözleri ile gördüklerinin %30'unu, görerek duyduklarının %50 'sini; konuştuklarının %70 'ini ve yaparak söylediklerinin %90'ını akıllarında tuttuklarını ortaya koymaktadır (Büyükkaragöz ve Çici, 1994). Öğrenci için öğrenme sürecine katılarak etkileşime dayalı bir ortamda en ideal öğrenmenin gerçekleştiğini gösteren bir çalışmadır bu.

Hilgard ve Bower tarafından birçok öğrenme prensibinin öğrenmede etken olduğu ve öğrenme prensiplerinin farklı teorisyenler tarafından da onaylandığı dile getirilmektedir. Öğrenme prensipleri şu şekilde belirtilmektedir (Fidan, 1985):

- Öğrenme sürecine etkin olarak öğrenci katılmalıdır. Y yaparak yaşayarak öğrenme temel alınmalıdır.
- Becerilerin ediniminde ve kalıcılık sürecinde tekrarlar önemlidir.
- Doğru davranışlar olumlu yönde pekiştirilmelidir.
- Motivasyon öğrenme üzerinde çok önemlidir.
- Öğrenilmesi istenilen konu veya problem ayrıntılı bir şekilde betimlenerek yapılandırılmalıdır.
- Kazandırılması hedeflenen bilgi ve beceriler kolaydan zora sıralanmalıdır.
- Ezber yerine kavrayarak öğrenme gerçekleştirilmelidir.
- Öğrenciye öğrenme ile yaşantılar arasındaki bağı keşfederek uygulama yapma fırsatı sağlanması kalıcılık ve genellemeler üzerinde etkili olur.

- Öğrenciye dönüt verilerek yanlış ve doğrularını görmesi öğrenmeye bakış açısında olumlu bir tutum geliştirmesini sağlar.
- Yeni öğrenmeler geçmiş öğrenmeleri desteklemelidir.
- Öğrencinin güçlü olduğu yanlar ortaya çıkarılmalıdır.
- Öğrencinin kaygı düzeyi gözlenerek cesaretlendirilmeye, yönlendirilmeye olanak tanınmalıdır.
- Öğrenci değerleri göz ardı edilmemelidir.
- Grubun atmosferi öğrenmeye etki eder.

İfade edilen prensipler etkili öğrenme süreci için yol gösterici bir rehber niteliğindedir. Yöntem olarak drama sözü geçen prensiplerin neredeyse tamamına yakınına içeren bir ortam meydana getirerek etkili öğrenme için gerekli koşulları sağlamaktadır. Drama yöntemi ile öğrenci sürece aktif katılır, öğrendikleri ile yaşantılarını bağdaştırır, grup ile etkileşimli olarak çalışmalarını yapar, motivasyonunu sağlar, kendini sürecin önemli bir parçası olarak görür ve ilgi düzeyinde artış meydana gelir.

2.6. Yanlış Analiz Envanteri

Yanlış Analiz Envanteri öğretmen tarafından hazırlanarak geliştirilebilir. Bu envanter okuma ve okuduğunu anlama seviyesini belirleme amacına hizmet etmektedir. Sesli okuma sırasında yapılan hatalarla kelime ve ses bilgisi (şekil-ses ilişkilendirme becerisi) seviyesini belirlemeye çalışmaktadır. Anlama ve kelime tanımada ne tür hatalar yapıldığı konusunda envanter bilgilendiricidir. Bu envanter okuma düzeyi olarak bize üç türde bilgi vermektedir.

1. Serbest: Öğrencinin yardıma ihtiyaç duymadan okuması ve anlamasını,
2. Öğretim: Öğrencinin destekle okuma ve anlamasını,
3. Endişe: Öğrencinin çok az anlayarak okumasını ya da okuma yanlışları yaparak okumasını gösterir (s. 83).

Envanterde kullanılması planlanan metinler öğrenci düzeyine uygun (1-8. sınıflar) olarak seçilmelidir. Kelime sayıları aşağıdaki şekilde olabilir.

- a) İlkokul 1. ve 2. sınıflar için, 25-100 kelime,
- b) İlkokul 3. ve 4. sınıflar için, 100-200 kelime,
- c) Ortaokul 5. ve 6. sınıflar için, 200-300 kelime,

d) Ortaokul 7. ve 8. sınıflar için, 300-350 kelime arası.

Bu metinler seçilirken öğrencinin performans düzeyi ile materyalin düzeyinin tamamlayıcı olması dikkate alınmalıdır. Materyalin sözcük seviyesi arttıkça sözcük sayısı az olan metinlerin seçilmesine dikkat edilmelidir. Yanlış analizi envanteri ile sesli okuma ile öğrencinin sözcük tanıma seviyesi tespit edilirken hangi tür okuma hataları yaptığı da ortaya çıkacağı için buna yönelik hataları gidermek için planlamalar yapılabilir.

Yanlış okunan kelime oranını bulmak için Ekwall ve Shanker' ın (1988:412) kelime anlama düzeyi ile yüzdeliğini belirleme kılavuzundan bir kesit aşağıdaki tablodadır.

Tablo 1

Yanlış Okunan Kelime Sayısı

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
20-25	96	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
M 26-30	96	93	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
E 31-35	97	94	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
T 36-40	97	95	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
İ 41-45	98	95	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
N 46-50	98	96	94	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
L 51-55	98	96	94	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
E 56-60	98	96	95	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
R 61-65	98	97	95	94	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
D 66-70	99	97	96	94	93	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
E 71-75	99	97	96	95	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
K 76-80	99	97	96	95	94	92	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
İ 81-85	99	98	96	95	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
86-90	99	98	97	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
91-95	98	98	97	96	95	94	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
96-100	99	98	97	96	95	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
101-105	99	98	97	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
K 106-110	99	98	97	96	95	94	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
E 111-115	99	98	97	96	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
L 116-120	99	98	97	96	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
İ 121-125	99	98	98	97	96	95	94	93	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E
M 126-130	99	98	98	97	96	95	95	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E
E 131-135	99	98	98	97	96	95	95	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E
136-140	99	99	98	97	96	96	95	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E
141-145	99	99	98	97	97	96	95	94	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	E
146-150	99	99	98	97	97	96	95	95	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	E
151-155	99	99	98	97	97	96	95	95	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	E
S 156-160	99	99	98	97	97	96	96	95	94	94	93	92	92	91	91	E	E	E	E	E
A 161-165	99	99	98	98	97	96	96	95	94	94	93	92	92	91	91	E	E	E	E	E
Y 166-170	99	99	98	98	97	96	96	95	95	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E
I 171-175	99	99	98	98	97	97	96	95	95	94	94	93	92	92	91	91	E	E	E	E
S 176-180	99	99	98	98	97	97	96	95	95	94	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E
I 181-185	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	93	92	92	91	91	E	E	E	E
186-190	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	93	92	92	91	91	E	E	E	E
191-195	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	93	92	92	91	91	E	E	E
196-200	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	93	92	92	91	91	E	E	E

Öğrencinin yanlış okuduğu kelimeler ve okuma düzeyini belirlemek amacıyla Tablo 1 kullanılmıştır. Tablo 1’de sözü edilen okuma düzeylerine yer verilmiştir. Bu tabloya göre sözcük tanınması %99 ve anlaması %90 ve üstünde yer alanlar serbest düzeyi temsil etmektedir. Sözcük tanınması %95 ve anlaması %75 ve üstünde yer alanlar öğretim düzeyini temsil etmektedir. Sözcük tanınması %90 ve anlaması %50’nin altında olanlar endişe düzeyini temsil etmektedir. Aşağıda Tablo.1’in özetlendiği Tablo 2’de verilmiştir.

Bu tablodan yararlanma şekli bir örnek ile açıklanacak olursa; 180 kelimelik bir metni okuyan öğrencinin 8 hata yaptığı varsayılırsa, 180 ile 8 in kesiştiği noktanın %95’e denk geldiği görülür. Ve kelime tanımada öğretim düzeyinde olduğu bulunur.

Tablo 2

Okuma Düzeyleri ve Yüzdelikleri

Okuma düzeyleri	Kelime tanıma	Anlama
Serbest okuma düzeyi	%99+	%90+
Öğretim düzeyi	%95+	%75+
Endişe düzeyi	%90-	%50-

Akyol’un (2006b) Ekwall ve Shanker’den bilgilendirdiğine göre “serbest okuma düzeyinde” olanlar şu özelliklere sahiptir:

- Ardışık olarak uygun sesle okurlar.
- Noktalama işaretlerinin görevlerini gerçekleştirerek okurlar
- Okuma için uygun pozisyonu (oturuş, kitap-göz mesafesi vb.) alarak okurlar.
- Sessiz okuma seviyeleri sesli okuma seviyelerinden daha iyi düzeydedir.
- Cevaplar uygun ve yeterlidir.
- Dudak hareketleri gözlenmez.
- Parmak ile değil göz ile takip ederler.
- Kafayı sabit tutarak okurlar.
- Sözcük veya hece ile okuma yapmazlar (s. 91)

“Öğretim düzeyindeki” okuyucuların okuma sırasında gösterdikleri özellikler ve davranışlar neredeyse serbest düzeydeki okuyucuların özellikler ile bire bir örtüşmektedir. Öğretim düzeyindeki okuyucular tekrar ve öğretim sonucunda serbest düzeye ulaşabilirler. “Endişe düzeyindeki” okuyucuların özellikleri ise şunlardır:

- Gürültülü veya yumuşak bir ses tonu ile okurlar.
- Kelime kelime tekrar ederek okurlar.
- Vurgulama yapamazlar.

- Noktalama işaretlerini kullanmadan direk okurlar
- Gözle değil parmakla takip gerçekleştirirler.
- Dudaklarını hareketleri ve kafa sallamaları belirgindir.
- Hece hece tekrar ederek okurlar.
- Sürekli yardım isterler.
- Okudukları metne karşı ilgisizdirler.
- Yorgundurlar ve esneyerek okurlar.
- Okumaya karşı isteksiz davranışlar sergilerler (s. 92).

2.6. İlgili Araştırmalar

Disleksili olan ve normal gelişim gösteren Fransız çocuklar ile yapılan bir çalışmada (Saksida ve diğerleri, 2016) disleksili olan çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinde önemli yetersizliklerinin olduğunu göstermişlerdir.

Bruck ve Treiman (1990), birinci ve ikinci sınıfa devam eden disleksili olan çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinde normal gelişim gösteren akranlarına göre çok daha düşük performans gösterdiklerini bulmuşlardır.

İspanyolca konuşan 874 çocuğun sesbilgisel farkındalık ve okuma becerilerinin ikinci sınıftan altıncı sınıfa kadar gelişimi ve birbirleri ile olan ilişkileri incelenmiş, (Rodriguez, Vanden Boer, Jimenez ve Jong, 2015) olup, araştırmanın sonucunda okuma becerilerinin sesbilgisel farkındalık becerileri ile önemli düzeyde ilişkili olduğu ancak bu ilişkinin sınıf düzeyi arttıkça sabit kaldığını belirtmişlerdir.

Sesbilgisel farkındalık becerisinin okuma için önemi çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur (Akoğlu ve Turan, 2012; Anthony & Francis, 2005; Bayraktar, 2013; Erdoğan, 2011; Erdoğan, 2012; Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Karakelle, 2004; Kerem, 2001; Kesikçi ve Amado, 2005; Mc Gee & Ukrainetz, 2009; Özcan ve Özcan, 2014; Sarı, 2012; Süel, 2011; Yücel, 2009).

Uygulamalar ve alanyazın incelendiğinde dramanın bir yöntem, bir alan ve bazen de bir disiplin olarak kullanıldığı görülmektedir. Özellikle ülkemizde son yıllarda eğitim programlarında bir yöntem olarak drama kullanımının arttığı dikkati çekmektedir (Üstündağ, 1996:20; Üstündağ, 1998). Eğitimde drama yöntemi aktif katılımı gerektirmesi nedeniyle, çocuğun duygusal, zihinsel ve sosyal gelişimine katkıda bulunan bir alan olarak

kabul edilmektedir (McCaslin, 1990; Stewing ve Buege, 1994; Üstündağ, 1998; Üstündağ, 2000).

Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere beceri öğretiminde birçok yöntem ve bu doğrultuda hazırlanmış olan eğitim programları kullanılmaktadır (Rustin ve Kuhr, 1989). Ancak gerçek ortamlardan farklı olarak, yapılandırılmış ortamlarda sadece belirli kazanımlara odaklanmış programların öğrencileri sosyal, duygusal yönden her zaman olumlu yönde etkilememektedir. Öğrencinin doğal çevresine uygun olmayan ortamlarda yapılan beceri öğretimleri öğrenilen becerilerin doğal ortama aktarımı ve genellemesi sürecinde sorunlar yaşanabilmektedir. Aktarım ve genelleme sorunlarını azaltmanın bir yolu, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencinin akran grubu ile birlikte yer alabileceği eğitim programlarının hazırlanmasıdır (Choi ve Heckenlaible, 1998).

Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin akran grubu ile birlikte yer alabileceği ve günlük yaşamlarında yararlanabilecekleri etkinliklerin kullanımına olanak tanıyan drama yönteminin kullanıldığı bir çalışma sonucunda zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kendini tanıma becerisi kazandıkları, uygulama sona erdikten sonraki birinci, üçüncü, dördüncü haftalarda da kullanabildikleri ve aynı zamanda devam ettikleri okuldaki akranları ile serbest oyun etkinliklerine genelleştirebildikleri görülmüştür. (Avcıoğlu, 2012)

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, dramanın yönteminin dislekside sesbilgisel farkındalık becerisine etkisini incelemektir.

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın desenine, denek ve seçimine, araştırmada kullanılması planlanan veri toplama araçlarına yer verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma “Yanlış Analizi Envanteri” kullanılarak durum çalışması adı altında niteliksel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması desenleri içerisinde yer alan iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılarak çalışma yürütülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Durum çalışması, kendi gerçekliğinde bir olguyu çalışan, olgu ile içeriği arasındaki çizgilerin net olmadığı birçok veri kaynağının olduğu süreçler için tercih edilen bir yöntemdir (Yin’den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 277). Yıldırım ve Şimşek (2011), bu tanıma baz alarak, nasıl ve niçin sorularının yanıtları ile ilgilenen, kontrolün yeterli düzeyde olmadığı olgu ya da olayı inceleme imkânı sunan bir yöntem olarak ifade etmektedir.

Araştırmacı araştırma deseni olarak “iç içe geçmiş tek durum deseni” tercih etmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011), “Bir durumda mevcut birden fazla basamak veya birim olabilir. Burada da birden fazla analiz biriminin söz konusu olması beklenmektedir. Ayrım ise durum çalışmasının ilgi durumunun, bütüncül ve bir konu olarak değerlendirilmesine veya birden fazla alt birime doğru gitmesi ile ilişkilidir” (s. 291) şeklinde ifade etmektedir.

3.2. Denekler ve Seçimi

Bu araştırma, yedi normal gelişim gösteren bir disleksi olan sekiz tane ikinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Söz konusu öğrenciler Ankara İli Çankaya İlçe sınırları içerisinde yer alan bir özel okulda öğrenim görmektedirler. Araştırmada yer alan deneklerin beşi erkek üçü kızdır.

3.2.1. Deneklerin Seçimi

Araştırmanın deneklerini eğitimlerini aynı okulda sürdüren yedi normal gelişim gösteren bir disleksi olarak tanılanmış öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya katılacak deneklerin belirlenebilmesi amacıyla yedi önkoşul belirlenmiştir. Bu ön koşullar; a) normal gelişim gösteren öğrencilerin beklenen düzeyde okuma performansına sahip olması, b) normal gelişim gösteren öğrencilerde davranış probleminin olmaması, c) disleksili öğrencinin normal ya da üstü zekaya sahip olması d) disleksili öğrencinin dikkat eksikliği olmaması e) disleksili öğrencinin çalışma belleği ile ilgili bir sorununun olmaması f) disleksili öğrencinin davranış sorununun olmamasıdır. Uygulamacı Ankara ilinde ikamet ettiği için uygulama kolaylığı açısından uygulamaya katılacak olan denekleri de aynı ilden seçmeye özen göstermiştir.

Disleksili deneğin seçilebilmesi için öncelikle üniversite bünyesinde ki bir hastanenin çocuk ergen psikiyatri servisi ve özel bir psikiyatri kliniği ile görüşülmüştür. Burada tıbbi olarak tanılanan öğrencilerden önerilenler değerlendirilmiş ve sesbilgisel becerilerde düşük performans gösteren öğrenci belirlenmiştir. Belirlenen öğrencinin sınıf öğretmeni ve okul rehberlik öğretmeni ile görüşme planlanmış ve söz konusu görüşmenin yapılabilmesi için telefonda uygun gün ve saat için randevu alınmıştır. Belirlenen gün ve saatte rehberlik öğretmeni ve sınıf öğretmeni ile görüşme yapılması amacıyla okula gidilmiştir. Uygulamacı okul rehberlik öğretmenine ve sınıf öğretmenine kendisini tanıtmış, yapmayı planladığı uygulamalara yönelik söz konusu öğretmenlere bilgi vermiştir. Daha sonra uygulamacı ilgili öğretmenlere çalışmak istediği öğrencilerin sahip olması gereken önkoşul becerileri söylemiştir. Söz konusu öğretmenler belirlenen önkoşulları dikkate alarak uygulamacıya disleksili öğrenci ve normal gelişim gösteren öğrenciler ve iletişimleri hakkında bilgi vermiştir. İlerleyen aşamada uygulamacı bilgi edindiği öğrencilerin aileleri ile iletişime geçmiş, kendini tanıtmış, araştırmanın içeriğine yönelik bilgiler vermiş ve ailelere çalışmaya katılmak isteyip istemediklerini sormuştur. Ailelerden olumlu yanıt

alınmasıyla birlikte öğrenciler ile görüşülmüş, öğrencilere çalışmaya yönelik bilgi verilmiş ve böyle bir çalışmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Öğrencilere bilgilendirme çalışması yapılırken drama kavramını bilmedikleri düşünülerek bir iletişim oyunu ile başlanmıştır. Öğrenciler de çalışmaya katılmak istediklerini dile getirmişlerdir.

3.2.2. Deneklerin Özellikleri

Çalışmada yer alan deneklerin özellikleri aşağıda verilmiştir.

Disleksili öğrenci Y. 7 yaşında erkek çocuk olup bir de kardeşi vardır. Okul öncesi dönemde konuşma farklılığı olduğu için bir sağlık kuruluşuna başvurmuş ve %20 dil konuşma bozukluğu tanısı konulmuştur. Öğrenci okul öncesi dönemde dil konuşma bozukluğu ile ilgili herhangi bir eğitim almamıştır. Öğrenciye uygulanan özgül öğrenme güçlüğü bataryası sonucunda öğrencinin sesleri tanıma ve sembolleri ile eşleştirme becerisinde sorun yaşadığı görülmüştür. Günleri, mevsimleri, harfleri ardışık olarak saymakta düşük performans göstermiş. Söylenilen cümleleri aklında tutabilmiş ancak yazıya aktarırken satır takibi yapamamış, bazı sesleri atlayarak yazmış, bakarak yazma becerisinde başarılı olmuştur. Ardışık birerli sayı sayabilmiş ikişerli yirmiye kadar sayabilmiş, yirmiden geriye sayabilmiş, belirli bir noktada başlayıp belirli bir noktaya kadar ileri ya da geri sayı sayma becerisinde sorun yaşamıştır. İki basamaklı sayılarla toplama yapmış zihinden tek basamaklı sayıları toplamış ancak parmaklarından yardım almıştır. Öğrenciye verilen bütün denemelerde öğrenci sağ elini ve sağ ayağını kullanmıştır. Saat ile ilgili görevleri yerine getirmiş ancak saati tam yarım kürelerinde eşit dağılımlı çizememiştir. Uygulanan Wisc-R zeka testi sonucunda parlak düzey zeka çıkmıştır. Uygulanan Stroop ile Türk İşaret dikkat testlerinde odaklanma ve dikkatin sürdürülebilirliği ile ilgili normal düzeyde çıkmıştır. Görsel işitsel sayı dizileri testinde çalışma belleğinde hatırlama için strateji geliştirme becerilerinde beklenenin çok altında performans göstermiştir. Son olarak formel okuma metinlerinden ‘Bahçede’ metni okutularak okuma hataları saptanmıştır.

Normal gelişim gösteren öğrencilerden E. 7 yaşında erkek ve evin tek çocuğu olup yaptırılan okuma çalışmasında normal okuma düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Okul öncesi dönemde ya da 1. Sınıfta herhangi bir farklılığı gözlenmediği ifade edilmiştir. Emre’nin davranış sorunu bulunmadığı öğretmen görüşmeleri ve gözlemler sonucunda tespit edilmiştir.

Normal gelişim gösteren öğrencilerden T. 7 yaşında üç erkek kardeşten biri olup yaptırılan okuma çalışmasında normal okuma düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Okul öncesi dönemde ya da 1. Sınıfta herhangi bir farklılığı gözlenmediği ifade edilmiştir. Tekin'nin davranış sorunu bulunmadığı öğretmen görüşmeleri ve gözlemler sonucunda tespit edilmiştir.

Normal gelişim gösteren öğrencilerden A. C 7 yaşında erkek ve iki kardeş olup yaptırılan okuma çalışmasında normal okuma düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Okul öncesi dönemde ya da 1. Sınıfta herhangi bir farklılığı gözlenmediği ifade edilmiştir. Ali Cem'in davranış sorunu bulunmadığı öğretmen görüşmeleri ve gözlemler sonucunda tespit edilmiştir.

Normal gelişim gösteren öğrencilerden B. 7 yaşında erkek ve tek çocuk olup yaptırılan okuma çalışmasında normal okuma düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Okul öncesi dönemde ya da 1. Sınıfta herhangi bir farklılığı gözlenmediği ifade edilmiştir. Berk'in davranış sorunu bulunmadığı öğretmen görüşmeleri ve gözlemler sonucunda tespit edilmiştir.

Normal gelişim gösteren öğrencilerden M. 7 yaşında kız ve iki kardeş olup yaptırılan okuma çalışmasında normal okuma düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Okul öncesi dönemde ya da 1. Sınıfta herhangi bir farklılığı gözlenmediği ifade edilmiştir. Mina'nın davranış sorunu bulunmadığı öğretmen görüşmeleri ve gözlemler sonucunda tespit edilmiştir.

Normal gelişim gösteren öğrencilerden Z. 7 yaşında kız ve evin tek çocuğu olup yaptırılan okuma çalışmasında normal okuma düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Okul öncesi dönemde ya da 1. Sınıfta herhangi bir farklılığı gözlenmediği ifade edilmiştir. Zeynep'in davranış sorunu bulunmadığı öğretmen görüşmeleri ve gözlemler sonucunda tespit edilmiştir.

Normal gelişim gösteren öğrencilerden T. 7 yaşında kız ve evin tek çocuğu olup yaptırılan okuma çalışmasında normal okuma düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Okul öncesi dönemde ya da 1. Sınıfta herhangi bir farklılığı gözlenmediği ifade edilmiştir. Tuba'nın davranış sorunu bulunmadığı öğretmen görüşmeleri ve gözlemler sonucunda tespit edilmiştir.

3.3. Uygulamacı

Araştırmayı yürüten uygulamacı Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Zihin Engellilerin Eğitimi lisans programından mezun olup Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Drama ve Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans yapmaktadır. Uygulamacı Çağdaş Drama Derneği Drama Liderliği programını bitirmiş olup ayrıca uygulamacı MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nde çalışmaktadır.

Araştırma boyunca tüm oturumlarda kayıtlar özel eğitim uzmanları, MEB onaylı çağdaş drama derneği liderleri, Keykubat Üniversitesi Ölçme Değerlendirme bölümü öğretim üyesi ve aynı zamanda drama lideri uzmanlar kullanmıştır. Araştırmanın tüm oturumları uygulamacı tarafından yürütülmüştür.

3.4. Ortam

Drama yöntemi ile Disleksili öğrencinin sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmesinde drama yöntemi ile yapılan öğretimin etkililiğinin araştırıldığı bu çalışmanın ön değerlendirme, öğretim ve kalıcılık oturumları Menekşe Apartmanının toplantı odasında yürütülmüştür. Öğretimin yapıldığı toplantı salonunun da sandalyeler sabit bir telefon, klima, bilgisayar ile bir de projeksiyon makinesi yer almaktadır. Çalışma boyunca salonun pencere ve kapıları kapatılmış, salonda bulunan telefon sessiz konuma alınarak çalışma ortamının sessiz olması sağlanmıştır. Salonun içinden geçilen ek bir küçük oda da bulunmaktadır ve burada kullanılabilecek masalar bulunmaktadır. Bireysel değerlendirmeler masa ve sandalye kullanılarak bu küçük oda da yapılmıştır. Bu küçük odada da çalışma ortamının sessizliğini sağlamak amacıyla pencere ve kapı kapatılmış, odada bulunan telefonlar sessiz hale getirilmiştir.

3.5. Araç-Gereçler

Drama etkinliklerine katılacak öğrenciler için hazırlanmış değerlendirme araçları, etkinliklere uygun olarak kullanılacak materyaller her oturumda ortama getirilmiştir. Drama etkinliklerinde kazanımlara uygun materyaller dışında öğrencilerin tercihen kullanabilecekleri farklı materyaller de (gözlük, araba, çiçek, pelerin, şapka vb.) getirilmiştir.

3.6. Veri Toplama Araçları

Çalışma, disleksi olan bir öğrencinin; okuma sorunlarını Yanlış Analizi Envanteri ile tespit ederek çözmek için yürütülmüştür.

Araştırmada veri toplama aracı olarak ‘Genel Bilgi Formu’ “Yanlış Analizi Envanteri” ve “Okuma Metinleri” kullanılmıştır.

3.6.1. Genel Bilgi Formu

Çalışma grubunda yer alan normal gelişim gösteren öğrenci ile disleksili öğrenci ebeveynlerinin genel bilgilerinin elde edilmesi için araştırmacı tarafından oluşturulmuş “Genel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Genel bilgi formu, araştırma grubundaki normal gelişim gösteren 7 öğrencinin kardeş sayısı, anne ve babasının öğrenim düzeyini belirlemeye yönelik bilgileri içerirken disleksi olan öğrencinin okul öncesi süreçlerdeki eğitim geçmişi ile ilk okuma yazma süreci ile ilgili sorulardan oluşmaktadır (Ek1).

3.6.2. Okuma Metinleri

Metinler seçilirken disleksili öğrencinin performans düzeyine uygun metinler seçilmesine dikkat edilmiştir. Metinler, öğrencinin Türkçe ders kitabında yer alan metinler dışındaki metinlerden seçilmiştir. Burada amaç kullanılan metinlerle öğrencinin daha önce çalışma varsayımının önüne geçilerek güvenilir ve geçerli veriler elde etmektir. Bu doğrultuda metinler seçilirken öyküleyici ve bilgi verici metinlerin seçilmesine özen gösterilmiştir. Bunun sebebi ise bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin kendilerine özgü bir anlatım yapılarının olması rol oynamıştır.

Kullanılacak olan metinler Karasu ve diğerlerinin (2013) “Formel Olmayan Okuma Envanteri” adlı kitabında yer alan metinler arasından seçilmiştir. Disleksili öğrencinin 2. sınıfta olması göz önünde bulundurularak başlangıç ve 1. Düzey olarak sekiz metin araştırmada kullanılmıştır. Kullanılan metinlerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının kitabın yazarları tarafından yapılmış olması, metinlerin seçilmesinde önemli kriterlerden biridir. Öğrenci metinlerle karşılaşmadığı için metinleri ilgiyle okumuş sıkılmadan sürece katılmış ve öğrencinin okuma hataları sağlıklı bir şekilde gözlemlenebilmiştir.

Tablo 3

Metin Çeşitleri ve Sayıları

Öyküleyici Metin				Bilgilendirici Metin			
Düzy	Form	Öykünün Başlığı	Sözcük sayısı	Düzy	Form	Öykünün Başlığı	Sözcük sayısı
Başlangıç	A	Bahçede	51	1	F	Kedi	38
Başlangıç	B	Piknik	51	1	S	Park	38
1	A	Pazar	65	2	F	Vücudumuz	75
1	B	Alışveriş	65	2	S	Aile	76

Uygulama metinleri seçilirken metinlerin birbirine yakın düzeyde seçilmesine özen gösterilmiştir. Akyol (2006b), Yanlış Analizi Envanteri için kullanılan metinlerin öğrenci düzeylerine uygun seçilmesi gerektiğini belirtmiştir. Kelime sayıları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

- a) İlkokul 1. ve 2. sınıflar için, 25-100 kelime,
- b) İlkokul 3. ve 4. sınıflar için, 100-200 kelime,
- c) Ortaokul 5. ve 6. sınıflar için, 200-300 kelime,
- d) Ortaokul 7. ve 8. sınıflar için, 300-350 kelime arası

Araştırmacı tarafından uygulama yapılacak öğrencinin düzeyi göz önünde bulundurularak 25-100 sözcükten oluşan metinlerin öğrencinin düzeyine uygun olacağına karar vermiştir.

3.6.3. Eğitimde Drama Temelli Disleksi Planı

Eğitimde drama temelli disleksi planı geliştirilmesi sürecinde eğitimde drama ve disleksi ile ilgili alan yazın incelenmiştir. Daha sonra MEB mesleki ve teknik eğitim okul/kurumlarında yer alan drama çerçeve programı incelenmiştir. Bu programda özel eğitim alanında sadece işitme ve zihinsel yetersizliğe sahip çocuklar için öneri ve bir uygulamaya yer verildiği görülmüştür.

Disleksili öğrencinin normal bir zekaya ve farklı bir öğrenme sürecine sahip olduğu göz önünde bulundurularak performansına ve kişilik özelliklerine uygun drama temelli planlar oluşturulmuştur. Disleksili öğrencinin ailevi kaygıları ve öğrenci farkındalığının yüksekliğinden kaynaklı olarak incinmemeleri göz önünde tutularak bir özel eğitim uzmanı, bir yaratıcı drama uzmanı ve bir çağdaş drama derneği yaratıcı drama lideri daha sürece dahil edilmiştir. Planlamalar yapılırken araştırmacının 5 yıldır disleksili öğrenciler ile çalışması ve bu süreçte eğitimler alması da katkı sağlamıştır. Planlanan etkinliklerde. Disleksili öğrencinin ardıl işlem becerisi ve eş zamanlı işlem becerilerinin geliştirilmesi de

planlara yansıtılmıştır. Böylelikle okumanın temelinde ki ardıl işlem becerileri ve eş zamanlı işlem becerileri de sesbilgisel farkındalığın gelişimine hizmet etmiştir.

Planlar hazırlanırken ses öğretim düzeyinde MEB tarafından kullanılan seslerin öğretim sırasından yararlanılmıştır. Disleksili öğrencinin motivasyonunun yükseltmek, doğal bir ortamda öğrenme sürecini gerçekleştirmesini sağlamak ve kullanılan yöntemin grup içinde uygulanma gerekliliğinden dolayı normal gelişim gösteren öğrenciler sürece dahil edilmiştir.

Etkinlikler planlanırken bireysel farklılıklar göz önüne alınarak tasarlanmış olup etkinliklerin hazırlanmasında öğrencilerin yakın çevresinden uzak çevresine, bilinenden bilinmeye ilkeleri dikkate alınarak hazırlanan etkinliklere tüm öğrencilerin aktif olarak katılımını sağlayacak şekilde oluşturulmuştur. Öğrencilerin etkinliklere katılımını sağlamak üzere sınıf ortamına dikkat çekici materyaller getirilmiştir. Öğrencilerin sürece aktif katılmaları için küçük grup ve büyük grup çalışmaları yapılarak olabildiğince bütün öğrencilere katılma hakkı tanınmasına özen gösterilmiştir. Disleksili öğrencinin de grup çalışmalarında daha rahat olacağı göz önünde bulundurulmuştur. Etkinlik sonundaki değerlendirme sürecinde öğrencilerin görüşlerini belirlemeye ilişkin açık uçlu sorulara ve oyuna olan ilgileri içinde etkinliklere yer verilmiştir.

Etkinlikler yarıyıl tatilinde 14 gün 45 dakikalık 14 oturum olarak planlanmıştır. Hangi etkinlikte hangi kazanım ve göstergelere yer verileceği ile ilgili planlama yapılarak her etkinlik planında; etkinlik adı, kazanım-göstergeler, materyaller, kullanılacak teknikler eğitim ortamının hazırlanması, öğrenme süreci ve değerlendirme alt başlıklarından oluşmuştur.

3.6.4. İlerleme Kayıt Çizelgesinin Geliştirilmesi

Sesbilgisel farkındalık beceri basamakları bağımsız olarak gerçekleştirme düzeylerini kaydetmek için, ilerleme kayıt çizelgesi oluşturulmuştur. İlerleme kayıt çizelgesinin üst kısmında denek ve uygulayıcının adı-soyadı ile kayıt çizelgesinin kullanımına ilişkin temel yönerge bulunmaktadır. İlerleme kayıt çizelgesinin alt kısmında ise kazanımlar, doğru tepkiler için (+) sütunu yanlış tepkiler için (-) sütunu ve tepki yok ise (t.y) sütunu yer almaktadır.

3.6.5. Güvenirlik Verileri Belirleme Formlarının Geliştirilmesi

Bu araştırmada, drama yöntemiyle yapılan uygulamanın öğretim, izleme, genelleme ve kalıcılık oturumlarını uygulamacı tarafından güvenilir şekilde uygulanıp uygulanmadığını değerlendirmek amacıyla uygulama güvenilirliği verileri ve gözlemciler arası uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır. Bu amaç doğrultusunda “uygulama güvenilirliği veri toplama formu” ile “gözlemciler arası güvenilirlik formu” hazırlanmıştır.

Drama yöntemi ile uygulama güvenilirliği veri toplama formunun hazırlanması aşamasında, birinci sütuna sesbilgisel farkındalık becerisinin beceri basamaklarının her biri ayrı bir satırda olacak şekilde yerleştirilmiştir. Hazırlanan formun ilk satırında ayrıca soldan sağa her biri ayrı sütunda olacak şekilde drama yöntemine göre hazırlanan öğretim süreçlerinde yer alan basamaklar sıralanmıştır. Diğer satırlarda ise her bir beceri basamağının karşısında (+) veya (-) koymak için kutucuklar boş bırakılmıştır.

3.6.6. Sosyal Geçerlilik Formunun Geliştirmesi

Drama yöntemiyle öğretim yapılması sonucunda katılımcıların ve ailelerin öğretim sürecine ilişkin düşüncelerini, öğretimin onların ihtiyaçlarının ne kadarını karşıladığını, uygulanan öğretimden memnun kalıp kalmadıklarını, kısacası uygulanan öğretimin hoşagiden ve gitmeyen yönlerini belirlemek için sosyal geçerlilik formları oluşturulmuş ve ailelere ve katılımcılara uygulanmıştır.

3.6.7. Veri Toplama Araçlarının ve Programının Uygulanması

Verilerin toplanmasına başlanmadan önce öğrenci velilerinden gerekli izinler alınmış ve uygun zamanlama planı yapılmıştır.

3.6.7.1. Genel Bilgi Formunun Uygulanması

Drama yönteminin öğrenciler üzerindeki olumlu yönleri ve disleksili öğrencinin özel durumu tüm velilere anlatılarak çalışmanın planı anlatılmıştır. Öğrencilerin aynı civarda oturmaları göz önünde bulundurularak Sokullu caddesindeki menekşe apartmanının toplantı salonunun kullanılacağı anlatılmış “Genel Bilgi Formu” 8 öğrenci ebeveynine verilerek doldurulmuştur.

3.6.7.2. Okuma Metinlerinin Uygulama Aşaması

Araştırmacı tarafından belirlenen 8 öğrenciye 51 kelimelik ‘Bahçede’ öykü metni okutularak öğrencilerin hata düzeylerine bakılmıştır. Uygulama metni her öğrenci için 3 nüsha olacak şekilde çoğaltılmıştır. Uygulama yapılırken ortamda biraz daha arka planda kalan bir özel eğitim uzmanı tarafından daha aynı metin üzerinde okuma hataları işaretlenerek tespit edilmiştir. Disleksili öğrenci dışında okuma hatası yapan olmamıştır. Disleksili öğrencinin bu metinle okuma hataları tespit edilmiştir. Disleksili öğrenciye okutulan metinde 51 kelimenin 25 tanesini doğru okumuş 26 kelimeyi doğru okuyamamıştır. Bu hatalar incelendiğinde 17 harfi doğru şekilde okuyabildiği tespit edilmiş, 12 harfi ise okuyamadığı ve yanlış kodladığı tespit edilmiştir.

3.6.7.3. Eğitimde Drama Temelli Disleksi Planının Uygulanması

3.6.7.3.1. Öğretim Oturumları

Okuma metinleri ile okuma hataları tespit edildikten sonra gruba drama yöntemi ile eğitim uygulanmıştır. 28 Ocak ile 14 Şubat 2019 tarihleri arasında 14 gün boyunca 45 dakika olarak uygulama yapılmıştır. Oturumlar okulun tatil olduğu dönemde 11:00 ile 11:45 arasında uygulanmıştır.

Drama yöntemi ile hazırlanmış eğitim planları uygulanmadan önce eğitim ortamı araştırmacı tarafından etkinliğe uygun olarak düzenlenmiştir. Etkinliğin uygulanması için sandalyeler ve bir masa, planlanan etkinlikteki düzene göre yerleştirilmiş veya etkinliğin özelliğine göre kenarlara çekilerek ortada bir uygulama alanı oluşması sağlanmıştır. Kullanılacak materyaller öğrenci sayısına uygun olarak daha önceden araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uygulama ortamına getirilmiştir. Her gün etkinliklere başlarken müzik, hikâye, şiir veya fotoğraflarla konuya giriş yapılması sağlanmıştır.

Öğrencilerin yaşlarının küçük olması göz önünde bulundurularak hareketli, heyecanlı, iletişime dayalı, oyuna dönük uygulamalara yer verilmiştir. Olumlu örnek kaynağı teşkil eden normal gelişim gösteren 7 öğrencinin disleksili öğrenci ile iletişim ve model oluşturması için araştırmacı ortamı sürekli kontrol etmiş ve gerekli yerlerde role girerek model olmayı desteklemiştir. Disleksili öğrenci ile yapılan değerlendirmede ‘p, v, f, d, h, s, z, k, t, ö, ü’ seslerini bilmediği ve görseli ile yanlış kodladığı görülmüştür. MEB ilkokuma

yazma öğretiminde ses gruplarının ‘e, l, a, k, i, n’ ‘o, m, u, t, ü, y’ ‘ö, r, ı, d, s, b’ ‘z, ç, g, ş, c, p’ ‘h, v, ğ, f, j’ olduğu bilinmektedir. Öğrencinin performans düzeyi göz önünde bulundurularak önce bilmediği seslerin doğru kullanımına ilişkin drama etkinliklerinin uygulandığı oturumlar düzenlenmiştir. Ses öğretimi devam ederken aynı zamanda heceleme ve kelime kullanımı içinde de işitsel, görsel, dokunsal olarak desteklenmiştir. Sesler bittikten sonra kelime boyutunda bulmacalar, eksik sesleri-heceleri tamamlamalar, seslerin-hecelerin yerini değiştirerek yeni kelime üretmeler, kelime ile uyaklı olanı bulmalar, kelimenin son sesi ile başlayan kelime bulmalar, ters döndürüp anlamsız kelime okumalar, kelimedenden ses atarak okumalar, kelimeye ses ekleyerek okumalar gibi doğru kodlamaya yönelik etkinliklere yer verilmiştir.

Her etkinliğin ve günün sonunda değerlendirmeler yapılmıştır. Değerlendirmelerde öğrencilere bir ses olsaydınız ne olurdu? Sorusu sorularak kendilerini sesler- kelimeler ile ifade etmeleri neden bu sesleri-kelimeleri seçtiklerini anlatmaları istenmiştir. Yine ses-kelime düzeyinde seslerini-hecelerini-kelimelerini seçen öğrencilere bir ses-hece- kelime ile birlikte okunmak isteseydiniz, acaba hangi ses-hece-kelime ile okunmak isterdiniz neden? Soruları yöneltilecek kendilerini ifade etmeleri için serbest bırakılmışlardır. Yine her gün öğrenciler arasından bir kura çekilmiş ve bu kurada çıkan öğrenciye çeşitli desenlerde yer alan postitlere bir duygu yazılarak her öğrenci için bir duvar köşesi oluşturulmuştur. Burada da hız oyunu planlanmış herkes kendi köşesinde ‘k’ sesi ile başlayan yazıları sağ tarafa koysun ya da öğretmen bu yazıları manipüle etmek için yeni yazılar eklenmiş ve öğrencilerden farklı olanları bulmaları yönünde yönergelerle değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

Drama uygulama oturumlarında ortamda bulunan iki gözlemci tarafından süreç baştan sona kadar rapor tutularak disleksili öğrenci ile normal gelişim gösteren öğrencilerin tepkileri kayıt altına alınmıştır.

3.6.7.3.2. Öğrencinin Metin Okuma Kayıtları

Öğrencinin okumaları yaptığı ortamda okuma parçasından üç nüsha düzenlenerek öğrenci, öğretmen ve kayıt tutan özel eğitim uzmanı tarafından kullanılmıştır. Drama uygulama oturumlarında da uzman yer aldığı için öğrenci yabancılık hissetmemiştir. 14 oturum süren uygulamalarda toplam 8 okuma metni kullanılmıştır. İlk 6 oturumda seslerde tam öğrenme sağlandığı gözlenemediği için bireysel değerlendirmeye yer verilmemiştir.

Tablo 4

Metinlerin Okutulma Zamanları

Tarih	Okutulan Metin
5 Şubat 2019	Bahçede adlı öyküleyici metin
6 Şubat 2019	Piknik adlı öyküleyici metin
7 Şubat 2019	Kedi adlı bilgilendirici metin
8 Şubat 2019	Park adlı bilgilendirici metin
11 Şubat 2019	Pazar adlı öyküleyici metin
12 Şubat 2019	Alışveriş adlı öyküleyici metin
13 Şubat 2019	Vücudumuz adlı bilgilendirici metin
14 Şubat 2019	Aile adlı bilgilendirici metin

3.6.7.3.3. Kalıcılık Testinin Uygulanması

Son metin olan ‘Aile’ okunduktan 10 gün sonra öğrenciye Formel Olmayan Okuma Envanteri metinlerinden 104 kelimelik ‘ Temizlik’ metni; 20 gün sonra ise 118 kelimelik ‘Gamze ve Arkadaş’ metni okutulmuş ve öğrencinin yanlış okuduğu kelimeler ölçümlenmiştir.

3.6.7.4. Güvenirlilik Verilerinin Toplanması

Güvenirlilik verilerinin toplanması amacıyla uygulamalar raporlanarak kayıt altına alınmış ve gözlemciler arası güvenirlilik ve uygulama güvenirliliği olmak üzere araştırmada iki güvenirlilik verisi toplanmıştır.

3.6.7.4.1. Gözlemciler Arası Güvenirlilik

Araştırmanın tüm oturumların % 30’unda gözlemciler arası güvenirlilik verisi toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik verileri; “Görüş birliği / (görüş ayrılığı + görüş birliği) X 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

Disleksili öğrenciye ilişkin gözlemciler arası güvenirlilik bulguları Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

Sesbilgisel Farkındalık Becerisi Geliştirilmesine İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları

Denek	Öğretim Oturumu	Metin Okuma Oturumu	Kalıcılık Oturumu
Yusuf	% 100	% 100	% 100

3.6.7.4.2.Uygulama Güvenirliği

Bu araştırmanın uygulama güvenirliliği verisini lisans öğrenimini Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde tamamlamış ve aynı üniversitede Özel Eğitim Bölümünde yüksek lisans yapan bir özel eğitim öğretmeni ile Çağdaş Drama Derneği Drama Liderliği programını bitirerek Keykubat Üniversitesinde görev yapan bir uzman tarafından toplamıştır. Özel Eğitim Uzmanı gözlemci, drama yöntemine ilişkin bilgi sahibi olmadığı için drama yöntemi, uygulama aşamaları, yöntemleri ile ilgili bilgi verilmiştir. Drama liderliğini tamamlayan doktor öğretim üyesine ise bilgi sunulmamıştır. Gözlemcilerin her ikisinde de araştırmanın değişkenlerine, öğretim, metin okuma ile değerlendirme, izleme, genelleme ve kalıcılık oturumlarının düzenlenme şekline ilişkin bilgi verilmiştir.

Bu araştırmanın uygulama güvenirliliği verisi toplanırken gözlemciler, uygulamacının öğretim, metin okuma ile değerlendirme, izleme, genelleme ve kalıcılık oturumlarını izleyerek öğretimin ne ölçüde planlandığını ve öğretimin nasıl uygulandığını gözlemlemiştir.

Gözlemcilere öğretimin nasıl uygulandığı, çalışmada kullanılan teknikler, etkinlikler hakkında gözlemcilere bilgi verilmiştir.

Araştırmada tüm oturumların, % 30'unda uygulama güvenirliliği verisi toplanmıştır. Araştırmada, uygulama güvenirliliği verileri, “Gözlenen uygulamacı davranışı / Planlanan uygulamacı davranışı X 100” formülü ile hesaplanmıştır. Araştırmada, öğretim oturumlarının uygulama güvenirliliği için; a) Ortamın uygunluğunu kontrol etme (ısı, ışık, ses gibi) b)Materyalleri kontrol etme, b) Hazırlık/Isınma aşaması yönergelerini kontrol etme, c) Canlandırma aşaması yönergelerini kontrol etme, d) Değerlendirme aşaması yönergelerini kontrol etme, e) Öğrenci tepkilerine uygun geri dönüt sağlama, e)Uygun şekilde oturumu sonlandırma davranışlarına ilişkin veriler toplanmıştır. Metin okuma oturumlarında a) Ortamın uygunluğunu kontrol etme (ısı, ışık, ses gibi), b)Materyalleri

kontrol etme, c)Okuma metinlerine uygun yönergeyi kontrol etme, d) Öğrenci tepkilerine uygun geri dönüt sağlama, e)Uygun şekilde oturumu sonlandırma davranışlarına ilişkin veriler toplanmıştır

Araştırmada 14 öğretim oturumu düzenlenmiştir. Bu oturumların %33'üne karşılık gelen 5 oturumda uygulama güvenilirliğine ilişkin, veri toplanmıştır. Bu verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgularda, gerçekleştirilen oturumlara ilişkin tüm davranışları uygulamacının % 100 uygulama güvenilirliği ile gerçekleştirildiği görülmektedir.

Uygulamacı 8 metin ile 8 okuma değerlendirme oturumu düzenlemiştir. Bu oturumların % 50 sine denk gelen 4 oturumda uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgularda gerçekleştirilen öğretim oturumlarına ilişkin tüm davranışları uygulamacının % 100 uygulama güvenilirliği ile gerçekleştirdiği görülmektedir.

Disleksili öğrencinin sesbilgisel farkındalık becerisinde kalıcılık sağlayıp sağlayamadığı ile ilgili 2 oturum gerçekleştirilmiştir. Kalıcılık oturumlarının uygulama güvenilirliğine ilişkin, 2 'sinde de uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgularda, % 100 uygulama güvenilirliği ile gerçekleştirdiği görülmüştür.

3.6.7.4.3. Formel Olmayan Okuma Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Geçerlik, ölçü aracının ölçümlendiğini belirttiği değişkeni ölçebildiği derecedir. Bir alandaki performansı ölçümlemeyi amaçlayan testlerde kapsam geçerliği belirlenmelidir (Kırcaali-İftar, 2001). Bu nedenle Formel Olmayan Okuma Envanterinde içerik geçerliği hesaplanmıştır.

Geçerlik sürecinde öykülerde öykü bölümlerinin tamlığı incelenmiş, bölümlerin her öyküde açık bir şekilde yer alması için çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Hazırlanan metinlerde öykü yapılarının basitten başlayarak sınıf düzeyi arttıkça karmaşığa doğru gitmesi önerilmiştir (Richek, Caldwell, Jennings ve LLerner, 2002). Geçerlik sürecinde, başlangıç düzeyi ve düzey birdeki metinlerin basit öykü yapısını, diğer düzeylerdeki metinlerin karmaşık öykü yapısını içermesi kararlaştırılmıştır.

Güvenirlilik sürecinde, düzey 1,3,5 ve 7'deki sekiz öykü kullanılarak metinlerdeki öykü bölümlerinin tamlığına ilişkin güvenirlilik hesaplanmıştır. Öykü bölümlerine ilişkin değerlendiriciler arası güvenirlilik, düzey 1 ve 3'te %100 hesaplanmış, A formunda düzey 5'te yer alan 'Sel' metni için %97, aynı düzeyde b formunda yer alan 'Yangın' metni için %94 ve düzey 7'de A formunda bulunan 'Hatice'nin Okuma İsteği' metni için %96, aynı düzeyde B formunda bulunan 'Simitçi Çocuk' metni için %94 bulunmuştur. Öykülerde ve bilgi verici metinlerde değerlendiriciler arası güvenirlilik amacıyla kullanılan toplam 16 metin, bütün metinlerin %47 sine karşılık gelmektedir.

3.7. Verilerin Analizi

Araştırmacı tarafından veriler günlük olarak toplanarak analiz edilmiştir. Veriler; disleksili öğrencinin Yanlış Analiz Envanteri kullanılarak metinlerdeki kelime tanıma ve okuma düzeyleri ölçülmüştür. Disleksili öğrencinin yaptığı okuma hata türleri ve öğrencinin yaptığı okuma hatalarının sebepleri ve çözümleri açısından değerlendirilmiştir.

Sesli okuma sırasında meydana gelen hataların tespiti için Clay (1993) ve Johnston (2000) tarafından uygulanan Yanlış Analizi Envanteri çalışmaları göz önünde bulundurulmuştur. Tablo 5'te hata türleri ile simgesel ifadeleri, sesli okuma esnasında meydana gelen yanlışları belirlemek için kullanılmıştır

Tablo 5

Yanlış Türleri ve Simgesel İfadeleri

Yanlış Türleri	Simgesel İfadeler
1. Atlayıp geçmeler	O
2. Eklemeler	↑
3. Öğretmen tarafından verilen kelimeler	()
4. Tekrar okuma	—
5. Kendi kendini düzeltme	√
6. Yanlış okuma	X
7. Noktalama işaretlerine dikkat etmeme	?!,,:;- ()
8. Ters çevirmeler	←
9. Parmakla takip	P
10. Kafa hareketleri	^^^

Kaynak: Clay (1993). (Kelime yanlış hesaplamada sadece 1, 2, 3, 6 ve 8. maddeler yanlış kabul edilmiştir.)

Analizlerin göstergesi olarak disleksili öğrenci öğretim düzeyinde çıkmıştır. Öğrencilerin kelime tanıma düzeyini belirlemek için Ekwall ve Shanker'dan (1988, s. 412) uyarlanan aşağıdaki yanlış okunan kelime sayısı

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümün de disleksili bir öğrencinin sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmek için drama yöntemi ile yapılan öğretimin etkili olup olmadığını, denek ile öğretimden 10 ve 20 gün sonra kazandığı becerinin kalıcı hale gelip gelmediğini ve yapılan öğretimin sosyal geçerliliğini ortaya konulmuştur. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın genel amacı ile araştırmanın alt amaçlarına ilişkin bulgulara bulunulmuş ve bulgulara ilişkin yorumlar getirilmiştir.

4.1. Disleksili Öğrenci ile İlgili Bulgular

Burada disleksili öğrencinin sesli okuma sırasında yaptığı okuma hata türlerine ve okuma düzeyi ile ilgili bulgular verilmiştir.

4.1.1. Disleksili Öğrencinin Okuma Düzeyi

Tablo 7’de disleksili öğrencinin sesli okuma sırasında yaptığı yanlışlara ve okuma düzeyine yer verilmiştir.

Tablo 7

Disleksili Öğrencinin Hata Sayısı ve Okuma Düzeyi

Metinler	Kelime Sayısı	Hata Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdelik Dilimi	Okuma Düzeyi
Bahçede	51	3	94	Öğretim
Piknik	51	2	96	Öğretim
Kedi	38	2	95	Öğretim
Park	38	1	97	Öğretim
Pazar	65	3	95	Öğretim
Alışveriş	65	2	97	Öğretim
Vücudumuz	75	1	99	Serbest
Aile	76	1	99	Serbest

Tablo 7 incelendiğinde öğrencinin 51 sözcüklü 1. parçada 3 hata yaparak sözcük tanıma % 94 ve okuması ise öğretim düzey; 51 sözcüklü oluşan 2. parçada 2 hata yaparak sözcük tanıma %96 ve okuması öğretim düzey; 38 sözcüklü 3. parçada 2 hata yaparak sözcük tanıma %95 ve okuması öğretim düzey; 38 sözcüklü 4. parçada 1 hata yaparak sözcük tanıma %97 ve okuması düzeyi öğretim düzey; 65 sözcüklü 5. parçada 3 hata yaparak kelime tanıma %95 ve okuması öğretim düzey; 65 sözcüklü 6. parçada 2 hata yaparak kelime tanıma %97 ve okuması öğretim düzeyi; 75 sözcüklü 7. parçada 1 hata yaparak kelime tanıma %99 ve okuması serbest düzey; 76 sözcüklü 8. parçada 1 hata yaparak kelime tanıma %99 ve okumasının serbest düzey çıktığı görülmüştür. Öğrencinin okuduğu 8 metnin 6 ‘sında öğretim düzeyi 2 sinde serbest düzey çıktığı görülmektedir. Serbest düzey olan metinlerin son metinler olması öğrencinin edinim boyutundan genelleme boyutuna bir geçiş sağladığını düşündürebilir. Yine öğrencinin hata sayısı ve okuduğu metinlerin kelime sayısı incelendiğinde metinlerin kelime sayıları artarken okuma hata sayısının düştüğü görülmüştür.

4.1.2. Öğrencinin Yanlış Türleri ve Örnekleri

Öğrenci hataları incelendiğinde özellikle iki hata türünde yoğunlaşma meydana geldiği görülmektedir. Öğrencinin yaptığı hata sayıları ve türleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Disleksili Öğrencinin Okuma Sırasında Yaptığı Hata Türleri ve Sayıları

Metinler (Kelime Sayısı)	Toplam Hata Sayısı	Yanlış Okuma Hata Türü	Atlayıp Geçme Hata Türü
1. metin (51)	3	2	1
2. metin (51)	2	2	0
3. metin (38)	2	1	1
4. metin (38)	1	1	0
5. metin (65)	3	2	1
6. metin (65)	2	2	0
7. metin (75)	1	1	0
8. metin (76)	1	1	0

Tablo 8 incelendiğinde öğrencinin, 8 parçada 15 okuma yanlış yaptığı görülmüştür. Bu 15 yanlışın 12 tanesi yanlış okuma, 3 tanesi atlayıp geçme olarak görülmüştür. Öğrencinin en çok yanlış okuma hatası yaptığı görülmektedir. Öğrencinin yaptığı yanlış okumalar gözlemlendiğinde 1 ve 5. parçalarda en çok yanlış yaptığı ortaya çıkmaktadır. Bu parçalarda yanlış sayısının artış gösterme sebebi, öğrenciye tahmin edilenden zor gelmesidir.

1.metinde hata sayısının yüksek olması öğrencinin ilk kez bireysel okuma yapması ve okuma yaşantısındaki olumsuzluklardan dolayı duyduğu kaygıdan kaynaklanabileceği; 5.metinde daha fazla hata yapması ise bu metnin öngörülenden daha zor geldiği düşünülmektedir.

Yapılan yanlış türlerine ait örneklerle aşağıda değinilmiştir.

Hatalı Okuma

Öğrenci okuması

...ödevini yaptı	Oya ödefini yabtı.
...kimse yoktu.	...kimse yokdu.
...muz ve limon...	...mus ve limon...

Öğrencinin yaptığı hataların pek çoğunun yanlış ses kodlamadan kaynaklandığı görülmektedir. Burada disleksinin yanı sıra yanlış öğrenmelerin ve okul öncesi süreçte ses farkındalığı üzerinde yeterince durulmamasının etkisi olduğu düşünülmektedir. Öğrencinin okul öncesi süreçte dil gelişim aşamalarında da sorunlar yaşadığı ancak gerekli desteği almadığı bilinmektedir. Tanınan kelime sayısının yetersiz olmasının da okuma da sorun yaşamasına sebep olduğu düşünülmektedir.

Atlayıp Geçme

Metin Öğrencinin Okuması

...Ayşe'yi çağırdı.	...Ayşe çağırdı.
... eve gitti.	...eve git.
Pazardan çıktılar.	Pazarda çıktılar.

Öğrencinin yaptığı atlayıp geçme hataları az olmasına rağmen cümlelerin anlamını değiştirdiği için önemlidir.

4.2. Drama Yönteminin Dislekside Sesbilgisel Farkındalık Beceri

Gelişimine Ait Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında geliştirilen drama temelli programın disleksili öğrencinin sesbilgisel farkındalık becerisine etkisine ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır.

Bu bölümde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Disleksili öğrenciye MEB müfredatı kazanımları doğrultusunda hazırlanan drama etkinliklerinin sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine etkisi var mıdır?
2. Sesbilgisel farkındalık beceri gelişiminin okuma becerisine etkisi var mıdır?
3. Disleksili öğrenciye MEB müfredatı kazanımları doğrultusunda hazırlanarak uygulanan drama etkinliklerinin okuma becerisinde kalıcılığa etkisi var mıdır?

Disleksili öğrenciye çalışmadan önce uygulanan 51 kelimelik okuma metninin analizi sonucunda 17 tane harfi doğru okuyabildiği ancak 12 harfi doğru okuyamadığı ve yanlış kodladığı görülmüştür. 8 öğrencinin yer aldığı drama grubuna uygulanan MEB 1.sınıf müfredatı temelinde hazırlanmış drama planları ile öğrencinin eğitim sürecine aktif katılımı sağlanmıştır. Öğrenci aktif olarak katıldığı uygulamalarda eğlenerek, akranlarını model alarak, özgüveni gelişerek, bütün duyu organlarını kullanarak öğrenme sürecini gerçekleştirmiştir.

Disleksili öğrencilerde büyük sorun olan seslerin doğru kodlanması, görsellerin işitselleri ile eşleştirilmesi, sesi hece- kelime içinde manipüle edebilme becerisi okumanın temelinde kazanılması gereken becerilerdendir. Bu araştırma için drama yöntemi ile hazırlanan planlarda ses-hece-kelime tanıma becerileri için etkinlikler düzenlenmiştir. Disleksili öğrencinin okuma yanlışlarındaki azalmanın temelinde sesbilgisel farkındalık beceri gelişiminin etkisi olduğu görülmektedir çünkü her değerlendirmede farklı uzunluklara sahip metinler okumasına rağmen öğrencinin hata sayısında önemli bir azalma meydana gelmiştir.

Disleksili öğrenciye uygulama bittikten 10 ve 20 gün sonra Formel Olmayan Okuma Envanteri metinlerinden 104 kelimelik ‘Temizlik’ ile 118 kelimelik ‘Gamze ve Arkadaş’ metinleri okutulmuş ve öğrencinin yanlış okuduğu kelimeler ölçümlenmiştir. Sonuç olarak 104 kelimelik metinde 3 hata, 118 kelimelik metinde ise 5 hata yapmıştır. ‘Temizlik’ metninde 2 yanlış okuma 1 atlayıp geçme hatası, ‘Gamze ve Arkadaşı’ metninde 3 yanlış okuma 2 atlayıp geçme hatası yapmıştır. Bu da bize kalıcılık aşamasında başarı sağlandığını göstermektedir.

4.3. Drama Yönteminin Disleksi ve Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Drama yöntemi ile planlanan oturumlarda ilk başlarda öğrenciler arasında oynanan bir ‘don don don’ oyunu vardı. Birbirlerini gördükleri yerde bir şekil alıp yaylanarak ‘I am don

don don' diye şarkısını söylüyorlardı. Disleksili öğrenci bu şarkıyı söylerken arkadaşları karşısına geçip şarkı söylemiyorlardı ve öğrenci üzülerək bırakıyordu. Son oturumlara doğru arkadaşlarının iletişim kurma isteklerinin arttığı gözlenmiştir. Şarkı söylerken ya da oyun oynarken disleksili öğrenci ile istekli olarak grup oluşturmaya başladıkları ve işbirliği yaptıkları gözlenmiştir. Oyunlar sırasında disleksili öğrenciye ifade etme, düşüncelerini ortaya koyma için fırsat verdikleri gözlenmiştir. Normal gelişim gösteren öğrencilerle etkileşimde bulunan disleksili öğrencinin özgüveni gelişmiş, iletişim kurma isteği artmış, kendini daha doğru ifade etmeye başlamış, yetersiz olduğu noktada çekinmeden yardım isteme duygusu gelişmiştir.

Öğrencilerin genelinde işbirliği yaparak öğrenme ve ortaya koyma, planlı düşünme, organize olabilme ve fiziksel koordinasyon geliştirme gibi özellikler gelişmiş ve süreçten keyif almışlardır. Birbirlerini dinleme ve sıra alarak konuşma gelişirken rol yapmalarından dolayı takip ile yaratıcılıkları gelişmiştir. Rol yapan öğrenciler farklı tiplerle farklı durumlarla karşılaştıkları için, çatışma yaşayarak, kızgınlık duyarak ve problem çözerek duygusal kontrolü sağlamaya çalışmışlardır. Rol yaparken çağrışım ile ilişki kurma becerileri gelişmiş grup içerisinde sorumluluk alma durumlarında artış olmuştur. Öğrenciler yine kendilerini başka insanların yerine koydukları için duygu durumlarını anlama ve hoşgörülerini gelişmiştir. Oyun oynamaktan çok keyif aldıkları için sürece aktif katılmışlar ve var olma duygularını pekiştirmişlerdir. Öğrencilerin birbirleri ile rahat ve sağlıklı ilişkiler kurmaları sosyalleşmelerini arttırmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma ile ilgili sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda drama yönteminin dislekside sesbilgisel farkındalık becerisine olumlu etki ettiği ve bu etkinin kalıcı olduğu görülmüştür.

Disleksili öğrenciye çalışma öncesinde okutulan 51 kelimelik metinde 26 hata yaptığı görülürken ses-hece-kelime çalışmaları sonucunda aynı metinde hata sayısı 3 e düşmüş ve Tablo 7 incelendiğinde metinlerin kelime sayısı artmasına rağmen hata sayısı azalma göstermiştir.

Araştırmacı, disleksili öğrencinin okuma düzeyi ile ilgili sonuçları aktarırken süreçte öğrenci ile ilgili gözlemlerine ve kişiliğine dair düşüncelerine de yer vermiştir.

Disleksili öğrencinin çalışma sonunda okumaları incelendiğinde okuduğu 8 metnin 6 tanesinde öğretim düzeyi çıktığı, 2 tanesinde serbest düzey çıktığı görülmüştür. Öğrencinin okuma hataları incelendiğinde 12 hata ile en fazla yanlış okuma yaptığı gözlenmiştir. Yanlış okumanın yanı sıra 3 tanede atlayıp geçme hatası yapmıştır. Disleksili öğrencinin kişisel özellikleri dikkate alındığında etkinlik ya da oyunlar sırasında hareketli, iletişime açık, ilgili olduğu gözlenmiştir. Ancak başlarda okumaya karşı bir motivasyon eksikliği ve utanma duygusu olduğu da gözlenmiştir. Okuma söz konusu olduğunda arkadaşlarından yardım istemek yerine susmayı ve daha sakin davranmayı tercih etmiştir. Bireysel okumalarda da başlarda bir an önce bitsin diye hızlı ve daha kısık sesle okuma varken konuşarak rahatlaması sağlandıkça daha istekli ve sakin okumaya başlamıştır.

Çalışma sonrasında disleksili öğrencinin; ses tanıma becerisi değerlendirildiğinde, öğrencinin sesi seslendirmesi ile yazı dili arasındaki kodlama becerisinin geliştiği söylenebilir.

Disleksili öğrenciler sesbilgisel uyarılmışlık, sesbilgisel hafıza ve geri çağırma konusunda sorun yaşarlar (Catts, 2003). Bu uygulamadaki disleksili öğrenci için zor bir süreç olmasına rağmen sesbilgisel farkındalık becerisi gelişmemiş bir öğrenci olmasına rağmen uygulanan drama etkinlikleri ile sesbilgisel becerilerde ilerleme sağlamıştır. Buna bağlı olarak çalışma süresince kodlama yapabilme, heceleyerek okuma ve kelime tanıma becerilerini önemli ölçüde geliştirmiştir. Bunun yanında disleksili öğrencilerin okuma esnasında sıklıkla yaptıkları okuma hatalarından bazılarının devam ettiği görülmüştür. Disleksili öğrencinin bu hataları yapmasında birçok sesi yeni öğrenmesi ve bu seslerin yer aldığı kelimeleri okuma deneyiminin az olmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Disleksili öğrencinin yaptığı yanlışlar genel olarak disleksili öğrencilerin çok sık yaptıkları okuma hatalarıdır. Collette (1979)'a göre disleksili öğrenciler; ses/heceyi ters okuma yapma, ekleyerek okuma, ses/hece/kelimeyi atlama gibi belirtilere sahiptir. Deneğimiz olan disleksili öğrenci ise drama yöntemi ile yapılan uygulamadan sonra Collette'ın sözünü ettiği, disleksili bireylerin özellikle sergiledikleri okuma hatalarından sadece atlayıp geçme hatası yapmıştır. Disleksili öğrencinin yanlış okuma hatalarının yanında atlayıp geçme hata türü oldukça azdır. Bu durum uygulanan drama yönteminin bir başarısıdır. Disleksili öğrencinin bu hataları yapmasında sesleri yeni öğrenmesi ve öğrendiği bu beceriyi kullanma ile yeterince karşılaşmamasıdır.

Disleksili öğrencinin motivasyon eksikliği yaşaması akademik becerilerin gelişimine olumsuz etki etmiştir. Drama yöntemi ile sosyal becerileri gelişen öğrencinin öğrenme kaygıları azalmış ve doğal bir süreçte öğrenme gerçekleşmiştir. Disleksili öğrencilerde akademik becerilerin gelişiminin temelini oluşturacak sosyal ve ifade etme becerileri için drama geleneksel yöntemlerden daha etkilidir. Drama yöntemi ile çalışmalara başlamadan önce, öğrencilere etkinlikler sürecinde bireysel olarak elde edilen başarıların grubun başarısı ile tamamlanacağı açıklanmıştır. Grubun başarılı olması sonucunda ise grup ödülü kazanılabileceği belirtilmiştir. Grubun ödül kazanması ve öğrencilerinde kazanılan ödülün yararlanmak istemeleri, etkinliklerde öğrencilerin birbirlerine zorlandıklarında model olarak ve rolü birlikte sergileyerek yardımlaşmalarına, paylaşım göstermelerine yol açmıştır. Grup ödülünün verilmesi, öğrencilerin işbirliğine dayalı olarak birlikte ortak bir

ürün sergilemelerine ve başarılı bir sonuç almalarına yol açmıştır. Araştırmanın en güçlü yönlerinden biride budur.

Araştırmanın uygulama güvenilirliği verilerinin yüksek çıkmasında, uygulamacının özel eğitim alanından olması, uygulamacının daha önceden öğrenciler ile uygulama ve değerlendirme deneyiminin bulunması etkili olmuş olabilir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına ilişkin eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik önerilere aşağıda yer verilmiştir.

5.2.1. Eğitimcilere Yönelik Öneriler

- Disleksili öğrencilerin özellikleri ve gelişim basamakları ile ilgili öğretmenlere MEB tarafından gerekli hizmet içi ve sınıf içi desteğin sağlanması yol gösterici olabilir.
- Disleksi ve benzeri öğrencilerin erken dönemde teşhis edilmesi ve gerekli sağaltım programının hazırlanabilmesi için okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin yeterliliklerinin artırılması için gerekli tedbirler üniversiteler ile MEB tarafından alınabilir.
- Sınıf öğretmenleri tarafından sınıf içerisinde farklı gelişim gösterdiği tespit edilen öğrencilere yönelik oyun temelli yoğun, kısa okuma programları hazırlanabilir ve öğretmenlere fahri olarak üniversiteler destek verebilir. Bu programlar etkileşime dayalı ve çoklu katılımlı olmalı ki farklı gelişim gösteren disleksi gibi öğrenciler için olumlu yaşantılar sağlanarak akran öğretimde işe ortak edilmiş olsun.
- Eğitimciler tarafından özellikle ilkökul kademesinde ilk okuma yazma öğretimi aşamasında öğrencilerin yaşlarının küçüklüğü ve oyuna olan ilgileri göz önünde bulundurularak drama etkili bir yöntem olarak kullanılabilir.
- Dramanın disleksili öğrenci için gerekli motivasyonu sağladığı yapılan çalışma ile de görülmüştür. Bunun için drama temelli eğitim programları hazırlanarak öğretmenlerin kullanımına açılabilir.
- Disleksili öğrencilerin kelime tanıma yetersizliklerinin yol açtığı okuma yanlışlarını minimum seviyeye çekmek için sözcük dağarcığının artırılmasına yönelik araştırmalar yapılabilir. Bunun sonucunda sınıf düzeylerine göre standart kelimeler oluşturularak üst sınıfa geçtiklerinde yeni kelimeler öğretilir. Kelime tanıma yetersizliğinden

kaynaklanan okuma yanlışları azaltılarak yol alınmış olur. Mesela üçüncü sınıfa giden bir öğrencinin bilmesi gereken sözcüklerin yer aldığı materyallerin kullanılması ile okuma yanlışları en aza indirgenebilir.

- Okuma yanlışları yapan disleksili öğrencilerin okumalarının geliştirilmesi için öğretmen ile veli iş birliği yapılarak okulda öğrenilenlerin evde tekrar edilmesine dair ebeveyn eğitimleri planlanabilir. Öğretmen öğrenci için bireysel bir okuma planı hazırlayarak bireysel olarak ilgilenerek destekleyici çalışmalar yürütebilir. Öğretmen veliye evde yapılması gerekenler ile ilgili stratejileri öğretmek öğrencinin okuma gelişimini takip etmesini öğrenciye destek olunmasını isteyebilir.
- Yanlış Analizi Envanteri ya da farklı bir envanter kullanarak disleksili öğrencilerin okuma yanlışlarının fark edilmesi ve bu yanlışların sağaltımı için planlamaların yapılması çok önemlidir. Bu nedenle öğretmenler bu ve benzeri envanterleri doğru şekilde uygulayarak disleksili öğrencilerin okuma cesaretini kırmadan, motivasyonunu yüksek tutarak hatalarını düzeltmek için onları teşvik etmelidir.
- Sınıf öğretmenlerinin Yanlış Analizi Envanteri'ni ya da buna benzer diğer envanterleri etkili bir şekilde uygulayabilecek bilgi ve yeteneğe sahip olması gerekmektedir. Her öğrencinin farklı okuma hataları yapabileceği dikkate alındığında Yanlış Analizi Envanteri'nin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilecek uygun bir okuma öğretimi sağlayacağı bir gerçektir. Bu yüzden okumanın değerlendirilmesinde kullanılan Yanlış Analizi Envanteri ve diğer yöntem ve teknikler ile ilgili olarak MEB, bünyesinde görev yapan sınıf öğretmenleri için hizmet içi eğitimler, seminerler düzenleyebilir. Yine eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenliği lisans programındaki İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi kapsamında Yanlış Analizi Envanteri'nin nasıl uygulanacağı ile ilgili eğitimler verilip uygulamalar yaptırılabilir. Sadece disleksili öğrenciler değil bireysel farklılıkları olan normal gelişim gösteren öğrenciler içinde yararlı bir uygulama olacağı göz önünde bulundurulmalıdır.
- MEB tarafından drama yönteminin aktif kullanımına yönelik teşvik edici çalışmalar yapılabilir.
- Okul idaresi okul kitaplıkları ve kütüphanelerinde eğitimde drama çalışmalarının yer aldığı kaynak kitapların bulunmasını sağlayarak öğrencilerin ve eğitimcilerin bu kitaplardan yararlanmasını sağlayabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma bir disleksili öğrenci üzerinde drama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Aynı yöntem kullanılarak farklı değişkenlere sahip disleksili öğrenciler üzerinde de araştırma yapılabilir.
- Aynı sürede aynı performansa sahip disleksili öğrenciler ile klasik yöntemlerle çalışmalar yapılarak iki yöntem arasındaki farklar ortaya konulabilir.
- Yanlış Analizi Envanteri için yapılan araştırmalar envanterin veri toplama aracı olarak ve eğitim süreci içinde güçlük yaşayan öğrencilerin okumalarının değerlendirilmesinde kullanıldığı görölmektedir. Alanyazınımız incelendiğinde envanterin daha çok veri toplama aracı olarak kullanıldığı görölmektedir. Envanterin eğitim sürecinde öğrencilerin okumalarının ölçümlenmesinde kullanılan araştırma sayısı oldukça az orandadır. Okuma düzeyinin belirlenerek yanlış türlerinin tespiti oldukça önemlidir ki yapılan yanlışların nedenlerinin belirlenmesi adına daha fazla araştırmaya yer verilebilir.
- Erken teşhis için ilkokula devam eden öğrencilerin okumalarının değerlendirilmesinde bir okuma programı geliştirilerek ve bu program Türkçe müfredat programına yedirilebilir. Bununla Türkçe ders programından bir veya birkaç ders okuma yanlışlarının tespiti ve düzeltilmesi için planlanabilir. Böylece disleksili öğrencilerinde erken tespit edilme ve müdahale edilme olasılıkları artar.
- Araştırmacılar disleksili öğrencilerin okuma yanlışlarının minimum düzeye indirilmesi için stratejiler geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Aaron, P. G., Joshi, R. M., Ayotollah, M., Ellsberry, A., Henderson, J., & Lindsey, K. (1999). Decoding and sightwordnaming: Are they independent components of word recognition skill? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11(2), 89-127.
- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*.1(1), 17-30.
- Adıgüzel, Ö. (2014). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Pegem.
- Akar Vural, R., & Somers, J. W. (2016). *Hümanist ilköğretim programları için ilköğretimde drama: kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem.
- Akhtar, S. (2008). *The nature of developmental dyslexia*. Yüksek Lisans Tezi, Long Island Üniversitesi, New York.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2006b). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Allor, J. H. 2002. The relationships of phonemic awareness and rapid naming to reading development. *Learning Disability Quarterly*, 25, 47-57.
- Altınova, H. (2015). Dramada teknik kullanımı. A. Köksal Akyol (Ed.). *Her yönüyle okul öncesi eğitim 6* içinde (s. 61-78). Ankara: Hedef.
- Anthony, J. L. & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Arslan, Ü. (2016). Dramada teknikler. T. Erdoğan (Ed.). *Okul öncesinden ilköğretime kuramdan uygulamaya drama* içinde (s. 75-108), Ankara: Eğiten Kitap.
- Aslan, N. (1999). *Türkiye 1. drama liderleri buluşmasına merhaba*. Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması.

- Avcioğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(163), 110-125.
- 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
- Barth, K. (1999). *Zur Prophylaxe von Lese-Rechtschreibstörung: Zeitliche Verarbeitungprozesse und ihr Zusammenhang mit Phonologischer Bewusstheit und der Entwicklung Von lese-rechtschreibkompetenz*. Universität Dortmund, Fachbereich Sondererziehung und Rehabilitation, Dortmund.
- Beech, J. R., & Awaide, M. (1992). Lexical and nonlexical routes: A comparison between normally achieving and poor readers. *Journal of Learning Disabilities*, 25(3), 196-206.
- Bennett Armistead, V. S., Duke, N. K., & Moses, A. M. (2005). *Literacy and the youngest learner best practices for educators of children from birth to 5*. USA: Scholastic Inc.
- Bentley, M. L. (2000). Improvisational drama and nature of science. *Journal of Science Teacher Education*, 11(1), 63-75.
- Biemiller, A., & Siegel, L. S. A. (1997). Longitudinal study of the effects of the bridge reading program for children at risk for reading failure. *Learning Disability Quarterly*.
- Brice Heath, S., & Wolf, S. A. (2005). *Dramatic learning in the primary school*. Durham/Sunderland: Creative Partnerships.
- Brousseau, O. W. (2006). *An investigation into the progression of early acquired dyslexia*. Doktora Tezi, Windsor Üniversitesi, Kanada.
- Brügelmann, H. und Balhom, H. (1990). *Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten*. Faude. Konstanz.
- Büyükkaragöz, S. ve Çici, C. (1994). *Genel öğretim metotları*. Ankara: Öz.
- Catts, H.W. (2003). Language basis of reading disabilities and implications for early identification and remediation. *Reading Psychology*, 24(3-4), 223-246.

- Chard, D. J. & Dickson S. V. (1999). Phonological awareness: instructional and assesment guideliness. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 261- 270.
- Chevin, G. (2009). *Dyslexia: Visually deaf? Auditory blind?*. İngiltere: AuthorHouse.
- Choi, H. S. & Heckenlaible, G. M. J. (1998). Classroom-based social skills training: Impact on peer acceptance of first-grade students. *Journal of Education Research*, 91 (4), 209-215.
- Clay, M. M. (1993). *An observation survey of early literacy achievement*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Collette, M. A. (1979). Dyslexia and classic pathognomic signs. Perceptual and motor skills, 48(3), 1055-1062.
- Critchley, M. (1970). *The dyslexic child*. London: Heinemann.
- Çalışkan, N., & Karadağ E. (2014). *Eğitimde drama teorik temelleri ve uygulama örnekleri*. Ankara: Anı.
- Çelenk, S. (2003). *İlkokuma-yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı.
- Denton, C. A., Hasbrouck, J. E., Weaver, L. R. and Riccio, C. A. 2000. What do we know about phonological awareness in Spanish?. *Reading Psychology*, 21, 335–352.
- DSM – IV. (2007). *Ruhsal bozukluklar tanısai ve sayımsai elkitabı*. (Dördüncü Baskı), (E. Köroğlu, Çev. Ed.), Ankara: Hekimler Birliği.
- Ehri, L. C. (1987). Learning to read and spell words. *Journal of Reading Behavior*, 19(1), 5-31.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.
- Ehri, L. C., & McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading & Writing Quarterly*, 14(2), 135-164.
- Ehri, L. C., & Wilce, L. S. (1983). Development of Word identification speed in skilled and less skilled beginning readers. *Journal of Educational Psychology*, 75(1), 3-18.
- Erden, G, Kurdoğlu, F., & Uslu R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13.

- Eren, E. (1993), *Yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Erhan, Ü. T. (2000). *İlköğretimde hayat bilgisi dersinin drama ile verilmesinin dersin öğrenilmesine ve çocukların benlik kavramlarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fidan, N. (1985). *Okullarda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım.
- Freebody, P., & Byrne, B. (1988). Word-reading strategies in elementary school children: Relations to comprehension, reading time, phonemic awareness. *Reading Research Quarterly*, 23(4), 441-453.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301-331). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia: An Interdisciplinary Journal of The Orton Dyslexia Society*, 36, 69-81.
- Froyen, D., Willems, G., & Blomert L. (2011). Evidence for a specific cross-modal association deficit in dyslexia: An electrophysiological study of letter–speech sound processing. *Developmental Science*, 14(4), 635–648.
- Genç, S. Z., & Eryaman, M. Y. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.
- Gleason, J. B. (1985). Studying language development. In Jean Berko Gleason (Ed.), *The development of Language*. (2nd Edition), (pp. 1-32), Boston University: Merrill.
- Goswami, U. ve Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Göçer, A. (2014). Öğretmen Roller, Öğrenci Etkililiği ve Eğitim Kazanımları Bakımından Türkçe Dersi Metin İşleme Süreci. *Millî Eğitim*, 204, 167-198.
- Gray, A. ve McCutchen, D. 2006. Young readers' use of phonological information: phonological awareness, memory, and comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 39(4), 325–333.
- Griffith, P., & Olson, M. W. (1992). Phonemic awareness helps beginning readers break the code. *Reading Teacher*, 45(7), 516-23.

- Guardiola, J. (2001). The evolution of research on dyslexia. *Institute for Behavioral Genetics and Department of Psychology*, 32, 3-30.
- Güneş, F. (2008). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Hazar, M. (2005). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Ankara: Tutibay.
- Hempenstall, K. (2003). *Phonemic awareness: what does it mean?* Retrieved 20.05.2013 from Web: http://www.educationoasis.com/resources/Articles/phonemic_awareness.htm. sayfasından erişilmiştir.
- Hultquist, M. A. (2006). *An introduction to dyslexia for parents and professionals*. Londra: Jessica Kingsley.
- IDA. (2009). *Testing and evaluation*. 19 Ocak 2015 tarihinde <http://www.interdys.org> sayfasından erişilmiştir.
- Johnston, P. H. (2000). *Running records: A self-tutoring guide*. NY: Stenhouse.
- Jorm, A. F. Share, D. L. Maclean, R., & Matthews, R. G. (1984). Phonological recoding skills and learning to read: Alongitudinal study. *Applied Psycholinguistics*, 5, 201-207.
- Karacay, B. (2011). Okuyan beyin [The brain which reads]. *Science and Technique*, 526, 20-27.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri*. Ankara: Nobel.
- Kavcar, C. (1985). Örgün eğitimde dramatizasyon. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 32-41.
- Kırcaali-İftar, G (2001). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Yayımlanmamış ders notları, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Locander, W. B., Luechauer, D. L., & Pope, J. (2007). Leadership is liketheater. *Marketing Management*, 16(4), 45.
- Lyon, G. R. (1995). Toward a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 45, 3-27.
- McCaslin, N. (1990). New direction in creative drama. *National Forum*, 70(3), 10162-1831.
- McGee, L. M., & Morrow, L. M. (2005). *Teaching literacy in kindergarten*. New York: The Guilford.

- MEB. (2012). *Özel öğretim kurumları yönetmeliği*. Ankara: Resmi Gazete.
- MEB. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: Resmi Gazete.
- Moats, L.C. (2010). *Speech to print language essentials for teachers*. 2th edition, Baltimore, London, Sydney: Paul H. Brookes.
- Morgül, M. (1999). *Eğitimde yaratıcı dramaya merhaba*. Ankara: Kök.
- Neelands, J. (1990). *Structuring drama work*. Cambridge: CUP
- Norton, S. E., Beach, S. D., & Gabrieli, J. D. (2015). Neurobiology of dyslexia. *Current Opinion in Neurobiology*, 30, 73-78.
- O'Neil, C., & Lambert, A. (1991). *Drama structures a practical hand book for teachers*. England: Heinemann.
- Oktay, A. ve Aktan, K. E. (2003). *Okul öncesi dönem (5-6 yaş) çocuklarına yönelik okumaya hazırlık programı*. OMEP Bildiri Kitabı içinde, Kuşadası: Ya-pa.
- Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Tezel Şahin, F., Kandır, A., & Turla, A. (2004). *Okul öncesi eğitimde drama: teoriden uygulamaya*. Ankara: Kök.
- Önder, A. (2006). Eğitici dramada rol oynamanın eğitim açısından önemi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24, 133-143
- Özyürek, A. (2015). Doğaçlama. E. Ömeroğlu, Ş. Yayla Ceylan, F. Erbay, A. Özyürek (Ed.). *Okul öncesi eğitimde dramatik etkinliklerden drama teoriden uygulamaya* içinde (s. 12-16). Ankara: Eğiten.
- Paris, S.G. (2011). Developmental differences in early reading skills. In S. B. Neuman and D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp.228-241). New York. London: The Guilford.
- Patterson, K., Marshall, J. & Coltheart, M. (Ed.), *Surface dyslexia*. (s. 301-331). Londra: Erlbaum.
- Payne, T., & Turner, E. (1999). *Dyslexia: A parents' and teachers' guide*. İngiltere: Multilingual Matters.
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children lessons from the classroom, *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 3-17.

- Pullen, P. C. ve Justice, L. M. 2003. Enhancing phonological awareness, print awareness and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98.
- Püsküllüoğlu, A. (2004). *Arkadaş Türkçe sözlük*. Ankara: Arkadaş.
- Razon, N. (1980). Okuma bozuklukları ve nedenleri. *Pedagoji Dergisi*,
- Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H., & Lerner, J. W. (2002). *Reading problems: assessment and teaching strategies*, (4 ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Rustin, L. & Kuhr, A. (1989). *Social skills and the speech impaired*. London: Input Typesetting Ltd.
- San İ. (1992). *Eğitsel yaratıcı drama*. Sözlü bildiri, ASSITEJ Türkiye Merkezi Semineri, Ankara.
- San, İ. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştirme bir disiplini: eğitsel yaratıcı drama. *Yeni Türkiye Dergisi*, 7, 148-160.
- Schuele, C. M., Skibbe, L.E., & Rao, P.K.S. (2007). Assessing phonological awareness. In K. L. Pence (Eds.), *Assessment in emergent literacy* (pp. 275-327), San Diego. Oxford. Brisbane: Plural.
- Şenel, H. G. (1998). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma düzeyinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Share, D. L. 2004. Knowing letter names and learning letter sounds: a causal connection. *Journal Experimental Child Psychology*, 88, 213–233.
- Share, D. L., & Stanovich, K. E. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition. *Issues in Education*, 1(1), 1-57.
- Shaywitz, S. E (1998). Current concepts: Dyslexia. *The New England Journal Medicine*, 338, 307-312.
- Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2003). Dyslexia (Specific reading disability). *Language Cognition*, 24(5), 147-153.
- Signorini, A. (1997). Word reading in Spanish: A comparison between skilled and less skilled beginning readers. *Applied Psycholinguistics*, 18, 319-344.

- Snowling, M. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Basil Blackwell.
- Snowling, M. J. & Hulme, C. (2005). *The science of reading: A handbook*. Malden, MA: Blackwell.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-470.
- Stewing, W.J. ve Buege, C. (1994). *Dramatizing literature in whole language classrooms*. (Second Edition), New York: Teachers College.
- Şenol, M. (1999). *Okuma-yazma öğretiminin tasviri bibliyografyası*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Torgesen, J. K., ve Wagner, R. K. 1998. Alternative diagnostic approaches for specific developmental reading disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13, 220-232.
- Turan, F. ve Gül, G. (2008). Okumanın erken dönemindeki habercisi: Sesbilgisel farkındalık becerisinin kazanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(1), 265-284.
- Ünüvar, P. ve Çelik, K. (1999). *İlkokuma - yazma öğretimi*. Modül 5, Burdur.
- Üstündağ, T. (1996). Yaratıcı Dramanın Üç Boyutu. *Ya_adıkça E_itim*, 49:19-23.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim/Education and Science*, 22(107), 28 -35.
- Üstündağ, T. (2000). *Yaratıcı drama, öğretmenin günlüğü*. Ankara: Pegem.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. & Scanlon D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2– 40.
- Wagner, R.K.,& Torgesen J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills, *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212.
- Wimmer, H., & Hummer, P. (1990). *How German-speaking first graders read and spell: Doubts on the importance of the orthographic stage*. *Applied Psycholinguistics*, 11, 349-368
- Workmann, S. ve Anziona M.C.(1993). Curriculum webs; weaning connection from children to teachers. *Young Children*, 4-9.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Ziegler, J. C. & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29.

EKLER

Ek 1. Genel Bilgi Formu

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Değerli Veliler,

Ben Serpil TOPALCA, Gazi Üniversitesinde Eğitimde Drama programında yüksek lisans öğrencisiyim ve tez dönemindeyim. Çalışacağım konu ise “Dramanın Disleksili bir öğrencinin sesbilgisel farkındalık becerisine etkisi”. Tezimi hepinizin çocuklarınızın sınıfından tanıdığı ...üzerinde uygulayarak yazmayı planlıyorum. Yöntemin drama olduğu içinde bir grup olması gerekli ve ...öğrencinin sıkıntı yaşamaması için sizlerinde çocukları ile çalışma yapmalıyım. Çocuklarınız eğlenerek keyifli zaman geçirirken yeni bilgiler öğrenecekler ... nın ise okuma yanlışlarının sağaltımını yapmayı hedefliyorum. Çalışmamda çocuklarınızın ve sizlerin yardımı gerekli. Çocuklar belirlediğim okuma parçalarından sadece ilkini okuyacak ve ben de yaptıkları yanlışları bulacağım. ... ise bütün parçaları okuyacak ve okuma hatalarını düzelteceğiz. Çalışmayı yarı yıl tatilinde evlerinize yakın olan Sokullu Caddesi Menekşe Apartmanında gerçekleştireceğiz. Benim dışımda uygulama ortamında iki öğretmen daha bulunacak ve çalışmayı kayıt edecekler ancak çocuklarınızla bütün iletişim sürecini ben gerçekleştireceğim diğer öğretmenlerimiz sadece kayıt tutacak. Çocuklarınızın isimleri ya da reel bilgileri hiçbir şekilde kullanılmayacak. Uygulamaya başlamadan sizlerle süreci paylaşmak ve desteğinizi almak istedim.

Şimdiden yardımlarınız için çok teşekkür ederim.

Serpil TOPALCA

Gazi Üniversitesi

Eğitimde Drama Bölümü

EK:

Bahçede

Piknik

Kedi

Park

Pazar

Alışveriş

Vücudumuz

Temizlik

Gamze ve Arkadaşı

Ben 2/B sınıfından isimli öğrenci
velisi olarak.....'ım.

Serpil TOPALCA tarafından yürütülmesi planlanan çalışmaya nın
katılarak çalışmasına izin veriyorum.

Fotoğraf ya da görsel kayıt alınabilir Evet (.....)

Hayır (.....)

İmza

Adı Soyadı

Ek 2. Aile Görüşme Formu

Formun Amacı : Bu form,’nın sesbilgisel farkındalık becerilerindeki gereksinimlerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır.

Uygulama Yönergesi:

- Uygulamacı görüşmeye gitmeden önce görüşülecek kişi ile görüşür ve görüşme için uygun bir gün belirlenir.
- Uygulamacı görüşmeye iki saat önce görüşülecek kişiyi arar ve bugün görüşecekleri hatırlatır.
- Uygulamacı görüşmeyi gerçekleştireceği kişi ile karşılıklı oturur.
- Uygulamacı görüşmeyi gerçekleştireceği kişi ile ortamda yalnız olmaya dikkat etmelidir.
- Uygulamacı görüşmeye başlamadan önce yapılacak olan görüşmenin amacını söyler.
- Uygulamacı listedeki soruları görüşmeciye sorar ve verdiği cevapları kaydeder.
- Görüşmeci sorulan soru ile ilgili açıklama yaparsa kaydeder.
- Uygulamacı görüşme bittikten sonra görüşmeciye vaktini ayırdığı için teşekkür eder.

Sorular

1. Çocuğunuz okul öncesi eğitime gitti mi?
2. Gittiyse kaç yıl gitti?
3. Okul öncesi süreçte çocuğunuza dair herhangi bir farklılık gözlemlediniz mi? Neler?
4. Okul öncesinde devam ettiği okuldaki öğretmenleri herhangi bir farklılık gözlemlediğini sizinle paylaştı mı?
5. Herhangi bir tıbbi müdahale aldınız mı?
6. Çocuğunuzun kullandığı herhangi bir ilaç var mı?
7. Çocuğunuz ilkokula başladıktan sonra ilk okuma yazma sürecinde sorun yaşadı mı? Neler bunlar?
8. Evde çocuğunuzun dersleri ile kim ilgileniyor?
9. Çocuğunuza ödevlerini yaptırırken zorlandığınız konular var mı? Neler?
10. Bu çalışmadan beklentiniz nedir?

Ek 3. Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Adı- Soyadı :
Tarih :
Uygulamacı :
Gözlemci :
Oturum :
Toplam süre :

BECERİ BASAMAKLARI	Ortamı kontrol etme	Araç gereci kontrol etme	Yönergeleri anlaşılır şekilde sunma	Yanıt/tepkileri bekleme	Uygun dönütü verme
1. ...sesleri tanır.					
2. ...sesleri birleştirir.					
3. ... sesleri ile oluşturulan heceleri okur.					
4. Kelime okur.					
5. ... sesi başta olan kelimeleri okur.					
6. ... sesi ortada olan kelimeyi okur.					
7. ... sesi sonda olan kelimeyi okur.					
8. Kelimeyi hecelerine ayırır.					
9. Kelimeyi seslerine ayırır.					
10. Kelimeye ses ekleyerek oluşan kelimeyi okur.					
11. Kelimedен ses çıkararak oluşan kelimeyi okur.					
Toplam + / -					
Yüzde + / -					

Ek 4. Metin Okuma Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu**Adı- Soyadı:****Uygulamacı:****Oturum:****Tarih:****Gözlemci:****Toplam süre:**

	METİNLER	Ortamı kontrol etme	Araç gereci kontrol etme	Yönergeleri anlaşılır şekilde sunma	Yanıt/ tepkileri bekleme	Uygun dönütü verme
1.	Bahçede metnini okur.					
2.	Piknik metnini okur					
3.	Kedi metnini okur.					
4.	Park metnini okur.					
5.	Pazar metnini okur.					
6.	Alışveriş metnini okur.					
7.	Vücudumuz metnini okur.					
8.	Aile metnini okur.					
9.	Temizlik					
10.	Gamze ve Arkadaşı					
	Toplam + / -					
	Yüzde + / -					

Ek 5. Uygulama Güvenirliği Formu

Tarih: .../.../20..	UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ KAYIT FORMU		
Değerlendirilecek Basamaklar	Yaptı	Yapmadı	Açıklama
1. Uygulama Ortamı ve Materyalleri			
Çalışma ortamını çalışmaya hazırlar.			
Çalışılacak beceri için uygun araç gereçleri hazırlar.			
2. Hazırlık/Isınma Aşaması			
Öğrencilerle iletişim kurar.			
Öğrencilere etkinliğe/oyuna uygun yönergeleri açıklar.			
Öğrencilere etkinlik/oyuna uygun kuralları açıklar.			
Oyun/etkinlik sürecini grup dinamiğine uygun yönlendirir.			
Oyun/etkinlik sürecine uygun dönütleri verir.			
Oyunu /etkinliği uygun şekilde sonlandırır.			
3. Canlandırma Aşaması			
Öğrencilere canlandırmaya uygun yönergeleri açıklar.			
Öğrencilere canlandırmaya uygun kuralları açıklar.			
Öğrenciler için uygun gruplamayı yapar.			
Öğrencilere kullanılacak teknikle ilgili bilgi verir.			
Canlandırma sürecini grup dinamiğine uygun yönlendirir.			
Grupların canlandırmaya hazırlık sürecini aktif olarak takip eder.			
Grupların canlandırma sürecinde gerektiğinde role girer.			
Canlandırma sürecine uygun dönütleri verir.			
Süreci uygun şekilde sonlandırır.			
4. Değerlendirme Aşaması			
Öğrencilere etkinliğe/oyuna uygun yönergeleri açıklar.			
Öğrencilere etkinlik/oyuna uygun kuralları açıklar.			
Oyun/etkinlik sürecini grup dinamiğine uygun yönlendirir.			
Oyun/etkinlik sürecine uygun dönütleri verir.			
Öğrencilerin sürece ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaşır.			
Öğrencilerin duygu ve düşüncelerine uygun dönütler verir.			
Süreci uygun şekilde sonlandırır.			

Ek 6. İlerleme Kayıt Formu

Beceri Basamakları	(+/-)	(TY)
1. ...sesleri tanır.		
2. ...sesleri birleştirir.		
3. ... sesleri ile oluşturulan heceleri okur.		
4. Kelime okur.		
5. ... sesi başta olan kelimeleri okur.		
6. ... sesi ortada olan kelimeyi okur.		
7. ... sesi sonda olan kelimeyi okur.		
8. Kelimeyi hecelerine ayırır.		
9. Kelimeyi seslerine ayırır.		
10. Kelimeye ses ekleyerek oluşan kelimeyi okur.		
11. Kelimedен ses çıkararak oluşan kelimeyi okur.		

Ek 7. Sosyal Geçerlilik Formu (Aile İçin)

Sorular	Evet, Düşünüyorum	Hayır, Düşünmüyorum	Kararsızım
1. Drama yönteminin çocuğunuza sesbilgisel farkındalık becerisini kazandırmada etkili olduğunu düşünüyor musunuz?			
2. Drama yöntemi ile çalışılan sesbilgisel farkındalık becerisinin çocuğunuzun gelecek yaşantısına katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz?			
3. Drama yöntemi ile çalışılan sesbilgisel farkındalık becerisinin çocuğunuzun akademik yaşantısına katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz?			
4. Drama yönteminin çocuğunuzun iletişim becerilerini geliştirdiğini düşünüyor musunuz?			
5. Drama yönteminin çocuğunuzun kendisine olan özgüvenini arttırdığını düşünüyor musunuz?			
6. Çalışma sırasında sizi rahatsız eden bir durumun oluştuğunu düşünüyor musunuz?			
7. Bu çalışmayı sesbilgisel farkındalık becerisinde düşük performans gösteren öğrencilerin ailelerinde etkili bulacağını düşünüyor musunuz?			
8. Bu çalışmayı başka ailelere tavsiye etmeyi düşünüyor musunuz?			

Ek 8. Sosyal Geçerlilik Formu (Öğrenci İçin)

Sorular	Evet, Düşünüyorum	Hayır, Düşünmüyorum	Kararsızım
1. Çalıştığımız bu öğretimin sesbilgisel farkındalık becerilerini kazandırmada etkili olduğunu düşünüyor musun?			
2. Sesbilgisel farkındalık becerilerinde bağımsız düzeye geldiğini düşünüyor musun?			
3. Çalışılan sesbilgisel farkındalık becerisinin gelecek yaşantına katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz?			
4. Çalışılan sesbilgisel farkındalık becerisinin akademik yaşantına katkı sağlayacağını düşünüyor musun?			
5. Drama yöntemi ile çalışmanın arkadaşların ile iletişim kurma becerilerini geliştirdiğini düşünüyor musun?			
6. Drama yöntemi ile çalışmanın kendine olan özgüvenini arttırdığını düşünüyor musun?			
7. Çalışma sırasında seni rahatsız eden bir durumun oluştuğunu düşünüyor musun?			
8. Bu çalışmayı başka arkadaşlarının da etkili bulacağını düşünüyor musun?			
9. Bu çalışmayı başka arkadaşlarına tavsiye etmeyi düşünüyor musunuz?			

Ek 9. Okuma Metinleri Örnek Performans ve Kalıcılık

Bahçede

Oya ödevini yaptı. Pencereden dışarı baktı. Hava çok sıcaktı.

Oya bahçeye çıktı. Bahçede kimse yoktu. Oya çok üzüldü. Ayşe ile oynamak istedi. Oya Ayşe'yi çağırdı. Ayşe bahçeye çıktı. Oya ve Ayşe bahçede koştular, ip atladılar.

Annesi Oya'ya: "Eve gel ve yemek ye," dedi. Oya Ayşe'ye: "Hoşça kal," dedi. Sonra eve gitti.

Ek 9. (devam) Okuma Metinleri Örnek Performans ve Kalıcılık

Bahçede

Oya ~~ö~~ evini ~~y~~aptı. Pencere ~~d~~en ~~d~~ışarı ~~b~~ağı. Hava çok ~~s~~ıcaktı.

Oya ~~b~~ahçeye ~~ç~~ıktı. Bahçede kimse ~~y~~oktu. Oya çok ~~üz~~üldü. Ayşe ile oynamak ~~i~~sted*i*. Oya Ayşe'yi ~~ç~~agırdı. Ayşe bahçeye ~~ç~~ıktı. Oya ve Ayşe ~~b~~ahçede ~~k~~oştular, ~~i~~pi atladılar.

Annesi Oya'ya ~~"E~~ve gel ve yemek ye," ~~d~~edi. Oya Ayşe'ye ~~"H~~oşça kal," ~~d~~edi. Sonra eve ~~g~~itti.

d → t

ü → ö

p → b

s → z

t → d

h → f

k → v

Ek 9. (devam) Okuma Metinleri Örnek Performans ve Kalıcılık

Bahçede

Oya ödevini yaptı. Pencereden dışarı baktı. Hava çok sıcaktı.

Oya bahçeye çıktı. Bahçede kimse yoktu. Oya çok üzüldü. Ayşe ile oynamak istedi. Oya Ayşe'yi çağırdı. Ayşe bahçeye çıktı. Oya ve Ayşe bahçede koştular, ip atladılar.

Annesi Oya'ya: "Eve gel ve yemek ye," dedi. Oya Ayşe'ye: "Hoşça kal," dedi. Sonra eve gitti.

Ek 9. (devam) Okuma Metinleri Örnek Performans ve Kalıcılık

Gamze ve Arkadaşı

Cumartesi günü hava çok güzeldi. Gamze sabah ödev yaptı, sonra biraz kitap okudu. Öğleden sonra canı sıkıldı. O sırada kapı çaldı, Gamze çok sevindi. Hemen koştu ve kapıyı açtı. Arkadaşı Ece gelmişti. Ece:

- Beraber parka gidelim mi? diye sordu. Gamze sevinçle:
- Hemen gidelim, ama önce annemden izin alayım, dedi.

Gamze annesinden izin aldı. Gamze ve Ece parka gittiler. Parkta birçok çocuk vardı. Gamze önce salıncağa binmek istedi. Birlikte salıncağa bindiler, sonra kaydıraktan kaydılar. Birden yağmur yağmaya başladı. Gamze ve Ece ıslandılar, koşarak eve gittiler. Gamze'nin annesi onlara kuru giysiler verdi, çay ve pasta ikram etti. Çocuklar çay içtiler, pasta yediler. Sonra Gamze oyuncaklarını çıkarttı, onlar akşama kadar beraber oynadılar.

Akşam olunca Ece eve gitti. Çocuklar cumartesi günü çok eğlendiler.

Ek 9. (devam) Okuma Metinleri Örnek Performans ve Kalıcılık

Gamze ve Arkadaşı

Cumartesi günü hava çok güzeldi. Gamze sabah ödev yaptı, sonra biraz kitap okudu. Öğleden sonra canı sıkıldı. O sırada kapı çaldı, Gamze çok sevindi. Hemen koştu ve kapıyı açtı. Arkadaşı Ece gelmişti. Ece:

- Beraber parka gidelim mi? diye sordu. Gamze sevinçle:
- Hemen gidelim, ama önce annemden izin alayım, dedi.

Gamze annesinden izin aldı. Gamze ve Ece parka gittiler. Parkta birçok çocuk vardı. Gamze önce salıncağa binmek istedi. Birlikte salıncağa bindiler, sonra kaydıraktan kaydılar. Birden yağmur yağmaya başladı. Gamze ve Ece ıslandılar, koşarak eve gittiler. Gamze'nin annesi onlara kuru giysiler verdi, çay ve pasta ikram etti. Çocuklar çay içtiler, pasta yediler. Sonra Gamze oyuncaklarını çıkarttı, onlar akşama kadar beraber oynadılar.

Akşam olunca Ece eve gitti. Çocuklar cumartesi günü çok eğlendiler.

t
v
k

İşaretli olundu.

di / n → atlandı.

Ek 10. (devam) Drama Oturum Planları

1. Oturum	
Konu:	Sesler
Süre:	40'
Amaç:	Sesleri tanımak Sesleri birleştirmek.
Kaynak, Araç ve Gereçler:	Bilgisayar, Müzik, Seslerin yazılı olduğu kartonlar, Parmak boyalar, Çeşitli eşarplar, Şapkalar, Gözlükler, Baston, Hulahoplar, Esnek şekil alabilen renkli kablolar, Önlükler.
Kazanımlar:	• 'k' sesi ile 'k' sesi görselini tanır. • 't' sesi ile 't' sesi görselini tanır. • 'ü' sesi ile 'ü' sesi görselini tanır.
2. Oturum	
Konu:	Sesler
Süre:	40'
Amaç:	Sesleri tanımak Sesleri birleştirmek.
Kaynak, Araç ve Gereçler:	Resim kağıdı, boya kalemi, cetvel, farklı büyüklüklerde plastik bardaklar, şablon çıkarmak için küçük nesneler, kronometre, farklı şekillerde şablonlar.
Kazanımlar:	• 'ö' sesi ile 'ö' sesi görselini tanır. • 'd' sesi ile 'd' sesi görselini tanır. • 's' sesi ile 's' sesi görselini tanır.
3. Oturum	
Konu:	Sesler
Süre:	40'
Amaç:	Sesleri tanımak Sesleri Birleştirmek.
Kaynak, Araç ve Gereçler:	Makas, yapışkanlı ses şablonları, renkli kartonlar, kağıtlar, tel, ayna, sepet göz bandı.
Kazanımlar:	• 'b' sesi ile 'b' sesi görselini tanır. • 'z' sesi ile 'z' sesi görselini tanır. • 'p' sesi ile 'p' sesi görselini tanır.

Ek 10. (devam) Drama Oturum Planları

4. Oturum	
Konu:	Heceler
Süre:	40'
Amaç:	Hece okumak
Kaynak, Araç ve Gereçler:	Zil, makas, yapışkanlı ses şablonları, renkli kartonlar, kartondaki sesler, yamulan teller, kumaş.
Kazanımlar:	“k,t,ü,ö,d,s,b,z,p,h,v,f” seslerinin yer aldığı heceleri okur.
5. Oturum	
Konu:	Heceler
Süre:	40'
Amaç:	Hece okumak
Kaynak, Araç ve Gereçler:	Makas, yapışkanlı ses şablonları, renkli karton elmalar, kağıtlar, yamulan teller, oyun hamuru.
Kazanımlar:	“k,t,ü,ö,d,s,b,z,p,h,v,f” seslerinin yer aldığı heceleri okur.
6. Oturum	
Konu:	Heceler
Süre:	40'
Amaç:	Hece okumak
Kaynak, Araç ve Gereçler:	Oyuncak araba, yapışkanlı ses şablonları, renkli kartonlar, kağıtlar, tel.
Kazanımlar:	29 sesin yer aldığı heceleri okur. - Seslerin yerini değiştirerek oluşturulan heceleri okur.
7. Oturum	
Konu:	Kelimeler
Süre:	40'
Amaç:	Kelime okumak
Kaynak, Araç ve Gereçler:	Tramper, çan, mızık, çorap, makas, renkli kartonlar, kartondaki sesler, müzik.
Kazanımlar:	Kısa heceli kelimeleri okur.

Ek 10. (devam) Drama Oturum Planları

8. Oturum	
Konu:	Kelimeler
Süre:	40'
Amaç:	Kelime okumak
Kaynak, Araç ve Gereçler:	Şapka, Makas, kağıtlar, kartondaki kelimeler, renkli kalemler.
Kazanımlar:	• Uzun heceli kelimeleri okur.
9. Oturum	
Konu:	Kelimeler
Süre:	40'
Amaç:	Kelime okumak
Kaynak, Araç ve Gereçler:	Anahtar, Top, Makas, kağıtlar, kartondaki kelimeler, renkli kalemler, gözlük, şapka.
Kazanımlar:	• Kelime okumak.
10. Oturum	
Konu:	Kelimeler
Süre:	40'
Amaç:	Kelime okumak
Kaynak, Araç ve Gereçler:	Makas, kağıtlar, kartondaki kelimeler, renkli kalemler.
Kazanımlar:	• Sesleri kelimenin başında kullanarak kelimeleri okur, • Sesleri kelimenin ortasında kullanarak kelimeleri okur, • Sesleri kelimenin sonunda kullanarak kelimeleri okur,
11. Oturum	
Konu:	Kelimeler
Süre:	40'
Amaç:	Kelime okumak
Kaynak, Araç ve Gereçler:	Oyuncak tren, Makas, kağıtlar, kartondaki kelimeler, kartondaki sesler, renkli kalemler.
Kazanımlar:	• Kelimleri hecelerine ayırarak okur. • Kelimleri seslerine ayırarak okur.

Ek 10. (devam) Drama Oturum Planları

12. Oturum	
Konu:	Kelimeler
Süre:	40'
Amaç:	Kelime okumak
Kaynak, Araç ve Gereçler:	Makas, karton, renkli kalemler.
Kazanımlar:	• Ses ekleyerek oluşan kelimeyi okur. • Ses çıkararak oluşan kelimeyi okur.
13. Oturum	
Konu:	Cümleler
Süre:	40'
Amaç:	Cümle okumak
Kaynak, Araç ve Gereçler:	Cümleler, hava durumu görselleri.
Kazanımlar:	• Cümleleri okur.
14. Oturum	
Konu:	Cümleler
Süre:	40'
Amaç:	Cümle okumak
Kaynak, Araç ve Gereçler:	Makas, renkli kartonda cümleler, yapışkan, boncuklar.
Kazanımlar:	• Cümleyi kelimelerine ayırır.

Ek 11. Örnek Drama Planı

Y, sesbilgisel kodlama becerisini gerçekleştirmede zayıf olduğu için sesbilgisel süreçlerin harekete geçirilmesini hedefleyen etkinlikler planlanarak eyleme dönüştürülmüştür. Drama ilkeleri çerçevesinde ses düzeyi ile hece, harf ve kelime düzeyi olmak üzere iki adet örnek ders planı aşağıdaki gibidir:

Ses Düzeyi Ders Planı

Konunun Adı: Sesler

Süre: 40'

Amaç: Sesleri tanımak.

Sesleri birleştirmek

Yöntem: Drama Yöntemi

Teknikler: Öykü/Olay Canlandırma, Rol Oynama

Kaynak, Araç ve Gereçler: Bilgisayar, Müzik, Seslerin yazılı olduğu kartonlar, Parmak boyalar, Çeşitli eşarplar, Şapkalar, Gözlükler, Baston, Hulahoplar, Esnek şekil alabilen renkli kablolar, Önlükler.

Kazanımlar

- 'k' sesi ile 'k' sesi görselini tanır.
- 't' sesi ile 't' sesi görselini tanır.
- 'ü' sesi ile 'ü' sesi görselini tanır.

İşleniş

I. Isınma – Hazırlık Çalışmaları

Öğretmen/Lider öğrencilere çocuklar bakın burada çizilmiş bir daire var hadi bu çizginin üzerinde duralım ve el ele tutuşalım, şimdi sımsıkı tuttuğumuz ellerimizle geriye doğru gidelim ve kocaman bir daire yapalım der. Lider kendini tanıtır ve siz beni tanıdınız ben isimlerinizi biliyorum zaten ve bundan sonra bir süre birlikte bazı zamanlarda bazı etkinlikleri yapacağız der. Şimdi karışık olarak yürüyeceğiz ama yürürken de kulağınız bende olsun belki yapmanız gereken bir şeyler olabilir diyerek hadi yürüyelim der ve tefle ritim başlar. Oooo müzik var müzik hızlanıyor hadi bizde hızlanarak yürüyelim, etrafta bir sürü insan var ama hiçbirimiz birbirimizi tanımıyoruz ooo ritim biraz daha hızlandı hadi biraz daha hızlanalım der ve bir süre sonra şimdi bir daire olalım. Şimdi müzik yavaşladığında herkes karşısına çıkan kişi ile selamlaşsın ama selamlaşırken kızgın, hırçın, öfkeli bir bakışla selamlaşalım tamam mı der ve lider ilk karşılaştığı öğrenci ile durumu canlandırır. Müzik yükseliyor yürüyelim, hızlanalım aaaa! müzik yavaşlıyor şimdi yine selamlaşacağız ama bu sefer mutlu, sevinçli, heyecanlı, meraklı gibi duygularımızla der ve müzik durur. Müzik yükseliyor şimdi yine müzik durduğunda karşımıza çıkan ilk kişinin elini tutarak adımızı söyleyelim der. Müzik yükseliyor hadi yürüyelim şimdi ise müzik durduğunda herkes karşısındaki kişinin yanağına elini koysun ve içinden geçen güzel bir cümle kursun der ve arkasından müzik yükseliyor yürüyelim der, şimdi müzik durduğunda herkes karşısına çıkan kişinin kulağına onu çok mutlu edecek bir şeyler söylesin der ve grup tamamladığında teşekkür eder.

II. Canlandırma

Şimdi çocuklar hep birlikte sınıfta yürüyoruz der ve yürürken müzik sesi duyulur, müzik sesinin arasından ‘k’ sesi duyulur dikkat edelim biz bu sesi biliyoruz hangi sestir der ve o esnada ‘k’ sesinin üç boyutlu olarak yazılı olduğu bir karton ortaya konur şimdi gezmeye devam edelim der ve müzik arasında ‘t’ sesi duyulur ve bu sesi de biliyoruz der ve ortaya ‘t’ sesinin üç boyutlu olarak yazılı olduğu bir karton konur, şimdi gezmeye devam edelim der ve ‘ü’ sesi duyulur biz bu sesi de biliyoruz der ve ortaya ‘ü’ sesinin üç boyutlu olarak yazılı olduğu bir karton konur. Şimdi herkes bir renk olsun ve buradaki boyalardan rengini seçsin denir. Şimdi ‘k, t ve ü’ seslerimizi boyayalım bakalım en güzel hangisi boyanmış olacak der.

Harf boyamalar bitince şimdi kartonlarımızı ortaya ters olarak koyalım ve yerlerini değiştirelim. Şimdi 1,2,3 diye sayalım der ve 1 ler buraya diyerek 1 seçen öğrencileri bir köşeye alır, 2 ler buraya diyerek 2 seçen öğrenciler başka bir köşeye ve 3 ler buraya diyerek 3 seçen öğrenciler bir başka köşeye alınır. Gruplar arasında sayı eşit dağılımda olmazsa dengeli olarak gruplar paylaştırılır ve 2 kişi kalan gruba yardımcı öğretmende katılır. Şimdi size karıştırdığımız harfleri ters olarak veriyorum der ve verir, açmadan dinleyin şimdi bu harflerin içinde geçtiği birer şarkı oluşturmamız gerekiyor tabi ki bir grup şarkıyı söylerken tam grubun sesi olan ‘k, t, ü’ seslerinden biri geçtiği sırada bir başka ses grubun müziğine eklenecek ve kendi şarkısını söylemeye başlayacak sonra tam o grubun sesinin geçtiği anda diğer grup eklenecek ve kendi şarkısını söylemeye başlayacak ve hep birlikte ayaktayken bir grup şarkı söylerken ‘k, t, ü’ seslerinin geçtiği zamanlarda bir grup şarkıyı bölerek devam edebilecek. Şarkısı bölünen grup susup bekleyebilir ya da o grubun şarkısını da öğrendiyse grupla birlikte şarkıya eşlik de edebilir. Şimdi her grup kendi sesi ile kendi şarkısını oluştursun der ve öğretmen/lider grupları gezerek yönlendirmeler yapar.

Bütün grupların canlandırmaları bittikten sonra öğretmen/lider şimdi oturalım der ve arkasından ‘k, t, ü’ seslerinin yazılı olduğu kumaşları ortaya koyarak şimdi hep birlikte yemek yapacağız der. Bu yemek harflerden oluşan yemeklerimiz der ve herkes buradaki sepetten bir önlük alsın ve giysin der. Şimdi ‘k’ olanlar beni izlesin ‘k’ düz yürüsün, ‘t’ bir sağa zıplayarak bir sola zıplayarak yürüsün, ‘ü’ de bir yürüsün bir zıplasın. Şimdi her grup kendi yemeğini yapacak ama önce grubunuzun sesi ile başlayan ya da grubunuzun sesinin içinde olduğu sebze ya da meyveler bulun ki bir yemek yapabilsin der. Sebze ve meyveleri temsil eden görsellerin basılı bulunduğu taçlar ortaya getirilir ve hızlıca taçlarınızı seçin denir. Biz yemek pişirirken grubumuzdan olmayan bir harf ile başlayan bir sebze meyveye, baharat gibi bir malzemeye ihtiyacımız olursa mesela ‘k’ grubu yemek pişirirken ‘kabak’ kullanmak isterse ve tuza ihtiyacı varsa hemen ‘t’ grubundan birisi tuz olacak gidip ‘k’ grubunun yemeğine karışacak. Kimse fark edip gitmezse ‘k’ grubu sizden ‘tuz’ olarak bir arkadaşınızı alacak ve artık ‘k’ grubunun üyesi olacak. Unutmayın mutfakta sizin harfinizle başlayan her malzeme sizin grubunuzun üyesidir. Oyun sonunda en çok olan grup oyunu kazanır. Öğretmen/lider kazanan gruba bakalım ne sürprizler var der ve çocuklar oyunu oynar.

III. Değerlendirme-Tartışma

Alıştırma

Lider/Öğretmen çocuklar bugün neler yaptık?

Neler hissettiniz oyun oynarken?

Bugün en çok ne hoşunuza gitti?

Siz olsanız bugün başka ne oynamamızı isterdiniz? Gibi sorularla öğrencilerin duyu ve düşünceleri paylaşılır.

Açıklama:

Disleksili öğrencinin drama yöntemi ile k, t, ü seslerini tanıması amacı ile hazırlanmış planda öğrencilerin etkileşimlerini sağlayacak, duyu durumlarını fark ettirecek bir alıştırma yapılmış ve etkileşim gayet olumlu olmuştur. Seslerin görsellerinin ortaya konması ve öğrencilerin yemek yapma süreçleri çok keyifli geçmiş yapılan yemekler hakkında konuşmuşlar, malzeme alışverişinde bulunmuşlar ve grup takipleri de yapılmıştır. Disleksili öğrenci yemek yaparken söz konusu sesleri istemiş, istenilen sesleri doğru bir şekilde vermiştir. Öğrencilerin etkileşimleri gayet olumlu olmuştur. Son alıştırma da ise öğrenciler gülerken, keyifli halde kendilerini ifade etmişler ve süreç tamamlanmıştır.

Kelime Düzeyi Ders Planı

Konunun Adı: Kelimeler

Süre: 40'

Amaç: Kelime okumak

Yöntem: Drama Yöntemi

Teknikler: Öykü/Olay Canlandırma, Rol Oynama

Kaynak, Araç ve Gereçler: Bilgisayar, müzik, çeşitli eşarplar, şapkalar, gözlükler, baston, hulahoplar, esnek şekil alabilen renkli kablolar, makas, bulmaca, kelime kartları.

Kazanımlar:

- Kısa heceli kelimeleri okur.

İşleniş

I. Isınma – Hazırlık Çalışmaları

Öğrenciler sınıfa gelmeden önce Lider/Öğretmen balonların içine sesler ve heceler yerleştirerek balonları şişirir ve hepsine birer ip bağlar. Çocuklar sınıfa gelince merhaba çocuklar nasılsınız der ve hal hatır sorduktan sonra hadi herkes birer tane balon alsın ve sağ ayağına bağlasın der. Ayağınızda hangi balon varsa rengine bakın ve aynı renkteki balonu olan arkadaşınızla kol kola girin. Unutmayın balonlarınız ayağınızın dışarıya bakan kısmında olacak. Şimdi müzikle birlikte hareket edeceksiniz ve sadece ayaklarımızla dokunarak koluna girdiğiniz eşimiz dışındaki arkadaşlarımızın balonunu patlatmaya çalışacağız. Patlayan balondan kağıtlar çıkacak, o kağıtları alacağız ve oyun bitene kadar elimizde tutacağız. Sadece ayaklarımız dokunacak elimiz, kolumuz, başımız dokunmayacak, sadece ayağımızdaki balonumuzu değil koluna girdiğimiz arkadaşımızın ayağındaki balonu da korumaya çalışacağız der ve müzikle süreci başlatır. Tek bir grupta balon kalana kadar süreç devam eder. Balonunu patlatmadan birinci olan grup alkışlanır ve

hadiii hep birlikte patlatalım bu balonu diyerek kalan balonda patlatılır. Şimdi çember olarak oturalım, benimde elimde kağıtlarım var, der Lider/Öğretmen.

II. Canlandırma

Lider/Öğretmen “çocuklar şimdi sizinle bir konuda konuşmak istiyorum bazı kelimeler vardır okuduğumuzda hemen aklımıza onunla ilgili bir şey gelir ve hemen kısacık okuruz mesela ‘kapı’ dediğimizde hemen aklımıza evin kapısı gelir ve hemen kısacık okuruz der. Öğrencilerden biri kalem der evet hemen yazı yazdığımız renkli kalemler, farklı şekillerdeki kalemler gelir ve onu da kısacık okuruz der ve örnekler çoğaltılır. Öğrencilerin örnekleri bitince Lider/Öğretmen bazen de bazı kelimeleri duyarız ve bize hiçbir şey anlatmaz ama onlarda kısacık okunur, mesela ‘sak’ gibi der ve mesela ‘lis’ gibi ya daaa siz söyleyin ‘tit’ gibi değil mi der ve örneklemeler bitince şimdi bir bulmacamız var yardım edin bakalım bulmacamızı yere serelim der. Siyahlı beyazlı karelerden oluşturulmuş bulmacanın üzerinde zıt renklerde kelimeler bulunmaktadır. Beyaz renklerde anlamlı kısa ve siyah renklerde anlamsız kısa kelimeler bulunmaktadır. Naylon olduğu için köşelerinden yere yapıştırılır. Lider/Öğretmen şimdi anlamlı dediğimde herkes anlamlı bir kelime bulacak ve tam üzerine iki ayağı ile basacak ve basamayan kişi yanarak dışarı çıkacak. Tahtaya bakalım şimdi burada iki başlığımız var anlamlı kelimelerimiz /anlamsız kelimelerimiz. Yanan kişi oyundan çıkınca ben yerdeki bulmacamızda bir kelimenin üzerini çiziceğim ve çıkan kişi çizdiğim kelimeye bakıp anlamlı kelime ise anlamlı bölümün, anlamsız kelime ise anlamsız bölümün altına yazacak.

Süreç tamamlanıp bütün kelimelerin üstü çizilince şimdi hepimiz bulduğumuz kelimeleri düşünelim anlamlı kelime bulanlar sağ tarafa A grubu olarak, anlamsız kelime bulanlar sol tarafa B grubu olarak ayrılınsın. Bakın burada anlamlı kelimelerimiz var bunlardan ‘çiçek ve beyaz’ olanları sizin grubunuza ‘ayak ve vade’ kelimeleri de sizin grubunuzun. Şimdi her grup bu kelimeleri kullanarak bir gösteri hazırlayarak, hazırladıkları gösteriyi bize burada sunacak. Bunu yaparken burada gördüğünüz malzeme köşemizden her şeyi kullanabilirsiniz der.

Değerlendirme

Alıştırma

Şimdi çember olarak oturalım. Herkesin bir beyaz kağıt almasını istiyorum ve bu kağıda bugün ile ilgili bir durum çizmesini istiyorum. Bu duygu durumunuz olabilir, söylemek istediğiniz bir şeyin resmi olabilir. Bende çiziceğim acaba ne çıkacak? Çizimler bitince herkes sırası ile çizdiğini gruba göstererek ne düşündüğünü ifade eder.

Açıklama

Alıştırma ile öğrencilerin etkileşimleri, birbirlerini korumaları, güvenmeleri sağlanmış ve balonlardan çıkan kelimelerin edinimi sağlanmıştır. Sonraki süreçte anlamlı ve anlamsız kısa kelimeler üzerine konuşulmuş ve bulmaca oyunu ile süreç keyifli hale getirilmiştir. Süreçte kullanılan ikişer kelime seçilerek grupların bu kelimeler ile birer canlandırma hazırlanması sağlanmıştır. Çıkan kelimeler okunurken disleksili öğrenci gayet ilgili davranmış yanındaki arkadaşına çıkan kelimeyi de okumak istemiştir. Öğrencilerin etkileşimleri gayet olumlu olmuştur. Son alıştırmada ise öğrenciler gülererek, keyifli halde kendilerini ifade etmişler ve süreç tamamlanmıştır.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı : TOPALCA, Serpil
Uyruğu : T.C.
Doğum tarihi ve yeri : 1983 Elbistan
Medeni hali :
Telefon :
Faks :
E-posta :

Eğitim Derecesi

Okul/Program

Mezuniyet yılı

Lise	Elbistan Mükrimin Halil Lisesi	2000
Üniversite	Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi	2004
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Devam ediyor.

İş Deneyimi

Çalıştığı Yer

Görev

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri
Genel Müdürlüğü

Uzman

Yabancı Dil

İngilizce

Yayınlar



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..