

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ (5-6 YAŞ) DİSLEKSİ RİSKİ
OLAN ÇOCUKLARA BEDEN PERKÜSYONU (RİTİM) EĞİTİMİ
ARACILIĞIYLA YÖN/MEKÂN KAVRAMLARI ÖĞRETİMİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aslı YILMAZ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

ŞUBAT, 2024

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ (5-6 YAŞ) DİSLEKSİ RİSKİ
OLAN ÇOCUKLARA BEDEN PERKÜSYONU (RİTİM) EĞİTİMİ
ARACILIĞIYLA YÖN/MEKÂN KAVRAMLARI ÖĞRETİMİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aslı YILMAZ
(Y2112.410008)

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Tringa SHPENDİ ŞİRİN

ŞUBAT, 2024

ONAY FORMU

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum Okul Öncesi Dönemindeki (5-6 yaş) Disleksi Riski Olan Çocuklara Beden Perküsyonu (Ritim) Eğitimi Aracılığıyla Yön/Mekân Kavramları Öğretimi” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (30/01/2024)

Aslı YILMAZ

ÖNSÖZ

Danışmanım olduğu ilk günden bu yana yüksek lisans tez çalışmam boyunca yol gösteren, bilgi ve tecrübeleriyle çalışmamın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi aşamaları boyunca desteğini, ilgisini esirgemeyen, süreç boyunca beni cesaretlendiren ve yanımda olan tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Tringa SHPENDİ ŞİRİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisans eğitimim boyunca bana ilham olan, öğretmenliğe farklı açılardan bakmamı sağlayan ve çocuklara olan sevgisi, bakış açısıyla gerek derslerdeki yaklaşımlarıyla her anlamda örnek olan sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Aylin SÖZER'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyor ve rahmetle anıyorum.

Araştırmamın uygulama sürecinde bana yardımcı olan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi kurucusu Ayten Dedeoğlu'na, katılımcılarla ilgili demografik ve sosyal bilgi gerekliliğinde kurallar çerçevesinde paylaşım yapan Rabia Çiçek'e de teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatımın her anında yanımda olan, her zaman desteklerini hissettiğim, bugünlere gelmem için maddi manevi desteklerini esirgemeyerek yanımda olan, eğitim hayatım boyunca beni cesaretlendiren sevgili aileme ve ailemin parçası olan Burak Berkay Özarslantürk'e desteği için teşekkürlerimin en özelini sunuyorum.

Şubat, 2024

Aslı YILMAZ

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ (5-6 YAŞ) DİSLEKSİ RİSKİ OLAN ÇOCUKLARA BEDEN PERKÜSYONU (RİTİM) EĞİTİMİ ARACILIĞIYLA YÖN/MEKÂN KAVRAMLARI ÖĞRETİMİ

ÖZET

Eğitim sürecinin hayatımızın önemli bir parçası haline gelmesi her geçen gün artış gösteren okullaşma oranlarından anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda okul öncesi dönemde eğitim ele alındığında, özellikle kadınların iş hayatına atılmalarının etkisiyle okul öncesi eğitime yönelik ilgide artış görülmüştür. Okul öncesi dönemde okullaşmayla beraber öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların varlığından erkenden haberdar olunmaya başlanmış ve öğrenme güçlüğü tanısı günden güne artış göstermiştir. Bu denli yaygın olan bu güçlüğü özel çocukların yetersiz kaldığı alanlarda öğrenmelerini ve hayatlarını kolaylaştırarak, kalıcı kılacak yollar aranmış ve çeşitli yöntemler denendiği görülmüştür. Disleksi riski olan çocukların yaşadığı öğrenme zorluklarının ve yön algılarının normal düzeyde gelişim gösteren çocuklarınkine göre daha zayıf olduğu bilinmektedir. Yaşadıkları bu güçlüklerle beraber müziğin özel gereksinimli çocukların eğitimindeki olumlu etkileri göz önünde bundurduğunda bu alandaki eğitim yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmanın amacı disleksi riski olan 5-6 yaşlarındaki çocuklara BEPRE (beden perküsyonu (ritim) eğitimi) yoluyla yön/mekân kavramları öğretimidir. Araştırma kapsamında nicel araştırma yöntemi deneysel desenlerden tek denekli denekler arası çoklu başlama deseni kullanılmıştır. Araştırmada amaçlı örneklem yönteminden homojen örneklem yöntemi kullanılarak çalışılmış olup beş çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçlarını, Demografik Bilgi Formu, Değerlendirme Formu, Uygulama Gözlem Formu, Sosyal Geçerlilik Soruları Formu, Veli İzin Formları oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde ilk olarak çocukların demografik bilgilerine ulaşmak adına Demografik Bilgi Formu ve çalışmayı gerçekleştirmek adına Veli İzin Formu ile veriler toplanıp gerekli izinler alınmıştır. Bu formlar araştırmacı tarafından oluşturulan etik kurul onayı alınmış

formlardır. Tek denekli denekler arası çoklu başlama deseni, başlama, uygulama ve izleme düzeyleri oturumlarında oluşmaktadır. Oturumlarda veri toplamak amacıyla Uygulama Gözlem ve Değerlendirme Formları kullanılmıştır. Yönteminin güvenilirlik ve geçerliliğini test etmek için kalıcılık testi Sosyal Geçerlilik Soruları Formuyla veriler toplanmış ve kaydedilmiştir. Araştırmada uygulamacı dışında üç gözlemci çocukların sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Kaydedilen veriler gözlemciler tarafından izlenerek gerekli notlar alınmış ve çalışmanın güvenilirliği sağlanmıştır. Veri analizi, grafikleştirilmiş verilerin görsel analizi yoluyla yapılmıştır. Çizgi ve sütun grafiği haline getirilen verilere bulgular kısmında yer verilerek grafiklerin yorumlanmasıyla aktarılmıştır. Elde edilen başlama, uygulama ve izleme düzeyi oturumları sonunda yapılan değerlendirmeler sonucunda elde edilen verilere bakıldığında gözle görülür farkların olduğu anlaşılmıştır. Bu araştırmada disleksi riski olan çocukların beden perküsyonunu (ritim) yöntemi kullanılarak yapılan yön/mekân kavramı öğretimi, eğitim sürecinde aktif olmalarıyla beraber istekli katılım sağladıkları görülmüş olup öğrenmelerine ve kalıcılığına olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, Öğrenme güçlüğü, Disleksi, Beden perküsyonu (ritim) eğitim.

DIAGNOSIS OF DYSLEXIA IN THE PRESCHOOL PERIOD (AGES 5-6) BODY PERCUSSION (RHYTHM) TRAINING FOR CHILDREN TEACHING DIRECTION/PLACE CONCEPTS

ABSTRACT

The education process is becoming an important part of life with each passing day. It can be understood from the schooling rates that show the increase in days. In this regard, school Considering the education in the previous period, the participation of women in business life has led to an increase in interest in education in the pre-school period. Diagnosed with a learning disability in the pre-school period along with schooling The existence of children began to be known early and learning Diagnosis of disability has increased day by day. This difficulty, which is so common, to enable special children to learn and live in areas where they are inadequate Ways were sought to make it easier and permanent, and various methods were tried has been seen. Learning difficulties and direction experienced by children at risk of dyslexia their perceptions are weaker than those of normally developing children. It is known to be. Despite these difficulties they experienced, they realized that music was special. Considering the positive effects on the education of children in need problems, it is necessary to diversify the educational methods and techniques in this field. The aim of this research is to examine 5-6 year old children at risk of dyslexia. direction/place guidance to children through BEPRE (body percussion (rhythm) training) is teaching concepts. Within the scope of the research, quantitative research method was used experimentally. Among the designs, a single-subject, between-subject multiple-start design was used. Homogeneous sampling method from purposeful sampling method in the research and five children constituted the study group of the study. Data collection tools of the research, Demographic Information Form, Evaluation Form, Application Observation Form, Social Validity Questions The form consists of Parental Consent Forms. First in the data collection process Demographic Information Form

to obtain demographic information of children and In order to carry out the study, data was collected with the Parental Consent Form and necessary data were collected. Permissions have been taken. These forms are prepared by the researcher with the approval of the ethics committee. are taken forms. Single-subject between-subjects multiple baseline design, starting, It consists of implementation and monitoring levels sessions. Data in sessions Application Observation and Evaluation Forms were used to collect data. Permanence test to test the reliability and validity of the method Data were collected and recorded with the Validity Questions Form. In research Apart from the implementer, three observers consist of the children's classroom teachers. The recorded data were monitored by observers and necessary notes were taken and The reliability of the study was ensured. Data analysis, graphed data was made through visual analysis. Data turned into line and column charts It is stated in the findings section and explained with the interpretation of graphics. In hand conducted at the end of the initiation, implementation and monitoring level sessions. When we look at the data obtained as a result of the evaluations, it is visible that It has been understood that there are differences. In this study, children at risk of dyslexia Direction/space concept using body percussion (rhythm) method education, they are active in the education process and willingly participate It was observed that it had a positive effect on their learning and permanence.

Keywords: Preschool, Learning difficulty, Dyslexia, Body Percussion (rhythm) Education.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ONUR SÖZÜ	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
I. GİRİŞ	1
A. Problem Cümlesi	4
1. Alt Problemler.....	4
B. Araştırmanın Amacı.....	5
C. Araştırmanın Önemi	5
D. Varsayımlar.....	7
E. Sınırlılıklar.....	7
F. Tanımlar.....	8
II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	10
A. Okul Öncesi Dönem	10
B. Özel Öğrenme Güçlüğü	11
C. Disleksi	12
D. Disleksi Gelişimsel Özellikleri	12
E. Okul Öncesi Çocukların Öğrenme Güçlüğü Belirtileri	13

F. Disleksi ve Eğitim.....	15
G. Müzik.....	15
H. Müzik Eğitimi ve Yöntemleri.....	16
İ. Disleksi ve Müzik.....	16
J. Disleksi Riski Olan Çocuklara Beden Perküsyonu (ritim) Yoluyla Kavram Öğretimi	17
K. İlgili Literatür.....	18
1. Ulusal Araştırmalar.....	18
a. Öğrenme Güçlüğü Konusunda Yapılan Çalışmalar	19
b. Disleksi Alanında Yapılan Çalışmalar	21
c. Okul Öncesi Dönemde Öğrenme Güçlüğü Hakkında Yapılan Ulusal Çalışmalar	23
2. Uluslararası Araştırmalar.....	25
a. Öğrenme Güçlüğü ve Eğitim Konusunda Yapılan Uluslararası Çalışmalar	25
b. Disleksi ve Eğitim Hakkında Yapılan Uluslararası Çalışmalar.....	27
c. Okul Öncesi Dönemde Öğrenme Güçlüğü Hakkında Yapılan Uluslararası Çalışmalar	30
III. YÖNTEM.....	33
A. Araştırmanın Modeli.....	33
B. Araştırmanın Değişkenleri.....	34
1. Bağımlı değişken	34
2. Bağımsız Değişken	35
C. Katılımcılar	35
1. Denekler.....	35
2. Uygulamacı.....	37
3. Öğretmenler (Gözlemciler).....	38

D. Araştırmanın Uygulama Süreci	38
E. İzleme Oturumu	40
F. Genelleme Testi Uygulaması.....	41
G. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirlik Ölçütlerinin Sağlanması	42
1. Güvenilirlik Verilerinin Toplanması.....	42
2. Uygulama Güvenilirliği	42
3. Gözlemciler Arası Güvenilirliğin Hesaplanması	43
4. İç Geçerlilik	43
5. Dış Geçerlilik	44
H. Veri Toplama Araçları	45
1. Demografik Bilgi Formu.....	45
2. Değerlendirme Formu	45
3. Uygulama Gözlem	46
4. Veli İzin Formu.....	46
5. Sosyal Geçerlilik Soruları Formu	46
İ. Veri Toplama Süreci.....	46
J. Verilerin Analizi	47
IV. BULGULAR.....	49
A. Altında-Üstünde Kavramı Bulguları	49
B. Önünde-Arkasında Kavramı Bulguları.....	55
C. İçinde-Dışında Kavramı Bulguları	60
D. Sağ- Sol Kavramı Bulguları.....	65
E. Öğretmenlerin Sosyal Geçerlilik Sorularına Verdikleri Yanıtlar	73
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	76
A. Öneriler	80
VI. KAYNAKÇA	82

EKLER.....	96
ÖZGEÇMİŞ.....	107

KISALTMALAR LİSTESİ

BEPRE : Beden perküsyonu (ritim) eğitimi.

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1.	Çalışma Grubunun Özellikleri.....	35
Şekil 2.	Ölçülen ve kazandırılacak kavram ve kazanım	37
Şekil 3.	Genelleme Değerlendirme Formu	42
Şekil 4.	Ahmet Altında-Üstünde Kavramı Oturumları.....	50
Şekil 5.	Asel Altında-Üstünde Kavramı Oturumları	51
Şekil 6.	Selma Altında-Üstünde Kavramları Oturum Sonuçlar.....	52
Şekil 7.	Edanur Altında-Üstünde Kavramları Oturum Sonuçları	53
Şekil 8.	Ahmet K. Altında- Üstünde Kavramları Oturum Sonuçları.....	54
Şekil 9.	Ahmet Önünde- Arkasında Oturum Sonuçları	56
Şekil 10.	Asel Önünde-Arkasında Kavramı Oturumu Sonuçları.....	57
Şekil 11.	Önünde-Arkasında Kavramı Oturum Sonuçları	58
Şekil 12.	Önünde arkasında Kavramı Oturum Sonuçları	59
Şekil 13.	Ahmet K. Önünde- Arkasında Kavramı Oturum Sonuçları	60
Şekil 14.	Ahmet İçinde- Dışında Kavramı Oturum Sonuçları.....	61
Şekil 15.	Asel İçinde-Dışında Kavramı Oturum Sonuçları	62
Şekil 16.	Selma İçinde-Dışında Kavramı Oturum Sonuçları.....	63
Şekil 17.	Edanur İçinde-Dışında Kavramı Oturum Sonuçları	64
Şekil 18.	Ahmet K. İçinde-Dışında Kavramı Oturum Sonuçları.....	65
Şekil 19.	Ahmet Sağ- Sol Kavramı Oturum Sonuçları.....	66
Şekil 20.	Asel Sağ-Sol Kavramı Oturum Sonuçları	67
Şekil 21.	Selma Sağ-Sol Kavramı Oturum Sonuçları.....	68

Şekil 22. Edanur Sağ-Sol Kavramı Oturum Sonuçları	69
Şekil 23. Ahmet K. Sağ-Sol Kavramı Oturum Sonuçları	70
Şekil 24. Disleksi riski olan beş çocuğun, başlama düzeyi evresi, uygulama evresi, izleme evrelerinden alınan beş oturum önünde-arkasında kavramı değerlendirme puan oranları (B.D.E: Başlama Düzeyi Evresi, U.E: Uygulama Evresi, İ.E: İzleme Evresi)	71
Şekil 25. Disleksi riski olan beş çocuğun, başlama düzeyi evresi, uygulama evresi, izleme evrelerinden alınan beş oturum sağ-sol kavramı değerlendirme puan oranları (B.D.E: Başlama Düzeyi Evresi, U.E: Uygulama Evresi, İ.E: İzleme Evresi).....	72

I. GİRİŞ

Öğrenme güçlüğü 1960'lı yıllarda önem kazanarak özel eğitimin bir dalı olmuştur. Bu alanda birçok görüş olduğundan tanımı çeşitli şekillerde ifade edilmektedir. Disleksi yaygın bir gelişimsel bozukluktur (Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Disleksi en yaygın görülmekte olan öğrenme güçlüğü tanılarında biridir, dünya üzerinde oranına bakıldığında %2-10 arasındadır (Balcı, 2019). Disleksi tanısı olan çocukların normal veya normalin üstü zekaya sahip olmalarına rağmen akademik başarıda düşük performans göstermeleri olarak ortaya çıktıkları yapılan tanımlarla açıklanmaktadır (Acar, 2018). Gelişim alanları arasında bilişsel gelişim ve dil gelişimi alanlarında, eğitim hayatlarında da akademik açıdan zayıf oldukları bilinmektedir. Öğrenme güçlüğü tanılı bireyler çoklu karmaşık yönergeler, okuma yazma konusunda ve matematiksel aritmetik becerilerde zorluk yaşamaktadırlar (Deveci ve Koç, 2020). Tıbbi açıdan incelendiğinde yaşadıkları bu zorluklarınsa merkezi sinir sistemindeki bozukluklar ya da çalışan bellekle ilgili sorunlar olduğu ifadelerine yer verilmiştir (Köksal, 2017).

Disleksi tanılı çocuklarda harf-harf okuma gibi okuma güçlüğü olmaktadır (Salman ve diğerleri, 2016). Disleksi tanılı çocuklar ses harf ilişkisi kuramadıkları için istenilen kodlamayı yapamazlar. Disleksi diğer bozukluklara göre ayırt edilmesi pek de kolay olmayan bir grup ve engel olarak görülmekten ziyade okuma bozukluğu olarak görülmektedir (Patrick and Wedlington, 2015). Disleksi tanılı çocuklarda dilsel, motor, görsel mekânsal sorunlar görülmektedir. Konuşmaya geç başlama, sağını solunu karıştırma ve bunların öğreniminde zorluklar yaşadıkları bilinmektedir (Balcı, 2017). Başar, Göncü ve Baran 2020 yılındaki çalışmalarında okuma güçlüğü konusunda erken yaşlarda tanı ve eğitimin büyük öneminden bahsetmekte, geç kalındığı takdirde dil gelişimi ve akademik gelişimlerinin büyük ölçüde geride kalacağını vurgulamaktadır. Öğrenme güçlüğü tanılı çocukların müzik eğitimiyle, müziksel ve estetik gelişimi sağlanarak çocuklara öz güven, benlik algısı edindirme gibi etkileri de bulunmaktadır. Çoklu duyu eğitiminin önemine dikkat çekmiş, seslerin vurgulanması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır

(Başar, Göncü ve Baran, 2021). Disleksi yalnızca eğitim görülen dönemlerde ya da kurumlarda değil bireylerin günlük yaşamında da güçlükler sebebinde olmaktadır. Disleksinin bu denli yaygın olmasına karşın çocuklara uygun eğitim ve öğretim programlarının hazırlanması önemli ölçüde etkili kılınmıştır. Öğrenme güçlüğü tanımlı çocukların eğitiminde yapabildikleri ve yapamadıkları değerlendirildikten sonra Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) planlanması ve uygulanmasının öneminden bahsedilmiştir (Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Disleksi tanımlı çocuklara uygulanan öğretim yöntemleri; çocuğun kendini güvende hissetmesi, başarısızlık hissini üzerinden atması gibi zayıf yönlerinin güçlendirilmesiyle şekillenmektedir, çünkü bu tür çocuklar yüreklendirilmeye ve desteğe ihtiyaç duyarlar (Salman, Özdemir ve diğeri, 2016). Disleksi tanımlı çocukların tüm bedenlerinin aktif olarak kullanılması yoluyla daha etkin öğrenme gerçekleştirdikleri ortaya serilmiştir (Balcı, 2017). Buna istinaden çocuğun daha çok hissedebileceği ve algılayabileceği boyutta tüm duyusuna hitap eden programlar içermelidir (Baş, 2018). Duyuları kullanarak yapılan eğitimler disleksili çocukları etkinliklere katmayı hedeflemektedir ve çoklu duyu eğitiminin okuma güçlüğündeki zorlukları giderdiği görülmüştür (Balcı ve Çayır, 2017). Washburn, Joshi and Binks-Cantrell (2011) disleksi tanısına sahip çocukların fark edilmesi ve müdahale edilmesinde öğretmenlerin gerekli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Türkiye'deki disleksi konusunda yapılan çalışmaların ve öğretmenlerin bu konudaki yeterliliklerin düzeyinin düşük olduğu aktarılmaktadır. İşte bu sebeple Türkiye'de özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin her alan için ayrı bir eğitim alması gerektiğini vurgulamaktadır. (Aslan, 2016).

Balcı (2016) tarafından yapılan araştırmada disleksi tanısı olan çocuklara, uygun programlanan eğitimlerin okuma güçlüklerini pozitif yönde desteklediği sonucu açığa çıkmaktadır. Disleksi tanısı olan çocuklarda, akademik ve sosyal açıdan yetersizlikler bulunmakla birlikte, iyi bir müzik yeteneği gibi kuvvetli yanları da vardır (Akbulut, 2021). Disleksi tanımlı çocuklarda bilgiyi sıraya koyma ve hafızada tutma konusunda zorluklar yaşanmaktadır. Görsel dikkatin okumaya olumlu etkisinden bahsedilmekte ve çevreden alınan sesli uyarıcıların da etki ettiği aktarılmaktadır (Akyürek, 2017). Disleksi tanımlı çocuklara özel yöntemler ve teknikler kullanılarak verilmesi gereken eğitimlerle ilgili yeterli kaynak olmamasıyla birlikte disleksi tanımlı bireylere verilen müzik eğitimi hakkında da

yeterli kaynağa rastlanmamıştır (Tecimer, 2020). Özer ve Tecimer (2020) çalışmalarında müzik eğitiminin özel eğitim alanındaki öneminden bahseden çalışmaların olduğu fakat nasıl uygulanacağı ile ilgili araştırmalara yer verilmediğinden söz etmektedirler. MEB (2018), öğrenme güçlü olan bireyler el kitabında da müziğin özel gereksinimli çocukların eğitiminde kullanılmasının önemini şu şekilde açıklamıştır; ‘Özel eğitimde müzik çok önemli çünkü başarı getirir ve bu çocuklar için başarının önemi büyüktür. Motivasyonlarını arttırmakla beraber işitsel algılarına ve dikkat sürelerine olumlu yönde etki edecektir.’ Şeklinde belirtilmiştir. (MEGEP, 2008). Özel gereksinimli çocuklarla gerçekleştirilen müzik etkinlikleri onların sosyal, fiziksel ve zihinsel gelişimlerine katkı sağlamakta birlikte sözel becerilerini de geliştirmektedir (Cohmer, 2014). Günümüzde duyu organlarının öğrenme sürecindeki etkisi; görme %83, işitme %11, koklama %3,5, dokunma %1,5 ve tat alma %1 şeklinde belirtilmektedir. Disleksi tanılı çocuklar içinde öğrenme ortamının ne kadar çok duyuya hitap ederse o kadar etkili ve kalıcı olacağı vurgulanmaktadır (Hayran, 2010). Müzik; insanoğlunun duygularını, düşüncelerini aktarabildiği, olayları anlatabildiği düzenli ve ölçülü sesleri sanatsal düşüncelerle bir araya getirdiği iletişim biçimidir. İnsanoğlunun ruhunu ahlakını arındıran kutsal bir dil alan olarak da ifade edilmiştir. Müziği oluşturan temel bileşenlerden biri ses biri de ritimdir. Ritim sesler arasındaki aralığı ifade ederken; ses bir cismin havada yaptığı titreşimlerle yaydığı dalgalar yani doğada bulunan bir enerji türü olarak tanımlanmaktadır (Boşnak, Kurt ve Yaman, 2017). Müzik ve ritmin hayatımızın parçası olması ve yalnızca eğlenme ile alakalı olmadığı bilinmektedir. Müzik; ruhsal ve fiziksel olarak gevşemeyi sağlayan, hastanın ağrı algısını bile değiştiren, dikkatini başka yöne çekmede aracı olabilecek bir alandır. Müzik, içinde bulunduğu herhangi bir etkinlik sırasında çocukların diğer çocuklarla etkileşme-etkileşim kurmasını kolaylaştırıcı etkiye sahiptir.

Varış ve Hekim (2017) müzik aracılığıyla davranış geliştirmenin mümkün olduğundan söz etmektedirler ve hemen hemen her insanın müziğe karşı tepki geliştirdiklerini vurgulamaktadırlar. Müziğin yaş, cinsiyet, ırk, gelişimsel faktörler gibi durumlara karşı etkisizleşmesi mümkün değildir. Bundan yola çıkarak özel gereksinimli bireyler için de müziğin hayatlarında yeri olduğu söylenebilmektedir. Bu alana bakıldığında eğitim ve sağlık açısından müziğe yer verildiği

görülmektedir. Müzik eğitimi aracılığı ile birçok davranış geliştirme hedefleri konmuş ve bu hedefleri gerçekleştirmiş olup müziğin özel gereksinimli bireylerin hayatında etkin rol aldığı mutlak sonucuna ulaşmamızı sağlamıştır (Varış ve Hekim, 2017). Çocukların ilgi ve alakalarını üzerine çekmekte aracı olan müzik ve müziğe dair etkinlikler her zaman etkili olmuştur. Hatta müzik aracılığıyla akademik bilgi aktarımı sağlanabilmektedir. Bu yolla hem çocukların algılarını üzerinize çekmiş olup hem akademik manada verim almalarını sağlamak mümkündür (Bolat ve Sağırtmaç, 2006).

Okul öncesi öğretmenlerinin lisans döneminde aldıkları müzik eğitimi derslerinin müfredatı içerisinde hem okul öncesi çocuklarına yönelik bir eğitim hem de özel eğitime gereksinimi olan çocuklar için uygulamalı olarak yer verilmiştir. Müzik ve müzik eğitimi kişisel gelişim ve akademik açıdan da kavram gelişimini destekler niteliktedir. Müzik-ritim eğitimi aracılığıyla çocuklara kavram aktarımı daha etkili ve uygulanabilir olmaktadır. Müziğin insan beynine ve insana etkileri açığa çıktıkça bu alanda yapılan araştırmalar ve uygulamaların daha da arttığı görülmektedir (Önal, 2010).

Yukarıda da belirtildiği gibi disleksi riski olan çocuklara beden perküsyonu (ritim) yoluyla yöntem ve stratejiler geliştirerek yaşına, tanısına uygun davranış değiştirme, kavram öğretimi yapılmasının gerekliliği ve öneminden bahsedilmiştir.

A. Problem Cümlesi

5-6 yaş aralığındaki disleksi riski olan çocuklara yön/mekân kavramlarını kazanmalarında beden perküsyonu (ritim) eğitimi etkili midir?

1. Alt Problemler

1. 5-6 yaş aralığındaki disleksi riski olan çocukların altında-üstünde kavramlarını kazanmalarında beden perküsyonu (ritim) eğitimi yoluyla edindikleri kazanımlar 2 hafta sonrasında etkililiği korumakta mıdır?
2. 5-6 yaş aralığındaki disleksi riski olan çocukların önünde-arkasında kavramlarını kazanmalarında beden perküsyonu (ritim) eğitimi yoluyla edindikleri kazanımlar 2 hafta sonrasında etkililiği korumakta mıdır?

3. 5-6 yaş aralığındaki disleksi riski olan çocuklara içinde-dışında kavramlarını kazanmalarında beden perküsyonu (ritim) eğitimi edindikleri kazanımlar 2 hafta sonrasında etkililiği korumakta mıdır?
4. 5-6 yaş aralığındaki disleksi riski olan çocukların sağ-sol kavramlarını kazanmalarında beden perküsyonu (ritim) eğitimi yoluyla edindikleri kazanımlar 2 hafta sonrasında etkililiği korumakta mıdır?
5. 5-6 yaş aralığındaki disleksi riski olan çocukların yön/mekân kavramlarını kazanmalarında beden perküsyonu (ritim) eğitimi sosyal geçerlilik açısından etkili midir?

B. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi dönemdeki (5-6 yaş) disleksi riski olan çocuklara yön/mekân kavramlarını BEPRE yoluyla öğretimidir.

C. Araştırmanın Önemi

Kalıcı ve etkili öğrenmenin en fazla olduğu dönem dendiğinde akla ilk gelen okul öncesi dönemidir. 0-6 yaş arasını kapsayan bu dönem pek çok deneyimsel görevin gerçekleştiği becerilerin kazanıldığı dönemdir ve bu dönemde zengin uyarıcılar çevre önem taşımaktadır (Karoğlu ve Ünüvar, 2017).

Disleksi; okuma güçlüğü, okuduğunu anlamama, akıcı okuyamama ve zihinsel aktarımda yaşanan zorluk, güçlüktür (Çolak ve Yılmaz, 2023). Disleksi tanıları çocukların duyu organları, işitme ve sinirsel duyarlarında bir problem olmamasıyla birlikte uyarıları algılamakta zorluk çekebilmektedirler (Sağır, 2018). Okul öncesi dönem akademik becerilerin temelini oluşturmasından kaynaklı öğrenme güçlüğü (disleksi) erken tanısı ve müdahalenin elzem olduğu dönemdir (Ertaş, 2022). Aslan (2015) araştırmasında erkenden müdahale ve eğitim yoluyla, koyulan tanılarının azalabildiği görmüştür. Ayrıca verilen eğitimler yoluyla disleksi tanıları çocukların herhangi tanısı olmayan bireylere yetişebilme eksikliklerini giderebilmeleri mümkün olmaktadır. Okul öncesi dönemde, disleksi riski olan çocuklarda sağ-sol ön-arka gibi yön/mekân sorunları görülmesini takip ederek gözlemleyecek olan yine okul öncesi öğretmenleri olabilmektedir. Öğretmenin iyi bir gözlemci olduğu bu tür durumlarda çocuğa görelilik-bireysellik ilkesine uygun

bir eğitim ortamı yaratabilmektedir. Tam da bu noktada bu çocuklara yönelik bireysel eğitim planlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Soyadan, 2014). Bu süreçte bir diğer önemli nokta erken tanının, çocuğa görelilik ilkesi doğrultusunda yalnızca akademik değil davranışsal boyutta da olumlu etki sağladığı göz ardı edilmemelidir. Genellikle birinci ve ikinci sınıfta fark edilip koyulan tanılar ve bu bireylerin yaşadığı akademik ve davranışsal sorunların erken tanı ve bireysel eğitime yönelik erken müdahalenin önemini açıklasa ortaya sermektedir (Aslan, 2015).

Akbulut'un (2021) Tomatis Metodunun uygulandığı çalışmasında görüldüğü gibi çalışmaların daha çok ilkokul düzeyinde ve bir-iki çocukla yapıldığı görülmektedir. Bahsedilen bu metotla çocukların bizzat yaparak yaşayarak dahil oldukları eğitim sürecinde piyano öğrenirken tuşlarda sağ-sol kargaşası yaşadıkları gözlemlenmiştir. Disleksi tanısı olan çocuklara yapılan sesli uyarıların ve öğrenmede çocuğun aktif olduğu öğrenme süreçlerinin etkililiğinden bahsedilmiştir (Akbulut ve Seçmen, 2021). Literatür taraması sonucunda disleksinin ne olduğuyula ve disleksi eğitimiyle alakalı öğretmen görüşlerinin çalışıldığı görülmektedir. Bununla birlikte literatürde disleksi tanısı olan çocuğa metot yoluyla beceri kazandırmaya yönelik bir çalışmanın olmasının yanında çalışmaların okul öncesi düzeyinde ve akademik alanda kavram kazandırmaya ya da yaşlıları düzeyine ulaşmalarına yönelik olmadığı görülmüştür (Tatlı, Kırnık ve Altunkaynak, 2019). Uluslararası çalışmalardaysa yüksek öğrenim düzeyinde çalışmaların daha fazla olduğu görülmüş (Cameron and Billington, 2015). Disleksi ve müzik konulu ulusal ve uluslararası çalışmalar incelendiğinde, müziğin disleksi eğitiminde uygulanabilir ve etkili olup olmamasına, iki farklı çalışma yapılarak karşılaştırmalarla bakılmıştır (Habib et al, 2016).

Disleksi tanısı olan çocuğa bir metot yoluyla piyano çalma becerisinin geliştirmesi üzerine (Akbulut, 2021), disleksi hakkında öğretmen görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar (Balcı, 2019), disleksi tanısı olan çocuklar için geliştiren bireyselleştirilmiş programlar ve öğretmen yeterliliklerine etkisi (Kızılkaya, 2021), disleksi eğitimine yönelik öğretmen görüşleri (Tatlı ve diğerleri, 2019). Disleksi tanısı olan çocuklara müzik öğretiminin verilmesine yönelik çalışmaların incelendiği (Özer ve Tecimer 2020) çalışmalar olmuştur. Karatay ve Ünal (2020) çalışmalarında Türkiye'deki disleksi alanında yapılan çalışmaların artırılması

gerektiği konusunda vurgu yapmıştır. Ayrıca okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim görevleriyle disleksili bireylerin yaygınlığı çalışmanın önemini, sağ-sol gibi yön-mekân belirten kavramlarda kargaşa yaşamaları ve literatürdeki boşluk bu çalışmayı gerekli kılmıştır. Bu çalışmada amaç, okul öncesi dönemdeki (5-6 yaş) disleksi riski olan çocuklara beden perküsyonu (ritim) eğitimi aracılığıyla yön/mekân kavramları öğretimidir.

D. Varsayımlar

Bu araştırmanın varsayımları aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırmadaki sosyal geçerlilik sorularının yer aldığı formu öğretmenlerin tarafsız olarak her yönüyle gözlemleyerek cevapladıkları,
2. Katılımcıların değerlendirildiği süreçte elde edinilen bulguların rastlantısal olmadığı,
3. Katılımcıların uygulama kısmında istekli oldukları,
4. Araştırmacının tüm uygulama değerlendirme süreçlerini demokratik biçimde gerçekleştirdiği,

E. Sınırlılıklar

Okul öncesi 5-6 yaş aralığındaki çocuklara beden perküsyonu (ritim) yoluyla yön-mekân kavramlarının öğretimini içeren bu çalışma;

1. 2023-2024 eğitim öğretim yılı,
2. 5-6 yaşlarındaki disleksi riski olan okul öncesi dönemdeki çocuklar,
3. Süreçte kullanılan yöntem teknik ve veri toplama araçları, formlarla,
4. Küçükçekmece bölgesinde bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkeziyle sınırlıdır.
5. Tek denekli deneysel çalışmanın getirdiği sınırlılıklardan biri olan çocuk sayısının beş olması.

F. Tanımlar

- 1. Okul Öncesi Dönem:** Okul öncesi dönem üç-altı yaş arasını kapsamaktadır. Çocuğun büyüme ve gelişmesinin pediatriker tarafından takip edilmesinin önemli olduğu büyümenin hızlı gerçekleştiği kritik bir dönemdir (Peyre et al., 2016). Okul öncesi dönemde beyin gelişimini büyük oranda tamamlamaktadır ve maximum verimlilikle hızlı ve fazla öğrenme gerçekleştirebilir düzeydedir (Temiz ve Dağlı, 2022).
- 2. Öğrenme Güçlüğü:** Okuma, yazma ve algılama ve konuşma gibi becerilerde gecikme ya da bozulma olarak adlandırılmaktadır. Bu bozukluğun çeşitli aktivitelerde yoğunlaştığı durumlarda sınıflandırmalar yapılmıştır. Okuma alanında görülen yoğun bozukluk “Disleksi” olarak adlandırılmıştır (Asfuroğlu ve Fidan, 2016).
- 3. Öğrenme Güçlüğü ve Eğitimi:** Yapılandırılmış bireysel eğitim planlarını kapsayan müfredat ve programlarından oluşmaktadır. Var olan programın yanı sıra öğrenme güçlüğü tanısına özgü bir yöntem ve teknikle uygulanmadığından söz edilmektedir. Müfredatta yer alan programın içeriğininse daha çok davranış temelli olduğu görülmektedir (Yıldız, 2014).
- 4. Disleksi:** Normal veya normalin üstü zekaya sahip bireylerde görülen disleksi, en çok okuma, yazma ve dil becerilerini kullanmada güçlük olarak görülen bireyin günlük ve akademik yaşamında zorluk yaşamasına neden olan bir özel öğrenme güçlüğüdür (DSM-5. American Psychiatric Association, 2013). Başka bir tanımdaysa disleksi, yaygın bir özgül okuma güçlüğü olan %10' kalıtsal %70 nörogelişimsel bir bozukluktur (Erbeli, Rice and Paracchini 2022).
- 5. Beden Perküsyonu:** Eskilere dayanan insanoğlunun müzik aletleri icat edilmeden müziği ve ritmi görünür kılan bedeni kullanarak çıkarılan sesli uyarılar olarak tanımlanmaktadır (Erdoğan ve Saraç, 2011). Vücuda iyi gelen şifa veren öğretici ve çeşitli amaçlara hizmet eden bedeni kullanılarak gerçekleştirilen aktiviteye beden perküsyonu denmektedir. Geleneklere bağlı beden perküsyonu ve hizmet ettiği amaca göre sınıflandırılmaktadır. Görsellik sunması ve kulağa hitap etmesi tercih popülerliğini arttırmaktadır (Romero, 2013).

6. **Ritim:** Müziğin en önemli unsurlarında biri olan ritim düzenli akışı ifade etmektedir. Ritim olmadan müzik düşünölememekte doğanın varoluşunda dahi mevsim geçişleri gibi durumlarda bir ritim vardır. Ritim seslerin zaman boyutunda düzenlenmesidir (Sarıkaya, 2020).
7. **Yön/Mekân Kavramaları:** Türk Dil Kurumu'nun yaptığı tanımda yön, belli bir noktaya doğru olan yer, bölge olarak tanımlanırken. Mekân bulunulan yer, konum, uzay olarak tanımlanmaktadır (Bilgili, 2006).

II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın kuram kısmına bu bölümde araştırma doğrultusunda yer verilmiştir. Bunun doğrultusunda okul öncesi dönem, özel öğrenme güçlüğü, disleksi, disleksi gelişimsel özellikleri, müzik, müzik ve eğitim yöntemleri, müzik ve disleksi, disleksi riski olan çocuklara mekân ve yön kavramının öğretiminde müziğin etkisine bu çerçeve doğrultusunda detaylı şekilde açıklanarak yer verilmiştir. Son kısımda ulusal ve uluslararası bağlamda çalışmalara yer verilmiştir.

A. Okul Öncesi Dönem

Hayatın ilk dönemlerinde bebeklik çağından sonra gelen çocukluk çağında kazanılan sosyal uyum ve diğer beceriler yaşamın devamını büyük ölçüde etkileyen kritik dönemlerdir. Aileden sonra bulunduğu ortam okul öncesi dönemi eğitim ortamıdır. Okul öncesi dönem ilk altı yaş ifade eder ve bu yaşlarda ilerdeki yaşamının temelini oluşturacak derecede önemli bilişsel görevleri yerine getirmesi gerekmektedir. Tam da bu sebepten okul öncesi dönemin iyi bir okul öncesi eğitimiyle desteklenmesi elzemdir. (Değirmenci ve diğerleri, 2020). Bu dönemde alınan eğitim çocuğun ileriki yaşamına ve akademik başarısına büyük oranda etki etmektedir (Ahmetoğlu, 2011). Okul öncesi dönem bilişsel gelişimin yanı sıra sosyal ve öz bakım becerileri gibi yaşamın temelini oluşturan becerileri desteklemektedir. Evden sonra çocuğun gelişimine okulda destek olan öğretmenin büyük oranda etkisi okul öncesi dönemde olmaktadır (Yoleri, 2017). Okul öncesi eğitim zorunlu eğitim dönemini kapsamayan 36-76 ay grubuna dahil olan çocukları örgün ve yaygın bağımlı veya bağımsız anaokulları ve ana sınıflarıdır (Baran ve diğerleri, 2007). Bu dönem çocukların algılarının en açık ve alıcılarının verimliliğinin maksimum seviyede olduğu bilinmektedir. Bu dönemde çocuklar meraklı ve araştırmacı kimliklere bürünürler ve temel beceri edinmede yeni bilgi kazanmaya açıktırlar. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ilkokula yönelik becerileri kazanmada basamak oluşturarak kolaylık sağlamaktadır (Karaca

ve diğeri, 2011). Bu eğitim çocukları ilkokula hazırlayan tüm gelişim alanlarını destekleyen onları hayata hazırlayan programı kapsamaktadır (Aslanargun ve Tapan, 2011). İlköğretim çağında çocuğun okuma yazmayı kolaylıkla öğrenmesi için okul öncesi döneminde zengin uyarıcılarla desteklenmesi büyük ölçüde etkili olmaktadır. Çocuk okul öncesi döneminde ses bilgisi farkındalığı(fonolojik) öğrendiği takdirde okumayı sökmesi çok da zor olmayacaktır (Uyanık ve Kandır, 2010). Okul öncesi eğitimin bahsedildiği üzere hedefleri ve amaçları vardır bu doğrultuda hazırlanan eğitim programında amaçlara yer verilmiştir. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün hazırlamış olduğu okul öncesi eğitim amaçları şu şekildedir: Dezavantajlı çocuklar veya dezavantajlı koşulda yetişmiş büyümüş çocuklarla ortak alanda yetiştirme alanı sağlamak. İlkokula hazırlamak, tüm gelişim alanlarını desteklemek ve Türkçeyi doğru şekilde telaffuz etmelerini sağlamaktır (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013).

B. Özel Öğrenme Güçlüğü

Öğrenme bozukluğu terimi ilk kez 1963 yılında kullanılmıştır. Özel öğrenme güçlüğü çok yaygın görülen ve pek bilinmemekle birlikte kolaylıkla fark edilemeyen tanılardan biridir. Öğrenme güçlüğü dilsel bir bozukluk olarak tanımlanmıştır (Dada ve Ergül, 2020). Özel öğrenme güçlüğü, okuma yazma ve matematik becerilerinin normal gelişimden düşük düzeyde gerçekleşmesiyle açığa çıkan bir zorluk olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanıma göre, hayat boyu süren nörolojik sebepli gelişimsel bozukluktur (Kaya ve Koca, 2023).

Özel öğrenme güçlüğü genellikle ilkokul döneminde fark edilir bunun sebebi okuma yazmaya başlama dönemindeki akademik becerilerde görülen başarısızlık olabilmektedir. Bu durumun beraberinde tersten okuma, ters ayakkabı giyme, sağını solunu karıştırma, sesleri karıştırma, gibi çeşitli özellikler sayılabilir. Öğrenme güçlüğü dört grupta sınıflandırılmıştır bunlar; okuma bozukluğu (disleksi), aritmetik bozukluğu (discalculi), yazılı anlatım bozukluğu (disgrafi), başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozukluklarıdır (Salman ve Özdemir, 2012). Bu alandaki araştırmacılar ve uzmanların öğrenme güçlüğü tanımı ve konusunda tam olarak ortak bir görüşe varamamışlardır bu sebeple tanılarının koyulmasında güçlüklerde ortaya çıkmıştır (Koca ve Kaya, 2023).

C. Disleksi

Disleksi, daha iyi okuyucu olabilecek zekaya sahip bir birey için okumada beklenmedik bir zorluk yaşanması anlamına gelir; çoğunlukla kişinin yeteneğini etkileyen fonolojik işlemedeki bir bozukluktan kaynaklanır (Cassidy, 2019). Disleksi okuma becerisini göstermede yaşanan zorluk ve problem olarak tanımlanmaktadır. Beynin korteks kısmı; düşünme, konuşma, algılama gibi becerilerin çalıştığı kısımdaki bozukluktur gibi tanımlara da yer verilmiştir (Yılmaz ve Çolak, 2023). Disleksi genellikle okul hayatının başlamasıyla akademik beceriler yani dinleme, konuşma, akıl yürütme ve matematik becerilerinde başarısızlık ve zayıflık olarak kendini göstermektedir. Fakat bu tür becerilerdeki zayıflık zekâ düzeyindeki herhangi bir gerilik belirtisi olmamaktadır, hatta bazı çocuklarda yüksek bilişsel becerilere sahip olmalarına rağmen disleksi tanısına sahip oldukları bilinmektedir (Erbay ve Kolburan, 2015).

D. Disleksi Gelişimsel Özellikleri

Başarı kişinin kendine olan güvenini artırır, benliğine katkı sağlar ve sosyalleşmelerine büyük etkisi vardır. Disleksi tanılı çocuklara müzik aracılığıyla bir şeyler aktarırken dikkat edilmesi gereken hususlar göz ardı edilmemelidir (Acar, 2018). Öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların özellikleri şu şekildedir;

- Geç konuşma
- Yakın sesler karıştırılır.
- Sağ-sol karıştırılır.
- Zaman/yön kavramları karıştırılır.
- İki el birden kullanılır, el seçimi yapamazlar.
- Zamanı kavramada zorluk yaşarlar.
- Motor koordinasyon sorunları yaşanır.
- Yönerge takipte sorun yaşama
- El göz koordinasyonu kuramama
- Taklit becerisinin yetersizliği

- Geri planda kalma
- İş bitirici olamama

gibi özellikleri göz önünde bulundurarak eğitim planlamaları yapılmalıdır. Özel gereksinimli çocuklara eğitim programları planlanırken hedeflenenler şu şekilde sıralanmaktadır; müzik sevgisi kazanma, müziği dinleme, sesi ayırt etme, taklit etme ve ritme eşlik etme vb. Ayrıca bu tür çalışmaların belli ilkeler doğrultusunda yapılmasına özen gösterilmeli bilinenden bilinmeyene doğru ilerlemeli ve çocuğun kendine olan güvenini yerine getirmelidir. (Artan, 2001).

E. Okul Öncesi Çocukların Öğrenme Güçlüğü Belirtileri

Özel eğitimde erken tanı ve tedavinin önemi ilerleyen dönemde yaşanan zorluk ve yaşamın kalitesindeki etkisi ve önemi bilinmektedir. Bu yüzden ki okul öncesi dönemde fark edilip erken tanı ve müdahaleyle yaşanan güçlükler ilkökul döneminde okuma yazmaya başlanmasıyla daha da güçleşmeden müdahale edilebilir olabilmektedir. Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık etkinliklerine yer verilmesiyle birlikte öğrenme güçlüğü belirtilerinin farkına varılması çok daha mümkündür (Gülhan ve Burak, 2023). Okul öncesi dönem aynı zamanda yürütücü işlev becerilerinin kazanıldığı ve düzene konulduğu bir dönemdir. Okul öncesinde yürütücü işlev becerileri, davranış kontrol ve düzenini ifade eden DEHB motor becerileri kapsamaktadır. Bu sebeple bu işlev becerilerindeki herhangi bozukluk öğrenme güçlüğü ön belirtisi olarak tanımlanabilmektedir (Burak ve Masanoğlu, 2021).

Öğrenme güçlüğü erken belirtileri motor becerilerin yanında bilişsel, dil ve öz bakım becerileridir. Okul öncesi öğrenme güçlüğü erken belirtileri şu şekildedir; işitsel ve görsel bellek, uzaysal-zaman algısı, denge ve motor kontrolünde güçlükler, dikkat dağınıklığı, dinleme becerilerinde zayıflık, yönergeleri takip edememe, konuşma düzeyindeki zayıflıklar (Demir, 2005). Öğrenme güçlüğü tanısı genel olarak ilkokuldan sonra okuma-yazmada güçlük olarak kendini gösterdiğinden tanısı resmi olarak ilkokuldan itibaren konulmaktadır. Fakat öğrenme güçlü riski erken belirtilerini gösteren çocukların okul öncesi dönemde fark edilip eğitimlerinin yapılandırılması ilkökul çağına geldiklerinde akranlarının yanında daha az zorlanmalarını sağlayabilir (MEB, 2014). Disleksi belirtileri

sayesinde erken tanı ve müdahale ile birey hayatı boyunca çok daha az zorluk yaşar ve eğitim hayatında okuma yazma becerilerinde ilerleme kaydedebilir (Hindson et al, 2005). Bu noktada okul öncesi öğretmenlerine büyük rol düşmektedir. Mesleklerinin büyük gerekliliklerinden biri iyi bir gözlemci olmaları noktasında farklı gelişim gösteren çocukların fark edebilmeleridir. Çocuklar ev dışında büyük zaman dilimini okulda geçirmektedirler bu yüzden farklı gelişim gösteren çocukların öğretmenler tarafından fark edilmesi elzemdir. Öğrenme güçlüğü erken belirtilerini Yıldız ve Melekoğlu (2015) şu şekilde sıralamıştır;

- -Dikkat süresinin kısa olması
- -Dinleme becerisinde zayıflık
- -Yönerge takibinde zorluk
- -Dil ve iletişim bozukluk
- -Sakarlık
- -Düzensizlik
- -Renk, rakam kavramlarında kargaşa
- -Zaman/yön kavramlarında kargaşa

1. Okul öncesinde öğrenme güçlüğü erken belirtilerinden oryantasyon(yön/mekân) sorunları

Mekânda bulunmada konum almada zorluk, yön bulma sağ-solu ayırt etmede güçlük ve buna bağlı olarak ayakkabılarını ters giyme, kalemi-kitabı ters tutma gibi davranışlar gösterirler. Ön-arka gibi yön-mekân belirten kavramları öğrenmede ve rutin izleme sıraya koymada zayıflık (Aslan, 2015). Okul öncesindeki ses farkındalığı çalışmalarında “p” ve “b” seslerini karıştırırlar. Kopyalama çalışmalarında sağ-solu karıştırdıkları için doğru sıralamayla kelimeyi kopyalayamazlar (Karabekiroğlu, 2015). Şahin ve Gül (2011) özel öğrenme güçlüğüne öğretim düzeylerine göre sınıflayarak okul öncesi dönemdeki belirtileri; motor becerilerde yetersizlik, dilde gecikme ve konuşma bozuklukları, aşırı hareketlilik gibi durumları sıralamışlardır.

F. Disleksi ve Eğitim

Disleksi tanısı olan bireylerin okuma ve yazma konusunda kazanmaları gereken becerileri kazanamayıp ses, hece ve kelime farkındalığı edinememesiyle yazıya geçirmede de sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Gedik, 2023). Disleksi tanılı bireylerin okuma güçlüğünde yaşadıkları zorlukları en aza indirmek için geliştirilen iki yöntem aktarılmıştır. Orton-Gillingham Yöntemi ve Fernald Yöntemi şeklinde iki yöntemden söz edilmiştir. Orton-Gillingham Yöntemi: Çalışmada kolaydan zora ilkesi benimsenerek görsel, işitsel ve devinimsel olarak eş zamanlı işe koşulmaktadır (Montgomery, 2013). Okuma öğretimi yapılırken bireysel veya küçük gruplara hem görseli sunulur hem sesler hecelere bölünerek seslendirilir şeklinde uygulanmaktadır. Fernald Yöntemi: Orton-Gillingham farklı olarak dokunsal duyuların da dahil edildiği bir yöntem olarak bilinmektedir. Bu iki yöntemde de yapılan çalışmaların etkili olduğu gözlemlenmiş olup Fernald yönteminde ön değerlendirme çalışması ve sonrası arasında olumlu yönde etkisi bulunduğu görülmüştür (Çolak ve Yılmaz, 2023).

G. Müzik

Müzik ilkel yaşamdan bu yana soyut anlamını hiç kaybetmemiş yaşam ve ölüm gibi durumların da habercisi olarak bilinmektedir (Asmus, 2021). Her milletin dili farklı olsa dahi müzik evrensel bir değer olarak görülmektedir (Çuhadar, 2016). Sanat dallarına bakıldığında insan ruhunu en derinden etkileyenin müzik olduğu söylenmektedir. Müzik bir toplumun kalkınmışlık seviyesini bile açığa çıkarmaktadır. Aristo ve Eflatun gerek eğitimde gerekse devlet yönetiminde müziğin işlevini incelemişlerdir (Çuhadar, 2008). Müziği var eden elzem parçaları vardır, bunlar müziğin en önemli yapı taşları; ezgi, tempo, nüans ve ritimdir (Çuhadar, 2016). Daha dünyaya bile gelmemiş anne karnındaki yedi aylık bir bebeğin dahi müziğe tepki geliştirdiği ve yeni doğan bebeklerin de müzikle sakinleşebildiği bilinmektedir (Yıldız, 2012). Bebeklikten itibaren işitsel algıyı ölçen müzik eğitimi, zamanla konuşmayı öğrenmesi, birçok kavram ile konuyu öğrenmesinde, vücudunu en iyi şekilde kontrol edebilmesinde de araç olmuştur. Ayrıca müzik eğitimi çocukların konu-kavram üzerine algı ve dikkatlerini toplamada yararlı olmuştur (Sığırtmaç, 2002).

H. Müzik Eğitimi ve Yöntemleri

Müzik insan hayatında hiç de vazgeçilmeyecek bir öneme sahiptir (Önal, 2023). Çocuğun hayatındaki en önemli işlevlerinden biri olan oyun sürecinde dahi kullanılan tekerlemeler, şarkılar, türküler müziğin gerekliliğini göstermektedir. Müziğin; sosyal-duygusal, bilişsel gelişim ve kişilik gelişimine etkileri göz ardı edilmemelidir. Müzik her millete, ırka, yaşa, cinsiyete hitap edebilecek çeşitlilikte ve etkidedir. Çocuklar doğaları gereği seslere ve kaynağına ilgi duyarlar, araştırmaya koyulurlar (Gorbunova and Plotnikov, 2020).

Çocuklarla yapılan ritim çalışmaları onların davranışı kopyalayarak yapmaya çalışması yanında kendilerini yaratıcı yollarla ifade etmelerine imkân veren serbest çalışmaların da başarılı şekilde yapılabildiğinden bahsetmişlerdir (Çilden, 2001). Müzik, insan yaşamında, fazlasıyla etkin rol oynayan bir eğitim aracı olarak yer almıştır. Toplumu değiştirme ve geliştirmede müzik, eğitim yoluyla mutlaka kullanılması gereken bir araçtır. Müzik eğitimi temel eğitimden günlük yaşama kadar her dönemde bireyin yaşamında etkin olarak kullanılmalıdır (Öz, 2001).

İ. Disleksi ve Müzik

Disleksi tanısı olan bireylerin yaşamlarındaki zorluklar karşısında etkili yöntem ve teknikler içeren eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Ülkemizde disleksi alanında yapılan çalışmaların az olma sebeplerinden biri disleksi kavramının henüz yaygınlaşmaya başlamasıyla ilgilidir. Disleksi tanısı olan çocuklara müzik öğretimi yapılırken dokunsal ve işitsel öğelere ağırlık verilmesi ve somutlaştırmanın her adımda uygulanması önerilmektedir. Yaşadıkları algısal bozukluk için yalın ve kısa cümlelerle yönergeler verilmesi gerekmektedir (Özer ve Tecimer, 2020). Müzikal öğelere eğitim ortamlarında muhakkak yer verilmesi gerektiği müziksel ve ritimsel içeriklerin çocuğun zihninde çağrışımlar yapması, öğrenmesine büyük ölçüde etkisi olması sebebiyle önem arz etmektedir. Klasik eğitim yöntem ve teknikleriyle kıyaslandığında müzik, ritim ve şarkıyla öğretim daha etkilidir. Öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların öğrenmeye dayalı problemlerinde müziğin dikkat toparlayıcılığı ve ilgi çekiciliğiyle öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği açıktır (Kurtuldu, 2010). Öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuklar müzikten haz almakla birlikte müzikli aktivitelere katılmakta istekli olup

başarılarının artışıyla beraber daha mutlu ve öğrendikleriyle topluma yararlı bireyler haline gelmektedirler. Bu istek ve mutluluk gelecekteki yaşamlarında müzik alanına olan ilgilerini yeteneklerini fark ederek mesleki yönelimlerine karar vermelerinde yardımcı olacaktır (Öner, 2006).

J. Disleksi Riski Olan Çocuklara Beden Perküsyonu (ritim) Yoluyla Kavram Öğretimi

Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip çocuk oranının arttığı görülmektedir. Buna karşı aileler ve eğitimcilerin yeterli bilgiye sahip olmadıklarından kaynaklı zorluk yaşadıkları görülmüştür (Çolak ve Yılmaz, 2023). Öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların, zaman kargaşası, yön mekân kavramlarında muhakeme edememe, sağı solu ayırt edememe gibi güçlükler yaşamaktadırlar. Yaşadıkları zorlukların üstesinden gelmelerini sağlayacak en sağlıklı yol özelleştirilmiş eğitim programlarıdır. Eğitimlerinde duyulara dayanan akademik terapi yönteminin kullanılarak bu alanda yaşadıkları zorluklar desteklenerek hafifletilmeye çalışılmıştır (Salman ve diğerleri, 2016). Müzik hem bir alan olup hem de eğitim için bir araç niteliğindedir. Müzik dersleri söz konusu olduğunda bu derslerin tek hedefi şarkı öğrenmek olmamıştır. Müziğin; sosyalleşmeye, bireyin benliğinin farkında olmasına, özgüvenine, kelime telaffuzundan kelime dağarcığının gelişmesine, farklı kültürleri öğrenmesine katkısı olduğu bilinmektedir. Disleksi tanısı olan çocuklarda müzik ve müzik eğitiminin yaşamlarına ve akademik başarılarına olan katkısı göz önünde bulundurulduğunda müziğin önemi anlaşılmaktadır. (Yıldırım ve Albuz, 2010).

Bedenimiz uzuvlardan oluşmaktadır bu uzuvlarımız ile bedenimizin herhangi bir kısmını kullanarak çeşitli sesler çıkarabiliriz. Bedenimizle çıkardığımız bu seslere ve olaya beden perküsyonu denmektedir. Beden perküsyonu eller sıklatılarak, birbirine sürtüp vurarak, adım atarak çeşitli şekillerde çalışılabilir. Aslında çok ilkel olan beden perküsyonu günümüzde de popüler hale gelmiştir ve sebebi müziğe duyulan ilginin günden güne artmasıdır. Dünyada bu ilk müzik ve dansın çeşitleri bulunmaktadır (Bulut, 2017). Müzik algılama, tekrarlama uzun süreli dikkati çekmeyi sağlamanın yanında mutluluk vermesi, eğitimde gerekliliğini göz önüne sermektedir. Soyut kavramların öğreniminde müzik ve müziğin parçası olan beden perküsyonu tercih edilebilmektedir (Doğan ve Akman,

2019). Yön/mekân kavramları çocuğun içinde bulunduğu yaşamda sıklıkla karşılaşılabileceği ve kullanılacağı kavramlar olarak değerlendirildiğinde öğrenilmesinin gerekliliği söz konusudur. Dünyaya geliş anımızdan itibaren bir yer ve mekânda bulunuruz, okul öncesi dönemse bu kavramın öğrenilmesinin en kritik ve en uygun dönemi olarak bilinmektedir. Çocuklar birçok objeye, duruma, sese ve buldukları ortamı keşfetmeye, deneyimlemeye ihtiyaç duyarlar. Çocuğun bu merakını doyumak amacıyla öğretilen yön/mekân kavramının hareket kabiliyetiyle birleşmesi yeni keşiflerin önünü açmaktadır. Ayrıca bu dönemde basit düzeyde harita çalışmaları, yer, yön, konum ve mesafe sözcüklerine yer verme ve çeşitli etkinliklerin planlanması çocuklarda mekânsal düşünme becerilerini de geliştirecektir. Yön/mekân kavramı okul öncesi eğitim planında bilişsel gelişim alanı, kazanım- göstergeler ve kavramlar yer almaktadır. Okul öncesi eğitim programında yer alan yön/mekân kavramları; önünde-arkasında, yukarı-aşağı, altında-üstünde, sağında-solunda, alt-üst-orta, iç-dış, içeri-dışarı, uzak-yakın, alçak-yüksek (Değirmenci ve diğerleri, 2020).

K. İlgili Literatür

Bu bölümde öğrenme güçlüğü, disleksi ve eğitimi, disleksi ve müzik eğitimi alanında yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalara kronolojik olarak yer verilmiştir. Yapılmış olan her çalışma betimlenerek mevcut literatür hakkında genel bir çerçeve oluşturulmuştur.

1. Ulusal Araştırmalar

Bu kısımda öğrenme güçlüğü, disleksi ve eğitimi, okul öncesinde öğrenme güçlüğü hakkında çalışmalara yer verilmiş ve sıralanmıştır.

Yapılan çalışmaların daha çok nicel olmasına karşın tek denekli araştırmalar yok denecek kadar azdır. Türkiye’de yapılan öğrenme güçlüğü ile ilgili çalışmalarda daha çok okuma güçlükleri ve matematik öğrenme güçlükleri üzerine odaklanıldığı (Ergül, 2012; Özmen, 2005; Soylu. 2015; Çakıroğlu. 2015; Dada, 2020; Pürsün, 2020, Balcı,2019), sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuklara ve eğitimlerine yönelik çalışmaları (Altun, 2019; Yiğiter, 2005; Fırat. 2018; Korkut, 2016; Kuruyer, 2017; Birol, 2018; Çoğaltay 2020) görülmüştür.

a. Öğrenme Güçlüğü Konusunda Yapılan Çalışmalar

Altun ve Uzuner (2016) bu çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü eğitimine yönelik görüşlerini incelemeyi hedeflemişlerdir. Araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yarı yapılandırılmış mülakat tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma Trabzon ilinde görev yapan 10 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma betimsel ve yorumsal analiz yoluyla analiz edilmiş ve sürekli karşılaştırmalı metot tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda özel öğrenme güçlüğü ile ilgili öğretmenlerin yeterli bilgi sahibi olmadıkları, veli-öğretmen iş birliğinin zayıf olduğu ve öğretmenlerin bu durumlar için çözüm getirmekte başarılı olamadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlere öğrenme güçlükleri yaşayan çocukların sorunlarının giderilmesi için çeşitli öneriler sunulmuştur. Başar ve diğerleri (2020) bu çalışmalarında nitel eylem çalışması tekniği kullanılarak öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuklara veli katılımı yoluyla ve karıştırılan seslerin renklendirilmesi öğretimi etkililiğini ölçmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada bir erkek bir kız çocuğu olmak üzere iki denekle çalışılmıştır. Ses Esaslı Cümle Yöntemi ve Açık Hece sistemiyle okuma yazma öğretimi amaçlanan çalışmada çoklu duyu eğitimi tercih edilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden iş birlikçi desen tercih edilerek veriler gözlem formları yoluyla toplanmıştır. Veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilip yorumlanmıştır. Çalışma sonucunda kız öğrencinin okuma becerisini tamamlayıp sürece katılmayan erkek öğrencinin okuma düzeyine geçemediği görülmüştür. Sonuç olarak aile katılımı ve çoklu duyu eğitimiyle öğretimin etkililiğini ortaya sermişlerdir.

Özkubat ve diğerleri (2021) bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuklara ilişkin eğitim planlamaları, öğretim ve değerlendirmeyi nasıl yaptıklarıyla ilgili görüşleri ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuklar için bireyselleştirilmiş programlar oluşturulmasının gerekliliğinin üzerinde durulmuştur. Araştırma nitel bir araştırma olup yarı yapılandırılmış görüşmelerle, formlarla verilerin toplanması sürecinden oluşmaktadır. Ankara’da 15 öğretmenin katıldığı araştırmada öğretmenler hakkında ve öğretim süreçlerinde dersliklerdeki davranışları gözlemlenerek bilgiler toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgularla öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuklara yönelik uygulamaların planlama ve değerlendirme aşamalarının yetersiz

olduğu görülmüştür. Öğretmenler öğrenme süreçlerinde planlarında bulunan uyarlama kısmı için teoride kalan, uygulamaya geçilemeyen kısım olarak ifade etmişlerdir. Araştırmanın öneriler kısmındaysa öğrenme güçlüğü'nün ülkemizde geç tanınması bu tür çocukların akademik alanda zorluk yaşama sebeplerinden olup, bu alanda çeşitli eğitim planlarına, eğitim yöntem ve tekniklere yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Akbulut ve Seçmen (2021) bu çalışmalarında disleksi tanılı çocuğa Tomatis Metodunun piyona çalma becerisine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Tomatis metodu yoluyla disleksi tanılı on iki piyano öğrencisi denek olarak belirlenmiştir. Çalışma hem nitel hem nicel yöntem içeren karma yöntemi içermektedir. Belgeler ise tarama yöntemiyle derlenmiştir. Veri toplama sürecinde Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi ve Mental Up Öğrenme Bozukluğu testleri kullanılmıştır. Deneğin ebeveynlerinde demografik sorulara yanıt vermişlerdir ve verilerin analizi SPSS programıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda kullanılan metodun piyano çalma becerisine etkisinin olduğu çocukların piyano çalabilmesinin yanında doğaçlama dahi yapabildikleri gözlemi yapılmıştır. Beynimizin sol yarım küresini daha çok kullandığımız fakat bu yöntemde sağ küresini kullanarak daha kalıcı öğrenmeler elde edileceği ifade edilmiştir.

Çakmak ve diğerleri (2023) bu çalışmalarında öğrenme güçlüğü'nü bilişsel gelişimin normal sınırlar içerisinde veya üstünde olmasıyla beraber öğrenmede güçlük tanımına yer vermişlerdir. Çalışmada öğrenme güçlüğü'nün daha çok ilkokul düzeyinde ele alındığını göz önüne sererek okul öncesine yönelik derleme çalışması yapmışlardır. Çalışmanın amacı okul öncesi dönemdeki öğrenme güçlüğü sebeplerini, gelişimsel özelliklerini tanımlayarak aileler ve eğitimciler için farkındalık oluşturmaktır. Araştırmanın sonucunda her çocuk özel ve biriciktir ve buna dayanarak erken tanı ve bireysel eğitim planlarıyla bireyin gelişimi büyük ölçüde desteklenmekte olup tanının okul öncesi dönemden önce fark edilmesinin önemini göz önüne sermiştir.

Doğan ve Apak (2023) çalışmalarında Aydın ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü konusundaki bilgi düzeylerini belirleyerek farkındalıklarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Özel öğrenme güçlüğü, çocuklarda bilgiyi edinme, işleme, hatırlama stratejilerinin kullanımı, çevreyi anlamlandırma, problem çözme, dili kullanma ve bilgiler arasında bağlantı kurma konusunda

yaşanan zorlukları içermektedir. Çalışma, 2021-2022 Eğitim Öğretim döneminde Aydın ilinde görev yapan hem özel hem de kamu sektöründe çalışan okul öncesi öğretmenlerini kapsamaktadır. Toplamda 290 öğretmenin katıldığı çalışmada, öğretmenlerin yaşları, cinsiyetleri, kıdemleri, lisans mezuniyetleri, eğitim düzeyleri, çalıştıkları sektör gibi çeşitli değişkenler incelenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket, 12 çoktan seçmeli ve 25 doğru-yanlış formunda sorudan oluşan bir soru listesini içermektedir. Bu sorular, öğretmenlerin özel öğrenme gücünü konusundaki bilgi düzeylerini ölçmeye yöneliktir. Katılımcıların seçkisiz bir yöntemle seçildiği çalışmada, çoğunluğunu kadın öğretmenlerin oluşturduğu 281 kişi bulunmaktadır. Araştırma sonucunda katılan öğretmenlerin özel öğrenme gücünü konusundaki farkındalıklarının yüksek olduğunu göstermektedir.

b. Disleksi Alanında Yapılan Çalışmalar

Çolak (2019) bu çalışmasında disleksi tanılı çocuğa drama yoluyla okuma yazma öğretimini ölçmüştür. Çalışmanın amacı okuma yazma öğretiminde dramanın etkililiğine bakmaktır. Bu vaka çalışması Ankara ilindeki disleksi tanılı çocuklarla yürütülmüştür. Evde eğitim alan ikinci sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veri toplama araçları araştırmacı tarafından oluşturulan formlar ve ses kayıtlarıdır. 12 drama yöntemi kullanılarak uygulama süreci ve sonrası gözlemler kayıt altına alınmıştır. Araştırma sonucunda drama tekniklerinin yaparak yaşayarak ilkesi doğrultusunda okuma yazma öğretiminde kalıcı etkilerinin olduğu ortaya konmuştur.

Karatay ve Ünal (2019) bu çalışmalarında 2000-2019 yıllarını kapsayan makale ve tezlerin çeşitli kriterlere göre incelenmesini amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi deseniyle bu araştırmayı gerçekleştirmişlerdir. Araştırma için YÖK Tez Merkezi, Google Scholar ve Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi veri tabanlarında tarama yapılmış ve belirlenen ölçütleri karşılayan 68 araştırma incelenip ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda disleksi tanılı çocuklara tarama, tanımlama ve değerlendirme bazında birçok test söz konusu edilmiş olmasına karşın ülkemizde uygulanan standart testler bulunmadığından söz edilmiştir.

Buse ve Tecimer (2020) bu çalışmalarında disleksiye genel bir bakış açısı kazandırmak ve disleksi tanılı çocuklar için müzik eğitimi planlarken kullanabilecekleri yöntemler sunmayı amaçlamaktadırlar. Çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilerek tarama yapılarak durum değerlendirme deseni kullanılmıştır. Tarama yapılırken; disleksi, disleksi ve müzik, dislektik öğrencilerin müzik eğitimi şeklinde aratılmıştır. Elde edilen veriler betimsel içerik yoluyla analiz edilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular çok duyulu eğitimle kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiğidir. Çalışma sonucunda; disleksi tanılı çocukların müzik eğitiminde çok duyulu yöntemle yatkınlıklarının göz ardı edilmemesi sonucuna ulaşılmıştır. Ne kadar çok duyuya hitap ediyorsa o kadar kalıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu alanda yapılan çalışmaların az olmasına karşın yöntemin etkililiği baz alınarak daha fazla çalışmaya yer verilmesi önerilmiştir.

Aslan (2023) çalışmasında, 2022-2023 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde gerçekleştirilmiş olup, özel öğrenme güçlüğü (disleksi) tanısı almış ilkokul 3. sınıf öğrencileri üzerinde okuma tiyatrosu yönteminin etkisini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Eylem araştırması deseni kullanılan çalışmada, akıcı okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan iki öğrenci belirlenmiş ve "Gezmeyi Seven Ağaç" adlı metin üzerinden yanlış analizi envanteri ön test olarak uygulanmıştır. Bu ön test sonucunda öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma, okuma tiyatrosu yönteminin disleksi tanısı almış iki öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini değerlendirmek amacıyla haftada iki gün, iki ders saati olarak sekiz hafta süren bir uygulama içermiştir. Sonuç olarak, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde yürütülen çalışma, okuma tiyatrosu yönteminin bu öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar, uygulamacıların gözlemleri ile aile ve öğretmen görüşmeleri tarafından desteklenmiştir.

Can ve Akgün (2023) çalışmalarında çoklu ortamlarla öğretim konulu araştırmaları doküman incelemesi yöntemiyle toplamak ve analiz etmeyi amaçlamışlardır. Ulaşılan araştırmalar belirli kriterlere göre sınıflandırılarak tematik bir çerçevede incelenmiştir. Toplamda 768 makale ve 96 tezden oluşan örneklem içerisinde, araştırmanın amacına uygun olan 152 makale ve 44 tez seçilmiş ve yayın sınıflama formu kullanılarak sistematik bir analize tabi

tutulmuştur. Çalışma kapsamında elde edilen makale ve tezler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve bulgulara göre, çoklu ortamla öğretim konulu yayınların çoğunlukla 2019 yılında yayımlandığı, örneklem büyüklüklerinin genellikle 31-100 arasında olduğu ve örnekleme çoğunlukla lisans öğrencilerinin yer aldığı görülmüştür. Tasarım ilkeleri açısından yapılan incelemede ise çoklu ortam ilkesinin daha fazla araştırıldığı belirlenmiştir.

c. Okul Öncesi Dönemde Öğrenme Güçlüğü Hakkında Yapılan Ulusal Çalışmalar

Avcı ve Kayıran (2022) çalışmalarında Türkiye’de 2010 ve 2020 yılları arasındaki okul öncesiyle ilkokul düzeyinde öğrenme güçlüğü hakkındaki lisansüstü tezleri analiz ederek yönelimin belirlenmesini amaçlamışlardır. Çalışmada betimsel analiz ve kategorik çözümleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme amaçlı örneklem olup 2010-2020 yılları arasında Türkiye’de yapılan ve erişime açık olan lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından oluşturulan veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda okul öncesi ve ilkokul düzeyindeki tezlerin daha çok 2015-2019 tarihlerinde gerçekleştiği ve lisansüstü tezlerin genellikle öğretmen yeterlilikleri ve öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler üzerine odaklanmışken sorunları ortadan kaldırmayı hedefleyen deneysel lisansüstü tezlere pek rastlanmamıştır.

Ertaş (2022) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hakkında bilgi düzeylerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme rasgele örneklem yöntemiyle seçilmiş olup Edirne İli Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan tüm okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. 174 okul öncesi öğretmeniyle çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hakkındaki genel ve tanı bilgilerinin zayıf olduğu, bunun yanında öğrenme güçlüğüne ilişkin kavram yanılgılarının olduğu sonucunda ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sosyo-ekonomik düzey bağlamında öğrenme güçlüğü tanısı ve tedavisi konusundaki bilgilerinde anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür.

Çakmak ve diğerleri (2023) çalışmalarında Genel olarak öğrenme güçlüğü bilişsel yeteneklerin normal düzeyde veya üstünde olmasıyla beraber öğrenme sorunları yaşanmasıdır. Yani bireyde dinleme, okuma, yazma, düşünme, akıl yürütme,

algılama süreçlerinde güçlükler yaşanmasıdır. İşte tam da bu sebeplerden öğrenme güçlüğü'nün okul öncesi dönemde fark edilmemesi olağan bir durum olarak görülmektedir. Öğrenme güçlüğü'nün okuma, yazma ve matematiksel becerilerde bozukluk olarak dar bir açıdan tanımlanması yapılan tanıları geciktirmekte ve öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların tüm hayatını etkileyen bir güçlük olduğunu unutturmaktadır. Öğretmen ve aileye burada büyük bir rol düşmektedir, iyi bir gözlem yeteneğine sahip olmaları gerekmektedir. Gözlemlerin bağlamında uzmanlara başvurulmasıyla çocukta fark edilen davranışlar görülen bozukluklar çocuğun risk atlında olup olmadığını gösterir niteliktedir. Çalışmanın amacı; okul öncesi dönemdeki öğrenme güçlüğü erken belirtileri ve tanının önemini ortaya koyarak aileleri ve eğitimcileri bilinçlendirmektir.

Şentürk Gülhan (2023) çalışmasında öğrenme güçlüğü erken belirtileri ve erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasında ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama yöntemiyle tasarlanan bu araştırmanın örneklemini ise İstanbul ili Başakşehir ve Küçükçekmece ilçesi Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokulu ve ilkokula bağlı anasınıflarında eğitim gören ve rastgele seçilen 342 okul öncesi dönem çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada dört veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular; okul öncesi dönemde erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerilerindeki sorunlar arttıkça öğrenme güçlüğü riski erken belirtilerinin de arttığı görülmüştür. Ayrıca hem ebeveyn ve öğretmen formunda, ailede öğrenme güçlüğü tanısı olma durumuna göre öğrenme güçlüğü riski erken belirtilerinde anlamlı farkı olduğu görülmüştür.

Sivrikaya (2023) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi ve öze yeterliliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma karma yöntem kullanılarak yapılmış olup nitel ve nicel verilerden elde edilmiştir. Çalışma grubunu; 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde ulaşılan iki resmi okul öncesi kurumunda görev yapan 8 okul öncesi öğretmenden ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki 78 çocuktan oluşturmaktadır. Betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hakkındaki temel bilgilerinin yetersiz olup kavram kargaşası yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunların beraberinde özgül öğrenme güçlüğü öz yeterliliklerinin özgül öğrenme güçlüğü alanı bilgi yeterliliği akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliği ve özgül öğrenme güçlüğü meslek bilgilerinin eksik

olduğu bulunmuştur. Araştırmanın rneklem grubunu oluşturan çocukların erken belirti durumu incelendiğinde 2'si yüksek 10'u orta düzeyde özgül öğrenme glđđ riski taşıdığı ortaya çıkmıştır.

2. Uluslararası Araştırmalar

Bu kısımda öğrenme glđđ, disleksi ve disleksi eğitimi, okul öncesinde öğrenme glđđ ilgili gerçekleştirilen uluslararası çalışmalara yer verilmiştir.

Uluslararası literatür incelendiğinde çoğunlukla tercih edilen yöntemlerin nicel yöntemler olduğu görülmekle birlikte tek denekli araştırmalar yok denecek kadar azdır. Ulusal çalışmaların aksine uluslararası çalışmalarda öğrenme glđđ genel olarak değil disleksi başlığı altında ele alınmış olup bu başlık adına daha çok çalışıldığı görülmüştür. Disleksi ve eğitim başlığı altında bakıldığında yüksek öğrenim araştırma başlıklarına sık rastlanmaktadır. ğrenme glđđ nedir, nasıl yöntem ve tekniklerin uygulandığı (Peeltier ve diğerleri, 2023; Woods ve diğerleri 2023; Thapliyal ve Ahuja, 2023; Legg ve diğerleri, 2023) alışmalar yer almaktadır. Disleksiyle ilgili disleksi nedir, yüksek öğrenimde disleksi, eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklerin etkililiğine bakıldığı (Bazen ve diğerleri, 2023; Harding ve diğerler, 2023; Welon, 2023; Tops ve diğerleri 2023; Clemens, NH ve Vaughn, 2023) alışmalar bulunmaktadır.

a. ğrenme Glđđ ve Eğitim Konusunda Yapılan Uluslararası alışmalar

Barga (1996) alışmasında öğrenme glđđ olan öğrencilerin başarisına katkısı olan etkenleri incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemi tercih edilen bu çalışma altı aylık süreçte dokuz öğrenme glđđ tanılı niversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci veri toplama araçları gözlem ve anketlerle sağlanmıştır. Araştırmanın analizi betimsel içerik analiziyle yapılmıştır. Ulaşılan bulgular öğretmenlerin bilgi eksikliğini en büyük zorluk olarak belirtilirken yaşanılan zorluğun büyük ölçüde değerlendirme süreçlerinde olduğunu belirtmiştir. Tutum açısından ele alınan çalışmalarda motivasyon eksikliği en sık rastlanan zorluktur. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin bireysel eğitim planları dahilinde yaşadıkları zorluklar ve sorunların ozlmesi adına araştırmacılar ve eğitimcilerin çalışmalarına konu alınması gerektiği belirtilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin okul yılları boyunca etiketlendikleri damgalandıkları bilgisine ulaşılmış buna karşın okulda yaşadıkları

engelleri yönetmek için olumlu-olumsuz başa çıkma teknikleri kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, özellikle güncel federal yasalar çerçevesinde LD'li öğrencilere hizmet sunan okul yöneticileri ve üniversite eğitimcileri için önemlidir ve ayrıca, bu öğrencilerin kendi savunuculuklarını yapma ihtiyacını vurgulamaktadır.

Moreira et al (2012) çalışmasında disleksi tanılı çocuk ve ergenlerde müzik eğitiminin okuma becerileri (yani sesli okuma becerileri, okuduğunu anlama, akıcı okuma, fonolojik farkındalık ve heceleme) üzerindeki etkinliğini incelemektedir. Araştırma nicel yöntem kullanılarak yapılmış tarama çalışmasıdır. Çeşitli veri tabanları kullanılarak karşılaştırmalı analiz yapılmıştır. Araştırma sonucunda disleksi tanılı çocuk ve ergenlerde okuma becerilerinin geliştirilmesinde müzik eğitiminin etkinliği hakkında bir yargıya varmak için randomize kontrollü çalışmalardan elde edilmiş hiçbir kanıt bulamadıklarını ifade etmişlerdir.

Lancaster et al (2020) çalışmalarında özel öğrenme güçlüğüne altıda yatan sebepler genetik veya çevresel mi sorusuna yanıt aramayı amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak vaka inceleme çalışması yapmışlardır. Ağ ve yol analizi yaparak genler incelenmiştir. Araştırmanın bulguları okuma güçlüğüne kompleks bir biyolojik ve çevresel kökeni olduğunu, genetik ve nörobiyolojik mimarinin okuma yetenekleri için ortak olabileceğini göstermektedir. Araştırma sonucunda davranışsal, demografik ve çevresel faktörlerin de bu durumu etkilediği ve okuma güçlüğüne karşı koruyucu veya risk taşıyan özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir.

Mina et al (2021) çalışmalarında müzik terapisi ve öğrenme güçlüğü arasındaki ilişki ve müziğin özel gereksinimli bireylerin eğitimindeki rolünü tanımlayarak daha sonrasında etkili yöntemleri gözler önüne sermeyi amaçlamışlardır. Bu çalışma öğrenme güçlüğü olan bireylerin öğrenmelerinde müziğin bu denli etkisinin olmasıyla eğitimlerinde kullanılmasının onlara getirdiği başarıyla önemini gözler önüne sermek istemişlerdir. Sistemik inceleme yaparak veriler toplanmıştır. Çalışma 5-10 yaşlarındaki çocuklarla yapılan araştırmaları kapsamaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda müziğin okuma ve fonolojik farkındalık gibi konularda öğrenme güçlüğüne sahip çocukların yaşadığı zorlukların üstesinden gelmede önemli bir araç olduğu açığa çıkarılmıştır.

Rashid and Wong (2023) çalışmalarında öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların bireyselleştirilmiş eğitim planlarının uygulanmasında öğretmenlerin yaşadığı zorlukları göz önüne sermeyi amaçlamışlardır. Nicel yöntem tercih edilmiş olup 12 çalışma sistematik literatür taraması yapılarak incelenmiştir.

b. Disleksi ve Eğitim Hakkında Yapılan Uluslararası Çalışmalar

Richardson (2015) çalışmasında 2012'de Open Üniversitesi uzaktan eğitim modüllerine katılan disleksi veya diğer özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin başarı durumunu incelemeyi amaçlamıştır. Ulaşılan bulgularda ek bir engeli olmayan disleksi veya özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, modüllerini tamamlama konusunda engelli olmayan öğrencilerle eşit derecede başarılıydılar. Ancak, tamamladıkları modüllerden geçme ve başarılı oldukları modüllerden iyi not alabilme olasılıkları daha düşüktü. Ek engeli bulunan disleksi veya özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, modüllerini tamamlama, tamamladıkları modüllerden geçme ve başarılı oldukları modüllerden iyi not alabilme olasılıklarında, engeli olmayan öğrencilere kıyasla daha düşük bir başarı gösterdiler. Yine de disleksi veya özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin yaklaşık %40'ı, birinci sınıf veya ikinci sınıf üstü derecelere sahip bir lisans derecesine hak kazanacak şekilde başarılı notlar elde etmişlerdir.

Hulme and Snowling (2016) araştırmalarında okuma gelişimi ve bozukluklarının doğası hakkında mevcut bilgileri incelediğimizde, yazının kodunu çözmeyi öğrenme süreçleri ile okuduğunu anlama süreçleri arasında bir ayrım yapabilmeyi amaçlamaktadırlar. Nitel araştırma yöntemi tarama çalışmasıdır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında Kod çözme güçlüğü veya disleksiye sahip çocuklar, okul öncesi dönemden itibaren ses farkındalığı, harf-ses bilgisi ve hızlı otomatik isimlendirme konularında zorluklar yaşarlar. Bu fonolojik ve dil becerisi eksiklikleri, disleksiye özgü okuma zorluklarına yol açan temel nedenler olarak görünmektedir. Disleksi riski taşıyan çocuklar üzerinde yapılan bir araştırmadan elde edilen verilere göre, ailede disleksi riskinin, zayıf okuma için ana risk faktörü olduğu ve okula başladıklarında kalıcı dil güçlüğü yaşayan çocukların okuma sorunları geliştirme olasılığının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Erken dönemdeki sözlü dil zorluklarının, daha sonraki okuma zorlukları için güçlü bir gösterge olduğu vurgulanmaktadır.

Habib et al (2016) çalışmalarında, özel tasarlanmış bir Kognitvo-Müzikal Eğitim (CMT) yönteminin, disleksiye sahip çocuklar için etkinliğini test eden bir çalışmayı vurgulamaktadır. Çalışmaları, üç ilkeye dayanmaktadır: 1. Müzik-dil benzerlikleri: Disleksi tanılı çocukları müzikle eğitmek, müzik ve dil işlemleri arasında ortak olan beyin devrelerini iyileştirmeye katkıda bulunabilir. 2. Müziğin zamansal ve ritmik özellikleri: Müziğin zamansal ve ritmik yönlerinin, bazı disleksi türlerine özgü "zaman eksikliği" üzerinde olumlu bir etkisi olabileceği öne sürülmektedir. 3. Çapraz modal entegrasyon: Yöntem, disleksi ve ilgili bozukluklarda beyin bölgeleri arasındaki bozuk bağlantılara dayanarak, duyuşsal (görsel, işitsel, somatosensoryel) ve motor sistemleri birleştirmeye odaklanmaktadır. Araştırmacılar iki ayrı çalışma gerçekleştirdi. İlk çalışmada, disleksi tanılı çocuklar, 3 ardışık gün boyunca toplamda 18 saat süren yoğun müzik egzersizlerine tabi tutuldular. - İkinci çalışmada ise 18 saatlik müzik eğitimi 6 haftaya yayıldı. Her iki çalışma da çeşitli dilbilgisel ve dilbilgisel olmayan değişkenlerde önemli iyileştirmeler gösterdiği görüldü. İlk çalışma, kategorik algı ve konuşmanın zamansal bileşenlerinin işitsel algısında iyileşmeler sağlarken ikinci çalışma, işitsel dikkat, fonolojik farkındalık, okuma yetenekleri ve taklit edilmiş sözcük tekrarı konularında ek iyileştirmeler ortaya koymuştur. Ulaşılan bulgular, özellikle CMT yöntemi aracılığıyla müziğin, disleksiye sahip çocuklar için terapötik ve öğretimsel uygulamalara değerli bir katkı sağlayabileceğini göstermektedir. Dil bilgisel ve dil bilgisel olmayan becerilerdeki olumlu sonuçlar, müzik temelli müdahalelerin disleksi ile ilişkilendirilen bilişsel yeteneklerin gelişimini destekleme potansiyelini işaret etmekte olduğu sonucuna ulaşılmış.

White, Mather and Kirkpatrick (2020) çalışmalarında 243 üniversite öğrencisinin dyslexia (disleksi) konusundaki bilgi düzeyini ve sorumluluk algısını incelemiştir. Eğitim alanında okuyanlar (EM) ile mimarlık alanında okuyanlar (NEM) arasında bilgi düzeyi açısından önemli bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, Eğitim, Özel Eğitim ve Okul Psikolojisi alanlarında okuyan öğrenciler arasındaki farklar da incelenmiştir. Sonuçlar, EM ve NEM arasında veya EM içinde önemli bir bilgi farkının olmadığını göstermiştir. Araştırılan konulardan biri olarak, katılımcıların disleksi tedavisi hakkında en az bilgiye sahip olduğu ve uygun öğretim içeriği konusunda kafa karışıklığı yaşadığı belirlenmiştir. Katılımcı tanımlamalarının analizi, disleksi özellikleri konusunda yaygın bir kafa karışıklığı

olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, EM, kendilerini disleksi öğrencilerini eğitme konusunda orta düzeyde sorumlu olarak görmüş ve özel eğitimcilerin en büyük sorumluluğa sahip olduğuna inanmıştır.

Leloup et al (2021) çalışmalarında disleksi hastalığına sahip çocuklarda okuma becerisini artırmayı amaçlayan tekrarlı okuma ve vokal müzik maskeleyme (RVM) adlı yeni bir müdahale programının etkinliğini değerlendirmek için yapılan iki farklı çalışmayı ele almaktadır. Çalışmalar, 5 haftalık yoğun RVM eğitim programını içeren bir ön-test-son-test klinik paradigmayla beraber standart iyileştirme programı (SIP) olarak adlandırılan 8 aylık bir programla karşılaştıran bir uzunlamasına paradigma olmak üzere değerlendirilmiştir. Her iki çalışmanın sonuçları, yeni önerilen RVM yönteminin etkililiğini ortaya koymuştur. Özellikle uzunlamasına çalışmada, çocukların okuma hızı, ilgili fonolojik, görsel-dikkatsel ve bilişsel becerileri ile okumaya yönelik tutumları düzenli olarak ölçülmüştür. RVM eğitimi sonrasında okuma verimliliğinde ve ilgili becerilerde önemli iyileştirmeler, okumaya karşı daha büyük bir motivasyon gözlemlenmiştir. Verilerin modellenmesi, özellikle yürütme ve işleme hızı becerilerini RVM eğitimine dahil eden bir bağlantıyı ortaya koymaktadır; bu da RVM'nin etkili okuma için gerekli olan fonolojik ve ortografik kodlama prosedürlerini dengelemeye yardımcı olabileceğini öne sürmektedir. RVM eğitiminin kısa, yoğun ve odaklı doğası, klinik uygulama için uygun ve çekici bir müdahale yöntemi haline getirmektedir. Başlangıçtaki sonuçlar umut vadederken, RVM eğitimi, standart programlar sonuç vermediğinde özellikle okuma akıcılığı bozukluklarını etkili bir şekilde gidermek için kullanılabilecek değerli bir araç olabilir sonucuna ulaşılmıştır.

Vivcik (2023) çalışmasında disleksinin dünya genelinde %5 ile %12 arasında görülen yaygın bir öğrenme güçlüğü olduğunu belirtiyor. Çeşitli çalışmalar, disleksili çocuklarda dikkat eksikliği olabileceğini gösteriyor. Özellikle ilk okul çağında dikkatin şekillendiği vurgulanıyor ve disleksi gibi öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların desteklenmesinin önemli olduğu ifade ediliyor. Araştırmanın odak noktası, 9-11 yaş arasındaki disleksi tanılı çocuklarda yoğunlaştırılmış ve seçici dikkat düzeyini geliştirmek. Çalışmanın amacı, dikkat eğitimi ile disleksili çocukların okuma, yazma, hesaplama ve dil becerilerindeki gelişimleri ortaya koymak olarak belirlenmiş. Ayrıca, Türkiye'de bu konuda yapılan ilk çalışma

olması önemli olarak vurgulanmış. Yöntem olarak, Konya Derin Disleksi Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ndeki disleksili bireylerin kullanıldığı bir deneme modeli izlenmiş. Toplamda 24 çocuk (12 disleksili, 12 normal gelişim gösteren) seçilmiş ve bu çocuklara 13 oturum dikkat eğitimi verilmiş. Veri toplama araçları arasında d2 dikkat testi, Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrarı testi ve Disleksi Hata Tablosu bulunuyor. Veri analizi için SPSS paket programı kullanılmış ve bağımsız örneklem t-testi uygulanmış.

c. Okul Öncesi Dönemde Öğrenme Güçlüğü Hakkında Yapılan Uluslararası Çalışmalar

Ortiz et al (2014) çalışmalarında disleksi riski taşıyan çocuklarda görsel ve işitsel algıyı inceleyerek bu konulara yanıt aramaktır. Çalışmada disleksi riski taşıyan ve taşımayan okul öncesi dönemdeki çocukları, işitsel, görsel zamansal sıra belirleme görevleri ile aynı, farklı ayırt etme görevlerinde karşılaştırılmıştır. Her iki gruba da görsel ve işitsel, dilbilgisel ve dil dışı uyarıcılara yer verilmiştir. Çalışmanın bulgularından disleksi riski taşıyan çocukların hem görsel hem işitsel algılarının bozuk olduğu, risk taşıyanların taşımayanlara göre zamansal görevlerde daha düşük başarı gösterdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. İşitsel ayırt etmede gruplar arasında fark olmadığı görülmüştür. Risk altındaki okul öncesi çocuklarının görsel ve işitsel algısal işlemede zorluklarının dil dışı uyarıcılara etki ettiği görülmüştür. Yaşadıkları görsel ve işitsel algı eksikliklerinin okumayı öğrenme bozukluğuyla alakalı olmadığı tespit edilmiştir.

Ghalomi, Delavar and Sharifi (2018) çalışmalarında okul öncesi dönemdeki çocuklar için standart bir öğrenme güçlüğü testi oluşturmaktır. Öğrenme güçlüğüne sahip okul öncesi dönemdeki çocuklarda yaygın görülen görsel-motor performans düşüklüğü olduğu bilinmektedir. Araştırmacı tarafından oluşturulan test 206 okul öncesi çocuğu örnekleme üzerinde uygulanmış ve test edilmiştir. Geçerlilik ve güvenilirlik sağlanarak analizler yapılmış normal düzeydeki çocuklarla öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin arasında anlamlı bir ortalama puan farkı olduğu görüldü. Yakınsak geçerliliği taramak amacıyla anneler tarafından uygulanan testte de anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Çalışmanın önerisi, testlerin kabul edilebilir olmasını göz önüne alarak gerekli yerlerde araç olarak kullanılabilmesidir.

Gonzale and Brown (2019) çalışmalarında Head Start merkezlerinde görev yapan okul öncesi eğitimcilerinin disleksi algılarını ölçmek, disleksi riski kavramı hakkındaki algıları ve araştırma temelli bir değerlendirme aracıyla nasıl belirlediklerini amaçlamışlardır. Bu çalışma iki Head Start merkezinin incelendiği bir durum çalışmasıdır. 19 okul öncesi öğretmeniyle çalışılmış veriler yarı yapılandırılmış görüşme, gözlemlerle toplanmıştır. Çalışmanın bulgularında, okul öncesi öğretmenlerinin disleksi fonolojik işleme bozukluğu değil görsel işleme bozukluğu olarak algıladıkları. Okul öncesi öğretmenlerinin fonem farkındalığı disleksi riski taşıyan çocukları belirlemede önemli faktör olarak görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin disleksi konusunda profesyonel destek yani hizmet içi eğitimlere gereksinim duydukları görülmüştür.

Barnes et al (2020) çalışmalarında okul öncesinde her iki türde de yani okuma ve matematik öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukları belirlemenin mümkün olup olmamasına bakmayı amaçlamışlardır. Okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü ön belirtisi olarak erken okuryazarlık ve matematik becerilerindeki zayıflıkları göz ardı edilmeyecek bir sinyal olarak görülebilir. Algı, dikkat, ses farkındalığı gibi durumlar 493 çocukla çalışılarak değerlendirilmiştir. Alınan puanlara göre risk grubu üç derecede ele alınmıştır. Risk altındakilerden-risk altında olmayanlara kadar iki ciddiyet kesim noktası belirlenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda okul öncesi eğitim sene başında dikkatlerini toplama konusunda zorlanan çocukların yine okul öncesi sene sonunda da matematik ve okuma güçlüğü gösterme olasılığı yüksek olarak saptamıştır. Öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukları belirlemede erken okuryazarlık ve matematik becerileri gözlemleri iyi birer ipucu olabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Hussein et al (2020) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü riski taşıyan okul öncesi öğrenciler arasında düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları öğrenme etkinliklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma okul öncesi kurumlarında dört okul öncesi çocuğuyla gerçekleştirilen nitel bir araştırmadır. Veriler sınıf içi gözlem ve görüşmelerle toplanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara, öğretmenler tarafından uygulanan öğretim etkinliklerinin sadece düşük düzeyde düşünme becerilerini geliştirmek için olan aktiviteler olduğu söyleniyor. Bu nedenle öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan okul öncesi çocuklarının düşünme

becerilerini uygulama yeteneklerini arttırmak için öğretim modülleri gibi araçlar geliştirilmesinin gerekliliği söz konusudur.

Zakopoulou et al (2011) çalışmalarında disleksiye özgü belirtilerin erken tespiti ve sebep olan faktörlerin belirlenmesini amaçlamışlardır. Yunanistan'da gerçekleştirilen bu üç çalışma fonolojik farkındalık, psikomotor yetenek, algı, bellek, dikkat, ön yazma becerileri üzerinden değerlendirilmiştir. Yunanistan'da gerçekleştirilen üç çalışma, bu faktörlerin erken başlangıçlı Spesifik Gelişimsel Disleksinin ana belirleyicileri olduğunu göstermiş ve müdahale yöntemlerinin önemini vurgulamıştır. Bu çalışmanın bulgularında, belirli alanlardaki işlev bozukluklarının, çocukların öğrenme sürecinde gelecekteki zorlukların erken ve güvenilir bir şekilde önlenmesine olanak tanıdığı perspektifini desteklemekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ulusal ve uluslararası çalışmalar alanyazın incelendiğinde, disleksinin yaygın bir gelişimsel bozukluk olmasının yanında erken tanı ve müdahalenin öneminden bahsetmişlerdir. Erken müdahale ile hayatlarının daha kolay hale gelebileceği ailelerin ve öğretmenlerin bu konuda bilinçlenmeleri gerektiğinden söz edilmektedir. Disleksi riski olan veya tanılı çocukların fark edilmesiyle gereksinimlerine uygun eğitim programları hazırlanması gerekmektedir. Tam da bu noktada müziğin özel gereksinimli bireylerin eğitimindeki yeri ve önemi gözle önüne serilmiştir. Klasik eğitim yöntemlerinin aksine keyifli ve kalıcı öğrenmelerle eğitim sürecinde müziğin kullanılması tüm duylara hitap eden yöntemin beden perküsyonuyla desteklenmesi olumlu sonuçlar doğurabileceğini işaret etmektedir.

III. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümü; araştırmanın modeli, katılımcılar, ortam ve materyaller, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analiziyle birlikte geçerlilik ve güvenilirlik analizleri alt başlıklarından oluşmaktadır.

A. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada okul öncesi dönemdeki (5-6 yaş) disleksi riski olan çocuklara beden perküsyonu (ritim) eğitimi aracılığıyla yön/mekân kavramları öğretimini test etmek amacıyla nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nicel araştırmalar sayısal ve ölçülebilir olan değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçmektedir (Garip, 2023). Nicel araştırmalar sosyal bilimlerde toplumsal olguların incelenmesi sonucu kanunları ortaya koymaktır (Aslan, 2018). Bu araştırmada, deneysel araştırma türlerinden olan tek denekli araştırma yöntemlerinden, denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Deneysel araştırma, hipotezi doğrulamak veya yanlışlamak için değişkenlerin denetlendiği bir araştırmadır (Usta, 2012). Bu araştırmanın bağımlı değişkeni; yön/mekân kavramları kazanımı, bağımsız değişkeniyse; BEPRE (beden perküsyonu (ritim) eğitimi) öğretimdir. Deneysel araştırma yöntemlerinden olan tek denekli araştırma yönteminin bu grupta yer almasının sebepleri; bağımsız değişkeninin kontrolü uygulayıcıda olması ve uygulama öncesi-sırası-sonrası ölçümlerinin yapılarak bağımsız değişkenin etkilerine bakılabiliyor olmasıdır (Yozgat ve Afacan, 2018). Denekler arası çoklu başlama deseni ise araştırmacının planlanan sürecin farklı zamanlarında gerçekleştirilen müdahalelerin uygulanan yöntem (bağımsız) sonucu bağımlı değişkene etkisini karşılaştırma olanağı verir. Denekler arası çoklu başlama deseni bağımlı-bağımsız değişken arasındaki işlevsellik ilişkisini belirlemede en etkili yöntemlerdendir (Kurt, 2018). Denekler arası çoklu başlama modeli aynı zaman-aynı ortam, aynı öğretim farklı deneklere uygulanmaktadır.

Uygulama sırasında deneklerin aynı ortamda aynı zamanda bulunmaları etkilenme durumundan kaynaklı uygun değildir. En az üç denekle çalışılması ve deneklerin benzer özellikte olması gerekmektedir. Bu süreçte ilk olarak her

denekten eş zaman diliminde, sırasıyla kararlılık görülene dek başlama düzeyi verisi toplanmaktadır. Deneklerde kararlılık sağlandığı takdirde deneklere müdahale edilmeye başlanmaktadır. Bu evreye ise öğretim oturumları denmektedir (Terzioğlu, 2020). Böylelikle bütün deneklerde kararlılık verisi alındıktan sonra birinci denekte öğretim oturumuna geçilir, eğer ikinci denekte kararlılık sağlandıysa ikinci denekte de öğretim oturumuna geçilir.

Tüm deneklere ardışık zaman diliminde uygulanması zamanın etkisini (history effect) kontrol altına almaktadır. Genelleme yapmaya olanak vermesi, farklı birden çok denekler arasında karşılaştırma şansı tanınmasıyla ilişkilidir (Biçer, 2019). Başlama düzeyi sonrası öğretim oturumlarında son bulmasıyla tüm öğrencilere kalıcılığı test etmek üzere izleme oturumları gerçekleştirilir. Öğrenmenin genellenmesi amacıyla ortamın, materyallerin ve kişilerin (kendi öğretmenleri) farklılaştırıldığı öğretim oturumlarından yaklaşık iki hafta sonra izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Ek olarak deneklerin öğretmenlerinden, hazırlanan sosyal geçerlilik sorularına verilen cevaplarla veri toplanmaya devam edilmektedir. Oturumların gerçekleştiği ortamlarda oturumu kaydetmek üzere ses kayıt cihazları, kalem, kâğıt, silgi, veri toplama araçları-formları bulundurulmuştur. Araştırmanın uygulama süreci boyunca başlama, öğretim, izleme ve genelleme verilerinin toplanması için gerekli araç gereçlerden bir önceki cümlede bahsedilmektedir. Uygulama sürecinde kullanılan materyallerden izleyen başlıklarda detaylıca bahsedilmiştir.

B. Araştırmanın Değişkenleri

1. Bağımlı değişken

MEB Okul Öncesi Eğitim Programında (2013) yer alan kazanımlarında, *Kazanım 10: Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular (Göstergeleri: Nesnenin mekândaki konumunu söyler. Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir. Mekânda konum alır.)*. Okul öncesi eğitim programında yer alan kavramlardan; altında-üstünde, önünde-arkasında, içinde-dışında, sağ-sol kavramları disleksi riski olan çocukların yön/mekân kavramları konusunda yaşadıkları zorluklar doğrultusunda belirlenmiştir.

2. Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni BEPRE (beden perküsyonu (ritim) eğitimi) yoluyla öğretimdir. Kazanımlar ve kavramlar doğrultusunda özel eğitim bireysel sınıflarda yapılmak üzere çocuğun aktif olduğu BEPRE bedenini tıpkı bir müzik aleti olarak kullandığı uygulama planı oluşturulmuştur. Öğretim aşaması ısınma, nefes çalışmaları ile başlayarak asıl öğretimin olduğu kavramların ritim tutularak beden müzik aleti görevi gördüğü aşamadan oluşup son olarak öğrenimin sağlanmasının yapıldığı yönergeler, verilen evrelerin değerlendirme süreciyle son bulur.

C. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları; uygulayıcı, denekler, gözlemcilerden oluşmaktadır. Katılımcılar başlığı adı altında; denekler, uygulamacı ve gözlemcilerle ait bilgiler alt başlıklarda açıklanmaktadır.

1. Denekler

İsim	Yaş	Cinsiyet	Riski	Ön koşul puanı
Ahmet	5	Erkek	Öğrenme güçlüğü (disleksi)	6
Semra	6	Kız	Öğrenme güçlüğü (disleksi)	10
Asel	5	Kız	Öğrenme güçlüğü (disleksi)	8
Edanur	6	Kız	Öğrenme güçlüğü (disleksi)	9
Ahmet K.	6	Erkek	Öğrenme güçlüğü (disleksi)	9

Şekil 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Bu çalışmada olasılık dışı örneklem çeşidinden homojen örnekleme kullanılmıştır. Homojen örnekleme belli nitelikteki ve alandaki çalışmalarda kullanılmaktadır (Pekdoğan, 2017). Çalışmaya İstanbul ilinde bulunan Yenibosna'daki Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ne kayıtlı ön koşulları sağlayan 5 öğrenci katılmıştır. Ön koşullar şu şekildedir; 5-6 yaşlarında, disleksi riski olan, yön/mekân kavramlarını kazanamamış çocuklar olmalarıdır. Katılımcılar yaşlarıyla birlikte; Ahmet (5), Edanur (6), Asel (5), Semra (6),

Ahmet'dir (6). Katılımcılardan Asel ve Ahmet bir anaokulunda da kaynaştırma öğrencisi olarak öğrenim görmektedir.

Şekil 1 incelendiğinde beş disleksi riski olan çocuktan ikisi erkek üçü kız çocuğudur. İki çocuk beş, üç çocuk altı yaşlarındadır. Çocuklardan Ahmet değerlendirme ölçeği üzerinden altı puan alarak en düşük, Semra ise on puan alarak en yüksek ön koşulu sağlamış olduklarından araştırmaya dahil olmuşlardır. Değerlendirme ölçeğinde altı basamak vardır ve her basamak için bir ile üç arasında derecelendirilmiş becerilere karşılık gelen puanlar yer almaktadır. Değerlendirme formu üzerinden her basamak (kavram) için bir puan almak ve bir ya da ikisinden iki puan almak önceki öğrenmelerinin olmadığını ve yetersiz olduğu görülerek ön koşul puanı olarak kabul edilebilmiştir. Aşağıda araştırmaya dahil olan katılımcılar hakkında detaylı bilgiler verilmiştir.

Ahmet, 5 yaşında olup disleksi riski olan bir çocuktur. Ahmet 1-10 kadar sayı sayabilmekte fakat beşten sonra-önce kaç gelir diye sorulduğunda karıştıran bir çocuk. Sağ-sol gibi yön/mekân belirten kavramları sıklıkla karıştırır. Verilen karmaşık yönergeleri yerine getirmekte zorlanır, yalın bir dil ve kısa yönergeleri yerine getirebilir.

Semra, 6 yaşında olup disleksi riski olan bir çocuktur. Ayakkabısını giymekte, günlük yaşam becerilerine dair zorluklar yaşamaktadır. Konuşması yavaş ve çoğu zaman takılmaktadır. Yön/mekân kavramları ve buna yönelik kazanımlarda zayıftır.

Asel, 5 yaşında olup disleksi riski olan bir çocuktur. Yüksek manasız sesler çıkarır ve anlamsız şekilde belli bir bölgede daireler çizip el hareketleri yapmaktadır. Çok fazla konuşmayıp sayı sayma işlemini başarılı şekilde yapamamaktadır. Yön/mekân kavramlarında kargaşa yaşamaktadır.

Edanur, 6 yaşında olup disleksi riski olan bir çocuktur. İletişim, cümle bilgisi zayıf, resim çizmede hala karalama düzeyinde olup yön/mekân kavramlarını karıştırmakta/bilememektedir.

Ahmet K., 6 yaşında olup disleksi riski olan bir çocuktur. İçine kapanık sakin bir çocuk. Verilen yönergeleri çok kez tekrar edilince harekete geçiyor. Renkleri biliyor birden ona kadar sayabiliyor geri-geri sayamıyor. Yön/mekân kavramlarını karıştırmakta ve zorlanmaktadır.

Aşağıda verilen Şekil 2’de görüldüğü üzere her basamak, öğretimi hedeflenen kavramları içermektedir. Araştırmaya dahil edilmek için belirlenen ön koşul puanı 6 ila 10 olarak belirlenmiştir. Yukarıda belirtilen Şekil 1’de ön koşul puanı 6-10 aralığında olan çocukların yer aldığı görülmektedir.

Puan	3	2	1
1) Altında- üstünde kavramları	Altında üstünde kavramlarını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir.	Altında üstünde kavramlarını ayırt eder gösterir ama istenen yere yerleştiremez.	Altında üstünde kavramlarını ayırt edemez, gösteremez ve yerleştiremez.
2) Önünde arkasında kavramı	Önünde arkasında kavramlarını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir.	Önünde arkasında kavramlarını ayırt eder gösterir ama istenen yere yerleştiremez.	Altında üstünde kavramlarını ayırt edemez, gösteremez ve yerleştiremez.
3) İçinde-dışında kavramları	İçinde dışında kavramlarını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir.	İçinde-dışında kavramlarını ayırt eder gösterir ama istenen yere yerleştiremez.	İçinde dışında kavramlarını ayırt edemez, gösteremez ve yerleştiremez.
4) Sağ-sol kavramları	Sağ-sol kavramları ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir.	Sağ-sol kavramları ayırt eder gösterir ama istenen yere yerleştiremez.	Sağ-sol kavramları ayırt edemez, gösteremez ve yerleştiremez.
5) Bilişsel Gelişim Kazanım 10: Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. Göstergeleri: Nesnelerin mekandaki konumunu söyler.	Nesnenin konumunu 6/6 olacak şekilde tüm mekânsal kavramlar dahil doğru ifade eder.	Nesnenin konumunu yalnızca basit mekân kavramları sorulduğunda yapabilir.	Nesnenin konumu bilgisine sahip değildir. Sorulan sorulara cevapsız kalır.
6) Bilişsel Gelişim Kazanım 10: Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. Göstergeleri: Yönergeye uygun olarak nesneyi uygun yere yerleştirir.	Nesneyi uygun yere 6/6 olacak şekilde tüm mekânsal kavramlar dahil yerleştirir.	Nesneyi uygun yere 6/3 olacak şekilde çoğu mekânsal kavramlar dahilinde yerleştirir.	Yönergeye uygun işlemi takip edemez. 6/1 ya da 6/0 gibi skorlar görülür.

Şekil 2. Ölçülen ve kazandırılacak kavram ve kazanım

2. Uygulamacı

Deneyisel süreçteki tüm uygulamalar 2023-2024 eğitim yılında araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı İstanbul Aydın Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünü tamamladıktan sonra Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi yüksek lisans eğitimine başlamıştır. 20-21 Mayıs 2023 tarihli 14. Uluslararası Sosyal, Beşerî ve Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sözel bildiri sunmuş ve bildirisini kongre makalesinde yayımlanmıştır.

3. Öğretmenler (Gözlemciler)

Gözlemci olarak ayrıca sosyal geçerlilik verileri deneklerin sınıf öğretmenlerinden toplanmıştır. Üç kadın öğretmenle sosyal geçerlilik verileri için görüşülmüş ve taraflarınca sosyal geçerlilik formu doldurmuştur. İki öğretmen Özel Eğitim Öğretmenliği, bir öğretmen ise Okul Öncesi Öğretmenliği lisans mezunudur.

D. Araştırmanın Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci altında-üstünde, önünde-arkasında, içinde-dışında, sağ-sol kavramlarının öğretimi olmak üzere dört deneysel uygulamadan oluşmaktadır. Her kavram grubunun öğretimi amacıyla tek tek başlama, uygulama ve izleme düzeyi planlamasıyla hareket edilmiştir. Tüm oturumlar bireysel sınıflarda bireysel olarak planlanmıştır. Uygulama öncesi bir pilot çalışma uygulaması yapılmıştır. Bu pilot uygulamayla planlamanın pratikte uygulamaya dökülebilirliğine bakılmıştır. Uygulanacak olan yöntem öncesi başlama evresi oturumlarında veriler Değerlendirme Formu ile toplanmıştır. Böylelikle uygulama öncesi düzeyleri belirlenmiş olmakla birlikte uygulama sonrası gözlenecek olan becerilerde değişim ya da gelişim gözler önüne serilecektir. Uygulama düzeyi oturumları için aşağıda örnek bir etkinliğe yer verilmiştir.

Örnek Etkinlik 1

Uygulamacı bire bir çocuk-öğrenciyle ders yapılan bireysel sınıfta uygulama için hazırlıklarını yapmıştır. İlk olarak nefes çalışmasıyla başlamaya karar veren uygulamacı bunun için hazırladığı balonları alır ve öğrenciyle beraber şişirmeye başlar. İkişer balon şişirmeleri gerekmektedir. Balonları şişirdikten sonra iki balon uygulamacıda iki balon çocukta olacaktır. Balonların biri sağ (kırmızı) biri sol (mavi) olacak şekilde tutulur. Kollar iki yana açılıp kapanır balonlar ellerindeyken birkaç kez tekrarladıktan sonra dirsekler doksan derece olacak şekilde bükülerek önde birleştirilip daha sonra arkaya doğru çekilir. Sonraki hareket sağ eldeki balonla sol ayağa doğru eğilme, sol eldeki balonla da sağ ayağa doğru eğilme olarak birkaç kez tekrarlanır. Daha sonra öğretmen çocuğun-öğrencinin bu hareketleri yapabilmesine göre sonraki ısınma evresine geçer. Örneğin sol elindeki balonla sağ

ayağına giderken ‘-sağ’, sağ elindeki balonla sol ayağına giderken ‘-sol’ diye tekrar edilir.

Bir sonraki harekette sağ elindeki balonla sol bacağına gittiğindeyse ‘-a’, sol elindeki balonla sağ bacağına indiğinde ‘-şa’, sağ elindeki balonla sol ayağına gittiğinde ‘-ğı’ sol elindeki balonla sağ ayağına indiğinde ‘-da’ yani ‘aşağıda’ kelimesini her hareket tekrarında bölünmüş olarak seslendirerek devam eder. Isınmadan sonra asıl uygulama kısmına gelmiştir. Uygulamacı ve çocuk yan yana aynaya karşı dururlar. Uygulamacı çocuktan onu taklit etmesini ister ve bekler. Uygulamacının iki ayağının altında yere sabitlenmiş poşet vardır aynı şekilde öğrencinin de. Uygulamacı al(sağ)-tın (sol)da (iki ayağını birden) yere vurarak elleriyle de ayağının altını işaret etmektedir. Bu hareketleri ilk başta adım adım yaparken daha sonra hızlanmaya başlarlar ve ritim oluşmaya başlar. Artık uygulamacı ‘Al-tın-da’ diye söylerken çocuk ayaklarını gösterildiği gibi yere vurarak ritim tutmaya sözlere ayak uydurmaya başlar. ‘Altında’ kavramını çocuğun alıp alamadığını ölçmek içinse son bir sonuç etkinliği bazında ilk olarak üç boyutlu nesnelere örneğin küpün altına top, üstüne top ve yanına top koyar ve çocuktan küpün altındaki topu göstermesini bekler. Bu değerlendirmeden alınan sonuca göre altında kavramı ile yan yana verilen üstünde kavramıyla çalışılabilir. Son kısmında ise yine ayna karşısına geçilip parmaklara takılan zilleri başparmağı işaret parmağına çarptırarak ses çıkartırlar. ‘-Üs (sağ el başın üstünde)-Tün (sol el başın üstünde)-De’, iki elde başın üstünde ziller çalınır. Sonra öğretmen ‘Üs-tün-de’ derken çocuk az önce gözlemediği ve taklit ettiği gibi yaparak ritim tutmuş olacaktır. En sonunda uygulamacı ‘Altında-Üstünde’ şarkısını açıp her iki kavram çalışmasını da art arda çocuktan yapmasını bekler, tutarlı veri sağlandığından hareketleri çocuk kendi yapabilmektedir. Ayrıca, şarkıyla hareketleri yaparken dans etmek çocuk için doğal pekiştireç işlevi görmektedir.

Uygulamanın Öğretim Planı

Mekân: Bireysel eğitim sınıfları (aynalı)

Materyaller: Poşet, zil, balon

Şarkı: https://www.youtube.com/watch?v=Qi8KY4LP4_E

Uyarılama: Poşet yerine patlayan naylonlardan da kullanılabilir ya da zil kullanmadan eller başın üstünde alkış yapılabilir.

Kazanım ve Göstergeleri

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.

Kazanım 10: Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular.

Nesnenin mekândaki konumunu söyler.

Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir.

Dil Gelişimi

Kazanım 1: Sesleri ayırt eder.

Sesin geldiği yönü söyler.

Verilen sese benzer sesler çıkarır.

Motor Gelişim

Kazanım 1: Yer değiştirme hareketleri yapar.

Isınma ve soğuma hareketlerini bir rehber eşliğinde yapar.

Belli bir yüksekliğe zıplar.

Kazanım 3: Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.

Bireysel ve eşli olarak nesnelere kontrol eder.

Kazanım 5: Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.

Bedenini kullanarak ritim çalışması yapar.

Nesnelere kullanarak ritim çalışması yapar.

Vurmalı çalgıları kullanarak ritim çalışması yapar.

Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapar.

E. İzleme Oturumu

Öğrenme düzeyi oturumlarından sonra kalıcılığı test etmek üzere iki hafta sonunda son bir değerlendirme izleme düzeyi oturumları için yapılmıştır. Öğrenme sürecindeki gibi uygulama aşamalarının yer almadığı yalnızca değerlendirme

formunda yer alan ifadelerle nesneyi göster, ver, oraya git gibi yönergelerle kavramları kazanıp kazanmadığı yeniden değerlendirilir.

F. Genelleme Testi Uygulaması

Bu uygulamanın üzerinden de yaklaşık iki hafta kadar geçmişken öğretmen okula ait parkta uygulama için uygun ortamı oluşturmuştur. Okulun parkında salıncak, kaydırak, trambolin ve sallanan köprü bulunmaktadır. Öğretmen ilk olarak altında-üstünde kavramından başlayarak çocuktan sallanan köprünün altındaki topu getirmesini ister. Daha sonra öğretmen çocuktan elindeki topa beraber köprünün üstüne çıkıp topu ayaklarının önüne koyup topu ona atmasını ister, öğretmen topu tutup çocuğun arkasına fırlatır bu sırada da çocuğa sorar; top şimdi nerede? Böylelikle öğretmen altında-üstünde ve önünde-arkasında kavramlarının kalıcılığını test etmiş olur. Geriye içinde-dışında ve sağ-sol kavram çiftleri kalmıştır. Bunun için öğretmen çocuktan salıncağın içine topu koymasını ister daha sonra öğretmen bir top daha alıp salıncağa yakın ama dışında olacak şekilde yerleştirir. Çocuktan salıncağın dışında olan topu getirmesini ister. Bu kavram çifti sonrasında sıra sağ-sol kavram çiftindedir, öğretmen buldukları konumdan çocuğa komut verir, şimdi kaydırağın sağındaki merdivenden çıkıp solundaki kaydıradan bir kez kay, şeklinde ifade edip kalıcılık testini tamamlar. Genelleme Değerlendirme Formu, genelleme testi uygulamasında değerlendirme aracı olarak kullanılmıştır ve bu form aşağıda Şekil 3 olarak yer almaktadır.

Puan	3	2	1
Altında- üstünde	Öğretmen bir kez uzun karmaşık bir yönerge verir çocuk başarılı şekilde tamamlar.	Öğretmen bir kez karmaşık yönerge verdikten sonra tekrar basitleştirip yönerge vermek durumunda kalır çocuk bu sefer yönergeyi yerine getirir.	Öğretmen karmaşık veya basit yönerge verir çocuk yönergeleri yerine getiremez.
Önünde-arkasında	Öğretmen bir kez uzun karmaşık bir yönerge verir çocuk başarılı şekilde tamamlar.	Öğretmen bir kez karmaşık yönerge verdikten sonra tekrar basitleştirip yönerge vermek durumunda kalır çocuk bu sefer yönergeyi yerine getirir.	Öğretmen karmaşık veya basit yönerge verir çocuk yönergeleri yerine getiremez.
İçinde-dışında	Öğretmen bir kez uzun karmaşık bir yönerge verir çocuk başarılı şekilde tamamlar.	Öğretmen bir kez karmaşık yönerge verdikten sonra tekrar basitleştirip yönerge vermek durumunda kalır çocuk bu sefer yönergeyi yerine getirir.	Öğretmen karmaşık veya basit yönerge verir çocuk yönergeleri yerine getiremez.
Sağ-sol	Öğretmen bir kez uzun karmaşık bir yönerge verir çocuk başarılı şekilde tamamlar.	Öğretmen bir kez karmaşık yönerge verdikten sonra tekrar basitleştirip yönerge vermek durumunda kalır çocuk bu sefer yönergeyi yerine getirir.	Öğretmen karmaşık veya basit yönerge verir çocuk yönergeleri yerine getiremez.

Şekil 3. Genelleme Değerlendirme Formu

G. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirlik Ölçütlerinin Sağlanması

Araştırmanın bu kısmında geçerlilik verilerinin toplanması, uygulama güvenilirliği, iç geçerlilik ve dış geçerlilik alt başlıklarına yer verilmiştir.

1. Güvenilirlik Verilerinin Toplanması

Araştırmanın verileri İstanbul Aydın Üniversitesi Yüksek Lisans, Okul Öncesi Eğitimi alanı öğrencisi Aslı YILMAZ tarafından toplanmıştır. Araştırmacı öğretmenlere sosyal-geçerlilik sorularını hazırlayıp çalışmanın son aşamasında sunmuştur ve derslerinde ölçümlerini yapıp sorulara yanıtlar vermişlerdir. Sorulara yanıt veren öğretmenler; Bahar E. (Okul Öncesi Öğretmeni), Gamze D. (Özel Eğitim Öğretmeni), Gözde P. (Özel Eğitim Öğretmeni)'dir.

2. Uygulama Güvenilirliği

Uygulamacı uygulama aşamasında verileri toplarken, gözlemciler uygulama içeriğinin planlandığı gibi olup olmadığını gözlemleyerek çalışmalar sırasında notlarını almışlardır. Gözlemciler özel eğitim öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleridir. Uygulamanın içeriğinde esneklikler olmasına karşın akışı bozacak uygulama metni dışına çıkılmadığı görülmüştür.

3. Gözlemciler Arası Güvenilirliğin Hesaplanması

Doğrudan çocukların yön/mekân kavramları öğrenmelerini ölçümlemeye dayalı verilerle alakalı gözlemciler arası güvenilirlik verileri belirlenmiştir. Bu araştırmada araştırmaya katılan beş çocuk için toplam 180 oturumu kapsayan gözlem verisi toplanmıştır. Gözlemciler Özel Eğitim Alanı Uzman Eğitimcileri ve Okul Öncesi Eğitimcileri olan üç öğretmenden oluşmaktadır. Birinci çocuk için yapılan gözlem verilerinden; üç başlama düzeyi gözlem verisi, dört uygulama düzeyi gözlem verisi, iki tane izleme düzeyi gözlem verisi, ikinci çocuk için; üç tane başlama düzeyi gözlem verisi, dört tane uygulama düzeyi gözlem verisi, iki tane izleme düzeyi gözlem verisi, üçüncü çocuk için; üç tane başlama düzeyi gözlem verisi, dört tane uygulama düzeyi gözlem verisi, iki tane izleme düzeyi gözlem verisi, dördüncü çocuk için; üç başlama düzeyi gözlem verisi, dört uygulama düzeyi gözlem verisi, iki tane izleme düzeyi gözlem verisi, beşinci çocuk için; üç başlama düzeyi gözlem verisi, dört uygulama düzeyi gözlem verisi, iki tane izleme düzeyi gözlem verisi olmak üzere beş çocuk için toplam 180 tane gözlem verisi gözlemcilere verilmiştir. Gözlemciler tarafından 60 gözlem verisi izlenerek, kısmi aralık kayıt formuna kodlanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik; (Görüş birliği/Toplam görüş) x 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Patton, 2002). Birinci çocuğun seçkisiz atama ile seçilmiş 10 tane gözlem verisi için en az %89 en fazla %92 olmak üzere ortalama %91, ikinci çocuğun seçkisiz atama ile seçilmiş 11 tane gözlem verisi için en az %87 en fazla %91 olmak üzere ortalama %89, üçüncü çocuğun seçkisiz atama ile seçilmiş 12 tane gözlem verisi için en az %82 en fazla %89 olmak üzere ortalama %85.5, dördüncü çocuğun seçkisiz atama ile seçilmiş 13 tane gözlem verisi için en az %88 en fazla %90 olmak üzere ortalama %89, beşinci çocuğun seçkisiz atama ile seçilmiş 13 gözlem verisi için en az %87 en fazla %93 olmak üzere ortalama %90 düzeyinde gözlemciler arası güvenilirlik bulunmuştur. Bu veriler ışığında gözlemciler arası güvenilirlik %88.9 düzeyinde hesaplanmıştır.

4. İç Geçerlilik

Tek denekli denekler arası çoklu başlama deseni iç geçerliliği yüksek bir desendir (Gast and Ledford, 2010). Çalışma süreci boyunca gözlenen sonuçların (bağımlı değişken) yalnızca uygulamadan (bağımsız değişken) etkilendiğinin

gözlemler sonucunda ortaya konmasıdır (Akan, 2018). Bu araştırmada iç geçerliliği olumsuz yönde etkileyebilecek etmenler araştırmacı tarafından belirlenerek bu etmenlerin önüne geçmek için izlenen adımlara yer verilmiştir (Terzioğlu, 2020).

- 1) **Dış Etmenler:** Bu araştırmada araştırmacı rehabilitasyon merkezindeki çocukların öğretmenleriyle görüşmeler yaparak çalışılacak-öğretilecek olan yön-mekân kavramları konusunda herhangi bir çalışma yapılmamasını söylemiştir. Bunun yanında aileden izin alımı aşamasında da bu bilgi verilmiştir. Devam konusunda aileden hastalık vs. dışında devamsızlık yapılmama sözü alınmıştır. Çalışmanın zaman aşımından da etkilenmemesi için olabilecek en kısa sürede yürütülmesine dikkat edilmiştir.
- 2) **Olgunlaşma:** Tek denekli araştırmalar kararlılık sağlanmasıyla harekete geçildiğinden doğası gereği birkaç ay sürebilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin yaş olarak da büyümesine karşın bağımlı değişkene olan etkinin olabildiğince minimum düzeyde olması istenmiş ve çalışılmıştır.
- 3) **Ölçme:** Araştırmada ölçme etmeninin tarafsızlığını ele almak adına ses kayıtları ve gözlemciler tarafından güvenilirlik verileri toplanmıştır.
- 4) **Denek Kaybı:** Denek kaybı yaşamamak adına öncesinden yapılan veli ve kurum görüşmeleriyle garanti altına alınmak istenmiş ve kayıp yaşanmamıştır. Denek kaybı yaşanması durumunda yedek ön koşul sağlayan denek bulunamamıştır ki buna gerek kalmamıştır.
- 5) **Denek Seçimi Yanlılığı:** Araştırmada ön koşullar belirlenmiş ve denekler bu yanlılıkla seçilmiştir. Koşullar, çalışılmayı hedeflenen kavramların ya hiç bilinmediği ya da kavramların çok zayıf (karıştırması) öğrenmelerinin olması olarak belirlenmiştir. Bu kavramların kazanımı için ön öğrenmelere sahip fakat tanısı sebebiyle kavramları bilemeyen, karıştıran çocuklarla çalışılmıştır.

5. Dış Geçerlilik

Bu araştırmada elde edilen bulguların bu çalışma dışındaki durumlarda da genellenebilir olmasıdır (Terzioğlu, 2020). Araştırmada dış geçerliliği sağlamak üzere, öğrencilerin özellikleri, araştırmanın tüm süreci, kullanılan materyaller ve

ortam detaylandırılarak aktarılmıştır. Ayrıca birden fazla denek ve ortam-materyallerle dış geçerlilik arttırılmıştır.

H. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın ilk aşamasında çalışılacak olan çocukların velileriyle görüşmeler sağlanıp araştırma hakkında bilgiler verilmiştir. Bu aşamada ayrıca velilerden de çocuklar hakkında bilgi edinmek adına “Demografik Sorular” formu ve “Veli İzin Formu” sunularak cevaplanması sağlanmıştır. Form beş veli ile görüşme sağlandıktan sonra doldurulmuştur. “Değerlendirme Formu” başlama, uygulama, izleme düzeylerinde gözlemler sonucu işaretlenerek kayıt altına alınmıştır. Uygulama Gözlem Formu ise uygulama sürecini işleyişini aktaran programdır ve çalışmada buna bağlı ilerlemiştir. “Sosyal Geçerlilik Soruları Formu” gözlemcilerin yani sınıf öğretmenlerinin gözlemleri sonucunda uygulamanın her aşaması için oluşturulmuş ve kullanılmıştır. Veri araçları araştırmacı tarafından hazırlanmış olup İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü 28.03.2023 tarihli 2023-03 Sayılı Etik kurulu kararınca onaylanmıştır.

1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmada çocuklar hakkında demografik bilgileri elde etmek ve uygulama için bilgi toplamak amacıyla demografik bilgi formu sunulmuştur. Demografik bilgi formunda değişkenlere ilişkin çeşitli 11 soru yer almaktadır. Formda bir paragraf etik kurallar çerçevesinde kullanılacağına dair açıklamalar yer almakla beraber çocuğun ismi, yaşı, tanısı, anne-babanın eğitim durumu, ilgi ve yetenekleri, ek bir eğitim alma durumu, hangi eğitimleri aldığı, müziğe ilgisi, vb. sorular yer almaktadır.

2. Değerlendirme Formu

Yine araştırmacı tarafından hazırlanan değerlendirme formuyla ölçmek ve kazandırılmak istenen kavram ve kazanımların derecelendirilip puanlandırılmasından oluşmaktadır. Her kavram için 1-3 arası puanlar verilmiştir. En yüksek puan becerinin en iyi düzeyde yapıldığını ifade ederken, en düşük puan becerinin düşük düzeyde ya da hiç yapılmadığını ifade etmektedir. Değerlendirme

formu davranışın yapılıp yapılmadığının yanında ne derecede yapıldığı hakkında da bilgi vermektedir. Değerlendirme formu tablosunda altı beceri sıralanmış olup dördü kavram, ikisi kazanım ve göstergeleri olarak yer almaktadır. Yön/mekân kavramları basitten karmaşığa şeklinde sıralanmış ve uygulama aşamasında da bu ilke dikkate alınarak uygulamaya koyulmuştur.

3. Uygulama Gözlem

Uygulama gözlem metni çalışılması gereken kavram öğretimi çalışmasının uygulanma sürecini içeren metindir. Bu metinde öğretim sürecinde bulunması gereken tüm detaylara yer verilmiştir. Bu metinde öğrenme süreci, materyaller, uyarılma, mekân, kazanım ve göstergeler yer almaktadır.

4. Veli İzin Formu

Demografik bilgiler formu beraberinde sunulan bu formda araştırmacı tarafından hazırlanan veli izin formudur. Formda araştırmacı, araştırmanın konusuna, hedefine, uygulamasına ve velinin ad-soyadına, imzasına yer vermiştir. Araştırmanın etik kurallar çerçevesinde gerçekleştiği ve gönüllülük esasına bağlı katılımın olmasından yana açıklamalara yer verilmiştir.

5. Sosyal Geçerlilik Soruları Formu

Öğretim süreci sonunda kazanılan beceri-davranışın genellemesinin ortam, kişi ve kullanılan materyaller değiştirilerek test edilmesiyle ölçülebilirliğini sağlayan formdur. Aynı zamanda öğretmenlerin gözlemlerini yansıtmaya yarayan güvenilirliği etkileyen bir veri toplama aracıdır.

İ. Veri Toplama Süreci

Araştırma dahilinde yön/mekân kavramlarının ve kazanımlarının beden perküsyonu (ritim) yolu ile öğretimi sürecine dair; başlama, uygulama, izleme ve genelleme, güvenilirlik ve sosyal geçerlilik olmak üzere altı çeşit veri toplanmıştır. İlk olarak veli izin formu ve demografik bilgi formu velilerle (dört anne bir baba) görüşülerek dijital ortamda doldurulup kaydedilmesi aşamasından başlanmıştır. Velilerin araştırma hakkında içerik bilgisi edinmeleri ve beş çocuğun araştırmada denek olarak katılım sağlamalarına izin verdiklerine dair onay alındıktan sonra öğretmenlerine (üç öğretmen) süreç hakkında bilgi aktarılmış sınıfın gözlem

yapılabilecek kapısından süreci öğrenciye fark ettirmeden gözlemlenmeleri istenmiştir.

Başlama düzeyi evresi için veri elde edebilmek amaçlı değerlendirme formundaki becerilerin (dört adımdan oluşan kavram grubu ve kazanımlar) ölçülüp gözlemlenerek elde edilen puanların not edilerek 3/3 oranında kararlılık sağlanılana dek ölçüm yapılmıştır. Örneğin sağ-sol kavramı için Asel bir puana denk gelen sağ-sol kavramlarını ayırt edememiş, gösterememiş ve yerleştirememiş davranışı gözlemlenmiş ve kaydedilmiştir. Kararlılığını elde etmek adına üst üste üç kez “bir” puan aldığı takdirde sonraki kavrama geçiş yapılmıştır. Tüm deneklerden başlama düzeyi verileri toplanıp kaydedilmiş öğretim oturumu aşaması için uygulama gözlem metnine bağlı kalınarak öğretim sürecine başlanmıştır. Uygulama oturumları yaklaşık beş hafta sürmüştür. Uygulama oturumlarının birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü oturum sonrası izlenip başlama düzeyindeki gibi yalnızca davranışın derecesine bakılarak uygulanan yöntemin etkisine bakılıp değerlendirildiği aşama izleme oturumu olarak gerçekleştirilmiştir. Beş çocuktan oluşan çalışma grubuna yapılan bu aşamalardan yaklaşık iki hafta sonra genelleme oturumu için farklı ortam, materyal ve öğretmenleri aracılığıyla öğrenmenin kalıcılığı ve genellenebilirliği ölçülmüştür. Genelleme oturumu dışında süreci yöneten araştırmacıyken genelleme oturumunda araştırmacı gözlemci, deneğin kendi öğretmeniye sürece dahil olan beceriyi ölçen kişi konumuna geçmiştir.

J. Verilerin Analizi

Tek denekli deneysel desenlerin kullanıldığı çalışmalarda veri analizleri elde edilen sonuçların grafiklerle gösterilip, grafiğin görsel olarak yorumlanmasıyla yapılmaktadır (Selimoğlu ve Özdemir, 2018). Bu çalışmada tek denekli denekler arası çoklu başlama deseni kullanılarak verilerin grafiklerle gösterilip görsel analizi sunulmuştur. Disleksi riski olan çocukların yön/mekân kavramı öğretiminde beden perküsyonunun (ritim) eğitimin etkisi analizinde uygulama öncesi (başlama düzeyi), sırası (uygulama düzeyi) ve sonrası (izleme düzeyi) gözlem verileri, çoklu başlama desenine uygun çizgi grafiğiyle gösterilmiştir. Beden perküsyonunun (ritim) eğitimi disleksi riski olan çocukların yön/mekân kavramları öğrenmelerine etkisinin olup olmadığını, eğer etkisi varsa sıklığı ve süresine dair bilgi toplayabilmek için her bir deneğin başlama düzeyi evresi, uygulama evresi ve

izleme evrelerinden oturumlar kodlamaya dahil edilerek altında-üstünde, önünde-arkasında, içinde-dışında, sağ-sol kavramlarına bakılmış olan gözlemsel veriler sütün ve çizgi grafiğinde gösterilmiştir.

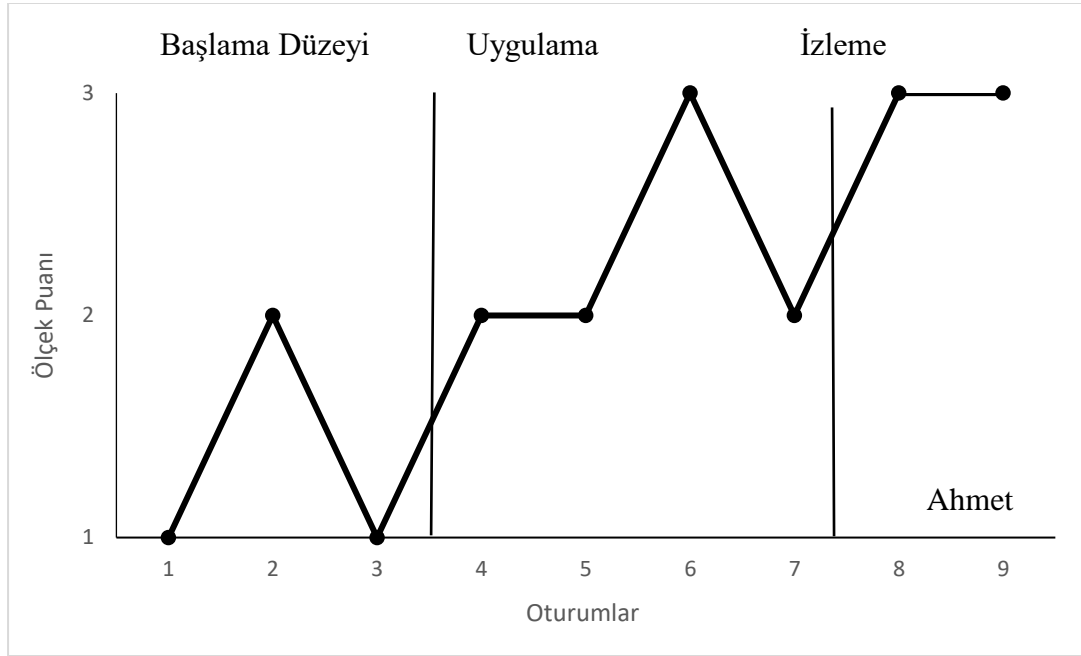
IV. BULGULAR

Araştırmada beden perküsyonu(ritim) eğitimi yoluyla disleksi riski olan çocuklara (5-6 yaş) yön/mekân kavramları (altında-üstünde, önünde-arkasında, içinde-dışında, sağ-sol) öğretimi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda her bir çocuğun yön/mekân kavramlarına yönelik bulguları grafiklerle gösterilmiştir. Bulgular kısmı başlığı altında “Altında-Üstünde, Önünde-Arkasında, İçinde-Dışında, Sağ-Sol” kavramlarına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Her başlık altında beş deneğin de gelişim gösterdiği veriler grafiklerle aktarılmıştır.

A. Altında-Üstünde Kavramı Bulguları

Ahmet’in altında-üstünde kavramı bilgisinin kaydedildiği beden perküsyonu (ritim) eğitimi uygulaması öncesi başlama düzeyi evresi verileri bir gün süre ile üç kez farklı saat aralıklarında toplanmıştır. Ahmet’in başlama düzeyi evresinde altında-üstünde kavram bilgisinin ilk ölçümde “altında üstünde kavramını ayırt edemez, gösteremez ve yerleştiremez” davranışını göstermesiyle 1 puan değerini almış olup ikinci ölçümde “altında-üstünde kavramını ayırt edip gösterir ama yerleştiremez” davranışını göstermesiyle 2 puan olarak kaydedilirken kararlılık görmek adına üçüncü ölçümle “altında üstünde kavramını ayırt edemez, gösteremez ve yerleştiremez” davranışını göstermesiyle 1 puan olarak kaydedilmiştir. Başlama düzeyi için 1 puanda kararlılık göstermiş olduğu görülmüştür. Beden perküsyonu (ritim) eğitimi yoluyla altında-üstünde kavramı öğretimi uygulanmaya başlanmasıyla uygulamanın ilk iki oturumundan itibaren değerlendirme ölçeğinde 2 puana karşılık gelen “altında-üstünde kavramını ayırt edip gösterir ama yerleştiremez” gözlemine ulaşılmıştır. Uygulamanın üçüncü oturumunun sonundaysa 3 puana karşılık gelen “Altında-üstünde kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” gözlemi kaydedilmiştir. Son uygulama oturumunda yeniden 2 puana denk gelen “altında-üstünde kavramını ayırt edip gösterir ama yerleştiremez” gözlemi yapılmasına karşın izleme oturumlarına geçildiğinde her iki oturumda da Ahmet’in 3 puana karşılık gelen

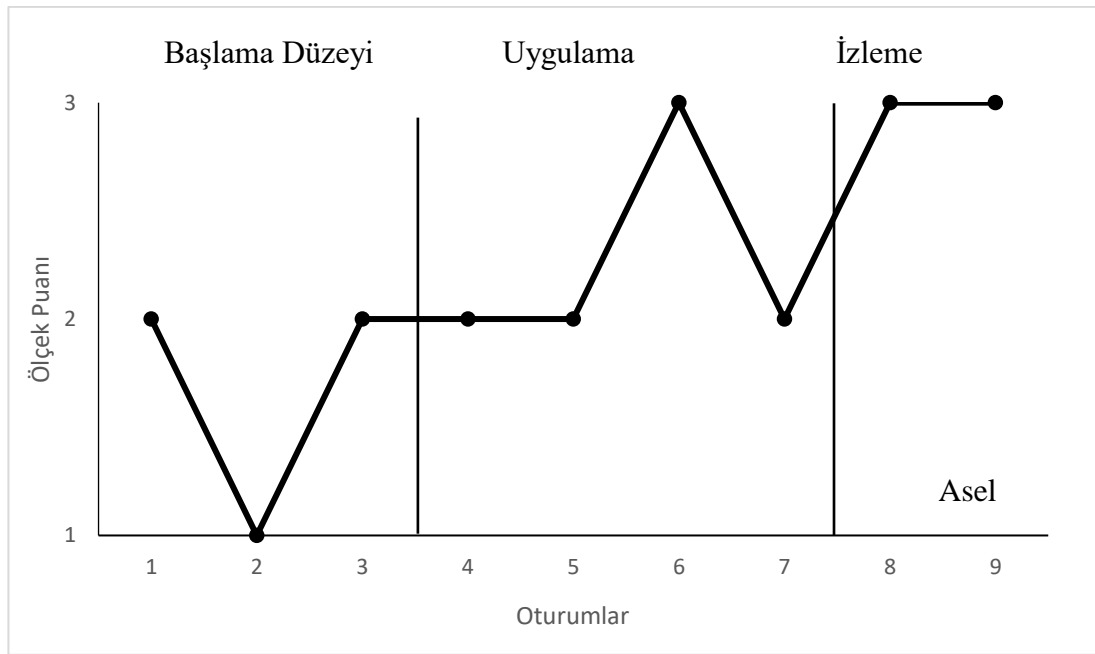
“Altında-üstünde kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” becerisi gözlemlenmiştir. Sonuç olarak bakıldığında Ahmet’in uygulama öncesi, sırası ve sonrası beceri gösterme derecesi Şekil 4’te açıkça görülmektedir ki beceriyi gerçekleştirme düzeyinde gözle görülür artış yaşanmıştır.



Şekil 4. Ahmet Altında-Üstünde Kavramı Oturumları

Asel’in altında-üstünde kavramı bilgisinin kaydedildiği beden perküsyonu (ritim) eğitimi uygulaması öncesi başlama düzeyi evresi verileri bir gün süre ile üç kez farklı saat aralıklarında toplanmıştır. Asel’in başlama düzeyi evresinde altında-üstünde kavram bilgisinin ilk ölçümde “altında-üstünde kavramını ayırt edip gösterir ama yerleştiremez” davranışını göstermesiyle iki puan değerini almış olup ikinci ölçümde “altında üstünde kavramını ayırt edemez, gösteremez ve yerleştiremez” 1 puan olarak kaydedilirken kararlılık görmek adına üçüncü ölçümle “altında-üstünde kavramını ayırt edip gösterir ama yerleştiremez” davranışını göstermesiyle 2 puan olarak kaydedilmiştir. Başlama düzeyi için 2 puanda kararlılık göstermiş olduğu görülmüştür. Beden perküsyonu (ritim) eğitimi yoluyla altında-üstünde kavramı öğretimi uygulanmaya başlanmasıyla uygulamanın ilk iki oturumundan itibaren değerlendirme ölçeğinde 2 puanı koruyarak karşılık gelen “altında-üstünde kavramını ayırt edip gösterir ama yerleştiremez” gözlemine ulaşılmıştır. Uygulamanın üçüncü oturumunun sonundaysa 3 puana karşılık gelen “altında-üstünde kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” gözlemi kaydedilmiştir. Son uygulama

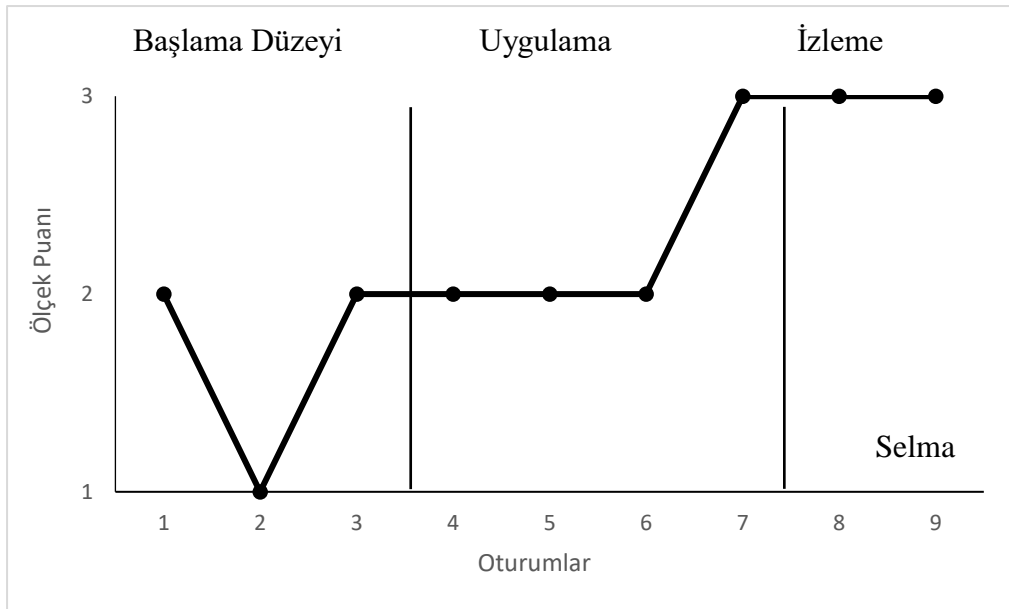
oturumunda yeniden 2 puana denk gelen “altında-üstünde kavramını ayırt edip gösterir ama yerleştiremez” gözlemi yapılmasına karşın izleme oturumlarına geçildiğinde her iki oturumda da Asel’in 3 puana karşılık gelen “altında-üstünde kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” gözlemi kaydedilmiştir. Sonuç olarak bakıldığında Asel’in uygulama öncesi, sırası ve sonrası beceriyi gösterme derecesi Şekil 5’te açıkça görülmektedir ki beceriyi gerçekleştirme düzeyine karşılık gelen değerlendirme ölçeğinde gözle görülür artış yaşanmıştır.



Şekil 5. Asel Altında-Üstünde Kavramı Oturumları

Selma'nın altında-üstünde kavramı bilgisinin kaydedildiği beden perküsyonu (ritim) eğitimi uygulaması öncesi başlama düzeyi evresi verileri bir gün süre ile üç kez farklı saat aralıklarında toplanmıştır. Selma'nın başlama düzeyi evresinde altında-üstünde kavram bilgisinin ilk ölçümde “altında-üstünde kavramını ayırt edip gösterir ama yerleştiremez” davranışını göstermesiyle 2 puana değerini almış olup ikinci ölçümde “altında üstünde kavramını ayırt edemez, gösteremez ve yerleştiremez” 1 puan olarak kaydedilirken kararlılık görmek adına üçüncü ölçümle “altında-üstünde kavramını ayırt edip gösterir ama yerleştiremez” 2 puan olarak kaydedilmiştir. Başlama düzeyi için 2 puanda kararlılık göstermiş olduğu görülmüştür. Beden perküsyonu (ritim) eğitimi yoluyla altında-üstünde kavramı öğretimi uygulanmaya başlanmasıyla uygulamanın ilk üç oturumundan itibaren değerlendirme ölçeğinde 2 puanı koruyarak buna karışıklık gelen “altında-

üstünde kavramını ayırt edip gösterir ama yerleştiremez” gözlemine ulaşılmıştır. Uygulamanın dördüncü oturum olan son oturumun sonundaysa 3 puana karşılık gelen “altında-üstünde kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” gözlemi kaydedilmiştir. İzleme oturumlarına geçildiğinde her iki oturumda da Selma’nın 3 puana karşılık gelen “altında-üstünde kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” gözlemi kaydedilmiştir. Sonuç olarak bakıldığında Selma’nın uygulama öncesi, sırası ve sonrasında beceriyi gösterme derecesi Şekil 6’da açıkça görülmektedir ki beceriyi gerçekleştirme düzeyinde, değerlendirme ölçeğinde gözle görülür artış yaşanmıştır.

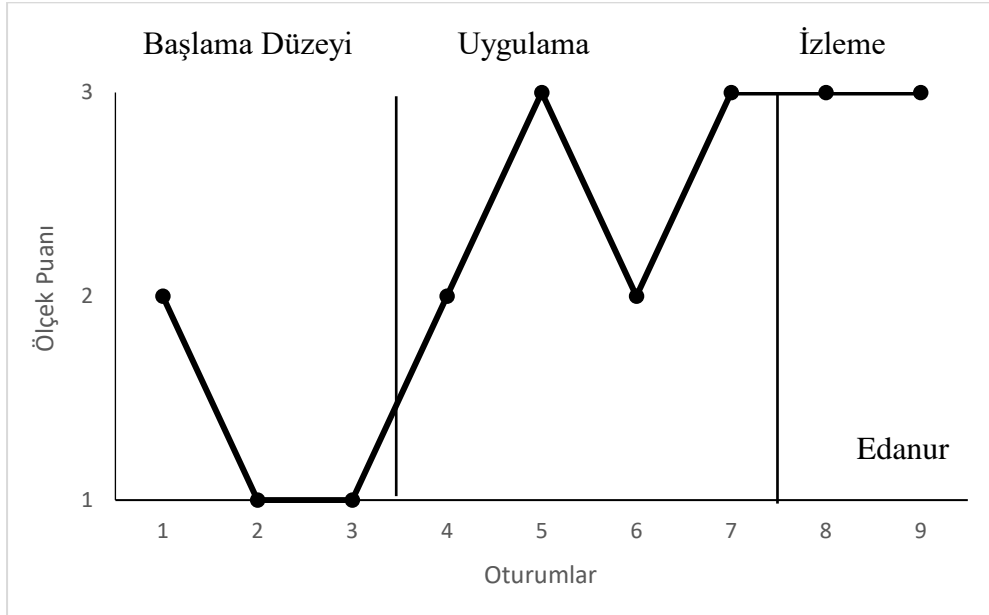


Şekil 6. Selma Altında-Üstünde Kavramları Oturum Sonuçları

Edanur’un altında-üstünde kavramı bilgisinin kaydedildiği beden perküsyonu (ritim) eğitimi uygulaması öncesi başlama düzeyi evresi verileri bir gün süre ile üç kez farklı saat aralıklarında toplanmıştır. Edanur’un başlama düzeyi evresinde altında-üstünde kavram bilgisinin ilk ölçümde “altında-üstünde kavramını ayırt edip gösterir ama yerleştiremez” davranışını göstermesiyle 2 puana değerini almış olup ikinci ölçümde “altında üstünde kavramını ayırt edemez, gösteremez ve yerleştiremez” 1 puan olarak kaydedilirken kararlılık görmek adına üçüncü ölçümle “altında üstünde kavramını ayırt edemez, gösteremez ve yerleştiremez” 1 puan olarak kaydedilmiştir. Edanur’un başlama düzeyi için 1 puanda kararlılık göstermiş olduğu görülmüştür. Beden perküsyonu (ritim) eğitimi yoluyla altında-üstünde kavramı öğretimi uygulanmaya başlanmasıyla uygulamanın ilk iki oturumundan itibaren değerlendirme ölçeğinde 2 puanı

koruyarak karışıklık gelen “altında-üstünde kavramını ayırt edip gösterir ama yerleştiremez” gözlemine ulaşılmıştır. Uygulama düzeyinin ilk oturumu sonunda 2 puana karşılık gelen “altında-üstünde kavramını ayırt eder gösterir ama yerleştiremez” gözlemi kaydedilmiştir. Uygulaman ikinci oturumu sonunda 3 puana denk gelen “altında-üstünde kavramını ayırt edip gösterir ve yerleştirir” gözlemi yapılmasına karşın üçüncü uygulama düzeyi oturumunda 2 puana denk gelen “altında-üstünde kavramını ayırt eder gösterir ama yerleştiremez” gözlemi kaydedilmiştir. Son uygulama düzeyi evresinde 3 puana denk gelen “altında-üstünde kavramını ayırt edip gösterir ve yerleştirir” becerisi gözlemlenmiştir.

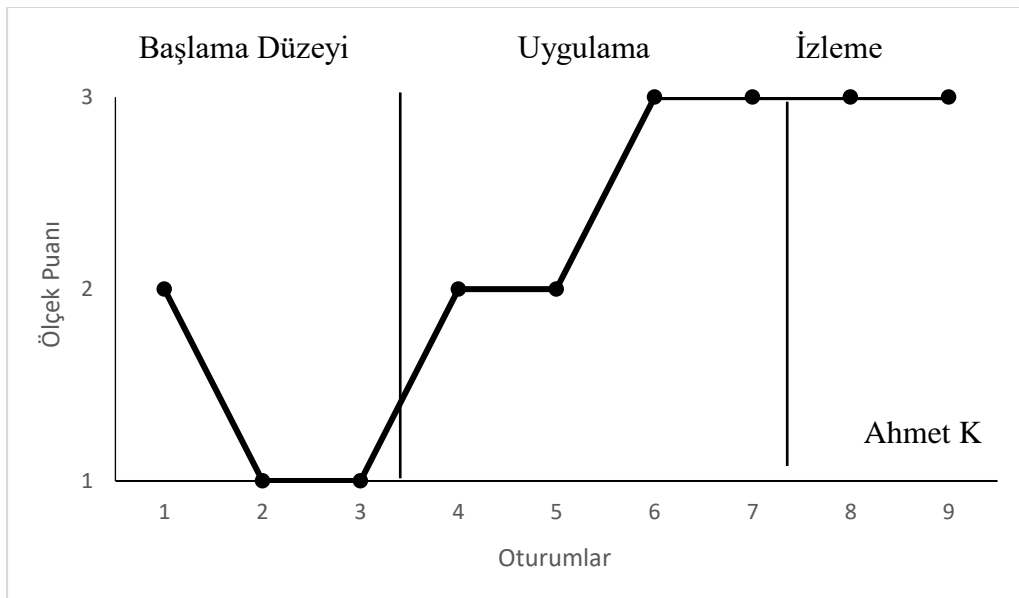
İzleme düzeyi oturumlarına geçildiğinde her iki oturumda da Edanur’un 3 puana karşılık gelen “altında-üstünde kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” gözlemi kaydedilmiştir. Sonuç olarak bakıldığında Edanur’un uygulama öncesi, sırası ve sonrası beceriyi gösterme derecesi Şekil 7’de açıkça görülmektedir ki beceriyi gerçekleştirme düzeyine karşılık gelen değerlendirme ölçeğinde gözle görülür artış yaşanmıştır.



Şekil 7. Edanur Altında-Üstünde Kavramları Oturum Sonuçları

Ahmet K'nin altında-üstünde kavramı bilgisinin kaydedildiği beden perküsyonu (ritim) eğitimi uygulaması öncesi başlama düzeyi evresi verileri bir gün süre ile üç kez farklı saat aralıklarında toplanmıştır. Ahmet K'nin başlama düzeyi evresinde altında-üstünde kavram bilgisinin ilk ölçümde “altında-üstünde kavramını ayırt edip gösterir ama yerleştiremez” davranışını göstermesiyle 2 puana

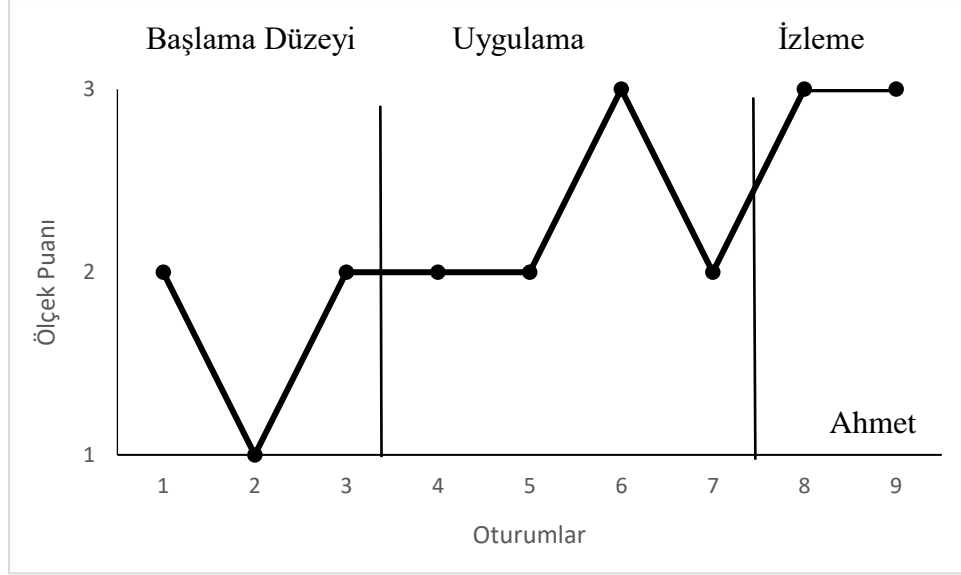
değerini almış olup ikinci ölçümde “altında üstünde kavramını ayırt edemez, gösteremez ve yerleştiremez” 1 puan olarak kaydedilirken kararlılık görmek adına üçüncü ölçümle “altında üstünde kavramını ayırt edemez, gösteremez ve yerleştiremez” 1 puan olarak kaydedilmiştir. Başlama düzeyi için 1 puanda kararlılık göstermiş olduğu görülmüştür. Beden perküsyonu (ritim) eğitimi yoluyla altında-üstünde kavramı öğretimi uygulanmaya başlanmasıyla uygulamanın ilk iki oturumundan itibaren değerlendirme ölçeğinde 2 puanı koruyarak karışıklık gelen “altında-üstünde kavramını ayırt edip gösterir ama yerleştiremez” gözlemine ulaşılmıştır. Uygulama düzeyinin sonunda son iki oturumdaysa 3 puana karşılık gelen “altında-üstünde kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” gözlemi kaydedilmiştir. İzleme düzeyi oturumlarına geçildiğinde uygulamanın iki hafta sonrası yapılan bu çalışmayla her iki oturumda da Ahmet K’nin yine 3 puana karşılık gelen “Altında-üstünde kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” gözlemiyle kalıcılığı test edilerek kaydedilmiştir. Sonuç olarak bakıldığında Ahmet K.’nin uygulama öncesi, sırası ve sonrası beceriyi gösterme derecesi Şekil 8’de açıkça görülmektedir ki beceriyi gerçekleştirme düzeyine karşılık gelen değerlendirme ölçeğinde gözle görülür artış yaşanmış olup kalıcılığı gözler önüne serilmiştir.



Şekil 8. Ahmet K. Altında- Üstünde Kavramları Oturum Sonuçları

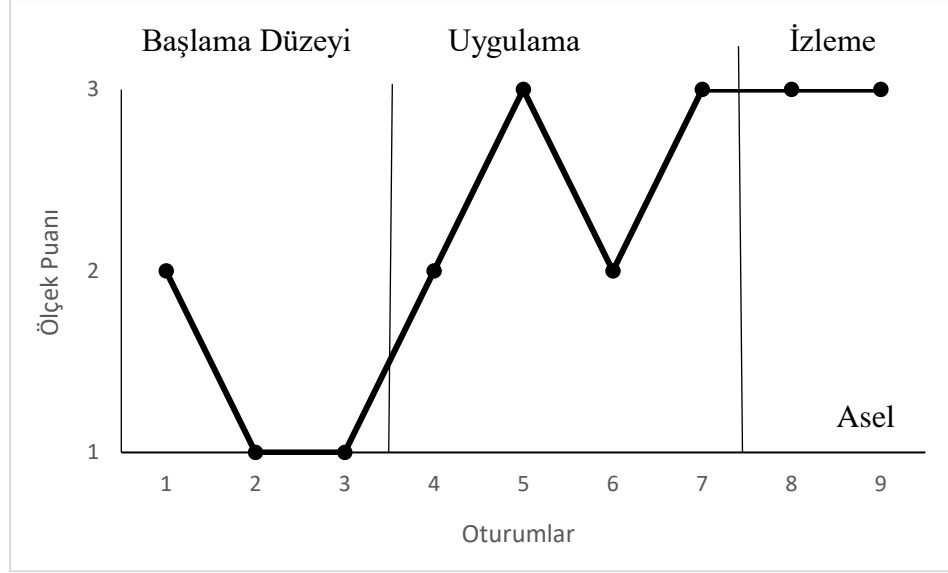
B. Önünde-Arkasında Kavramı Bulguları

Ahmet'in önünde-arkasında kavramı bilgisinin kaydedildiği beden perküsyonu (ritim) eğitimi uygulaması öncesi başlama düzeyi evresi verileri bir gün süre ile üç kez farklı saat aralıklarında toplanmıştır. Ahmet'in başlama düzeyi evresinde önünde-arkasında kavram bilgisinin ilk ölçümde “önünde arkasında kavramlarını ayırt eder gösterir ama yerleştiremez” davranışını göstermesiyle 2 puana değerini almış olup ikinci oturumda “önünde-arkasında kavramını ayırt edemez ve gösteremez” 1 puan olarak kaydedilirken kararlılık görmek adına üçüncü ölçümle “önünde arkasında kavramlarını ayırt eder gösterir ama yerleştiremez” 2 puan olarak kaydedilmiştir. Başlama düzeyi için 2 puanda kararlılık göstermiş olduğu görülmüştür. Beden perküsyonu eğitimi yoluyla önünde-arkasında kavramı öğretimi uygulanmaya başlanmasıyla uygulamanın ilk iki oturumundan itibaren değerlendirme ölçeğinde 2 puana karışıklık gelen “önünde-arkasında kavramını ayırt edip gösterir ama yerleştiremez” gözlemine ulaşılmıştır. Uygulamanın üçüncü oturumunun sonundaysa 3 puana karılık gelen “önünde-arkasında kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” gözlemi kaydedilmiştir. Son uygulama oturumunda yeniden 2 puana denk gelen “önünde-arkasında kavramını ayırt edip gösterir ama yerleştiremez” gözlemi yapılmasına karşın izleme oturumlarına geçildiğinde her iki oturumda da Ahmet'in 3 puana karşılık gelen “önünde-arkasında kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” becerisi gözlemlenmiştir. Sonuç olarak bakıldığında Ahmet'in uygulama öncesi, sırası ve sonrası beceri gösterme derecesi Şekil 9'da açıkça görülmektedir ki beceriyi gerçekleştirme düzeyinde gözle görülür artış yaşanmıştır.



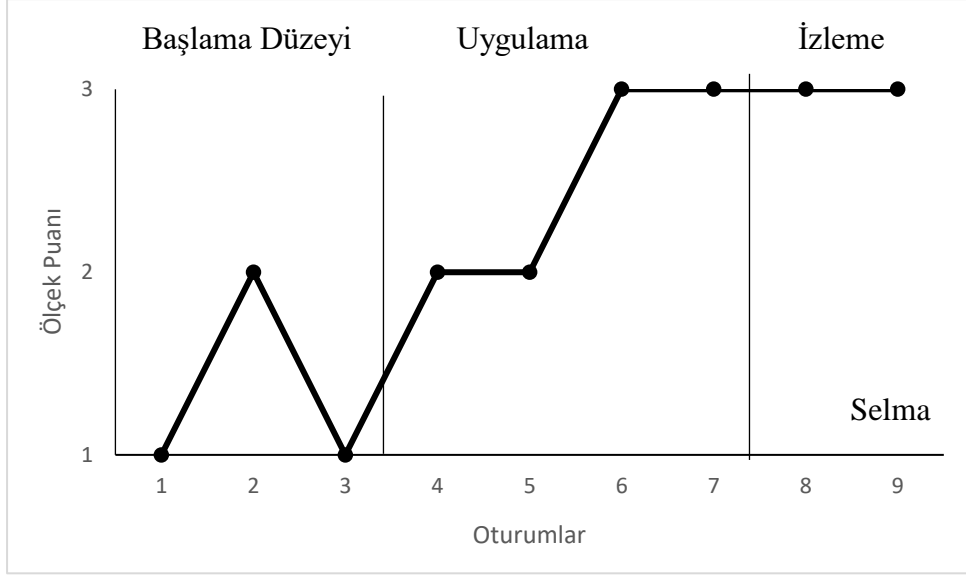
Şekil 9. Ahmet Önünde- Arkasında Oturum Sonuçları

Asel'in önünde-arkasında kavramı bilgisinin kaydedildiği beden perküsyonu (ritim) eğitimi uygulaması öncesi başlama düzeyi evresi verileri bir gün süre ile üç kez farklı saat aralıklarında toplanmıştır. Asel'in başlama düzeyi evresinde önünde-arkasında kavram bilgisinin ilk ölçümde “önünde arkasında kavramlarını ayırt eder gösterir ama yerleştiremez” davranışını göstermesiyle 2 puana değerini almış olup ikinci ve üçüncü başlama düzeyi oturumunda “önünde-arkasında kavramını ayırt edemez ve gösteremez” 1 puan olarak kaydedilerek başlama düzeyi için 2 puanda kararlılık göstermiş olduğu görülmüştür. Beden perküsyonu eğitimi yoluyla önünde-arkasında kavramı öğretimi uygulanmaya başlanmasıyla uygulamanın ilk oturumunda değerlendirme ölçeğinde 2 puana karışıklık gelen “önünde-arkasında kavramını ayırt edip gösterir ama yerleştiremez” gözlemine ulaşılmıştır. Uygulamanın ikinci oturumunun sonundaysa 3 puana karşılık gelen “önünde-arkasında kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” gözlemi kaydedilmiştir. Uygulama düzeyi üçüncü oturumda yeniden 2 puana denk gelen “önünde-arkasında kavramını ayırt edip gösterir ama yerleştiremez” gözlemi yapılmasına karşın son uygulama düzeyi oturumunda 3 puana denk gelen “önünde-arkasında kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” gözlemi kaydedilmiştir. İzleme oturumlarına geçildiğinde her iki oturumda da Asel'in 3 puana karşılık gelen “önünde-arkasında kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” becerisi gözlemlenmiştir. Sonuç olarak bakıldığında Asel'in uygulama öncesi, sırası ve sonrası beceri gösterme derecesi Şekil 10'da açıkça görülmektedir ki beceriyi gerçekleştirme düzeyinde gözle görülür artış yaşanmıştır.



Şekil 10. Asel Önünde-Arkasında Kavramı Oturumu Sonuçları

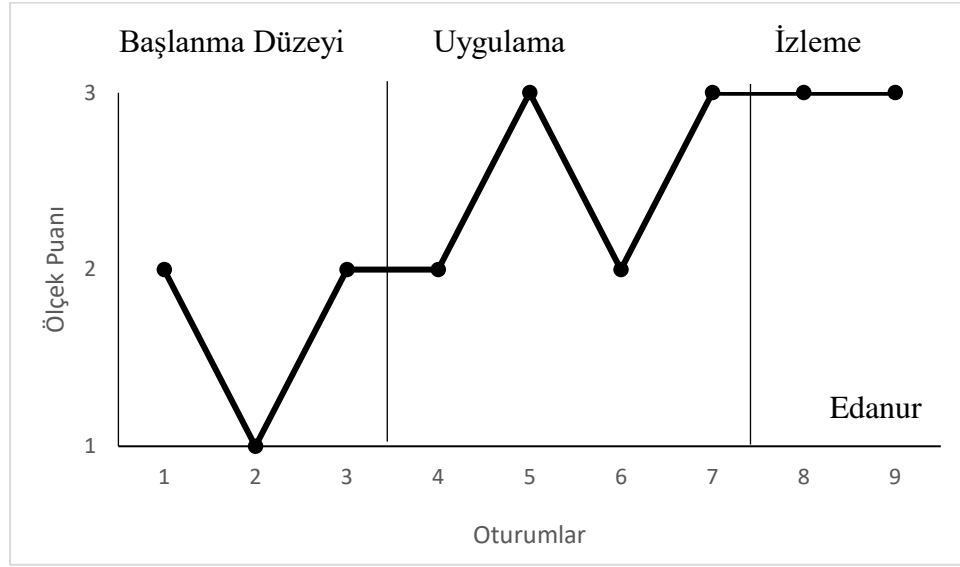
Selma'nın önünde-arkasında kavramı bilgisinin kaydedildiği beden perküsyonu (ritim) eğitimi uygulaması öncesi başlama düzeyi evresi verileri bir gün süre ile üç kez farklı saat aralıklarında toplanmıştır. Selma'nın başlama düzeyi evresinde önünde-arkasında kavram bilgisinin ilk ölçümde “önünde-arkasında kavramını ayırt edemez ve gösteremez” davranışını göstermesiyle 1 puana değerini almış olup ikinci oturumda “önünde arkasında kavramlarını ayırt eder gösterir ama yerleştiremez” 2 puan olarak kaydedilirken kararlılık görmek adına üçüncü ölçümle “önünde-arkasında kavramını ayırt edemez ve gösteremez” 1 puan olarak kaydedilmiştir. Başlama düzeyi için 1 puanda kararlılık göstermiş olduğu görülmüştür. Beden perküsyonu (ritim) eğitimi yoluyla önünde-arkasında kavramı öğretimi uygulanmaya başlanmasıyla uygulamanın ilk iki oturumundan itibaren değerlendirme ölçeğinde 2 puana karışıklık gelen “önünde-arkasında kavramını ayırt edip gösterir ama yerleştiremez” gözlemine ulaşılmıştır. Uygulama düzeyinin üçüncü ve dördüncü oturumunun sonundaysa 3 puana karşılık gelen “önünde-arkasında kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” gözlemi kaydedilmiştir. İzleme oturumlarına geçildiğinde her iki oturumda da Selma'nın 3 puana karşılık gelen “önünde-arkasında kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” becerisi gözlemlenmiştir. Sonuç olarak bakıldığında Selma'nın uygulama öncesi, sırası ve sonrası beceri gösterme derecesi Şekil 11'de açıkça görülmektedir ki beceriyi gerçekleştirme düzeyinde gözle görülür artış yaşanmıştır.



Şekil 11. Önünde-Arkasında Kavramı Oturum Sonuçları

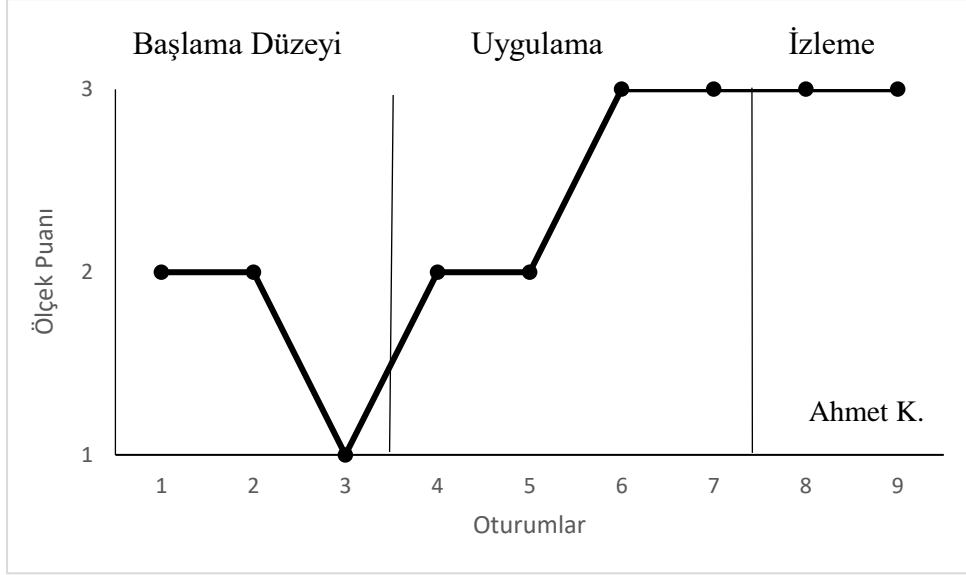
Edanur'un önünde-arkasında kavramı bilgisinin kaydedildiği beden perküsyonu (ritim) eğitimi uygulaması öncesi başlama düzeyi evresi verileri bir gün süre ile üç kez farklı saat aralıklarında toplanmıştır. Edanur'un başlama düzeyi evresinde önünde-arkasında kavram bilgisinin ilk ölçümde “önünde arkasında kavramlarını ayırt eder gösterir ama yerleştiremez” davranışını göstermesiyle 2 puana değerini almış olup ikinci oturumda “önünde-arkasında kavramını ayırt edemez ve gösteremez” 1 puan olarak kaydedilirken kararlılık görmek adına üçüncü ölçümle “önünde arkasında kavramlarını ayırt eder gösterir ama yerleştiremez” 2 puan olarak kaydedilmiştir. Başlama düzeyi için 2 puanda kararlılık göstermiş olduğu görülmüştür. Beden perküsyonu (ritim) eğitimi yoluyla önünde-arkasında kavramı öğretimi uygulanmaya başlanmasıyla uygulama düzeyinin ilk oturumunda değerlendirme ölçeğinde 2 puana karışıklık gelen “önünde-arkasında kavramını ayırt edip gösterir ama yerleştiremez” gözlemine ulaşılmıştır. Uygulama düzeyi ikinci oturumunda 3 puana karşılık gelen “önünde-arkasında kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” iken uygulama düzeyi üçüncü oturumunda “önünde-arkasında kavramını ayırt edip gösterir ama yerleştiremez” gözlemlenirken uygulama düzeyi son oturumunda “önünde-arkasında kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” gözlemi kaydedilmiştir. İzleme oturumlarına geçildiğinde her iki oturumda da Edanur'un 3 puana karşılık gelen “önünde-arkasında kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” becerisi gözlemlenmiştir. Sonuç olarak bakıldığında Edanur'un uygulama öncesi, sırası ve sonrası beceri gösterme

derecesi Şekil 12’de açıkça görülmektedir ki beceriyi gerçekleştirme düzeyinde gözle görülür artış yaşanmıştır.



Şekil 12. Önünde arkasında Kavramı Oturum Sonuçları

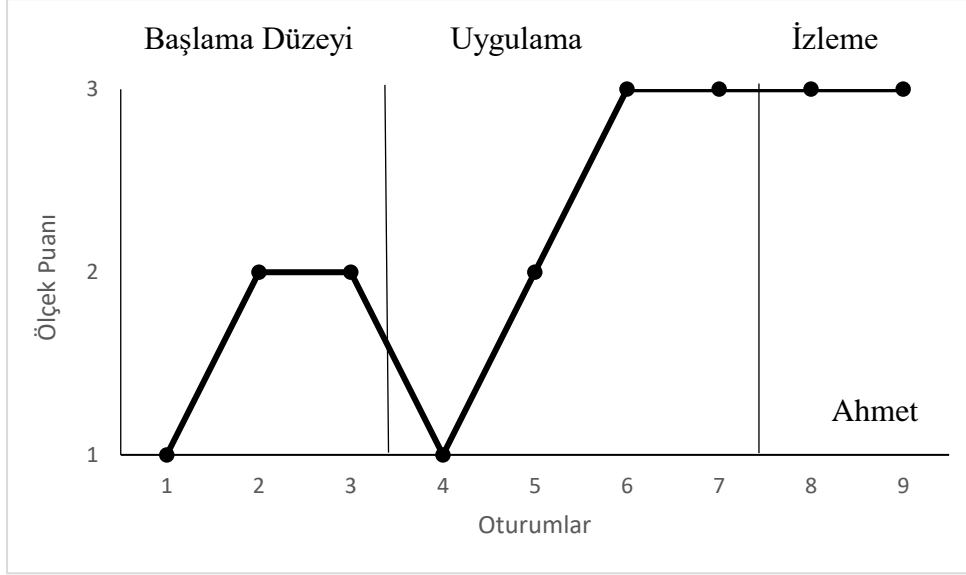
Ahmet K'nin önünde-arkasında kavramı bilgisinin kaydedildiği beden perküsyonu (ritim) eğitimi uygulaması öncesi başlama düzeyi evresi verileri bir gün süre ile üç kez farklı saat aralıklarında toplanmıştır. Ahmet K'nin başlama düzeyi evresinde önünde-arkasında kavram bilgisinin ilk iki başlangıç düzeyi oturumunda “önünde arkasında kavramlarını ayırt eder gösterir ama yerleştiremez” davranışını göstermesiyle 2 puana değerini almış olup üçüncü başlama düzeyi oturumunda “önünde-arkasında kavramını ayırt edemez ve gösteremez” 1 puan olarak kaydedilerek başlama düzeyi için 2 puanda kararlılık göstermiş olduğu görülmüştür. Beden perküsyonu (ritim) eğitimi yoluyla önünde-arkasında kavramı öğretimi uygulanmaya başlanmasıyla uygulama düzeyinin ilk iki oturumda değerlendirme ölçeğinde 2 puana karışıklık gelen “önünde-arkasında kavramını ayırt edip gösterir ama yerleştiremez” gözlemine ulaşılmıştır. Uygulama düzeyi son iki oturumunun sonundaysa 3 puana karşılık gelen “önünde-arkasında kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” gözlemi kaydedilmiştir. İzleme oturumlarına geçildiğinde her iki oturumda da Ahmet K'nin 3 puana karşılık gelen “önünde-arkasında kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” becerisi gözlemlenmiştir. Sonuç olarak bakıldığında Ahmet K'nin uygulama öncesi, sırası ve sonrası beceri gösterme derecesi Şekil 13'te açıkça görülmektedir ki beceriyi gerçekleştirme düzeyinde gözle görülür artış yaşanmıştır.



Şekil 13. Ahmet K. Önünde- Arkasında Kavramı Oturum Sonuçları

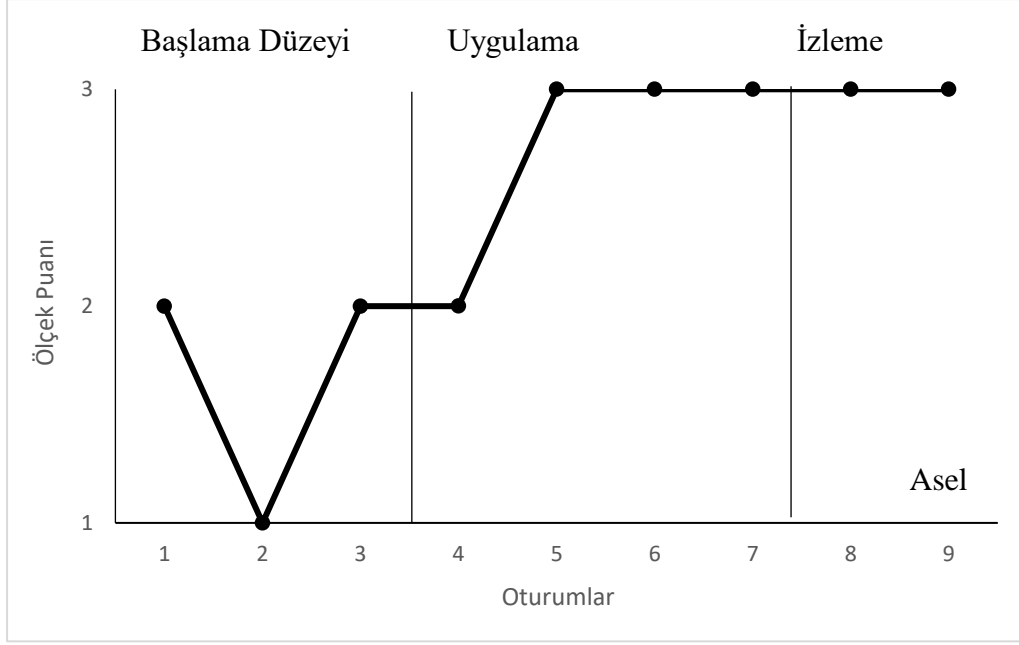
C. İçinde-Dışında Kavramı Bulguları

Ahmet'in içinde-dışında kavramı bilgisinin kaydedildiği beden perküsyonu (ritim) eğitimi uygulaması öncesi başlama düzeyi evresi verileri bir gün süre ile üç kez farklı saat aralıklarında toplanmıştır. Ahmet'in başlama düzeyi evresinde içinde-dışında kavram bilgisinin ilk ölçümde “içinde-dışında kavramını ayırt edemez ve gösteremez” davranışını göstermesiyle 1 puana değerini almıştır. İkinci ve üçüncü oturumda “içinde-dışında kavramlarını ayırt eder gösterir ama yerleştiremez” 2 puan olarak başlama düzeyi için 2 puanda kararlılık göstermiş olduğu görülmüştür. Beden perküsyonu (ritim) eğitimi yoluyla içinde-dışında kavramı öğretimi uygulanmaya başlanmasıyla uygulama oturumu ilk oturumda değerlendirme ölçeğinde 1 puana karışıklık gelen “içinde-dışında kavramını ayırt edemez ve gösteremez” düşüş görülmüştür. Uygulama düzeyinin ikinci oturumunun sonundaysa 2 puana karşılık gelen “içinde-dışında kavramlarını ayırt eder gösterir ama yerleştiremez” gözlemi kaydedilmiştir. Uygulama düzeyi üçüncü ve dördüncü oturumlarda 3 puana karşılık gelen “içinde-dışında kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” gözlemi kaydedilmiştir. İzleme oturumlarına geçildiğinde her iki oturumda da Ahmet'in yine 3 puana karşılık gelen “içinde-dışında kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” becerisi gözlemlenmiştir. Sonuç olarak bakıldığında Ahmet'in uygulama öncesi, sırası ve sonrası beceri gösterme derecesi Şekil 14'te açıkça görülmektedir ki beceriyi gerçekleştirme düzeyinde gözle görülür artış yaşanmıştır.



Şekil 14. Ahmet İçinde- Dışında Kavramı Oturum Sonuçları

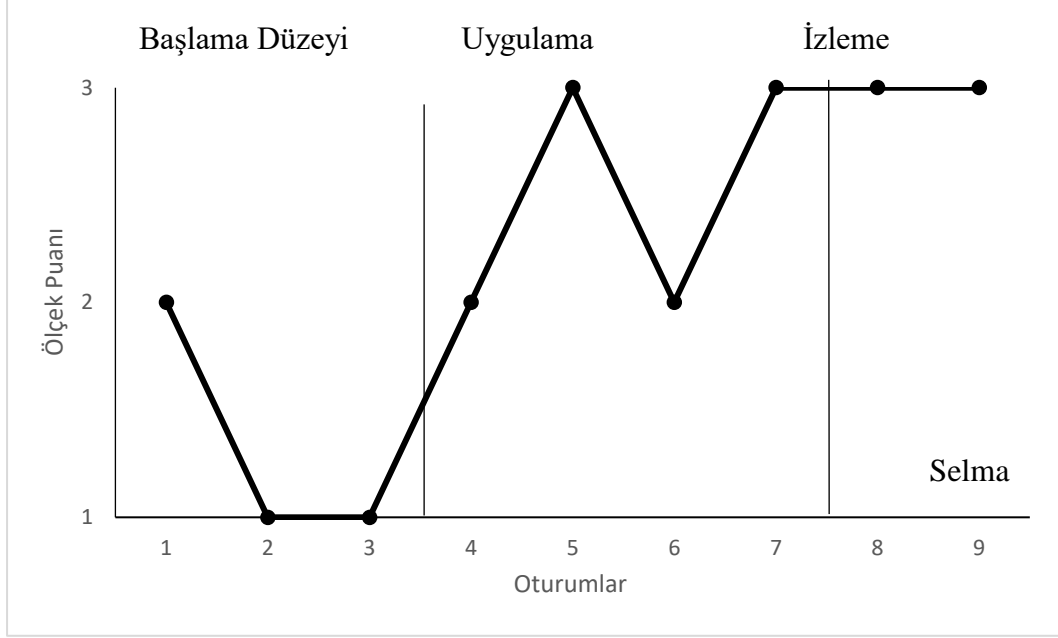
Asel'in içinde-dışında kavramı bilgisinin kaydedildiği beden perküsyonu (ritim) eğitimi uygulaması öncesi başlama düzeyi evresi verileri bir gün süre ile üç kez farklı saat aralıklarında toplanmıştır. Asel'in başlama düzeyi evresinde içinde-dışında kavram bilgisinin ilk ölçümde “içinde-dışında kavramlarını ayırt eder gösterir ama yerleştiremez” davranışını göstermesiyle 2 puana değerini almış olup ikinci oturumda “içinde-dışında kavramlarını ayırt edemez ve gösteremez” 1 puan, üçüncü ölçümde 2 puana karşılık gelen “içinde-dışında kavramlarını ayırt edemez ve gösteremez” olarak kaydedilmiş olup başlama düzeyi evresi için 2 puanda kararlılık göstermiş olduğu görülmüştür. Beden perküsyonu (ritim) eğitimi yoluyla içinde-dışında kavramı öğretimi uygulanmaya başlanmasıyla uygulama oturumu ilk oturumda değerlendirme ölçeğinde 2 puana karışıklık gelen “içinde-dışında kavramını ayırt edip gösterir ama yerleştiremez” uygulama düzeyinin ikinci üçüncü ve dördüncü oturumunun sonundaysa 3 puana karşılık gelen “içinde-dışında kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” gözlemi kaydedilmiştir. İzleme oturumlarına geçildiğinde her iki oturumda da Asel'in yine 3 puana karşılık gelen “içinde-dışında kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” becerisi gözlemlenmiştir. Sonuç olarak bakıldığında Asel'in uygulama öncesi, sırası ve sonrası beceri gösterme derecesi Şekil 15'te açıkça görülmektedir ki beceriyi gerçekleştirme düzeyinde gözle görülür artış yaşanmıştır.



Şekil 15. Asel İçinde-Dışında Kavramı Oturum Sonuçları

Selma'nın içinde-dışında kavramı bilgisinin kaydedildiği beden perküsyonu (ritim) eğitimi uygulaması öncesi başlama düzeyi evresi verileri bir gün süre ile üç kez farklı saat aralıklarında toplanmıştır. Selma'nın başlama düzeyi evresinde içinde-dışında kavram bilgisinin ilk ölçümde "içinde-dışında kavramlarını ayırt eder gösterir ama yerleştiremez" davranışını göstermesiyle 2 puana değerini almış olup ikinci oturumda "içinde-dışında kavramlarını ayırt edemez ve gösteremez" 1 puan, üçüncü ölçümde 1 puana karşılık gelen "içinde-dışında kavramlarını ayırt edemez ve gösteremez" olarak kaydedilmiş olup başlama düzeyi evresi için 1 puanda kararlılık göstermiş olduğu görülmüştür. Beden perküsyonu (ritim) eğitimi yoluyla içinde-dışında kavramı öğretimi uygulanmaya başlanmasıyla uygulama oturumu ilk oturumda değerlendirme ölçeğinde 2 puana karşılık gelen "içinde-dışında kavramını ayırt edip gösterir ama yerleştiremez" uygulama düzeyinin ikinci oturumunun sonundaysa 3 puana karşılık gelen "içinde-dışında kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir" uygulama düzeyi üçüncü oturumun sonunda 2 puana denk gelen "içinde-dışında kavramını ayırt edip gösterir ama yerleştiremez" uygulama düzeyi son oturumdaysa "içinde-dışında kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir" gözlemi kaydedilmiştir. İzleme oturumlarına geçildiğinde her iki oturumda da Selma'nın yine 3 puana karşılık gelen "içinde-dışında kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir" becerisi gözlemlenmiştir. Sonuç olarak bakıldığında Selma'nın

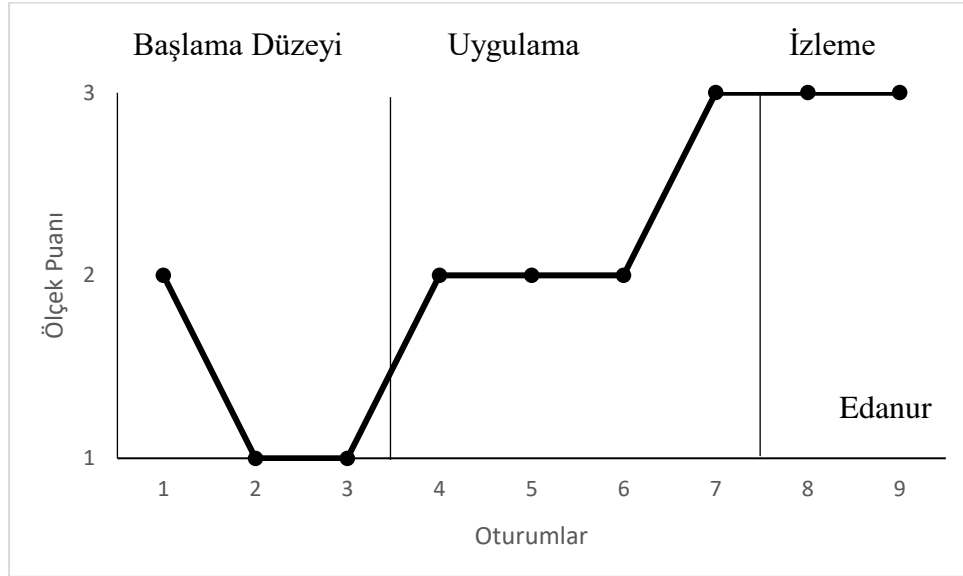
uygulama öncesi, sırası ve sonrası beceri gösterme derecesi Şekil 16’da açıkça görülmektedir ki beceriyi gerçekleştirme düzeyinde gözle görülür artış yaşanmıştır.



Şekil 16. Selma İçinde-Dışında Kavramı Oturum Sonuçları

Edanur’un içinde-dışında kavramı bilgisinin kaydedildiği beden perküsyonu (ritim) eğitimi uygulaması öncesi başlama düzeyi evresi verileri bir gün süre ile üç kez farklı saat aralıklarında toplanmıştır. Edanur’un başlama düzeyi evresinde içinde-dışında kavram bilgisinin ilk ölçümde “içinde-dışında kavramlarını ayırt eder gösterir ama yerleştiremez” davranışını göstermesiyle 2 puana değerini almış olup ikinci oturumda “içinde-dışında kavramlarını ayırt edemez ve gösteremez” 1 puan, üçüncü ölçümde 1 puana karşılık gelen “içinde-dışında kavramlarını ayırt edemez ve gösteremez” olarak kaydedilmiş olup başlama düzeyi evresi için 1 puanda kararlılık göstermiş olduğu görülmüştür. Beden perküsyonu (ritim) eğitimi yoluyla içinde-dışında kavramı öğretimi uygulanmaya başlanmasıyla uygulama düzeyi oturumlarının ilk üçünde değerlendirme ölçeğinde 2 puana karışıklık gelen “içinde-dışında kavramını ayırt edip gösterir ama yerleştiremez” uygulama düzeyinin son oturumundaysa 3 puana karşılık gelen “içinde-dışında kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” gözlemi kaydedilmiştir. İzleme oturumlarına geçildiğinde her iki oturumda da Edanur’un yine 3 puana karşılık gelen “içinde-dışında kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” becerisi gözlemlenmiştir. Sonuç olarak bakıldığında Edanur’un

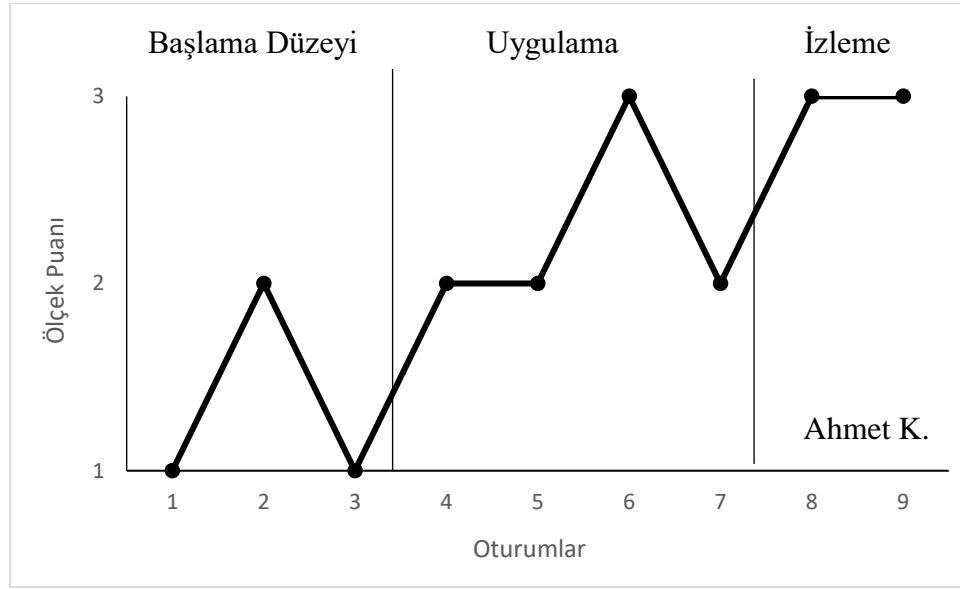
uygulama öncesi, sırası ve sonrası beceri gösterme derecesi Şekil 17’de açıkça görülmektedir ki beceriyi gerçekleştirme düzeyinde gözle görülür artış yaşanmıştır.



Şekil 17. Edanur İçinde-Dışında Kavramı Oturum Sonuçları

Ahmet K'nin içinde-dışında kavramı bilgisinin kaydedildiği beden perküsyonu (ritim) eğitimi uygulaması öncesi başlama düzeyi evresi verileri bir gün süre ile üç kez farklı saat aralıklarında toplanmıştır. Ahmet K'nin başlama düzeyi evresinde içinde-dışında kavram bilgisinin ilk ölçümde “içinde-dışında kavramını ayırt edemez ve gösteremez” davranışını göstermesiyle 1 puana değerini almıştır. İkinci oturumda “içinde-dışında kavramlarını ayırt eder gösterir ama yerleştiremez” 2 puan, üçüncü oturumda “içinde-dışında kavramını ayırt edemez ve gösteremez” 1 puan olarak kaydedilmiş olup başlama düzeyi için 1 puanda kararlılık göstermiş olduğu görülmüştür. Beden perküsyonu (ritim) eğitimi yoluyla içinde-dışında kavramı öğretimi uygulanmaya başlanmasıyla uygulama düzeyi ilk iki oturumunda değerlendirme ölçeğinde 2 puana karışıklık gelen “içinde-dışında kavramlarını ayırt eder gösterir ama yerleştiremez” kaydedilmiş. Uygulama düzeyinin son oturumundaysa 2 puana karşılık gelen “içinde-dışında kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” gözlemi kaydedilmiştir. Uygulama düzeyi üçüncü oturumunda 3 puana karşılık gelen “içinde-dışında kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” gözlemi kaydedilmiştir, uygulama düzeyi son oturumda 2 puana karşılık gelen “içinde-dışında kavramlarını ayırt eder gösterir ama yerleştiremez” olarak kaydedilmiştir. İzleme oturumlarına geçildiğinde her iki oturumda da Ahmet K'nin 3 puana

karşılık gelen “içinde-dışında kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” becerisi gözlemlenmiştir. Sonuç olarak bakıldığında Ahmet K’nın uygulama öncesi, sırası ve sonrası beceri gösterme derecesi Şekil 18’de açıkça görülmektedir ki beceriyi gerçekleştirme düzeyinde gözle görülür artış yaşanmıştır.

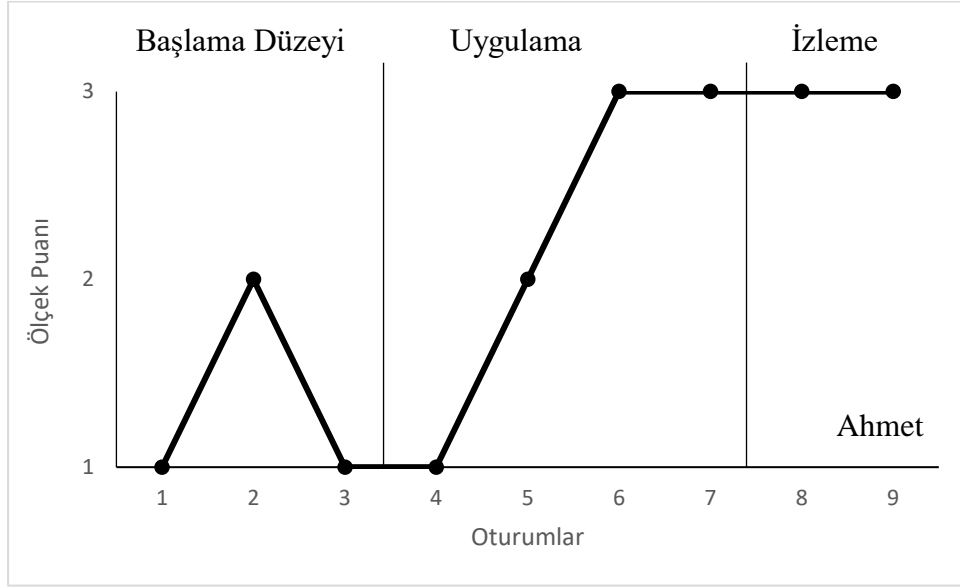


Şekil 18. Ahmet K. İçinde-Dışında Kavramı Oturum Sonuçları

D. Sağ- Sol Kavramı Bulguları

Ahmet’in sağ-sol kavramı bilgisinin kaydedildiği beden perküsyonu (ritim) eğitimi uygulaması öncesi başlama düzeyi evresi verileri bir gün süre ile üç kez farklı saat aralıklarında toplanmıştır. Ahmet’in başlama düzeyi evresinde sağ-sol kavram bilgisinin ilk ölçümde “sağ-sol kavramını ayırt edemez ve gösteremez” davranışını göstermesiyle 1 puana değerini almıştır. İkinci oturumda “sağ-sol kavramlarını ayırt eder gösterir ama yerleştiremez” 2 puan olarak başlama düzeyi üçüncü oturumdaysa 1 puana karşılık gelen “sağ-sol kavramını ayırt edemez ve gösteremez” olarak gözlemlenirken başlama düzeyi için 1 puanda kararlılık göstermiş olduğu görülmüştür. Beden perküsyonu (ritim) eğitimi yoluyla sağ-sol kavramı öğretimi uygulanmaya başlanmasıyla uygulama oturumu ilk oturumda değerlendirme ölçeğinde 1 puana karışıklık gelen “sağ-sol kavramını ayırt edemez ve gösteremez” düşüş görülmüştür. Uygulama düzeyinin ikinci oturumunun sonundaysa 2 puana karşılık gelen “sağ-sol kavramlarını ayırt eder gösterir ama yerleştiremez” gözlemi kaydedilmiştir. Uygulama düzeyi üçüncü ve dördüncü oturumlarda 3 puana karşılık gelen “sağ-sol kavramını ayırt eder gösterir ve

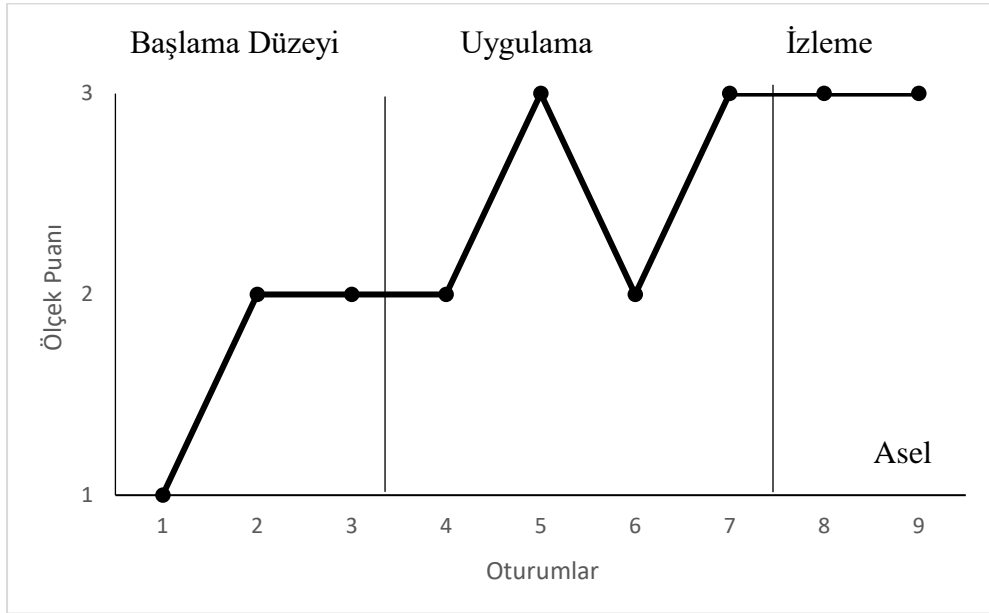
nesneyi uygun yere yerleştirir” gözlemi kaydedilmiştir. İzleme oturumlarına geçildiğinde her iki oturumda da Ahmet’in yine 3 puana karşılık gelen “sağ-sol kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” becerisi gözlemlenmiştir. Sonuç olarak bakıldığında Ahmet’in uygulama öncesi, sırası ve sonrası beceri gösterme derecesi Şekil 19’da açıkça görülmektedir ki beceriyi gerçekleştirme düzeyinde gözle görülür artış yaşanmıştır.



Şekil 19. Ahmet Sağ- Sol Kavramı Oturum Sonuçları

Asel’in sağ-sol kavramı bilgisinin kaydedildiği beden perküsyonu (ritim) eğitimi uygulaması öncesi başlama düzeyi evresi verileri bir gün süre ile üç kez farklı saat aralıklarında toplanmıştır. Asel’in başlama düzeyi evresinde sağ-sol kavram bilgisinin ilk ölçümde “sağ-sol kavramını ayırt edemez ve gösteremez” davranışını göstermesiyle 1 puana değerini almıştır. İkinci ve üçüncü oturumda “sağ-sol kavramlarını ayırt eder gösterir ama yerleştiremez” 2 puan olarak gözlemlenirken başlama düzeyi için 2 puanda kararlılık göstermiş olduğu görülmüştür. Müzik(ritim) ve beden perküsyonu eğitimi yoluyla sağ-sol kavramı öğretimi uygulanmaya başlanmasıyla uygulama düzeyi ilk oturumda değerlendirme ölçeğinde 2 puana karşılık gelen “sağ-sol kavramlarını ayırt eder gösterir ama yerleştiremez” uygulama düzeyinin ikinci oturumunun sonundaysa 3 puana karşılık gelen “sağ-sol kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” gözlemi kaydedilmiş olup, uygulama düzeyi üçüncü oturumda 2 puana karşılık gelen “sağ-sol kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” uygulama düzeyi son oturumdaysa 3 puana karşılık gelen “sağ-sol

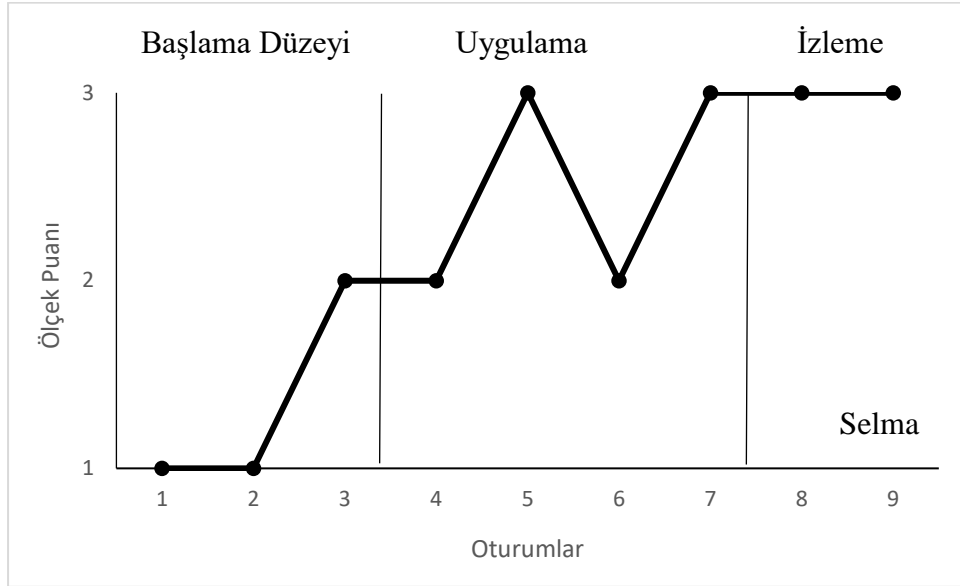
kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” gözlemlenmiştir. İzleme oturumlarına geçildiğinde her iki oturumda da Asel’in yine 3 puana karşılık gelen “sağ-sol kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” becerisi gözlemlenmiştir. Sonuç olarak bakıldığında Asel’in uygulama öncesi, sırası ve sonrası beceri gösterme derecesi Şekil 20’de açıkça görülmektedir ki beceriyi gerçekleştirme düzeyinde gözle görülür artış yaşanmıştır.



Şekil 20. Asel Sağ-Sol Kavramı Oturum Sonuçları

Selma'nın sağ-sol kavramı bilgisinin kaydedildiği beden perküsyonu (ritim) eğitimi uygulaması öncesi başlama düzeyi evresi verileri bir gün süre ile üç kez farklı saat aralıklarında toplanmıştır. Selma'nın başlama düzeyi evresinde sağ-sol kavram bilgisinin ilk ölçümde “sağ-sol kavramını ayırt edemez ve gösteremez” davranışını göstermesiyle 1 puana değerini almıştır. İkinci oturumda “sağ-sol kavramını ayırt edemez ve gösteremez” 1 puan olarak başlama düzeyi üçüncü oturumdaysa 2 puana karşılık gelen “sağ-sol kavramlarını ayırt eder gösterir ama yerleştiremez” olarak gözlemlenirken başlama düzeyi için 1 puanda kararlılık göstermiş olduğu görülmüştür. Beden perküsyonu (ritim) eğitimi yoluyla sağ-sol kavramı öğretimi uygulanmaya başlanmasıyla uygulama düzeyi oturumu ilk oturumda değerlendirme ölçeğinde 2 puana karşılık gelen “sağ-sol kavramlarını ayırt eder gösterir ama yerleştiremez” Uygulama düzeyinin ikinci oturumunun sonundaysa 3 puana karşılık gelen “sağ-sol kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” gözlemi kaydedilmiştir. Uygulama düzeyi üçüncü oturumda 2 puana karşılık gelen “sağ-sol kavramlarını ayırt eder gösterir ama yerleştiremez”

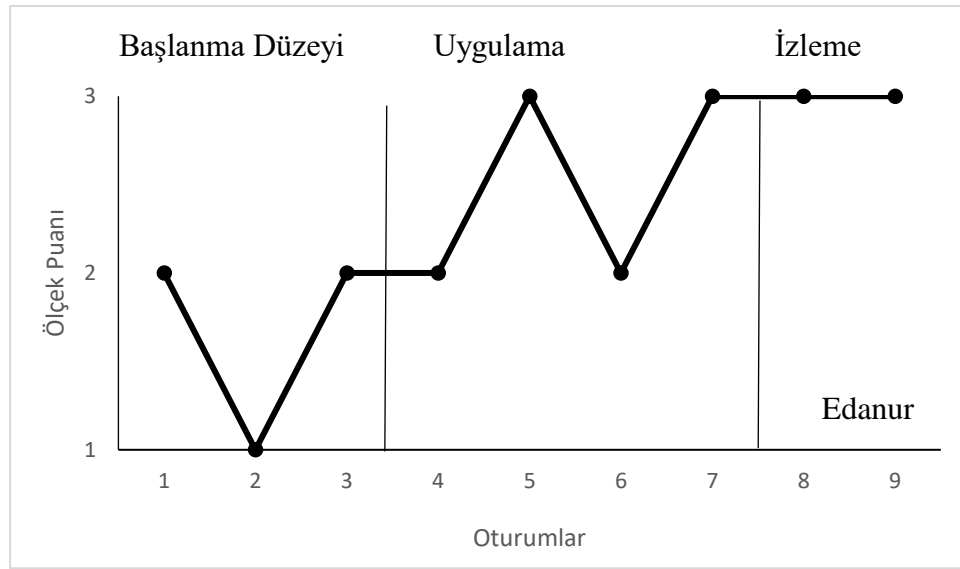
gözlemine ulaşılırken son uygulama düzeyi evresinde 3 puana denk gelen sağ-sol kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” olarak kaydedilmiştir. İzleme oturumlarına geçildiğinde her iki oturumda da Selma'nın yine 3 puana karşılık gelen “sağ-sol kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” becerisi gözlemlenmiştir. Sonuç olarak bakıldığında Selma'nın uygulama öncesi, sırası ve sonrası beceri gösterme derecesi Şekil 21’de açıkça görülmektedir ki beceriyi gerçekleştirme düzeyinde gözle görülür artış yaşanmıştır.



Şekil 21. Selma Sağ-Sol Kavramı Oturum Sonuçları

Edanur'un sağ-sol kavramı bilgisinin kaydedildiği beden perküsyonu (ritim) eğitimi uygulaması öncesi başlama düzeyi evresi verileri bir gün süre ile üç kez farklı saat aralıklarında toplanmıştır. Ahmet'in başlama düzeyi evresinde sağ-sol kavram bilgisinin ilk ölçümde “sağ-sol kavramlarını ayırt eder gösterir ama yerleştiremez” davranışını göstermesiyle 2 puana değerini almıştır. İkinci oturumda “sağ-sol kavramını ayırt edemez ve gösteremez” 1 puan olarak başlama düzeyi üçüncü oturumdaysa 2 puana karşılık gelen “sağ-sol kavramlarını ayırt eder gösterir ama yerleştiremez” olarak gözlemlenirken başlama düzeyi için 2 puanda kararlılık göstermiş olduğu görülmüştür. Beden perküsyonu (ritim) eğitimi yoluyla sağ-sol kavramı öğretimi uygulanmaya başlanmasıyla uygulama düzeyi ilk oturumunda değerlendirme ölçeğinde 2 puana karşılık gelen “sağ-sol kavramlarını ayırt eder gösterir ama yerleştiremez” olarak gözlemlenirken. Uygulama düzeyinin ikinci oturumunun sonundaysa 3 puana karşılık gelen “sağ-sol kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” gözlemi

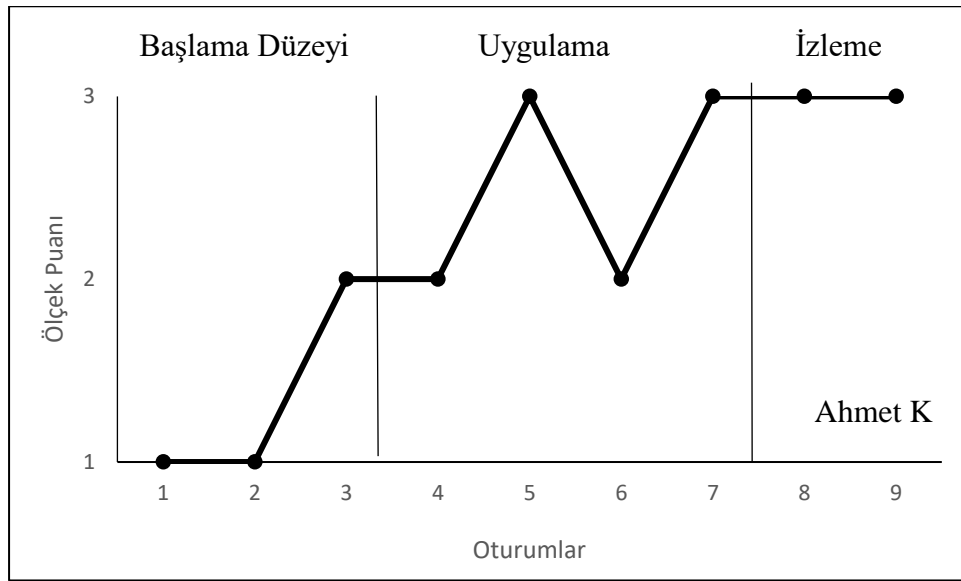
kaydedilmiştir. Uygulama düzeyi üçüncü oturumda 2 puana denk gelen “sağ-sol kavramlarını ayırt eder gösterir ama yerleştiremez” ve dördüncü oturumda 3 puana karşılık gelen “sağ-sol kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” gözlemi kaydedilmiştir. İzleme oturumlarına geçildiğinde her iki oturumda da Edanur’un yine 3 puana karşılık gelen “sağ-sol kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” becerisi gözlemlenmiştir. Sonuç olarak Edanur’un uygulama öncesi, sırası ve sonrası beceri gösterme derecesi Şekil 22’de açıkça görülmektedir ki beceriyi gerçekleştirme düzeyinde gözle görülür artış yaşanmıştır.



Şekil 22. Edanur Sağ-Sol Kavramı Oturum Sonuçları

Ahmet K'nın sağ-sol kavramı bilgisinin kaydedildiği beden perküsyonu (ritim) eğitimi uygulaması öncesi başlama düzeyi evresi verileri bir gün süre ile üç kez farklı saat aralıklarında toplanmıştır. Ahmet 2'nin başlama düzeyi evresinde sağ-sol kavram bilgisinin ilk ölçümde “sağ-sol kavramını ayırt edemez ve gösteremez” davranışını göstermesiyle 1 puana değerini almıştır. İkinci oturumda “sağ-sol kavramını ayırt edemez ve gösteremez” 1 puan olarak başlama düzeyi üçüncü oturumdaysa 2 puana karşılık gelen “sağ-sol kavramlarını ayırt eder gösterir ama yerleştiremez” olarak gözlemlenirken başlama düzeyi için 1 puanda kararlılık göstermiş olduğu görülmüştür. Beden perküsyonu (ritim) eğitimi yoluyla sağ-sol kavramı öğretimi uygulanmaya başlanmasıyla uygulama düzeyi oturumu ilk oturumda değerlendirme ölçeğinde 2 puana karşılık gelen “sağ-sol kavramlarını ayırt eder gösterir ama yerleştiremez” Uygulama düzeyinin ikinci oturumunun sonundaysa 3 puana karşılık gelen “sağ-sol kavramını ayırt eder

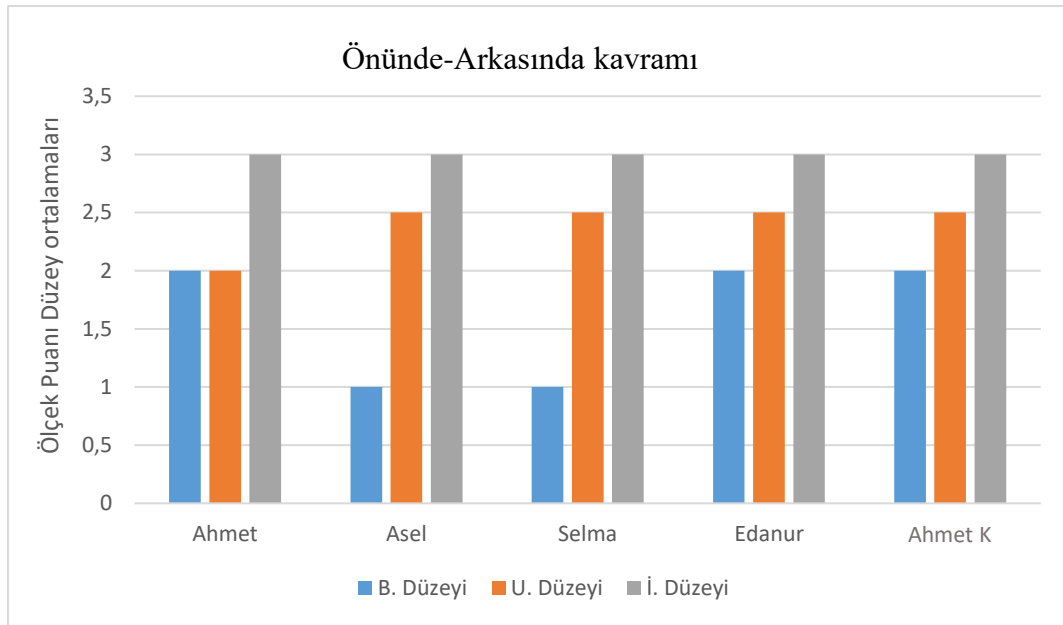
gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” gözlemi kaydedilmiştir. Uygulama düzeyi üçüncü oturumda 2 puana karşılık gelen “sağ-sol kavramlarını ayırt eder gösterir ama yerleştiremez” gözlemine ulaşılırken son uygulama düzeyi evresinde 3 puana denk gelen sağ-sol kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” olarak kaydedilmiştir. İzleme oturumlarına geçildiğinde her iki oturumda da Ahmet K’nın yine 3 puana karşılık gelen “sağ-sol kavramını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir” becerisi gözlemlenmiştir. Sonuç olarak Ahmet K’nın uygulama öncesi, sırası ve sonrası beceri gösterme derecesi Şekil 23’te açıkça görülmektedir ki beceriyi gerçekleştirme düzeyinde gözle görülür artış yaşanmıştır.



Şekil 23. Ahmet K. Sağ-Sol Kavramı Oturum Sonuçları

Şekil 24’te Disleksi riski olan beş çocuğun, başlama, uygulama ve izleme düzeyi evrelerinden alınan oturumların önünde-arkasında puanları oranları gösterilmiştir. Ahmet için bu oranlar önünde-arkasında kavramı başlama iki, uygulama iki, izleme düzeyleri üç puandır. Asel için bu oranlar başlama bir, uygulama iki buçuk, izleme oturumu üç puandır. Selma için bu oranlar başlama bir, uygulama iki buçuk, izleme üç puandır. Edanur için bu oranlar başlama iki, uygulama iki buçuk, izleme düzeyi üç puandır. Ahmet K için bu oranlar başlama iki, uygulama iki buçuk, izleme üç puandır. Beş çocuk arasında karşılaştırma yapıldığında başlama düzeyinden izleme düzeyine kadar olan süreçte Selma ve Asel’in büyük yol katettiği görülmektedir. Selma ile Asel çalışmaya başlarken en düşük puanla başlayıp çalışmanın sonunda en yüksek puana ulaşabilmişlerdir.

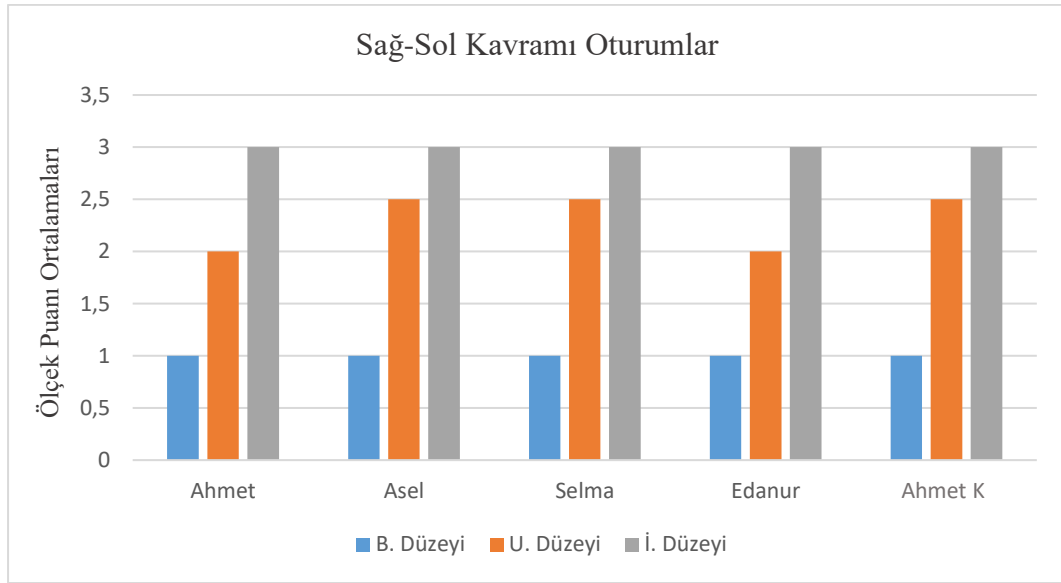
Ahmet K ve Edanur tüm düzeylerde gelişim göstermiş olup oturum oranlarındaki puanlarında artış yaşandığı görülmüştür. Ahmet ise başlama ve uygulama düzeyi oturumları oranlarında bakıldığında iki puanı koruduğu görülmekle birlikte izleme düzeyinde en yüksek puana ulaşmıştır. Sonuç olarak bakıldığında önünde-arkasında kavram grubunda deneklerin başlama düzeylerinin diğer kavram gruplarına göre daha yüksek (2-2-2-1-1) derece başlama düzeyi verisiyle başlayıp, izleme düzeyine de en yüksek düzeye (3-3-3-3-3) ulaştıkları görülmüştür. Elde edilen bulgular aşağıda bulunan Şekil 24'te sütun grafiği şeklinde açıkça gösterilmiştir.



Şekil 24. Disleksi riski olan beş çocuğun, başlama düzeyi evresi, uygulama evresi, izleme evrelerinden alınan beş oturum önünde-arkasında kavramı değerlendirme puan oranları (B.D.E: Başlama Düzeyi Evresi, U.E: Uygulama Evresi, İ.E: İzleme Evresi)

Şekil 25'te Disleksi riski olan beş çocuğun, başlama, uygulama ve izleme düzeyi evrelerinden alınan oturumların sağ-sol kavramı sonucu alınan puanların oranları gösterilmiştir. Ahmet için bu oranlar sağ-sol kavramı başlama bir, uygulama iki, izleme düzeyleri üç puandır. Asel için bu oranlar başlama bir, uygulama iki buçuk, izleme oturumu üç puandır. Selma için bu oranlar başlama bir, uygulama iki buçuk, izleme üç puandır. Edanur için bu oranlar başlama bir, uygulama iki, izleme düzeyi üç puandır. Ahmet K için bu oranlar başlama bir, uygulama iki buçuk, izleme üç puandır. Beş çocuk arasında karşılaştırma yapıldığında başlama düzeyinden izleme düzeyine kadar olan süreçte beş çocuğunda büyük yol katettiği görülmektedir. Beş çocukta çalışmaya başlarken en

düşük puanla başlayıp çalışmanın sonunda en yüksek puana ulaşabilmişlerdir. Fakat Ahmet ve Edanur her düzeyde birer puan oranında gelişim göstermişlerdir. Asel, Selma ve Ahmet K'nın uygulama ve izleme düzeyleri arasında diğer çocuklara oranla büyük artış göstermemişlerdir. Sonuç olarak bakıldığında sağ-sol kavram grubunda deneklerin başlama düzeylerinin diğer kavram gruplarına göre daha düşük (1-1-1-1-1) derece başlama düzeyi verisiyle başlayıp, izleme düzeyine de en yüksek düzeye (3-3-3-3-3) ulaştıkları görülmüştür. Elde edilen bulgular aşağıda bulunan Şekil 25'te sütun grafiği şeklinde açıkça gösterilmiştir.



Şekil 25. Disleksi riski olan beş çocuğun, başlama düzeyi evresi, uygulama evresi, izleme evrelerinden alınan beş oturum sağ-sol kavramı değerlendirme puan oranları (B.D.E: Başlama Düzeyi Evresi, U.E: Uygulama Evresi, İ.E: İzleme Evresi)

Yukarıdaki Şekil 24 ve 25'te görüldüğü üzere disleksi riski olan beş çocuğunda uygulama sürecinde kazandıkları önünde-arkasında ve sağ-sol kavramı bilgi düzeyleri karşılaştırıldığında; başlama düzeyinden itibaren en yüksek oranda başlama düzeyi puanı alınan kavram önünde-arkasındadır. Buna karşılık en düşük başlama düzeyi puanları bulgularına ulaşılan sağ-sol kavramıdır. Dört kavram eşinden bulgular ışığında en az gelişim görülen önünde arkasında kavramıken en fazla gelişim görülen sağ-sol kavramlarıdır. Dört kavram grubunda da her çocuk için başlama düzeyinden izleme düzeyine kadar olan süreçte belirgin anlamı farkları görünmektedir. İlk çalışılan kavram grubu önünde-arkasında ve son çalışılan kavram grubu sağ-sola kadar olan süreçte çocukların en çok sağ-sol kavram grubunu ayırt etmede zorlandıkları görülmüştür.

E. Öğretmenlerin Sosyal Geçerlilik Sorularına Verdikleri Yanıtlar

Bu kısımda disleksi riski olan çocukların sınıf öğretmenlerinin sosyal geçerlilik sorularına verdiği yanıtlar yer almaktadır. Bu form çocukların başlama, uygulama ve izleme düzeyi oturumlarından da sonra öğretmenleri tarafından okunarak doldurulmuştur. Sosyal geçerlilik test etmek amacıyla öğretmenlere beş soru sorulmuştur. Bu sorular; *Tarif ettiğiniz yön-mekândan istediğiniz nesnelere size kolaylıkla bulup getirebiliyor mu? Kalem ya da kaşığı sağ-sol elinde tutmasını söylediğinizde doğru tarafta mı tutuyor? İşaret etmeden yalnızca sözel ifadeyle tarif ettiğiniz yerde olmasını istediğinizde doğru yerde bulunuyor mu? Mekânda konum almasını istediğinizde tekrar etmeniz gerekiyor mu, kaç kez tekrar ediyorsunuz? Masanın önünde ya da arkasında tarifi yaptığınızda doğru yeri gösterebilir mi?* sorularından oluşmaktadır. Öğretmenler tarafından çalışmanın en son aşamasında, öğrencilerin ilgili beceri düzeyleri için verilen yanıtlar her oturum sonunda yapılan ölçümlerle %88.9 oranında benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Bahar öğretmenin Sosyal geçerlilik sorularına Asel için verdiği cevaplar: 1) *Tarif ettiğiniz yön-mekândan istediğiniz nesnelere size kolaylıkla bulup getirebiliyor mu? Yönergelerimi yalın haliyle ifade ettiğimde Asel söylenen yerden nesneyi alıp getirdi.* 2) *Kalem ya da kaşığı sağ-sol elinde tutmasını söylediğinizde doğru tarafta mı tutuyor? Kahvaltı ve yemek saatlerinde kaşığı söylediğim yöndeki elinde tutuyor.* 3) *İşaret etmeden yalnızca sözel ifadeyle tarif ettiğiniz yerde olmasını istediğinizde doğru yerde bulunuyor mu? Herhangi bir ip ucu ya da işaretle gösterim olmaksızın tarif ettiğim yerde bulunabiliyor.* 4) *Mekânda konum almasını istediğinizde tekrar etmeniz gerekiyor mu, kaç kez tekrar ediyorsunuz? Genellikle en fazla iki kez tekrar ettiğimde istediğim konumda olabiliyor. Yönergenin ne kadar açık olduğuna bağlı.* 5) *Masanın önünde ya da arkasında tarifi yaptığınızda doğru yeri gösterebilir mi? Asel verilen yönergeye uygun şekilde herhangi bir nesnenin önünde ya da arkasındaki nesneyi gösterebilir.*

Gamze öğretmenin Sosyal geçerlilik sorularına Ahmet için verdiği cevaplar: 1) *Tarif ettiğiniz yön-mekândan istediğiniz nesnelere size kolaylıkla bulup getirebiliyor mu? Evet, Ahmet uygulama sonrası tarif ettiğime uygun olarak bulup getiriyor.* 2) *Kalem ya da kaşığı sağ-sol elinde tutmasını söylediğinizde doğru*

tarafta mı tutuyor? Ahmet *sağ elinde tutmasını istediğimde sağ, sol elini tutmasını istediğimde sol elinde tutuyor.* 3) İşaret etmeden yalnızca sözel ifadeyle tarif ettiğiniz yerde olmasını istediğinizde doğru yerde bulunuyor mu? *Ahmet sınıf kapısının önünde ol dediğimde orada beni bekliyor, ona masanın üstündeki kalemi bana ver dediğimde verebiliyor bu kavramlara hâkim artık.* 4) Mekânda konum almasını istediğinizde tekrar etmeniz gerekiyor mu, kaç kez tekrar ediyorsunuz? *Ahmet tekrar etmeme gerek kalmadan istediğim yerde bulunabiliyor.* 5) Masanın önünde ya da arkasında tarifi yaptığınızda doğru yeri gösterebilir mi? *Doğru yönü göstermekte artık zorlanmıyor.*

Gamze öğretmenin Sosyal geçerlilik sorularına Edanur için verdiği cevaplar:

1) Tarif ettiğiniz yön-mekândan istediğiniz nesnelere size kolaylıkla bulup getirebiliyor mu? *Eda istediğim nesneyi artık bana zorlanmadan getirebiliyor.* 2) Kalemi ya da kaşığı sağ-sol elinde tutmasını söylediğinizde doğru tarafta mı tutuyor? *Kalemi sağ-sol şeklinde verilen yönergeye göre tutabiliyor.* 3) İşaret etmeden yalnızca sözel ifadeyle tarif ettiğiniz yerde olmasını istediğinizde doğru yerde bulunuyor mu? *Olmasını istediğim konumda olabiliyor artık.* 4) Mekânda konum almasını istediğinizde tekrar etmeniz gerekiyor mu, kaç kez tekrar ediyorsunuz? *Söylediğim tarif ettiğime uygun davranışlar sergiliyor. Çok fazla tekrar etmeme gerek kalmıyor artık.* 5) Masanın önünde ya da arkasında tarifi yaptığınızda doğru yeri gösterebilir mi? *Doğru yönü gösterebiliyor.*

Gözde öğretmenin Sosyal geçerlilik sorularına Ahmet K. için verdiği cevaplar: 1) Tarif ettiğiniz yön-mekândan istediğiniz nesnelere size kolaylıkla bulup getirebiliyor mu? *Ahmet artık ona tarif ettiğime uygun şekilde nesneyi bana söylediğim yerden getirebiliyor.* 2) Kalemi ya da kaşığı sağ-sol elinde tutmasını söylediğinizde doğru tarafta mı tutuyor? *Artık bunu yapmaya başladı.* 3) İşaret etmeden yalnızca sözel ifadeyle tarif ettiğiniz yerde olmasını istediğinizde doğru yerde bulunuyor mu? *İşaret etmeden bulmakta zorlanıyordu artık zorlanmıyor.* 4) Mekânda konum almasını istediğinizde tekrar etmeniz gerekiyor mu, kaç kez tekrar ediyorsunuz? *Söylediğim yerde bulunmakta zorlanmıyor artık.* 5) Masanın önünde ya da arkasında tarifi yaptığınızda doğru yeri gösterebilir mi? *Zorlanmıyor artık yönergeyi doğru takip edebiliyor.*

Gözde öğretmenin Sosyal geçerlilik sorularına Semra için verdiği cevaplar:

1) Tarif ettiğiniz yön-mekândan istediğiniz nesnelere size kolaylıkla bulup

getirebiliyor mu? *Semra uygulamalar sonrasında nesnelere tarif ettiğim yerlerden bulup getirebiliyor.* 2) Kalem ya da kaşığı sağ-sol elinde tutmasını söylediğinizde doğru tarafta mı tutuyor? *İki nesneyi de söylediğim yönde tutabilmektedir.* 3) İşaret etmeden yalnızca sözel ifadeyle tarif ettiğiniz yerde olmasını istediğinizde doğru yerde bulunuyor mu? *İşaret etmeden de artık yalnızca sözel ifade kullanarak o bölgede bulunabilir.* 4) Mekânda konum almasını istediğinizde tekrar etmeniz gerekiyor mu, kaç kez tekrar ediyorsunuz? *Mekânda konum alabiliyor bunu önceden çok kez işaret edip tekrar ettiğimde yapabiliyordu.* 5) Masanın önünde ya da arkasında tarif yaptığınızda doğru yeri gösterebilir mi? *Semra artık bunu hiç yanılmadan şaşırmadan yapabiliyor.*

V.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, disleksi riski olan çocuklara (5-6 yaş) beden perküsyonu (ritim) eğitimi (BEPRE) yoluyla yön/mekân kavramları öğretimi hedeflenmiştir. Bu amaçla tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu başlama düzeyi deseni uygulanarak, beden perküsyonu (ritim) eğitiminin beş deneğin yön/mekân kavramı öğrenmeleri, uygulama öncesi, sırası ve sonrası gözlemsel veriler yoluyla toplanmıştır. Beş denekle başlama düzeyi, uygulama düzeyi ve izleme düzeyi oturumlar olmak üzere toplamda 180 oturum düzenlenerek gözlemler sonucu ulaşılan veriler kaydedilmiştir. Araştırma sonunda bulgular kısmında gösterilen verilerin grafikleştirilip görsel analizi yapılmıştır.

Nicel veriler kapsamında elde edilen sonuçlar sıralanmıştır, sonuçlar bölümü sonrasında tartışma bölümüne yer verilmiştir. Araştırmanın sonunda her bir katılımcı çocuğun yön/mekân kavramları öğrenmelerinde yüksek düzeyde artış olduğu gözlenmiştir. Başlama düzeyinde beş katılımcı çocuğun yön/mekân kavramlarını bilme düzeyleri düşük düzeyde iken; Uygulanan BEPRE programından sonra bu kavramları bilme düzeyinde artışın olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda, çalışma grubunun yön/mekân kavramlarından önünde-arkasında kavramı oturum bilgilerinde meydana gelen değişime bakıldığı zaman Asel ve Selma'nın Edanur, Ahmet ve Ahmet K'ya göre öğrenme puanlarında çok daha yüksek oranda artış görülürken, Ahmet başlama düzeyi oturumunda bir puana karşılık gelen davranışı gösteriyorken uygulama sonrasında izleme oturumunda üç puana yükseldiği görülmüştür. Ayrıca, Ahmet uygulama düzeyinin üçüncü oturumundan itibaren izleme oturumlarına dek bu puanı korumayı başarabilmiştir. Deneklerin yön/mekân kavramı öğrenmelerinde olumlu ilerlemeler gösterdikleri sonucuna elde edilen verilerle ulaşılmıştır.

Elde edilen diğer sonuçlara:

- 1- Uygulanan BEPRE eğitimi beş çocuktan oluşan çalışma grubu üzerinde de yön/mekân kavramı öğretiminde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- 2- BEPRE eğitimi beş denek içinde iki hafta sonrasında yapılan izleme oturumlarında kalıcılığı test edildiğinde kazandıkları kavram bilgilerinin etkisinin halen sürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.
- 3- Araştırmada elde edilen demografik bilgiler ışığında üç denek beş, iki denek altı yaşlarındadır ve bulgular kapsamında yaşın herhangi bir etkisinin olmadığı ve fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- 4- Beş denekten üçü kız ikisi erkek bilgisine dayanarak, uygulanan program bazında cinsiyete göre gözle görülür anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- 5- BEPRE eğitiminin kalıcılık testi kapsamında uygulama; uygulayıcı, kullanılan materyal ve mekân açısından farklılaşmasının herhangi olumsuz etkisi görülmemekle beraber öğrenmenin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- 6- Çalışılan kavramlara bakıldığında beş deneğin de sağ-sol kavramı için başlama düzeyi verilerinin değerlendirme ölçeği üzerinde en düşük değerle sürece dahil olduktan sonra uygulama etkisiyle en yüksek değere ulaşabildikleri gözlemlenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında disleksi riski olan beş deneğe uygulanan BEPRE'nin yaşamın her alanında nerede bulunduğumuz ve nereye gittiğimizle ilgilenen yön/mekân kavramlarını kazanmada köprü görevi gördüğü açıkça görülmektedir. Müzik ve yön/mekân algısı sağ beynin baskın olduğu, beden perküsyonuysa sol beynin aktif olduğu kavramlardır. Bu çalışmada disleksi riski olan çocukların yaşadığı yön/mekân algılarındaki kargaşayı yine beynin sağ tarafını aktif eden müzik (ritim) ve sol beyni aktif eden beden perküsyonu yoluyla desteklenerek iki beynin de aktif olmasıyla güçlükleri ortadan kaldırılmaya çalışılmış ve olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Şendurur ve Barış (2002) tarafından gerçekleştirilen çalışmada müzik eğitiminin bilişsel öğrenmede akademik başarısında olumlu etkiler yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Müziğin dikkat, algı, hafıza gibi süreçleri üst düzeyde kullanmada etkili sonucuna ulaşmışlar ve müzik eğitiminin gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Yavuz ve Aktaş (2020) çalışmalarında disleksi riski olan çocukların yaşadığı temel güçlüklerden olan okuma güçlüğüne en aza indirmek adına temel müzik eğitimi (ritim, ses) yöntemini kullanarak

yaptıkları çalışmada müziğin disleksi tanılı çocukların okuma ve anlama düzeyinde olumlu yönde değişimler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ayrıca disleksi riski olan çocukların kargaşa yaşadıkları yön/mekân kavramları algılarının beden perküsyonu (ritim) öğretimi yoluyla olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada BEPRE kullanılarak geleneksel çalışmaların aksine çocuğun eğitim sürecinde tamamen aktif tüm duyularını kullandığı süreci kapsamaktadır ki bu uygulama daha kazandırılmak istenen beceriyi aktarmada hem etkili hem kalıcı sonuçlara ulaşılmıştır. Çolak (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada disleksi tanılı çocuklara drama yöntemiyle okuma yazma öğretiminin etkililiğine bakmışlardır. Disleksi tanılı çocukların güçlü yönlerinin olduğu ve bunların arasında; büyük resmi görebilen, farklı bakış açıları ve yaratıcı zekaya sahip hayal gücü geniş çocuklar olmalarıdır. Araştırmada yapılan görüşmede disleksi tanılı çocuğa hangi dersleri sevdiği, keyif aldığı sorulduğunda müzik ve beden eğitimi dersinden bahsedildiği görülmüştür. Çalışma da kullanılan drama yönteminin tüm duyulara hitap etmesi ve yaparak yaşayarak uygulanabilir olmasının okuma yazma becerisine anlamlı etkisinin olmasının yanında kalıcı olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Y yaparak yaşayarak öğrenmelerin algılama becerisini geliştirdiği bilinmektedir. Araştırmada disleksi tanılı çocukların eğitiminde eğlenceli etkinlikler ve materyallerin onları güdüleyebileceği ve bu tür çalışmalara yer verilmesi önerilmiştir. Zolkipli et al, (2023) çalışmalarında odak noktası olan aktif katılıma dikkat çekmiş özellikle öğrenme güçlüğü olan okul öncesi dönem çocuklarında etkisini araştırmaları inceleyerek analiz etmişlerdir. Aktif öğrenmenin oyun yoluyla gerçekleştirildiği GBL eğitimi üzerine durmuşlardır. Araştırmanın sonucunda tıpkı bu çalışmada olduğu gibi aktif öğrenmenin olduğu süreç sonunda uygulanan yöntemin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların eğitiminde uygulanması gerektiği önerilerinde bulunmuşlardır.

Tecimer (2020) yaptığı tarama çalışmaları sonucunda disleksi tanılı çocuklarla yapılan müzik eğitimine dair sınırlı sayıda çalışma olduğu ve çok duyulu öğretim yönteminin dislektik öğrencilerle etkileşim kurmanın ve disleksi tanılı çocukların eğitimlerinin birçok duyuya hitap edecek şekilde yapılmasını önermiştir. Eren, Deniz ve Düzkantar (2013) yaptıkları çalışmada otizmi

çocuklara orff temelli müzik etkinlikleriyle en aza indirgeme yöntemiyle kavram öğretimini amaçlamışlardır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemi kullanılarak 3 otizmli çocukla çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında orff temelli müzik etkinliklerinde otizmli çocuklara kavram öğretiminde başarılı bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada da olumlu sonuçlar alınmasıyla beraber sosyal geçerlilik test edilmiş ve sağlanmıştır. Bu çalışmada BEPRE eğitimi yoluyla birçok duyuya hitap eden öğretim programı planlanarak süreç yürütülmüş olup disleksi riski olan çocukların öğrenmelerinde olumlu sonuca varılmıştır. Çay (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin müzik eğitiminin özel gereksinimli bireylerin eğitiminde gerekli olduğu, onların akademik ve kişisel gelişimine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçların, alanyazında özel gereksinimli bireylere müziğin ve müzik eğitiminin etkililiğine yönelik yapılmış araştırmalarla da paralellik gösterdiği ortaya çıkmıştır (örn. Yavuz ve Aktaş,2020; Tecimer, 2020; Çay, 2020; Şendurur ve Barış, 2002). Ayrıca alanyazında disleksi tanılı çocukların en sınırlı olduğu alanların başında gelen yön/mekân kavram algılarındaki zayıflık, bu çalışmanın en ayırt edici özellikleri arasındadır. Ceylan (2023) yaptığı çalışmada öğrenme güçlüğüne sahip çocukların ritim yoluyla öğretimin ritmik sayma becerilerine etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Müzik ve ritmin bilişsel gelişime büyük oranda etkili olduğunu öne sürerek özel gereksinimli bireylerinde bu amaçla yararlanabileceğinden söz etmiştir. Araştırmada ön test son test çalışmaları yapılmış ve deneysel, deneysel olmayan gruplara yer verilerek ritim eğitimi temelli öğretimin ritmik saymada geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada ikişer, üçer, dörder sayma becerisi test edilmiş olup en çok zorlanılan dörder ritmik sayma becerisi olduğu görülmüştür.

Garrett (2020) çalışmasında özel gereksinimli bireyler için öğretmenlerin eğitim içeriklerinde yer alsa bile öğretim planlarında müzik çalışmalarında yeterince uyarılma yapılmadığı ve çalışılmadığından söz etmişlerdir. Çalışmalarında ise Orff Schulwerk yöntemini kullanmışlardır. Bu yaklaşım müzik, dans ve söz öğelerinin eğitsel süreçlerde kullanılması olarak ifade edilmiştir. Başlangıç, öğretim ve izleme verileri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların öğrenme yeteneği ve hızının olumlu yönde etkilendiğinin, iletişim becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Hatta ailelerle yapılan görüşmelerde

yapılan uygulamadan ailelerinde gözlemlerinin sonucunda memnun oldukları yorumlarını yaptıkları diğer eğitim süreçlerinde de bu uygulamayı sürdürmelerini istediklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmada da amaç BEPRE kullanılarak disleksi riski olan çocuklara yön/mekân kavramlarını kazandırmak olup kullanılan yöntemin bilişsel gelişimlerini ritimle beraber bedenlerini de aktif şekilde kullanarak kazandıkları görülmüştür. Yani ritim özel gereksinimli bireylerin özellikle de öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitiminde etkili yöntem olarak görülmektedir. Yavuz ve Aktaş (2020) çalışmasında ise disleksi tanılı ilkokul çocuklarına okuma güçlüğü'nün giderilmesinde müziksel-ritmik yöntemlerin etkililiğini test etmişlerdir. Kullanılan müzik ve ritmik yöntemin çocukların istek ve güdülerini tıpkı bu çalışmada olduğu gibi etkileyerek çalışmanın sonucunda anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmanın başında çok fazla hata yapan çocukların eğitim sonunda hatalarının azaldığı görülmüştür bu sonuca da dayanarak müzik ve ritim disleksi tanılı çocukların eğitiminde etkili bir yöntem olmakla birlikte Yavuz ve Aktaş'ın çalışması bu araştırmayı destekler niteliktedir.

A. Öneriler

Bu kısımda elde edilen bulgular doğrultusunda, aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. Beden perküsyonu (ritim) eğitiminin öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların öğrenmelerini kolaylaştırabilir olması bilinciyle hareket edilmelidir.
2. Müziğin disleksi riski olan ve disleksi tanılı çocukların eğitiminde amaçtan ziyade araç olarak görülerek bu tanıya sahip çocuklara yönelik eğitim programları oluşturulup var olan programlar da çalışılıp revize edilebilir.
3. Disleksi alanında aile eğitimleri düzenlenerek ailelere bireysel eğitim programları hakkında bilgiler aktarılmalıdır ve bu tür çalışmaların yapılabileceğinden bahsedilmelidir.
4. Disleksi riski olan ve disleksi tanılı çocuklarla yapılacak başka bir çalışmada cinsiyete, bölgeye, sosyo-ekonomik faktörlere göre anlamlı farklılıklar olup olmadığına bakılabilir.

5. Çalışmalarda disleksi riski olan ve disleksi tanılı çocukların yaşadıkları akademik sorunların beden perküsyonu (ritim) eğitimi yoluyla da desteklenebileceğinin konu edinmesi.
6. Disleksi riski olan ve disleksi tanılı çocukların eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin arasında karşılaştırmalar yapılarak varsa eksikler giderilmelidir.
7. Yalnızca disleksi risk olan ve disleksi tanılı çocuklara değil diğer özel gereksinimli çocuklara yönelik beden perküsyonunun (ritim) eğitim etkililiğine yönelik çalışmalar yapılabilir.
8. Öğretmenlere her özel eğitim alanı için ayrı ayrı hizmet içi eğitimlerin planlanarak özel-kamu fark etmeksizin düzenlenmesi ve verilen eğitimlerin takip edilerek denetlenmesi.
9. Disleksi riski olan ve disleksi tanılı çocukların eğitimi için çocukların sık sık gözlemlenerek çocuğa görelilik ilkesine dayanarak yeni yöntem ve stratejiler geliştirilebilir.

VI. KAYNAKÇA

MAKALELER

- ACAR, S. (2018). Gelişimsel Disleksi ve Endofenotipik Yaklaşım: Nörogenetik, Nörobiyolojik ve Nörobilişsel Temeller. **Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi**, 1(2), 62-91.
- ALTUN, T., UZUNER, F.G., (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Görüşleri. **The Journal Of Academic Social Science Studies**.
- ALTUN, T., & UZUNER, F. G. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Görüşleri. **The Journal of Academic Social Science Studies**, 3(44), 33-49.
- ALTUNBAŞ YAVUZ, S., AKTAŞ, B. (2020). Müzik ve Disleksi: Disleksi Tanısı Alan Öğrencilerin Okuma Düzeylerinin Geliştirilmesinde Müzik Eğitiminin Kullanılması. **Turkish Studies Educational Sciences**.
- ASMUS, E. P. (2021). Motivation in music teaching and learning. **Visions of Research in Music Education**, 16(5), 31.
- ASLAN, K. (2015). Özgül öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. **Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal**.
- ASLAN, Y. (2023). Okuma Tiyatrosu Yönteminin Özel Öğrenme Güçlüğü (Disleksi) Tanısı Almış Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisinin Değerlendirilmesi: Bir Eylem Araştırması. **Uluslararası Yunus Emre Sosyal Bilimler Dergisi**.
- ASLANARGUN, E., & TAPAN, F. (2011). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 11(2).

- AVCI, A., & KAYIRAN, D. (2022). Türkiye’de Okul Öncesi ve İlkokulda Öğrenme Güçlüğü Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. **Harran Maarif Dergisi**, 7(2), 254-272.
- AY, E. (2020). Müzik Eğitimi Dersinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Katkısının Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleriyle Belirlenmesi. **Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2(1), 60-79.
- BALCI, E. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma beceri düzeylerinin incelenmesi. **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, 33(2), 262-274.
- BARGA, N. K. (1996). Students With Learning Disabilities in Education: **Managing a Disability. Journal of learning disabilities**, 29(4), 413-421.
- BARNES, M. A., CLEMENS, N. H., FALL, A.-M., ROBERTS, G., KLEİN, A., STARKEY, P., MCCANLISS, B., ZUCKER, T., & FLYNN, K. (2020). Cognitive predictors of difficulties in math and reading in pre-kindergarten children at high risk for learning disabilities. **Journal of Educational Psychology**, 112(4), 685–700.
- BAŞ, Ö (2008). İşitme Kaybı ve Dikkat Eksikliği Olan Disleksili Bir Çocuğa Çoklu Duyusal Yaklaşımla Okuma Öğretimi Hakkında Durum Çalışması. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 351, 21-28.
- BAŞAR, M., GÖNCÜ, A. & BARAN, M. S. (2021). Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Eğitiminde Bir Eylem Araştırması. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, (51), 327-348
- BAZEN, L., de Bree, EH, van den Boer, M. ve de Jong, PF (2023). Disleksinin algılanan olumsuz sonuçları: Kişinin ve çevresel faktörlerin etkisi. **Disleksi Yıllıkları Dergisi**, 73 (2), 214-234.
- CAN, C., & AKGÜN, F. (2023). Çoklu Ortamla Öğretim Konulu Araştırmalara Yönelik Döküman Analizi. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 23(3).

- CLEMENS, NH ve VAUHG, S. (2023). Disleksi Hakkındaki Anlamalar ve Yanlış Anlamalar: Özel Sayıya Giriş. **Reading Research Quarterly**, 58 (2), 181-187.
- ÇAKMAK, S., YILDIZ, C. E., & KIZILDAĞ, M. (2023). Öğrenme Güçlüğü Olan Okul Öncesi Dönemi Çocuklarına Yönelik Bir Derleme Çalışması. **Eurasian Education & Literature Journal**, (17), 1-15.
- ÇİLDEN, Ş. (2001). Müzik, Çocuk Gelişimi ve Öğrenme. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 21(1).
- ÇOĞALTAY, N., & ÇETİN, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterlilikleri: Nitel bir araştırma. **Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 5(1), 126-140.
- ÇOLAK, C., YILMAZ, M. (2023) Disleksi ve Etkili Tedavi Yöntemleri. **Academic Social Resources Journal**.
- ÇOLAK, Y. (2019). Disleksi Teşhisi Konmuş Çocuklarda Drama ile Okuma Yazma Öğretimi. **Kesit Akademi Dergisi** (20), 225-243.
- ÇUHADAR, C. H. (2016). Müzik ve Müzik Eğitimi. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 25(1), 217-230.
- ÇUHADAR, Y. D. C. H. (2008). MÜZİK VE BEYİN. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 17(2), 67-76.
- DEĞİRMENCİ, Y., Bulut, A., & Kuzey, M. (2021). Okul öncesi öğrencilerinin mekân algısı ve yön becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin İncelenmesi. **Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi**, 16(31), 21-38.
- DELİMEHMET DADA, Ş., & ERGÜL, C. (2020). Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sözcük Bilgisi ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, 21(1), 1-22.
- DEMİREL, E. T. (2018). Nicel araştırma tasarımı. Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu Örneği. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi** (8), 27-44.

- DEVECİ, M., & KOÇ, E. S. (2020). Öğrenme güçlüğü konusunda yayınlanmış makalelerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, WoS ve TR Dizin örneği. **İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi**, 9(5), 4088-4120.
- DOĞAN, H., & APAK, Ö. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Hakkında Farkındalıkları. **Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 3(Prof. Dr. Ayla OKTAY Özel Sayısı), 16-28.
- ERBELİ F, RİCE M, PARACCHİNİ S. Son Yirmi Yılda Disleksi Genetiği Araştırmalarına Bakış. **Journal of Brain Sciences**, 2022; 12(1):27
- EREN, B., DENİZ, J., & DUZKANTAR, A. (2013). The Effectiveness of Embedded Teaching through the Most-to-Least Prompting Procedure in Concept Teaching to Children with Autism within Orff-Based Music Activities. **Educational Sciences: Theory and Practice**, 13(3), 1877-1885.
- GARİP, S. Sosyal Bilimlerde Nicel Araştırma Geleneği Üzerine Kuramsal Bir İnceleme. **International Journal of Social Science Research**, 12(1), 1-19.
- GAST, D. L., & LEDFORD, J. (2010). Multiple baseline and multiple-probe designs. D. L. Gast (Eds.), *Single subject research methodology in behavioral sciences*. **New York: Routledge Publishers**.
- GHOLAMİ, M., DELAVAR, A., SHARİFİ, H. P., & SHARİFİ, N. (2018). Diagnosis of learning disability in children. **Iranian Journal of Learning & Memory**, 1(2), 15-22.
- GORBUNOVA, I. B., & PLOTNİKOV, K. Y. (2020). Music-related educational project for contemporary general music education of school children. **International Journal of Innovation, Creativity and Change**, 12(2), 451-468.
- GONZALEZ, M., & BROWN, T. B. (2019). Early Childhood Educators' Perceptions of Dyslexia and Ability to Identify Students At-Risk. **Journal of education and learning**, 8(3), 1-12.

- HINDSON, B., BYRENE, B., FIELDING-BARNESLEY, R., NEWMAN, C., HINE, D. W., ve SHANKWIER, D. (2005). Assessment and early instruction of preschool children at risk for reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 687-704.
- HUSSEIN, H., NACHIAPPAN, S., MASRAN, M. N., & KHASNAN, S. S. (2020). Analisis pemupukan kemahiran berfikir dalam kalangan murid prasekolah pendidikan khas masalah pembelajaran: Analysis of thinking skills development for special needs preschool students with learning disability. **Jurnal Pendidikan Awal Kanak-Kanak Kebangsaan**, 9(2), 34-47.
- İMSEYTOĞLU, D., & YILDIZ, S. (2012). Yenidoğan Yoğun Bakım Ünitelerinde Müzik Terapi. **Florence Nightingale Journal of Nursing**, 20(2), 160-165.
- KARACA, N. H., GÜNDÜZ, A., & ARAL, N. (2011). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Davranışının İncelenmesi. **Journal of Theoretical Educational Science**, 4(2), 65-76.
- KARATAY, N., & ÜNAL, E. Türkiye'de Disleksi Alanında Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. **In International Congress Of Eurasian Social Sciences-4** (p. 150).
- KAROĞLU, H., & ÜNÜVAR, P. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Özellikleri ve Sosyal Beceri Düzeyleri. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** (43), 231-254
- KAYA DÖŞLÜ, P., & BAĞLAMA, B. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün erken belirtilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. **Ulusal Eğitim Dergisi**, 2(2), 361-388.
- KOLBURAN, Ş. G., & ERBAY, E. Ö. (2015). Bir Eğitim Liderliği Örneğinde, Disleksi Vakası. **Aydın İnsan ve Toplum Dergisi**, 1(1), 1-31.
- KORKUT, A., KESKİN, İ., & CAN, S. (2016). Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 5(1), 133-155.

- KURTULDU, M. K. (2010). Öğrenme Güçlüğünde Küçük Şarkıların Kullanımı– Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Öğrenciyle Örnek Çalışma. **E-Journal Of New World Sciences Academy**, 5(3), D0023.
- MİNA, F., DARWEES, M.E.S., KHATTAB, A.N. (2021). Role and efficacy of music therapy in learning disability: a systematic review. **Egypt J Otolaryngol** 37, 31.
- ORTIZ, R., ESTEVEZ, A., MUNETON, M., & DOMINGUEZ, C. (2014). Visual and auditory perception in preschool children at risk for dyslexia. **Research in developmental disabilities**, 35(11), 2673-2680.
- ÖNAL, FİLİZ, G. “Sembolik Etkileşim Bağlamında Müzik: Barış Manço Örneği”. **Milli Folklor Dergisi**, vol. 18, no. 140, 2023, pp. 143-54.
- ÖZ, N. B. (2001). İnsanın Kültürel Gelişiminde Müzik Eğitiminin Önemi. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 14(1), 101-106.
- ÖZCAN, H. & DÜZGÜNOĞLU, H. (2017). Fen Bilimleri Dersi 2017 Taslak Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. **International Journal of Active Learning**, 2 (2), 28-48
- ÖZER, B., & TECİMER, B., (2020). Dislektik Öğrenciler için Müzik Öğretim Yöntemleri. **The Journal of Academic Social Science Studies**, vol.8, no.110, 34-42.
- ÖZKUBAT, U., SANIR, H., & ÖZMEN, E. (2021). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler İçin Yapılan Öğretimsel Uyarlamalara Yönelik Öğretmen Görüşleri. **Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 7(3), 881-900.
- PÜRSÜN, T., & SARI, H. (2020). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Çalışmaların İncelenmesi. **Turkish Special Education Journal: International**, 2(1), 37-60.
- RASHİD, SMM ve WONG, MT (2023). Öğrenme Güçlüğü Olan Özel İhtiyaçları Olan Çocuklar İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planının (iep) Uygulanmasındaki Zorluklar: Sistemik Literatür Taraması (slr). **Uluslararası Öğrenme, Öğretme ve Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 22 (1), 15-34.

- ROMERO, FJ (2013). Beden perküsyonu bilimi ve sanatı: **Bir inceleme. İnsan Spor ve Egzersiz Dergisi**, 8 (2), 442–457.
- SALMAN, U., ÖZDEMİR, S., SALMAN, A. B. & ÖZDEMİR, F. (2016). Özel öğrenme Güçlüğü “Disleksi”. **İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi**, 2 (2), 170-176
- SELİMOĞLU, Ö. G., & ÖZDEMİR, S. (2018). Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı'nın (Eteçom) Otizm Spektrum Bozukluğu Sergileyen Çocukların Sosyal Etkileşim Becerileri Üzerindeki Etkililiği. **Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi**, 2(3), 514-555.
- SİĞİRTMAÇ, Y. D. D. A. (2002). Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitimi. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 9(9).
- ŞENDURUR, Y., & BARIŞ, D. A. (2002). Müzik Eğitimi ve Çocuklarda Bilişsel Başarı. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 22(1).
- ŞENTÜRK GÜLHAN, N., & BURAK, Y. (2023). Okul Öncesi Dönem Çocukların Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri ile Erken Okuryazarlık ve Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 11(3), 707-729.
- TEMİZ, G., & DAĞLI, G. (2022). Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi. **Sağlık Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar VII**, 17.
- TOPS, W., JANSEN, D., CEULEMANS, E., PETRY, K., HILTON, NH ve BAEYENS, D. (2023). Yüksek Öğrenimde Disleksik Öğrencilerde Katılım Sorunları ve Etkili Konaklama. **Avrupa Özel İhtiyaç Eğitimi Dergisi**, 38 (3), 317-333.
- USTA, A. (2012). Sorunsaldan Sonuçlara Bilimsel Araştırma Süreci: Bir Araştırma Raporu Modeli Örneği. **Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi**, 3 (5), 135-161
- UYANIK, Ö., & KANDIR, A. (2010). Okul Öncesi Dönemde Erken Akademik Beceriler. **Kuramsal Eğitim-Bilim Dergisi**, 3(2).

- WASHBURN, E. K., JOSHÍ, R. & BINKS-CANTRELL, E. S. (2011). Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia. **Dyslexia**, 17(2), 165-183.
- WELTON, K. (2023). Yüksek Öğretimde Disleksi: Öğrenci Aidiyetini Geliştirmek ve Uygulama Toplulukları Aracılığıyla Başarının Önündeki Engelleri Aşmak. **Yükseköğretimde Öğrenme Gelişimi Dergisi**, (26).
- YILDIZ, M., & MELEKOĞLU, M. A. (2020). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Okuduğunu Anlama Becerileri Konusunda Gerçekleştirilmiş Araştırmaların İncelenmesi. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 21(3), 1274-1303.
- YOLERİ, S. (2017). Okul öncesi dönemde öğretmen-çocuk ilişkileri: Çocuğun mizaç ve dil becerilerinin rolleri. **Uluslararası Elektronik İlköğretim Eğitimi Dergisi**, 9 (1), 210–224.
- ZAKAPOULOU, V., ANAGNOSTOPOULOU, A., CHRISTODOULIDES, P., STAVROU, L., SARRÍ, I., MAMVREAS, V., & TZOUFÍ, M. (2011). An interpretative model of early indicators of specific developmental dyslexia in preschool age: A comparative presentation of three studies in Greece. **Research in developmental disabilities**, 32(6), 3003-3016.
- ZOLKİPLÍ, N. Z., RAHMATULLAH, B., SAMURÍ, S., ÁRVA, V., & PRANTO, Y. K. (2023). 'Leave No One Behind': A Systematic Literature Review on Game-Based Learning Courseware for Preschool Children with Learning Disabilities. **Southeast Asia Early Childhood**, 12(1), 79-97.

TEZLER

- AKAN, H. (2018). Deneysel çalışmalarda yanlılık kaynakları, sorunları ve önlemler: iç geçerlilik. **Türkiye Klinikleri**, 8-10.
- ALBUZ, A. (2010). Zihinsel Engelli Çocuklara Kavram Öğretiminde Müziğin Kullanımına ilişkin Öğretmen Görüşleri.
- BARAN, M., YILMAZ, A., & YILDIRIM, M. (2007). Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Okul Öncesi Eğitim Yapılarındaki Kullanıcı Gereksinimleri.

- BİLEK, M. H. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırılması (Master's thesis, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- BROSSARD-RACİNE, M., MAJNEMER, A., SHEVELL, M., ve SNİDER, L. (2011). Handwriting capacity in children newly diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity.
- CEYLAN, A., D. (2023). Ritim Eğitiminin Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanılı Diskalkuli Çocukların Ritmik Sayma Becerilerine Etkisi (Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- COHMER, S. (2014). Leo Kanner and the psychobiology of autism. (Master Thesis). Arizona State University.
- DOĞAN, H. (2012). Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi. (Yayımlanmış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- ERTAŞ, H. C. (2022). Okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi (Master's thesis, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- FIRAT, T., & KOÇAK, D. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüünün tanımına ilişkin görüşleri.
- GARRETT, MCKENZİE E., "Orff Schulwerk and Autism: Unlocking the Gifts of Students with Autism in the Music Classroom through Orff Schulwerk" (2020). Honors Theses. 736.
- HABİB, M., LARDY, C., DESİLES, T., COMMEİRAS, C., CHOBERT, J., & BESSON, M. (2016). Music and Dyslexia: A New Musical Training Method to Improve Reading and Related Disorders. *Frontiers in psychology*, 7, 26.
- HARDİNG, S., CHAUHAN-SIMS, M., OXLEY, E. ve NASH, HM (2023). Disleksi teşhisi ve desteğinin önündeki engelleri araştıran bir Delphi çalışması: Bir ebeveynin bakış açısı. *Disleksi*, 29 (3), 162-178.
- HULME, C., & SNOWLİNG, M. J. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Current opinion in pediatrics*, 28(6), 731–735.

- İVCİK, R. (2023). Disleksili çocuklara uygulanan seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat eğitiminin değerlendirilmesi. (Yüksek lisans tezi, İstanbul Atlas Üniversitesi, İstanbul).
- KURUYER, H. G., & ÇAKIROĞLU, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecinde görüş ve uygulamaları.
- LANCASTER, H. S., LIU, X., DINU, V., & LÍ, J. (2020). Identifying Interactive Biological Pathways Associated With Reading Disability. *Brain And Behavior*, 10(8),
- LEGG, J., ALLEN, JL, ANDREW, M., ANNESLEY, C., CHATWIN, M., CRAWFORD, H., ve SİMPSON, AJ (2023). Öğrenme Güçlüğü Olan Kişilerde Toplum Kökenli Pnömoninin Önlenmesi ve Yönetimine İlişkin Bts Klinik Beyanı. *Toraks*, 78 (Ek 1), s22-s52.
- LELOUP, G., ANDERS, R., CHARLET, V., EULA-FANTOZZI, B., FOSSOUD, C., & CAVALLI, E. (2021). Improving Reading Skills In Children With Dyslexia: Efficacy Studies On A Newly Proposed Remedial Intervention-Repeated Reading With Vocal Music Masking (RVM). *Annals Of Dyslexia*, 71(1), 60–83.
- LİEVEN, L. (2008). Learning Disabilities: Definitions, Epidemiology, Diagnosis, and Intervention Strategies. *Pediatric Clinics of North America*, s. 1259-1268.
- MONTGOMERY, J.L. (2013). A case study of the preventing academic failure orton-gillingham approach with five students who are deaf or hard of hearing: using the mediating tool of cued speech (Doctoral Dissertation), Columbia Universty
- ÖNER, A. K. (2006). Müziğin Öğrenme Güçlüğü Çeken Çocukların Duyarlılıklarına Etkisi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- PELTIER, C., FLORES, MM ve STRICKLAND, TK (2023). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Yönelik Matematik Müdahalelerini Test Ederken Tek

Durumlu Araştırma Tasarımlarının Pratik Kullanımı. Öğrenme Engelliliği Üç Aylık Bülten, 46 (1), 17-31.

RICHARDSON J. T. (2015). Academic Attainment in Students with Dyslexia in Distance Education. *Dyslexia* (Chichester, England), 21(4), 323–337.

SIVRIKAYA, G., A. (2023). Bilim ve Sanat Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü ve Disleksi Hakkındaki Bilgi ve Öz Yeterliklerinin İncelenmesi (Master's Thesis, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

YİĞİTER, S. (2005). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumları Arındaki İlişkinin İncelenmesi (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).

DIĞER KAYNAKLAR

BOZGÜN, K., & Uluçınar Sağır, Ş. (2018). Okuma yazmayı öğrenme sürecinde okul öncesi eğitimin etkisi. 2. In International Symposium on Innovative Approaches in Scientific Studies (ISAS 2018) (Vol. 3, pp. 1110-1115).

BULUT, M. Ö. (2017). 11. Türkiye’de Beden Müziği Etkinlikleri Engelliler Entegre Yüksek Okulu ve Mimarlık Öğrencileriyle Atölyeler. *Sahne ve Müzik* (5), 211-227.

DSM-5. American Psychiatric Association. (2013). "Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders" (Cilt 5th Edition). Washington, DC.

MELEKOĞLU, M. ve YILDIZ, G. (2018). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler “Aileler İçin Rehber Kitapçık”.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB), (2014) Öğrenme Güçlüğü Modülü, Ankara, Milli Eğitim Basımevi.

TATLI, A., KIRNIK, D., & ALTUNKAYNAK, Y. Disleksi Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. In Congress Proceedings (p. 44).

THAPLİYAL, M. ve AHUJA, NJ (2023). Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Yardımcı Teknolojiye İlişkin Öğretim Stratejilerinin Destekleyici Etkileri: Bir

Meta-Sentez İncelemesi. Engellilik ve Rehabilitasyon: Yardımcı Teknoloji, 18 (4), 423-431.

WHITE, J., MATHER, N., & KIRKPATRICK, J. (2020). Preservice Educators' And Noneducators' Knowledge And Perceptions Of Responsibility About Dyslexia. *Dyslexia* (Chichester, England), 26(2), 220–242.

WOODS, AD, MORGAN, PL, WANG, Y., FARKAS, G. ve HILLEIER, MM (2023). BEP Yaptırmanın Öğrenme Güçlüğü Olan ve Konuşma veya Dil Bozukluğu Olan Öğrencilerin Okuma Başarısı Üzerindeki Etkileri. *Öğrenme Engelliliği Üç Aylık Bülten*.

Youtube, 2023 Altında üstünde Sevimli Dostlar Bebek Şarkıları https://www.youtube.com/watch?v=Qi8KY4LP4_E

EKLER

EK-1: Demografik Bilgiler Formu

EK-2: Veli İzin Formu

EK-3: Uygulama Gözlem

EK-4: Sosyal Geçerlilik Soruları Formu

EK-5: Değerlendirme Formu

EK-6: Etik Kurul Onay Belgesi

EK-1: Demografik Bilgiler Formu

Sayın veli aşağıda bulunan soruları m¼mk¼n olduğu kadar gerçekleri yansıtacak şekilde yanıtlamaya çalışmanızı ¼nemle rica ederiz. Bu sorulara verilen yanıtlar yalnızca uygulama amaçlı kullanılacaktır. Sizin bilginiz ve izniniz dışında herhangi bir yerde paylaşılmayacaktır. Verdiğiniz gerçekçi bilgiler ve ayırdığınız vakit için şimdiden teřekk¼r ederiz.

Çocuğun Adı Soyadı:

Cinsiyeti:

Yaşı:

Çocuğun kayıtlı olduğu okullar

Annenin eğitim durumu

Babanın eğitim durumu

Ailedeki ocuk sayısı

Ek bir eğitim alma durumu var mı? Hangi eğitimleri alıyor?

Çocuğunuzun M¼ziđe ilgisi var mı?

Herhangi bir işitme kaybı var mı?

EK 2- Veli İzin Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Okul Öncesi Dönemindeki (5-6 yaş) Disleksi Riski Olan Çocuklara Beden Perküsyonu (Ritim) Eğitimi Aracılığıyla Yön/Mekân Kavramları Öğretimi” adıyla, 08.08.2023-11.12.23 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Disleksi riski olan çocukların kazanmakta zorluk yaşadığı yer/mekân kavramlarını müzik ve ritim yoluyla etkili şekilde kazanmasını desteklemek.

Araştırma Uygulaması: Demografik bilgi formu/ Uygulama gözlem ve Değerlendirme formu, kalıcılık testi formu, sosyal geçerlilik soruları formu şeklindedir.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın, İstanbul Aydın Üniversitesi etik kurulunun ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse uygulama sürecini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi veya söylemeniz yeterli olacaktır.

Araştırmacı : Aslı YILMAZ

Velisi bulunduğum öğrenci

*.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına
izin veriyorum.*

.../.../.....

İsim-Soy isim İmza:

EK-3: Uygulama Gözlem

Öğretmen bire bir çocuk-öğrenciyle ders yapılan bireysel sınıfta uygulamaya hazırlıklarını yaparlar. İlk olarak nefes çalışmasıyla başlamaya karar veren öğretmen bunun için hazırladığı balonları alır ve öğrenciyle beraber balon şişirmeye başlarlar. İkişer balon şişirmeleri gerekmektedir. Balonları şişirdikten sonra iki balon öğretmende iki balon çocukta olacaktır. Balonların biri sağ(kırmızı) biri sol(mavi) olacak şekilde tutulur. Kollar iki yana açılıp kapanır balonlar ellerdeyken birkaç kez tekrarlandıktan sonra dirsekler doksan derece olacak şekilde bükülerek önde birleştirilip daha sonra arkaya doğru çekilir. Sonraki hareket sağ eldeki balonla sol ayağa doğru eğilme sol eldeki balonla da sağ ayağa inmek olarak birkaç kez tekrarlanır. Sonra öğretmen bu hareketleri yapabilmesine göre sonraki ısınma evresine geçer. Örneğin sol elindeki balonla sağ ayağına giderken sağ, sağ elindeki balonla sol ayağına giderken sol diye tekrar edilir. Bir sonraki inişte sağ elindeki balonla sol ayağına gittiğindeyse -a sol elindeki balonla sağ ayağına indiğinde -şa, sağ elindeki balonla sol ayağına gittiğinde -ğ sol elindeki balonla sağ ayağına indiğinde -da. Aşağıda kelimesini her hareket tekrarında bölünmüş olarak seslendirerek devam eder. Isınmadan sonra asıl uygulama kısmına gelinmiştir. Öğretmen ve çocuk yan yana aynaya karşı dururlar. Öğretmen çocuktan onu taklit etmesini ister ve bekler. Öğretmen iki ayağının altında yere sabitlenmiş poşet vardır aynı şekilde öğrencinin de. Öğretmen al(sağ)-tın(sol)da (iki ayağını birden) yere vurarak elleriyle de ayağının altını işaret etmektedir. Bu hareketleri ilk başta adım adım yaparken daha sonra hızlanmaya başlarlar ve ritim oluşmaya başlar. Artık öğretmen Al-Tın-Da diye söylerken çocuk ayaklarını gösterildiği gibi yere vurarak ritim tutmaya sözlere ayak uydurmaya başlar. 'Altında' kavramını çocuğun alıp alamadığını ölçmek içinse son bir sonuç etkinliği bazında ilk olarak üç boyutlu nesnelere örneğin küpün altına top, üstüne top ve yanına top koyar ve çocuktan küpün altındaki topu göstermesini bekler. Bu değerlendirmeden alınan sonuca göre altıda kavramı ile yan yana verilen üstünde kavramıyla çalışılabilir. Diyelim ki olumlu, üstünde kavramı için yine benzer ısınma hareketleri yapılabilir. Gelişme kısmında ise yine ayna karşısına geçilip parmaklara takılan zilleri baş parmağı işaret parmağına çarptırarak ses çıkartırlar. -Üs (sağ el başın üstünde)-Tün (sol el başın üstünde)-De, iki elde başın üstünde

ziller çalınır. Sonra öğretmen Üs-tün-de derken çocuk az önce gözlemlediği ve taklit ettiği gibi yaparak ritim tutmuş olacaktır. En sonunda öğretmen ‘Altında-Üstünde şarkısını açıp her ikisini art arda çocukla beraber yapar biraz daha sonra artık çocuk kendi yapabilmektedir.

https://www.youtube.com/watch?v=Qi8KY4LP4_E

Mekân: Bireysel eğitim sınıfları(aynalı)

Materyaller: Poşet-zil

Uyarılama: Poşet yerine patlayan naylonlardan kullanılabilir ya da zil kullanmadan eller başın üstünde alkış yapılabilir.

Kazanım ve Göstergeleri

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.

Kazanım 10: Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular.

Nesnenin mekândaki konumunu söyler.

Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir.

Dil Gelişimi

Kazanım 1: Sesleri ayırt eder.

Sesin geldiği yönü söyler.

Verilen sese benzer sesler çıkarır.

Motor Gelişim

Kazanım 1: Yer değiştirme hareketleri yapar.

Isınma ve soğuma hareketlerini bir rehber eşliğinde yapar.

Belli bir yüksekliğe zıplar.

Kazanım 3: Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.

Bireysel ve eşli olarak nesnelere kontrol eder.

Kazanım 5: Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.

Bedenini kullanarak ritim çalışması yapar.

Nesneleri kullanarak ritim çalışması yapar.

Vurmalı çalgıları kullanarak ritim çalışması yapar.

Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapar.

EK-4: Sosyal Geçerlilik ğretmen Soruları

1. Tarif ettiğiniz yer-mekândan istediğiniz nesnelere size kolaylıkla bulup getirebiliyor mu?
2. Kalem ya da kaşığı sağ- sol elinde tutmasını söylediğinizde doğru tarafta mı tutuyor?
3. İşaret etmeden yalnızca sözel ifadeyle tarif ettiğiniz yerde olmasını istediğinizde doğru yerde bulunuyor mu?
4. Mekânda konum almasını istediğinizde tekrar etmeniz gerekiyor mu, kaç kez tekrar ediyorsunuz?
5. Masanın önünde ya da arkasında tarifi yaptığınızda doğru yeri gösterebilir mi?

Gözlemleyen ğretmenin;

Adı:

Soyadı:

İmza:

EK-5: Değerlendirme Formu

Puan	3	2	1
1) Altında-üstünde kavramları	Altında üstünde kavramlarını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir.	Altında üstünde kavramlarını ayırt eder gösterir ama istenen yere yerleştiremez.	Altında üstünde kavramlarını ayırt edemez, gösteremez ve yerleştiremez.
2)Önünde arkasında kavramı	Önünde arkasında kavramlarını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir.	Önünde arkasında kavramlarını ayırt eder gösterir ama istenen yere yerleştiremez.	Altında üstünde kavramlarını ayırt edemez, gösteremez ve yerleştiremez.
3)İçinde-dışında kavramları	İçinde dışında kavramlarını ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir.	İçinde-dışında kavramlarını ayırt eder gösterir ama istenen yere yerleştiremez.	İçinde dışında kavramlarını ayırt edemez, gösteremez ve yerleştiremez.
4)Sağ-sol kavramları	Sağ-sol kavramları ayırt eder gösterir ve nesneyi uygun yere yerleştirir.	Sağ-sol kavramları kavramlarını ayırt eder gösterir ama istenen yere yerleştiremez.	Sağ-sol kavramları ayırt edemez, gösteremez ve yerleştiremez.
5) Bilişsel gelişim Kazanım 10: Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. Göstergeleri: Nesnelerin mekandaki konumunu söyler.	Nesnelerin konumunu 6/6 olacak şekilde tüm mekânsal kavramlar dahil doğru ifade eder.	Nesnelerin konumunu yalnızca basit mekân kavramları sorulduğunda yapabilir.	Nesnelerin konumu bilgisine sahip değildir. Sorulan sorulara cevapsız kalır.
6) Kazanım 10) Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. Göstergeleri: Yönergeye uygun olarak nesneyi uygun yere yerleştirir.	Nesneyi uygun yere 6/6 olacak şekilde tüm mekânsal kavramlar dahil yerleştirir.	Nesneyi uygun yere 6/3 olacak şekilde çoğu mekânsal kavramlar dahilinde yerleştirir.	Yönergeye uygun işlemi takip edemez. 6/1 ya da 6/0 gibi skorlar görülür.

EK-6: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 29.03.2023-82593



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu

Sayı :E-45379966-050.06.04-82593
Konu :28.03.2023 Tarihli 2023-03 Sayılı Etik
Kurul Kararı Hk.

DAĞITIM YERLERİNE

28.03.2023 tarihinde gerçekleşen 2023-03 sayılı Eğitim Bilimleri Etik Kurulu komisyon kararı ekte sunulmaktadır.

Arş. Gör. Baran KİLER
Kurul Sekreteri

Ek:2023-3 EBK Karar (3 Sayfa)

Dağıtım:
Sayın Prof. Dr. Erkan IŞIK (Eğitim Bilimleri
Etik Kurulu - Kurul Başkanı)
Sayın Öğr. Gör. Dilek ÖZYÜREK (Rehberlik
ve Psikolojik Danışmanlık Program
Başkanlığı - Öğretim Görevlisi)
Sayın Dr. Öğr. Üyesi Aysel ATEŞ (Sınıf
Öğretmenliği Program Başkanlığı - Öğretim
Üyesi)
Sayın Dr. Öğr. Üyesi Buket KARADAĞ (Sınıf
Öğretmenliği Program Başkanlığı - Öğretim
Üyesi)
Sayın Prof. Dr. Belma TUĞRUL (Okul
Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı -
Öğretim Üyesi)
Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Betül TOPLU
(İngilizce Öğretmenliği Program Başkanlığı -
Öğretim Üyesi)
Sayın Dr. Öğr. Üyesi Tringa SHPENDİ ŞİRİN
(Özel Eğitim Öğretmenliği Program
Başkanlığı - Öğretim Üyesi)

Belge Doğrulama Kodu : BSC40E7153 Pin Kodu : 92312

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ebys?>

Adres : Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL

Telefon : 444 1 428

Web : <http://www.aydin.edu.tr/>

Kep Adresi : iau.yazisleri@iau.hs03.kep.tr

Bilgi için : Baran KİLER

Unvanı : Kurul Sekreteri

Tel No : 4441428

ÖZGEÇMİŞ

ASLI, Y. VE SHPENDİ ŞİRİN, T. (2023). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Yapılan Müzik Eğitimi Çalışmaları, 14. Uluslararası Sosyal, Beşerî ve Eğitim Bilimleri Kongresi, 20-21 Mayıs, 2023 İstanbul, Türkiye. (Sözel Bildiri)