



**TÜRKİYE’DEKİ ORTAOKUL MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN
DİSLEKTİK ÖĞRENCİLER İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ VE MÜZİK
ÖĞRETİMİ İÇİN ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

Buse Özer

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

NİSAN, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Buse

Soyadı : ÖZER

Bölümü :

İmza :

Teslim tarihi : .../.../2021

TEZİN

Türkçe Adı: Türkiye’deki Ortaokul Müzik Öğretmenlerinin Dislektik Öğrenciler ile İlgili Görüşleri ve Müzik Öğretimi İçin Çözüm Önerileri

İngilizce Adı: Middle School Music Teachers’ Opinions About The Dyslexic Students in Turkey and Suggestions for Solutions in Music Teaching

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Buse Özer

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Buse ÖZER tarafından hazırlanan “Türkiye’deki Ortaokul Müzik Öğretmenlerinin Dislektik Öğrenciler ile İlgili Görüşleri ve Müzik Öğretimi İçin Çözüm Önerileri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi ÜniversitesiAnabilim Dalı Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Belir TECİMER

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Başkan: Prof. Dr. Aytekin ALBUZ

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Öğretim Üyesi Dr. Sevan NART

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Bartın Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: .../.../2021

Bu tezin Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Türkiye’deki Ortaokul Müzik Öğretmenlerinin Dislektik Öğrenciler ile İlgili Görüşleri almak ve Müzik Öğretimi İçin Çözüm Önerileri geliştirmek amacıyla yapılmış olan bu araştırmanın planlanması ve yürütülmesinde başlangıçtan sonuçlandırılmasına kadar her aşamada benden bilgisini, emeğini ve yardımlarını esirgemeyen tez danışmanım Prof. Dr. Belir TECİMER’e teşekkürü bir borç bilirim.

Tez jürimde görev alan Prof. Dr. Aytekin ALBUZ’ a ve Dr. Öğr. Üyesi Sevan NART’ a yapmış oldukları katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Araştırmamın her aşamasında benim yanımda olan, bilgilerini, deneyimlerini ve sevgisini benden esirgemeyen, bana güç ve destek veren arkadaşım Betül YAZAR’a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, bu araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm müzik öğretmenlerine katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Eğitimim ve tez çalışmam süresince bana desteklerini esirgemeyen aileme de sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Buse ÖZER

**TÜRKİYE’DEKİ ORTAOKUL MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN
DİSLEKTİK ÖĞRENCİLER İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ VE MÜZİK
ÖĞRETİMİ İÇİN ÇÖZÜM ÖNERİLERİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Buse Özer

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Nisan, 2021

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ortaokul müzik öğretmenlerinin dislektik öğrencileri ile ilgili görüşlerini alarak, dislektik öğrencilerin müzik eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve bu öğrencilere yönelik müzik öğretimine ilişkin çözüm önerileri getirmektir. Araştırma, dislektik öğrencilerle çalışan ortaokul müzik öğretmenlerinin bu öğrencilerle ilgili görüşlerini saptamaya yönelik nitel araştırma deseninde bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma evrenini Türkiye’de dislektik öğrencilere müzik eğitimi veren müzik öğretmenleri, örneklemini ise gönüllü ve ölçüt örneklemeyle seçilmiş olan 10 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlere ait kişisel bilgilere ilişkin 7 soru, ikinci bölümde ise dislektik öğrencilerin müzik eğitimi sürecine ilişkin 15 soru bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları, müzik öğretmenleriyle telefon görüşmeleri gerçekleştirilerek sorulmuş, görüşmeler kayıt altına alınarak veriler toplanmış ve verilen cevaplar içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, dislektik öğrencilerin arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle sağlıklı iletişim kuramadıkları, sosyal uyum sorunu yaşadıkları, verilen talimatları anlamakta, algılamakta ve dikkatle dinleyebilmekte sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir. Müzik dersi içerisinde ise çalgı öğrenme, koro çalışmalarına uyum sağlama, notaları algılama, yazma ve öğrenmede zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Müzik öğretmenlerinin kendi eğitimleri sürecinde dislektik öğrencilerin müzik öğretimlerine dair eğitim almadıkları ve öğrencilere nasıl yardımcı olabileceklerini bilemedikleri tespit edilmiştir. Bu sorunlara çözüm olarak dislektik bireylerin müzik eğitimine erken yaşta ve doğru eğitim yöntemleriyle, örneğin çok duyulu

(multisensory) öğretim yöntemi ile başlanması uygun bulunmuş ve Orff, Dalcroze ve Kodaly gibi yöntemlerin kullanılması önerilmiştir. Ayrıca, dislektik öğrenciler ile ders yapılırken onlara özel kağıt düzeninin oluşturulması ve dislektik öğrencilerin derste başarılı olan öğrencilerle birlikte oturtulması yararlı olabilecektir. Alanda çalışan müzik öğretmenleri için dislektik öğrenciler ve onların müzik eğitimi üzerine hizmet içi eğitim verilmesi, müzik eğitimi alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının ise disleksi konusunda özel olarak eğitilmesi, okul stajlarının bir döneminin dislektik öğrencilerin bulunduğu okullarda yaptırılmasının sağlanması önerilmiştir.



Anahtar Kelimeler : Disleksi, Dislektik Öğrenci, Müzik Eğitimi, Müzik Eğitimi Sorunları, Müzik Öğretmeni.
Sayfa Adedi : 118
Danışman : Prof. Dr. Belir TECİMER

**MIDDLE SCHOOL MUSIC TEACHERS' OPINIONS ABOUT THE
DYSLEXIC STUDENTS IN TURKEY AND SUGGESTIONS FOR
SOLUTIONS IN MUSIC TEACHING**

(M.S. Thesis)

Buse Özer

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

April, 2021

ABSTRACT

The purpose of this research was to determine the problems encountered in the process of music teaching of dyslexic students by taking opinions of the secondary school music teachers about these students and to offer solutions for music teaching. The research is a case study in qualitative research design aimed at determining the opinions of middle school music teachers working with dyslexic students about these students. The universe of the research had constituted the secondary school music teachers who had experience with the dyslexic students in Turkey. The sample, consisted of 10 volunteered music teachers, was selected through criterion sampling. For the data collection tool in research, the semi-structured interview form, prepared by the researcher, was used. This interview form consisted of two parts. In the first part, 7 questions about the music teachers' personal information and in the second part, 15 questions about the music teaching process of dyslexic students were included. Semi-structured interview form questions were asked by making phone calls to the music teachers by the researcher. The interviews were recorded and the data collected were analyzed by using content analysis method. As a result of the research, it was determined that dyslexic students had not well communicated with their classmates and teachers. The students had problems in social adaptation and had difficulties in understanding, perceiving, and listening carefully to the instructions given. The students had difficulties in playing an instrument, adapting to choral work, and perceiving, writing and learning notations in the music classes. In addition, it was found out that the music teachers had not received training on the music teaching of the dyslexic students and not known how to help these students. As a solution to these problems, it was found appropriate to start the music training of dyslexic students at an early age with correct methods, such as

multisensory teaching methods. It was suggested for music teachers to use Orff, Dalcroze and Kodaly methods for these students. In addition, it might be beneficial to create a special paper layout for the dyslexic students and had them to sit together with the students who were successful in the music classrooms. Music teachers working in the field with dyslexic students should be provided with in-service training. Furthermore, prospective music teachers should be given training on dyslexic students' teaching at the departments of music education. It was also suggested that school internships might be conducted in the schools having dyslexic students.



Keywords : Dyslexia, Dyslexic Student, Music Education, Music Education Problems, Music Teacher.

Page Number : 118

Thesis Advisor : Prof. Dr. Belir TECİMER

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Alt Problemler	4
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Varsayımlar	5
1.6. Sınırlılıklar	5

BÖLÜM II.....	6
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Öğrenme, Öğretim ve Öğretme	6
2.2.1. Öğrenmeyi Etkileyen Unsurlar	7
2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü	8
2.2.1. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımı ve Kavramın Tarihsel Süreci	9
2.2.2. Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri (Etiyolojisi)	12
2.2.3. Öğrenme Güçlüğü'nde Belirgin Davranışlar	15
2.2.4. Öğrenme Güçlüğü'nün Görülme Sıklığı (Yaygınlık)	19
2.2.5. Özel Öğrenme Güçlüğü'ne Eşlik Eden Diğer Ruhsal Bozukluklar	19
2.2.5.1. Özel Öğrenme Güçlüğü'nde Tanı.....	20
2.2.5.2. Tedavi.....	20
2.2.5.3. Sınıflandırma.....	21
2.2.5.3.1. Diskalkuli (Matematiksel Öğrenme Bozukluğu)	21
2.2.5.3.2. Disgrafi (Yazma Bozukluğu)	22
2.2.5.3.3. Disleksi (Okuma Bozukluğu)	23
BÖLÜM III	46
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	46
BÖLÜM IV	57
YÖNTEM.....	57
4.1. Araştırmanın Modeli	57
4.2. Evren ve Örneklem	58
4.2.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri	59
4.2.1.1. Müzik Öğretmenlerinin Yaşadıkları İller.....	59
4.2.1.2. Müzik Öğretmenlerinin Cinsiyetleri.....	60

4.2.1.3. Müzik Öğretmenlerinin Yaşları.....	60
4.2.1.4. Müzik Öğretmenlerinin Hizmet Yılları	61
4.2.1.5. Müzik Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okullar	61
4.2.1.6. Müzik Öğretmenlerinin Öğrenim Seviyeleri	62
4.2.1.7. Müzik Öğretmenlerinin Dislektik Öğrencilere Yönelik Müzik Eğitimi Alma Durumları.....	62
4.3. Veri Toplama Aracı	62
4.4. Verilerin Analiz Edilmesi	63
BÖLÜM V	64
BULGULAR VE YORUM	64
5.1. Dislektik Öğrencilerin Öğrenme Güçlüklerinden Kaynaklı Müzik Dersinde Karşılaştıkları Durumlara İlişkin Bulgular ve Yorum.....	64
5.2. Dislektik Öğrencilerin Ders İçindeki Sosyal ve Duygusal Açından Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorum	66
5.3. Dislektik Öğrencilerin Müzik Dersi Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	68
5.4. Öğretmenlerinin Dislektik Öğrencileriyle Etkileşimlerine ve Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	70
5.5. Öğretmenlerin Dislektik Öğrencilerin Müzik Eğitimi Deneyimlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	71
5.6. Dislektik Öğrencilerle Gerçekleştirilen Müzik Derslerinde İzlenilen Yollara İlişkin Bulgular ve Yorum.....	75
5.7. Öğretmenlerin Dislektik Öğrencilere Müzik Öğretiminde Kendilerini Yeterli ve Yetersiz Bulduğu Alanlara İlişkin Bulgular ve Yorum	78
5.8. Öğretmenlerin Dislektik Öğrencilerin Müzik Eğitimi Üzerine Eğitim Alma Durumlarına Yönelik Bulgular ve Yorum.....	81
5.9. Dislektik Öğrencilerin Müzik Ders Süreçlerinin Ebeveynleriyle Birlikte İletişim Halinde Yürütülmesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	81

5.10. Müzik Dersinde Dislektik Öğrencilere Neler Öğretilbileceği ve Neleri Öğrenebileceklerine İlişkin Bulgular ve Yorum	84
5.11. Dislektik Öğrencilerin Aldıkları Müzik Ek Dersinde Öğretmenlerinin İzlediği Yaklaşımlara İlişkin Bulgular ve Yorum.....	85
5.12. Dislektik Öğrencilerin Müzik Eğitiminde Öğretmenlerin Uyguladığı ve Etkili Olduğunu Düşündüğü Öğretim Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	85
5.13. Dislektik Öğrencilerin Müzik Dersi İçin Başarı Ölçütlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	87
5.14. Dislektik Öğrencilerin Müzik Eğitimine Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	88
BÖLÜM VI	92
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	92
6.1. Sonuç	92
6.2. Öneriler	94
KAYNAKLAR.....	98
EKLER.....	114
EK-1. Eğitimci Görüşme Formu.....	115

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Dislektik Öğrencilerin Öğrenme Güçlüklerinden Kaynaklı Müzik Dersinde Karşılaştıkları Durumlar</i>	65
Tablo 2. <i>Dislektik Öğrencilerin Ders İçindeki Sosyal ve Duygusal Açından Değerlendirilmesi</i>	67
Tablo 3. <i>Dislektik Öğrencilerin Müzik Dersi Kazanımlarına Ulaşma Düzeyleri</i>	69
Tablo 4. <i>Öğretmenlerin Dislektik Öğrencileriyle Etkileşimleri ve Yaklaşımları</i>	70
Tablo 5. <i>Öğretmenlerin Dislektik Öğrencileriyle Müzik Eğitimi Deneyimleri</i>	72
Tablo 6. <i>Dislektik Öğrencilerle Gerçekleştirilen Müzik Derslerinde İzlenilen Yollar</i>	76
Tablo 7. <i>Öğretmenlerin Dislektik Öğrencilere Yönelik Müzik Öğretiminde Kendilerini Yeterli ve Yetersiz Bulduğu Alanlar</i>	79
Tablo 8. <i>Dislektik Öğrencilerin Müzik Ders Süreçlerinin Ebeveynleriyle Birlikte İletişim İçerisinde Yürütülmesi Hakkındaki Görüşler</i>	81
Tablo 9. <i>Müzik Dersinde Dislektik Öğrencilere Neler Öğretilebileceği ve Neleri Öğrenebileceklerine İlişkin Görüşler</i>	84
Tablo 10. <i>Dislektik Öğrencilerin Müzik Eğitiminde Öğretmenlerin Uyguladığı ve Etkili Olduğunu Düşündüğü Öğretim Yaklaşımları</i>	86
Tablo 11. <i>Dislektik Öğrencilerin Müzik Dersine Yönelik Başarı Ölçütleri</i>	87
Tablo 12. <i>Dislektik Öğrencilerin Müzik Eğitimi için Öneriler</i>	89

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Müzik öğretmenlerinin yaşadıkları illere göre yüzdelik dağılımları.....	59
<i>Şekil 2.</i> Müzik Öğretmenlerinin cinsiyetlerine ilişkin yüzdelik dağılımları	60
<i>Şekil 3.</i> Müzik Öğretmenlerinin yaşlarına ilişkin yüzdelik dağılımları	60
<i>Şekil 4.</i> Müzik öğretmenlerinin hizmet yıllarına ilişkin yüzdelik dağılımları	61
<i>Şekil 5.</i> Müzik öğretmenlerinin mezun oldukları okullara ilişkin yüzdelik dağılımları	61
<i>Şekil 6.</i> Müzik öğretmenlerinin öğrenim seviyelerine ilişkin yüzdelik dağılımları.....	62

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
DEHB	Dikkat Eksikliği-Hiperaktivite Bozukluğu
MEAD	Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖÖG	Özel Öğrenme Güçlüğü

BÖLÜM I

GİRİŞ

Disleksi, dünyada iyi bilinen, Türkiye’ de ise varlığı ve önemi yeni yeni hissedilmeye başlanılan bir kavramdır. Bu nedenle, ülkemizdeki müzik öğretmenlerinin kendi sınıflarındaki dislektik öğrenciler ile ilgili görüşlerini almak, bu öğrenciler için müzik öğretiminde çözüm önerileri geliştirmek, görev başındaki müzik öğretmenlerinin ders süreçlerini daha verimli hale getirmek ve gelecekteki müzik öğretmenlerinin daha donanımlı olarak yetiştirilmelerini sağlamak bakımından önemini korumaktadır.

Disleksi kökeni nörolojik olan bir öğrenme güçlüğüdür. Bu tanım disleksinin bilişsel düzeyinin olduğunu kanıttır. Disleksi hakkında yapılmış olan gen araştırmaları, disleksinin biyolojik düzeyinin de olduğunu kanıtlamaktadır. Ayrıca disleksi, davranışsal bazı belirtilerle de varlığını hissettirmektedir (Balcı, 2015; Balcı, 2017). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) 2011 yılında yayınlandığı raporla disleksi; matematiksel hesaplama, yazma, konuşma, okuma, akıl yürütme ve dinleme becerilerinde sorunların yaşanması olarak tanımlamıştır. Uluslararası Disleksi Derneği (International Dyslexia Association-IDA) 2009 yılında dislektik öğrencilerin yaşadığı sorunlar için, konuşmayı öğrenmede geciktikleri, harfleri ve onlara ait olan sesleri yeterince öğrenemedikleri, sözlü ve yazılı dili organize edemedikleri, numaraları ezberlemede sıkıntı yaşadıkları, hızlı okumada sıkıntı yaşadıkları, uzun okuma parçalarını takip edemedikleri ve anlamada sıkıntı yaşadıkları, yazmada güçlüklerle karşılaştıkları, yabancı bir dil öğrenmede problem yaşadıkları ve matematiksel işlemleri yapmada sıkıntı yaşadıkları şeklinde açıklama yapmıştır (Balcı, 2017).

Eğitim sürecinde, “öğrenme güçlüğü (disleksi)” tanısı konulmuş öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte öğrenme yürüttüklerinde, aralarında belirleyici farklılıklarla karşılaşmaktadır (Karamuklu, 2018). Bu farklılık alanlarından bir tanesi de müzik alanıdır (Howe, 1999).

Harf seslerini ayırt etmekte zorlanan dislektik öğrenciler, müzikteki farklı ritim kalıplarını anlamak, farklı çalgı tınlarını tanımak için zamana ve ek çalışmaya ihtiyaç duymaktadırlar. “b, q, d” gibi harfleri karıştıran bu öğrenciler, şarkı sözlerini okumakta, ezberlemekte ve ritim kalıplarını öğrenmekte zorluk yaşamaktadırlar. Örneğin, bir dörtlük, iki sekizlik olan notaları, iki sekizlik, bir dörtlük olarak ters okuyabilmektedirler. Farklı alanları ve olguları aynı anda kullanamayan ve bu konuda sorun yaşayan dislektik öğrenciler, iki veya daha fazla notasyonu aynı anda okumakta ve çalgı çalmakta zorluk yaşayabilmektedirler. Çünkü dislektikler, iki veya daha fazla uyarana aynı anda cevap vermekte zorlanmaktadırlar (Atterbury, 1983b; Howe, 1999). Hem notayı, hem ritmi, hem de dizek çizgilerinin aynı renk (siyah, beyaz) olması dislektik öğrencilerin okumasını zorlaştırmakta ve kafalarını karıştırmaktadır. Bu nedenlerden dolayı müzik eğitimcileri, müzikal kavramların öğretilmesinde renkli dizek kullanımının ve yapılandırılmış dinlemenin (çok boyutlu yaklaşım) kullanılmasını önermektedirler (Howe, 1999; Hubicki, 1990).

Ülkemizde ve dünyada yeni bir kavram olan “disleksi” nin müzik öğretmenleri tarafından bilinmemesi de, dislektik öğrencilerin akranlarıyla birlikte eşit kalitede eğitim almasının önünde engel oluşturmaktadır. Dislektik öğrencilerin eğitimindeki başka bir sorun ise müzik öğretmeni adaylarının dislektiklerin öğrencilerin eğitimi konusunda yeterli bilgi alamamasıdır. Bu bilgilerin alınamamasını nedeni ise müzik öğretmeni yetiştirme programlarındaki ders/konu eksikliğinin olabileceği düşünülmektedir. YÖK’ün 2018 yılında yayınladığı “Müzik Öğretmenliği Lisans Programı” nda yer verilen özel eğitim ders içeriğinde disleksi konusunun yer almadığı görülmektedir (YÖK, 2018).

Türkiye’deki müzik öğretmen adaylarının disleksi üzerine bir eğitim almadıkları göz önüne alındığında, dislektik öğrencilerle çalışmak zorunda kalan müzik öğretmenlerinin bu öğrencilerin ihtiyaçları ve nasıl öğrenecekleri konularında bilgi ve tecrübeye sahip olmadıkları gerçeği ile karşı karşıya kalmaktayız. Öğretmenlerin görüşlerini alarak bu konuda yapılmış olan çalışmaların sonuçları da, karşı karşıya kalınan bu durumu desteklemektedir. (Akıncı, Sazak Akıncı & Alpagut, 2019; Altuntaş, 2010; Balcı, 2019)

Ayrıca, disleksinin öğrenme güçlükleri arasında görülme olasılığının %80 (Balcı, 2017; Eden & Vaidya, 2008), okul çağındaki çocuklarda disleksi oranı %10 civarında çıktığı düşünüldüğünde, dislektik çocuklar için müzik eğitiminin önemi üzerinde daha fazla durulmayı hak ettiği söylenebilmektedir (Heikkila & Knight, 2012). Bu konuda kaynağın ve araştırmanın az olması, öğretmenlerin yeteri kadar bilgi ve tecrübe sahibi olmaması,

öğretmen yetiştirme programlarında veya hizmetiçi eğitim ile öğretmenlere yeterli eğitimin sağlanamaması bu konuda yapılacak olan araştırmaları değerli kılmaktadır.

Bu nedenle, orta öğretim okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin, dislektik öğrencilerin müzik ders içi davranış ile algıları hakkında görüşlerinin alınması ve bunlara dayalı olarak müzik öğretimi için çözüm önerilerinin getirilmesi, dislektik öğrencilerin ve onlara eğitim verecek olan eğitimcilerin ders süreçlerini daha verimli hale getirecektir. Ayrıca, gelecekteki müzik öğretmenlerinin dislektik öğrencilerin eğitimi konusunda daha donanımlı olarak yetiştirilmeleri önemini korumaktadır.

1.1. Problem Durumu

Okullarda en sık karşılaşılan öğrenme güçlüğü disleksidir. Disleksili öğrenciler, müzik, spor etkinlikleri, mekanik faaliyetler gibi birçok alanda başarısız olmaktadır. Arkadaşlarının kolayca yapabildiği etkinlikleri yapamayan bu öğrenciler, bu farklı alanları anlamak için zamana ihtiyaç duymaktadırlar (Balcı, 2017; Çayır & Eid, 2010; Hultquist, 2006; McNulty, 2013).

Dislektik öğrencilerin müzik alanında karşılaştıkları zorluklar; farklı ritim kalıplarını anlamak, farklı çalgı tınlarını tanımak, çalgı çalmak, şarkı sözlerini okumak, notaları okumak, ezberlemek ve ritim kalıplarını öğrenmek, ritim kalıplarını okurken sırasını karıştırabilmek gibi konularda olabilmektedir (Atterbury, 1983b; Howe, 1999).

Bireylerin yetişmesinde öğretmenler büyük bir öneme sahiptir (Balcı, 2017). Öğretmenlerin disleksi hakkında bilgi sahibi olması ve süreci yönetebilmesi, öğrencinin tanı sürecinin hızlanmasını, eğitim sürecinde pürüz çıkmamasını sağlayacaktır (Altuntaş, 2010). Ancak öğretmenler, yükseköğretimleri ve meslek hayatları boyunca disleksi konusunda yeterince eğitim almamaktadır (Balcı, 2017). Sınıf öğretmenleriyle ilgili yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin yetersiz olduğu saptanmıştır. Müzik öğretmenleriyle ilgili hiçbir araştırmaya rastlanamamıştır. Altuntaş 2010 yılında yaptığı çalışmada; sınıf öğretmenlerinin disleksinin özelliklerine, tanı sürecine ve dislektik öğrencilerin eğitime ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin, dislektik öğrencilerine yönelik özel bir çalışma yapmadıkları, kendilerini, disleksi ve disleksili bireylerin eğitimi konusunda yeterli görmedikleri sonucuna ulaşmıştır (Altuntaş, 2010). Bu sonuca göre, disleksi konusunda eğitimcilere farkındalık yaratacak çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir (Balcı, 2017).

Dislektik öğrenciler, öğretmenlerinden yardım istemekte zorlanabilirler. Bu zorlukta genellikle, öğrenmeyi daha da karmaşıklaştıran bir başarısızlık korkusu yaratır (Hubicki, 1990). Öğretmenlerin disleksi hakkında bilgi sahibi olması ve süreci yönetebilmesi eğitim sürecinde pürüz çıkmamasını sağlayacaktır (Altuntaş, 2010). Dislektik öğrencilerin müzik dersinde zorlandıklarını kanıtlayan araştırmalar mevcuttur. Ancak, müzik öğretmenlerinin dislektik öğrencilere müzik öğretimi konusunda bilgi, görüş ve yeterlilikleri konusunda bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın problem cümlesi; “Türkiye’deki ortaokul müzik öğretmenlerinin dislektik öğrenciler ile ilgili görüşleri ve müzik öğretimi için çözüm önerileri nelerdir?” biçiminde oluşturulmuştur.

1.2. Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

- Öğretmenlerin, dislektik bir öğrencinin müzik dersinde nelerde zorlanabileceği hakkında görüşü nedir?
- Öğretmenler, öğrencilerinin ders içerisindeki davranışlarını sosyal (arkadaşları ile grup halindeki çalışmaları vb.) ve duygusal açıdan nasıl değerlendirmektedirler?
- Öğretmenlerin, dislektik öğrencilerin müzik dersindeki şarkı çalışma süreciyle ve koroya katılımlarıyla ilgili görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin dislektik öğrencilerinin müzik dersi kazanımlarına ulaşma düzeylerin hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Dislektik bir öğrenciyle nasıl iletişim kurulması gerektiği hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Dislektik öğrencilerin müzik dersine karşı ilgisi nasıldır?
- Öğretmenler dislektik öğrencilerini derse dahil etmekte zorlanmakta mıdır?
- Öğretmenlerin dislektik öğrencilere müzik öğretiminde kendilerini yeterli ve yetersiz bulduğu alanlar nelerdir?
- Öğretmenlerin, dislektik öğrencilere yönelik müzik ders süreçlerinin ebeveynleriyle iletişim halinde yürütülmesine yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin, dislektik öğrencilere nelerin öğretilebileceği konusundaki düşünceleri nelerdir?

- Öğretmenlerin, dislektik öğrencilerin neleri öğrenebileceği konularındaki görüşleri nelerdir?
- Öğretmenler için, dislektik öğrencilerin müzik dersi başarı ölçütleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Türkiye’ deki ortaokul müzik öğretmenlerinin dislektik öğrencilere verilen müzik eğitimi ile ilgili görüşleri doğrultusunda sorunların ve bu sorunlara çözüm önerilerinin neler olduğunu saptamak amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Yapılan araştırmalar sonucunda, Türkiye’de dislektik öğrencilerin müzik eğitimi üzerine hiç bir çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, bu çalışma ortaokullarda eğitim gören dislektik öğrencilerin müzik eğitimi üzerine yapılmış ilk çalışma olması bakımından önem taşımaktadır. Bu araştırma ile ortaokullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin dislektik öğrencilerin müzik dersleriyle ilgili görüşleri alınarak, bu öğrencilerin müzik eğitiminin nasıl olduğunu tespit etmenin yanı sıra, dislektik öğrencilerin müzik eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri de getirilecektir. Ayrıca yapılan bu çalışma, dislektik öğrencilere yönelik farkındalığın artmasına, müzik öğretmenlerinin dislektik öğrencilerinin müzik eğitimi hakkında bilgi sahibi olmasına, dislektik öğrencilerin müzik eğitimi kalitesinin artmasına ve araştırmacıların dislektik öğrencilerin müzik eğitimi üzerine yapılacak olan araştırmalara yönelmesine ışık tutacaktır.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmada, katılımcıların, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara içtenlikle cevap verdikleri ve katılımcıların evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma, ortaokullarda görev yapan ve dislektik öğrenciler ile tecrübesi olan sadece 10 gönüllü müzik öğretmenin, müzik derslerindeki dislektik öğrencileri hakkındaki görüşleri, veri toplama ve çözümlemede kullanılan yöntemler ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, Öğrenme, Öğretim ve Öğretme, Öğrenmeyi Etkileyen Unsurlar, Öğrenme Güçlüğü, Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımı ve Kavramın Tarihsel Süreci, Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri (etiyojisi), Öğrenme Güçlüğü'nde Belirgin Davranışlar, Öğrenme Güçlüğü'nün Görölme Sıklığı (Yaygınlığı), Özel Öğrenme Güçlüğü'ne Eşlik Eden Diğer Ruhsal Bozukluklar, Özel Öğrenme Güçlüğü'nde Tanı, Tedavi, Sınıflandırma, Diskalkuli, Disgrafi, Disleksi, Disleksi Ne Değildir?, Disleksinin Görölme Sıklığı (Yaygınlığı), Sınıflandırma, Dislekside Erken Tanı Erken Müdahale, Disleksi Tanı Kriterler, Türkiye'deki Tanı Koyma Süreci, Eğitim ve Müzik Eğitimleri başlıklarının üzerinde durulacaktır.

2.1. Öğrenme, Öğretim ve Öğretme

Birey davranışlarının değışme süreci, eğitimidir. Eğitimin aracı, öğretimidir ve eğitimin okullarda planlı ve programlı yürütölen kısmıdır (Sünböl, 2011). Öğrenme, amaçların gerçekteşmesi için kurulan etkileşim, öğretme ise, öğrenmeyle iç içe gerçekteştirilen etkinliktir (Güven, 2013).

Öğrenme, dış dünyada var olan bilginin çeşitli yollarla kazanılmasıdır (Vassaf, 1994) ve nefes alıp vermek kadar doğal gerçekteşmektedir. Onu engellemekte kolaylaştırmakta mümkündür. Öğrenme, genel olarak sahnedeki bir sanatçının ruh haline benzetilebilmektedir. Sanatçı sahnede kendini ne kadar rahat ve güvende hissederse o kadar iyi performans gerçekteştirebilmektedir. Buradan hareketle, öğrenmenin en üst dereceye çıkabilmesi için, öğrenen için sürekli stres ve tehdit yaratan olayların ortadan kaldırılması hem güvenebileceği hem de risk alabileceği ortamların oluşturulması sonucuna varılabilmektedir (Polat, 2014).

2.2.1. Öğrenmeyi Etkileyen Unsurlar

Bu bölümde araştırmanın konusuyla nedeniyle yalnızca öğrenenle ilgili unsurlardan bahsedilecektir. Bu unsurlar, öğrencinin iyi bir öğrenme gerçekleştirebilmesi için sahip olması gereken özellikleri ifade etmektedir (Bacanlı, 2007).

- *Türe Özgü Hazır oluş:* Öğrenecek olan organizmanın, istenilen davranışı gösterebilmesi için gerekli biyolojik donanımına sahip olması demektir. Bunun için öğrenenin tür olarak öğrenebilecek durumda olması gerekmektedir. Örneğin, papağan konuşmayı öğrenebilecek biyolojik yeterliliği sahiptir ancak serçe için aynı özellik geçerli değildir. Türe özgü hazır oluş faktörü, dikkate alınılmaması düşünülemeyen bir faktördür (Seven & Engin, 2010).
- *Olgunlaşma:* Organizma, türe özgü hazır oluş durumuna sahip olduğu halde, gerekli olgunluğa ulaşmamışsa, öğrenmeyi gerçekleştiremeyecektir (Bacanlı, 2007). Çünkü davranışların öğrenilmesi için, organizma belli bir olgunluğa ve gelişmişlik düzeyine ulaşmalıdır (Seven & Engin, 2010). Olgunlaşma, yaş ve zekâ açısından ele alınabilmektedir:

Yaş: İyi bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, organizmanın o davranışı yapabilecek yaşa gelmesi gerekmektedir. Örneğin, insanın yürümeyi öğrenebilmesi için “9 aylık” civarında gelebilmesi gerekmektedir (Seven & Engin, 2010).

Zekâ: Bazı kişiler yaş olarak olgunlaşmış olsalar dahi, öğrenemeye bilmektedirler, çünkü zihinsel açıdan yeterli olgunluğa ulaşmamış olabilirler. Zihinsel açıdan olgunluk, genel olarak zekâ kavramı ile ele alınmaktadır. Zekâ hakkında herkesin üzerinde anlaşılabildiği ortak bir tanım yapılmamış olmakla birlikte "yeni durumlara uyum yapabilme gücü" şeklinde tanım yapılabilmektedir (Bacanlı, 2007).

- *Genel Uyarılmışlık Hâli ve Kaygı:* Bireyin öğrenmenin gerektirdiği farkında oluş içerisinde olması, genel uyarılmışlık hâlidir ve öğrenme için en önemli şartlardan birisidir (Arı, 2003). Genel uyarılmışlık hâli belli bir noktaya kadar olduğunda, iyi öğrenme gerçekleşmektedir. Ancak, aşırı uyarılırsa, öğrenme ya çok az ya da hiç olmamaktadır. (Arı, 2003) Sonuç olarak, iyi bir öğrenmenin meydana gelebilmesi için uyarılmış düzeyinin orta düzeyde olması gerekmektedir. Kaygının öğrenmeye etkisi genel uyarılmışlık düzeyiyle benzerdir. (Çok düşük ve çok yüksek kaygı duymak öğrenmeyi zorlaştırmaktadır.) Kaygı, kişilere göre farklılık göstermesi konusunda ise genel uyarılmışlıktan ayrılmaktadır (Seven & Engin, 2010).

- *Güdü (Motivasyon)*: Organizmayı harekete geçiren güç olarak tanımlanmaktadır ve öğrenmede önemli bir etkidir (Seven & Engin, 2010). Öğrenme için, organizmanın güdülenmiş olması gerekmektedir (Arı'dan aktaran Altuntaş, 2010). Güdü, insan davranışlarını etkileyerek yönlendiren, güçlendiren ve denetleyen içsel ve dışsal kaynaklı dürtü, istek ve arzulardır (Ataman, 2004). Organizma içindeki bir ihtiyaçtan doğan güdü, bu ihtiyaçların giderilmesi için organizmayı harekete geçirmektedir (Ulusoy'dan aktaran Altuntaş, 2010). Güdü, öğretmen ve öğrenci eksensidir (Aydın vd., 2005). Öğrencinin derse güdülenmesi için, öğretmenin kişisel olarak, eğitim-öğretim etkinliklerine sevecek ve isteyerek katılmasını gerektirmektedir (Gürdal'dan aktaran Altuntaş, 2010).
- *Eski Yaşantılar*: Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, diğer şartların yanı sıra, uygun ön bilgilerinde bulunması gerekmektedir. Kişi, öğrenmeyi kolaylaştıracak başka bilgilere sahip olduğunda öğrenme kolaylaşmaktadır. Ancak bunun tam tersi de olabilmektedir (Bacanlı, 2007).
- *Dikkat*: Diğer unsurlarda olduğu gibi, dikkat de öğrenmede için büyük bir öneme sahiptir. İyi bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin, öğreneceği konuya karşı dikkatini vermesi gerekmektedir (Bacanlı, 2007).
- *Bireysel Farklılıklar*: Öğrencinin öğrenme hızını, düzeyini, öğrenmeye ilişkin ilgi ve dikkatini, öğrenmenin kalıcılığını etkileyen bir unsurdur. Kalıtım ve çevre rolünün de bireysel ayrılıkların ortaya çıkmasına etkisi olmaktadır (Ulusoy'dan aktaran Altuntaş, 2010).

2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü

Psikoloji bilimi, insanların öğrenme sürecini anlamak için uzun mesailer harcamıştır. Öğrenme ile ilgili yapılan bu çalışmalar ışığında, öğrenme olgusu ile ilgili “öğrenme güçlüğü” denilen yeni bir kavram ortaya çıkmıştır. Kimi çocukların bazı şeyleri öğrenmede zorluk yaşaması anlamına gelen bu kavramın, özellikle çocuklarda olduğunun öteden beri fark edilmesine rağmen bilimsel bir şekilde ortaya çıkarılması uzun yıllar almıştır (Vassaf, 1994). Bu bölümde öğrenme güçlüğü'nün tanımı ve kavramın tarihsel süreci, nedenleri, yaygınlık ve sıklığı ve alt tipleriyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.2.1. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımı ve Kavramın Tarihsel Süreci

“Özel öğrenme güçlüğü” kavramının tarihçesi 1800’lü yıllara dayanan iki asırlık bir geçmişe sahiptir. O yıllarda özel eğitim bir alan olmadığı ve özel eğitim konusunda araştırma yapan bilim insanları bulunmadığı için bilim faaliyetlerinin bir çoğunluğunu tıp alanındaki uzmanların gerçekleştirdiği bilinmektedir (Melekoğlu & Sak, 2018).

Özel öğrenme güçlüğü alanındaki ilk çalışma 1802 yılında, Alman-Fransız olan, Franz Joseph Gall tarafından gerçekleştirilmiştir. Beyin sarsıntısı geçiren askerlerin aynı zamanda bazı konuşma bozukluklarına da sahip olduklarını gözlemlemesi ve bunlar arasında bir ilişki olduğuyla ilgili başlayan inanç düşüncesi, Frenoloji alanında duyduğu ilgi ve yaptığı çalışmalarının gölgelesin de kalmış, elde ettiği bulgular, ÖÖG alanının gelişimine temel oluşturmuştur (Melekoğlu & Sak, 2018).

1877 yılında “Kelime körlüğü” terimini ilk olarak, Alman nörolog Adolf Kussmaul, “görme gücünde, zihin ve konuşma becerilerinde bir sorun olmamasına rağmen metinleri görememe” başka bir söylemle “metin körlüğü” olarak isimlendirmiştir. Kussmaul’ un gözlemleri sonucunda yaptığı değerlendirmeler günümüzde öğrenme güçlüğü'nün tanımını oluşturan özelliklere dikkat çekmektedir (Morin’den aktaran Melekoğlu & Sak, 2018). Okuma güçlüğü çeken insanlara toplumsal ilginin ise, 1878 yılında Adolph Kussmaul ile başladığı düşünülmektedir (<http://www.dyslexia-aware.com/dawn/history-of-dyslexia?LMCL=KZ5n5Y> Erişim tarihi:18 Nisan 2020).

1887’de Alman göz doktoru Rudolf Berlin, körlük yerine “disleksi” kelimesini kullanan ilk kişi olmuştur. Berlin, Yunanca “kelime ile zorluk” anlamına gelen “disleksi” kelimesini kullanarak bu kelimeyi “yazılı ve basılı sembolleri yorumlamada aşırı zorlanma” olarak tanımlanmıştır. Bu tanılamayı, görme bozukluğunun neden olmadığı okuma güçlüğü'nü açıklamak için kullanmıştır (Melekoğlu & Sak, 2018).

İlk öğrenme güçlüğü (gelişimsel disleksi) vakası, 7 Kasım 1896 yılında Dr. Pringle Morgan tarafından “konjenital (doğuştan) kelime körlüğü” tanısıyla British Medical Journal’ da yayınlanmıştır (<http://www.dyslexia-aware.com/dawn/history-of-dyslexia?LMCL=KZ5n5Y> Erişim tarihi:18 Nisan 2020; Korkmazlar, 2011). Morgan, ilk tanı koyduğu, 14 yaşındaki Percy’in yaştları kadar sağlıklı olduğu halde hiçbir sözcüğü doğru okuyamadığını ve hatasız yazamadığını belirtmiştir. Percy’in kendi adını “Percy” yerine “precy” diye yazdığını fakat “785.852.017” sayısını hemen okuyabildiğini, aritmetikte bir sorununun olmadığını bildiren

Morgan, bu durumun, yazılı ve basılı sözcükleri görsel hafızada depolayamamaktan kaynaklanabileceğini ileri sürmüştür (Korkmazlar, 2011).

1920’li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri’nde Dr. Samuel Orton ve arkadaşları fiziksel açıdan hiçbir problemi olmayan ve zihinsel açıdan normal olarak değerlendirdikleri halde okuma yazma öğreniminde zorluk yaşayan çocuklarla çalışmışlar ve bu durumu “Strephosymbolia” şeklinde adlandırmışlardır (Korkmazlar, 2016). Bu adlandırma “Döndürülmüş Semboller” veya “Ayna Hayali” şeklinde Türkçe’ye çevrilebilmektedir (Korkmazlar, 2011). Orton, beynin sağ yarı küresinde normalde oluşan ayna imajlı algıların, sol yarı küresi tarafından iyi işlevsel iletişim kurulmaması nedeniyle düz yazıya çevrilemediğini belirtmiştir (Kavsaoğlu, 1993).

1930-40’lı yıllarda öğrenme güçlüğü “Minimal Beyin Hasarı (minimal brain damage)” şeklinde adlandırılmıştır. Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar normal görünümlü olduğundan dolayı, araştırmacılar beyinlerindeki hasarın hafif olduğunu varsaymışlardır. 1940’lı yıllardan sonra yapılan gözlemler ve testler sonucu bu çocuklarda beynin çalışmasında farklılık olduğu ve sorunun yapısal olmasından çok fizyolojik olduğu sonucuna varılmıştır. “Minimal Beyin Disfonksiyonu” tanımı kullanılmaya başlanmıştır (Demir, 2005; Korkmazlar; 2011).

Özel Eğitim alanında ilk tanımlamayı Samuel Kirk, 1962 yılında ve Amerika Birleşik Devletleri’nde “Özgül Öğrenme Güçlüğü” kavramını kullanarak yapmıştır (Çalış vd., 2018). Kirk’in tanımı şöyledir: “Serebral duyuşsal veya davranışsal bozukluktan kaynaklanan konuşma, dil, okuma, yazma, aritmetik ve diğer okul becerilerinden birinde veya birkaçının gelişiminde olan gecikme, bozukluk ya da geriliktir; bu durum da zekâ geriliğinin, duyuşsal veya kültürel faktörlerin bir sonucu değildir.” (Danielson, Bradley & Hallahan, 2002).

1970’lerden sonra öğrenme güçlüklerini inceleyen her araştırmacı tarafından yeni terimler, tanımlar, kavramlar ortaya atılmıştır (Örneğin; Clements, 1973; Korkmaz & Koç, 2016; Mauser, 1981; Millichap, 1977; Richardson, 1975; Sent, 1973). Bu çalışmalar öğrenme güçlüğü’nün tek bir boyuta indirgenemeyeceği ortaya koymuştur. Bunların bir kısmında yer alan kavramlar şu şekildedir; Okuma Güçlüğü, Okuma Geriliği, Disleksi, Gelişimsel Okuma Geriliği, Gelişimsel Disleksi, Primer Okuma Geriliği, Legasteni, Akademik Beceri Bozukluğu, Özel Öğrenme Güçlüğü, Öğrenme Güçlüğü, Özgül Öğrenme Güçlükleri, Dikkat Bozukluğu, Algı Bozukluğu, Dikkat Eksikliği (Yığiter, 2005).

1988 yılında A.B.D’ de Ulusal Öğrenme Güçlüğü Birleşik Komitesi (NJCLD) tarafından yayınlanan tanımda; öğrenme güçlüğü’nün genel bir terim olduğu ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ile matematik yeteneklerinin kazanılmasında ve kullanılmasında heterojen bir bozukluk olduğu belirtilmiştir. Bu bozukluğun birey için doğuştan olduğu ve her yaşta yaşayacağını kabul edilmiştir. Özellikle, “DEHB” ile birlikte görülebilir olduğu eklenmiştir (Aslan, 2015; Danielson, Bradley & Hallahan, 2002).

APA (American Psychiatric Association/Amerikan Psikiyatri Birliği) tarafından geliştirilen DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders/Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı) mental rahatsızlıkların sınıflandığı bir sistemdir. “ÖÖG” kavramı ilk olarak DSM-III’ te “özgün gelişimsel bozukluklar” başlığı altında yer almıştır. DSM-IV’ te ise, “öğrenme güçlüğü” başlığı altında birinci eksen tanısı olarak verilmiş, “öğrenme bozuklukları” terimi kullanılmıştır. Bu bozuklukların çocuk ruh sağlığı ve hastalıkları kapsamında ele alınması gerektiği belirtilmiş ve tedavinin (sağaltım) bir parçası olarak özel eğitim verilmesi gereği vurgulanmıştır (MEB, 2008; Sınır, 2020). Tanımın güncellemesine yönelik en önemli yenilik, 2013 yılında DSM-5 tanı ölçütü ile olmuştur ve 2013 yılından itibaren DSM-5 ölçütleri kullanılmaktadır (Melekoğlu & Sak, 2018).

DSM-5’ te (APA, 2013) okuma bozukluğu, matematik bozukluğu, yazılı anlatım bozukluğu ile başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozuklukları birleştirilmiştir. Bunun nedeni ise, okuma, yazma ve matematik alanındaki öğrenme güçlüklerinin genellikle beraber görülmesi olarak düşünülmektedir. Her bir alandaki güçlükler alt tipler olarak kodlanmış ve “okuma bozukluğu yaşayanlar için disleksi, matematik bozukluğu yaşayanlar için diskalkuli de kullanılabilir” şeklinde açıklama yapılmıştır. Zekâ (IQ) ile ilişkili yaklaşımın doğru tanıyı verme ihtimalinin düşük olması sebebiyle, zekâ (IQ) ile akademik başarı arasındaki orantısızlık kriteri kaldırılmış, geçici vakaları saf dışı etmek (ekarte) amacıyla bulguların (semptom) “en az 6 ay var olması” kriteri eklenmiştir (APA, 2013; Karakaş vd., 2017; Sınır, 2020).

Ülkemizde ise, “Özgül Öğrenme Bozukluğu (ÖÖB)” üzerine yapılan ilk bilimsel çalışma 1972 yılında, (Aydınlı, 1972) ulaşılabilen ilk doktora tez çalışması ise, bundan 20 yıl sonra, (Korkmazlar, 1992) yapılmıştır. Özgül Öğrenme Bozukluğu (ÖÖB) konusundaki nispeten sistematik bilimsel çalışma ve projeler ise, 2007 yılından sonra yapılmıştır (Karakaş vd., 2017). Özgül Öğrenme Bozukluklarını ölçme çabaları ise, yaklaşık 24 yıl öncesine dayanmaktadır (Korkmazlar, 1992).

Görüldüğü üzere, öğrenme güçlükleri terimi genel olarak, zihinsel yetenekleri normal ya da normalin üstünde olan, duyu problemi yaşamadan öğrenme sorunları yaşayan çocuklar için kullanılmıştır. Bu kavram için önerilen tanımların bazıları öğrencilerde gözlenen ortak özellikleri, bazıları ise öğrenme güçlüğüne yol açması olası, fakat geçerliliği kanıtlanamamış bazı nedenleri (örneğin, minimal beyin hasarları, nörolojik bozukluklar) içermektedir. Öğrenme güçlüklerinin tanımlanması tarihsel bir gelişim göstermiştir ancak işlevsel bir tanım yapılamamıştır. Bunun nedenlerinden birisi, öğrenme güçlükleri ile ilgilenen disiplinler ile toplumsal kuruluşların çokluğudur. Bu kurumların hangi amaçla, ne tür tanım yapılması konusunda uzun yıllar uzlaşamaması sonucunda kavram ve terim karmaşası ortaya çıkmıştır. İkinci önemli nedenlerinden biri ise, bu sınıflamaya giren bireylerin öğrenme güçlükleri bakımından birbirlerinden oldukça farklı özelliklere sahip olmasıdır (Topbaş, 1997).

2.2.2. Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri (Etiyolojisi)

Günümüzde hala öğrenme güçlüklerinin nedeni kesin olarak bilinmemektedir. Ancak ilgili güncel araştırmalar sonucu güçlüklerin ortaya çıkmasına neden olduğu düşünülen ortak etmenler şu şekilde sıralanabilir:

1. Beyin Hasarı (Doğum Öncesi, Doğum Süreci ve Sonrasına İlişkin Nedenler)

Doğum öncesi, doğum sonrası ve doğum sırasında yaşanan problemler, bebeğin merkezi sinir sistemini etkileyebilmekte ve risk faktörü oluşturabilmektedir (Aslan, 2015; DSM-V, 2013). Risk faktörleri ciddi derecede etkili olduğunda bebeğin ölümüne neden olabileceği gibi, orta derecede beyin hasarı serebral palsy, epilepsi ya da zihinsel özürlüye yol açabilmektedir. Hafif düzeyde bir beyin hasarının ise, öğrenme güçlüklerine ve gelişimsel sapmaya neden olabileceği ileri sürülmektedir (Altuntaş, 2010; Batum, 2007; Ersoy & Avcı, 2001; Taner, 2007).

Gebelik sürecinde annenin maruz kaldığı kimyasal maddelerin (sigara, uyuşturucu vb.), vitamin, protein ve mineral eksikliklerinin, yiyecek maddelerine katılan yapay renklendirici, tatlandırıcı, koruyucu gibi katkı maddelerinin yan etkilerinin, alerjilerin, zehirli maddeye maruz kalınmasının, genetik eğilimlerin, kan uyuşmazlığının, yakın aile evliliğinin, oksijen eksikliğinin, doğum aletlerinin yol açtığı yaralanmalar, çarpma ve tümörler gibi doğum sonrası etkenlerinin çocuğun beyininde ve merkezi sinir sistemi aksaklıklarına yol açarak öğrenme güçlüğüne neden olabileceği düşünülmektedir (Bender, 2014; Çelik, 2019; DSM-

V, 2013; MEB, 2014). Özellikle son yıllarda yapılan çalışmalarda kurşun gibi bir kimyasalın etkisine odaklanılmış ve kandaki kurşun düzeyinin yüksek olması ile öğrenme güçlüğü arasında güçlü ilişkilerin olduğu ortaya konulmuştur (Geier, Kern & Geier, 2017).

2. Genetik Etmenler

Genetik etmenler üzerine yapılan ilk çalışmalar, öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların ailelerindeki benzer akademik sorunların araştırılması şeklinde olmuştur. Öğrenme güçlüğü olan çocuk ve gençlerin %25-60'ında sorunun genetik olduğu tespit edilmiş, birinci derecede biyolojik akrabalar ve kardeşlerde benzer sorunlar gözlemlendiği gibi anne, baba ya da diğer akrabaların da geçmişte benzer sorunları yaşadıkları belirtilmiştir. (Ersoy & Avcı, 2001; Korkmaz, 2011) Tek ve çift yumurta ikizlerin üzerinde yapılan çalışmaların sonucunda; tek yumurta ikizlerinde uyum düzeyi %68, çift yumurta ikizlerinde ise %38 olarak saptanmıştır (Defries, David, Fulker & Labuda' dan aktaran Sınır, 2020). Yani, tek yumurta ikizlerinde öğrenme güçlüğü problemlerinin (ikizlerin her iki eşinde okuma problemlerinin olması gibi) çift yumurta ikizlerinden daha yaygın görülmüştür. Son yıllarda yapılan çalışmalarda ise, daha çok gen haritaları üzerine odaklanılmıştır. Ancak araştırma sonuçlarında, tek başına kromozomun etkili olduğunu söylemek için, henüz çok erken olduğu belirtilmektedir. Sonuç olarak, genetik faktörlerinin (aile çalışmaları, ikiz çalışmaları ve moleküler gen çalışmaları) öğrenme güçlüğü'nün nedenini açıklamada çok güçlü kanıtlar sunduğu söylenebilmektedir (Çelik, 2019).

3. Çevresel Etmenler

Öğrenme güçlüğü'nün nedenlerine ilişkin açıklamalarda çevresel x genetik etkilerin üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Pennington ve arkadaşlarının 2009 yılında okuma bozukluğu ve DEHB'de gen x çevre etkileşimlerini kapsamlı bir şekilde ele aldıkları çalışmada, çevrenin bireyin genetik altyapısının ifadesini değiştirebileceği gerçeğini ifade edilmektedir. Çalışmanın sonucunda ise; okuma düzeyi normal ve normalin üstünde olan çocuklarda, esnek bir gen x çevre etkileşiminin ön kanıtlarını bulmuş; düşük düzey ebeveyn eğitiminin, gen x çevre etkileşimi bağlamında katılımın etkisi konusunda güçlü kanıtlar sunduğunu bildirmişlerdir (Pennington vd., 2009).

Çevresel etmenleri açıklayan yaklaşımlar bulunmaktadır. Birinci sırada bulunan niteliksiz çevre modeli; öğrenme sorununun bireyin çevresinden kaynaklandığını savunurken, ikinci sırada bulunan ekolojik yaklaşım ise; insan davranışlarının birey-çevre etkileşiminin bir

işlevi olarak ortaya çıktığını, birey ile çevresi arasında, davranışsal, bilişsel ve çevresel olarak karşılıklı birbirlerini etkilediklerini savunmaktadır (Topbaş, 1997).

4. Yarım Küreler (Hemisferler) Arası İletişim Sorunları

Beynimiz anatomik olarak, sol ve sağ hemisfer şeklinde ikiye bölünmektedir. Hemisferler birbirlerinin ayna görüntüleri gibi gözükmektedir ve sol hemisfer vücudun sağ yarısını, sağ hemisfer ise sol kısmını kontrol etmektedir. (Sol beyin lisan-konuşma, sağ beyin özel yetenekler) (Ziylan, t.y.) Disleksiye sol serebral dil fonksiyonlarındaki bozukluğun yol açtığı söylenmektedir. Ancak, sağ hemisfer fonksiyonların da (mekân uyumlanması, hayalgücü, tanıma, sağ-sol ayırt etme, zaman kavramı, sıralama, müzik, sözel olmayan iletişim becerileri) okuma-yazma öğrenmede aynı ölçü de önemli olduğu belirtilmektedir (Demir, 2005; Korkmazlar, 2003). Bunu destekler nitelikte, DEHB olan çocuklarla, gelişimsel disleksisi olan çocukları IQ ve cinsiyet bakımından eşleştiren ve normal çocuklarla sağ fronto-parietal kortekslerini karşılaştıran bir çalışmada, normal çocuklara oranla bu çocukların beyinlerinin iki lobunun iletişim kurmadığı veya/ve sağ fronto-parietal korteksin hasta olduğunu düşündüren bulgulara ulaşılmıştır (Waldie & Hausmann, 2010).

5. Nörolojik Fonksiyonlardaki Bozukluk

Öğrenme güçlüğü, nörolojik kavram olma özelliğini, son yıllarda etiyolojiye yönelik araştırmalarda işin içine nörolojik muayene, EEG ve fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme (FMRI) çalışmalarının girmesi ile kazanmıştır (Demir, 2005; Turgut, 2008). Yapılan FMRI çalışmalarında okuma güçlüğü yaşayan bireylerde okuma, yazma, ortografik analiz sırasında dil ile ilgili alanlar ve görsel assosiasyon alanlarında, solda daha belirgin olmak üzere, normal okuyuculardan daha az aktivasyon olduğu, şakak bölgesindeki (temporal) lob kanlanması da normal okuyuculardan daha az olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Turgut, 2008).

6. Fonolojik (Ses bilgisel) İşlevlerde Bozukluk

Bir kelimeyi tanıyıp, anlamak için beyin fonolojik modülünün kelimeyi fonemlerine ayırması gerekmektedir (Örnek: K... u ... ş... kuş). Dislektikler, fonolojik modüldeki sorunları nedeniyle sembolü (harfi) sese dönüştürmede güçlük çekmektedirler (Korkmazlar, 2003). Bu konuda yapılan araştırmaların ortak sonucu da, okuma güçlüğü yaşayan çocuklar ile normal çocuklar arasındaki farklılığı ortaya koymaktadır (Tercan, Ergin & Amado, 2012). Örneğin; Gibbs ve Cooper'ın (1989) araştırmalarında öğrenme güçlüğü çeken çocukların %23'ünde artikülasyon problemlerine rastlanmakta, %96'sının aynı tip iletişim

bozukluğuna sahip olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Catts (1989)'ın yaptığı araştırmalarda ise, ileri derecede öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların kelimeleri çok yavaş tekrarladıkları ve hatalar yaptıkları görülmektedir.

2.2.3. Öğrenme Güçlüğünde Belirgin Davranışlar

ÖÖG olan bireyler, tüm belirtileri taşımayabilmekte ve/veya bu belirtileri farklı yoğunlukta gösterebilmektedirler (MEB, 2008).

Dil Alanı: ÖÖG yaşayan bireyler, hızlı verilen işitsel uyarıları işleme ve ayırt etmede sorun yaşamaktadırlar. Bu durum, okuma güçlüğü yaşamalarının nedenlerinden birini oluşturmaktadır. ÖÖG olan bireylerde konuşmanın gecikmesi, sözcük dağarcığının yavaş uygun olmaması dikkat çekmektedir. Bu bireyler;

- Sözcük bulmada, bilinen objeleri, eylem sözcüklerini isimlendirmede, ses ya da hecelerin ardışıklığını (şeftali-feştali vb.) öğrenmede, sözcükleri doğru telaffuz (para-pala vb.) etmede, basit kafiyeli sözcükleri (taç-maç vb.) öğrenmede zorlanmaktadır ve sözcük, hece çevirebilmektedir (mavi yerine vami, sifon yerine fison gibi).
- Hikâye anlatmaya veya dinlemeye ilgi duymamaktadır.
- Bir metni okurken, satır, sözcük, hece, ses atlamakta, okuduğunu tekrar okumakta ve okuduğu yeri kaybetmektedir.
- Sesler ile ses sembolleri arasındaki bağlantıları öğrenmesi yavaş olmaktadır.
- Sözcüklerdeki benzeşen sesleri (kız-kıs, mal-nal, kar-gar vb.) algılayamamaktadır.
- Bir sözcüğü seslerini ya da hecelerini (m-s-a, kel-i-me vb.) yanlış ayırmaktadır.
- Kısa bir süre önce öğrendiği bir sözcüğü tanıyamamakta ya da okuduğu bir sözcüğü daha sonra gördüğünde tanımakta güçlük çekmektedir.
- Yaşıtlarına oranla daha fazla okuma hatası yapmakta, okuma hızı düşük olmakta ve yüksek sesle okumaktan kaçmaktadır.
- Okurken ya da yazarken bazı sesleri, (b-d-p, m-n, f-v vb.) karıştırmaktadır. Gördüğü ses sembolü, sayı ya da sözcükleri (15-51, 6-9, b-d, ve-ev, ne-en vb.) ters okumakta ve yazmaktadır.
- Yazarken sözcüklerdeki seslerin sırasını (elma-empla vb.) karıştırmaktadır.

- Bir yazılı metinde aynı sözcüğü farklı biçimlerde yazmaktadır.
- Yeni sözcükleri öğrenmede zorlanmaktadır (Doğan, 2012; DSM-V, 2013; MEB, 2008; Korkmazlar, 2011).
- Dili hızlı bir şekilde işlemede (ne söylendiğini, ne istendiğini anlayamama gibi) sorun yaşamaktadır.
- Okuduğunu ve dinlediğini anlamada, düşüncelerini düzgün cümleler kurarak ve yazarak ifade etmede güçlük yaşaması nedeniyle okuma, yazma ve kompozisyon ödevlerini yapmakta isteksiz olmaktadır.
- Ders esnasında not tutma ve tahtada yazılanları vb. defterine geçirmede zorlanmaktadır (MEB, 2008).
- Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin, sıklıkla bebeksi konuştuğu söylenmektedir (DSM-V, 2013).

Algısal Alan: ÖÖG olan bireylerde, eşleştirme (benzerlik, farklılık), sınıflandırma (boyut, renk ve şekillerine göre objeleri sınıflama) ve sıralama (büyükten küçüğe sıralama vb.), sözel yönergeleri karıştırma, uyaranları sınıflandırma, gruplandırma, sıralama, mekânı algılama güçlükleri (uzaklık, derinlik vb.) ile yön karıştırma (kitabı ters tutma, ayakkabıları ters giyme) güçlükleri olmaktadır. Ayrıca, görsel ve işitsel algı sorunları (ayırmaştırma, figür-zemin, hafıza alanlarında), dokunsal algı sorunları (dokunarak ayırmaştırma ve tanıma güçlük çekme) ve kinestetik algı sorunları (dans, ip atlama gibi aktivitelerde zorlanma, mekânsal algı güçlükleri, mekânda yönelme, pozisyonu algılamada zorluk çekme, yön bulmakta zorlanma) görülmektedir (MEB, 2008; Topbaş, 2007). Ayrıca, bu bireyler, gözleri kapalıyken avcuna çizilen şekli, sayıyı ayırt etmekte güçlük yaşayabilmektedirler (Doğan, 2012).

Kavramsal Alan: ÖÖG nedeniyle, görsel uyaranları işleme ve ayırt etmede sorun yaşandığından dolayı, ses sembolü, renk, sayı ve geometrik şekilleri öğrenme ve ayırt etme bireyler için güç olmaktadır. Bu güçlüğü sahip bireyler, zaman, mekân ve yön kavramlarını öğrenmede yaşına uygun oyunları anlamada zorlanmaktadır. Akıl yürütme ve sorun çözmede güçlük çekmekte, yeni becerileri yavaş öğrenmektedirler. Basit matematik işlemleri yaparken kâğıt ve kaleme ya da parmak hesabına gereksinim duymakta, sayıların ardışıklığını, matematik sembollerini (+, x gibi) karıştırmaktadırlar. Çarpım tablosunu

öğrenmede, matematik terimlerini ve kavramlarını anlamada, sınıf ve yaş düzeyine uygun matematik problemlerini çözmede zorlanmaktadırlar (MEB, 2008).

Motor-Koordinasyon Alanı: ÖÖG’ de okuma yazma gibi becerilerin beraberinde ince motor beceriler, denge ve motor-koordinasyonla ilgili çeşitli sorunlar görülmektedir. ÖÖG olan bireyler tekrarlandıkça otomatikleşmesi öngörülen motor becerilerde sorun yaşamaktadır. El tercihinde gecikmekte (sağ ve sol eli karışık kullanmak), yap boz, küpler, lego gibi oyuncaklarla oynamada zorlanmaktadırlar. Kalemli hatalı tutmak, şekillerin çizimine yanlış yönden başlamak, geometrik şekilleri çizmek (modelden bakarak doğru kopya etme) (MEB, 2008; Topbaş, 2007), ev ödevlerini yapmak, tahtada yazılanları kopyalamak ve onları organize etmek konularında güçlük yaşamaktadırlar. Ayrıca, saati okumada olduğu gibi, monolog saati çizmede de zorlanmaktadırlar (Çelik, 2019). İnce motor becerilerin yanında kaba motor becerilerde ve koordinasyonda (ritmik hareket etmek, el çırpma, merdiven inip-çıkma, sek sek oynamak, zıplama, top atma- yakalama, ip atlamak ve bisiklet sürmek vb.) sorunlar yaşamaktadırlar. Bu bireylerin kazaya yatkın ve sakar (takılma, sendelemek, düşme, devirmek, düşürme vb.) olmaları dikkat çekmektedir. El yazıları bozuk olmaktadır. Sağ ve solu, ön ve arkayı karıştırmaktadırlar. Ayakkabı, kravat bağlamada, daha küçük yaşlarda düğme iliklemede ve yardımsız giyinmede zorlanmaktadırlar (Doğan, 2012; MEB, 2008; Topbaş, 2007). Ardışık hareketler gerektiren takım sporlarında başarısız olmaktadır (MEB, 2008).

Bellek Alanı: Gelen bilgi beyinde kaydedilir, anlaşılıp yorumlanır ve daha sonra kullanılmak üzere bellekte saklanmaktadır. ÖÖG’ de kısa süreli, uzun süreli ve işleyen bellek ile ilgili güçlükler yaşanmaktadır. ÖÖG olan birey; şiirleri, şarkıları, çevresindeki kişilerin isimlerini, işittiklerini, gördüklerini ve bunların sırasını, sürekli tekrarlanan işleri yapmayı hatırlamada güçlük çekmektedir (yemekten önce elini yıkamayı unutma, günler, aylar, sayılar ve alfabenin ardışıklığını hatırlayamama gibi). Yeni öğrendiği bilgiyi hatırlamada ve sırasıyla anlatmada zorlanmaktadır (MEB, 2008). Söylenenleri aklında tutmakta güçlük yaşadıkları için sürekli tekrar ettirme ihtiyacı içinde olmaktadır. İşitsel olarak verilen bilgileri çözümlenmede zorlanmaktadır. Örneğin, televizyon izlerken kapı zili çaldığında bu sesin televizyondan mı yoksa evden mi geldiği konusunda kafaları karışmaktadır (Çelik, 2019). Okul araç-gereçlerini sıkça kaybetmekte ya da okulda unutmaktadır (MEB, 2008).

Dikkat-Konsantrasyon Alanı: Dikkat dağınıklığı algıda bozukluğa neden olabilmektedir ya da algı bozuksa dikkat dağılabilmektedir. Bireyin algıladığı uyarıcıya tepki göstermesi için dikkatini ona yöneltebilmesi gerekmektedir. ÖÖG olan bireyler, sözlü yönergeleri

dinlemede, izlemede zorlanmaktadır (MEB, 2008). Dikkatini bir noktaya odaklamakta güçlük çekmektedirler, dikkat süreleri kısadır (Çelik, 2019; MEB, 2008). Okurken, yazarken de dikkat problemi yaşamaktadırlar (MEB, 2008).

Sıralama-Organizasyon Alanı: ÖÖG olan birey, haftanın günlerini, ayların, mevsimlerin, sayıların, alfabenin harf sırası, kelime dizileri ve cümleler kadar çok heceli kelime tekrarlarını karıştırmaktadır (MEB, 2008; Turgut, 2008). Ayrıca belirli bir sıra içinde yapılması ya da bilinmesi gereken şeylerin sırasını karıştırmaktadır. Dinlediği, okuduğu bir öyküyü anlatması istendiğinde ise, öykünün başını ve sonunu karıştırmaktadır. Sözlü ya da yazılı olarak düşüncelerini sırayla ifade etmekte güçlük çeken bu bireyler, sıralı çizimlerde ardışıklığı sürdürememektedir. ÖÖG olan birey, her zaman yaptığı işleri yerine getirmede, bir işe başlamada ve bitirmede zorlanmaktadır. Araç-gereçlerini temiz, düzenli bir şekilde korumada, ödevlerini ve projelerini planlamada, yaptığı işleri kontrol etmede güçlük çekmektedir. Düşüncelerini düzenlemede ve düzgün bir sırada ifade etmede de zorlanmaktadır. Bu bireyler verimli ders çalışma konusunda akranlarına oranla daha fazla sıkıntı yaşayabilmektedirler (MEB, 2008).

Bilişsel Süreç: ÖÖG olan bireyler öğrenme için gerekli olan bilişsel strateji geliştirebilme güçlüğü yaşabilmektedirler (MEB, 2008). Bilişsel yetersizlikler; dikkat, düşünce, bellek ile üst bellek, üst biliş ve üstdil işlevi yetersizlikleri olarak gözlenebilmektedir. Örneğin, kavram gelişimi, kavramlaştırma, problem çözme, soyutlama, soyut düzeyde düşünme, bellekte tutma, sembolleştirmede güçlükler görülebilmektedir. Bu bireyler, herhangi bir sorunla karşılaştıkları zaman sorunun ne tür bir sorun olduğunu kavrayabilmede, bunun için gerekli strateji ve becerilerin farkına varabilmede; sorunun çözümünde çeşitli seçenekler yaratabilmede, yapılacak işleri planlamada, gerekiyorsa örgütlenme gibi kendi kendini düzenleme, çalışabilme ve denetleme gibi üst biliş süreçlerinde zorlanmaktadır. Belleği gerektiren becerilerde de (ezberleme vb.) sıkıntılarının olduğu sıklıkla ifade edilmektedir (Topbaş, 2007).

Güçlü Oldukları Alanlar: ÖÖG olan bireylerin akademik becerileri aynı yaş ve zekâ seviyesinde oldukları akranlarından daha düşük bir düzeyde olmasına rağmen güçlü, yetenekli oldukları alanlar da mevcuttur. Bu bireyler, meraklı ve çevrelerine karşı ilgili olabilmekte, ilgi duydukları alanlarda daha kolay kavrayabilmektedir. Sözcükler yerine resimlerle düşünebilmektedirler. Sezgisel yolla problem çözme becerileri ve hayal güçleri gelişmiş olabilmektedir. Yaratıcı olabilmektedirler. Pratik çözüm yolları bulabilmektedirler. Bir matematik sorusunu kâğıt kalem kullanmadan zihinden çözebilmektedirler. Bir

makineyi kılavuzu okuyup çalıştırmak yerine bir bakışta anlayıp çalıştırabilmekte ve icatlar yapabilmektedirler (MEB, 2008).

2.2.4. Öğrenme Güçlüğü'nün Görülme Sıklığı (Yaygınlık)

Öğrenme güçlüğüne dair ilk bulgular, 1896 yılında, İngiliz doktor W. Pringle Morgan tarafından, British Medical Journal' da yayınlanmıştır (MEB, 2014). ÖÖG' nin yaygınlığı ve görülme sıklığı hakkında farklı sonuçlara (%1-33) ulaşılan çalışmalar mevcuttur. Bu güçlüğü okul çağındaki çocuklarda görülme sıklığının %5 (Asfuroğlu & Fidan, 2016; Sınır, 2020), genel olarak toplumda görülme sıklığının %5-15 arasında değişen oranlarda, yetişkinlerde ise tam olarak bilinmemekle beraber %4 civarı olduğu bildirilmektedir (APA, 2013). MEB verilerinde ise, öğrenme güçlüğü olan çocuklarının sayısının özel eğitimdeki en büyük grup olduğu ve özel eğitimde yaklaşık %50'lik bir dilimi kapsadıkları belirtilmektedir (MEB, 2014). Demir (2005) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi ve okul çağı çocuklarında ÖÖG için riskli çocuklar belirtilmekte ve anasınıfına giden öğrencilerin %23,5'inin, ilkokula yeni başlayan öğrencilerin ise %33,1'inin riskli grupta oldukları açıklanmaktadır.

2.2.5. Özel Öğrenme Güçlüğüne Eşlik Eden Diğer Ruhsal Bozukluklar

Öğrenme güçlüğü, heterojen bir yapıya sahip olması ve özellikle beyinde birçok alanla bağlantılı olması nedeniyle beraberinde başka sorunlar getirmektedir. Özel Öğrenme güçlüğüne (ÖÖG) en çok eşlik eden bozukluğun Dikkat Eksikliği-Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) olduğu görülmektedir (Çelik, 2019). Bu iki bozukluğun beraber görülme oranlarını ele alan yayınlar tarandığında şu şekilde özetlenebilmektedir; Germano & arkadaşları (2010) ÖÖG ve DEHB birlikte görülme oranını %30-50; DuPaul & Stoner (2003) DEHB olan çocuklarda ÖGG oranı %31,1, ÖGG olan çocuklarda DEHB olma oranı ortalama %38,2 olduğunu; DSM-5 ölçütleri temel alınarak yapılan iki çalışmada, birlikte görülme oranlarının %45,1 olduğu (DuPaul vd., 2013); Ülkemizde yapılan çalışma da ise, ÖÖG olan çocuklarda DEHB eş tanısı %82,3 oranında bulunmuştur (Araz-Altay & Görker, 2018).

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar akademik ve sosyal alanda çeşitli sorunlarla karşılaştığı için, öğrenme sorunlarına psikolojik uyum sürecinde duygusal ve davranışsal sorunlar da eşlik etmektedir. Öğrenme güçlüğüne eşlik eden diğer sorunlar içselleştirilmiş (depresyon, anksiyete ve somatik sıkıntıları) ve dışsallaştırılmış (saldırganlık, öfke, hiperaktivite gibi

davranışlar) davranışlar/belirtiler olarak iki gruba ayrılarak değerlendirilmektedir (Nelson & Harwood, 2011). Günümüze kadar yapılan araştırmalar ÖÖG’ de düşük benlik saygısının, somatik (bedensel) yakınmaların, anne, baba veya öğretmenle kötü ilişkisinin, akran ilişkilerinde zorlukların ve intihar girişiminin normal akranlarına göre daha fazla olduğunu öne sürmektedir (Nelson & Harwood, 2011).

2.2.5.1. Özel Öğrenme Güçlüğünde Tanı

ÖÖG tanı sürecinin birinci adımı klinik muayenesi olmaktadır. Bu muayenede öncelikle görme ve işitme problemlerinin olmadığı saptanmakta, (görme keskinliği ve işitme testi ile) (Topbaş, 2007) sonrasında özel eğitim ihtiyacını öngörebilmek, bilişsel güç ve güçsüzlüklerini tespit edebilmek için zekâ testi yapılmaktadır (Wechsler Çocuklar için Zekâ Testi, Stanford Binet, Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi vb.) (Doğan, 2012; Turgut, 2008). Ayrıntılı gelişim öyküsü alınmakta, anne ve babada artikülasyon ve/veya telaffuz sorunu olup olmadığı, bireyin kelime bulma zorluğu olup olmadığı, kelime ve harf bilgisi düzeyi sorgulanmaktadır. Tanısal görüşmede mutlaka aile ile görüşülmekte ve aile öyküsü alınmaktadır. Öğrenme güçlüğü için geliştirilmiş özel testlerle bireyin güçlükleri tespit edilebilmektedir (Mangina Testi, Görsel İşitsel Sayı Dizileri Testi, Sayı Dizisi Öğrenme Testi, İşitsel Sözel Öğrenme Testi, Çizgi Yönünü Belirleme Testi, Özgül Öğrenme Güçlüğü Bataryası vb.) (Turgut, 2008). Bireyin dikkati, konsantrasyonu, alıcı ve ifade edici dili, sözcük dağarcığı, sözel akıcılığı, dinleme ve anlama becerisi değerlendirilmektedir. Öğrenme güçlüğüne depresyon, düşük benlik saygısı, anksiyete, davranış problemleri eşlik edebileceği için psikiyatrik değerlendirmede tanı koyarken dikkatli olunması gerektiği bildirilmektedir. ÖÖG’ye sahip kişilerin erken dönemde tanı alması, akademik başarısının ve hayat kalitesinin iyileşmesini sağlayacağı için önem arz etmektedir (Wilcockson, Pothos & Fawcett, 2016).

2.2.5.2. Tedavi

Öğrenme güçlü tanısı alan bireylerin birbirinden farklı özellikler taşımaktadır. Bu sebeple, çocuğun güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirdikten sonra BEP düzenlenmektedir (Reid, 2016). “ÖÖG” olan ve eş zamanlı “DEHB” tanısı olan veya ek başka psikiyatrik tanısı olan çocuk ve ergenlerin uygun psikiyatrik değerlendirme ve tedavisinin sağlanmasının hayat kalitesini yakından etkileyeceği için bu hastalıkların tedavisine başlanması gerektiği belirtilmektedir (Germano Gagliano & Curatolo, 2010). Günümüzde, “ÖÖG” tedavisinde

farklı güncel yaklaşımlar (tele-rehabilitasyon, nörorehabilitasyon) denendiği bilgisine ulaşılmaktadır (Williams, Walker, Vaughn & Wanzek, 2016). Ancak araştırmalar en iyi sonuçların evde desteklenen, okulda özel ilgi gösterilen, uygun çevre ve koşullarının sağlandığı çocuklarda olduğunu ortaya koymaktadır (Asfuroğlu & Fidan, 2016).

2.2.5.3. Sınıflandırma

ÖÖG kavramı, öğrenme alanında yaşanan birçok sorun için kullanılan genel bir kavramdır. Siegel' in 2007 yılında, bu güçlükleri sınıflandırırken; dispraksi (büyük hareketler (yürüme) ya da küçük hareketler (kalem alma ya da resim çizme)), işitsel işlem bozuklukları, görsel işlem bozuklukları, kısa süreli ya da uzun süreli bellek sorunlarını da içine alan bir sınıflandırma yapmıştır (Siegel, 2007). Ancak DSM IV' te (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) ÖÖG kavramı dört grupta incelenmektedir. Bunlar; Okuma bozukluğu (Disleksi), Aritmetik bozukluğu (Diskalkuli), Yazılı anlatım bozukluğu (Disgrafi), başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozuklukları şeklindedir (APA, 2013). Başka türlü adlandırılmayan öğrenme güçlükleri tanımı, herhangi bir öğrenme bozukluğu tanı ölçütlerini karşılamayan öğrenme güçlükler kullanılmakta ve diğer öğrenme güçlükleri gibi bir tanısı bulunmamaktadır (Altuntaş, 2010). Bu nedenle, “sınıflandırma” başlığı altında, en çok kullanılan, diskalkuli, disgrafi ve disleksi alt başlıkları üzerinde durulacaktır.

2.2.5.3.1. Diskalkuli (Matematiksel Öğrenme Bozukluğu)

Amerikan Psikiyatri Birliği tanı ölçütleri başvuru el kitabında (DSM V) diskalkuli (matematik bozukluğu) öğretme güçlüğünün alt grubunda yer almaktadır ve sayısal verileri kullanma, aritmetik becerileri edinme ve doğru veya akıcı işlem yapma sorunları ile tanımlanmaktadır. Diskalkuli yaşayan kişilerin ise, aritmetik algı ve bu becerileri kazanma, eksiksiz, akıcı hesaplama yapma, doğru sayısal usullama yapma gibi becerilerinde sorunlar yaşadığı belirtilmektedir (APA, 2013). Matematik bozukluğunun (diskalkuli) toplumda görülme yoğunluğu çalışmalarda farklılık gösterse de, %3-6 aralığında olduğu bildirilmektedir (Devine vd., 2013). Cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Devine vd., 2013). Matematik bozukluğu olan çocuklarda, diğer öğrenme güçlüğü sorunlarının olma oranı %20-60 arasında olduğu bildirilmiştir (Von Aster & Shalev, 2007). Almanya'da yapılan bir çalışmada disleksi ve diskalkulinin beraber görülme oranı %7.6 olarak bulunmuştur (Dirks vd., 2008).

Diskalkulik öğrenciler için eğitim önerileri; ritmik saymalarını kolaylaştırabilmek için tekerlemeler, müzik ya da ritimler kullanılması, öğrencinin sevdiği bir şarkının melodisi ile sayma yapmasının istenmesi ya da iki kez el çırpıp bir kez ayak vurarak ritmik sayma yapmasının istenmesi şeklindedir (Saygılı, 2017).

2.2.5.3.2. Disgrafi (Yazma Bozukluğu)

Disgrafi (Yazma bozukluğu), DSM-V’ te öğrenme güçlüğü adı altında “yazılı anlatım bozukluğu” ile ilgili sorunlar şeklinde tanımlanmakta ve üç temel alanda ele alınarak anlatılmaktadır. Bunlar alanlar; yazma doğruluğu (harfleri, sözcükleri doğru yazma), dilbilgisi ve noktalama kuralları doğrultusunda doğru yazma ve yazılan metnin düzgün, net ve organize olmasıdır (APA, 2013). Disgrafi olan çocuklar, kendisine dikte edilen bir metni ya da bakarak yazması istenilen bir metni yazarken, sesleri (harfleri) ve sözcükleri yanlış yazabilmekte ya da bazı harf ve heceleri atlayabilmektedirler. Bu çocukların yazıları çok okunaklı olmamaktadır. Sözcükler arasında boşluk koymak, noktalama işaretlerini kullanmak ve büyük-küçük harf kullanmak gibi yazım biçimi ve düzeni konularında sorunlar yaşayabilmektedirler. Yazıda anlatılmak istenen düşüncenin içeriği bağlamında ise, kısa ve içerik açısından zengin olmayan cümleler kullanabilmektedirler (Kodan, 2016). Disgrafinin, okul çağındaki çocuklarda yaklaşık %7-15 civarlarında olduğu ve kızlara kıyasla erkeklerde daha yaygın görüldüğü tespit edilmiştir (Hawke vd., 2009; Katusic vd., 2009).

Sözcük okuma ile yazma becerilerinin arasındaki bağı kuvvetli olduğunu (Ehri, 2000) ve buna bağlı olarak disleksi ve disgrafinin birlikte görülme sıklığının yaygın olduğunu araştırmalar göstermektedir (Costa vd., 2016; Katusic vd., 2009; Mayes & Calhoun, 2006). Yapılan bir araştırmada, disgrafi (yazma bozukluğu) olan çocukların %25’inde disleksinin de (okuma bozukluğu) olduğu bildirilmektedir (Katusic vd., 2009). Ülkemizde yapılan çalışmada ise, bu birliktelik oranı, %88.6 olarak saptanmıştır (Karaman, Turkbay & Gökçe, 2006). Ulaşılan sonuçlar ışığında, hem okuma hem de yazma alanında güçlük yaşayan çocukların akademik anlamda güçlüklerinin artacağı, okuma sorunu yaşayan çocuklarda olduğu gibi, yazma sorunu yaşayan çocukların da yazma eylemi içeren görevlerden kaçınacakları bilgisine ulaşılmaktadır (Kodan, 2016).

2.2.5.3.3. Disleksi (Okuma Bozukluğu)

Kelime kökeni Yunanca olan “Disleksi (dyslexia)” sözcüğünün oluşumu, bir şeyin hiç olmaması veya zor olması anlamına gelen “dis (dys)” ile, kelime, okuma ve dil anlamlarına gelen “leksi (lexia)” birleşiminden oluşmaktadır (Seçkin Yılmaz & Erim, 2019). Disleksi, sözcüklerle ilgili güçlükleri ifade etmekte olup (Hudson, High & Otaiba, 2007); sözcükleri doğru ve akıcı bir şekilde okuma, sözcük çözümleme, heceleme ve okuduğunu anlama konularında zorluk yaşanan öğrenme güçlükleri anlamına gelmektedir (APA, 2013; Seçkin Yılmaz & Erim, 2019). Her beş çocuktan birini etkileyen disleksi, her kültürde, ırkta ve sosyo-ekonomik düzeyde karşılaşılan bir öğrenme sorunudur (Saraç, 2014).

Öğrenme güçlüklerinde en yaygın görülen disleksinin (Costa, Edwards & Hooper, 2016; Mayes & Calhoun, 2006) öğrenme güçlükleri içerisinde görülme oranı %80’ dir (Balcı, 2017; Eden & Vaidya, 2008). Öğrenme güçlüğü’nün nedenlerinin kesin olarak bilinmediği gibi, disleksinin de neden olduğu kesin olarak bilinmemektedir. Ancak, biyolojik kökenli nöro-gelişimsel bir bozukluk olduğu bildirmektedir. Disleksili bireylerin beyni; genetik, epigenetik ve çevresel faktörlerin etkileşimi sonucunda, sözel ve sözel olmayan bilgileri etkili ve doğru bir biçimde işleyememekte (Acar, 2018; APA, 2013), fonolojik bilgiyi zihinsel olarak temsil etmekte, almakta, saklamakta ve geri getirmekte önemli ölçüde zorluklar yaşamaktadır (Ramus, 2003). Disleksinin kalıtsal olduğu (Hulme & Snowling, 2017), ebeveyniden çocuğu geçme olasılığının %30 ilâ %50 oranında olduğu (Fisher & DeFries, 2002) ve disleksili bir kişinin kardeşinin de disleksili olma olasılığının yaklaşık %40 oranında olduğu bilinmektedir (Pennington & Gilger’ dan aktaran Seçkin Yılmaz & Erim, 2019).

Dünya Sağlık Örgütü (2011) disleksiye; yeterli zekâ, sosyokültürel fırsatlar ve bireye uygulanan eğitime rağmen verimli okuma becerisi kazanmada meydana gelen beklenmedik ve kalıcı başarısızlık olarak tanımlanmaktadır. Disleksinin yapısını; bireyin yapısı, çevresel faktörler, aile desteği, aldığı eğitimin süresi ve etkililiği değiştirmektedir.

Bireylere göre farklılık gösteren disleksinin genel anlamda belirtileri; konuşmayı öğrenmede gecikme, harfleri ve onlara ait olan sesleri yeterince öğrenememe, sözlü ve yazılı dili organize edememe, numaraları ezberlemekte sıkıntı yaşama, akıcı okumakta sıkıntı yaşama, uzun okuma parçalarını takip etme ve anlamada sıkıntı yaşama, yazmada güçlüklerle karşılaşma ve yabancı bir dil öğrenmede problem yaşama, matematiksel işlemleri yapmada sıkıntı yaşama gibi sıralanabilmektedir (Balcı, 2015; IDA, 2009). Karakteristik özellikleri ise; okumaya fazla ilgi göstermeme, toplum içinde okunması istendiğinde utanma, sağ ve

solu karıştırma, tekerlemeleri okurken güçlük çekme genellikle huzursuz davranma, kendi yeteneğine karşı güven eksikliği gösterme, kolayca bir dizi adımı unutma (örneğin, bağcık bağları, konuşma sırasında genellikle kelimelerin ve harflerin sırasını tersine çevirme), olayların sırasını kolayca unutma (örneğin, haftanın günleri), mekansal ilişkiler için zayıf bir yeteneğe sahip olma (örneğin, kolayca kaybolma), alfabeyi ve aritmetik tabloları (örneğin, çarpım tablosu) öğrenmekte güçlük yaşama, sesin sırasını karıştırma (örneğin otopark yerine par koto), genel organizasyon ile sorunları olma (örneğin, yatak odasını toplamak), genellikle ilgisiz görünme ve talimat olmadan hareket edememe, kısa süreli ve kolayca dağılan dikkat, sözlü talimatları hatırlayamama veya kolayca unutma, sözlü talimatlara genellikle yavaş cevap verme, bir şeyi kopyalarken (örneğin, tahtadakini defterine geçirme) aşırı derece yavaş olma şeklinde sıralanabilmektedir. Yapılan bu sıralama kapsamlı olmamakla birlikte, hepsinin, tek bir dislektik çocukta bulunmayacağını bilmesi önem arz etmektedir. Belirtilen özellikler, diğer güçlüklerinin göstergesi de olabilmektedir.

Öğretmenler ve veliler, ilk etapta olası disleksi belirtilerini belirleyebilme konusunda önemli bir konumdadır. Ancak disleksi temsilinin sağlanabilmesi için, nitelikli bir personelin uzman değerlendirmesi sonucunda disleksi onayının verilmesi gerekmektedir (Lawrence, 2009).

Kısaca dönemler incelendiğinde; okul öncesi dönemde disleksili bireylerde, dil gecikmesi/bozukluğu yaşanmakta (Gooch, Nash, Hulme & Snowling, 2013; Hulme & Snowling, 2017; Thompson vd., 2015), sözcükleri yanlış seslendirme (Gooch vd, 2013), fonolojik farkındalık (Gooch vd., 2013; Hulme & Snowling, 2017; Snowling vd. 2019), sözel dil becerileri (Gooch vd., 2013; Thompson vd., 2015) ve sözel bilgiyi hatırlamada (APA, 2013; Gooch vd., 2013) güçlükler yaşandığı görülmektedir. Bireyler, okul öncesi dönemde bu güçlükleri yaşamalarına rağmen, “disleksi” tanıılarını, ilkökula başlayıp, okumayı öğrenmede sorunlar yaşadıkdan sonra alabilmektedirler (Seçkin Yılmaz & Erım, 2019; Lombardino & Gauger, 2014). Okul döneminde ise dislektik bireyler; okumayı öğrenirken harf-ses ilişkisi kurmayı öğrenmekte, sözcükleri akıcı ve doğru bir şekilde çözümlemekte ve hecelemede güçlükler yaşamaktadırlar. Sözcük okuma güçlüklerine ilave olarak, okuduğunu anlama ve heceleme güçlükleri de gösterebilmektedirler (APA, 2013).

Dislektik bireylerin okuma alanında yaşadıkları bu güçlükler, diğer akademik alanlardaki öğrenmelerini, okul başarılarını ve toplumsal katılımlarını da olumsuz etkilemektedir (Colenbrander, Ricketts & Breadmore, 2018). Ayrıca, dislektik bireylerin önemli bir çoğunluğu yaşadıkları bu sorunlar nedeniyle okuldan ayrılma eğiliminde olmakta, yükseköğrenime devam etme sayıları ise oldukça düşük olmaktadır (Aro vd., 2018). Yaşam

boyu süren disleksi, bireylerin okul sonrası yaşamlarını da olumsuz etkilemektedir (Aro vd., 2018; Lawrence, 2009). Bu sebeple, disleksi erken teşhis edilmezse ve uygun yardım verilmezse, çocukların hayal kırıklığı reaksiyonları yaygın olarak artacaktır (Lawrence, 2009). Ayrıca, disleksi sadece okuma başarısını değil genel akademik başarısını, eğitim hayatına devamını, istihdamını, gelir düzeyini, sosyal ve duygusal durumunu etkilediği için, erken tanı ve müdahale ile dislektik çocukların okuma becerileri geliştirilerek, disleksinin getireceği veya getirdiği olumsuzluklar azaltabilir (Hindson vd., 2005).

Disleksi Ne Değildir?

Yanlış inanışlar ve bilgiler yetersizliği olan bireylerin toplumla bütünleştirilmesini ve yapılan politikaların hayata geçirilmesini olumsuz yönde etkilemektedir (İlhan-Ildız & Tezel, 2018). Seçkin Yılmaz ve Erim' in 2019 yılında yapmış olduğu çalışmada Türkiye'de yaşayan yetişkinlerin disleksiye ilişkin bilgi düzeylerinin düşük olduğu ve disleksi hakkında yanlış inanışların yaygın olduğunu ortaya koymuştur (Seçkin Yılmaz & Erim, 2019).

Doğru bilinen yanlışların ilk sırasında, disleksili bireylerin “geriye okuma” yapmaları vardır. Birçok ülkenin kendi dil sistemi içinde yaptığı çalışmalar (Duranović, 2016; Friedmann & Gvion, 2001; Ogawa, Shibasaki, Isomura & Masataka, 2016; Ziegler, Perry & Zorzi; 2014) disleksili beynin yazılı dili işleme sürecinde zorluk yaşadığını göstermektedir (Balcı, 2017).

İkinci sırasında, erkeklerin kızlara oranla disleksi olma durumlarının fazla olması vardır. Bu en çok tartışılan ve hâlâ araştırması yapılan bir konudur. Yapılan çalışmalar incelendiğinde tek bir sonuca ulaşmak mümkün olmamaktadır. Ancak, kız ve erkekler arasında oransal bir farka rastlamayan çalışmalar da mevcuttur (Chan & diğerleri, 2007; Shaywitz vd., 1990) (Balcı, 2017). Hâlen araştırma konusu olması nedeniyle “Disleksili erkeklerin, disleksili kızlara oranla daha fazla olduğu” düşüncesi sadece bir hipotezdir (Hurst' dan aktaran Balcı, 2017).

Üçüncü sırasında, sol el kullananların disleksi olma oranlarının yüksek olduğu vardır. Dislektiklerin bir kısmında solaklık mevcuttur ancak bu disleksinin karakteristik özellikleri arası bulunmamaktadır (Balcı, 2017). Bu konuda da dislektik bireylerin solak olduğu sonucuna varan çalışmalar (Smythe & Annett, 2006) sol el kullanımı ile disleksi arasında bağ bulunmadığını ortaya koyan çalışmalar (Satz & Fletcher 1987; Satz & Soper, 1986) bulunsa da, bu konu hakkında çalışmalar devam etmekte ve kesin bir ilişkinin varlığından söz edilememektedir (Balcı, 2017).

Dördüncü sırada, dislektik bireylerin hepsinin özel yetenekli olduğu vardır. Görsel ve yazılı bültende sıklıkla gündemde olan “Albert Einstein, Walt Disney, Leonardo Da Vinci, Bill Gates” gibi başarılı ve zeki bireylerin dislektik olduğu doğrudur. Ancak, Dislektik bireylerin hepsinin özel yeteneklerinin var olduğu, yaratıcı ve üstün zekâlı olduğu doğru değildir. Disleksi ile zekâ arasında bir ilişki bulunmamaktadır ve farklı zekâ seviyesindeki bireyler bu güçlkle karşılaşabilmektedir (Balcı, 2017).

Beşinci sırada, başarılı bireylerin disleksili olma ihtimalinin yok olduğu bulunmaktadır. Dislektik öğrencilerin okulda başarısız olacağı düşüncesinin aksine bazı dislektik öğrenciler, yüksek seviyede görevlerine yoğunlaşarak, çok çalışarak okulda oldukça başarılı olabilmekte, başarılı bir eğitim hayatı geçirebilmekte ve istedikleri mesleğe ulaşabilmektedirler (Balcı, 2017). Başarısından dolayı, okul hayatı boyunca tespit edilemeyen veya geç tespit edilen birçok dislektik bulunmaktadır. Alfabetik düzeyde sorun yaşayan öğrencileri tespit etmek kolay olmaktadır. Ancak ortografik açıdan ya da sadece akıcı okuma problemi olan dislektikleri tespit etmek güç olmaktadır. Sadece akıcı okuma sorunu olan ama akademik açıdan başarılı bir öğrenciyi tespit etmenin güç olmasından dolayı toplumda böyle bir kanı olduğu düşünülmektedir (Hultquist, 2006).

Altıncı sırada, zekâ ile disleksi arasında doğrusal bir ilişkinin var olduğu düşüncesi bulunmaktadır. Disleksili bireylerin bir çeşit zekâ geriliği yaşadığı düşüncesi doğruyu yansıtmamaktadır. Yapılan çalışmalar da, disleksi ile zekâ arasındaki ilişkiyi ortaya koymakta; disleksinin, düşük, orta ve yüksek IQ sahibi insanlarda olabileceği kanıtlamaktadır (Balcı, 2017). Disleksinin tanılanmasında ülkemiz dahil birçok ülkede yaygın olarak IQ testleri kullanılmaktadır (Saraç, 2014). IQ testleri ile disleksi arasında bir bağ bulunmamaktadır ve bu testlerin, disleksi için kanıt niteliğinde kabul edilmemesi gerekmektedir (Aslan, 2015; Balcı, 2017; Saraç, 2014). Disleksinin zekâ ile açıklanamayacağı, çocuğun IQ (Zeka) testi ile okuma sonucunun arasındaki farka bakarak tanı konulmasının yanlış bir yöntem olduğu belirtilmektedir (Aslan, 2015; Balcı, 2017; Saraç, 2014). Das’ a (2009) göre, bunun yanlış bir yöntem olması sebebi; IQ testlerinin zekâyı ölçmemesi, testte yer alan maddelerin okulların öğretim programlarına dayanması ve okul başarısının IQ testi sonuçlarını yordamasıdır (Saraç, 2014).

Yedinci sırada, disleksinin toplumda nadir görülen bir durum olduğu kanısı bulunmaktadır. Türkiye’ de ülke genelinde disleksili bireylerin varlığına ilişkin bir çalışmanın varlığına rastlanılamadığı için, (Seçkin Yılmaz & Erim, 2019; Balcı, 2017) dünyadaki ülkelerin oranlarına bakılarak bu konuda net bilgi sahibi olunabilmektedir. Bu oranlara “disleksi

görülme sıklığı” başlığı altında ayrıntılı olarak yer verilecektir. Ancak, disleksinin küresel nüfusun ortalama %6’sını etkilediği söylenebilmektedir (Balcı, 2017; Shrewsbury, 2016).

Sekizinci sırada, bir bireyin okuyabiliyorsa dislektik olamayacağı düşüncesi vardır. Dislektik bireyler, sözcüklerin şekillerini hafızalarına alarak, tanıdık hikâyeleri ezberleyerek, ilk harflerden sonra tahminde bulunarak okuma yapma gibi değişik yöntemlerle belli bir süreye kadar okuma yapabilmektedirler (Balcı, 2017; Shrewsbury, 2016). Fakat hafızaları onları belli bir yere kadar yarımsız götürebilmektedir. Dislektikler, kelimelerdeki ses birimlerini kodlayamadıkları için, kendilerine yabancı gelen kelimeleri okumakta ve akıcılıkta sorunlar yaşamaktadırlar. Bu nedenle, disleksi sadece okuma öğrenememe sorunu olarak algılanmamalı, disleksinin kişilerde farklı boyutlarda görülebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bir çalışmada; dislektiklerin %43’nün lise ve sonrasında aldıkları düşük not ve dereceler sayesinde belirlenebildiği ve ilkökul döneminde okuyabildikleri için dislektik olabilecekleri düşüncesinin göz ardı edildiği, tanı ve önemlerin geciktiği ortaya koyulmuştur (Balcı, 2017). “Dislektiklerin okuyamayacağı” düşüncesi ise diğer bir yanlış bilgidir. Dislektikler okuma yapabilmektedirler. Ancak, normal okuyuculardan farklı olarak, daha fazla gayret göstermeleri ve daha yavaş bir halde okumayı öğrenmeleri gerekmektedir. Diğer okuyucuların okumayı öğrendikleri zamandan daha çok zamana ve eğitime ihtiyaçları bulunmaktadır (IDA, 2009; Shaywitz & Shaywitz, 2003).

Dokuzuncu sırada yer alan yanlış düşünce, okuma eğitimi başlamadan önce bireyin disleksi teşhisinin yapılamayacağı üzerinedir. Çocukluk dönemlerinde sözlü dil becerileri kazanımlarında sorun yaşayan bireylerin disleksi riski taşıdığı tespit edilmiş, (Raschle vd., 2015) on iki aylık çocuklarda görülen zayıf kelime alımı ve on sekiz aylık çocuklarda görülen zayıf sözcük üretiminin ilerideki yaşlarında görülecek dil gecikmesine işaret ettiği sonucuna varılmıştır (Unhjem vd., 2015). Ayrıca, dislektik bireylerin ailelerindeki okuma güçlükleri araştırılarak; konuşmalarındaki gecikmeye, tekerleme anımsamalarına, konuşurken sıklıkla kelimeleri karıştırma gibi konuşma problemlerine, zaman ve mekân kavramlarını kullanımlarına, sayma ve rakamsal işlemleri öğrenmede problem yaşamalarına, dikkat ve yoğunlaşmada sıkıntı yaşamalarına ve düşük benlik algısının varlığına bakılarak erken teşhis yapılabilir. (Lorna, 2013; Shaywitz & Shaywitz, 2003) (Balcı, 2017).

Onuncu sırada, disleksinin yalnızca çocukluk çağında olacağı, yetişkinlerde bulunmayacağı yanılgısı bulunmaktadır. Disleksi, bireyin yaşamı kapsayan, yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir (Shrewsbury, 2016). Birey, çocukluğunda disleksinin belirtisini gösterse de

göstermese de, dislektik bir çocuk dislektik bir yetişkine dönüşmektedir. Başka bir yanılgı ise; Disleksinin geçici bir durum olduğu ve eğitimle tamamen yok olacağıdır. Dislektik kişilerin doğru ve sistematik bir eğitimle, doğru okuyacak seviyeye geldikleri ve okumayı öğrendikleri bir gerçektir. Ancak, bireylerin okumadaki yavaşlığı ve akıcı okuma sorunları yaşamları boyunca sürmektedir (Balcı, 2017; IDA, 2009; Shaywitz & Shaywitz, 2003).

On birinci ve dizilimimizin son sırasında yer almakta olan, disleksinin yalnızca medikal tedavi yöntemleri ile tedavi edilebilirliğinin düşünülmesidir. Bu düşünce doğru değildir. Disleksinin medikal bir tedavisi bulunmamaktadır ve ilaç tedavisi ile iyileştirilememektedir. Disleksi, okuma alanında uzmanlaşmış kişilerin uygulayacağı değerlendirme yöntemleriyle tanı almakta ve eğitsel yöntemlerle tedavi edilmektedir (Balcı, 2017). 1997 senesinde Hollanda Sağlık Komitesinin disleksinin tanımı ve tedavisi hakkında bilgiye ulaşabilmek için kurduğu Disleksi Komitesi sağlık personellerinin, eğitsel tedavinin yanında, ihtiyaç duyulduğunda devre girerek eğitimcilerle birlikte çalışmaları gerektiğini bildirmiştir. Örneğin; disleksisinden dolayı sosyal fobi yaşayan, düşük benlik algısı geliştiren, kaygı, depresyon, hiperaktivite ve dikkat eksikliği gibi ek sorunlar yaşayan dislektiklere sağlık tedavisi gerekli olabilmektedir (Hultquist, 2006).

Disleksinin Görülme Sıklığı (Yaygınlığı)

Öğrenme güçlüğü'nün yaygınlığı konusunda yapılan çalışmalarda, okuma güçlüğü (disleksi) üzerine yoğunlaşıldığı görülmektedir (Çelik, 2019; MEB, 2014). Bunun nedeni ise, disleksinin diğer öğrenme güçlüğü gruplarına oranla daha yaygın olması ve başarıyı daha çok etkilemesi olarak düşünülmektedir (MEB, 2014).

Nörolog Samuel T. Orton disleksi üzerine ilk çalışmalarını 1920 yıllarında yapmıştır (MEB, 2014). Daha sonrasında, disleksi üzerine yapılan çalışmalar devam etmiş ve görülme sıklığını tespit edebilmek üzere çalışmalar kendi oranını açıklamıştır. 28 ülkeden alınan verilere göre, disleksi oranı (okuma bozukluğu) Japonya ve Çin'de %1 ile en düşük, Venezüella'da %33 ile en yüksek oranda görülmüştür (Doğan, 2012).

Disleksinin görülme sıklığı toplumlar arasında farklılık göstermektedir. Ancak, öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin %80'inin dislektik bireyler olduğu tespit edilmiştir (Fielding-Barnsley'den aktaran Altuntaş, 2010). Genel olarak bakıldığında, okul çağındaki çocuklarda disleksi oranı %10 civarında çıkmaktadır. Farklı toplumlardan örnek verecek olursak; İspanya'da %3-4, İngiltere'de %10, Polonya'da (okul çağındaki öğrencilerin) %10-15, Macaristan'da (öğrencilerde) %7-10, Almanya ve İskoçya'da %5, İskandinav ülkelerinde

%10, üç farklı okuma sistemi olan (Hiragana, Katakana, Kanji) Japonya’da ise okumada %1 oranında Hiragana, %2-3 oranında Katakana ve %5-6 oranında ise Kanji (okuma sisteminde), Hollanda’da yaklaşık %10, Kuveyt’te %6.29, A.B.D.’de %10-15 ve Kanada’da %10-16 oranında disleksi görülmektedir (BDA, 2012; Dyszy-Chudzinska, 2009; Kennison, 2013; Nijakowska, 2008; UNDP, 2008; Shaywitz, Shaywitz, Victor, DSM-4, Leong, Welchman & Ovitz’den aktaran Bingöl, 2003). Hintli öğrencilerin arasındaki disleksi yaygınlığı %7,43 olarak bildirilirken (Rajinder, 2017), İtalya’daki çocuklarında %3’ünün disleksi olduğu ifade edilmiştir (Barbiero vd., 2012). A.B.D.’de ise, %20 ve daha çok oranda çocuğun okumayı öğrenme becerisinde zorluk yaşadığı bildirilmiştir (Doğan, 2012).

Britanya nüfusunun %10’u dislektik olmakla beraber bunun %4’ü ileri derecededir ve 2010 Eşitlik Yasası’nda (Equality Act 2010) disleksi bir engel olarak tanımlanmıştır (Gür, 2013).

Ülkemizde dislektik oranının belirlenmesi üzerine yapılan çalışma Bingöl’ün 2003 yılında yaptığı “Ankara’daki İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinde Gelişimsel Disleksi Oranı” adlı çalışmasıdır. Bu çalışmanın sonucunda, dislektik oranının %2 olduğunu tespit edilmiştir.

Türkiye’deki yaygınlık oranı, disleksi (gelişimsel) tanılanmasındaki standartların ve farkındalığının eksikliğinden kaynaklı olarak hâlâ doğru sayılarla aktarılamamaktadır (Melekoğlu & Sak, 2018). Yapılan araştırmalar sonucunda da, disleksi yaygınlığı ile ilgili olarak yapılmış bir araştırmaya ulaşılamamıştır (Seçkin Yılmaz & Erim, 2019).

Sınıflandırma

Kaynaklar tarandığında, disleksinin sınıflandırmasında en çok 4 temel üzerinde sınıflandırma yapıldığı görülmüştür. Bunlar, kişilerde karşılaşılan sorun ve bu durumun nedenine göre ayrılmaktadır.

1. Hemisfer İşlevlerine Göre Sınıflandırma

Burada dislektik bireyler, L-tipi ve P-tipi olmak üzere iki alt başlık altında incelenmektedir. Yaşanılan problemlerin sağ veya sol hemisferden kaynaklandığı ve dislektiklerin %65’inde L veya P tipi disleksi bulunduğu belirtilmektedir (Altuntaş, 2010).

a- L Tipi Sınıflandırma

L-tipi disleksi, sağ hemisferin az gelişmesi ve sol hemisferin fazla baskın olmasından meydana gelmektedir. Okumayı öğrenirken sol hemisfer stratejilerini kullanan bu bireyler, okumada sağ hemisferin gerekli olduğu bölümü atlamaktadırlar. İlk okumayı öğrenme

süreçlerinde sorun yaşamakla birlikte, hızlı okumalarına karşın hatalı okuma yapmaktadırlar (Altuntaş, 2010).

b- P Tipi Sınıflandırma

L-tipi disleksinin zıttı olan P-tipi disleksi, sol hemisferin daha az gelişmesi ve sağ hemisferin baskın olma durumu vardır. P tipi disleksiye sahip bireyler, okumaya başlarken değil, ilerledikten sonra “Semantik (Anlambilim)” stratejilerin uygulanmasının gerekli olduğu aşamada sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Çünkü, gerekli hemisfer değişmeyi yapamadıkları için, sağ hemisferle okumayı ileriki okumada da denemektedirler. P-tipi dislektikler yavaş fakat doğru okumaktadırlar (Altuntaş, 2010).

2. Gelişimsel ve Sonradan Edinilmiş Disleksi

a- Gelişimsel Disleksi

Gelişimsel disleksi, yaşa uygun zeka seviyesine, eğitim ve çevresel koşullarına rağmen, okumayı öğrenmede, doğru ve akıcı okumada ve okuduğunu anlamada yaşanan beklenmedik ve hayat boyu süren nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Acar, 2018; Bingöl, 2003; Şenel, 1998).

Temel karakteristik özellikleri kelime okuma ve metin okumada yaşanan sorunlar olarak iki alt başlığa ayrılmaktadır. Kelime okumada sıklıkla; sesli kelime okumada yanlışlıklar, yavaş okuma, okurken tereddüt etme, kelimeleri tahmin etmeye çalışma ve kelimeleri seslendirmede güçlükler yaşanmaktadır. Metin okumada yaşanan sorunlar ise, okunan metnin özünü anlayamama, cümleler arası anlamsal ilişki kuramama, doğru çıkarım yapamama ve derin anlamı yakalayamama şeklindedir (APA, 2013).

b- Sonradan Edinilmiş Disleksi

Okumayı öğrenmiş bireylerin, beyin hasarı geçirmesi neticesinde bilişsel süreçlerinin zarar görmesi veya tamamen yok olması sonucunda ortaya çıkan okuma güçlüğüdür. Örneğin; felç geçiren veya araba kazası yapan bir bireyin, felç veya araba kazasının ardından gördüğü beyin hasarı sonucunda okuma bozukluğu yaşamasıdır (Hultquist, 2006).

3. Yüzeysel ve Fonolojik Disleksi

Disleksiye yüzeysel ve fonolojik olarak ilk Castles & Coltheart (1993) sınıflandırmışlardır. Bu sınıflandırmaya da, 7-14 yaş aralığındaki 56 dislektik öğrenci üzerinde yaptıkları, düzenli, düzensiz ve anlamlı okuma çalışmaları sonucunda varmışlardır (Balcı, 2017).

a- Yüzeysel Disleksi

Yüzeysel disleksiye sahip olan bireyler, anlamsız kelimeleri okumada sıkıntı yaşamamakta fakat düzensiz kelimeleri okumakta sıkıntı yaşamaktadırlar. Ayrıca, tüm kelimeyi algılamakta, karşılaştığı yeni kelimeleri beynindeki kelime dağarcığına yerleştirmekte sıkıntı yaşamaktadırlar. Ancak, sözcüğü fonolojik yapısına ayırarak okuyabilmektedirler. Anlamsız sözcükleri veya yeni karşılaştıkları sözcükleri ise bir bakışta tanımak yerine, tek tek seslerini çıkararak kelimeyi çözmektedirler. Bu bireyler, fonolojik süreçte değil, tüm kelimenin görsel analizinde sorun yaşamaktadırlar (Balcı, 2017).

b- Fonolojik Disleksi

Fonolojik dislekside ise, yüzeysel disleksinin zıttı olan bir durum hakim olmaktadır. Bu bireyler, anlamsız kelimeleri (sözlükte bir anlamı olmayan, bireye yabancı gelen kelimeler (Gildroy’ dan aktaran Balcı, 2017) okumakta sıkıntı yaşamaktadırlar. Ancak, düzenli ve düzensiz kelimeleri okumakta sorun yaşamamaktadırlar. İngilizce’ de düzenli kelimeler, ses-harf kodlamasında zorlanılmayan ve genellikle kolaylıkla okunan kelimeler için kullanılmaktadır. (Türkçe’ de düzenli ve düzensiz kelime kavramı bulunmadığı için bu örnek İngilizce olarak verilecektir.) Örneğin; was (/v/,/a/,/z/ yerine /v/,/e/,/z/), come (/k/,/a/,/m/ yerine /k/,/o/,/m/), of (/o/,/v/ yerine /o/,/f/) (Balcı, 2017).

4. Algısal Temelli Sınıflandırmalar

a- Görsel Disleksi

Görsel algılamadan kaynaklanan görsel ayırma sorunları yaşamaktadırlar. Bu sebeple, benzer harf ve sözcükleri karıştırma sorunu çok görülmektedir. Kendilerine verilen harflerden sözcük oluşturmakta, görsel hafızalarını kullanmakta, hızlı okumakta, verilen puzzle parçalarının kullanarak bütünü oluşturmakta problem yaşamaktadırlar. Okumada olduğu gibi yazmada da yazılışı birbirine benzeyen sözcükleri karıştırdıkları için, işitsel aktiviteleri tercih etmektedirler (Altuntaş, 2010).

b- İşitsel Disleksi

Fonetik analizlerde sorun yaşamaktadırlar. Okunuşu birbirine benzeyen harf ve sözcükleri karıştırmakta ve işitsel analizlerde sorun yaşamaktadırlar. Duydukları kelimenin içerisinde yer alan sesleri belirlemekte yetersiz olmaktadır. İşitsel hafızada da sorun yaşayan bu dislektikler, harfin sesini veya bir sözcüğün okunuşunu unutabilmektedirler. Ritim kalıplarını zorlandıkları için müzikten keyif almayabilmektedirler. Okumanın yanı sıra

yazmada da zorlanmaktadırlar ve yazı yazma sırasında harflerin yerini değişmektedirler. Bu bireyler görsel dislektiklerin aksine, görsel aktivitelerden hoşlanmaktadırlar (Altuntaş, 2010).

c- Karma Disleksi

Bu disleksi türüne sahip bireyler, hem işitsel hem de görsel dislektiklerin yaptıkları hataları yapmakta, hem harf ve sözcüklerin yazılışını hem de harflerin seslerini hatırlamada güçlük çekmektedirler (Sarıpınar, 2006).

Disleksi’ de Erken Tanı, Erken Müdahale

Dislektik öğrenciler, belirli görev ve derslerde ortalama veya ortalamanın üstünde performans gösterebilmektedir. Bu durum, öğretmenlerinin, dislektik öğrencileri için “her alanda başarılı olacak” beklentisine girmelerini sağlamaktadır. Ancak, dislektik öğrenciler, kendi öğrenme güçlüklerinin olduğu alanında başarı sağlayamamakta, beklentiyi karşılayamamakta ve görevlerini yerine getirememektedirler. Oluşan bu başarısızlık durumu, öğretmen ve öğrenci için motivasyon düşürücü bir durum yaratmaktadır. Öğrencinin burada yaşadığı hayal kırıklığı daha sonra davranış ve akademik sorunlara yol açabilmektedir (Atterbury,1983b; Howe, 1999). Bunun için dislekside “erken teşhis” çok önemlidir. İyi bir okuma eğitimi alan ve normal zekaya sahip bir öğrencinin okuma problemi yaşaması durumunda, öğrencinin tespit edilmesi ve daha okuma eğitimi tamamlanmadan, gerekli taramalar yapılarak, önleyici müdahaleler uygulanmalıdır. Bu erken tanı ve müdahale, bireylere verilecek olan eğitim, daha bilinçli ve isabetli olmasını sağlamaktadır. Bu nedenle, disleksinin erken tanınması birey, ailesi, eğitimciler ve toplum açısından oldukça önem taşımaktadır (Balcı, 2017).

0-6 yaş dönemi çocukların en hızlı öğrendiğı dönem olan okul öncesi öğretim dönemini kapsamaktadır. Çocuklar bu dönemde daha hızlı ve kalıcı bir şekilde öğrenmekte, çevresindeki kişilere, olaylara ve ortamlara, kendine özgü duyuş, düşünüş ve davranış biçimlerinden faydalanarak uyum sağlayabilmektedir (Doğın, 2012). Nasıl bir insan olacağının belirlendiğı bu yıllarda verilecek eğitim büyük önem arz etmektedir (Doğın, 2012; Oktay, 2009).

Öğrenme güçlükleri, birçok sorun ya da hastalık gibi çok erken fark edilebilmektedir. Genellikle anneler, evlatlarının diğeri çocuklardan farklı gelişiyor olduklarını ayırt edebilmektedirler. Ancak bir bölümü beklemeyi tercih ettiğı, bir bölümü ise nereden yardım alacağını bilmediğı için evladının yaşadığı soruna müdahalede gecikmekte ve çok değerli

olan zamanı kaybetmektedir. Öğrenme problemlerini erken yaşta tanımada ve müdahalede, okul öncesi eğitim veren kurumların eğitimcilerinin ve çocuk doktorlarının önemli görevleri mevcuttur. Ancak, yapılan çalışmalar ve deneyimlerden edinilen bilgilere göre; öğrenme güçlükleri konusunun yeterli bilinmemesinden kaynaklı gerek anneler, gerekse doktorlar tarafından, çocuğun sorunları erken fark edilse dâhi, gerekli müdahale ve değerlendirme zamanında yapılamamaktadır (Doğan, 2012).

MEB göre, ÖÖG genellikle, birinci sınıfların okuma-yazmaya geçtikleri ikinci yarıyıl; okuma, yazma, matematik veya motor becerilerinde yaşatlarından belirgin ölçüde geri oldukları durumda fark edilebilecek bir güçlüktür. Bu nedenle, öğrenme güçlüğü tanı başvurusu için gerekli olan “Özel Öğrenme Güçlüğü Formu”, en erken birinci sınıfın ikinci yarı yılında, tercihen, ikinci sınıftaki öğrenci için doldurulabilmekte (MEB, 2018), “ÖÖG” tanısı genellikle ikinci ve üçüncü sınıfta konulmaktadır (Demir, 2005). Anaokulu ya da birinci sınıfa giden öğrencilerin, öğrenme güçlüğüne belirlemek için ise kullanılabilecek standart bir tarama aracı bulunmamaktadır (Aslan, 2015).

MEB, hâlen daha disleksiye farklı bir kökeni olan zorluklardan ayırmada kullanılabilecek okul başarı testleri ve bilişsel yetenek testleri geliştirme sürecindedir. Türkiye’deki sistemde, öğrenme güçlüğüne farklı grupları için tanı farklılığı mevcut değildir. Çünkü, tanı yapmak için kullanılan araçlar buna olanak sağlayacak kadar kapsamlı değildir (Özkara, 2017). Türkiye Rehberlik ve Araştırma Merkezi’nde (RAM) de, özel olarak disleksinin tanınmasına yönelik testler bulunmamaktadır (Gür, 2013). Çalışan personel “ÖÖG” eğitsel değerlendirmelerini, genellikle akademik değerlendirme ve uygulanan zekâ testinin sonuçlarına göre yapmaktadır (Aslan, 2015). Ayrıca ülkemizde, göçmen ya da çok dil konuşabilen kişilerin disleksi tanınması için uzmanlaşmış merkezler de bulunmamaktadır.

“Erken tanı, erken müdahaleyi sağlar” (Doğan, 2012; Gür, 2013) düşüncesine bu bilgiler ışığında bakıldığında, tanı alan çocukların erken müdahaleden ve özel eğitimden geç bir şekilde yararlanabildikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu da, özel eğitimin süresini uzatmakta, özel eğitim giderlerini arttırmakta ve bireyin müdahaleden en yüksek verimini alamamasına sebep olmaktadır. Buna ilâveten, erken fark edilemeyen bireylerde, okula devam etmede sıkıntılar, sosyal problemler, uyum sorunları görülerek, bu bireylerin yaşadıkları akademik başarısızlık, öğrenilmiş çaresizliğe dönüşmekte ve olumsuz okul algısına sahip olmalarına sebep olmaktadır (Aslan, 2015).

Türkiye’ nin aksine Danimarka’ da disleksi tanılama testlerinin erken yaşlarda uygulanıyor olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, sadece erken yaşta tespit değil, tanılamada gecikilmiş

yetişkinler için de ayrıca testlerin uygulanıyor olduğu ve bu uygulamanın da her yaş grubuna yönelik olduğu belirtilmektedir. İlgili literatür incelendiğindeyse, benzer bilgilere Amerika’da yapılan araştırmalarda da rastlanmaktadır (Gür, 2013).

Neredeyse tüm AB ülkelerinde, özel eğitim hizmetleri erken çocukluk döneminde veya okulöncesi dönemde başlamaktadır. Erken tanı koymak ve özel gereksinimli bireyleri erken dönemde eğitime yönlendirmek açısından İngiltere, Danimarka ve Avusturya gibi ülkelerde bireyler doğdukları andan itibaren özel eğitim açısından sürekli değerlendirilmektedir. Örneğin, Avusturya’da risk grubundaki çocukları belirlemek için, bir çocuk okula resmî kayıt yaşından aylar önce kayıt yaptıracığı okulun öğretmenleri tarafından değerlendirilmekte ve izlenmektedir (Vural & Yücesoy, 2003).

Ayrıca, ülkemizde bulunmayan, ancak, yurtdışında kullanılan erken tanı test bataryaları da bulunmaktadır. Örneğin, disleksi erken tanı testi olarak kullanılan “DEST-II bataryası” erken çocukluk döneminde disleksiye belirlemede kullanılmaktadır. Testin yaş aralığı, 4 yaş 6 ay-6 yaş 5 aydır ve 12 alt testten oluşmaktadır. Bunlardan bazıları; hızlı anlamlandırma, sayı dizisi, fonolojik ayırmsama, benzer ses tekrarı-tekerleme, şekil kopya etme, sözcük dağılımı vb. şeklindedir. Ayrıca, disleksi tarama testi, “DST-Juniour” ve “DST-Secondary” olmak üzere farklı yaş gruplarına uygun olarak düzenlenmiştir (www.pearsonclinical.co.uk/(DEST-2); Aspx’ dan aktaran Aslan, 2015).

Disleksi Tanı Kriterleri

DSM-4’te disleksinin tanılama kriterleri için; kişisel olarak uygulanan standart doğru okuma veya kavrama testleri ile ölçüldüğünde, bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitime bakılarak, okuma başarısının önemli ölçüde altında olması, bu bozukluğunun okul başarısı veya okuma becerileri gerektiren günlük yaşam etkinliklerini önemli ölçüde bozması ve duyuşsal bir bozukluk olması halinde bile, okuma zorluğunun genellikle daha çok olması gerektiği belirtilmiştir (DSM-IV, 1998).

DSM-5’ te disleksi (gelişimsel) tanılama ölçütleri; minimum 6 ay süresince bozukluğun belirtilerine yönelik müdahaleye rağmen, klinik değerlendirmelerde okuma becerisinin ilgili yaşa ait ortalamanın en az 1.5 standart sapma altında olması ya da akademik başarı testlerinde 78 standart test puanının altında başarı göstermesi olarak güncellenmiştir (APA, 2013).

Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association) tanılama süreci için, kişinin yetersizliklerinin sınav notları, test sonuçları, okul ve aile raporları, öğretmen

değerlendirmeleri ve öykü gibi öznel değerlendirme verilerinin yanı sıra; mutlaka bireysel olarak uygulanan, kapsamlı, kültürel ve dilbilimsel açıdan uygun, norm ya da ölçüte dayalı, geçerli ve güvenilir psikometrik değerlendirme bataryalarının kullanılması önemle vurgulanmaktadır (APA, 2013). Ayrıca, DSM-5, bireyde gözlemlenen okuma problemlerinin sebebinin kesinlikle, düşük zeka seviyesine ($IQ < 70 \pm 5$) ilave olarak, yaşına ve sosyokültürel çevresine göre uygunsuz davranışlara sahip olmaktan, düzeltilmemiş görsel ve işitsel problemlerden, herhangi bir zihinsel ve nörolojik bozukluktan, psikososyal problemlerden ve öğrenim görüyor olduğu dilde yetkin olamama ile yetersiz eğitim imkânlarından kaynaklanamayacağını belirterek ayırıcı tanıda kullanılacak dışlama kriterlerini de güncellemiştir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013).

Türkiye’deki Tanı Koyma Süreci

Türkiye’de disleksi tanısı, sadece devlet hastaneleri ya da üniversite hastaneleri tarafınca konulabilmektedir (Özkara, 2017). Tanı koyma süreci ise şu şekilde ilerlemektedir; yaşlıtlarına göre belirgin düzeyde akademik başarısızlık gösteren öğrencileri, sınıf öğretmeni, okul rehber öğretmeni ya da velisi, “Özel Öğrenme Güçlüğü” şüphesiyle sağlık kuruluşuna yönlendirilmek istediğinde, sağlık uzmanına fikir vermesi açısından hazırlamaları gereken “Özel Öğrenme Güçlüğü Formu” bulunmaktadır. “ÖÖG Formu” sınıf öğretmeni, veli ve rehberlik öğretmeni iş birliği ile doldurulmaktadır. Formun maddelerin işaretlenebilmesi için, işaretlenecek her bir özelliğin öğrencide birçok kez gözlemlenmiş olması gerekmektedir (MEB, 2018).

Öğrencinin okuldaki akademik ve sosyal düzeyini gösteren bu performans formu düzenlendikten sonra öğrenci, ailesiyle birlikte özel eğitim rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri sunan ve MEB’e bağlı bir kurum olan Rehberlik Araştırma Merkezi’ne (RAM) gönderilmektedir. RAM tarafından yapılan inceleme, gözlem ve uygulanan “WISC-R IQ” testi yapılmaktadır. Burada farklılık tespit edilen çocuklar, tam teşekküllü devlet hastanelerinin nöroloji-psikiyatri servislerinde incelenmek üzere yönlendirilmektedirler. Bu servislerde, “ÖÖG” tıbbi tanısı alan çocukların, yaşadığı güçlüğü, tüm vücudunda ne kadar fonksiyon kaybına neden olduğu tespit edilip oranı yazıldıktan sonra, hastane tarafından çocuğa “özürlü sağlık kurulu raporu” düzenlenmektedir. Çocuk için son tıbbi tanılamayı ise, çocuk psikiyatristi yapmaktadır (Özkara, 2017).

Sağlık kurulu raporunu alan kişi tekrar RAM’a yönlendirilmektedir. Burada tıbbi tanısına uygun olarak yararlanması gereken eğitsel planlaması yapılmaktadır. Kişi okul çağında ise,

onun adına, 2 adet rapor düzenlenmektedir. Bunlardan birincisi, “bireysel destek eğitim raporu” olmaktadır. Çocuklar bu raporla, özel eğitim alanındaki bireylere özel eğitim hizmeti sunan özel rehabilitasyon merkezlerine okul dışındaki zamanlarında gidebilmekte, RAM tarafından belirlenen eğitim seanslarından faydalanabilmektedirler. (Bu seansların ücreti MEB tarafından karşılanmaktadır.) Bireyin eğitim başladıktan 1 yıl sonra RAM’ a tekrar giderek eğitsel incelemesi yenilemesi gerekmektedir. “Bireysel Destek Raporu” ihtiyaç duyulduğunda RAM tarafından yenilenebilmektedir. İkinci rapor ise, çocuğun devam ettiği okula sunulan “kaynaştırma eğitimi raporu” olmaktadır. Bu raporla çocuk, okulunda kaynaştırma eğitimine alınmakta, bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlanmakta ve bu program doğrultusunda öğrenciye özel eğitim hizmeti sunulmaktadır (Özkara, 2017).

Eğitim

ÖÖG tanılmasıyla takip edilen çocukların tedavi müdahaleleri çoğunlukla, özel eğitim veya resmi eğitim kurumlarında hazırlanmış olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarıyla (BEP) desteklenerek gerçekleştirilmektedir (Çelik, 2019). BEP, bireyin algısal, motor, dil, bilişsel, sosyal ve duygusal alanlarına yoğunlaştığı, normal müfredatın içine bu etkinliklerin yayıldığı, gerekirse akran öğretmenliği, eşli okuma gibi yardımcı öğrenme unsurlarının kullanıldığı farklı birtakım program ve yöntemleri içermektedir. Öğrenme güçlüğünün olguları değişik sayıda ve farklı yoğunlukta belirtiler gösterdiğinden dolayı, her müdahalede, her olgunun özelliklerine uygun olarak BEP hazırlanmaktadır (Reid, 2016).

Kephart’ ın algısal-motor modeli: Kephart’ a göre, çocuk geliştikçe algısal-motor uyum oluşmaktadır. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylere ise, kaba-motor, ince motor, görsel algı, işitsel motor uyum ve beden imajının geliştirilmesine yönelik olarak yürüme tahtası, denge tahtası, trambolin, ritmik hareketler önermektedir (Myers & Hammill’den aktaran Ün, 2009).

Getman’ ın eğitim programı: Getman, doğuştan gelen reflekslerden sonra sırasıyla kaba motor gelişimi (emekleme, yürüme, atlama vb.), ince motor gelişimi (el-göz ilişkisi, iki elin birlikte hareketi, el-ayak ilişkisi, jestler), göz-motor gelişimi (odaklama, döndürme gibi göz hareketleri), konuşma ve işitmenin koordinasyonu, görsel hafıza gelişiminin gerçekleşmesi sonrasında algısal gelişim tamamlandığını belirtmektedir. Eğitim programında ise; genel koordinasyon, denge, el-göz koordinasyonu, göz hareketleri, şekil tanıma ve görsel hafıza egzersizlerini önermektedir (Gearheart’ dan aktaran Ün, 2009).

Frostig eğitsel terapi yaklaşımı: Frostig'e göre, algısal eğitim, eğitsel terapi programının en önemli bölümlerindendir. Görsel algıyı ve dikkati içeren eğitim programı, öğrencinin okuma öğrenimi esnasında görsel ve işitsel algılar arasında çağrışım yaparken dikkatini yoğunlaştırmasını beklemektedir (Frosting' den aktaran Ün, 2009). Program ise oyun biçiminde sunulmaktadır (Doğan, 2012).

Piaget' nin bilişsel gelişim kuramı: Piaget' e göre bütün çocuklar “algılama” yoluyla öğrenmektedirler. Çocuklar olanakları olduğu halde başaramıyorlarsa öğrenme güçlüğü açısından risklidirler. Erken tanı ve eğitim programı planlamasından yararlanmaları gerekmektedir (Gang' dan aktaran Ün, 2009).

Duyulara dayanan akademik terapi: Okuma ve yazma eğitiminin birlikte ilerlediği, görsel, işitsel, kinestetik duyulara dayalı pedagojik bir yaklaşımdır (Örneğin; çocuk bir harfi görür, ismini duyar, söylerken parmağıyla onun üzerinden gider ve söyleyerek yazar) (Salman vd., 2016). Birçok çeşitli etkinliğe sahiptir. Örneğin; ödevlerin yüksek sesle tekrar edilmesi, yüksek sesle okuma, harfleri kopyalama, parmak boyaları ve kum tepsisinin üzerinde durma vb. (Ersoy & Avcı, 2001).

Valett'in (1974) psiko-pedagojik terapi programı: Gelişimci görüşe dayanmaktadır. Kaba motor, duysal motor uyumu, algısal-motor, dil-kavram, sosyal gelişim alanlarını geliştirecek çok sayıda alıştırmayı içermektedir (Salman vd., 2016).

Doğrudan eğitim: Bilgi temeline bağlı olarak, bir önceki dersin tekrarının bulunduğu, gösteri(demonstrasyon), düzeltme, örnekleme, geriye dönüt verme ve soru-cevap tekniklerinin kullanıldığı, yapılandırılmış eğitim stratejilerinin planlandığı bir eğitim yaklaşımıdır (Ün, 2009).

Bilmeye ve kavramaya ilişkin eğitim: Öğrenme sorunu üzerine odaklanan bu eğitimde, öğrencinin kendi kendini düzelterek geliştirmesiyle öğrenmeye katılma, cevap verme, tekrarlama, hatırlama ve bilgiyi aktarma becerilerini kullanarak bir bütünü oluşturan her parçanın öğelerini ayırarak becerileri küçültme, iş çözümlemelerinde ardada gelen basamakları kullanma, mantık oyunları ile hafızayı güçlendirme, kendi yönlendirmek ve hatırlamayı kolaylaştırmak için birkaç sözcüğün baş harflerinin bir araya getirilmesiyle oluşan sözcükleri kullanma gibi etkinlikler uygulanmaktadır (Ün, 2009).

Çalışma becerilerinin eğitimi: Öğrenciye, öğrenme yaklaşımını planlama ve değerlendirme aşamasında yardımcı olabilmek için, metinde bulunan bilgiyi belleğine yerleştirmeyi, uygun

zamanda hatırlamayı, not alma, kompozisyon, proje-rapor ve ödev hazırlamak için gerekli olan materyalleri taşımayı gerektiren hatırlama becerileri öğretilmektedir (Ün, 2009).

Sosyal becerilerin eğitimi: Öğrenciye duygularını anlaması, anlaşmazlıklarını çözmesi, saldırganlığını kontrol etmesi, konuşmaya ait yeteneklerini kullanması, duygularını ifade edebilmesi, arkadaş edinmesi ve arkadaşlıklarını sürdürmesi konularında gereksinim duyduğu beceriler öğretilmektedir (Ün, 2009).

Pass Teorisi

J. P. Das, Nagliere ile beraber geliştirdiği PASS teorisi (Planning (planlama), attention (Dikkat), successive processing (ardışık işleme), simultaneous processing (eşzamanlı işleme)) ve PASS teorisinde yer edinen bilişsel süreçleri ölçen CAS (Cognitive Assessment System) ile tanınmaktadır. PASS teorisi zekâyı, bilginin değişik şekillerde işlenmesiyle alakalı bir dinamik olarak açıklamaktadır. Bu teoriyi esas alan Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) gibi bir test, IQ ile okuma becerisi arasındaki farka bakılması yönteminden değişik olarak, yetersiz eğitim, duygusal sorunlar, duygusal sorunlar, vb. nedenlerden kaynaklanan okuma sorunları olan çocuklarla ile disleksi sorunu olan çocukları ayırt ederek, doğru iyileştirme programlarının düzenlenmesine rehberlik edebilmektedir. Türkçe' ye de aktarılmış olan CAS testi, Türkiye'deki özel okullarda yaygın olarak; okullara öğrenci seçme, akademik başarısızlık gösteren çocukların problem yaşadıkları bilişsel süreçleri tespit etme ve buna göre iyileştirme programlarının planlanması amacıyla kullanılmaktadır (Saraç, 2014).

PASS teorisinden geliştirilen Remedial Program (İyileştirme Programı)-PREP; okuma, konuşma ve anlamada zorluk yaşayan ilkökul çağındaki (2. Sınıf ve sonrası) çocuklar için iyileştirme-müdahale programıdır. Bu program çocuğun ihtiyacına ve içeriğe göre değişen sekiz etkinlik içermektedir. Her etkinlik ısınma alıştırmaları ve müfredat içerikli köprü çalışması içermektedir. Isınma alıştırmaları, yapılandırılmış ardıl veya eşzamanlı uygulama gerektiren, okuma gerektiremeyen çalışmaları içermektedir. Bu çalışmalar çocuklara kendilerine göre olan stratejileri içselleştirmelerine fırsat vermektedir, böylece aktarımlarını da kolaylaştırmaktadır. Köprü bölümü ise, ısınma bölümündekiyle aynı bilişsel istekleri içermektedir. Ayrıca ardıl ve eşzamanlı işleme stratejilerini eğitmeyi sağlamaktadır (Das' tan aktaran Ün, 2009).

Türkiye’deki Müzik Öğretmenliği Lisans Ders Programı

Türkiye’de 28 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nın (MEAD) 26’sında, aktif olarak, müzik öğretmeni yetiştirmek üzere eğitim-öğretim faaliyeti yürütülmektedir. Bu Anabilim Dalları’nda birbiriyle oldukça benzer, nitel ve nicel özelliklere sahip, Müzik Öğretmenliği Lisans Programı (MÖLP) uygulanmaktadır (Karahana, 2016). Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından yayınlanan ve Mayıs 2018’de güncellenen ‘Müzik Öğretmenliği Lisans Programı; öğretmen adaylarına öğretmenlik becerisi kazandırmak üzere ‘eğitim’ derslerini, müzik eğitimi verebilmelerini sağlamak için ‘müzik eğitimi’ derslerini, müzisyenlik becerilerini geliştirmek için “müzik (çalgı, orkestra vb.)” derslerini ve yüksek öğrenimin zorunlu dersleri olan “Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi, Türk dili, yabancı dil” derslerini içermektedir. Programda özel eğitim konusunda eğitim verilen “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” dersi sadece sekizinci yarıyılta bulunmaktadır ve özel eğitimle ilgili temel kavramları, ilkeler ve tarihsel gelişimi, özel eğitimle ilgili yasal düzenlemeler, özel eğitimde tanı ve değerlendirme gibi birçok konu bu derste anlatılmaktadır. Ancak bu eğitim programında müzik dersinin özel eğitim alanına nasıl uyarlanabileceğine ve uygulanabileceğine dair bilgi bulunmamaktadır (YÖK, 2018).

YÖK’ün yayınladığı “Öğretmenlik programları”nda yer verilen özel eğitim ders içeriğinde “farklı yetersizlik ve yetenek gruplarının özellikleri” gibi genel bir tanımla engel grupları anlatılmaktadır (YÖK, 2018). Pamukkale Üniversitesi’nin Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalından edinilen bilgiye göre, özel eğitim ders içeriğinde “zihinsel engelli, işitme engelli, görme engelli, bedensel engelli, öğrenme güçlüğü, DEHB olanlar, otistik ve üstün yetenekli olanlar” gibi engel gruplarında yer alan çocukların eğitimi anlatılmaktadır. Ancak bu dersin içeriği, dislektik bireylerin fark edilip, rehberlik araştırma merkezlerine yönlendirilerek, BEP yapılacak farkındalığa erişilmesi için yeterli gelmemektedir. Bu durum göstermektedir ki; müzik öğretmenleri birçok özel gereksinimli öğrenci grubunda olduğu gibi dislektik öğrencilerin farkına varma, bu öğrenciler için bireyselleştirilmiş program (BEP) hazırlama, bu öğrencilere müzik öğretim programında var olan kazanımları kazandırma konusunda yeterli donanıma sahip değildir. Bu durum, dislektik öğrencilerin müzik eğitimi süreçlerini ve karşılaştıkları sorunları araştırma gerekliliği doğurmuştur.

Türkiye’deki Ortaokul Müzik Dersi Müfredatı

Millî Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) 2018 yılında Ankara’da yayınladığı ilkökul ve ortaokul için olan müzik dersi müfredatı; öğrencilerin müziği tanıyabilmesi, müziğe bedenleriyle uyumu sağlayabilmesi, müziği bireysel veya toplu yapabilmeleri, öğrencilerin dinleyerek,

söyleyerek ve ritimsel olarak etkinliklerle birlikte müzik yapabilmesi, kendini müzik yoluyla ifade edebilmesi ve müzik teknolojilerini kullanabilmesi üzerine oluşmaktadır. Ancak özel gereksinimli bireylerin müzik dersine ilişkin özel eğitim müfredatı bulunmamaktadır (MEB, 2018). Oysaki, MEB, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2012) özel gereksinimli bireyleri sıraladığı listenin yedinci sırasında, “özel öğrenme güçlüğü olan bireyler” e yer vererek, onların özel eğitim alması gerektiğini kabul etmiştir (Varış & Hekim, 2017). Özel gereksinimli bireyler, yeteneklerinin desteklenmesine ve biçimlendirilmesine çok ihtiyaç duymaktadırlar ancak yeteneklerine yönelik destekleme ve yetenekleri ölçüsünde eğitim almaları noktasında bazı sıkıntılar yaşamaktadırlar (Varış & Hekim, 2017).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan müzik öğretimi programları kapsamında 5-8. sınıf düzeyleri aşağıda verilmiştir:

Beşinci sınıf düzeyinde;

- Dizek üzerinde “re-la” aralığındaki notaları gösterir
- “Ses ve sus” değerlerini kullanarak (birlik, ikilik, dördlük, sekizlik nota ve birlik, ikilik, dördlük, sekizlik sus değerleri) ritim kalıpları oluşturur ve seslendirir
- 7/8 ve 9/8'lik aksak ölçüleri ve 3/4'lük ve 4/4'lük basit ölçüleri öğrenir
- Rast ve hüseyini makamlarını ayırt eder

Altıncı sınıf düzeyinde;

- Dize üzerinde “kalın do-ince do” aralığındaki notaları gösterir
- Basit ölçü (3/8), bileşik ölçü (6/8) ve aksak ölçü (5/8) ile onaltılık nota ve onaltılık sus değerlerini öğrenir
- Uzatma bağı, hece bağı, tekrar işaretleri (röpriz, dolap) ve değiştirici işaretleri (bemol, diyez, natürel) öğrenir ve kullanır
- Nihavent ve nikriz makamlarını ayırt eder

Yedinci sınıf düzeyinde;

- Dize üzerinde “kalın la, kalın si, ince re, ince mi” aralığındaki notaları gösterir
- Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır (Çoğaltma noktası, tekrar işaretleri (senyö da capo), 7/8'lik aksak ölçü/usül)
- Müzikte dizileri tanır (Segâh ve hüzzam makamları, do ve la minör dizisi)

- Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir

Sekizinci sınıf düzeyinde;

- Müzikte dizileri tanır. (Tonal dizilerden tek diyezli ve tek bemollü diziler, makamsal dizilerden de kürdi, acemkürdi ve muhayyerkürdi makam dizileri)
- Türk müziğinin makamsal bir yapıda olduğunu fark eder. (Eviç (misket) makamını diğer makamlardan ayırt eder)
- Müzik eserlerini hız belirteci (metronom) kullanarak uygun hızlarda seslendirir

gibi kazanımlar yer almaktadır (MEB, 2018).

Ancak, 1999 yılında yapılan araştırmaya göre; dislektik öğrenciler müzik notasını okumak ve yazmak, farklı ritim kalıplarını anlamak, şarkı sözlerini okumak gibi etkinlikleri yaparken zorluk yaşamaktadırlar (Howe, 1999).

MEB' nin belirlediği kazanımların gerçekleşebilmesi için özel gereksinimli öğrenciler için BEP yapılması ve bu programın uygulanabilmesi için öğretmenin öğrenciyi tanımasının gerekliliği anlatılmıştır (MEB, 2014). Ancak dislektik bireylerin görünüş özellikleri diğer bireylerle aynı olduğu için öğretmenler tarafından fark edilmeyebilir (Atterbury,1983b; Howe, 1999).

Dislektik Öğrenciler için Müzik Eğitimi

Müzik dersi, öğrencilerin birbirleriyle yoğun olarak etkileşim yaşadığı, öğrencilerin hem bireysel, hem de gruplar halinde kendilerini ifade edebilmelerine imkan sağlayan bir derstir. Bu ders teorik ve uygulamalı olarak işlenmektedir (Akıncı & Alpagut, 2017).

Dislektik öğrenciler müzik dersine öğrenim gördükleri sınıf arkadaşlarıyla katılmaktadırlar. “Kaynaştırma eğitimi raporu” olan dislektik öğrenciler, her derste olduğu gibi, müzik dersinde de kaynaştırma öğrencisi olarak bulunmaktadır ve müzik öğretmenleri tarafından onlara özel BEP hazırlamaktadır. Öğrencinin ve ailesinin istemesi durumunda ise, dislektik öğrenciler BEP kapsamında müzik dersinden ek ders alabilmektedirler.

Dislektik öğrenciler, iyi bir kulağa sahip olsalar bile, müzik dersinde birçok zorlukla karşılaşabilmektedirler. Bu zorlukların büyük bir kısmı müzik notalarını okurken ortaya çıkmaktadır. Çünkü dislektik bireyler için görsel ayırım sorun yaratabilmektedir. Örneğin, iki nota birbirine çok yakın duruyorsa veya aralarında çok az fark varsa, dislektik öğrenciler bunları okumakta güçlük çekebilirler. Karmaşık olan görüntü, çizgi ve boşlukların hareket

ediyor gibi görmelerine, çıkarma veya ekleme yapmalarına sebep olabilir (Reid & Green, 2017).

Ders içerisinde öğretmenin verdiği “aşağı-yukarı”, “yüksek-alçak”, “sol ve sağ” gibi çok yönlü kelimelerin komutlarını anlamakta güçlük çekebilirler. Çünkü bu kavramların müzikte farklı anlamları mevcuttur. Şarkı çalışmasına başlamadan önce müzik parçasını hızlı bir şekilde taramakta, şarkı çalışılmaya başlandığında ise, müziği takip etmeye çabalarken tekrar gibi yön işaretlerini bulmada, aynı anda kelime ve nota okumada, görme-okuma, aktarma ve konsantrasyonu sürdürmekte zorluk yaşamaktadırlar. Ayrıca, kendini dilinde olan şarkı sözlerini okumakta zorlanan dislektikler, yabancı dilde şarkı söylemekte de büyük sorunlar yaşamaktadırlar. Öğrenme dislektikler için yorucu olduğundan dolayı, genellikle bitkinleşmekte ve hayal kırıklığına uğramaktadırlar. Bu da utanç veya başarısızlık korkusunu getirmektedir (The British Dyslexia Association’ dan aktaran Howe, 1999).

Disleksi olan ve olmayan çocukların müzik beceri karşılaştırmalarına ilişkin yapılmış olan çalışmalar da dislektiklerin bu durumlarını ortaya koymaktadır. Örneğin, Gilbert 1983 yılında yaptığı çalışmayla, disleksi olan ve olmayan çocukların motor müzik becerilerinin eşgüdümdeki olası farklılıkları ve müzikal becerilere ulaşmaları üzerindeki etkilerini karşılaştırmıştır. Yaşları 5-9 arasında değişen toplam 103 öğrenciye (46’sı dislektik, 57’si dislektik olmayan öğrenci) “Motor-Müzik Becerileri Testini (Gilbert, 1980) uygulamıştır. Bu test öğrencilerin, motor düzeni/koordinasyonunu, el-göz koordinasyonunu, hareket alanını ve bileşik faktörlerini ölçmektedir. Testin tasarımında bileşik faktörlerin her bir bölümünün ayrı ayrı öğrenilmesi sağlanmıştır. Öğrencilerin performansları, gözlem yoluyla, kamera kaydına alınarak yapılan bu testin sonucunda; dislektik öğrenciler yaşla belirgin bir ilgisi bulunmayan, diğer öğrencilerle eşit olmayan bir performans gösterdiği saptanmıştır. Bu öğrenciler, aynı zamanda, bileşik faktörler dışındaki her testten önemli ölçüde düşük puan almıştır. Ancak her bir beceri ayrı ayrı öğretildikten sonra, dislektik öğrenciler, diğer akranlarıyla aynı puanı almıştır (Gilbert, 1983).

Atterbury ise 1983 yılında yaptığı çalışmayla, 7 ve 8 yaşındaki öğrenciler ile dislektik öğrencilerin ritim algı ve performansını karşılaştırmıştır. Her gruptan eşit sayıda 40 öğrenciyi test etmiştir. Atterbury, öğrencilerin ritim algısını, üç farklı sunum modunu ritim kalıplarını uyguladığında oluşan, aynı ve farklı tepkileri değerlendirerek testi gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada ritim için tahta blok, melodi için piyano ve sesli ritim hecelerinden ta-ti kullanmıştır. Öğrencilerin ritim performansını ise alkışlama ve yankı sistemiyle ölçmüştür. Atterbury son olarak, “Birincil Müzik Denetleme Ölçütleri’ ni

(PMMA) (Gilbert, 1979)” uygulamıştır. Aynı veya farklı cevaplar verirken öğrencilerin ritim algılama becerilerinde bir fark olmadığını tespit etmiş, diğer taraftan dislektik olmayan öğrencilerin, ritim performans ve “Birincil Müzik Denetleme Ölçütleri” ritminde önemli ölçüde yüksek puan aldığını saptamıştır (Atterbury, 1983a).

Ganschow, Lolyd-Jones & Miles 1994 yılında 7 dislektik müzisyen üzerinde yaptıkları çalışmayla; müzisyenlerin sağ ve sol el koordinasyonunda, nota ve cümle sıralamalarında, çaldıkları müzik eserlerindeki pratik, performans, odaklanma, akıcılık ve ezberleme konularında, müziği okurken ise zaman ve ritim değerlendirmede zorluk yaşadıklarını saptamışlar ve dislektik müzisyenlerin ortalama müzisyenlerden bilgileri daha yavaş öğrendiklerini ve işlediklerini belirtmişlerdir (Ganschow, Lolyd-Jones & Miles, 1994).

Bu çalışmalar dışında dislektik öğrencilerin müzik öğretimine ilişkin çok fazla güncel çalışmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle ülkemizdeki müzik öğretmenleri, dislektik öğrencilerin müzik öğretimine ilişkin kaynak edinme konusunda güçlüklerle karşılaşmaktadırlar.

Müzik öğretmenlerinden beklenen, sınıflarında bulunan özel gereksinimli bireyleri de kapsayan etkinlikler planlayabilmesi, özel eğitim alanıyla alakalı müzik öğretim yöntem ve yaklaşımlarına hâkim olması ve özel eğitim ile müzik eğitimi bilgilerini harmanlayarak eğitim ortamına yansıtmasıdır (Eren, 2012; Varış & Hekim, 2017). Öğretmenler ise bu konuda çok yeterli olamamaktadır. Bunun sebeplerinin en önemlisiyse, müzik öğretmenlerinin farklı ihtiyaçları ve gereksinimleri olan öğrenciler konusunda yeterince bilgilendirilmemiş olmasıdır (Akıncı & Alpagut, 2017; Swindler, 2007). Örneğin, müzik öğretmenliği lisans programına pedagojik formasyon kapsamında “özel eğitim” dersi 2006-2007 (YÖK, 2007) akademik yılından başlayarak eklenmiştir. Bu yıllar öncesinde eğitim gören müzik eğitimcileri “özel eğitim” konusunda hiç eğitim almamıştır. Konservatuar vb. kurumlarda ise, öğretmenlik formasyonuna sahip olmayan eğitimciler/öğretim elemanları, özel eğitim alanına ve özel gereksinimli bireylere oldukça yabancısıdır (Varış & Hekim, 2017).

Ayrıca, bu müzikal öğrenme ortamının yaratılabilmesi için, fiziksel çevrede, öğretim materyallerinde ve öğretim yöntemlerinde belirli uyarlamaların yapılması gerekliliği de mevcuttur (Akıncı & Alpagut, 2017). Örneğin, İngiliz Disleksi Derneği’ ne göre, dislektik çocukların müzik eğitimi için, sınıflar iyi yapılandırılmış kısa veya bölümlere ayrılmış olmalıdır (Howe, 1999).

Dislektik öğrencilerin müzik eğitimi üzerine özel olarak geliştirilmiş bir eğitim yönetimi bulunmamaktadır. Ancak, uygulandığında olumlu sonuçlar verdiği düşünülen eğitim metotları mevcuttur.

Multisensory (çoklu algı) yaklaşımı: Bu yaklaşım, müzik notasyonunun okuması dahil olmak üzere, dislektik öğrencilerin müzik eğitimi için şiddetle tavsiye edilmektedir (Ganschow, Lloyd-Jones & Miles, 1994; Hubicki & Miles, 1991; Miles, 2008; Witmer, 2015; Vance, 2004). Hubicki (2004), müzik notalarının renklendirildiği bir müzik notasyonu sistemi oluşturmuştur. Bu sistem sayesinde, dislektik öğrencilerin, notaları kolaylıkla görebildiği ifade edilmektedir. Hubicki ayrıca, öğrencilerin dokunarak öğrenme konusunda daha güçlü bağlantılar kurabilmesi adına, bireysel notaları temsil etmek için, somut nesnelerin kullanılmasını (örneğin, meyve ve sebze isimleri) önermekte, müzik notalarının şekil ve desenlerinin ise, öğrencilere gerçekten hissettirilmesinin yarar olacağını belirtmektedir. Bunlara dayanarak Witmer, dislektik öğrencilerin nota okumasını kolaylaştırmak için, tablet bilgisayarın etkili olacağını savunmaktadır (Witmer, 2015).

Çok boyutlu öğretim (multisensory), Orff, Kodaly ve/veya Suzuki gibi müzik öğretim yöntemlerinin bir parçası olmuştur. Bu yöntemlerin başarısı da iyi bilinmektedir;

Kodaly yöntemi: Macar besteci, müzik eğitimcisi ve müzikolog Zoltan Kodaly tarafından geliştirilen bu yöntemin temeli; müziksel işitme, okuma, yazma ve söyleme davranışlarını birlikte-toplu şarkı söyleyerek öğretme yoluna dayanmaktadır. Kodaly yöntemi, tamamen gelişimsel yaklaşımı (child development approach) benimsemektedir ve çocukların doğal gelişimi göz önünde bulundurularak şekillendirilmiştir. Bu yöntemde kullanılan teknikler; “ta, ti-ti, tri-tri” gibi adlarla isimlendirilmiş ritmik heceler, “fonomimi” olarak isimlendirilmiş el işaretleri ve “yer değiştirebilen do” sistemi olarak bilinen “aralıklama yöntemi” ile solfej eğitimidir (Ören, 2011).

Müzik dersinde öğrencilerin ritim kalıplarını doğru öğrenmeleri şarttır. Öğrencilerin ritim kalıplarını doğru öğrenmesi için de Kodaly yöntemi önerilmektedir. Çünkü, bu yöntemde ritimlere isim verildiği için dislektik öğrenciler ritmi konuşabilmektedirler. Bu da öğretimlerini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca, yöntemde, ritim becerilerini geliştirmek için şarkı söyleme, yürüyüş, vurma, alkışlama ve diğer hareketler kullanılmaktadır (Howe, 1999).

Suzuki Metodu: Dünyaca ünlü keman sanatçısı ve öğretmeni olan Dr. Shinichi Suzuki tarafından geliştirilmiş metottur. Keman metodu olarak başlayan bu metot çok beğenilmesi üzerine piyanoya ve sonra diğer çalgılara uyarlanmıştır. Suzuki metodunun, gözden önce

kulakla öğretim, motivasyon ve önceden öğrenilen şeylerin üzerine yeni şeyler koyarak küçük adımlarla ilerlemek gibi temelleri mevcuttur. Bu metodun en önemli özelliği ise, ana dil yaklaşımında olmasıdır. Ana dil yaklaşımı, çocuğun konuşma dilini ilk önce dinleyip sonra konuşması esasına dayanmaktadır. Müzik öğretiminde de, öğrencilere ilk önce çalıştığı eserin kaset veya CD'leri her gün dinletilmekte sonrasında öğrencilerle eserleri çalışılmaktadır (Kasap, 2005).

Ganschow, Lloyd-Jones, and Miles (1994), dislektiklerin müzik öğretimlerinde çok boyutlu yaklaşımları içermesi ve öğrencilerin sözlü ve yazılı dili öğrenmelerine yardımcı olması için öğretimin Suzuki ve/veya Kodaly yöntemiyle yapılmasını önermektedirler. Çünkü her iki yöntem de öğrenciler, yazılı gösterimde notayı okumaya çalışmadan önce parçayı dinlemekte, müziği işittikten ve anladıktan sonra notasyonu okumaya çalışmaktadırlar (Howe, 1999).

Orff yöntemi: Besteci ve müzik eğitimcisi Carl Orff tarafından geliştirilen bu yöntemin temeli, doğaçlama ve yaratıcılıktır. Müzik, dans, jimnastiğin iç içe olduğu bu yöntemde, ritim, hareket, ritim üzerine doğaçlama (beden ritmiyle, sesiyle vs.) ve taklit esastır. Bu yöntemde müziğin anlatımı ise, oyunla birlikte olmaktadır (Çevik, 2007).

Müzikal kavramların sunumunda çok boyutlu yaklaşımların kullanılması gerektiğini, işitsel ve görsel, işitsel ve motor girişlerinin birleştirilmesinin müzikal öğrenmeyi yoğunlaştırdığını, güçlendirdiğini vurgulayan Atterbury, konuşma, şarkı, hareket ve çalmayı müzikal aktivitelerle birleştirdiği için Orff yöntemiyle öğretmeyi önermektedir (Howe, 1999).

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, ülkemizde ve diğer ülkelerde “dislektik öğrencilerin müzik eğitimi” ve “özel gereksinimli çocuklarda müzik” alanında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

Özer ve Tecimer’ in (2020) yazmış olduğu “Dislektik Öğrenciler için Müzik Öğretim Yöntemleri” başlıklı makaleye göre disleksi, diğer alanlarda ortalama veya daha yüksek akademik performansına ve duyularında bir problem olmamasına rağmen, çocuklarda kelime tanıma, okuma ve yazma becerilerindeki sürekli zorluk ile karakterize edilen bir okuma bozukluğu olarak tanımlamıştır. Çalışmada genel nüfusun yüzde %20’sinin bir çeşit disleksi olması üzerine, müzik öğretmenlerinin çoğunun öğretmenlik kariyerleri süresince dislektik öğrencilere sahip olmasının muhtemel olduğu belirtilmiştir. Çalışmanın amacı, disleksiye kısa bir genel bakış sağlamak ve müzik öğretmenlerine, dislektik öğrencilerin müzik eğitimini planlarken ve uygularken yardımcı olabilecek öğretim yöntemlerini sunmaktır. Çalışma, müzik öğretmenlerine dislektik öğrencilerin neleri yapabileceği, neleri yapamayacağı ve müzik derslerinde bu öğrencilerin eğitime ilişkin nasıl bir yol izlenebileceği konularında bilgi vermek üzere bir derleme çalışması olarak hazırlanmıştır. Çalışmanın sonucunda, dislektik öğrencilerin müzik eğitimi için çok fazla kaynak bulunmadığı saptanmış ve sadece “çok duyulu” (multisensory) öğretim yönteminin ders içerisinde dislektik öğrencilerle etkileşim kurmanın yolu olarak tanımlandığı görülmüştür. Müzik dersi içerisinde çok duyulu olarak oluşturulan melodik ve ritmik etkinliklerin kullanılıp, öğrencinin birçok duyusuna hitap edilerek müziğin öğretilmesi önerilmektedir. Ayrıca, dislektik öğrencilerin müzik eğitime daha çok dikkat çekilmesi, özen gösterilmesi ve müzik eğitimcilerinin bu öğrencilerin eğitime yönelik olarak donanımlı olmalarının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Akıncı & Alpagut'un 2019 yılında yazdığı “Müzik Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Şarkı ve Çalgı Eğitimlerine İlişkin Görüşleri” başlıklı makalede, zihinsel, fiziksel ve duygusal açılardan yaşıtlarından farklı gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimli öğrenci (ÖGÖ) olarak adlandırılmıştır. Bu öğrencilerin, normal gelişim gösteren arkadaşları ile farklı okullarda eğitimlerini sürdürmekte olduğu çalışmada açıklanmış ve bunun üzerinden kaynaştırma eğitiminin tanımı yapılmıştır. Müzik öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin şarkı ve çalgı eğitimlerine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla yapılan çalışma, Bolu ili merkez ilçesinde çalışmakta olan 10 müzik öğretmenine, araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada şarkı eğitimi aşamasında öğrencilerin dramalaştırma yöntemi, çeşitli beden hareketleri ve uygun ritim çalgıları kullanıldığında ilginin ve başarının artabildiği; çalgı eğitiminde ise, öğrencilerin, şarkı eğitimine göre daha az katılım sağladığı ve tekniğe uygun performans göstermede yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin ezgisel-tınısal-perdeli-perdesiz çalgılar yerine ritim çalgıları kullanmasının, çalgı eserlerinde ezberleme ve etkili çalabilme yeteneklerini artırmak için kısa eserler seçilmesinin, eserlerin küçük bölümler halinde ayrılarak ve eğitim sürecine yayılarak çalıştırılmasının, kaynaştırma öğrencileri için doğru çalgıların seçilmesinin, nota ezberlenmesi gereken durumlarda ise farklı öğretim strateji ve yaklaşımlarının kullanılmasının, sınıftan ayrı olacak bir biçimde, yeterli zaman ayrılarak ve ön çalışmalar yaptırılarak kaynaştırma öğrencilerinin başarı oranlarının artacağı ve öğrencilerinde başardıklarını gördüklerinde kendilerine olan güven duygularının artacağı sonucuna varılmıştır.

Balcı' nın 2019 yılında gerçekleştirmiş olduğu “Disleksi Hakkında Öğretmen Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar” başlıklı makalede, Türkiye'deki öğretmenlerin disleksiye ilişkin görüşlerini incelemek ve onların disleksiyle ilgili eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amaçlanmıştır. Ankara ili Kalecik ilçesinde görev yapan bütün; sınıf, Türkçe, rehber, özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin çalışmanın örneklemini oluşturduğu çalışmada; veri toplama aracı olarak “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” ve “Öğretmen Bilgi Formu” kullanılmış ve bu öğretmenlere uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda ise; öğretmenlerin üniversite eğitimlerinde disleksi hakkında yeterince bilgilendirilmedikleri ve aldıkları disleksi eğitimini yeterli bulmadıkları, mesleklerine atandıktan sonra da disleksi hakkında yeterince bilgilendirilmedikleri sonucuna varılmıştır. Disleksi hakkındaki bilgilerinin kaynağı incelendiğinde ise; öğretmenlerin %25'i bu kavramı formal eğitim

ortamlarında değil, *Yerdeki Yıldızlar/Her Çocuk Özeldir* adlı bir Hint filmiyle öğrendikleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin disleksi bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı ve kendilerini yetersiz hissettikleri, disleksili bir öğrenciyle karşılaşmaları durumunda; farkına varma, belirleme yönünde gerekli bilgi ve mesleki beceriye sahip olmadıkları, ihtiyaçlarını karşılayacak eğitim yöntemlerini bilmedikleri, disleksili öğrencileri için özel bir çalışma yapmamakta ve beden eğitimi, müzik gibi derslerde ya da öğle aralarına sıkıştırarak eğitim vermeye çalıştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenler bu çalışma aracılığıyla, daha düzenli ve profesyonel bir eğitim için destek eğitim odaları ya da hem destek eğitim odası hem de kaynaştırma eğitiminin bir arada yürütüldüğü bir eğitim anlayışını önermişlerdir.

Karamuklu'nun 2018 yılında yazmış olduğu "Disleksi Olan Öğrencilerde Cümle Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemleri ile Okuma Yazma Öğretiminin Etkililiğinin Karşılaştırılması" başlıklı yüksek lisans tezinde, ÖÖG (disleksi) olan öğrencilerde ses temelli cümle yöntemi ve cümle (çözümleme) yönteminin etkililiğinin anlamlı farklılık gösterip göstermediği, gösteriyorsa farklılığın nedenleri, olası sonuçları ve çözüm yollarını açıklamak amaçlanmıştır. Çalışmada yarı deneysel yöntemde nicel yaklaşımla tek denekli yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın çalışma grubunu disleksi tanılı, birbirinden farklılık göstermeyen, 6 özel eğitim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında öğrencilerin okuma yazma etkinliklerindeki değişim düzeylerini belirlemek için "Okuma Yazma Dereceli Puanlama Ölçeği" ile "Okuma Yazma Beceri Gözlem Formu", verilerin analizinde ise sonuçlar grafikleştirilerek disleksi olan öğrencilerin farklı iki okuma yazma öğretimindeki başarıları incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda; cümle çözümleme yönteminin ses temelli cümle yöntemine göre disleksili öğrencilerde harflerin, hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin okunması ve yazımında daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Varış & Hekim' in (2017) yazmış oldukları "Özel Gereksinimli Bireyler ve Müzik Eğitimi" başlıklı makalede ise, özel gereksinimli bireylerin müzik eğitimindeki yeri ve sorunlarını, müziğe ilgi duyan özel gereksinimli bireyler ve müzik eğitimi, müziğe ilgi duyan özel gereksinimli bireylerin eğitim alacakları okullara girişlerindeki sorunlar, müziğe ilgi duyan özel gereksinimli bireylerin eğitim almak üzere girdikleri okullarda yaşadıkları sorunlar ve yasal-yönetimsel sorunları başlıkları çerçevesinde tartışmak amaçlanmıştır. Bu çalışmayla, özel eğitim alanında özel gereksinimli bireylerin yaygınlık oranının %12,29 olduğu, bu bağlamda Türkiye'de, yaklaşık olarak toplam nüfusun 8-8,5 milyonunu özel gereksinimli birey olduğu saptanmıştır. Bu çalışmanın sonuç bölümünde, müzik zekâsı gelişmiş, müzik yeteneğine sahip özel gereksinimli bireylerin, alanlarının içindeki fırsatları kollamakta

olduğuna, kendilerini geliştirmek ve ilgili mesleklerde hayatlarını sürdürmek istediklerine değinilmiştir. Ancak ‘müzikte üstün yetenekli’ bireylerin dışında kalan özel gereksinimli bireylerin, müzik eğitimlerinin her kademesinde (ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim), kurumlara girişlerinde, öğrenim süreçlerinde, yasaların karmaşıklığından ve ilgililerce uygulanışında dolayı sorunlarla karşılaşmakta oldukları sonucuna varılmıştır. Araştırmacılar genel müzik eğitimi verilen kurumlarda özel gereksinimli bireylere, diğer bireylerde olduğu gibi eşit imkanların verilmesi, geliştirilmesi, müzik yetenekleri ölçüsünde destek verilmesi ve yönlendirilmesini önermişlerdir. Müziğe ilgi duyan özel gereksinimli bireylere verilecek müzik eğitiminin “eğitimci boyutu” nun çok önemli olduğunu vurgulayan bu çalışma, eğitimcilerin, özel gereksinimli bireylerin özellikleri ve gereksinimlerini iyi bilmeleri gerektiğini ve buna uygun eğitim ortamını, materyalleri sağlayabilmelerininin gerekliliklerinin üzerinde de durmuştur.

Witmer’in 2015’te yazmış olduğu “Music lesson from a tablet computer: The Effect of incorporating a touchscreen device in teaching music staff notation to students with dyslexia (Tablet bilgisayardan müzik dersi: Dislektik öğrencilere dizek üzerinde notasyon gösterimini öğretirken dokunmatik ekranlı bir cihazın kullanılmasının etkisi) başlıklı doktora tezinde amaç, müzik öğretmeninin disleksi olan öğrencilere notasyonu öğretme sürecinde çok boyutlu bir öğretim aracı olarak kullanılan bir tablet bilgisayarda rehberli uygulama için bir yazılımın etkinliğini incelemektir. Bu çalışmada müzik notasyonunun öğretimi ve uygulamalar için çeşitli uygulamalar yaratılmıştır. Yarı deneysel olarak tasarlanan çalışma, disleksi olan ve okula giden 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden (N=72) oluşmuş, deney ve kontrol grubu oluşturularak çalışma yürütölmüştür. Çalışmada öğrencilere, aynı öğretmen tarafından, yedi hafta boyunca müzik notalarını okumak üzerine dersler verilmiştir. Tedavi sınıfını olarak adlandırılan deney grubundaki öğrencilere, tablette dizek üzerinde müzik notasyonunun rehberli uygulaması, kontrol grubuna ise, araştırmacının geliştirdiği rehberli uygulama dışındaki diğer müzik uygulamaları verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler, tabletleriyle, deney grubundaki öğrencilerle farklı uygulamaları, aynı süre boyunca kullanmışlardır. Bu çalışmanın sonucunda tabletin; müzik öğretimi ile birlikte, rehberli müzik uygulamasının kullanılmasının, öğrencilerin müzikal işaret gösterimini tanıma yeteneğini arttırmada, tek başına öğretim kullanmaktan daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Nelson’in 2014 yılında yazmış olduğu “Successful Strategies of Individuals With Dyslexia in the Field of Music: A Comparative Case Study (Müzik Alanında Disleksi Olan Bireylerin

Başarılı Stratejileri: Karşılaştırmalı Bir Vaka Çalışması)” başlıklı doktora tezinde, 5 profesyonel müzisyenin dislektik algılarını müzik öğrenme deneyimlerine nasıl yansıttıklarını incelemek amaçlanmaktadır. Bu çalışmada “Beş profesyonel müzisyen disleksi ile ilgili zorlukların üstesinden gelmek için hangi stratejileri kullandı?” ve “Katılımcıların disleksi teşhisi nedeniyle müzikte geliştirdiklerini düşündükleri yetenek ve özellikler nelerdir?” sorularına cevap aranmıştır. Bu çalışmanın içeriği çok boyutlu öğrenme ve öğretme, bireysel ve/veya küçük grup öğretimi, teknolojinin yardım olarak kullanımı, caz ve popüler müzik öğrenimi için desteği içermektedir. Disleksinin müzisyenliğe bazı yönleriyle katkıda bulunduğu tespit edilmiş olan çalışmada, dislektiklere müzikal olarak güçlü ve zayıf yönlerini kişisel olarak kabul etmeleri tavsiye edilmektedir. Çalışmanın sonuç kısmında, çok boyutlu öğrenme ve öğretme tekniklerinin, disleksi olan öğrencilerin performans ve müzik okuma becerileri edinmeleri konusunda ümit verdiğinden bahsedilmektedir. Müzik sanatını öğrenmenin başlı başına çok boyutlu bir etkinlik olduğu söyleyen çalışma, kulaklarımızı duymak, gözlerimizi görmek, parmaklarımızı hissetmek için kullanırız, müzik tüm bedenimiz boyunca hareket eder ayaklarımız da dahil olmak üzere diyerek çok boyutlu yaklaşımı açıklamıştır. Çalışma, dislekside güçlü duyuların zayıf olanları telafi edeceğini ve beyne giden bir yol bulacağını umut ederek, çocuğun duyularını mümkün olduğunca çok kullanması gerektiğini belirtmiştir. Çalışmanın dislektik öğretmenlerine verdiği tavsiyeler ise; çok boyutlu öğretileri, küçük gruplar halinde çalıştırmaları, teknolojiyi kullanmaları, müzikal notasyonu ve ritimleri parça parça ekleyerek çalıştırmalardır.

Gür’ ün 2013 yılında yazmış olduğu “Disleksili Bireylerde Erken Tanı Konmasının Önemi ve Disleksi Eğitimlerinde Yurt İçi ve Yurt Dışı Uygulamaların İncelenmesi ve Karşılaştırılması” başlıklı yüksek lisans tezinde amaç, dislektik bireylerle iletişim halinde olan okul rehber öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerinin ve anne babaların disleksiye ilişkin bilgilerini arttırmaktır. Bu çalışmanın verileri görüşme yöntemi ile toplanmaktadır ve 3 aşamadan oluşmaktadır. Bu çalışma ile Danimarka ve İngiltere’de disleksilerin yaşamını kolaylaştırıcı önlemlerin alındığı saptanmış, ülkemizde ve yurt dışında dislektik bireylerle yapılan görüşmeler neticesinde; sosyal yaşama uyum, farkındalık, iletişim ve okul başarısı gibi konularda Türkiye’ye kıyasla farklılıklar olduğu görülmüştür. Örneğin, Danimarka’da bulunan dernek web-sitesi aracılığıyla iletişim formu dolduran ve destek isteyen disleksili bireylere destek vermektedir. 3. Sınıfta olan çocuklara yönelik disleksi tanılama testi uygulanmaktadır. Yetişkin bireyler de okuma yazma konusunda ihtiyaç duyduklarında, Özel

Eğitim Merkezleri veya Danimarka’da faaliyet gösteren merkezlere gidebilir, disleksi testi olabilir. İngiltere’de ise, dislektik bireylerin ve ailelerinin sorunlarına cevap bularak onlara yardım eden dernek, sınırsız bilimsel konferanslar vermekte, her bir yerel şube, öğretmen, aileler için eğitimler düzenlemekte, eğitimsel çalıştaylar okul sonrası dislektik bireylere yönelik projeler üretmektedir. Ayrıca, büyük yayınevileriyle anlaşma yaparak dijital kütüphane oluşturan dernek, bu dijital kitapların tamamen ücretsiz erişimle dislektiklere dağıtılmasını sağlamıştır. Çalışmada, Türkiye’de bu alandaki çalışmalardan, bilgilendirici ve bilinçlendirici faaliyetlerin arttırılması gerektiğinin sonucuna varılmıştır.

Eren’in 2012 yılında yazmış olduğu “Müzik Eğitiminde Kaynaştırma Uygulamaları ve Orff-Schulwerk” başlıklı makalede, müzik öğretmenlerinin sınıflarında bulunan özel gereksinimli bireyleri de kapsayan bir etkinlik planlayabilmesi için bilgilendirme yapmak amaçlanmaktadır. Öğretmenlerden alanıyla ilgili müzik öğretim yöntem ve yaklaşımlarına da son derece hâkim olması ve özel eğitim ve müzik eğitimi bilgilerini sentezleyerek eğitim ortamına yansıtması beklenmektedir. Çalışma “Orff-Schulwerk” metodunun, katılımcılara çoklu duyum olanakları sağladığını, farklı gelişen yetenekler doğrultusunda bireyin içinde yer alabileceği bir müzik ortamı sağlayan etkin müzik öğretim yaklaşımı olduğunu söylemektedir. Müzik öğretmeni adaylarının bu yaklaşımı derinlemesine bilmeleri, benimsemeleri ve ders ortamlarını, araç-gereçlerini ve programlarını bu kapsamda düzenlemeleri, onlara kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri konusunda yardımcı olacağından bahsedilmektedir. Orff-Schulwerk eğitimi ve kaynaştırma eğitimi hakkında bilgilere yer verilmiştir. Kaynaştırma grubu belirtilmeyen çalışmada, özel gereksinimli bireyler şeklinde genel bir tanım kullanılmış, kişi belirtilmeden, sadece kaynaştırma kelimesinin anlamı açıklanmıştır. Çalışmanın sonuç kısmında, “Orff-Schulwerk müzik ve hareket eğitimi” nin eğitim terapi alanlarında kullanıldığı ve çok duyumlu yaklaşım, yaratıcılık, sosyalleşme ve grup çalışmaları esaslı olduğu ve Orff etkinlikleri sırasında herkesin kendini kolaylıkla ifade edebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Kaynaştırma eğitiminde öğretmenlere güç vereceği ve müzik eğitimi anabilim dallarında “Orff Schulwerk” ve “Özel Eğitim” derslerinin teoride kalmayarak, bu alanlarda uzmanlaşmış öğretim elemanlarının girmesinin ve uygulamalı olmasının önemi vurgulanmıştır. Eren çalışmanın sonunda müzik eğitimi anabilim dalı lisans ders programında yer alan “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde, eğitim uygulama okullarında ve iş eğitim merkezlerinde, özel

gereksinimi olan bireylerle, öğretmen adaylarının karşılaştırılması ve uygulama yapma şansı verilmesini önermiştir.

Heikkilä & Knight'ın 2012'de yazmış oldukları “Inclusive Music Teaching Strategies for Elementary-Age Children with Developmental Dyslexia (İlkokul Çağındaki Dislektik Öğrenciler için Kapsayıcı Müzik Eğitim Stratejileri)” başlıklı makalede, gelişimsel disleksiye (GD) kısa bir genel bakış sağlamak ve müzik dersinde GD'li öğrencilere yardımcı olmak için müzik eğitimcileri için öğretim stratejileri sunulmuştur. Müzik eğitimcisi, genel veya koro sınıfındaki çocukların, hastalığın doğasında olan bilişsel sorunların geçici niteliği göz önüne alındığında, GD ile başa çıkmalarına yardımcı olmasında özellikle yararlı bir rol oynayacağı saptanmıştır. Melodik ve ritmik aktiviteler, kapsayıcı genel müzik sınıflarının bir parçası olarak çocukları GD'ye dahil etmenin bir yolu olarak tanımlanmakta ve önerilmektedir.

Altuntaş'ın 2010 yılında yazmış olduğu “Sınıf Öğretmenlerinin Disleksiye İlişkin Bilgileri ve Dislektik Öğrencilere Yönelik Çalışmaları” başlıklı yüksek lisans tezinde, sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgilerini ve sınıf öğretmenlerinin dislektik öğrencilere yönelik çalışmalarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu çalışma, maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla 3 farklı türde toplam 6 okul seçilerek, ilgili okullarda çalışan sınıf öğretmenlerine araştırmacı tarafından geliştirilmiş “Öğretmen Bilgi Formu” ve “Disleksi Bilgi Testi” uygulanmış ve sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri incelenmiştir. Elde edilen verilere göre, sınıf öğretmenlerinin disleksinin özelliklerine, dislektik özelliklere, disleksi tanı sürecine ve dislektiklerin eğitime ilişkin bilgilerinin yetersiz düzeyde olduğu saptanmış, öğretmenlerin testten elde ettikleri puanların çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık teşkil etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgilerinin, dislektik öğrenciye sahip olma değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırmacının yaptığı görüşmeler sonucunda ise sınıf öğretmenlerinin dislektik öğrencilerine yönelik özel bir çalışma yapmadıkları, öğretmenlerin kendilerini disleksi ve dislektiklerin eğitimi konusunda yeterli görmedikleri öğrenilmiştir. Ayrıca, öğretmenler, öğrencilerinin çok yavaş okuduğundan, okunaksız yazdıklarından, dikkatlerinin dağınık olduğundan, okumayı geç, öğrendiklerinden, “b” ve “d” harflerini karıştırdıklarından, harf, kelime ya da satır atlادıklarından, “E” harfini ve “3” sayısını karıştırdıklarından, gördüğü kelimeyi hemen okuyamadıklarından ve okunuşu benzer kelimeleri birbirine karıştırdıklarından bahsetmişlerdir. Disleksi tanı ve yönlendirme sürecinde ise, öğretmenlerin tamamı, ailelerin

bu konuda sorunu reddeden bir davranış sergilediklerini ve öğretmeni disleksi sorunuyla baş başa bırakan bir tavır sergilediklerini anlatmışlardır. Kendisine tanı konulmuş ve RAM tarafından “Kaynaştırma Eğitimi” kararı verilmiş olan öğrencilerin çoğuna BEP hazırlanmadığı, hazırlayanların ise uygulamadıkları konusu vurgulanmıştır. Sonuç olarak Altuntaş, öğretmenlik lisans eğitiminde “Özel Eğitim” dersinin iki dönem verilmesi ve öğretmen adaylarının bu konuda deneyim kazanabilmesi için kaynaştırma sınıflarında uygulama yapmalarının sağlanması, göreve başlamış öğretmenler için “özel eğitim” üzerine hizmet içi eğitim verilmesi gerekliliği ve tanı koyması sürecinde aile onayı olmadan öğretmenlerin bu süreci yönetebilmeleri gibi önerilerde bulunmuştur.

Swindler’ in 2007 yılında yazmış olduğu “Effects of Teacher Training for Individual Differences to Improve the Academic Performance of Special Education Inclusion Students” (Özel Eğitim Kaynaştırma Öğrencilerinin Bireysel Akademik Performans Farklılıklarını Arttırmada Öğretmen Eğitiminin Etkileri) başlıklı doktora çalışmasında, sınıf öğretmenlerin, öğretmenlik eğitim programlarındayken özel kaynaştırma öğrencileri üzerine eğitim almamış olmaları durumunda, özel eğitim öğrencilerinin akademik başarılarında bir fark olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Yapılan çalışma, öğretmen eğitimi ile öğrenci akademik başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen, deneysel niteliksel bir kolektif vaka çalışmasıdır. Çalışmada katılımcılar (öğretmenler), 210 özel eğitim içeren öğrenci popülasyonunun arasından seçilmiştir. Uygulanan veri toplama aracı, öğretmen anketini ve öğrenciler için bir öğrenme stilleri anketini içermektedir. Çalışma, ön ve son testler, gözlemler ve dönem notları dahil olmak üzere çoklu anket dışı araçlar, veri toplamayı inceleyen, merkezi eğilim, aralık ve tema kategorilerine kodlanan çapraz durum veri analizi ile yorumlanmıştır. Çalışmanın sonucunda, atölye çalışmaları, seminerler veya hizmet içi programlar için önerilen öğretmen eğitiminin önemli bir ihtiyaç olduğunu belirlenmiştir. Özel eğitim öğrencileri üzerine eğitim almış öğretmenlerin özel öğrencilere düzenli bir eğitim sağladığında, öğrencilerin akademik başarısını doğrudan etkilediği tespit edilmiştir. Öğretmen eğitiminin, özel eğitime katılan öğrencilerin, akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Araştırmacı, özel eğitim öğrencilerinin ve öğretmenlerin sesinin duyulmadığını belirterek, öğretmenlerin özel eğitim konusunda eğitilmesini, hükümetin yardım etmesini ve ebeveynlerin, bakıcıların ve eğitimcilerin bu çocukları benimseyerek, çeşitli öğrenim düzeylerinde olan bu öğrencilerin rehberliğe ihtiyaç duyduklarını kabul etmelerini önermektedir.

Öner'in 2006 yılında yazmış olduğu "Müziğin Öğrenme Güçlüğü Çeken Çocukların Duyarlılıklarına Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinde, öğrenme güçlüğü çeken çocukların müziğe olan duyarlılıklarını belirlemek ve onların dünyasında müziğin ne kadar etkili olduğuna ilişkin bilgi edinmek amaçlanmıştır. Aksaray İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 30 öğrenme güçlüğü çeken öğrenciye uygulanmış olan gözlem formu ile elde edilen bulgular sonucunda müzik eğitiminin bu durumdaki çocukların duygusal tepkilerini anlama ve izleme açısından önemli bir araç olduğu, öğrenme güçlüğü çeken çocukların müziğe, yaklaşık 2/3 ünün duyarlılık gösterdiği, öğrencilerin çoğunun dinletilen şarkılara eşlik ettiği saptanmıştır.

Howe' ın 1999 yılında yazmış olduğu "Adapting Instruction to Meet the Needs of Dyslexic Students in Elementary General Music (İlköğretim Genel Müzik Eğitiminde Dislektik Öğrencilerin İhtiyaçlarını Karşılama İçin Talimatların Uyarlanması)" başlıklı yüksek lisans tezinde dislektik öğrencilerin öğrenme farklılıklarını barındıran öğretme planları sunmak ve bu öğrencilerin genel müzik öğreniminde başarı şanslarını arttırmak amaçlanmıştır. Çalışmada müzik öğretimi ve öğrenimi ile ilgili disleksi konusundaki güncel araştırma ve literatür incelenmiş ve öneriler sunulmuştur. Dislektik öğrencilerin müzik eğitimini iyileştirici öneriler sunmak için analiz yöntemi kullanılmıştır. Önceden yapılan araştırmalar analiz edilerek dislektik öğrencilerin genel müzik eğitimini kolaylaştırıcı ders planı önerileri sunulmuştur. Bu çalışmada *Müzik Eğitimcileri Ulusal Konferansı* ve *Müzik Eğitimi Ulusal Standartları*'nda belirtilen müzik müfredatı dışına çıkılmamıştır. Örneklemesel genel müzikal görüşmelerde bulunulmamıştır (MENC, 1994). Çalışmanın sonuç kısmında; 94-142 sayılı anayasası gereğince (20 U.S. Code 1401), dislektik öğrencilerin, dislektik olmayan akranlarıyla müzik öğrenmek için normal sınıfa dahil edilmelerini gerektiği belirtilmiş, ancak çalışmaların böyle bir kaynaştırmanın başarısız olduğunu gösterdiği belirtilmiştir. Bu başarı eksikliği, öğretmenlerin disleksi bilgi eksikliği, dislektiklerin nasıl öğrendiğini ve müzik öğretimini tüm öğrenciler için nasıl erişilebilir hale getireceklerini bilmemeleri ile ilişkilendirilmiştir. Çalışmada bahsedilen araştırmalardan çıkarılan sonuç, çoklu algı eğitimi, sıralı görev eğitimi ve alternatif yanıt seçenekleri gibi eğitim yöntemlerinin üzerinde durulursa, dislektik öğrencilerin dislektik olmayan öğrencilerle aynı beceri düzeyinde başarıya ulaşabileceklerdir. Bununla birlikte, dislektik öğrenciler için belirlenen hedeflerin her zaman düşük bir beceri düzeyinde olduğu ve genellikle davranış ve tutum gibi müzik dışı becerilerin ele alındığından bahseden çalışma, dislektikler ve dislektik olmayan akranları arasındaki müzik öğrenme farklılıklarını değerlendirmek için daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Dislektik öğrencilerin en yüksek müzik potansiyellerine

ulaşmalarını sağlayacak eğitim stratejilerini araştıran ek çalışmalara ihtiyaç olduğu da belirtilmiştir.

Jaarsma, Ruijsenaars & Van den Broeck'ın 1998 yılında yazmış olduğu “Dyslexia and Learning Musical Notation: A Pilot Study (Disleksi ve Müzik Notasyonu ğrenme: Pilot alışma)” başlıklı makalede, dislektik öğrencilere yeni bir nota öğretme yöntemi geliştirmek amaçlanmıştır. Beş dislektik ve 4 dislektik olmayan ocuk incelenmiş ve iki grubun öğrenme süreçlerini karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada ğretim, müzik notasyon bilgisi, nota becerilerde uygulama ve test ödevlerden oluşmaktadır. Çalışma esnasında uygulanan her seansta, çocuğun bireysel problem çözme sürecini yerine getirmesi beklenmiş, programdaki her bir ödevini tamamlamak için ihtiyaç duyduğu süre kaydedilmiş ve sonuçlar analiz yöntemiyle elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda; dislektik çocukların, daha fazla hata yaptıkları, müzikal notasyonu öğrenmek için dislektik olmayan çocuklardan daha fazla zamana ihtiyaç olduğu saptanmıştır.

Ganschow, Lloyd-Jones & Miles tarafından 1994 yılında yazılmış olan “Dyslexia and Musical Notation (Disleksi ve Müzik Notasyonu)” başlıklı makalede, dislektik müzisyenlerin müzik çalışmalarında, özellikle de müzik notasyonlarındaki okuma yaşadıkları zorlukları incelemek amaçlanmıştır. Literatürden ve müzisyenler ile yaptıkları kişisel görüşmelerden (rnek olay incelemeleri, eğitim geçmişleri, müzikal olarak zayıf ve güçlü yönleri, başarılı telafi edici stratejileri anlatıları) veri toplanmıştır. Bu alışma, disleksi olan eğitimciler ve müzisyenler için müzik gösterimini öğretmek için “oklu algı yaklaşımları” önermekte ve “oklu algı yaklaşımının” nasıl kullanılacağına dair öğretici önerilerde bulunmaktadır. Çalışmanın sonuç bölümünde, müzik mesleğinin disleksi kavramı ve dislektik müzisyenlerin üzerindeki etkileri hakkında bilgi eksiklerinin olduğundan bahsedilmiştir. Araştırmacıların müzisyenlerle yaptığı görüşmelerde, müzisyenlerin profesyonelliklerine yansıma korkusu nedeniyle disleksilerini açıklama konusunda isteksiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu dislektik müzisyenlerden bazıları, disleksilerini açıkladıklarında ayrımcılığa maruz kaldıklarını, yani profesörlerinin/eğitmenlerinin, onlara telafi edici becerileri öğretmenin çok uzun süreceği veya bir şekilde "parlak olmadıkları" varsayımlarında bulunduklarını bildirmişlerdir. Sorunun, müzik mesleğinin olduğa rekabetçi olması ve müzik okullarının "en iyi ve en parlak" olanı seçmesiyle daha da güçlenme hedefinin olduğunu anlatan müzisyenler, bu durumda "disleksi olan bir müzisyenin şansı nedir?" şeklinde yaklaşımlarda bulunmuşlardır. Çalışma, müzikte telafi edici ğretim stratejilerin, düşük seviyeli becerilere yönelik olduğu ve bunların iyi

araştırılmamış veya kamuoyuna açıklanmamış olduğu belirtilmiştir. Eğer, oklu algı teknikleri kullanarak ğretim yeterince erken uygulanırsa ve eğitimciler, disleksi olan müzisyenlerin müziksel alanda çalışmasını kabul edip daha yararlı ğretim teknikleri geliştirirse, dislektik müzisyenlerin zorluklarını aşmalarına yardımcı olabileceklerden bahsedilmiştir. Çalışmanın nerisi kısmında, müzik ğretiminde alternatif yaklaşımların etkinliği üzerine araştırmalara çok ihtiyaç olduğu ve müzik notasındaki zorlukların nasıl zleğine dair araştırılmaların yapılması önerilmiştir.



BÖLÜM IV

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde kullanılan araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, verileri toplama aracı ve verilerin analiz edilmesi bölümlerine yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma dislektik öğrencilerle çalışan ortaokul müzik öğretmenlerinin bu öğrencilerle ilgili görüşlerini saptamaya ve çözüm önerileri getirmeye yönelik nitel araştırma deseninde bir durum çalışmasıdır.

Nitel araştırmalar, Büyüköztürk & Kılıç Çakmak (2014) tarafından araştırma yapılan konuyu öğrenmekten ziyade, o konuya karşı daha geniş bir bakış açısı sağlamak amacıyla yapılan araştırmalar olarak açıklanmıştır. Öğretmenin ders için nasıl hazırlandığı, nasıl öğrettiği, öğrencilerin derste neler yaptığı, ne tür etkinliklerin yapıldığı gibi öğrenme sürecini olumlu ve olumsuz etkileyen faktörlerin neler olduğunun araştırıldığı bir araştırma türüdür. Bunların araştırılabilmesi için de öğrencilerin ve öğretmenlerin deneyimlerinin doğal ortamında gözlenmeye ya da raporlandırmaya çalışılmalıdır. Nitel araştırma insanların yaşam tarzlarını, öykülerini, davranışlarını, örgütsel yapıları ve toplumsal değişmeyi anlamaya dönük bilgi üretme süreçlerinden biridir (Corbin & Strauss, 1990).

Durum çalışması ise, bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntemdir (McMillan, 2000). Cohen, Manion & Morrison ise durum çalışmaları hakkında bu çalışma yöntemiyle elde edilen verilerin gerçeklik bağlamında çok güçlü olduğunu, sosyal gerçekleri en küçük ayrıntısına kadar işleyerek iyice özümsemeye olanak tanıdığını, elde edilen bulguların doğrudan yorumlanmaya ve kullanıma hazır olduğunu, birey, akademik kadro veya bir kurum için yapılan çalışmaların bir “eğitim ortamı” geliştirmeye kadar gidebileceğini,

anlaşılması ve yorumlanması bakımından diğer araştırma raporlarına göre daha çok “kamuya açık olma” niteliği taşıdığını söylemiştir. Durum çalışmalarının bir olaydan bir kategoriye genelleme yapmaya olanak tanıdığını belirtmiştir. Bu çalışmalarda kullanılan araştırma formları ve formların dilleri belirli bir kesime hitap etmediği için halk tarafından anlaşılabilirliği daha fazla olmaktadır (Cohen, Manion & Morrison, 2000).

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye’de dislektik öğrencilere müzik eğitimi veren ortaokul müzik öğretmenleri, örneklemi ise gönüllü ve ölçüt örneklemeyle seçilmiş 10 müzik öğretmeni oluşturmaktadır.

Örneklem seçiminde önemli olan örneklemin büyük ya da küçük olması değil, evreni yeterince temsil edebilecek güce sahip olmasıdır. Seçimine özen gösterilmeyen, gereğinden fazla örnekleme çalışılmasındansa, örneklemi özenle ve dikkatle seçilerek oluşturulmuş az sayıda örneklem seçimi, araştırma sonuçlarının evrenin daha sağlıklı bir şekilde genellemesini sağlar. Bu seçim, araştırmacının tercih konusudur (Baştürk & Taştape, 2013).

Nitel araştırmalarda, araştırmacılar küçük örneklemle katılımcıların günlük, gerçek deneyimlerini görüşme ya da gözlemlerle saptamaya çalışmaktadırlar (Başkale, 2016). Nitel araştırmalarda geçerlik-güvenirlik nicel çalışmalardan farklı olarak ele alınmaktadır (Başkale, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2013). Guba ve Lincoln 1982 yılında, nitel araştırmalarda geçerlik-güvenirlik yerine inandırıcılık olmasının gerekliliğini vurgulamış ve bunları dört ana başlık altında; inanılabilirlik, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik olarak toplamıştır (Başkale, 2016).

Nitel bir çalışmada inanılabilirliği sağlamanın en iyi yolu uzun süre iletişim halinde olmaktır. Katılımcılar ile uzun süren görüşmelerde toplanan verilerin geçerliği daha yüksek olmaktadır (Başkale, 2016).

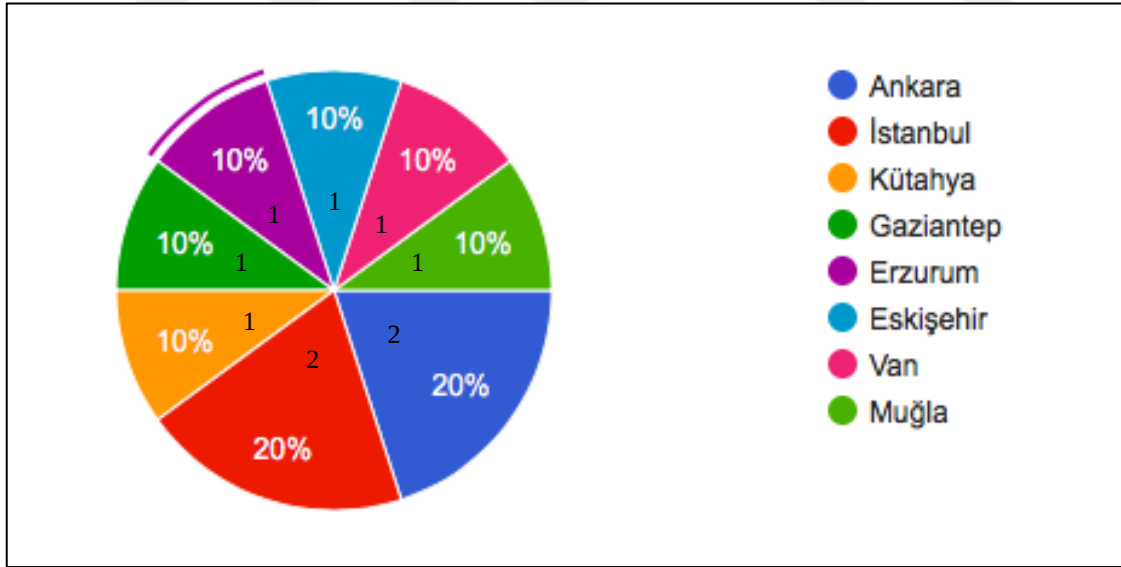
Gönüllü örneklem yapılabilecek olan çalışmaya katılımcıların ilan ya da istek sonucu gönüllü olarak alınmasıyla gerçekleşir. İlanlarda araştırmacı, belli özellikleri belirtmektedir. Bu özelliklere uyan ve gönüllü olan katılımcılar araştırmacıyla iletişime geçip, araştırmaya katılma isteklerini belirterek araştırmaya dahil olurlar (Başkale, 2016). Ölçüt örneklemler ise sorunla ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip bireyler, olaylar, nesneler veya durumlardan oluşmaktadır (Büyükoztürk vd., 2012).

Bu çalışmanın örneklemini oluşturan katılımcılarına, “Facebook” uygulaması üzerinden “müzik öğretmenleri” gruplarına “dislektik öğrencilerle çalışan müzik öğretmenleri” şeklinde ilan verilerek ulaşılmıştır. İletişim kurmayı kabul eden ve “ortaokuldaki müzik dersinde dislektik öğrencisi olması” ölçütünü sağlayan 10 katılımcı müzik öğretmeni ile çalışma örneklemini oluşturulmuştur. Dislektik öğrencilerle çalışan bu öğretmenler, gönüllülük esasıyla araştırmacıyla iletişime geçmiş ve araştırmaya dahil olmuştur. Araştırmaya daha çok çeşitlilik kazandırması açısından farklı illerde çalışan ortaokul müzik öğretmenleri seçilmiştir.

4.2.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Bu başlık altında çalışma grubunda bulunan müzik öğretmenlerinin; cinsiyet, yaş, mezuniyet alanı, öğrenim durumuna ilişkin, dislektik öğrencilerinin bulunduğu sınıflara ilişkin ve müzik öğretmenlerinin dislektikler öğrencilere müziği öğretmek için eğitim alıp almamalarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

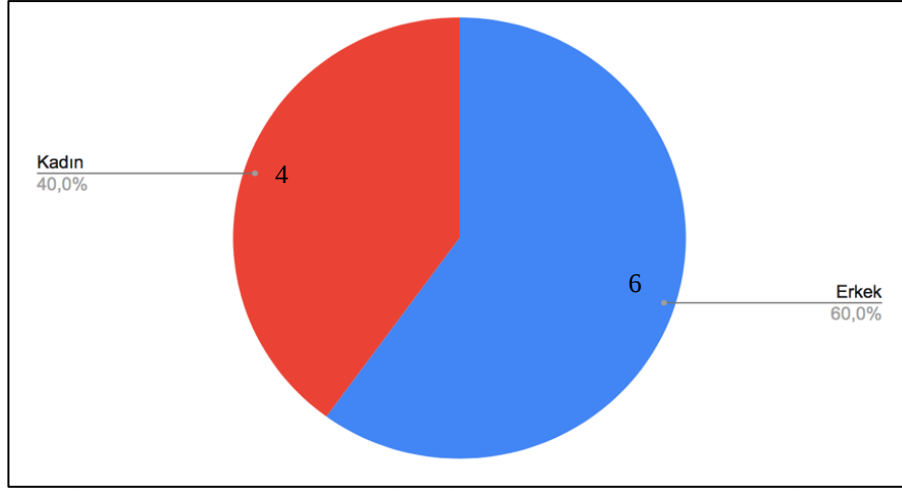
4.2.1.1. Müzik Öğretmenlerinin Yaşadıkları İller



Şekil 1. Müzik öğretmenlerinin yaşadıkları illere göre yüzdelik dağılımları

Müzik öğretmenlerinin çalışmaya katıldığı ili gösteren bu tabloya bakıldığında 2 kişinin (%20) Ankara’dan, 2 kişinin İstanbul’dan, 1 kişinin (%10) Kütahya’dan, 1 kişinin Gaziantep’ten, 1 kişinin Erzurum’dan, 1 kişinin Eskişehir’den, 1 kişinin Van’dan ve 1 kişinin ise Muğla’dan katıldığı görülmektedir.

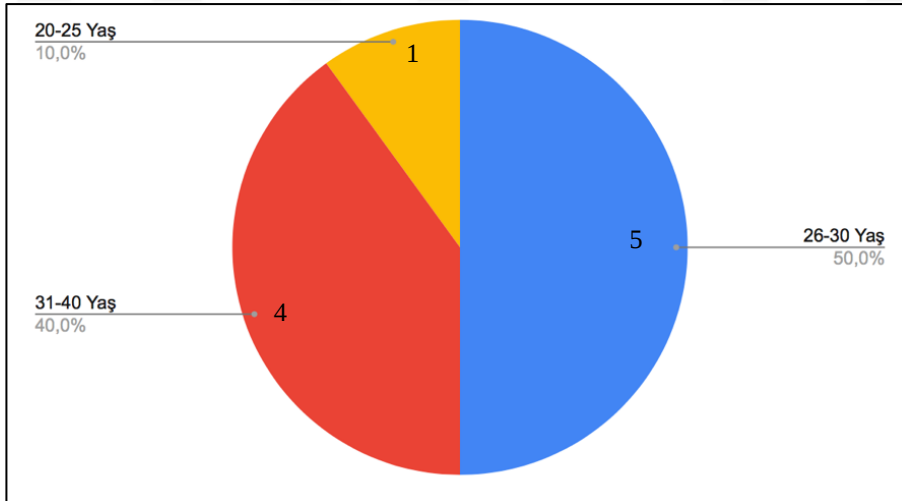
4.2.1.2. Müzik Öğretmenlerinin Cinsiyetleri



Şekil 2. Müzik Öğretmenlerinin cinsiyetlerine ilişkin yüzdelik dağılımları

Öğretmenlerin cinsiyetlerine ait olan bu tabloya bakıldığında 10 kişilik örneklem grubunun; 4 kadın (%40) ve 6 erkek (%60) öğretmenden oluştuğu görülmektedir.

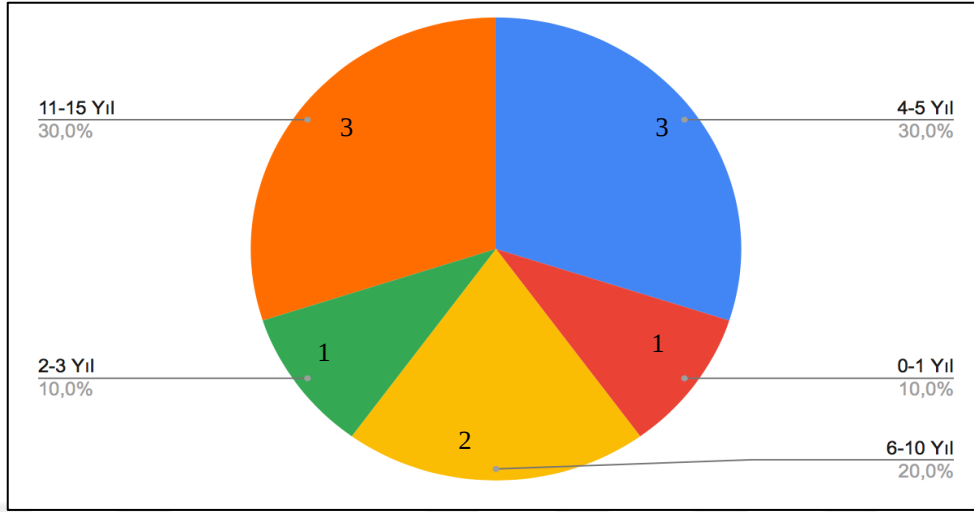
4.2.1.3. Müzik Öğretmenlerinin Yaşları



Şekil 3. Müzik Öğretmenlerinin yaşlarına ilişkin yüzdelik dağılımları

Müzik öğretmenlerinin yaşlarına ait olan bu tabloya bakıldığında, 5 kişinin (%50) 26-30 yaş aralığında, 4 kişinin (%40) 31-40 yaş aralığında ve 1 kişinin (%10) ise 20-25 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

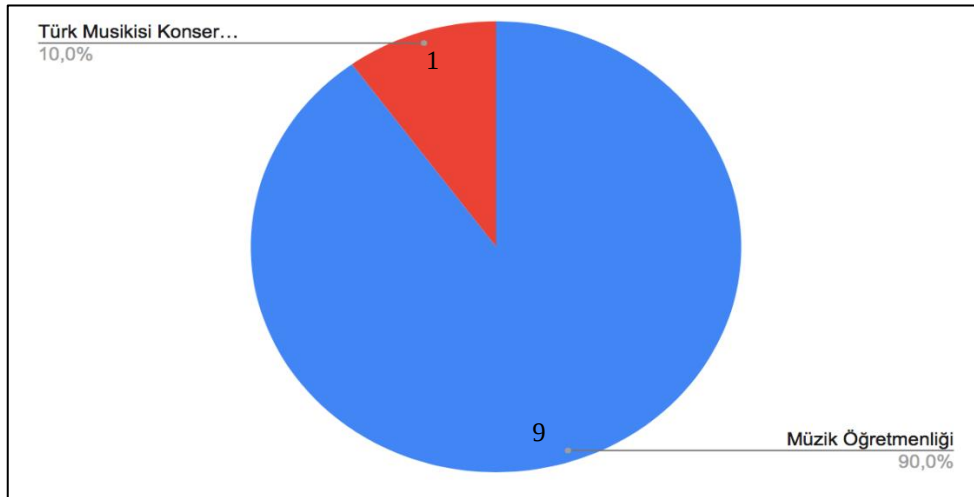
4.2.1.4. Müzik Öğretmenlerinin Hizmet Yılları



Şekil 4. Müzik öğretmenlerinin hizmet yıllarına ilişkin yüzdelik dağılımları

Müzik öğretmenlerinin hizmet yıllarına ait olan bu tabloya bakıldığında, 3 öğretmenin (%30) 11-15 yıl aralığında ve 3 öğretmenin (%30) 4-5 yıl aralığında, 2 öğretmenin (%20) 6-10 yıl aralığında, 1 öğretmenin (%10) 2-3 yıl aralığında ve yine 1 öğretmenin 0-1 yıl aralığında hizmet vermiş olduğu görülmektedir.

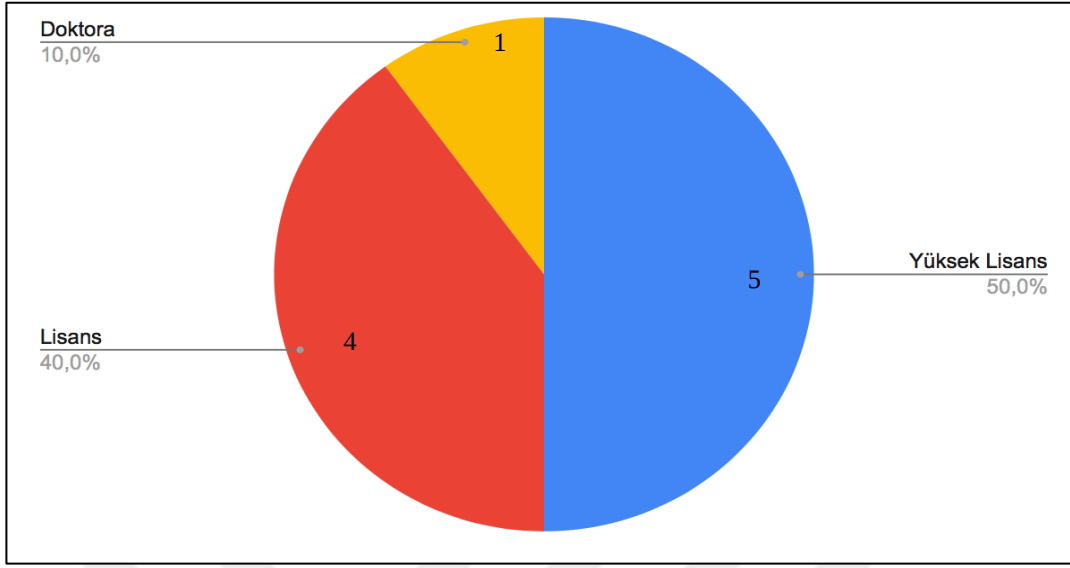
4.2.1.5. Müzik Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okullar



Şekil 5. Müzik öğretmenlerinin mezun oldukları okullara ilişkin yüzdelik dağılımları

Müzik öğretmenlerinin mezun oldukları okullara ait olan bu tabloya bakıldığında 9 öğretmenin (%90) müzik öğretmenliği programı, 1 öğretmenin (%10) ise Türk musikisi konservatuvarı mezunu olduğu görülmektedir.

4.2.1.6. Müzik Öğretmenlerinin Öğrenim Seviyeleri



Şekil 6. Müzik öğretmenlerinin öğrenim seviyelerine ilişkin yüzdelik dağılımları

Müzik öğretmenlerinin öğrenim seviyesine ilişkin tabloya bakıldığında, 5 öğretmenin (%50) yüksek lisans programı, 4 öğretmenin (%40) lisans programı ve 1 öğretmenin (%10) ise doktora programı mezunu olduğu görülmektedir.

4.2.1.7. Müzik Öğretmenlerinin Dislektik Öğrencilere Yönelik Müzik Eğitimi Alma Durumları

Müzik öğretmenlerine sorulan “Dislektik öğrencilerin müzik eğitimi konusunda eğitim aldınız mı ?” şeklindeki sorudan %100 oranında “hayır” cevabı alınmıştır. Bu sebeple, görüşme formunda yer alan “Cevabınız evet ise, dislektik öğrencilerin müzik eğitimi konusunda nerede eğitim aldınız?” sorusu araştırmacı tarafından öğretmenlere sorulamamıştır.

4.3. Veri Toplama Aracı

Ortaokul müzik öğretmenlerinin dislektik öğrencileri ile ilgili görüşlerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve 3 uzman görüşü doğrultusunda geliştirilmiştir. Görüşme formu öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin sorular ve dislektik öğrencilerin müzik eğitimi sürecine ilişkin sorular olmak üzere 2 bölümden oluşmuştur (Bakınız EK-1). Öğretmenlerin kişisel bilgilerini elde etmek için 7 soru, dislektik öğrencilerin müzik eğitimi süreci hakkında ise 15 soru yer almaktadır.

Veriler, bu görüşme formundaki soruların müzik öğretmenlerine (pandemi süreci nedeniyle) sadece telefon görüşmeleri aracılığı ile sorulması ile elde edilmiş, kayıt altına alınarak toplanmış ve araştırmacı tarafından yazılı hale getirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşme tekniğinden biraz daha esnektir. Bu görüşme tekniğinde, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlamaktadır. Araştırmacı, görüşme esnasında hazırladığı sorulara ek, değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilmektedir. Araştırmacı, görüştüğü kişiden verdiği yanıtları açmasını ve ayrıntılandırmasını isteyebilmektedir. Eğer kişi görüşme esnasında belli soruların yanıtlarını başka sorunların içinde yanıtladı ise araştırmacı bu soruları sormamakta özgürdür ve sormayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitim bilimi araştırmalarını çok uygundur (Türknüklü, 2000).

4.4. Verilerin Analiz Edilmesi

Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcılara uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları katılımcılara araştırmacı tarafından sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu sorularına verilen cevaplar ise içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

İçerik analizi, tümevarımcı bir analiz türü olması nedeniyle, araştırılan olgu veya olayın kökenlerine odaklanmaktadır (Baltacı, 2019). Bu analiz türünde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006).

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Dislektik öğrencisi bulunan müzik öğretmenlerinin, öğrencilerine yönelik uygulamalarını ve öğrencilerin müzik dersindeki durumlarını tespit etmek amacıyla yapılan görüşme sonuçlarına ve görüşme içerisindeki asıl ifadeler yer verilmiştir. Bulgular ve yorumlar aşağıda alt problemlere göre sunulmuştur.

Görüşme formunda yer alan dislektik öğrencilerin müzik eğitimi sürecine ilişkin 15 soruya cevap veren öğretmenlerden elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Bilgi gizliliği nedeniyle katılımcıların ismi verilmeyecek, onun yerine her bir öğretmen K1, K2, K3... gibi isimlendirileceklerdir.

5.1. Dislektik Öğrencilerin Öğrenme Güçlüklerinden Kaynaklı Müzik Dersinde Karşılaştıkları Durumlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında “Dislektik öğrencilerin, öğrenme güçlüklerinden kaynaklı müzik dersinde karşılaştıkları durumlar nelerdir?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri cevaplara Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1

Dislektik Öğrencilerin Öğrenme Güçlüklerinden Kaynaklı Müzik Dersinde Karşılaştıkları Durumlar

K8:	“Zihinsel problemleri olduğu için anlama güçlüğü yaşıyorlar. En basit enstrümanı ya da şarkıyı öğretirken anlam ve anlama güçlüğü yaşıyor. Bazı öğrencilerimde yazma güçlüğü de mevcut, tahtadaki bir şarkıyı deftere geçirmekte, ritim tutmakta, şarkılara eşlik etmekte zorluk yaşıyorlar.”
K7:	“Notaları okuma ve yazmada, notaların hangi nota olduğunu bilmede ve ayırt etmede zorluk yaşıyorlar. Derste yerlerinde durmakta güçlük çekiyorlar ve dersi engellemeye çalışıyorlar.”
K9:	“Arkadaşlarıyla sosyal farklılıkları var, sosyal uyum sorunları yaşıyorlar. Çünkü, arkadaşlarının bir kerede öğrendikleri şeyler onlara çok karmaşık gelebiliyor.”
K2:	“Öğrencimin disleksi olması onu çok etkiliyor. Ders içinde dikkat dağınıklığı mevcut. Dersi dinlemeyip başka şeylerle ilgileniyor. Söylediğim ve yaptığım şeyleri ilk seferde anlamıyor ve ders anında arkadaşlarıyla çok konuşuyor.”
K6:	“Notalarda sorun yaşıyorlar. Notaların simgelerini okumakta sorun yaşayanlarda var, örneğin, piyano çalarken bir bakışıyla çaldığı notayı hatırlayan çocuklar da var. Sanki geçici hafıza kaybı yaşıyorlar gibi. Bir gün notayı unutuyor, iki gün sonra hatırlıyorlar ya da 5 dakika önce hatırlamıyorken 5 dakika sonra notaları okuyabiliyor. Bu beni de çok şaşırtan bir durum. Ders içinde sağ-sol kavramında da zorluk çekiyorlar. Çalgılar üzerinde düm-tek şeklinde ritimleri öğrenirken düm yerine tek elini vurabiliyorlar.”
K1:	“Anlamada, uygulamada ve pratikte zorluk çekiyorlar.”

Araştırmaya katılan 10 öğretmenden 10'unun (%100) soruları cevapladığı ve öğretmenlerin birden fazla cevap verdiği görülmektedir. Soruya verilen cevaplar incelendiğinde, 6 öğretmen dislektik öğrencilerin yazı yazmada zorlandıklarını belirtmiş ve bunun dersi takip etmelerini etkilediğini eklemiştir. Beş öğretmen anlamada zorluk yaşadıklarını, 3 öğretmen öğrencisinde dikkat dağınıklığının olduğunu, 1 öğretmen öğrencilerinde geçici hafıza kaybı olduğunu, 3 öğretmen ritim tutmakta, çalgı çalmakta/öğrenmekte öğrencisinin zorlandığını, 7 öğretmen ise notaları algılamakta, yazmakta ve öğrenmekte öğrencisinin sorun yaşadığını belirtmiştir. Sonuç olarak K1'in yorumu bütün öğretmenlerin görüşünü de kapsamaktadır. Öğretmenler öğrencilerinde müzik dersinde disleksiden kaynaklı olarak;

- derste yazı/nota yazmada zorlandıkları,
- anlama, algılamala ve dikkatlerinde sorun olduğu,
- arkadaşlarından ayrıştıkları
- sosyal farklılıkların olduğu ve iletişimde sıkıntı yaşadıkları ortak görüşünde bulunmuşlardır.

Edinilen bulgularda da görüldüğü gibi, dislektik öğrencilerin genel olarak yaşadıkları yazma, algılama gibi sorunları müzik dersinde de yaşanmaktadır. Bu da ders içindeki davranış biçimlerini değiştirmekte, sosyal farklılıklar yaratmakta ve iletişimde sıkıntılar

yaratmaktadır. Verilen farklı yorumlarda da görüldüğü üzere, her dislektik öğrenci için farklı bulgular bulunmakta, farklı deneyimler yaşanmaktadır.

Jaarsma, Ruijsenaars & Van den Broeck tarafından 1998 yılında ve Howe tarafından 1999 yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara varılmış ve dislektik öğrencilerin müziği öğrenmede zorladıkları ve müzikal notasyonu öğrenmek için başka çocuklardan daha çok zamana ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Bu araştırmaların bulguları, araştırmamıza katılan öğretmenlerin %70'i ile örtüşmektedir.

5.2. Dislektik Öğrencilerin Ders İçindeki Sosyal ve Duygusal Açidan Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında, “Öğrencilerinizin ders içerisindeki davranışlarını sosyal (arkadaşları ile grup halindeki çalışmaları vb.) ve duygusal açıdan nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri cevaplar aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Dislektik Öğrencilerin Ders İçindeki Sosyal ve Duygusal Açidan Değerlendirilmesi

K6:	“ Bence bu çocuklar “Neredeyim ben ?” ve “Niye ben böyleyim?” çocukları. Çünkü duygusal boşluk yaşıyorlar ve sosyal olamıyorlar. Aslında zekaları normal veya normalin üstünde ama eldeli işlem yapamıyorlar, yazıyı arkadaşları gibi yazamıyorlar, resmi kararlar gibi yapıyorlar. Resimde bile taşımadan yapamıyorlar ve arkadaşları taşımadan boyayabiliyor. Bu durumda kendilerini sorgulamaya başlıyorlar. “Neden ben böyleyim?” şeklinde. Grup çalışmalarında ise, ben neredeyim şeklinde oluyorlar. Sağlarını sollarını karıştırıyorlar, komutları algılayamıyorlar.. Tam bir kaos yaşanıyor.”
K8:	”Sosyal açıdan, diğer öğrencilere göre çekingen oluyorlar. Kendi durumlarının farkındalar bu sebeple kendilerini sınıf içerisinde gözlemliyorlar. Diğer öğrencilerden geri olduklarını düşündüklerinde çekingen davranmaya başlıyorlar. Bu da onları geriye itiyor maalesef. Duygusal olarak da doğru orantılı bir şekilde, sosyal durumlarında içe kapanık oldukları için, duygusal olarak da kötü hissediyorlar kendilerini. Grup çalışmasında da öğrenciden öğrenciye değişen bir durum hakim. Biz olabildiğince ek çalışmalar ve aktivitelerle onları olabildiğince katmaya çalışıyoruz. Hem koro anlamında hem de müfredatımızı gerçekleştirebilmek adına. Ancak, bazı öğrenci bir şekilde sürece arkadaşlarıyla birlikte dahil olup arkadaşları gibi davranabiliyor, bazı öğrenciyi ise orada, o ortamda tutmak gerçekten çok zor olabiliyor. Evet bunlar kaynaştırma öğrencisi olarak geçiyor, özel eğitim öğrencisi olarak geçmiyorlar ama çoğu konuda gerçekten çok zorlandığımızı söyleyebilirim. Zaten bununla alakalı net bir eğitim almadığımız için, kendi deneyimlerimizle kendi tecrübelerimizle onları sürece dahil etmeye çalışıyoruz. “
K3:	“Sosyal açıdan değerlendirecek olursam arkadaşlarıyla uyumu iyi, arkadaşları onu dışlamıyorlar, şikayet de almıyorum. Duygusal açıdan ise, bir sorun ile karşılaşmadım.”
K5:	“Duygusal açıdan değerlendirecek olursam, öğrencim ailesinin isteğiyle sınıf değişikliği yaşadı. Bunun nedeni, okumasında çok sıkıntı olduğu için arkadaşları tarafından alay konusu olmasıydı. Daha sonra yeni sınıfına geçtiğinde oradaki arkadaşları onu daha iyi karşıladı. Ayıbını yüzüne vurmuyorlar, onlarda bu durumun farkındalar. Artık öğrencim bir yönüyle dalga geçildiği zaman aşırı bağıyor, aşırı tepkiler gösteriyor. Derste arkadaşlarıyla yan yana oturmasına rağmen onlarla konuşmuyor. Arkadaşları ona bir şey söylediğinde onları takmıyor. Arkadaşlarından bağımsız bir şekilde ve bağımsız konulardan konuşuyor. ”
K9:	“Duygusal açıdan içe kapanık olabiliyorlar. Sosyal açıdan da içe kapanıklar, duygularını çok gösteremiyorlar. Arkadaşları onun bir probleminin olduğunu bildiği için ona yardım etmeye çalışıyor. Grup çalışma ödevi verdiğimde ya da grup çalışması yaptığımda öğrencimi arkadaşlarıyla belli bir gruba dahil etmeye çalışıyorum. “Ben tek yapsam olmaz mı?” şeklinde soruyor ve bende “arkadaşların seninle çalışmakta çok keyif alıyorlar ve seni çok seviyorlar“ şeklinde bir güdüleme ile onu grup çalışmasına dahil ediyorum.
K2:	“Grup çalışması yapamıyor ve bu durumdan rahatsız değil. Benden ve diğer öğretmenlerinden çok korkuyor buna rağmen davranışlarıyla derste dikkat dağıtıyor. Arkadaşlarıyla ise; dışarda oynuyor, sosyal yönü çok kuvvetli.”
K4:	“Öğrenciden öğrenciye değişen bir durum. 5. Sınıflardaki öğrencim okula ilk geldiğinde sosyal değildi, sosyal çalışmalarında arkadaşlarıyla çok kavga ediyordu, onlara bağıyordu. Sonrasında bizim de desteğimizle öğrencim öfke kontrolü sağlamaya başladı. Grup çalışması ise öğrencilerime yaptırıyorum. BEP’ li öğrencimi temel alarak bireysel çalışmalara daha yoğunluk veriyorum.”

Araştırmaya katılan 10 öğretmenden 10’unun (%100) soruları cevapladığı ve öğretmenlerin birden fazla cevap verdiği görülmektedir. Soruya verilen cevaplar incelendiğinde, 1 öğretmen öğrencisinin duygusal açıdan sorun yaşamadığını, 1 öğretmen öğrencisinin öğretmenlerinden ve kendisinden korktuğunu, 1 öğretmen öğrencilerinin sosyal açıdan çekingen olduğunu, 1 öğretmen öğrencisinin içine kapanık olduğunu, 2 öğretmen öğrencisinin sosyal yönünün iyi olduğunu, 8 öğretmen öğrencisinin arkadaşlarıyla iletişim kurmadığını, 2 öğretmen öğrencilerin sosyal çalışmalarında arkadaşlarıyla çok kavga

ettiğini, onlara bağırdığını ve müdahale etmedikleri zaman kavga çıktığını, 1 öğretmen çocukların kendi benliklerini sorguladığını, 4 öğretmen öğrencilerinin grup çalışmalarında başarısız olduklarını ve yaptırımadıklarını belirtmişlerdir.

Elde edinilen bulgulardan görüldüğü üzere dislektik öğrencilerin büyük bir çoğunluğu sosyal ve duygusal açıdan güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bazı öğrenciler bu güçlüklerle karşı şiddet ile karşılık vermekte, bazıları sessiz kalmakta, bazıları ise çekingen olup kendisini toplumdan dışlamaktadır. Duygusal açıdan yaşadıkları bu zorlukların üstüne sosyal açıdan grup çalışmalarına uyum gösterememe, arkadaşlarıyla birlikte bir şey yapamama gibi sorunlar eklenmektedir. Buna çözüm üretmek amacıyla bazı öğretmenlerin dislektik öğrencisi için grup çalışmasından vazgeçtiği, bazı öğretmenlerin akranlarından yardım aldığı ve onları birlikte çalışmaya teşvik ettiği görülmektedir. Ayrıca, bazı dislektik öğrencilerin bu durumlarından dolayı akran zorbalığına maruz kaldığını sonucuna da ulaşılmaktadır.

Howe' un 1999 yılında yaptığı çalışma da dislektik olan ve olmayan öğrencilerin kaynaştırma çalışmalarının başarısız olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan, Öner' in 2006 yılında yaptığı çalışma ise öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin 2/3'ünün müzik dersine duyarlılık gösterdiği ve çalışmalara katıldığı saptanmıştır. Howe' un araştırmasının bulguları, araştırmamıza katılan öğretmenlerin %80 ile örtüşürken, Öner' in araştırmasının bulguları, katılımcı öğretmenlerin %20' si ile örtüşmektedir.

5.3. Dislektik Öğrencilerin Müzik Dersi Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında, “Öğrencilerin müzik dersi kazanımlarına ulaşma düzeyleri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? (nota okuma, makam/dizi tanıma vb.)” sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri cevaplara Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3

Dislektik Öğrencilerin Müzik Dersi Kazanımlarına Ulaşma Düzeyleri

K4:	"Kazanımlara dislektik olan öğrencilerin ulaşması mümkün değil. Bu kazanımlara normal öğrenciler bile ulaşamıyorlar, kesinlikle ulaşamıyor. Bunun nedeni ise; bizim ülkemizde müziğin çok değersiz görülmesi, müzik dersinin sıradan ve basit görülüp önemsiz olması ve çocukların öncelikle bir müzik kültürü ve bir sanat anlayışı olmaması. Biz çocuklara direk olarak notaları, makamsal dizileri vs. kavratmaya çalıştığımızda çocuklar iyice soğuyor. Bu sebepten bunlara giremiyoruz, öncelikle çocuğa bir müzik kültürü bir alt yapı oluşturmaya çalışıyoruz."
K1:	"Kazanımlar onların yaşlarına ve hazır bulunuşluk düzeylerine bazen uygun olabiliyor bazen uygun olmayabiliyor. Genellikle öğrenciler bu kazanımlarda çok sıkılabilir. Bu yüzden, biz müfredatta uygun ders işlemiyoruz. İsterdim ki devletimizin müfredatımız bağlı kalayım ama ne yazık ki müfredatımız buna uygun değil. Dersimde öğrencilerimle notalı bir şey yapmıyorum."
K8:	"Bireysel farklılıklar söz konusu bu konuda, her öğrencinin hazır bulunuşluğu aynı olmuyor, öğrenciden öğrenciye değişiyor. Fakat biz olabildiğince onlar için kazanımları, onların yapabileceği seviyeye indiriyoruz veya çıkartıyoruz, onların durumu nasıl ise ona göre şekilleniyor. Bu da öğrenciyi tanımakla alakalı. Öğrenciyi tanıdıktan sonra bu öğrencilere ayrı etkinliklerle kazanımları, ayrı bir değerlendirme aracıyla da notlarını veriyoruz. Bu aracın adı da BEP (Bireysel Eğitim Programı). Bu şekilde vermeye çalışıyoruz. Makam konusunda ise, bu öğrenciler belki bir nebze makamları tanıyabilirler ama bunları uygulamak çok çok zor oluyor. Tonal bir do majör dizisini bile vermekte zorlanıyorken makamsal dizileri hiç veremiyoruz diyebilirim."
K6:	"Öncelikle 5. Sınıf öğrencilerinin müfredatının ve kazanımlarının tekrar gözden geçirilmesi gerekiyor. Çünkü ilkokulda zaten müzik dersi yok, alttan alınan bir temel yok, ritim eğitimi yok, kulak eğitimi yok, makam eğitimi yok. Kazanımlara ulaşmamız mümkün değil, hele ki dislektik öğrencimizin sınıf ortamında bunlara ulaşması imkansız gibi diyebilirim."

Araştırmaya katılan 10 öğretmenden 10'unun (%100) soruları cevapladığı ve öğretmenlerin birden fazla cevap verdiği görülmektedir görülmektedir. Soruya verilen cevaplar incelendiğinde, 9 öğretmenin dislektik öğrencilerinin ders kazanımlara ulaşmasının mümkün olmadığını, 2 öğretmenin bunun bireysel farklılıklarla ilgili olduğunu belirttiği görülmektedir.

Elde edinilen bulgulara görüldüğü üzere, dislektik öğrenciler müzik dersinin kazanımlarına ulaşmakta çok zorluk çekmektedirler. Bu kazanımlara ulaşmakta güçlük çeken sadece dislektik öğrenciler olmamakla birlikte diğer öğrenciler de bu konuda zorlanmaktadır. Bunun nedeninin, hazır bulunuşluk düzeyi, sınıf ortamı ve müfredatta olan kazanımların öğrencilerin seviyesini/ilgisini aşması olarak görülebilir.

Literatür tarama çalışmalarında, dislektik öğrencilerin müzik dersi kazanımlarına ulaşma düzeyleri hakkında yapılmış olan çalışmalara rastlanılamadığı için, karma eğitim gören ortaokul öğrencilerinin, müzik kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin yapılan bir çalışmaya ile mevcut araştırmada elde edilen bulgular karşılaştırılacaktır. Güven & Çelenk'in 2020 yılında yaptığı çalışmada görüldüğü üzere, 8. sınıf ortaokul öğrencileri, müzik derslerinde hedeflenen müzik kazanımlarına ulaşamamaktadırlar. Güven & Çelik'in bu

tespiti, mevcut araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir ve araştırmamıza katılan öğretmenlerin %90'nı ile örtüşmektedir. Disleksi sahibi olmayan çocuklar müzik dersi kazanımlarına ulaşamazken, dislektik öğrencilerin karma sınıf içinde müzik dersi kazanımlarına ulaşması beklenmemelidir.

5.4. Öğretmenlerinin Dislektik Öğrencileriyle Etkileşimlerine ve Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında öğretmenlere yöneltilen “Öğrencilerinizle nasıl etkileşim kuruyorsunuz? Onlara nasıl yaklaşıyorsunuz?” sorusunun cevaplarına Tablo 4’de yer verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Dislektik Öğrencileriyle Etkileşimleri ve Yaklaşımları

K1:	“Onlara yaklaşımım dokunarak. Sırtına, omzuna dokunmak. Hem onlardaki hem de bendeki bütün kötü enerji alıyor bu davranış. Böylelikle onlara öğretmenim beni seviyor, bana değer veriyor imajını veriyorum. Bunun sonucunda da hiç benim sözümünden çıkmıyorlar ve derslerime severek geliyorlar.”
K4:	“Hiçbir şekilde ayırmıyorum. Normal bir çocukla nasıl konuşuyorsam, nasıl davranıyorsam onlara da o şekilde davranıyorum. Derste de bu çocuğun sıkıntısı, problemi var ben bu çocuğu ayrıcalıklı davranayım demiyorum. Ama sınıfa ders anlatırken onu baz alıyorum.”
K9:	“Öğrencilerim öğretmenlerinden kaçıyorlar, çok çekingenler ve korkuları var açıkçası. Nedense kendilerinin farklı olduklarını düşünüyorlar, farklı olduklarının bilincindeler ve hep birileri onlara farklı yaklaşıyor gibi davranıyorlar. Bu konu biraz sıkıntılı, belki ben de dislektik bir öğretmen olsaydım bu çocuklarla daha iyi iletişim kurabilirdim belki beni kendileri gibi görebilirlerdi. Ben onlara, “benimde şu konuda eksiklerim var, ben de bunları yapamıyorum” şeklinde yaklaşıyorum. Herkesin yapamadığı veya eksik yönleri olabilir düşüncesini onlara hissettirerek empoze etmeye çalışıyorum.”
K2:	“Öğrencimi yanıma çağırıp birkaç kez konuşmayı denedim. Ancak o hiç olmadı, verdiği cevaplar hep beni geçiştirmek üzerineydi. Ne kadar denediysem de benimle iletişim kurmuyor. Ailesi ise çok fazla ilgisiz onlardan da bu konuda destek alamadım.”
K7:	“Daha sıcak, daha ilgili, daha ılımlı yaklaşıyorum. Onlara daha fazla geri dönüt veriyorum. Bir şeyi yapar yapmaz hemen aferin diyebiliyorum. Pekistireçleri onlarda daha çok kullanıyorum.”
K8:	“Kendi güçlüğü neyse ona göre yaklaşıyoruz. Neyde zorlanıyorlarsa onlara uygun materyal yapmak ya da onların seviyesine inerek ders anlatmak gibi bir yaklaşımda bulunuyorum.”
K5:	“Öğrencim benimle veya diğer öğretmenleriyle içli dışlı bir çocuk değil, çok iletişim kurmuyor. Annesinin müzik öğretmeni olması ve benimle birebir çalgı çalışması dolayısıyla ona arkadaşımıymış gibi davranıyorum. “Hadi oğlum bunu böyle yap, bunu böyle yapsak nasıl olur, bir de böyle deneyelim” gibi cümlelerle derslerimiz geçiyor. Yani, motive etme üzerine bir yaklaşımım var.”

Araştırmaya katılan 10 öğretmenden 10'unun (%100) soruları cevapladığı görülmektedir. Soruya verilen cevaplar incelendiğinde, 1 öğretmen dokunarak yaklaştığını, 1 öğretmen öğrencisiyle asla iletişim kuramadığını ve kendisiyle konuşmadığını, 1 öğretmen onlara ayrıcalıklı davranmadığını, 3 öğretmen daha ilgili, daha sıcak ve daha ılımlı yaklaştığını, 1 öğretmen motive etmek üzerine ve arkadaşımıymış gibi yaklaştığını, 1 öğretmen kendisinin de

eksiklerini öğrenciye söyleyerek ona yaklaştığını, 1 öğretmen rencide etmemek üzere bir yaklaşımı olduğunu, 1 öğretmen ise güçlüğü neyse ona göre yaklaştığını söylemiştir.

Elde edinilen bulgulardan her dislektik öğrencinin farklı bir kişilik ve zorlukları olduğu, buna karşın öğretmenlerin sınıf içi durumlarının el verdiği kadarıyla öğrencisiyle ilgilendiği, kendi yaklaşımını geliştirdiği görülmektedir. Bazı öğretmenler dokunarak, bazıları özel ilgi göstererek, bazıları ayrımcılık yapmayarak, bazıları ise dersini onun seviyesine indirerek dislektik öğrencilerine yaklaşmış ve bu şekilde onlarla iletişim kurmaya çalışmıştır.

Öğretmenlerin öğrenciye yaklaşımına ilişkin yapılmış bir çalışma bulunamamakla birlikte, Ganschow, Lloyd-Jones & Miles tarafından 1994 yılında dislektik müzisyenlerle konuşularak gerçekleştirilen çalışmada, dislektik müzisyenlerin, profesyonelliklerine yansıma korkusu nedeniyle disleksilerini açıklama konusunda isteksiz oldukları, disleksilerini açıkladıklarında ayrımcılığa maruz kaldıkları ve profesörlerinin/öğretmenlerinin, onlara telafi edici becerileri öğretmenin çok uzun süreceği veya bir şekilde onların müzikte "parlak olmadıkları" varsayımlarında bulundukları sonucuna ulaşılmıştır. Ganschow, Lloyd-Jones & Miles' in araştırmasının sonucu bu araştırmanın bulguları ile, öğretmenlerin öğrencisinin disleksi olduğunu bilmesi durumunda, ona daha farklı davrandığı konusunda örtüşmektedir. Ancak, öğretmenlerin gösterdikleri bu farklı davranışlarının kaynağının, öğrencisini kazanmaya çalışması ve onunla iletişim kurmanın yollarını araması olması nedeniyle farklılıklar bulunmaktadır.

5.5. Öğretmenlerin Dislektik Öğrencilerin Müzik Eğitimi Deneyimlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında öğretmenlere yöneltilen “Öğrencilerin müzik eğitimine ilişkin deneyimleriniz nelerdir?” sorusunun cevaplarına Tablo 5’de yer verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Dislektik Öğrencileriyle Müzik Eğitimi Deneyimleri

K6:	“Yapamaz dediğim öğrencim yapabiliyordu, yapıyor dediğim öğrencim iki gün önce hatta yarım saat önce yaptığı şeyi yapamıyordu. Gerçekten beni çok şaşırtan öğrenci tipleri bunlar. Bir öğrencim vardı piyano çalıyordu, annesi Özbek’ti. Çok tatlı bir çocuktu. Piyanoda “Dervişin Dansı” nı çalıyordu, makamsal gibi bir parçaydı. “Notalarını getir” dedim bir gün, o da “ben notayla çalamıyorum öğretmenim” dedi. Çok şaşırmıştım o zaman. Piyano öğretmeni ona bir şekilde öğretmiş, çok enteresan bir şekilde. Notadan çalamıyorum deyince ben okulun rehberlik öğretmeniyle konuştum nedenini öğrenmek için. Rehberlik öğretmeni bana “öğrencimiz çok ileri derecede disleksi. Hatta size şöyle bir örnekle açıklayayım daha iyi olur. Bu öğrencimiz yatıyor, okuma yazmayı unutuyor, ertesi günü uyandığında biz ona tekrar okuma yazmayı öğretiyoruz. Öğrencimizin ilkokulu yıllarca böyle geçmiş ve ailesi bunu anlamamış. Ancak annesi, piyano ile çocuğunun iletişiminin arttığı ve piyanonun ona çok iyi geldiğini söylüyor.” dedi. Aslında ben kendimin de disleksi olduğunu düşünüyorum. Sizinle görüşmeden önce bazı şeyleri araştırdım ve çoğunluğun bende de olduğunu fark ettim.”
K4:	“Öncelikle kendimden bahsetmek istiyorum, ben disleksiyim. Nota okuyamayan bir müzik öğretmeniyim. Notayı tabii ki şimdi okuyabiliyorum ancak, ilkokul ikinci sınıf çocuk yazıyı nasıl yavaş okuyabiliyorsa bende notayı o kadar yavaş okuyabiliyorum. Ama tamamen kulak eğitimine odaklandım ben, hem kendimde hem de dislektik öğrencilerimde. Bu yüzden üniversiteyi çok geç bitirdim, sekiz buçuk yıl kadar. Nota okuyamadığım ve okulda da her şey nota bağlı olduğu için. O zamanlarda kendimin de farkında olamadığım için de kendi eğitimimde aksaklıklar oldu. Her zaman kulaktan bir eğitimi baz aldım. Evet, teoriyi biliyorum ama teoriden uzak ve uygulamaya yönelik eğitimler uyguladım hem kendime hem öğrencilerime. Benim çalıştığım okul bir köy okulu, çocukların hala dışarda oynadığı ailelerin samimi bir şekilde birbirini tanıdığı bir yer. Evet akademik olarak çok iyi değiller ama çocuklarla şefkatli bir şekilde ilgilenince, gerçekten sizin samimiyetinizi görünce sizi memnun etmek için her şeyi yapıyorlar. Mesela o köy okulunda çoksesli korom var ve 7. sınıflardan bir dislektik öğrencim de var o koroda. Bunu da tamamen kulaktan eğitimle başardık. “
K8:	“Eşlik çalışırken çok zor eşlik ediyorlardı. Koroya uyum sağlayamıyor, koroyla eşik edeceğimiz zaman hem şarkıya hem de tüküye kendilerini adapte edemeyebiliyorlardı. Blok flüt öğretiyordum ben dersimde. Dislektik öğrencilerim kaslarını iyi kullanamadıkları için flütün deliklerini kapatamıyorlardı. Bu sebeple de çalmakta zorlanıyorlardı. Ben de dislektik öğrencilerimde melodikayı denemiş, onların seviyesine indirgemiştim. Çünkü bir nota bile çalsa kârdı benim için. ”
K2:	“Derslerime hiç katılmıyordu. Ritim çaldırıp şarkı söyletiyordum ve özellikle onun seviyesine inmeye çalışıyordum ancak öğrencim hiç tepki göstermiyor, dikkat etmiyor ve yapmıyordu.”
K5:	“Öğrencimle iki senelik bir tanışıklığımız var. 1 senedir de onunla özel keman dersleri yapıyoruz. Oldukça yetenekli. Annesinin de müzik öğretmeni olması dolayısıyla kalıtsal bir geni var. Başka bir öğrenci olsaydı bu kadar üzerine düşemezdim, düşseydim de böyle sonuçlar alamazdım. Şimdiki öğrencimde sonuç alıyorum. Notayı okuyamadığı için kulaktan bir eğitim yapıyoruz. Ben notaları Türkçe olarak ona yazıyorum. Melodisiyle birlikte notalarını şarkı gibi okuyoruz ve öyle ezberliyoruz. Notayı dizekten okumasını istediğimde, okumakta zorlandığı için sanıyorumki, “yok ben okumayacağım, istemiyorum, hadi çalalım” veya “söz çalın ben bir dinleyeyim” gibisinden cümlelerle karşılık veriyor. “
K1:	“En başta okula geldiğimde onlar tarafından bir önyargıyla karşılaştım çünkü dersime boş gelmişlerdi. Hem dislektik hem de diğer öğrencilerim için müzik dersi çok gereksiz bir dersti. Fakat bu yanılgıyı kırdım, onlar için uğraştığımı gördüler. Yoktan var ettiğimi gördüler. Kendi cebime elimi atıp onlar için devasa güzellikte bir müzik sınıfı oluşturdum ve bütün öğrencilerimden “1 TL.” topladım. Bunun sonucunda da onlara şunu söyledim, “Bu “1 TL.” yi şunun için topladım. Sizin müzik sınıfına bir eser bırakmanızı istiyorum. Sizin ben müzik sınıfı için bir şey yaptım demenizi istiyorum.” Şu anda öğrencilerim müzik sınıfına asla zarar vermiyorlar ve müzik sınıfına koşa koşa geliyorlar.
K3:	“Bu öğrenciler çok geç anlıyorlar. Benim açımdan eğitimleri ve anlamaları açısından bir sorunları mevcut.”

Tablo 5 (devam)

Öğretmenlerin Dislektik Öğrencileriyle Müzik Eğitimi Deneyimleri

K9:	"Disleksi nedir ya da dislektik bir öğrenciyle nasıl çalışılır biz bunu açıkçası öğretmenler olarak bilmiyoruz. Biz sadece çocuğun kaynaştırma raporunda yazdığı kadarıyla biliyoruz disleksi olduğunu, bu çok bilinmeyen bir hastalık. Ben çocuğun raporunda bunu fark etmeseydim, bu çocuk için içine kapanık, biraz çekingen, anlamaya elverişli olmayan, çok umursamayan bir çocuk olarak düşünebilirdim ancak raporunda bunu fark edebildim. Hatta başka öğrencilerimin de dislektik olduğunu düşünüyorum. Biz de özel eğitimden geçmiş olsaydık, en azından bazı hastalıkları bilebilir belki de ön tanı koyabilecek potansiyele sahip olabilirdik. Bu ön tanıları önemsenebilir bir pozisyonda olsaydı ve bu dikkate alınsaydı biz de birçok çocuğun hayatına dokunabilir ve erken tanı sayesinde birçok çocuğu kurtarabilirdik diye düşünüyorum. Öğrencim görsel olarak gördüğü şeyleri hafızasında tutabilmeye daha elverişli, benim deneyimlerim de enstrüman resimlerini göstererek öğretmek, sesini çalgıyla eşleştirerek öğretmek, notaları resim şeklinde yaptırmak, onlar için nota karikatürü ya da nota oyun kartı oluşturmak. Bu tür şeyler eğlenceli olduğu için kalıcılığı da artırıyor. Mesela ben derslerimde küçük mukavvaların üstüne notalar yaparak (kırmızı do, yeşil fa vb.) oyun kartları hazırladım. Bu hem öğrencimin çok eğlenmesini sağladı hem de arkadaşlarıyla sosyal uyumunu çok güçlendirdi."
K10:	"Öğrencim açıkçası çok sessiz sakın. Çok fazla derse katılmıyor. Dedğim gibi yeni yeni dersimize katılmaya ve bir şeyleri anlamlandırmaya başladı. Hiçbir şey yapamayacağını, çalgı çalamayacağını düşünüyordu ancak güdülemeyle ve özel ilgiyle birlikte güzel bir yol kat ettik. Bu öğrencilerin özel ihtiyacı olduğunu düşünüyorum. Tabiki benim sınıfımda kendi adıma yapabildiğim şey, sadece diğer arkadaşlarından 1-2 dakika daha fazla zamanı ona vermek. Maalesef ki elimden başka bir şey gelmiyor."
K7:	"Herhangi bir şarkıyı veya eseri çalışırken çok çabuk ritmik eşlik edebiliyorlar. Şans eseri kulakları varsa tona çok rahat girebiliyorlar. Daha kaygısız bir şekilde, daha utanmadan şarkı söyleyebiliyorlar. Yapabilecekleri bir şey olursa ve onu hissederlerse oraya çok yoğunlaşıyorlar. Nota okumada yetersiz olurken bildikleri bir şarkıya geçtiğimiz zaman ön plana bile çıkabiliyorlar. Doğru eğitim ve öğretimle ortam oluşturulduğunda, kendilerini gösterme fırsatını bulduklarında ve gerçekten yapabilecekleri bir şeyi gördüklerinde kendilerini gösterme hevesleri oluyor. Onlarda; ritmik eşlik etme, seslerini kullanmak."

Araştırmaya katılan 10 öğretmenden 10'unun (%100) soruları cevapladığı ve öğretmenlerin birden fazla cevap verdiği görülmektedir. Soruya verilen cevaplar incelendiğinde, 1 öğretmen öğrencisi tarafından önyargı ile karşılandığını, sonrasında bu yanılgıyı kırarak öğrencisine müzik dersini sevdirdiğini, 1 öğretmen öğrencisinin derslere hiç katılmadığını ve tepki göstermediğini, 1 öğretmen öğrencilerin çok geç anladığını, 1 öğretmen koroya uyum sağlayamadığını, eşlikte zorlandığını ve derste öğretilen blok flüt çalgısının deliklerini kapatamadığını bu nedenle melodika denediğini ve kolay notaları çalabildiğini, 1 öğretmen, öğrencisinin görsel hafızasının güçlü olduğunu keşfettiği için, çalgıları resimlerini göstererek öğrettiğini, sesini ise çalgıyla eşleştirerek öğrettiğini, notaları resim şeklinde yaptırdığını, onlar için nota karikatürü ya da nota oyun kartı oluşturduğunu, 1 öğretmen, öğrencisinin nota kullanamadığını, notayı okuyamadığını ama piyanoda parçalar çalabildiğini, 1 öğretmen, öğrencisinin çok sessiz sakın olduğunu, çok fazla derse katılmadığını ancak özel ilgilenmesiyle birlikte öğrencisinin çalgı çalmaya başladığını, 1 öğretmen, öğrencilerinin nota okumada yetersiz olurken bildikleri bir şarkıya geçtiklerinde

şarkıyı söyledikleri ya da bu şarkıya ritmik eşlik yaptıklarını, 2 öğretmen ise öğrencilerinin nota okuyamadıkları için kulaktan eğitim yaptıklarını ve bunun başarılı olduğunu belirtmektedirler. Bu öğretmenlerden 1 tanesi kendisinin de disleksi olduğunu ve bu yöntemi kendisine de uyguladığını ve olumlu sonuç aldığını da belirtmiştir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin öğrencileriyle farklı deneyimler yaşadıkları görülmektedir. Ortak görülen durum ise dislektik öğrencilerin notaları okumakta zorluk çektikleri ve öğretmenlerin genelde kulaktan eğitim uyguladıklarıdır. Ayrıca, öğrencilerin yapamadıkları konularda çekingene davrandıkları, derse katılmak istemedikleri ve bunun sonucunda da başarısız oldukları görülmüştür. Öğrencilerin öğretmenleri tarafından özel olarak ilgi gördüğü durumlarda ise, bir şeyleri başardıkları, müzik dersine biraz daha ilgili ile yaklaştıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Cahn (1987) tarafından yapılan benzer bir çalışmada, dislektik öğrencilerin piyano eğitimi tartışılmış ve öğrencilerin notaların şeklini, formunu, miktarını ve boyutunu ayırt etmekte ve piyanonun klavyesini öğrenmekte zorluk yaşayabilecekleri belirtilmiştir. Cahn öğretmenlerin, basit melodilerin ezberletilmesi, tuşların işaret edilerek melodinin çalınmaya başlanması, tuşların/notaların sembolize edilmesi yöntemlerinin sırayla izlenmesi durumunda dislektik öğrencilerin piyano çalabileceklerini ortaya koymuştur. Buna ek olarak Cahn' ın yanı sıra Ganschow, Lloyd-Jones & Miles (1994) da dislektik öğrencilerin eğitiminde renkli nota kullanımını önermişlerdir. Nelson' ın 2014 yılında yaptığı çalışmada, çok boyutlu öğrenme ve öğretme tekniklerinin disleksi olan öğrencilerin performans ve müzik okuma becerileri edinmeleri konusunda ümit verdiğini, dislekside güçlü duyuların zayıf duyguları telafi edeceğini belirtmiştir. Ganschow, Lloyd-Jones & Miles tarafından 1994 yılında yapılan çalışmada Nelson'ın çalışmasını desteklemekte ve çoklu algı teknikleri kullanılarak öğretim yeterince erken uygulanırsa, eğitimciler, disleksi olan müzisyenlerin müziksel alanda çalışmasını kabul edip daha yararlı öğretim teknikleri geliştirirse dislektik müzisyenlerin zorluklarını aşmalarına yardımcı olabileceklerini belirtmektedir. Verilen bu araştırmaların sonucu, mevcut araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerden mutlaka %10'u bahsedilen yöntemlerden birisini öğrencisine uygulamıştır.

5.6. Dislektik Öğrencilerle Gerçekleştirilen Müzik Derslerinde İzlenilen Yollara İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında öğretmenlere “Öğrenciler ile gerçekleştirmiş olduğunuz müzik derslerinizde siz nasıl bir yol izlediniz?” sorusu yöneltilmiş ve her öğretmenden bu konuda alınan cevaplar Tablo 6’da verilmiştir.



Tablo 6

Dislektik Öğrencilerle Gerçekleştirilen Müzik Derslerinde İzlenilen Yollar

K7:	“Ben genelde bütün öğrencilerime öncelikle müziği, ritmi ve kendimi sevdirmeye çalışırım. Derslerim çok monoton olmaz. 3 tane şeye çok dikkat ederim. Birincisi kullandığım kaynaklar, ikincisi sınıf ortamındaki tutumum, üçüncüsü ise çocuklarla birlikte yaptığım etkinliklerde kullandığım materyaller. Ben dersimde Cup game, Boomwhackers gibi materyalleri kullanıyorum. Dislektik öğrencilerim için de YouTube’da “Musication” kanalındaki videoları izletiyorum. Notaları renklerle kullanan bir kanal. Bu kanalda verilen renkli notaları boomwhackers ile çalınca bir müzik oluşuyor. Aynı zaman Orff yöntemi de tabiki derslerimde kullandığım bir yöntem, onun da çok yararı var. ”
K5:	”Öğrencim metodumu kendi belirledi. Başka bir öğrenciyle, notalar, tartımlar, vuruşlar, solfej, bona derken enstrümana geçeriz ve orada da olmasını bekleriz. Ancak benim öğrencimde, oğlum şunu yaz bunu yapalım derken, okumayı bırakın ders yapmayı bile fazla istemiyordu. Sonrasında ben bunun neden olduğunu kendim araştırdım ve okumada güçlük çektiklerini, böyle bir şeyin varlığını orada öğrendim. Bunu öğrenince ben de ona göre bir metot uyguladım. Daha doğrusu öğrencim kendi kendine yarattı. “Öğretmenim bir siz çalın ben bakayım”, “ya da beraber bir çalalım”, “ses kaydı alalım” gibi istekleriyle biz bir yol çizdik. Buna aynı zamanda kulaktan öğretim ya da gösterip yaptırma da diyebiliriz.”
K1:	“Öğrencilerimi ilk önce ölçüyorum, benim yöntemlerime uyabilecekler mi uyamayacaklar mı diye. Monoton bir ders işlemiyoruz ama devlet müfredatının çok önemli olan yerlerini ben animasyonlaştırdım oradan izliyoruz, düz anlatmıyorum. Hiçbir zaman müzik kitabıyla ve defterleriyle derse getirmiyorum öğrencilerimi. Bence onlar kendileri geliyorlar. Çünkü ben onlara bir şey yazdıracağım zaman gömülüyorlar ve önemli yerleri kaçırmıyorlar. Ben onlara beni dinlemelerini söylüyorum. Eksik kaldıkları yerlerde de animasyondan izletiyorum. Ana konuyu verdikten sonra öğrencilerim sıkılmaya başladıysa hemen bir müzik etkinliğine geçiyorum. Derslerimde Orff metodunu kullanıyorum. Dislektik öğrencilerim bu metot sayesinde kendilerini çok özel hissediyorlar. “
K3:	“Öğrencilerimle ekstrasından dersler yaptım. Onlara ders bitiminde siz kalın dedim ve onlarla özel olarak ilgilenip konuları anlattım.”
K9:	”Dislektik öğrencileri tam olarak bilmediğim için onları ilk başta çok iyi gözlemliyorum. Mesela öğrencim için; “Arkadaşlarıyla ilişkisi nasıl ?”, “Sorduğum soruya nasıl tepki veriyor?”, “Öğrettiğim şeyi nasıl algılıyor ?” bunların hepsini bir ay gözlemledim. Sonra çocuğun kuvvetli olduğu alanlarını tespit ederken (çocuğun görsel alanının kuvvetli olduğunu vb.) bir yandan da disleksiye araştırdım, ondan sonra resim öğretmeniyile öğrencim hakkında konuştum, nasıl olduğunu sordum, en son notaları ona resim olarak boyatma gibi etkinliklerime geçtim.”
K4:	”Zaten haftada bir saat müzik dersimiz var, bu derste enstrüman öğretmek, makamsal yapılardan vs. bahsetmek ve öğretmek çok zor. Benim öncelikli hedefim çocuklarda bir kültürü oluşturmak. “Sanat neden var?”, “Sanat neden icra ediliyor?”, “Sanat neden yapılıyor?”, “Sanat ile bilim neden ilişkili?”, “Sanat ve tarih neden ilişkili ? ”, “Sanat ile insan neden ilişkili?” öncelikle bunu anlatmaya çalışıyorum. Müzik uygulaması anlamında da, bizim çocukluğumuzdaki şarkıları öğretmeye çalışıyorum, hafızalarında kalması ve aktarılması adına. Türküler öğretmeye çalışıyorum. Yeri geliyor eski bir rock şarkısı öğretmeye çalışıyorum. Çocuklar da çok seviyorlar. Bunların hepsine bir enstrüman ile eşlik ediyorum. Enstrüman ile eşlik etmem çok önemli, çünkü enstrüman ile eşlik edince çocuklar çok dikkat kesiliyorlar. “
K2:	”Özel ona bir şey yapmadım. Çünkü sınıfım gerçekten çok kalabalık, ona ayrıca özel ilgi gösteremiyorum. Ancak ona teşvik edici sözler kullandım. Mesela YouTube kanalımız var, onları teşvik etmek için. Öğrencilerim oraya videoları koyulduğu zaman çok mutlu oluyorlar, neler yaptığımızı orada gördükçe daha çok yapmak istiyorlar. Ancak dislektik öğrencimi bu da güdülemiyor, asla dönüt alamıyorum.”

Araştırmaya katılan 10 öğretmeninden 10’unun (%100) soruları cevapladığı görülmektedir. Soruya verilen cevaplar incelendiğinde, 1 öğretmen müfredatı animasyonlaştırdığını, müzik etkinlikleri kullandığını ve Orff metodunu kullandığını, 1 öğretmen dislektik öğrencisine

özel bir yol izlemediğini ancak sınıfını güdülemek amacıyla YouTube kanalı açtığını ve ders videolarını oraya yüklediğini, 1 öğretmen dislektik öğrencileriyle ekstradan ders yaptığını, 1 öğretmen ilk önce sanat kültürü oluşturmaya çalıştığını sonrasında türkü, şarkı öğretirken onlara çalgısı ile eşlik ettiğini, 1 öğretmen dislektik öğrencisinin kendi metodunu belirlediğini ve onun isteklerine göre ders işlediklerini, 1 öğretmen dislektik öğrencisini ayırtmadan sınıfa normal müfredatı işlediğini ancak birebirde dislektik öğrencisine özel yol izleyeceğini, 1 öğretmen Orff çalgılarını materyal olarak kullandığını, renkli müzik notalarının bulunduğu müzik videolarıyla müzik yaptırdığını ve Orff yöntemini kullandığını, 1 öğretmen dislektik öğrencisine özel dersi indirgediğini (örn: basitleştirilmiş ritim kalıbı vs.), akran eğitimini uyguladığını ve bunlar cevap vermezse bireysel eğitimi kullandığını, 1 öğretmen renklendirilmiş nota kullandığını, 1 öğretmen ise öğrencisine özel bir şey yapmadığını ancak ona notaları Türkçe “do-re” olarak yazdığını belirtmiştir.

Elde edinilen bu bulgulara göre öğretmenlerin her birinin farklı yol izlediği görülmektedir. Bazı öğretmenler öğrencisine göre dersini şekillendirirken, bazı öğretmenler dislektik öğrencisine özel bir şey (renkli notanın yer aldığı video) uygulamamakta, bazı öğretmenler dislektik öğrencisine özel olarak dersini indirgemekte ve deneme yanılma yoluyla doğru yolu bulmaya çalışmaktayken, bazı öğretmenler dislektik öğrencisiyle fazladan özel ders yapmakta, bazı öğretmenler, Orff yöntemini kullanarak öğrencisine kendini özel hissetmesini sağlayarak animasyonlaştırılmış derslerle müzik etkinlikleri yapmaktayken, bazı öğretmenler ise, çocuklara şarkı öğretimi yoluyla ulaşmayı deneyip kendi çalgısı ile öğreteceği şarkılara eşlik ederek çocukların dikkatini çekme yolunu izlemektedir.

Akıncı & Alpagut’ un 2019 yılında yaptığı çalışmada da şarkı eğitimi aşamasında dramalaştırma yöntemi, çeşitli beden hareketleri ve uygun ritim çalgıları kullanıldığında öğrencilerin ilgisinin ve başarısının artabildiği tespit edilmiştir. Çalgı eserlerinde ezberleme ve etkili çalabilme yeteneklerini artırmak için ise, kısa eserle seçilmesinin, eserlerin küçük bölümler halinde ayrılarak ve eğitim sürecine yayılarak çalıştırılmasının çalgı eğitimine olumlu katkıda bulunduğu belirtilmiştir. Kaynaştırma öğrencileri için doğru çalgıların (örneğin, ezgisel-tınısal-perdeli-perdesiz çalgılar yerine ritim çalgıları kullanılması) seçilmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Kaynaştırma öğrencilerine nota ezberlenmesi gereken durumlarda, farklı öğretim strateji ve yaklaşımlarının kullanılarak, sınıftan ayrı olacakları bir biçimde, yeterli zaman ayrılarak, ön çalışmalar yaptırılarak notaların öğretilmesinin kaynaştırma öğrencilerinin başarı oranlarının arttırılabileceği tespit

edilmiştir. Öğrencilerin başardıklarını gördüklerinde kendilerine olan güven duygularının artacağı sonucuna varılmıştır. Nelson' ın 2014 yılındaki çalışması da bu verileri desteklemiş ve çok boyutlu öğrenme ve öğretme yöntemlerinin disleksi olan öğrencilerin performans ve müzik okuma becerilerinin gelişmesine katkı sunacağı belirtilmiştir. Verilen bu araştırmaların sonucu, mevcut araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerden mutlaka %10'u gerçekleştirdiği müzik derslerinde öğrencisine verilen araştırmalardaki tekniklerden birisini uygulamıştır.

5.7. Öğretmenlerin Dislektik Öğrencilere Müzik Öğretiminde Kendilerini Yeterli ve Yetersiz Bulduğu Alanlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında öğretmenlere “Kendinizi dislektik öğrencilere müzik öğretiminde yeterli ve yetersiz bulduğunuz alanlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğretmenlerin Dislektik Öğrencilere Yönelik Müzik Öğretiminde Kendilerini Yeterli ve Yetersiz Bulduğu Alanlar

K1:	“Kendimin değil, bize eğitim veren kurumların yetersiz olduğunu düşünüyorum. İsterdim ki okulumuzda, bir işitme engelli öğrenci için işaret dilini öğrenseydik, dislektik öğrencilerimize nasıl müziği öğretebileceğimize dair ayrı bir ders alsaydık. Çünkü mezun olduktan sonra bu zorluklarla baş başa kalıyoruz. Keşke bunun öncesinde bizi hazırlasalardı, bakın böyle böyle öğrencileriniz olacak o yüzden stajınızın birisini dislektik öğrencilerin olduğu bir okulda alın birini ise başka bir zorluk olan öğrencilerin okulunda alın. Parça parça bizi bölmeleri gerektiğini düşünüyorum. Bu yönden ben eksik yönlerimi buluyorum. Çünkü ben bunun eğitimini almadım, ben yeterli değilim. Yaparak yaşayarak öğrenmeye, farklı yöntemler deneyerek bir şeyler bulmaya çalışıyorum. Artı yönlerimin olduğunu düşünmüyorum, eksi yönlerimin olduğunu düşünüyorum.”
K3:	”Özel eğitim konusunda çok iyi bir eğitimimiz yok, bu konuda kendimi yetersiz buluyorum. Çünkü okulda çok farklı çocuklarla karşılaşıyoruz ve bizim bilgimiz yok bu konularda eğitilmedik. Eğitimin yetersizliği diyebilirim. Öğrencilere örneklendirmeyi çok iyi yapıyorum bu nedenle dislektik öğrencilerim bunları hayalinde canlandırıyor ve kalıcı oluyor olabilir. Yeterli yanım bu olabilir.”
K5:	“Hastalığı pek fazla tanıyamamam bu benim yetersizliğim. Disleksi hastalığına sahip öğrencilerin nasıl öğrendiğini bilmemiz gerekiyor. Mesela benim öğrencim yetenekli kulaktan öğretebiliyorum ama başka bir öğrenci olsaydı onu yetenek durumu ne olacaktı, nasıl ders işleyecektim, hangi metodu kullanmam gerekecekti hiç bilmiyorum. Farklı metotlar aramam gerekecekti bu da işimizi bir hayli zorlaştıracak hatta imkansızlaştıracaktı. Müzik öğretmenliği eğitimi alırken ya da hizmet içi eğitimle bunu bize hiç öğretmediler. Bu aslında bizim değil, eğitimin eksiği. Bu nedenle öğretmen çocuğa dokunamıyor. Aslında, halk eğitimin oryantasyon sürecinde aldığım derste bu özel eğitimden, disleksiden bahsetmişlerdi ben ilk kez orada duydum disleksi. Orada bize “Disleksi diye bir hastalık var” dedi ama “disleksi hastalığı böyledir, şöyledir, şu yapın, bunu yapmayın” denmedi.”
K4:	“Ders içinde hiçbir şekilde başarısızlığımın olduğunu düşünmüyorum. Ortaokul çocuklarıyla iletişim kurmak çok farklı, onların seviyesine inebilmelisiniz. Bunu yaptığımızda eğitiminde başarılı olabiliyorsunuz.”
K10:	“Kendimi açıkçası yetersiz buluyorum. Eğitimimizi bu konuda almamıştık. Öğrencimi fark etmek bile çok zor oldu. Rehberlik öğretmeni bize söylemeseydi belki de suskun bir çocuk olacak kalacaktı ve böyle bir özel durumu olduğunu bilemeyecektik. Bize hizmet içi eğitimle, okuyan arkadaşlarımıza da özel bir “disleksiler için müzik eğitimi” başlığı altında dislektik öğrencilerin eğitimlerinin verilmesi gerekiyor. Benim diğer okullardan da bildiğim kadarıyla çok fazla dislektik öğrenci var ve bilgi eksikliğinden kaynaklı müzik öğretmenleri bırakın onlara özel ders işlemeyi, onların farkındalığından bile haberleri yok. Bu tamamen eğitimin yetersizliğidir. Evet biz hizmet içi eğitimde ilde böyle eğitimler aldık ancak kimse dislektik öğrencilerin müzik eğitimi üzerine biz müzik öğretmenlerine bir eğitim vermedi.”
K7:	“Kendimi sonuca gitmede yeterli buluyorum. Ama kullandığım yöntemler ve metotlar konusunda daha fazla geliştirilmeye ihtiyaç duyduğumu düşünüyorum. Çünkü konuları dislektik öğrencilerime revize etmek konusunda kuramsal olarak eksikim, pratik olarak tecrübelerimle bir yere varmaya çalışıyorum ama bu da deneme yanılma yoluyla oluyor. Öğretmenlik eğitimlerimizde de bu konuda bize yetersiz bilgi verdiklerini düşünüyorum.”
K9:	“Yetersiz buluyorum açıkçası. Kendi öğrenme güçlüğü ya da ailesinden birinin öğrenme güçlüğü yoksa bütün müzik öğretmenleri bu konuda çok yetersiz. Çünkü bize bu konuda hiçbir şekilde eğitim verilmiyor. Biz kendi kendimize deneme yanılma yoluyla buluyoruz. Rehberlik öğretmenleri de müzik dersi sahasında bulunmadıkları için müzik dersinde uygulanabilecek yöntem ve yaklaşımlar hakkında bilgi veremiyorlar. Bizde bu eksikimizi başkalarından duyduklarımızla, internetten araştırarak, video izleyerek gidermeye çalışıyoruz. Okurken olduğumuz özel eğitim dersinin bize bir yararı olmuyor yani çünkü orada bize dislektik öğrencileri anlatmıyorlar. Ayrıca o dersimizde zaten müzik öğretmeni girmiyor, başka bölümlerden bir öğretmen geliyor.”

Araştırmaya katılan 10 öğretmen 10'unun (%100) soruları cevapladığı ve öğretmenlerin birden fazla cevap verdiği görülmektedir. Soruya verilen cevaplar incelendiğinde, 6 öğretmen kendini yetersiz bulduğunu, bu konuda eğitim almadıklarını ve bilgisiz/yetersiz olduklarını, 1 öğretmen kendini yeterli bulduğunu ancak kullandığı yöntemler ve metotlar konusunda daha fazla geliştirilmeye ihtiyaç duyduğunu, 1 öğretmen kendisinin değil, ona eğitim veren kurumların yetersiz olduğunu, 2 öğretmen ders işlerken kendini yetersiz görmediğini belirtmiştir. Yeterlilik konusunda 1 öğretmen kendini sonuca gitmekte yeterli bulduğunu, 1 öğretmen ise, derslerinde örneklendirme bölümünü çok başarılı yaptığı için kendini yeterli bulduğunu belirtmiştir.

Elde edilen bulgular, müzik öğretmenlerinin dislektik öğrencilerin müzik eğitimi üzerine hizmet içi eğitimle veya lisans düzeyinde öğretmenlik formasyon eğitimlerinde eğitim almadığını göstermektedir. Öğretmenler eğitim almadıkları için ders içinde dislektik öğrencilerini tanıyamamakta/ayırt edememekte, izleyeceği yolu veya nasıl davranacaklarını bilememekte ve bu da onlara kendilerini yetersiz hissettirmektedir. Bütün müzik öğretmenlerinin bulunduğu başka bir ortak nokta ise hepsinin bu konuda eğitim almak istemesidir. Öğretmenler, önlerinde izleyebilecekleri bir yol haritası olduğunda ve gerekli eğitimi aldıklarında bu çocuklara dokunabileceklerini, onlara iyi bir eğitim verebileceklerini belirtmektedirler.

Mevcut araştırmanın bulgularına benzer bir sonuç Balcı'nın 2019 yılında yapmış olduğu çalışmada da elde edilmiştir. Öğretmenlerin üniversite eğitimlerinde disleksi hakkında yeterince bilgilendirilmedikleri ve aldıkları disleksi eğitimini yeterli bulmadıkları, öğretmenlerin mesleklerine atandıktan sonra da disleksi hakkında yeterince bilgilendirilmedikleri, disleksili bir öğrenciyle karşılaşmaları durumunda; farkına varma, belirleme yönünde gerekli bilgi ve mesleki beceriye sahip olmadıkları, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak eğitim yöntemlerini bilmedikleri, disleksili öğrencileri için özel bir çalışma yapmadıkları ve beden eğitimi, müzik gibi derslerde ya da öğle aralarına sıkıştırarak dislektik öğrencilerine eğitim vermeye çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Altuntaş'ın (2010) sınıf öğretmenleri, Ganschow, Lloyd-Jones & Miles (1994), Howe (1999), Swindler'in (2007) müzik öğretmenleri üzerine yapmış oldukları çalışmalar da, mevcut çalışmada elde edilen bulguları destekler durumdadır. Araştırmaların sonucu, araştırmamıza katılan öğretmenlerin %60'ı ile örtüşmektedir.

5.8. Öğretmenlerin Dislektik Öğrencilerin Müzik Eğitimi Üzerine Eğitim Alma Durumlarına Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında, “Eğer aldıysanız, üniversitede öğretmenlik eğitiminizi alırken veya öğretmenlik yaşıntınızda hizmet içi eğitim ile dislektik öğrencilerin müzik eğitimi konusunda aldığınız eğitimin yeterli ve yetersizliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yer almaktadır. Ancak, öğretmenlerin tamamı dislektik öğrencilerin müzik eğitimi üzerine ders almadıklarını belirtmişlerdir.

5.9. Dislektik Öğrencilerin Müzik Ders Süreçlerinin Ebeveynleriyle Birlikte İletişim Halinde Yürütülmesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında, “Öğrencilerin müzik ders süreçlerinin/durumlarının ebeveynleriyle konuşulması ve evlerinde müzik dersinin pekiştirilebilmesi için onlardan destek alınması konularında ne düşünüyorsunuz?” sorusu öğretmenlere yöneltilmiştir. Verilen cevaplar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Dislektik Öğrencilerin Müzik Ders Süreçlerinin Ebeveynleriyle Birlikte İletişim İçerisinde Yürütülmesi Hakkındaki Görüşler

K1:	“Tabii ki katılıyorum böyle bir etkinliğe. Ancak velilerimizin çoğunluğu buna açık değil. Açık olan velilerimiz var ama genellemek istemiyorum. Ben bu konuda velilerin de eğitilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bazı veliler, müzik dersi çok gereksiz bir ders bakış açısıyla hala baktıkları için ya da çocuğunun disleksi raporu olduğu halde hala kabullenememe durumu olduğu için zorlanıyoruz. Velilerle iletişime geçilmesi gerektiğini ve dislektik çocukların ritimle, müzikle, çalgı çalmayla daha çok iyileştirebileceğini, topluma kazandırabileceğini ve kendilerine olan özgüvenlerinin arttırılabileceğini düşünüyorum.”
K7:	“Ben hayatında planlı götürülmesi taraftarı değilim, bu kendiliğinden olmalı. Öğrenci isterse bunu eve taşımali. Ben okuldaki bütün dersler için eve planlı bir şekilde çalışmanın aktarılmasına karşıyım. Mesela dislektik bir öğrencim evinde müzik dersine her gün evinde çalışmış ve bir gün geldi her şeyi yapabiliyor. Biz bunu planlamamıştık ama öğrencim kendi isteğiyle hem anne babasının yanında hem de başka arkadaşlarıyla çalışmış ve başardı. Tabi ki dislektik öğrenciler için planlı olmamak şartıyla eve çalışma verilebilir. Benim velilerim de çocuklarının farkındaydı, disleksi hakkında bilgi sahibiydi ve biz bunu yapabildik.”
K8:	“Bu çok iyi olur, çok yararlı olur. Ama ben kendi okulum için söyleyeyim; ben dislektik öğrencilerimin ailelerinin evini ziyaret ettim, gittim onlarla konuştum. Ancak burada sosyal düzey, ekonomik düzey her şey işin içine giriyor. Zaten aile de öğrenciden dolayı büyük bir sıkıntı yaşıyor oluyor bu durumda. Müziği pekte önemseyemiyorlar maalesef. Tabi ki önemseseler çok güzel ama aslında o veli olabildiğince öğretmene yıkmaya çalışıyor her şeyi. Benim öğrencim bu durumda ona daha çok ilgi gösterin, daha çok bir şeyleri kapatın tavrında oluyorlar.”

Tablo 8 (devam)

Dislektik Öğrencilerin Müzik Ders Süreçlerinin Ebeveynleriyle Birlikte İletişim İçerisinde Yürütülmesi Hakkındaki Görüşler

K2:	“Benim çalıştığım ortamda bunun imkansız olduğunu düşünüyorum. Şu anda pandemi sürecinde olduğumuz ve uzaktan eğitim yaptığımız için telefonla bu işleri halletmeye çalışıyoruz. Dislektik öğrencimin olduğu sınıfın aynı zamanda sınıf öğretmeni olduğum için velilerimle daha çok iletişim kuruyorum. Öğrencilerimizin telefonu olmadığı için de velilerimizden onlara ulaşıyoruz. Dislektik öğrencimin velisi bana, ”Ben WhatsApp grubundan çıkacağım, bu uzaktan eğitim yürütemeyeceğim, oğlumu dayısının yanına kuran kursuna yollayacağım, dersleri takip edemeyeceğiz” dedi. Öğrencim okuyamıyor, yazamıyor durumu çok kötü bir de Arapça eklenince her şeyin daha da kötü olmasından endişe duyuyorum. Okula döndüğümüzde bu konuya eğileceğim. Umarım ki okulumuza rehberlik öğretmenimiz de gelirse daha faydalı olacağını düşünüyorum. Çünkü okulumuzda bu konuda destek alabileceğimiz kimse yok, o gelirse iş birliği içinde çözebileceğimize inanıyorum.”
K6:	“Bence şöyle bir şey olmalı, öğretmen bu öğrencileri için çeşitli materyallerle duyum videoları çekmeli ve evde çalışmalarını için ailelerine göndermeli. Çünkü en doğru öğretim şekli bu olabilir, kulağa dayalı eğitim.”
K10:	“Velilerin bu süreçte katılacaklarını düşünmüyorum. Çünkü çoğu veli çoktan bu çocuklardan vazgeçmiş oluyorlar, nasıl olsa yapamayacak gözüyle bakıp uğraşmıyorlar. Bazı çok zengin aileler dislektik öğrencilerini bilerek özel okul yerine devlet okuluna veriyor. Çünkü çocuğunun dislektik olduğunun çevrelerinden bilmesini istemiyorlar. Bunu düşük bir şey olarak görüyorlar. Devlet okulunda nasıl olsa kimsenin onları tanımayacağını ve çocuklarının mutlak başarısızlıkla sonuçlanacağını düşündükleri için devlet okuluna veriyorlar. Hem de paramız boşuna gitmesin, bu çocuk düzelmez diyorlar. Bu velilerden ben evde yardım alamıyorum. Derste yapabildiğimiz kadar yapıyoruz. Çünkü anne babaları bu çocuklardan ümidi kesmiş oluyorlar.”
K9:	“Ben açıkçası velisiyle görüşmedim. Çünkü müzikten çok matematik gibi derslerle ilgileniyorlar, müzikle pek ilgilenen yok açıkçası, benimle görüşmediler. Ben velisini bir kere çağırdım okula ve öyle görüştüm. Bir enstrümanı çaldırmak hiç yoktan denetmek gibi konuları konuştum onlarla. Çocuklarının durumunu biliyorlardı, raporu da mevcut zaten ama bu konuda nötr ve ilgisiz kalmayı tercih ettiler. Müziği sanat bir şekilde görmeyen ve öğrencisinin bu dersten geçirilmesinin zorunlu olduğunu bilen bir aileydi. Bu sebeple ben bu aileden destek alamadım, ödevlerine de yardımcı olmadılar, dediğim gibi ödevini yapmasa bile çocuklarının geçeceğini biliyorlardı.”
K5:	“Bu bizim bütün müzik öğretmenlerinin kanayan yarası. Veliler toplantısında kapımızın önünde müzik öğretmeni yazıldığı zaman karşımızdaki odada matematik öğretmenin ismi yazılıyor. Matematik öğretmenin kapısında kuyruk oluyor. Kuyruk olduğu için bu fırsattan istifade müzik öğretmenimizin yanına gidelim, konuşalım diyorlar. Müzik öğretmeni başlıyor anlatmaya evet, oldu, tamam diye dinliyor velimiz. Arkasını bir dönüyor matematik öğretmenin kapısı açılmış hurra oraya gidiyor. Bu dediğim gibi müzik öğretmenin en büyük kanayan yarası. Biz bunu hala toplumumuza aşılayamadık. Bu da bizim eksikliğimizden mi toplumumuzun eksikliğinden mi bilmiyorum. Toplumumuza baktığımız zaman, kültürümüzde bu tür şeylerin olduğunu çok rahatlıkla söyleyebilirim, ondan yana sıkıntı yok. Çocuğa verdiğimiz ödev dönelim şimdi. Ailesiyle pekiştirme konusunda bu zamana kadar hiç sıkıntı yaşamadım. Annesi babası çok istekli, oğlum bağlama çalsın, oğlum şunu yapsın istiyorlar. Bu süreci şu şekilde yürütüyorum, çocuğa ödevini veriyorum, bunları pekiştirmesi için aile ile iletişime geçiyorum ve hiç sıkıntı yaratmadan çalıştırıyorlar. Çünkü annesi de müzik öğretmeni ve annesinin de çalgısı keman. Bu sebeple pekiştirebilmesini sağlayabiliyoruz. Annesi eğer ki çalıştırmasaydı çocuk bu seviyeye gelemezdi. Ancak çocuğuyla nasıl bir öğretim yönteminden ya da metot izliyorlar, çocuğuna özel yetiştirdiği bir şey var mı bilmiyorum.”

Görüşmelerin yapıldığı dönem, ülkemizin Covid-19 ¹pandemi sürecinde gerçekleştirildiği için bazı öğretmenler uzaktan eğitim dönemine göre cevap vermiş, bazı öğretmenler ise, okul dönemini baz alarak cevap vermişlerdir.

Araştırmaya katılan 10 öğretmenden 10'unun (%100) soruları cevapladığı ve öğretmenlerin birden fazla cevap verdiği görülmektedir. Verilen cevaplara göre, 8 öğretmen velilerin katılmasının çok iyi ve faydalı olacağını, bunlardan 6 tanesi (velilerin bu sürece katılmayacağını ve velileriyle çok zor iletişim kurduklarını, 1 öğretmen öğretmenlerin çeşitli materyallerle duyum video çekerek ailelerine yollaması gerektiğini, 1 öğretmen ise öğrencinin hayatının planlı olmasından taraftar olmadığı belirtmiştir.

Elde edilen bulgular ışığında şöyle bir sonuç ortaya çıkmıştır. Öğretmenler eğitimcilerdir, okulda eğitim verir, bir şeyler yapmaya çalışırlar ve çocukları böylelikle yoğurmaya, şekillendirmeye başlarlar. Ancak, öğrenciler okuldan çıktıktan sonra ailesinin yanına eve gitmektedirler. Evde nasıl bir düzen varsa, evde nasıl bir hayat mevcutsa, çocuklar okuldan çıktıktan sonra o hayatı yaşamaya başlar ve gelecek hayatına da o şekilde devam eder. Bu nedenle velilerin okul hayatına desteği çok önemlidir. Elde edilen bulgularda bunu desteklemektedir. Öğretmenlerin ortak fikri, dislektik öğrencilerin daha fazla desteğe ve özel ilgiye ihtiyacı olduğundan dolayı, velilerin evde çocuklarına yardımcı olarak dersin pekiştirilmesini sağlamaları ve okul hayatlarını gelip öğretmenleriyle konuşarak onlar hakkında bilgi almaları yönündedir. Öğretmenler derslerinin müzik olması nedeniyle velilerinin hiç ilgi göstermediğini söylemektedirler. Ayrıca, müzik eğitiminin dislektik öğrencileri geliştireceğini, özgüvenini arttıracak ve böylece topluma kazandırabileceklerini de eklemektedirler.

Altuntaş' ın 2010 yılında yaptığı çalışma bu bulguyu destekler niteliktedir. Altuntaş'ın çalışmasında, disleksi tanı ve yönlendirme sürecinde, ailelerin sorunu reddeden bir davranış sergiledikleri ve öğretmeni disleksi sorunuyla baş başa bırakan bir tavır sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonucu, araştırmamıza katılan öğretmenlerin %60'ı ile örtüşmektedir.

¹ Covid-19, Çin'in Wuhan kentinde yerel bir sağlık problemi olarak başlayan, sonrasında bütün dünyaya büyük bir hızla yayılan küresel bir salgındır.

5.10. Müzik Dersinde Dislektik Öğrencilere Neler Öğretilebileceği ve Neleri Öğrenebileceklerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında öğretmenlere “Müzik dersinde dislektik öğrencilere neler öğretilebilir/neleri öğrenebilirler?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Müzik Dersinde Dislektik Öğrencilere Neler Öğretilebileceği ve Neleri Öğrenebileceklerine İlişkin Görüşler

K8:	“Bu çocuklar müziği öğrenemez diye bir durum yok. Tabiki biz bu çocuklara bir şeyleri kazandırabiliriz, üst seviye olmasa da bir şeylere dahil edebiliriz. Basit ritimleri, basit ezgileri, 4-5 notalı ve küçük aralıklı şarkıları öğrenebilirler. Bu öğrendikleriyle bir şeylere eşlik edebilirler. Olabildiğince müzik dersine katabiliriz bu öğrencileri, bu da öğretmenin kendi becerisine kalmış bir şey.”
K7:	“Enstrüman (boomwhackers, metalafon, ksilafon, ritim çalgıları vb.) çaldırılabilir. Eşlik yaptırılabilir, şarkı söyletilebilir, dans yaptırılabilir (sağ ve sollarını karıştırmıyorlarsa). Yani daha çok psikomotor davranışlara yönelik etkinlikler yaptırılabilir. Nota okuma, keman çaldırmak daha profesyonellik gerektirdiği için bunun için özel eğitim almaları gerekebilir. Ancak ben bu çocuklara doğru eğitim öğretim uygulandığı taktirde müzik dersinin kazanımlarına ulaşabileceklerine inanıyorum. Bununda disleksi eğitimleriyle birlikte yürütülerek yapılması gerektiğini düşünüyorum.”
K5:	“Arkadaşlarıyla konuşmuyor, derse katılmıyor ve dersle alakasız şeyler yapıyor. Örneğin, biz “Erzurum çarşı pazar” türküsünü söylerken o “kırmızı balık gölde” şarkısını söylüyor. Dersten bir haber. Ben bu durumda ona ne öğretebilirim, ne öğrenebilir tam olarak bilemiyorum.”
K6:	“Onların seviyesinde her şey öğretilebilir ama onların nasıl öğrendiklerini öğrenmek lazım. “Sen bunu nasıl öğrenirsin?”, “Sen bunu nasıl öğrenirdin?” diye öğrenciye sorup, en detaya inip o şekilde öğretilmeli. Çünkü disleksinin çeşitleri var. Bir çocuk notayı okuyamıyor ama enstrüman çalabiliyor mesela. Değişik bir algıları var. Bu durumda her şey öğretilebilir mi? Her şeyi öğretemezsin çocuğa. Mesela notayı öğrenemez çocuk. Her şey öğretilemez ama çocuklar güçlüğüne ve zorluğuna göre seviyelendirilip, sorun yaşadıkları yerin dışındaki müzikte öğretilebilecek alanlar çocuğa öğretilir.”
K3:	“6. Sınıftaki öğrencim dersin kazanımlarını öğrenemiyor. Ancak bu öğrencilere do-sol arası notalar, basit ritim kalıpları öğretilebilir.”
K4:	“Kendimde de yola çıkarak bu soruyu cevaplarsam, müzik yazısında zayıf olabilirler ancak onun dışında diğer çocuklar ne öğrenebiliyorsa dislektik öğrenciler de onları öğrenebilir ve öğretilebilir. Öğretmenler bir şeyi gerçekten onlara vermek isteyince bu çocuklar da almak için ellerinden gelen her şeyi yapıyorlar.”

Araştırmaya katılan 10 öğretmeninden 10’unun (%100) soruları cevapladığı ve öğretmenlerin birden fazla cevap verdiği görülmektedir. Yukardaki cevaplar incelendiğinde; 8 öğretmen öğrencilere ritim öğretilbileceğini ve basit ritim kalıplarını Orff çalgılarıyla (ritim çubuğu) çaldırabileceklerini, 1 öğretmen do-sol arası notaların öğretilbileceğini, 1 öğretmen ne öğretebileceğini ve ne öğrenebileceklerini bilmediğini, 1 öğretmen müzik yazısında zayıf olabileceklerini onun dışında diğer çocuklar ne öğrenebiliyorsa dislektik öğrencilerinin de onları öğrenebileceğini, 2 öğretmen notaları öğrenemeyeceklerini, 5 öğretmen şarkıları öğrenebileceklerini, 2 öğretmen ise eşlik yapabileceklerini söyledikleri görülmüştür.

Elde edilen bulgulara göre dislektik öğrenciler basit ritim kalıplarını öğrenebilmekte, basit şarkıları söyleyebilmekte, bazıları bu şarkılara eşlik edebilmekte, bazıları ise çalgı çalabilmektedir. Bulgulara bakıldığında basit bir düzeyde bütün dislektik çocukların bir şeyler yapabildikleri, biraz daha bilgi ve seviye gerektiren konularda bu öğretiler genellenemeyerek göreceli bir durum yaşandığı anlaşılmaktadır. Ancak, her dislektik öğrenciyle özel ilgilenilmesi ve doğru öğretim yaklaşımı, metodu uygulanması durumunda bu öğrencilerin seviye gerektiren konuları da (çalgı çalmak, notaları okumak vs.) yapabilecekleri görülmektedir.

Ganschow, Lloyd-Jones & Miles' in (1994), Jaarsma, Ruijsenaars & Van den Broeck (1998), Howe (1999) ve Nelson'ın (2014) yapmış oldukları çalışmalardan çıkan ortak sonuç; dislektik öğrencilerin eğitiminde çoklu algı teknikleri, sıralı görev eğitimi ve alternatif yanıt seçenekleri gibi eğitim yöntemlerinin üzerinde durulup bu yöntemler kullanılırsa, öğretim yeterince erken uygulanmaya başlanırsa ve öğrenciye yeterli zaman verilirse, dislektik öğrenciler dislektik olmayan öğrencilerle aynı beceri düzeyinde başarıya ulaşabileceklerdir. Bu araştırmaların sonucu mevcut araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin görüşlerinin de bunları destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

5.11. Dislektik Öğrencilerin Aldıkları Müzik Ek Dersinde Öğretmenlerinin İzlediği Yaklaşımlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlere “Öğrencileriniz sizden ek müzik dersi aldıysa, bu ek derste nasıl bir yol izlediniz?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin tümü dislektik öğrencilerin kendilerinden ders almadıklarını ve müdürlerinin veya yönetimin bu BEP kapsamındaki destek odasında bulunan ek derslere müzik dersini dahil etmediklerini belirtmişlerdir. Bu sebeple müzik ek dersi yapmadıklarını, ancak yapmak istediklerini ve çocukların buna ihtiyacı olduğunu da eklemişlerdir.

5.12. Dislektik Öğrencilerin Müzik Eğitiminde Öğretmenlerin Uyguladığı ve Etkili Olduğunu Düşündüğü Öğretim Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlere, “Sizin uyguladığınız ve etkili olduğunu düşündüğünüz öğretim yaklaşımları varsa bunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar Tablo 10’da sunulduğu gibidir.

Tablo 10

Dislektik Öğrencilerin Müzik Eğitiminde Öğretmenlerin Uyguladığı ve Etkili Olduğunu Düşündüğü Öğretim Yaklaşımları

K1:	“Orff yaklaşımı, bazen düz anlatım, grup çalışmaları, işbirlikli öğrenme, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, altı şapkalı öğrenme, kartopu, ayrılıp birleşme, küçük oyun gibi yöntemleri hep kullanıyorum. Bu yöntemler acayip güzel oluyor ve dersimizin nasıl geçtiğini anlamıyoruz. Mesela şu anda ilkökul öğrencilerinin ve dislektik öğrencilerinin yararlanabileceği özel bir animasyon çalışması yapıyorum. Bu animasyonun içerisinde; büyük büyük yazılar, farklı farklı videolar, renkler, notaların harfleri ve notalar da mevcut.”
K3:	“Hareket dayalı dersler yapıyorum. Dersin başında ses ve vücut ısıtma hareketlerini oyunlaştırarak veriyorum. Öğrencileri hareket ettirerek enerjilerini boşaltıyorum sonrasında derse geçiyorum çokta eğlenceli oluyor.”
K10:	“Ben açıkçası özel bir eğitim metodu uygulamadım. Ancak, zaman vermenin, güdülemenin ve öğrenciye güzel yaklaşmanın doğru bir öğretim yaklaşımı olduğunu düşünüyorum.”
K9:	“Drama, Orff gibi yaklaşımlar, soru-cevap yöntemi, çocukla empati kurmak, kulaktan şarkı öğretimi.”
K4:	“Ben kulağa dayalı bir eğitim uyguluyorum, uygulamaya yönelik. Bunun özellikle dislektik öğrencilerde etkili olduğunu düşünüyorum.”
K7:	“Çağdaş öğretim metotlarını kullanıyorum. Orff, Kodaly, Dalcroze gibi. Bunların hepsini harmanlayıp öğrencilerime öyle veriyorum.”
K5:	“Gösterip-yaptırma. Çünkü, öğrencinin okumayla, okuduğunu anlamasıyla, özetlemesiyle, anlatmasıyla arasını çok iyi olmadığı için başka bir yöntemin olabileceğini düşünmüyorum. Özellikle müzik derslerinde gösterip yaptırma tekniğiyle daha başarılı olacaklarına inanıyorum.”
K8:	“Koroya dahil etmek. Belirli gün ve haftalarda onları koroda çıkardım ve onları da koroya aldım. Yapamayacak ve eşlik edemeyen sesi güzel olan dislektik öğrencimi koroda solo seçtim ve öyle sahne aldı. Bu konuda kendilerini iyi hissetmiş oldular, sosyal etkinliklere de katılmış oldular. Bunların yanı sıra Orff, Kodaly gibi yaklaşımları kullanıyorum. Mesela atık eşyalardan ritim çalgıları (marakaslar, ritm bardakları) yaptık. Onlarla biraz daha kolay eşlik yaptılar.”

Araştırmaya katılan 10 öğretmenden 10'unun (%100) soruları cevapladığı ve öğretmenlerin birden fazla cevap verdiği görülmektedir. Tablo 10'da görüldüğü gibi 8 öğretmen Orff yöntemini, 2 öğretmen Kodaly metodunu, 1 öğretmen bütün çağdaş öğretim metotlarını harmanladığını (Orff, Kodaly, Dalcroze vb.), 1 öğretmen gösterip yaptırma tekniğini, 2 öğretmen kulağa dayalı öğretim uyguladığını, 1 öğretmen harekete dayalı eğitim yaptığını, 1 öğretmen birçok yaklaşım (Orff yaklaşımı, bazen düz anlatım, grup çalışmaları vb.) uyguladığını belirtmiştir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin her birinin farklı yöntemler uyguladığı tespit edilmiştir. Orff yönteminin kullanıldığı ve öğretmenler tarafından bunun yararlı olduğu görülmektedir. Kullanılan diğer metotlar ise Kodaly ve dans ve hareket temelli Dalcroze yöntemleridir. Bu yöntemleri kullanmayan öğretmenlerin bazıları kulaktan eğitim yapmakta, bazı öğretmenler gösterip yaptırma tekniğini kullanmakta, bazı öğretmenler ise grup çalışması, işbirlikli öğrenme gibi metotlarında içinde bulunduğu karma metotlar uygulamaktadırlar.

Eren'in (2012) yapmış olduğu çalışmada da, “Orff-Schulwerk müzik ve hareket eğitimi” nin eğitim terapi alanlarında kullanıldığı ve çok duyumlu yaklaşım, yaratıcılık, sosyalleşme ve

grup çalışmaları esaslı olduğu ve Orff etkinlikleri sırasında herkesin kendini kolaylıkla ifade edebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Eren’ in bu sonucu, mevcut araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir ve araştırmamıza katılan öğretmenlerin %80’ ni ile örtüşmektedir.

5.13. Dislektik Öğrencilerin Müzik Dersi İçin Başarı Ölçütlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlere “Öğrencilerin müzik dersi için başarı ölçütü sizce nedir?” sorusu yöneltildiğinde ise öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 11’de verildiği gibidir.

Tablo 11

Dislektik Öğrencilerin Müzik Dersine Yönelik Başarı Ölçütleri

K1:	“Müziği sevmesi. Müziği sevdikten sonra her şeyi başarmaya çalışıyor, öğretmenim ben de buradayım diyor.”
K4:	“Müzik kültürünün oluşması, müzikten anlayabilmesi, iyiyi kötüyü seçebilmesi, sanatı anlayabilmesi öncelikli hedefim bu. Sonrasında ise, müzik yapabilmesi, ne yapabiliyorsa. Çok basit bir ritim tutmaktan bir virtüöz gibi keman çalmasına, basit bir şarkıyı mırıldanabilirken çoksesli bir şarkıyı seslendirebilmesi, çoksesli bir koroda bulunabilmesi gibi. Bunlar hepsi başarı benim için.”
K10:	“O gün ki ders kazanımlarına ulaşması, müziği sevmesi, çalgısını çalabilmesi, kendine özgüveninin gelerek topluma kazanılması benim için başarı ölçütü. Zaten BEP raporu olan öğrencilerin kazanım planlarını ayrıca hazırlıyoruz ve bu öğrencilere 50 üstü not verme zorunluluğu var sınıfta kalmıyorlar. O yüzden bizim işimiz genelde notla değil, çocuğa ne kazandırabiliriz ile.”
K7:	“Bence derse severek gelmeleri, katılmaları, etkinliklere severek eşlik etmeleri başarıdır. Müzik öğretimindeki psikomotor davranışlarla yaptığımız etkinlikleri (eller ritim tutma, çalgı çalma vb.) başarıyla yapmalarıdır. Notaları tanıma, okuma konularının dislektik öğrencilerinden muaf tutulması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü dislektik öğrencilerin kitabını yazmadan, öğretmenlerini yetiştirmeden, eğitim ve öğretim metodunu bulmadan normal gibi kabul edip değerlendirmesinin dislektik öğrencilere haksızlık olacağını düşünüyorum.”
K9:	“Biz bu öğrencilere düşük not veremiyoruz ve sınıfta bırakamıyoruz, raporları olduğu zaman bunlardan muaf tutuluyorlar. Ancak, uygulamalı şarkı söyleme sınavı yaptığımızda ve hata yaptığında diğer öğrencilerime nazaran ona daha fazla tolerans gösteriyorum. Sadece sınavda değil, ders içinde de öğrencime müzik dersiyle veya ödevleriyle ilgili sorular sorarak kendimde genel bir kanaat oluşturunca. Bu öğrencilerden gerçekten çabalayanlara yüksek not, hiç takmayanlara da verebileceğim düşük notlardan veriyorum. Yani yapabildikleri/çabaladıkları ölçüde puan veriyorum, kazanımlarını da onlara göre ayarlıyorum. O gün ki kazanımlara ulaşmaları, derse anlamlı tepki vermeleri, dersin kazanımlarına kalıcı bir şekilde ulaşmaları ve en önemlisi kendilerinin de bu derste geliştiklerini fark etmeleri benim bu derste bir başarı ölçütüdür.”
K8:	“Diğer öğrencilerle aynı puanlamayı yapmıyoruz. Dislektik öğrencilerimiz için yıl boyunca kazandıracağımız kazanımları özel olarak sene başında hazırlıyoruz. Böyle olunca da istediğimiz kazanımlara ulaşabiliyoruz, yeterli seviyeye geliyorlar ve başarılı olmuş oluyorlar.”
K5:	“Gösterip yaptırma tekniğini uyguladığım için benden ne kadar kopya çektiği, beni ne kadar taklit ettiği, benim ona kazandırdıklarımı/kazandırmak istediklerimi ne kadar güzel bana geri yansıtıyorsa, ondan ne kadar dönüt alabiliyorsam benim için başarı bu demektir.”

Araştırmaya katılan 10 öğretmeninden 10'unun (%100) soruları cevapladığı ve öğretmenlerin birden fazla cevap verdiği görülmektedir. Yukarıda görüldüğü üzere 1 öğretmen müziği sevmesinin, 1 öğretmen derse severek gelmesinin, 1 öğretmen müzik kültürünün oluşmasının, müzikten anlayabilmesinin, 8 öğretmen o günkü ders içi kazanımlarına ulaşmasının, 2 öğretmen içinse koroda bulunması başarılı sayılması için yeterli sayılmaktadır.

Elde edilen bu bulgulara dayanarak öğretmenlerin notu önemsemediği, onlar için önemli olanın öğrencilerinin ders kazanımlarına ulaşmaları, müzikten anlayabilmeleri, müziği ve müzik dersinin sevmeleri olduğunu görülmektedir. Her öğretmenin kendine özel bir yöntemi olduğundan dolayı ek olarak öğrencisini koroda yer almasıyla veya kendisini iyi taklit etmesiyle başarılı sayan öğretmenler de bulunmaktadır.

Ne yazık ki, dislektik öğrencilere özel olarak yapılmış bir çalışma bulunamadığı için ortaokul öğretmenlerinin müzik öğretimi uygulamaları ve ölçme-değerlendirme süreçlerini inceleyen bir çalışmadan örnek vermek mevcut çalışmayı bir şekilde destekleyebilecektir. Dinç Altun & Gülay'ın 2017 yılında yaptığı çalışmada, müzik öğretmenlerinin, öğrencilerinin başarılarını değerlendirirken en çok derse ilgi ve katılım düzeylerini dikkate aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçta, mevcut çalışmada elde edilen bulguları desteklemekte ve araştırmaya katılan öğretmenlerin %80' ni ile örtüşmektedir.

5.14. Dislektik Öğrencilerin Müzik Eğitime Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlere “Müzik dersinde dislektik öğrencilerin eğitime ilişkin önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar Tablo 12’de sunulduğu gibidir.

Tablo 12

Dislektik Öğrencilerin Müzik Eğitimi için Öneriler

K1:	“Müzik öğretmenlerinin donanım olarak, materyal olarak geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Onlara uygun, onların anlayabileceği gibi materyallerin devlet tarafından temin edilmesini istiyorum. Aynı zamanda, müzik öğretmenleri mezunsa hizmet içi eğitimlerle bu açıklarının devlet tarafından kapatılmasını, üniversitede müzik öğretmenliği okuyanlar içinse üniversite programlarında bu programların olmasını istiyorum. Çünkü bu insanlar üniversiteden mezun olduklarında duvara toslayacaklar.”
K5:	“Sabırlı olunması. Özellikle dislektik, otistik, down sendromlu öğrencilerde aşırı ve aşırı sabırlı olunması gerekiyor. Herhangi bir öğrenciye 10 kere sabrediyorsak bu öğrencilere 30-40 defa sabretmemiz lazım. Sabrettiğimiz zaman geri dönüşü paha biçilemez oluyor. Ona dünyaları verseniz bu kadar etkili olamaz. Başka önerdiğim şey ise, öğretmenlerin kendilerini onların yerine koymaları yani empati yapmaları. Onları anlayıp onlara pekiştirici verebilmek. En önemlisi de, öğretmenlere dislektik öğrenciler ve dislektik öğrencilerin eğitimi konusunda eğitim verilmesi. Bu gerçekten çok önemli. Çünkü ben öğrencimle ilk karşılaştığımda epey bir zorlandım. Okumasında, okuduğunu anlamasında, yazmada epey zorlandım. Mesela artık ben böyle bir deneyim yaşadığım için bundan sonraki olacak dislektik öğrencilerime nasıl davranacağım hakkında bir fikre sahibim ancak yeni yetişen öğretmenlerimizin, diğer dislektik öğrencisi olmayan öğretmen arkadaşlarımızın bu konuda eğitim almasını ben çok istiyorum.”
K7:	“Kısa vadede yapılması gerekenlerden birisi, bu alanla ilgili çalıştayların yapılması. Bu alandaki uzmanlar ve uzun yıllar dislektiklerle çalışan eğitimciler bir araya toplanılarak, bu öğrencilerin eğitim ve öğretim metot ve yaklaşımları, derslerinde kullanılacak olan materyaller belirlenmelidir. Dislektik öğrencilerin eğitimi için özel olarak, lisans döneminde dersler açılmalı ya da lisansta profesyonel olarak disleksi eğitimi bölümü açılmalıdır. Yüksek lisans ve doktora içinse disleksiye özel bölümler oluşturulmalıdır. Dislektiklere özel oluşturulan bu yaklaşım, metot, kitap ve materyaller en kısa sürede çalışan öğretmenlere hizmet içi eğitimle, okuyan öğretmenlere de mezun olmadan özel bir dersle verilerek öğretmenler bu öğrenciler için hazırlanmalıdır. Dislektik öğrencilerin değerlendirmesi ise, kendilerine özel hazırlanmış olan bu planlar ve kazanımlar doğrultusunda değerlendirilmelidir. Kaliteli bir kaynaştırmanın hareket edebileceği müzik salonu kurulmalı, dersler orada işlenmelidir.”
K10:	“Öncelikle velilerin bu çocuklara inanması, insanların bu konuda bilgilenebilmesi çok önemli. Öğretmen eğitimi birinci sırada olmalı. Öğretmenlerimiz bu konuda eğitilmeli ki, hem öğrenciyi, hem diğer öğrencileri hem de velilerini eğitebilsinler. Öğretmenler eksik kalırsa toplum eksik kalır. Bu sebeple önerim; öğretmenlere dislektik öğrencilerin müzik eğitimi konusunda eğitim verilmesi, sınıfta bu çocuklara uygun öğretim sağlayabilecek materyal olması ve bu çocuklara müzik alanında da özel alan sunulabilmesi.”
K6:	“Öğrencilere değil de öğretmenlere ilişkin bir öneride bulunabilirim. Gerçekten bu konuda bizi iyi yönlendirip bilgilendirmeleri gerekiyor hizmet içi eğitimlerde. Özel eğitim dersleri de sınırlandırılmalı, içine çok fazla alan giriyor, çok genel. O yüzden bence ayrı bir disleksi alanı açmak lazım. Çocuklara dair. Çünkü bu çocuklar içimizde. Mesela Otizmi anlıyorsun, anlaşıyor ne yapabileceğini ne yapamayacağını bilinen çocuklar ama disleksi anlaşılmıyor, anlayamıyorsun. O yüzden harcanma ihtimalleri çok yüksek çocuklar bunlar, çok dikkat edilmeli. Disleksi çok farklı alanla da karışıyor. Yenilemek istiyorum bu çocuklara başka bir alan açılmalı, çünkü bu çocuklar anlayamıyorlar diye bir kenara attığımız çocuklar değil, aksine bizi çok şaşırtan, anlayabilen ve sürprizlerle dolu çocuklar. “
K2:	“Bu çocuklarla daha çok özel olarak ilgilenilmeli. Mesela biz bu öğrencimizi başka bir öğretmenin dikkati sayesinde tespit edebildik. Şans eseri olarak o dönem rehberlik öğretmenimiz okulda vardı ve biz çocuğu test yapabildik. Bu çocuklar özel ve ilgiye muhtaç çocuklar, bunların tespiti erken yapılabilir. Bunun dışında müzik öğretmenlerine bu çocukların özel eğitim verilmeli, bu çok önemli. Biz neyi nasıl öğreteceğimizi bilmeden bunu yapamayız. Notalar öğrenmesi için renkli dizeler ya da “do” dondurma, “re” dere şeklinde oyunlaştırılarak verilebilir.

Tablo 12 (devam)

Dislektik Öğrencilerin Müzik Eğitimi için Öneriler

K4:	“Dislektiklerin yani bizim notaları okumamızı karıştıran şey çizgilerdir. Mesela ben hala nota okurken aralık sayıyorum. Öğrencilerin öğretimine ilişkin; Orff yönetiminin etkili olabileceğini, ancak, dislektik öğrenciler nota okumalarına ilişkin yapılan uyarlamaların (notaların büyütülerek verilmesi, renklendirilmiş çizgilerin) etkili olmayacağını düşünüyorum. (Tabi ki her dislektik öğrenci farklı, bazı öğrencilerde etkili de olabilir.) Aslına bakarsak bizim için en önemli konu, ayrıştırılmamız. Bir şey yapamadığımızda bizim üzerimize gelmesi. Bunları yapmamalarını önerebilirim. Çünkü bu bizim hem özgüvenimizi yıkıyor hem de bizi öfkeliyor. Aslında böyle bir durumda daha çok kendimize öfkeleniyoruz. Bunu yapamıyorum, niye yapamıyorum gibi. Kendimizde çok fazla eksiklik arıyoruz. Aslında, yapabileceğimiz bir şeyi yapamadığımız için bundan soğuyoruz. Ondan soğuduğumuz için de, ona yakın veya çevresinde olan, belki daha iyi yapabileceğimiz şeylerden de soğuyoruz. Mesela benim okulu uzatmamın, hatta bir dönem okulu bırakmamın sebebi de buydu. Ki okula girerken ben sekizinci olarak girdim, hem de hayatında hiç müzik eğitimi almamış birisi olarak. Çünkü o zaman sadece kulak sınavı vardı, dikte olsaydı kesinlikle giremezdim, barajı bile aşamazdım.”
-----	---

Araştırmaya katılan 10 öğretmenden 10'unun (%100) soruları cevapladığı ve öğretmenlerin birden fazla cevap verdiği görülmektedir. Soruya verilen cevaplar incelendiğinde, 9 öğretmen hizmet içi eğitimle dislektik öğrenciler ve bu öğrencilerin müzik eğitimi konusunda eğitilmek istediklerini, lisansta okumaya devam eden öğretmen adayları için de bu konuda özel olarak eğitilmeleri konusunda öneride bulunmuşlardır. Bir öğretmen dislektik öğrencilerin müzik eğitimine ilişkin çalıştayların yapılmasını ve bu alandaki uzmanların/eğitimcilerin bir araya gelerek bu öğrencilerin eğitim ve öğretim metot ve yaklaşımları, derslerinde kullanılacak olan materyalleri geliştirmeleri gerektiğini, 1 öğretmen bu öğrencilere özel daha da sabırlı olunması gerektiğini, 1 öğretmen bu öğrencilerin üzerine gelinmemesi ve ayrıştırılmaması gerektiğini, 2 öğretmen öğretmenlerin öğrencilerin hayal güçlerine dokunması gerektiğini söyleyerek derslerini oyunlaştırmaları gerektiğini, 1 öğretmen bu öğrenciler için ek etkinlikler düzenlemesi gerektiğini, 1 öğretmen bu çocuklarla daha özel olarak ilgilenilmesini, 1 öğretmen velilerin çocuklarına inanmasını, 1 öğretmen ise özel eğitimin alanının çok genel olarak ele alındığını bunun sınırlandırılmasının gerektiğini söyleyerek önerilerde bulunmuştur.

Sonuç olarak, elde edilen bulgularda öğretmenlerin dislektik öğrenciler ve onların müzik eğitimi hakkında eğitim almak istedikleri ve bu eğitimi önerdikleri görülmüştür. Öğretmenler, neyi doğru neyi yanlış yaptıklarını, hangi duygunun çocuktaki hangi davranışı tetiklediğini veya hangi yöntemi kullanıp nasıl bir yol izleyeceklerini bilmediklerini, bu nedenle tam olarak etkin olmadıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak bazı öğretmenler, öğrenciler için ek etkinlikler düzenlemesi gerektiğini, bu öğrencilerin üzerine gelinmemesi ve ayrıştırılmaması gerektiğini, öğretmenlerin öğrencilerin hayal güçlerine dokunması ve

derslerini oyunlaştırmaları gerektiğini, bu çocuklarla daha özel olarak ilgilenilmesini, velilerin çocuklarına inanmasını ve bu öğrencilere özel daha da sabırlı olunması gerektiğini eklemişlerdir. Bunların yanı sıra, özel eğitim alanının çok genel olarak ele alındığını bunun sınırlanmasının gerektiğini ve eğitim derslerinin de buna göre verilmesi gerekliliğini de vurgulamışlardır.

15. soru olarak öğretmenlere “Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı ?” diye sorulmuştur. Öğretmenler başka eklemek istedikleri bir şey olmadığını belirtmişlerdir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, Türkiye’deki ortaokul müzik öğretmenlerinin dislektik öğrenciler ile ilgili görüşleri ve müzik öğretimi ile ilgili çözüm önerileri üzerine yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar ve sorunların çözümüne yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Dislektik öğrencilerin müzik ders içi davranış ve algılarını öğretmenlerin görüşleri açısından inceleyerek, yaşanan sorunları ortaya koymayı ve sorunların çözümüne yönelik öneriler geliştirmeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma deseninde bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın evrenini Türkiye’deki dislektik öğrencilere müzik eğitimi veren ortaokul müzik öğretmenleri, örneklemini ise gönüllü ve ölçüt örneklemeyle seçilmiş 10 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları, müzik öğretmenleriyle telefon görüşmeleri gerçekleştirilerek sorulmuş, görüşmeler kayıt altına alınarak veriler toplanmış ve verilen cevaplar içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Öğrencilerin öğrenme güçlüklerinden kaynaklı müzik dersinde karşılaştıkları durumlara bakıldığında öğretmenlerden %70 oranında alınan cevap ile dislektik öğrencilerin notaları algılamakta, yazmakta ve öğrenmekte sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bu durum dışında yazı yazmada zorlandıkları ve bunun ders takiplerini etkilediği, anlamada zorluk yaşadıkları, öğrencilerde dikkat dağınıklığı olduğu ve ritim tutmakta, çalgı çalmakta/öğrenmekte zorlandıkları sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Öğrencilerin ders içerisindeki davranışlarının sosyal ve duygusal açıdan değerlendirilmesine bakıldığında, %80 oranında dislektik öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişim kurmadığı

sonucuna ulaşılmaktadır. Bu duruma ek olarak, öğrencilerin grup çalışmalarında başarısız oldukları ve öğretmenlerin öğrencilere bu etkinliği yaptıramadıkları saptanmıştır.

Öğrencilerin müzik dersi kazanımlarına ulaşma düzeylerine bakıldığında, %90 oranında verilen cevap ile öğrencilerin ders kazanımlara ulaşmasının mümkün olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Mevcut araştırma sonucunda dislektik öğrencilerin temel müzik yazı ve öğelerini yeterince kullanamadıkları, tonal (tek diyezli, tek bemollü) ve makamsal dizileri (kürdi, acemkürdi, muhayyerkürdi) yeterince tanımadıkları, Türk müziği biçimlerini yeterince tanımadıkları, ritim kalıplarını yeterince oluşturamadıkları, farklı müziklerden bireysel ve ortak sınıf arşivini yeterince geliştiremedikleri, oluşturdukları ezgileri çoğunlukla seslendiremedikleri ve bu nedenle de bu kazanımların amacına ulaşmadığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin öğrencileriyle etkileşimlerine ve yaklaşımlarına bakıldığında, her öğretmenin farklı yaklaşım uyguladığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %30 oranıyla dislektik öğrencilerine daha ilgili, daha sıcak ve daha ılımlı yaklaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin öğrencileriyle müzik eğitimi deneyimlerine bakıldığında, öğretmenlerin %20 oranında öğrencilerin nota okuyamadıkları ve öğretmenlerin kulaktan eğitim yaparak buna bir çözüm buldukları saptanmıştır. Her öğretmenin farklı deneyimleri olması nedeniyle diğer sonuçlar şu şekilde sıralanabilmektedir; bazı öğrenciler nota okuyamadığı halde piyano çalabilmekte, bazı öğrenciler koroya uyum sağlayamamakta ve eşlikte zorlanmakta, bazı öğrenciler geç anlamakta, bazı öğrencilerin görsel hafızasının güçlü olması nedeniyle renklendirilerek/ resmedilerek nota öğretilbildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin dislektik öğrencileri ile gerçekleştirdikleri müzik derslerinde izledikleri yollara bakıldığında, öğretmenlerin bireysel olarak kendilerine özel bir yol çizdikleri ve ortak bir yol izlenmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çıkan sonuçlar, müfredatın animasyonlaştırılarak kullanılması, Orff metodu ve müzik etkinlikleri kullanması, çalgı ile eşlik edilerek türkü, şarkı öğretimi yapılması, Orff çalgılarının materyal olarak kullanılması, renkli müzik notalarının bulunduğu müzik videolarıyla müzik yaptırılması şeklinde özetlenebilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, akran eğitiminin ve bireysel eğitimin uygulanması, öğrenciyle fazladan ders yapılması, renklendirilmiş nota kullanması, dislektik öğrencisine göre dersinin bütününi şekillendirmesi, öğrencisine özel olarak dersini indirgemeye çalışması gibi yollar izlendiğini sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin dislektik öğrencilere müzik öğretiminde kendilerini yeterli ve yetersiz bulduğunu alanlara bakıldığında %60 oranıyla öğretmenlerin kendini yetersiz bulduğu, bu konuda eğitim almadıkları ve bilgisiz/yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin disleksinin özelliklerine, disleksi tanı sürecine ve dislektiklerin eğitime ilişkin bilgilerinin yetersiz düzeyde olduğu, öğretmenlerin kendilerini disleksi ve dislektiklerin eğitimi konusunda yeterli görmedikleri, öğretmen eğitime önemli bir ihtiyaç olduğunu ve dislektiklerin nasıl öğrendiğini ve öğretmenlerin müzik öğretimini tüm öğrenciler için nasıl erişilebilir hale getireceklerini bilmediklerini sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin müzik ders süreçlerinin/durumlarının ebeveynleriyle konuşulması ve evlerinde müzik dersinin pekiştirilebilmesi için onlardan destek alınması durumuna bakıldığında; %80 oranıyla öğretmenlerin velilerin katılmasını çok iyi ve faydalı bulduğu, ancak bu öğretmenlerin %60'ının ne yazık ki velilerinin bu sürece katılmadığı ve öğretmenlerin velileriyle çok zor iletişim kurduğu saptanmıştır.

Müzik dersinde dislektik öğrencilere neler öğretilbileceği ve neleri öğrenebileceklerine bakıldığında, öğretmenlerin %80'i bu öğrencilere ritim öğretilbileceği ve basit ritim kalıplarını Orff çalgılarıyla (ritim çubuğu) çaldırabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin çoğunluğu bu öğrencilerin şarkıları öğrenebileceklerini de eklemiştir.

Dislektik öğrencilerin müzik eğitiminde öğretmenlerin uyguladığı ve etkili olduğunu düşündüğü öğretim yaklaşımlarına bakıldığında, %80 oranıyla öğretmenlerin Orff yöntemini kullandıkları tespit edilmiştir.

Dislektik öğrencilerin müzik dersi için başarı ölçütlerine bakıldığında, %80 oranıyla öğretmenlerin, öğrencisinin o günkü ders içi kazanımlarına ulaşmasının yeterli bulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dislektik öğrencilerin müzik eğitimi önerilerine bakıldığında, %90 oranıyla öğretmenlerin hizmet içi eğitimle dislektik öğrenciler ve bu öğrencilerin müzik eğitimi konusunda eğitilmek istedikleri ve lisansta okumaya devam eden öğretmen adayları için de, bu konuda özel olarak eğitilmeleri konusunda öneride bulunulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Türkiye'deki ortaokul müzik öğretmenlerinin dislektik öğrenciler ile ilgili görüşleri ve müzik öğretimi ile ilgili getirdikleri çözüm önerileri üzerine aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Dislektik öğrencilerin müzik öğretimi için öneriler:

- Müzik öğretmenleri dislektik öğrencilerin gelişimini yakından takip etmeli, özel gereksinimlerini tespit etmeli ve müzik dersini sevdirmeye çabasında olmalıdır.
- Dislektik öğrencilerin müzik dersinde müzik öğretmenleri çoklu algı tekniklerini kullanabilir. Öğrencilerin birçok duyusuna hitap edebilecek Orff, Kodaly ve Dalcroze gibi yöntemler en uygun yöntemler olabilecektir.
- Dislektik öğrencilerin tahtada yazılı olanları defterine geçirmesi çok zorlayıcı olacağından, öğretmenin ders notlarını öğrenciye yazılı olarak vermesi daha kolay olabilecektir. Bu metin hazırlanırken basit kelimeler kullanmaya ve cümleleri kısa tutmaya özen gösterilebilir.
- Tahtayı kullanmanın gerektiği durumlarda, her satır için farklı tebeşir veya kalem kullanılabilir. Ayrıca, dislektik öğrenciyi başka bir öğrenciyle eşleştirerek ondan bakması sağlanabilir ve ikili çalışma yaptırılabilir (Akran eğitimi).
- Öğrenciye hazırlanacak çalışma kağıdı için göze hitap edecek bir sayfa düzeni hazırlanabilir, dislektik öğrencilerin rahat okuyacağı yazı tipleri (Times New Roman, Comic Sans, Century Gothic) kullanılabilir ve kullanılmadan önce de öğrencinin hangisini tercih ettiği belirlenebilir.
- Çalışma kağıdının sayfa düzeni için, sayfayı çok doldurmamaya, büyük punto kullanmaya, gerekli görülen yere fotoğraf veya resim eklemeye, bilgiyi mümkünse sayfanın bütününe yaymaya ve aralarında boşluk bırakmaya özen gösterilebilir.
- Öğrenciye verilecek olan çalışma kağıdında ana başlık, alt başlık ve paragraf başlarını girintili yazmaya, başlık ve anahtar sözcükleri kalın harflerle yazmaya, başlık, alt başlık ve metin girişlerinin olduğu yerler katlanıp birer kat çizgisi oluşturularak öğrencinin istediğinde bölümleri rahatça bulabilmesini sağlamaya dikkat edilebilir.
- Ev ödevleri de dislektik öğrencilere yazılı halde verilebilir. Öğretmen tarafından bu çalışma kağıdının önemli yerleri farklı kalemle işaretlenebilir ve bu bölümlerin üzerinden geçmesi istenilebilir.
- Nota okumayı dislektik öğrenciler ile uyumlu hale getirebilmek için normal boyuttaki dizeği iyice büyütürük, geniş ve kalın çizgili bir dizek kullanılabilir. Notayı daha rahat görebilmeleri için renkli kalemle çizgilerin üzerinden geçilebilir veya renkli kağıt/renklendirilmiş nota kullanılabilir.

- Her notayı tek tek okuma ihtiyacını azaltmak için dizek üzerine notayı hatırlatıcı semboller konulabilir.
- Tekrar edilen ritim ve melodiler gibi her türlü gereksiz bilgi nota kağıdından çıkartılabilir. Nota kağıdının mümkün olduğunca düzenli hale getirilmesi okumayı kolaylaştırabilir.
- Öğrenciye verilen şarkı veya çalgı notasyonunda kendi partiyonundan başka partiyonlar mevcut ise bu partiyonlar öğrencinin okumasını kolaylaştırmak için çıkartılabilir.
- Ritim öğretimi için Kodaly yönetimindeki gibi ritimler isimlendirilerek (dörtlük nota için “ta”, sekizlik için “ti” vb.) Orff çalgılarla o ritimler çaldırılıp, öğrenciye isimlendirilmiş hali söyletilebilir. Öğrenci gelişim kaydettikten sonra bunlarla birlikte şarkı öğretimi yapılabilir.
- Ders içerisinde çocuklar kendilerini rahat hissettiğinde daha iyi öğrenmektedirler. Bu nedenle, ders içerisinde gözleri kapalı halde klasik müzik dinletilerek, zihinde canlandırma teknikleri uygulanarak, yoga veya ses açma hareketleri gibi beden esneten alıştırmalara yer verilerek, oyun oynatılarak, plan yapmadan veya beklenti içine girmeden öğrencilerin en sevdiği aktivitelerden yaptırılarak dislektik öğrencilerin ders içinde daha çok kazanılması, dersten zevk alması ve aktif olması sağlanabilir.
- Müzik öğretmenleri dislektik öğrencilerine müziği öğretirken, öğrencileri için uygun öğretim ayarlamalarını yapabilecek duruma gelebilir.
- Öğretmenlerin dislektik çocuklar hakkında özel bilgi (görsel, işitsel, motor ve sosyal beceriler alanlarında güçlü ve zayıf yönleri) edinebilmeleri eğitim ile sağlanabilir.
- Dislektik öğrencilerin okulun ilk günlerinde erken tespit edilebilmesi ve erken müdahaleye başlanması sağlanabilmelidir. Okula yeni kayıt olan öğrencilerle, rehberlik öğretmeni tarafından sohbet şeklinde ön görüşmeler yapılabilir, “disleksi” olma ihtimali değerlendirilebilir.
- Dislektik öğrencilerin ailesi ve öğretmen/okul yönetimi iletişimi sağlanabilirse, öğrencinin eğitimi daha etkili yürütülebilir.
- Göreve başlamış müzik öğretmenleri için “dislektik öğrenciler” ve “dislektik öğrencilerin müzik eğitimi” üzerine hizmet içi eğitim verilebilir.

- Lisans eğitimine devam eden öğretmen adayları ise bu konularda özel olarak eğitilebilir ve ayrıca okul stajlarının bir dönemi dislektik öğrencilerin bulunduğu okullarda yaptırılabilir.
- Öğretmen adaylarının lisans eğitiminde aldığı “Özel Eğitim” dersine müzik eğitiminden özel eğitimle ilgilenen öğretmenler girebilmeli ve bu derste özel eğitim öğrencilerine müziğin nasıl öğretileceği öğretilmelidir.
- Dislektik öğrencilerin müzik eğitimi alanıyla ilgili çalıştaylar yapılabilir. Bu alandaki uzmanlar ve uzun yıllar dislektik öğrencilerle çalışan eğitimciler bir araya gelerek bu öğrenciler için eğitim ve öğretim metot ve yaklaşımları oluşturabilir ve derslerinde kullanılacak olan materyalleri belirleyebilirler.
- Dislektik öğrencilerin müzik öğretimi üzerine yapılacak ve en yüksek müzik potansiyellerine ulaşmalarını sağlayacak eğitim stratejilerini oluşturacak çalışmalara çok ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmacıların disleksi ve müzik notasyonu alanlarında zorlukların nasıl çözüleceğine dair yeni araştırmalar yapmaları önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Acar S. (2018). Gelişimsel disleksi ve endofenotipik yaklaşım: Nörogenetik, nörobiyolojik ve nörobilişsel temeller. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 62-91. 15 Şubat 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dkyad/issue/44794/557203> sayfasından erişilmiştir.
- Akıncı, M. S. & Alpagut, U. (2017). Müzik öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin genel müzik eğitimlerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research*, 10(53). <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175334142>
- Akıncı, M. & Alpagut, U. (2019). Müzik öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin şarkı ve çalgı eğitimlerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 909-930. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.485509>
- Altuntaş, F. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından erişilmiştir>.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 5th Ed. (DSM-5). American Psychiatric Association, Arlington, VA.
- Araz-Altay, M. & Görker, I. (2018). Dsm-5 kriterlerine göre özgül öğrenme bozukluğu tanısı alan olguların psikiyatrik eşanı ve WISC-R profillerinin değerlendirilmesi. *Archives of Neuropsychiatry/Noropsikiatri Arsivi*, 55(2), 127-134. 21 Mart 2020 tarihinde http://www.noropsikiyatriarsivi.com/sayilar/c55s2/npa_c55s2_127-134.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Arı, R. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Konya: Atlas.

- Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A.-K., Närhi, V., Korhonen, E., & Ahonen, T. (2019). Associations between childhood learning disabilities and adult-age mental health problems, lack of education, and unemployment. *Journal of Learning Disabilities*, 52(1), 71–83. <https://doi.org/10.1177/0022219418775118>
- Asfuroğlu, B., & Fidan, S. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü / Spesific learning disorders. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1), 15 Eylül 2019 tarihinde <http://dergipark.org.tr/tr/pub/otd/issue/20472/218032> sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, K. (2015). *Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Erken Dönem Belirtileri ve Erken Müdahale Uygulamalarına Dair Derleme*. Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongre Kitabı. 11 Ocak 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hsbfd/issue/7893/103918> sayfasından erişilmiştir.
- Ataman, A. (2004). *Gelişim ve öğrenme* (Geliştirilmiş 2. baskı.). Ankara: Gündüz.
- Atterbury, B. (1983). A comparison of rhythm pattern perception and performance in normal and learning-disabled readers, age seven and eight, *Journal of Research in Music Education*, 3(4), 259-270. <https://doi.org/10.2307/3344629>
- Aydın, B., Akbağ, M., Tuzcuoğlu, S., Yaycı, L. & Ağır, M. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Aydınalp, K. (1972). Özel okuma geriliği. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 9(3-4), 175-184.
- Bacanlı, H. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem.
- Balcı, E. (2015). *Amerika Birleşik Devletleri'nde disleksili bireylere uygulanan eğitim ve öğretim programlarının Türkiye'de yapılan çalışmalara katkısı açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Balcı, E. (2017). Dyslexia: definition, classification and symptoms. *Süleyman Demirel University International Journal of Educational Studies*, 4(2), 166-180. 12 Nisan 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduijes/issue/32846/336369> sayfasından erişilmiştir.
- Balcı, E. (2019). Disleksi hakkında öğretmen görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 162-179. <https://doi.org/10.12984/egeefd.453922>

- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Barbiero, C., Lonciari, I., Montico, M., Monasta, L., Penge, R., Vio, C., & Ronfani, L. (2012). The submerged Dyslexia iceberg: How many school children are not diagnosed? Results from an Italian study. *PLoS ONE*, 7(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0048082>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28. 18 Şubat 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/753041> sayfasından erişilmiştir.
- Baştürk, S. & Taştepe, M. (2013). *Evren ve örneklem. Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Vize.
- Batu, S. (1998). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Batum, P. (2007). *Öğrenme bozukluklarında ebeveyn kabulü/reddi ile içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Bender, W. N. (2014). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri: Özellikleri, tanılama ve öğretim stratejileri* (H. Sarı, Çev. Ed.) Ankara: Nobel (Orijinal çalışma basım tarihi 2007).
- Bingöl, A. (2003). Ankara'daki ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56(2), 67-82. https://doi.org/10.1501/Tipfak_00000000053
- Büyüköztürk, Ş. & Kılıç Çakmak, E. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, 17. Baskı, Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 11. Baskı, Ankara: Pegem.

- Cahn, L.D. (1987). Teaching piano students with learning disabilities. *American Music Teacher*, 36(5), 22-24. 16 Mayıs 2019 tarihinde <https://www.isikun.edu.tr/kutuphane/sayfasından> erişilmiştir.
- Catts, H. W. (1989). *Speech Production Deficits in Developmental Dyslexia. Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 422-428. <https://doi.org/10.1044/jshd.5403.422>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*, London: Routledge Falmer. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203224342>
- Colenbrander, D., Ricketts, J., & Breadmore, H. L. (2018). Early identification of dyslexia: Understanding the issues. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 49, 817-828. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0007
- Costa, L. J. C., Edwards, C. N. & Hooper, S. R. (2016). Writing disabilities and reading disabilities in elementary school students: Rates of cooccurrence and cognitive burden. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 17-30. <https://doi.org/10.1177/0731948714565461>
- Çalış, S., Karaca, D.T., Karaca O. & Yiğit, G. (2018). *Disleksi özgül öğrenme güçlüğü*, 1. Basım, İstanbul: Psikonet.
- Çayır, A. & Eid, B. N. K. (2010). Öğrenme güçlüğü çeken bir ilköğretim 3. sınıf öğrencisinin kaynaştırma sınıfındaki sosyal uyum becerilerinin incelenmesi. *Education Sciences*, 5(4), 1764-1776. 25 Mayıs 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/185735> sayfasından erişilmiştir.
- Çelik, C. (2019). *Özgül öğrenme güçlüğünde zihinsel işlevlerin değerlendirilmesi ve müdahale yöntemlerinin etkililiği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Çevik, D. B. (2016). Müzik öğretim yöntemlerinden, orff müzik öğretilerine genel bir bakış. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 95-100. 11 Şubat 2019 tarihinde <http://fbed.balikesir.edu.tr/index.php/dergi/article/view/194/177> sayfasından erişilmiştir.
- Danielson, L., Bradley, R., & Hallahan, D.P. (Eds.). (2002). *Identification of Learning Disabilities: Research To Practice* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410606297>

- Demir, B. (2005). *Okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğüünün belirlenmesi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem.
- Devine, A., Soltész, F., Nobes, A., Goswami, U. & Szűcs, D. (2013). Gender differences in developmental dyscalculia depend on diagnostic criteria. *Journal of Learning and Instruction*, 27, 31–39. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.02.004>
- Dinç Altun, Z. & Gülay, A. (2017). Ortaokul müzik öğretmenlerinin müzik öğretimi uygulamaları ve ölçme-değerlendirme süreçlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 57, 143-162. <http://dx.doi.org/10.9761/JASS7039>
- Dirks, E., Spyer, G., van Lieshout, E. C., & de Sonnevile, L. (2008). Prevalence of combined reading and arithmetic disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 460–471. <https://doi.org/10.1177/0022219408321128>
- Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- DSM IV. (1998). *Diagnostic and statistical manual*. 4. Baskı. APA, Washington.
- DuPaul, G. J. & Stoner, G. (2003). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies* (2nd ed.). New York, NY: Guilford.
- DuPaul, G. J., Gormley, M. J. & Laracy, S. D. (2013). Comorbidity of LD and ADHD: Implications of DSM-5 for assessment and treatment. *Journal of learning Disabilities*, 46(1), 43-51. <https://doi.org/10.1177/0022219412464351>
- Dünya Sağlık Örgütü (2011). *World report on disability*. 22 Eylül 2019 tarihinde <https://www.who.int/publications/i/item/world-report-on-disability> sayfasından erişilmiştir.
- Eden, G. F. & Vaidya, C. J. (2008). ADHD and developmental dyslexia: Two pathways leading to impaired learning. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1145, 316–327. <https://doi.org/10.1196/annals.1416.022>

- Ehri, L. C. (2000). Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin. *Topics in Language Disorders*, 20(3), 19-36. <https://doi.org/10.1097/00011363-200020030-00005>
- Erbeli, F., Hart, S. A. & Taylor, J. (2018). Genetic and environmental influences on achievement outcomes based on family history of learning disabilities status. *Journal of learning disabilities*, 52(2), 135–145. <https://doi.org/10.1177/0022219418775116>
- Eren, B. (2012). Müzik Eğitiminde Kaynaştırma Uygulamaları ve Orff-schulwerk. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 14-25. 15 Ekim 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/21476/230186> sayfasından erişilmiştir.
- Ersoy, Ö., & Avcı, N. (2001). *Özel gereksinimli çocuklar ve eğitimleri öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar*. Ankara: Yapa.
- Fisher, S. E., & DeFries, J. C. (2002). Developmental dyslexia: Genetic dissection of a complex cognitive trait. *Nature Reviews Neuroscience*, 3(10), 767-780. <https://doi.org/10.1038/nrn936>
- Ganschow, L., Lloyd-Jones, J. and Miles, T. R. (1994). Dyslexia and musical notation. *Annals of Dyslexia*, 44, 185-202. <https://doi.org/10.1007/BF02648161>
- Geier, D. A., Kern, J. K. & Geier, M. R. (2017). Blood lead levels and learning disabilities: A cross-sectional study of the 2003–2004 national health and nutrition examination survey (NHANES). *International journal of environmental research and public health*, 14(10), 1202. <https://doi.org/10.3390/ijerph14101202>
- Germano, E., Gagliano, A., & Curatolo, P. (2010). Comorbidity of ADHD and dyslexia. *Developmental neuropsychology*, 35(5), 475-493. <https://doi.org/10.1080/87565641.2010.494748>
- Gibbs, D. & Cooper, E. (1989). Prevalence of communication disorders in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 60-63. <https://doi.org/10.1177/002221948902200111>
- Gilbert, J. P. (1983). A comparison of the motor music skills of nonhandicapped and learning disabled children. *Journal of Research in Music Education*, 31(2), 147-155. <https://doi.org/10.2307/3345217>

- Gooch, D., Hulme, C., Nash, H. M., & Snowling, M. J. (2013). Comorbidities in preschool children at family risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 55(3), 237-246. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12139>
- Gülbetekin, E. (2016). Çocukların bilişsel işlevlerinde hemisferik asimetritler. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(1), 207-219. 08 Eylül 2019 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/304617627_Cocuklarin_Bilissel_Islevlerin_de_Hemisferik_Asimetriler sayfasından erişilmiştir.
- Gür, G. (2013). *Disleksili bireylerde erken tanı konmasının önemi ve disleksi eğitimlerinde yurt içi ve yurt dışı uygulamaların incelenmesi ve karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Güven, A. & Çelenk, K. (2020). Müzik öğretmeni görüşleri doğrultusunda 2018 müzik dersi öğretim programı 8. sınıf kazanımları üzerine bir değerlendirme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(1), 447-469. 19 Ağustos 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/53123/702023> sayfasından erişilmiştir.
- Güven, B. (2013). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Kılıç, A., Pala, A., Oral, B., Turan Güllaç, E., Köksal, F. N., Erciyes, G., Yetim, H., Çermik, H., Akınoğlu, O., Tan, Ş. (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleriyle İlgili Temel Kavramlar* içinde (ss. 1-34). Ankara: Pegem.
- Hawke, J. L., Olson, R. K., Willcutt, E. G., Wadsworth, S. J. & DeFries, J. C. (2009). Gender ratios for reading difficulties. *Dyslexia*, 15, 239–242. <https://doi.org/10.1002/dys.389>
- Heikkila, E. & Knight, A. (2012). Inclusive music teaching strategies for elementary-age children with developmental dyslexia. *Music Educators Journal*, 99(1), 54-59. <https://doi.org/10.1177/0027432112452597>
- Hindson, B., Byrne, B., Fielding-Barnsley, R., Newman, C., Hine, D. W., & Shankweiler, D. (2005). Assessment and early instruction of preschool children at risk for reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 687-704. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.4.687>
- History of Dyslexia* adlı yazıya 18 Nisan 2019 tarihinde <http://www.dyslexia-aware.com/dawn/history-of-dyslexia?LMCL=KZ5n5Y> sayfasından erişilmiştir.

- Howe, E. S. (1999). *Adapting instruction to meet the needs of dyslexic students in elementary general music*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Michigan State University. 11 Ocak 2019 tarihinde <https://www.isikun.edu.tr/kutuphane/> sayfasından erişilmiştir.
- Hubicki, M. (1990). Learning difficulties in music. In G. Hales (ed.), *Meeting Points in Dyslexia*. Proceedings of the First International Conference of the British Dyslexia Association. Reading: British Dyslexia Association. 314-316.
- Hudson, R.F., High, L. & Al Otaiba, S. (2007). Dyslexia and the brain: What does current research tell us? *The Reading Teacher*, 60(6), 506-515. 23 Nisan 2019 tarihinde <http://www.lonline.org/article/14907/> sayfasından erişilmiştir.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2017). Reading disorders and dyslexia. *Current Opinion in Pediatrics*, 28(6), 731-735. 12 Mart 2019 tarihinde https://journals.lww.com/co-pediatrics/Fulltext/2016/12000/Reading_disorders_and_dyslexia.11.aspx sayfasından erişilmiştir.
- Hultquist, M. A. (2006). *An introduction to dyslexia for parents and professionals*. London: Jessica Kingsley.
- IDA. (2009). *Testing and evaluation*. 30 Nisan 2020 tarihinde <http://www.interdys.org> sayfasından erişilmiştir.
- İlhan-İldız, G. & Tezel, D. (2018). Engelli bireylere yönelik tutumlara ilişkin Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(2), 599-609. <https://doi.org/10.21733/ibad.42874>
- Jaarsma, B. S., Ruijsenaars, A. J. J. M. & Van den Broeck, W. (1998). Dyslexia and learning musical notation: A pilot study, *Annals of Dyslexia*, 48, 137-154. <https://doi.org/10.1007/s11881-998-0007-4>
- Karahan, A. S. (2016). Müzik öğretmenliği lisans programının müzik eğitimi anabilim dallarında uygulanma durumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 5(3), Makale No: 40 14 Mart 2019 tarihinde http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/40.ahmet_suat_karahan.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Karakaş, S., Erden, G., Erdoğan Bakar E., & Doğutepe, E. (2017). *Özgül öğrenme bozukluğu genişletilmiş nöropsikometri bataryası el kitabı: ÖÖB-GNP bataryası*. Birinci Baskı. Konya: Eğitim.

- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, 19. Baskı, Ankara: Nobel.
- Kasap, B. T. (2005). Suzuki piyano okulu metodu. *İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 6(10), 71-86. 11 Nisan 2020 tarihinde <https://www.narsanat.com/wp-content/uploads/2011/09/SUZUKÄ°-PÄ°YANO-OKULU-METODU.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L. & Barbaresi, W. J. (2009). The forgotten learning disability: epidemiology of written-language disorder in a population- based birth cohort (1976–1982), Rochester, Minnesota. *Pediatrics*, 123(5), 1306-1313. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-2098>
- Kavsaoğlu, Z. (2019). Öğrenme güçlükleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(2), 601-607. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000489
- Koç, B., & Korkmaz, İ. (2016). Öğrenme güçlüğü, Sargın, N., Avşaroğlu, S., Yılmaz, H., Ünal, A. (Ed.), *Eğitimde Psikolojik Yansımalar* içinde (ss.151-162). Konya: Çizgi.
- Kodan, H. (2016). Yazma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 523-539. 12 Nisan 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/24724/261482> sayfasından erişilmiştir.
- Korkmazlar, Ü. (1992). *6-11 yaş ilkokul çocuklarında özel öğrenme bozukluğu ve tanı yöntemleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Korkmazlar, Ü. (2011). *Ben hasta değilim: Çocuk sağlığı ve hastalıklarının psikososyal yönü*. Güncellenmiş İkinci Baskı, 182-196. Ankara: Nobel Tıp.
- Korkmazlar, Ü. (2016). *Farklı gelişen çocuklar*. Güncellenmiş 3. Basım, 105-119. Ankara: Nobel.
- Lawrence, D. (2009). *Understanding dyslexia: A guide for teachers and parents*. McGraw-Hill Education (UK).
- Mayes, S. D. & Calhoun, S. L. (2006). Frequency of reading, math, and writing disabilities in children with clinical disorders. *Learning and Individual Differences*, 16, 145–157. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.07.004>

- McNulty, A. M. (2013). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disability*, 36(4), 363–381. <https://doi.org/10.1177/00222194030360040701>
- MEB. (1990). *Özel eğitim ile ilgili kanun ve yönetmelikler*. Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı. Ankara: MEB.
- MEB. (2014). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2014). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Öğrenme güçlüğü modülü*. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). *Özel öğrenme güçlüğü formu*. 15 Mayıs 2020 tarihinde <https://milasram.meb.k12.tr> sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2018). *Müzik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. 27 Aralık 2019 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Melekoğlu, M. A. & Sak, U. (2018). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (2. baskı). Ankara: Pegem.
- Metin, N. (2018). Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması. Nilgün Metin (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar içinde* (s: 439-476). Ankara: Anı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı*, Ankara. 18 Ocak 2019 tarihinde <https://orgm.meb.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Nelson, J. M., & Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: A meta analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0022219409359939>
- Nelson, K. P. (2014). *Successful strategies of individuals with dyslexia in the field of music a comparative case study*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Boston University. 25 Şubat 2020 tarihinde <https://hdl.handle.net/2144/11158> sayfasından erişilmiştir.
- Oktay, A. (2009). *Eğitim bilimine giriş*, 3. baskı. Ankara: Pegem.
- Öner, A. K. (2006). *Müziğin öğrenme güçlüğü çeken çocukların duyarlılıklarına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

- Ören, B. (2011). *Kodaly yöntemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. On dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun. 19 Ağustos 2020 tarihinde https://www.academia.edu/24875415/KODALY_YÖNTEMİ sayfasından erişilmiştir.
- Özenoğlu Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Özer, B. & Tecimer, B. (2020). Dislektik Öğrenciler için Müzik Öğretim Yöntemleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(110), 34-42. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.46375>
- Özkara, M. (2017). *Türkiye’de disleksi*. 10 Mayıs 2020 tarihinde <https://www.disleksi.org/turkiyede-disleksi/> sitesinden erişilmiştir.
- Öztürk, B. (1999). Öğrenme ve öğretmede dikkat. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 51-58. 23 Mart 2019 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/Yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/144/ozturk.htm sayfasından erişilmiştir.
- Pamukkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı ve Ders İçerikleri (2020). 22 Mayıs 2020 tarihinde <http://www.pau.edu.tr/sinifogr/tr/sayfa/ders-icerikleri-13> sayfasından erişilmiştir.
- Pennington, B. F., McGrath, L. M., Rosenberg, J., Barnard, H., Smith, S. D., Willcutt, E. G., & Olson, R. K. (2009). Gene x environment interactions in reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Developmental Psychology*, 45(1), 77-89. <https://doi.org/10.1037/a0014549>
- Polat, M. (2014). Beyin temelli öğrenmenin açılımı nedir?. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching)*, 3(2), Makale No:28, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. 25 Ocak 2020 tarihinde <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/28.polat.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Rajinder, S., Amit, N., Madhu, N., Preetkamal, P., Manju, B., Rishika, A., & Kuldeep, S.Y. (2017). Prevalence of dyslexia among school children in Western Rajasthan, Jaipur. *IOSR Journal of Dental and Medical Sciences*, 16(5), 59-62. 14 Nisan 2020 tarihinde <https://pdfs.semanticscholar.org/0fc2/ebb44f7b0a6d60a021e922c43eaacaa29e81.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ramus, F. (2003). Developmental dyslexia: Specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction? *Current Opinion in Neurobiology*, 13, 212–218. [https://doi.org/10.1016/S0959-4388\(03\)00035-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4388(03)00035-7)
- Reid, G. (2016). *Dyslexia: A practitioner's handbook*. Fifth Edition, John Wiley & Sons,
- Reid, G., & Green, S. (2017). *Disleksi ile başa çıkmak için 100+ pratik öneri*. (Çev. Serpil Aras.) 3. Baskı. Ankara: Arkadaş.
- Salman U., Özdemir S., Salman A.B., & Özdemir F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü “disleksi”/ “dyslexia”, the specific learning difficulty. *FNG & Bilim Tıp Dergisi* 2(2), 170-176. 16 Şubat 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ibufntd/issue/22932/245591> sayfasından erişilmiştir.
- Saraç, S., (2014). Okuma güçlükleri ve disleksi. *Psikoloji Çalışmaları/Studies in Psychology*, 34(1), 71-77. 13 Mart 2019 tarihinde <http://dergipark.org.tr/tr/pub/iupcd/issue/9440/118090> sayfasından erişilmiştir.
- Sarıpınar, E. G. (2006). *Özgül öğrenme güçlüğü: Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Saygılı, S. (2017). Diskalkuli ile baş etme üzerine bir derleme. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 34-56. <https://doi.org/10.29250/sead.337315>
- Karamuklu, E. S. (2018). *Disleksi olan öğrencilerde cümle çözümleme ve ses temelli cümle yöntemleri ile okuma yazma öğretiminin etkililiğinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

- Seçkin Yılmaz, Ş. & Erim, A. (2019). Türkiye’de yaşayan yetişkinlerin disleksiye ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1102-1115. 04 Şubat 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/829284> sayfasından erişilmiştir.
- Seven, M., & Engin, A. (2010). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212. 15 Ocak 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/2822/38073> sayfsından erişilmiştir.
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). Dyslexia (Specific reading disability). *Language-cognition*, 24(5), 147-153. <https://doi.org/10.1542/pir.24-5-147>
- Shrewsbury, D. (2016). Dyslexia in general practice education: considerations for recognition and support. *Education for Primary Care*, 27(4), 267–270. 23 Nisan 2019 tarihinde <https://ezp.isikun.edu.tr:2167/10.1080/14739879.2016.1194170> sayfasından erişilmiştir.
- Sınır, G. E. (2020). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin problem çözme, dikkat becerileri ve yönetici işlevlerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Siegel, M. L., (2007). *Nolo’s IEP guide learning disabilities*. 3 (Ed.) Nolo.
- Snowling, M. J., Nash, H. M., Gooch, D. C., Hayiou-Thomas, M. E., & Hulme, C. (2019). Developmental outcomes for children at high risk of dyslexia and children with developmental language disorder. *Child Development*, 90(5), e548-e564. <https://doi.org/10.1111/cdev.13216>
- Corbin, J.M. & Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, 13, 3-21 <https://doi.org/10.1007/BF00988593>
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Eğitim.
- Swindler, M. (2007). *Effects of teacher training for individual differences to improve the academic performance of special education inclusion students*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Walden University. 19 Ocak 2019 tarihinde http://mrsswindler.com/downloads/Swindler_dissertation_Adobe_conversion.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Şenel, H. G. (1998). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkokul öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından erişilmiştir>.
- Taner, M. (2007). *Özel eğitim*. İstanbul: Gün.
- Tercan, E. A., Ergin, H. K., & Amado, S. (2012). Okuma güçlüğü yaşayan çocuklarda çalışma belleğinin fonolojik depo açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(69), 65-75. 09 Ağustos 2019 tarihinde <https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320120000m00083.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Thompson, P. A., Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Hayiou-Thomas, E., & Snowling, M. J. (2015). Developmental dyslexia: Predicting individual risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 56(9), 976-987. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12412>
- Topbaş, S. (1997). Öğrenme güçlüğü gözlenenler. *Özel eğitim*, 54-64.
- Turgut, S. (2008). *Özgül öğrenme güçlüğünde nöropsikolojik profil*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından erişilmiştir>.
- Türnüklü, D. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559. 12 Temmuz 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10372/126941> sayfasından erişilmiştir.
- Ün, D. (2009). *Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara yönelik bilişsel müdahale programı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından erişilmiştir>.
- Ünsal, H. (2010). Yeni bir öğrenme yaklaşımı: Harmanlanmış öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 130-137. 12 Eylül 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36199/407092> sayfasından erişilmiştir.

- Varış, Y., & Hekim, M. (2017). Özel gereksinimli bireyler ve müzik eğitimi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 29-42. 21 Ocak 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gebd/issue/35209/390674> sayfasından erişilmiştir.
- Vassaf. B. H. (1994). *Öğrenme yetersizlikleri*. Öğretmen Yazarlar Dizisi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Von Aster, M. G. & Shalev, R. (2007). Number development and developmental dyscalculia. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(11), 868-873. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.00868.x>
- Vural, S., & Yücesoy, Ş. (2003). *Türkiye’de özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerin yasal yapılanmasında Avrupa Birliği’ne uyum çabalarının yansımaları*, Eğitim Fakültesi 05 Mayıs 2020 tarihinde <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/506/194893.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sitesinden erişilmiştir.
- Waldie K. E. & Hausmann M. (2010). Right fronto-parietal dysfunction in children with ADHD and developmental dyslexia as determined by line bisection judgements. *Neuropsychologia*, 48(12), 3650-3656. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2010.08.023>
- Wilcockson, T.D., Pothos, E.M., & Fawcett, A.J. (2016). Dyslexia and substance use in a university undergraduate population. *Subst Use Misuse*, 51(1), 15-22. <https://doi.org/10.3109/10826084.2015.1073322>
- Williams, K. J., Walker, M. A., Vaughn, S., & Wanzek, J. (2016). A synthesis of reading and spelling interventions and their effects on spelling outcomes for students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 50(3), 286–297. <https://doi.org/10.1177/0022219415619753>
- Witmer, N. S. (2015). *Music lesson from a tablet computer; the effect of incorporating a touchscreen device in teaching music staff notation to students with dyslexia*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Boston University College of Fine Arts. 12 Temmuz 2019 tarihinde <https://hdl.handle.net/2144/15186> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (5. Baskı), Ankara: Seçkin.

Yiğiter, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

YÖK, (2018). *Müzik öğretmenliği lisans programı*. 26 Aralık 2019 tarihinde <https://www.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Ziylan, Y. Z. (t.y.). *Beyin Korteksi*. İstanbul Tıp Fakültesi 12 Ocak 2019 tarihinde <https://docplayer.biz.tr/3183027-Beyin-korteksi-prof-dr-y-ziya-ziylan-istanbul-tip-fakultesi-fizyoloji-ana-bilim-dali.html>. sayfasından erişilmiştir.



EKLER



EK-1. Eğitimci Görüşme Formu

Bu görüşme formu, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Tezli Yüksek Lisans Programı kapsamındaki “Türkiye’deki Ortaokul Müzik Öğretmenlerinin Dislektik Öğrenciler ile İlgili Görüşleri ve Müzik Öğretimi için Çözüm Önerileri” başlıklı Yüksek Lisans Tezi için dislektik öğrencilere eğitim veren ortaokul müzik öğretmenlerinin görüşlerini almak üzere hazırlanmıştır. Ülkemizdeki dislektik öğrencilere eğitim veren ortaokul müzik öğretmenleri olarak vereceğiniz yanıtlar, bu araştırmanın yapılabilmesini ve doğru verilerle sonuca ulaşılmasını sağlayacaktır.

Bu görüşme formu, iki bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde kişisel bilgilere ilişkin 7 soru, ikinci bölümde ise dislektik öğrencilerin müzik eğitimi sürecine ilişkin 15 soru bulunmaktadır.

Yukarıda yapılan açıklamalar doğrultusunda, vereceğiniz bilgilerin sadece araştırma için kullanılacağını, kişisel bilgilerinizin hiçbir kurum-kuruluş ya da kişilerle paylaşılmayacağını belirtir, çalışmaya katkıda bulunacağınız için teşekkür ederim.

Buse Özer

Araştırmacı

Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

BÖLÜM 1
KİŞİSEL BİLGİLERE İLİŞKİN SORULAR

1. Cinsiyetiniz	☐ Kadın ☐ Erkek
2. Yaşınız	☐ 20–25 Yaş ☐ 26–30 Yaş ☐ 31–40 Yaş ☐ 41–50 Yaş ☐ 51 Yaş ve Üstü
3. Hizmet Yılınız	☐ 0–1 Yıl ☐ 2–3 Yıl ☐ 4–5 Yıl ☐ 6–10 Yıl ☐ 11–15 Yıl ☐ 16 Yıl Ve Üstü
4. Mezun Olduğunuz Okul	☐ Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ☐ Devlet Konservatuvarı ☐ Türk Musikisi Konservatuvarı ☐ Güzel Sanatlar Fakültesi ☐ Diğer:.....
5. Öğrenim Durumunuz	☐ Ön Lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Diğer:.....
6. Dislektik öğrencilerin müzik eğitimi konusunda eğitim aldınız mı ?	☐ Evet ☐ Hayır
7. Cevabınız evet ise; dislektik öğrencilerin müzik eğitimi konusunda nerede eğitim aldınız ?	☐ Üniversite ☐ Hizmet içi eğitim ☐ Diğer:

BÖLÜM 2

DİSLEKTİK ÖĞRENCİLERİN MÜZİK EĞİTİMİ SÜRECİNE İLİŞKİN SORULAR

Öğrenme güçlüğü'nün bir çeşidi olan disleksi, bildiğiniz üzere, öğrenciler arasında bireysel farklılıkların oluşmasına neden olan farklılıklardan bir tanesidir. Akranlarıyla birlikte yürüttükleri müzik derslerinde de bazı zorluklarla karşılaşan dislektik öğrencilerin, müzik eğitim süreçlerinin sağlıklı ve kaliteli bir şekilde yürütülmesi açısından müzik öğretmenleri çok büyük bir öneme sahiptir.

(Aşağıda söz konusu edilen “öğrenciler” terimi ile dislektik öğrenciler kastedilecektir)

Katılımcı Numarası :

Okul :

Tarih/saat(başlangıç/bitiş) :

1. Dislektik öğrencilerin, öğrenme güçlüklerinden kaynaklı müzik dersinde karşılaştıkları durumlar nelerdir ?
2. Öğrencilerinizin ders içerisindeki davranışlarını sosyal (arkadaşları ile grup halindeki çalışmaları vb.) ve duygusal açıdan nasıl değerlendiriyorsunuz ?
3. Öğrencilerin müzik dersi kazanımlarına ulaşma düzeyleri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir ? (nota okuma, makam/dizi tanıma vb.)
4. Öğrencilerinizle nasıl etkileşim kuruyorsunuz? Onlara nasıl yaklaşıyorsunuz?
5. Öğrencilerin müzik eğitimine ilişkin deneyimleriniz nelerdir ?
6. Öğrenciler ile gerçekleştirmiş olduğunuz müzik derslerinizde siz nasıl bir yol izlediniz?
7. Kendinizi dislektik öğrencilere müzik öğretiminde yeterli ve yetersiz bulduğunuz alanlar nelerdir ?
8. Eğer aldıysanız; üniversitede öğretmenlik eğitiminizi alırken veya öğretmenlik yaşantınızda hizmet içi eğitim ile dislektik öğrencilerin müzik eğitimi konusunda aldığınız eğitimin yeterli ve yetersizliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

9. Öğrencilerin müzik ders süreçlerinin/durumlarının ebeveynleriyle konuşulması ve evlerinde müzik dersinin pekiştirilebilmesi için onlardan destek alınması konularında ne düşünüyorsunuz ?
10. Müzik dersinde dislektik öğrencilere neler öğretilbilir?/neleri öğrenebilirler?
11. Öğrencileriniz sizden ek müzik dersi aldıysa; bu ek derste nasıl bir yol izlediniz ?
12. Sizin uyguladığınız ve etkili olduğunu düşündüğünüz öğretim yaklaşımları varsa bunlar nelerdir?
13. Öğrencilerin müzik dersi için başarı ölçütü sizce nedir ?
14. Müzik dersinde dislektik öğrencilerin eğitimine ilişkin önerileriniz nelerdir ?
15. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı ?

Teşekkürler



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...