

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ DÖNEM
İŞİTME ENGELLİLERDE MÜZİK EĞİTİMİ İLE
ÇOCUKLARIN GELİŞİM ÖZELLİKLERİ ÜZERİNE
TERAPÖTİK BİR ÇALIŞMA

Funda CEYLAN
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2012

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ DÖNEM
İŞİTME ENGELLİLERDE MÜZİK EĞİTİMİ İLE
ÇOCUKLARIN GELİŞİM ÖZELLİKLERİ ÜZERİNE
TERAPÖTİK BİR ÇALIŞMA

Yüksek Lisans Tezi

Funda CEYLAN

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Tülin MALKOÇ
Yrd. Doç. Dr. Semai TUZCUOĞLU

İstanbul, 2012

Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2012

ONAY

Funda Ceylan tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönem İşitme Engellilerde Müzik Eğitimi İle Çocukların Gelişim Özellikleri Üzerine Terapötik Bir Çalışma” başlıklı, bu çalışma, 28 Haziran 2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Yard. Doç. Dr. Tülin MALKOÇ	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Ece KARŞAL	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Dilek BATIBAY	

ÖZGEÇMİŞ

- 2004 İstek Özel Belde Güzel Sanatlar Lisesinden mezun olma
- 2009 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Bölümünden mezun olma
- 2009 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına Giriş
- 2010-2011 Mimar Sinan Güzel Sanatlar Lisesi Müzik (Flüt) Öğretmenliği
- 2011- Mimar Sinan İşitme Engelliler İlköğretim Okulu Müzik Öğretmenliği

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: Mimar Sinan İşitme Engelliler İlköğretim Okulu Fatih\ İstanbul

E-Posta : fundaceylan@yahoo.com

ÖNSÖZ

Ülkemizde özellikle son birkaç yıldır engelliler ve engellilerin eğitimleri, yaşam biçimleri araştırılmakta özellikle işitme engelliler ile ilgili çeşitli yenilikler yapılmaktadır. Konu ile ilgili çeşitli tanıtım ve bilgilendirmeler sağlanmakta, özellikle yazılı ve görsel medyada bu konuya geniş olarak yer verilmektedir. Birçok devlet kuruluşunda ve özel kuruluştaki çalışan personele işitme engelli bireylerle rahat iletişim kurabilmeleri adına işaret dili eğitimi verilmekte, engellilerin hayatlarını kolaylaştıracak adımlar atılmaktadır. Tüm bu gelişmelere rağmen işitme engelliler ile ilgili yapılan bilimsel araştırmaların sayısı yeterli olmayıp, özellikle de işitme engelliler ile yapılan müzik eğitimi ve müzik terapisi ile ilgili bilimsel araştırmalar oldukça azdır. İşitme engellilerde müzik terapisi ve müzik eğitimi alanında yapılacak çalışmalar işitme engelli çocukların eğitimleri, terapileri ve gelişimleri konusunda önemli bir yere sahip olmanın yanı sıra, işitme engellilere eğitim ve terapi hizmeti verecek olan müzik öğretmenleri ve müzik terapistleri konu ile ilgili branş öğretmenleri için de bilgilendirici ve teşvik edici olacaktır.

Bu araştırmada “Okul Öncesi Dönem İşitme Engellilerde Müzik Eğitimi İle Çocukların Gelişim Özellikleri Üzerine Terapötik Bir Çalışma” yapılmış, bu çalışmanın okul öncesi dönem işitme engelli çocukların gelişim özelliklerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın işitme engelli çocukların müzik eğitimi programlarına katkıda bulunacağı, alanda çalışma yapacak olanlara yol göstereceği umulmaktadır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde özellikle bana olan sevgi dolu yaklaşımları, destek, öneri ve bilgilendirmeleri için danışmanlarım Yard. Doç. Dr. Tülin MALKOÇ ve Yard. Doç. Dr. Semai TUZCUOĞLU’na teşekkür ederim. Ayrıca, araştırmamın uygulama kısmında benden yardımlarını esirgemeyen Eser EVCİL, Serpil ÖZTÜRK, Kağan AKSOY, Bengi MALATYALIOĞLU, Ahmet SELÇUK ve Emine KANYILMAZ’a, araştırmamın istatistiki işlemleri için bana her zaman destek olan, her sorumu büyük bir sabır ve özveri ile cevaplandıran Dr. Hakan BAĞCI’ya, araştırmam için gerekli olan yabancı dil çeviri çalışmalarında bana yardımcı olan İlker GÖÇMEN ve Kerem ESEMEN’e, bana her anlamda destek olan ve araştırmamın “uygulama”

kısımındaki yardımları için Psikolog Füsun AYGÖLÜ'ne, Marmara Gelişim Ölçeği'ni kullanmama izin veren, ölçeğin uygulanması ile ilgili her türlü sorumu yanıtlayan Öğr. Gör.Hülya BİLGİN'e, bu günlere gelmemde büyük emeği olan, benden engin bilgilerini esirgemeyen öğretmenim Kamil ORUÇ'a, bana hayatım boyunca emek veren, beni bu günlere getiren Annem Özcan CEYLAN ve Babam Halil İbrahim CEYLAN'a teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Funda CEYLAN

Haziran, 2012 İstanbul

ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEM İŞİTME ENGELLİLERDE MÜZİK EĞİTİMİ İLE ÇOCUKLARIN GELİŞİM ÖZELLİKLERİ ÜZERİNE TERAPÖTİK BİR ÇALIŞMA

Bu araştırmada, okul öncesi dönem işitme engellilerde müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine terapötik bir çalışma yapılmış olup, bu çalışma da müzik eğitiminin okul öncesi işitme engelli çocukların gelişim özelliklerine olan etkilerini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma, Özel İlk İletişim Rehabilitasyon Merkezi'ne devam eden 5-6 yaş grubu okul öncesi dönem 20 çocuk ile yapılmıştır. 20 çocuk 10 deney ve 10 kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubundaki 10 öğrenciye 16 hafta boyunca okul öncesi işitme engelli çocukların özelliklerine uygun bir müzik eğitimi programı uygulanmış, bu programın içerisinde müzik ile ilgili eğitsel yaklaşımların yanında müzik terapisi ile ilgili teröpatik çalışmalara da yer verilmiştir. Kontrol grubuna müzik eğitimi ile ilgili herhangi bir uygulama yapılmamıştır.

Araştırma 16 hafta sürmüş, deney grubu ve kontrol grubundaki çocuklara “Marmara Gelişim Ölçeği”nin 6 alt boyutu ve “Müziksel Becerilerin Gelişimini Ölçme Aracı” kullanılarak denel işlemin öncesinde ve sonrasında öntest-sontest uygulaması yapılmıştır.

Araştırmada; Oktay ve Aydın (2002) tarafından geliştirilen “Marmara Gelişim Ölçeği”, Malkoç ve Ceylan tarafından geliştirilen “Müziksel Becerilerin Gelişimini Ölçme Aracı”nın yanında “Gözlem Formu” ve “Kişisel Bilgi Formu” da kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesi aşamasında kontrol ve deney gruplarının eşitliğinin sağlanması bakımından bazı testlerin deneklerinde azaltma yoluna gidilmiştir. Buna göre; Bedensel ve Zihinsel Gelişim, Dil ve Özbakım Becerilerinin Gelişimi Ölçeklerinin analiz işlemleri 10 deney ve 10 kontrol grubu olmak üzere 20 çocuk, Duygusal Gelişim

Ölçeğinin analiz işlemleri 4 deney ve 4 kontrol grubu olmak üzere 8 çocuk, Sosyal Gelişim Ölçeğinin analiz işlemleri 9 deney ve 9 kontrol grubu olmak üzere 18 çocuk, Müziksel Becerilerin Gelişimini Ölçme Aracının analiz işlemleri 8 deney ve 8 kontrol grubu olmak üzere 16 çocukla yapılmıştır. Verilerin analizinde Mann Whitney U ve Wilcoxon testleri kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul öncesi dönem işitme engellilerde müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine terapötik çalışma yapmak amacıyla geliştirilen müzik eğitimi programının çocuklarda müziksel becerileri, özbakım becerilerini, bedensel gelişimi, zihinsel, sosyal ve dil gelişimlerini destekleyebileceği yönünde bulgulara rastlanmış, duygusal gelişimi destekleyebileceği yönünde bir bulguya ise rastlanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi, Müzik Terapisi, İşitme Engelli Çocuklar, Okul Öncesi Dönem, Özel Eğitim.

ABSTRACT

A THERAPEUTIC STUDY ON MUSIC EDUCATION IN PRE-SCHOOL HEARING-IMPAIRED CHILDREN AND THEIR DEVELOPMENT CHARACTERISTICS

This paper includes a therapeutic study on music education in pre-school hearing-impaired children and their development characteristics, that aims to determine the effects of music education on the development characteristics of pre-school hearing-impaired children.

The subjects of the study included 20 pre-school children of the age group 5-6, attending the “Private İlk İletişim rehabilitation Center”.The 20 children were divided into two groups of 10 children, namely the experimental group and the control group.The 10 students in the experimental group experienced a 16-week music education program suitable for the characteristics of pre-school hearing-impaired children, that included therapeutic studies related to music therapy, in addition to the educational approaches on music.The control group experienced no such program related to music education.

The study lasted for 16 weeks, and the children in the experimental and control groups were applied pre-tests and post-tests prior to and following the experimental procedures, using the 6 sub-dimensions of the “Marmara Development Scale” and the “Tool for the Measurement of Musical Skills”.

The “Marmara Development Scale”, developed by Oktay and Aydın (2002), the “Tool for the Measurement of Musical Skills”, developed by Malkoç and Ceylan, the "Observation Form” and the “Personal Information Form” were used in the study.

The number of subjects were reduced for certain experiments, in order to ensure that the experimental and the control groups have equal number of subjects during the data analysis phase.Thus; the analysis procedures for the Physical and Mental Development and the Language and Self-Care Skill Development Scales were performed with 20 children (10 experimental and 10 control), the analysis procedures for the Emotional Development Scale were performed with 8 children (4 experimental and 4 control), the analysis procedures for the Social Development Scale were performed with 18 children (9 experimental and 9 control), and the analysis procedures for the Musical Skill Development Scale were performed with 16 children (8 experimental and 8 control).Mann Whitney U and Wilcoxon tests were used for the analysis of data.

The results of the study revealed findings that the music education program developed in order to conduct a therapeutic study on music education in pre-school hearing-impaired children and their development characteristics may support the development of the musical skills, self-care skills, as well as the physical, mental, social and language development of children; however no findings were achieved regarding support for emotional development.

Keywords: Music Education, Music Therapy, Hearing-Impaired Children, Pre-School, Private Education.

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLOLAR LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER TABLOSU	xx
KISALTMALAR	xxi
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaçlar	4
1.3. Önem	6
1.4. Sınırlılıklar.....	6
1.5. Sayıtlılar	7
1.6. Tanımlar	7
BÖLÜM II: İLGİLİ ALAN YAZIN.....	8
2.1. Ses	8
2.2. İşitme	10
2.3. Kulağın Yapısı.....	11
2.3.1. Dış Kulak.....	12
2.3.2. Orta Kulak	13
2.3.3. İç Kulak	14
2.4. İşitme Engeli.....	14
2.4.1. İşitme Engelinin Sınıflanması	15
2.4.1.1. İşitme Kaybının Dereceleri	16
2.4.1.2. İşitme Kaybının Olduğu Zamana Göre Sınıflandırma	17
2.4.1.3. İşitme Kaybının Nedenine Göre Sınıflanması.....	18

2.4.1.3.1.	Doğum Öncesi Nedenler	18
2.4.1.3.2.	Erken Doğum, Doğum Anı ve Hamilelikteki Komplikasyonlar:	18
2.4.1.3.3.	Doğum Sonrası Nedenler	19
2.4.1.4.	İşitme Kaybının Oluştığı Yere Göre Sınıflanması	20
2.4.1.4.1.	İletimsel İşitme Kaybı (Conductive Hearing Loss). 20	
2.4.1.4.2.	Duysal- Sinirsel İşitme Kaybı (Sensori- Neural Hearing Losses)	20
2.4.1.4.3.	Karışık Tip İşitme Kaybı (Mixed Hearing Loss)	22
2.4.1.4.4.	Merkezi İşitme Kaybı (Central Hearing Loss)	22
2.4.1.4.5.	Psikolojik İşitme Kaybı	22
2.4.1.4.6.	Devamlılığına Göre İşitme Kaybı	23
2.4.1.4.7.	Oluş Şekline Göre İşitme Kaybı.....	23
2.5.	İşitme Kaybının Değerlendirilmesi	23
2.6.	İşitme Cihazları	25
2.6.1.	Sesi Ulaştırma Biçimlerine Göre	25
2.6.2.	Kullanım Yeri Ve Amaçlarına Göre İşitme Cihazları	26
2.6.3.	İşitme Eğitim Cihazları.....	26
2.7.	Gelişim	27
2.7.1.	Gelişim İle İlgili Kavramlar	28
2.7.2.	Gelişimin İlkeleri.....	29
2.7.3.	Çocuk Gelişimi	30
2.7.4.	Gelişim Dönemleri	31
2.7.5.	Duygusal Gelişim	33
2.7.6.	Sosyal Gelişim.....	33
2.7.7.	Zihinsel (Bilişsel) Gelişim.....	34
2.7.8.	Bedensel Gelişim.....	36
2.7.9.	Dil Gelişimi	38
2.7.10.	Normal ve Engelli Çocuklarda Öz Bakım Becerileri	40
2.7.11.	İşitme Engelli Çocukların Özellikleri.....	41
2.7.11.1.	İşitme Engelli Çocukların Gelişim Özellikleri.....	43

2.7.11.1.1. İşitme Engelli Çocukların Sosyal	
Gelişim Özellikleri	43
2.7.11.1.2. İşitme Engelli Çocukların Duygusal Gelişim	
Özellikleri	44
2.7.11.1.3. İşitme Engelli Çocuklarda Bedensel Gelişim	
Özellikleri	44
2.7.11.1.4. İşitme Engelli Çocuklarda Zihinsel Gelişim	46
2.7.11.1.5. İşitme Engelli Çocuklarda Dil Gelişimi	47
2.8. Müzik Sanatının Tanımı	48
2.8.1. Müzik Eğitimi	49
2.8.2. Çocuk ve Müzik	50
2.8.3. Çocuk Eğitiminde Müzik Eğitiminin Yeri ve Önemi	51
2.8.4. Çocuklarda Müziksel Gelişim	52
2.8.5. Çocuk Gelişiminde Müziğin Rolü	57
2.8.5.1. Müziğin Özbakım Becerilerine Etkisi	58
2.8.5.2. Müziğin Zihinsel Gelişime Etkisi	59
2.8.5.3. Müziğin Duygusal Gelişime Etkisi	59
2.8.5.4. Müziğin Fiziksel, Psikomotor Gelişime Etkisi	60
2.8.5.5. Müziğin Sosyal Gelişime Etkisi	60
2.8.5.6. Müziğin Dil Gelişime Etkisi	61
2.9. Müzik Terapisi	62
2.9.1. Müzikle Tedavinin Tarihçesi	64
2.9.2. Dünya’da Müzikle Tedavi	67
2.9.3. Türkler’de Müzikle Tedavi	68
2.9.4. Müzik Terapisi ve Eğitim Ortamlarında Uygulanması	71
2.9.5. Müzik Terapisinin Tıp Alanında Kullanımı	73
2.9.6. Müzik Terapisinin Yöntemleri	75
2.9.7. Müzik ve İşitme Engelliler	79
2.9.8. İşitme Engelli Çocuklarda Müzik Eğitiminin Uygulanması	80
2.10. İlgili Araştırmalar	86
2.10.1. Eğitim Ortamlarında, Öğrencilerle Ve Müzik Eğitimi Aracılığıyla Yapılan	
Müzik Terapileri İle İlgili Türkçe Araştırmalar	86

2.10.2. Eğitim Ortamlarında, Öğrencilerle ve Müzik Eğitimi Aracılığıyla Yapılan Müzik Terapileri İle İlgili Yabancı Araştırmalar	87
2.10.3. Müzik Terapisinin Tıp'ta Kullanımı İle İlgili Türkçe Çalışmalar	92
2.10.4. Müzik Terapisinin Tıp'ta Kullanımı İle İlgili Yabancı Çalışmalar	94
2.10.5. İşitme Engellilerde Müzik İle İlgili Yapılan Türkçe Araştırmalar	95
2.10.6. İşitme Engellilerde Müzik İle ilgili Yapılan Yabancı Araştırmalar	99
2.10.7. Müzik Ve Gelişim İle İlgili Yabancı Araştırmalar	108
2.10.8. Müzik ve Gelişim İle İlgili Türkçe Araştırmalar	112
BÖLÜM III: YÖNTEM	122
3.1. Araştırmanın Modeli	122
3.2. Çalışma Grubu.....	123
3.3. Veri Toplama Araçları.....	136
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	136
3.3.2. Müzik Eğitimi İle Verilen Müzik Terapisi Grup Gözlem Formu	137
3.3.3. Marmara Gelişim Ölçeği	137
3.3.3.1. Faktör Yapısı	137
3.3.3.2. Ölçeklerin Geçerlik Güvenirlik Düzeyleri ile İlgili Bulgular ...	138
3.3.3.2.1. Bedensel Gelişim Alt Ölçeği İle İlgili Bulgular	138
3.3.3.2.2. Özbakım Becerileri Alt Ölçeği İle İlgili Bulgular ..	138
3.3.3.2.3. Duygusal Gelişim Alt Ölçeği İle İlgili Bulgular	139
3.3.3.2.4. Sosyal Gelişim Alt Ölçeği İle İlgili Bulgular	139
3.3.3.2.5. Dil Gelişimi Alt Ölçeği İle İlgili Bulgular	139
3.3.3.2.6. Zihinsel Gelişim Alt Ölçeği İle İlgili Bulgular.....	140
3.3.4. Müziksel Becerilerin Gelişimini Ölçme Aracı	140
3.3.4.1. Geçerlik Güvenirlik Çalışması ile ilgili Bulgular.....	141
3.3.5. Uygulama	141
3.3.5.1. Deney Grubu İle Birlikte Yapılan Uygulamalar	144
3.3.5.2. Kontrol Grubunun Yaptığı Çalışmalar	165
3.4. Verilerin Toplanması.....	166
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	167

BÖLÜM IV: BULGULAR ve YORUM.....	168
4.1. Bedensel Gelişim Testi İle İlgili Bulgular.....	168
4.2. Dil Gelişimi Testi İle İlgili Bulgular	170
4.3. Duygusal Gelişim Testi İle İlgili Bulgular	173
4.4. Özbakım Becerileri İle İlgili Bulgular.....	175
4.5. Sosyal Gelişim Testi ile ilgili Bulgular	178
4.6. Zihinsel Gelişim Testi İle İlgili Bulgular	180
4.7. Müziksel Gelişim Testi İle İlgili Bulgular	183
 BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	186
5.1. Sonuç ve Tartışma	186
5.2. Öneriler.....	194
 KAYNAKLAR	197
 EKLER	210
EK-1: Kişisel Bilgi Formu	211
EK-2: Marmara Gelişim Ölçeği (Özbakım Becerilerinin Gelişimi) Örnek Maddeler	214
EK-3: Marmara Gelişim Ölçeği (Duygusal Gelişim) Örnek Maddeler	215
EK-4: Marmara Gelişim Ölçeği (Sosyal Gelişim) Örnek Maddeler	216
EK-5: Marmara Gelişim Ölçeği (Dil Gelişimi) Örnek Maddeler	217
EK-6: Marmara Gelişim Ölçeği (Zihinsel Gelişim) Örnek Maddeler	218
EK-7: Marmara Gelişim Ölçeği (Bedensel Gelişim) Örnek Maddeler	219
EK-8: Müziksel Becerilerin Gelişimini Ölçme Aracı Örnek Maddeler.....	220
EK-9: Müziksel Becerilerin Gelişimini Ölçme Aracı Geçerlik Güvenirlilik Çalışmasına ilişkin Bulgular	221
EK-10: Müzik Eğitimi İle Verilen Müzik Terapisi Grup Gözlem Formu	224
EK-11: Deney Grubu İle Yapılan Çalışmalar İle İlgili Örnek Plan 1. Ve 3. Hafta.....	225

EK-12: Deney Grubundaki Öğrencilerin Ekinliklerinden Örnek Fotoğraflar.....	229
EK-13: Araştırmada Kullanılan Marmara Gelişim Ölçeğinin Kullanımı İle İlgili İzin Yazısı	236
EK-14: Yapılan Uygulamalar İle İlgili Resmi Yazılar.....	236

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Günlük Yaşamda Karşılaştığımız Seslerin Desibelleri.....	9
Tablo 2.	İşitme Kaybı Dereceleri	16
Tablo 3.	Gelişim Dönemleri.....	31
Tablo 4.	Jean Piaget’e Göre Bilişsel Gelişim Dönemleri.....	35
Tablo 5.	Yaşlara Göre Çocukların Bedensel Gelişim Özellikleri	36
Tablo 6.	Dilin Kazanılması	39
Tablo 7.	Araştırmanın Modeli	123
Tablo 8.	Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin İşitme Durumları	124
Tablo 9.	Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin İşitme Durumları	125
Tablo 10.	Bedensel Gelişim Deneyinde Yer Alan Grupların Cinsiyete Göre Frekans Dağılımları	126
Tablo 11.	Bedensel Gelişim Deneyinde Yer Alan Grupların Yaşlarına Göre Frekans Dağılımları	127
Tablo 12.	Bedensel Gelişim Deneyinde Yer Alan Grupların Kullandıkları Cihaz Tipine Göre Frekans Dağılımları	127
Tablo 13.	Dil Gelişimi Deneyinde Yer Alan Grupların Cinsiyete Göre Frekans Dağılımları	128
Tablo 14.	Dil Gelişimi Deneyinde Yer Alan Grupların Yaşlarına Göre Frekans Dağılımları	128
Tablo 15.	Dil Gelişimi Deneyinde Yer Alan Grupların Kullandıkları Cihaz Tipine Göre Frekans Dağılımları	129
Tablo 16.	Duygusal Gelişim Deneyinde Yer Alan Grupların Cinsiyete Göre Frekans Dağılımları	129
Tablo 17.	Duygusal Gelişim Deneyinde Yer Alan Grupların Kullandıkları Cihaz Tipine Göre Frekans Dağılımları.....	130
Tablo 18.	Duygusal Gelişim Deneyinde Yer Alan Grupların Yaşlarına Göre Frekans Dağılımları	130
Tablo 19.	Cinsiyete Göre Özbakım Gelişimi Deneyinde Yer Alan Grupların Cinsiyete Göre Frekans Dağılımı.....	131

Tablo 20.	Cinsiyete Göre Özbakım Gelişimi Deneyinde Yer Alan Grupların Yaşlarına Göre Frekans Dağılımları	131
Tablo 21.	Cinsiyete Göre Özbakım Gelişimi Deneyinde Yer Alan Grupların Kullandıkları Cihaz Tipine Göre Frekans Dağılımları	132
Tablo 22.	Sosyal Gelişim Deneyinde Yer Alan Grupların Cinsiyete Göre Frekans Dağılımları	132
Tablo 23.	Sosyal Gelişim Deneyinde Yer Alan Grupların Yaşlarına Göre Frekans Dağılımları	133
Tablo 24.	Sosyal Gelişim Deneyinde Yer Alan Grupların Kullandıkları Cihaz Tipine Göre Frekans Dağılımları.....	133
Tablo 25.	Zihinsel Gelişim Deneyinde Yer Alan Grupların Cinsiyete Göre Frekans Dağılımları	134
Tablo 26.	Zihinsel Gelişim Deneyinde Yer Alan Grupların Yaşlarına Göre Frekans Dağılımları	134
Tablo 27.	Zihinsel Gelişim Deneyinde Yer Alan Grupların Kullandıkları Cihaz Tipine Göre Frekans Dağılımları.....	134
Tablo 28.	Müziksel Becerilerin Gelişimi Deneyinde Yer Alan Grupların Cinsiyete Göre Frekans Dağılımları	135
Tablo 29.	Müziksel Becerilerin Gelişimi Deneyinde Yer Alan Grupların Yaşlarına Göre Frekans Dağılımları	135
Tablo 30.	Müziksel Becerilerin Gelişimi Deneyinde Yer Alan Grupların Kullandıkları Cihaz Tipine Göre Frekans Dağılımları	136
Tablo 31.	Deney ve Kontrol Gruplarının Bedensel Gelişim Testinden Almış Oldukları Puanların Tanımlayıcı Değerleri:	168
Tablo 32.	Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Bedensel Gelişim Testi Öntest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	168
Tablo 33.	Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Bedensel Gelişim Testi Öntest-Sontest Puanları Arasında Yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”Sonuçları	169

Tablo 34.	Deney Grubunda Bulunan Öğrencilerin Bedensel Gelişim Testi Öntest-Sontest Puanları Arasında Yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”Sonuçları:	169
Tablo 35.	Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Bedensel Gelişim Testi Sontest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	170
Tablo 36.	Deney ve Kontrol Gruplarının Dil Gelişimi Testi’nden Almış Oldukları Puanların Tanımlayıcı Değerleri.....	170
Tablo 37.	Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Dil Gelişimi Testi Öntest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	171
Tablo 38.	Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Dil Gelişimi Testi Öntest-Sontest Puanları Arasında Yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”Sonuçları	171
Tablo 39.	Deney Grubunda Bulunan Öğrencilerin Dil Gelişimi Testi Öntest-Sontest Puanları Arasında Yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”Sonuçları	172
Tablo 40.	Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Dil Gelişimi Testi Sontest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	172
Tablo 41.	Deney ve Kontrol Gruplarının Duygusal Gelişim Testinden Almış Oldukları Puanların Tanımlayıcı Değerleri	173
Tablo 42.	Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Duygusal Gelişim Testi Öntest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	173
Tablo 43.	Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Duygusal Gelişim Testi Öntest-Sontest Puanları Arasında Yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”Sonuçları	174
Tablo 44.	Deney Grubunda Bulunan Öğrencilerin Duygusal Gelişim Testi Öntest-Sontest Puanları Arasında Yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”Sonuçları	174
Tablo 45.	Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Duygusal Gelişim Testi Sontest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	175

Tablo 46.	Deney ve Kontrol Gruplarının Özbakım Gelişimi Testinden Almış Oldukları Puanların Tanımlayıcı Değerleri	175
Tablo 47.	Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Özbakım Gelişimi Testi Öntest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	176
Tablo 48.	Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Özbakım Gelişimi Testi Öntest-Sontest Puanları Arasında Yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”Sonuçları	176
Tablo 49.	Deney Grubunda Bulunan Öğrencilerin Özbakım Gelişimi Testi Öntest-Sontest Puanları Arasında Yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”Sonuçları	177
Tablo 50.	Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Özbakım Gelişimi Testi Sontest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	177
Tablo 51.	Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Gelişim Testinden Almış Oldukları Puanların Tanımlayıcı Değerleri	178
Tablo 52.	Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Sosyal Gelişim Testi Öntest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	178
Tablo 53.	Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Sosyal Gelişim Testi Öntest-Sontest Puanları Arasında Yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”Sonuçları	179
Tablo 54.	Deney Grubunda Bulunan Öğrencilerin Sosyal Gelişim Testi Öntest-Sontest Puanları Arasında Yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”Sonuçları	179
Tablo 55.	Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Sosyal Gelişim Testi Sontest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	180
Tablo 56.	Deney ve Kontrol Gruplarının Zihinsel Gelişim Testinden Almış Oldukları Puanların Tanımlayıcı Değerleri	180

Tablo 57.	Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Zihinsel Gelişim Testi Öntest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	181
Tablo 58.	Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Zihinsel Gelişim Testi Öntest-Sontest Puanları Arasında Yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”Sonuçları	181
Tablo 59.	Deney Grubunda Bulunan Öğrencilerin Zihinsel Gelişim Testi Öntest-Sontest Puanları Arasında Yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”Sonuçları	182
Tablo 60.	Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Zihinsel Gelişim Testi Sontest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	182
Tablo 61.	Deney ve Kontrol Gruplarının Müziksel Gelişim Testinden Almış Oldukları Puanların Tanımlayıcı Değerleri	183
Tablo 62.	Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Müziksel Gelişim Testi Öntest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	183
Tablo 63.	Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Müziksel Gelişim Testi Öntest-Sontest Puanları Arasında Yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”Sonuçları	184
Tablo 64.	Deney Grubunda Bulunan Öğrencilerin Müziksel Gelişim Testi Öntest-Sontest Puanları Arasında Yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”Sonuçları	184
Tablo 65.	Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Müziksel Gelişim Testi Sontest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	185
Tablo 66.	Test – Tekrar Test Toplam Puanları Arasında Yapılan Çarpım Momentler Katsayısı Korelasyonu Testi Sonuçları	221
Tablo 67.	Maddelerin Tanımlayıcı Değerleri.....	221
Tablo 68.	İç Tutarlık Analizi Sonuçları	222
Tablo 69.	Madde Analizi Sonuçları	222

ŞEKİLLER TABLOSU

Şekil 1.1.	Sesin Varlığından Söz Edebilmek İçin Gerekli Koşullar	11
Şekil 1.2.	Kulağın Yapısı	12
Şekil 1.3.	Kulağın Yapısı	12

KISALTMALAR

dB	: Desibel
Hz.	: Hertz
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
TDK	: Türk Dil Kurumu
Kİ	: Koklear İmplant
KA	: Kulak Arkası Cihaz
V	: Vibratör (Taç Tipi İşitme Cihazı)
MT	: Müzik Terapisi
İE	: İşitme Engelli

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

31 Aralık 2011 tarihi itibarıyla Türkiye nüfusu 74.724.269 kişidir (<http://www.tuik.gov.tr>). Bu sayının içinde engelli ve engelsiz bireyler yer almaktadır.

Özürlüler İdaresi Başkanlığı ile yapılan protokol kapsamında; “Ulusal Özürlüler Veri Tabanı”nda kayıtlı olan özürlü bireylere yönelik olarak, “Özürlülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması” 2010 yılında ülke genelinde ilk kez gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma ile özürlü bireylerin günlük yaşam içindeki sorun ve beklentileri tespit edilerek, bu alandaki politikaların etkin bir biçimde oluşturulabilmesi hedeflenmektedir. Buna göre; kayıtlı olan özürlü bireylerin % 85,7’si sosyal yardım ve desteklerin artırılmasını istemektedir. Kayıtlı olan özürlü bireylerin % 77’si sağlık hizmetlerinin iyileştirilmesi, % 40,4’ü bakım hizmetlerinin iyileştirilmesi ve yaygınlaştırılması, % 28,7’si iş bulma olanaklarının arttırılması, % 25,6’sı eğitim olanaklarının arttırılması, % 17,7’si fiziksel çevre ve ulaşım imkânları konusunda düzenlemelerin yapılması yönünde kamu kurum ve kuruluşlarından beklentileri olduğunu belirtmektedir (www.tuik.gov.tr).

Engelli bireylerin günümüzde hala birçok problemi ve beklentisi bulunmaktadır. Bu beklentilerden biri de eğitimidir. MEB Temel Eğitim Kanunu birinci kısım ikinci bölümü, Türk Milli Eğitiminin Temel İlkelerine göre (<http://mevzuat.meb.gov.tr>); ilköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır (Eğitim Hakkı, Madde 7). Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır (Fırsat ve imkân eşitliği: Madde 8).

Ulusal özürlüler veri tabanına kayıtlı özürlülerin % 29,2’si zihinsel özürlüler, % 25,6’sı süregelen hastalığı olan özürlüler, % 8,8’i ortopedik özürlüler, % 8,4’ü görme özürlüler, % 5,9’u işitme özürlüler, % 3,9’u ruhsal ve duygusal özürlüler, % 0,2’si dil ve konuşma özürlüler ve % 18’i birden fazla özre sahip olanlardır (www.tuik.gov.tr). Bu verilere bakıldığında işitme engellilerin sayısının azımsanamayacak derecede olduğu görülmektedir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre; işitme yetersizliği olan birey işitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybindan dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanma ve iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi ifade etmektedir.

Özel eğitime muhtaç çocukların içinde özel bir yere sahip olan işitme engelli çocuklar, gerekli eğitimi en erken zamanda alamamaları durumunda özellikle toplumsal hayatın bir parçası olabilmek açısından en önemli şey olan sözel iletişimi kullanamayacaklardır. Bu açıdan bakıldığında işitme engelli çocuklar için okul öncesi dönem çok önemlidir.

Çocukların ilk yaşlarındaki gelişimin en uygun ve en hızlı olduğu dönemdeki eğitimi kapsayan bir süreç olan okul öncesi dönemdeki çocuklara eğitim programları ne kadar erken sunulursa daha ilk yıllardan başlanarak çevre ile ilgili olan etkileşime bağlı olarak o kadar erken gelişim göstermeleri sağlanmış olur (İskender, 2008, s. 24).

Eğitim açısından bu denli önemli bir dönemin içinde bulunan okul öncesi çocukların gelişim özelliklerine uygun çeşitli eğitim yöntemleri kullanılmaktadır. Bunların içinde dikkat çeken bir konuda müzik eğitimi uygulamalarıdır. Müzik eğitimi özellikle son yıllarda ön planda olan ve ülkemizde de engelli çocuklar için kullanılan bir yöntem olan müzik terapisi yöntemi ile de desteklenerek engelli çocukların eğitim ve rehabilitasyon etkinliklerinde önemli bir yer edinebilir.

Şüphesiz ki çocukluk döneminden başlayan sağlıklı ve doğru yönlendirilmiş bir müzik yaşantısı, bireyleri gelecek yaşantılarında daha başarılı, daha mutlu ve dengeli kılacaktır. Nitekim tarih boyunca dünyanın eski ve yeni bütün toplumlarının, müziğin eğitsel işlevini önemsedikleri görülmüştür (Güler, 2008). Alaner'e göre (2007, s.119-120), müzik terapisi özel gereksinimleri olan öğrenciler için sınıf ortamının zenginleşmesini sağlayabilir. Müzik terapisi stratejileri kullanıldığı zaman özel gereksinimleri olan öğrenciler için bilişsel becerilerin korunması daha tutarlı bir hal alabilir.

Amerikan Müzik Terapi Derneği (2005), müzik terapi ve özel eğitim ilişkisini şöyle ifade etmiştir. IDEA yasasına göre, müzik terapi özel eğitimle yakından ilişkilidir ve müzik terapi, engelli bireyler için öngörülür. Müzik terapi uygulanacağı zaman, engelli bireye yardım etmek için gerekli bireyselleştirilmiş eğitim planı amaçları oluşturulur ve birey ona göre özel eğitimden yararlanır. Müzik terapi bir integral bileşen olabilir, BEP

ekibi amaçları belirledikten sonra çocuğun özel ihtiyaçlarına yardımcı olmak amacıyla kullanılabilir. Müzik terapi, müzik aracılığı ile kavram gelişimine, davranışla ilgili fiziksel, duygusal ve sosyal becerilerde gelişmeye yardımcı olur. Müzik terapisinin tabiatında var olan uygulamalar, özel ihtiyaçları olan çocukların öğrenme ortamlarında, rahat ve özgür olmalarını sağlar. (Aktaran: Çadır,2008).

Müzik terapisi özel eğitime muhtaç tüm çocuklarda olduğu gibi işitme engelli çocuklar için de kullanılan ve çoğu kez elde edilen sonuçlar yönünden başarılı bir yöntemdir (Kerem 2009; Kerem, 1996; Gfeller, Baumann 1988; Ford,1985; Constantinidou, 2004). Birçok eğitimciye göre, günümüz müzik eğitiminde çocuklar engelli-engelsiz, yetenekli-yeteneksiz, başarılı-başarısız gibi gruplara ayrılmamalıdır. Bu ayrımları yapmak yerine dikkatler müzik eğitiminin kalitesi ve kazandırdıkları üzerinde yoğunlaşmalıdır (Pratt, 1991: Aktaran: Artan, 2001).

Bu doğrultuda bakıldığında okul öncesi dönemdeki özel eğitime muhtaç çocukların geneli için müzik etkinliklerinin kullanımı bir problem yaratmazken, işitme engelli çocuklar için müzik etkinlikleri genellikle geri plana atılabilmekte ve bu durum 21. yüzyılın, müzik eğitiminde engeli olan-olmayan, yetenekli-yeteneksiz, başarılı-başarısız gibi birtakım gruplamaların olmayacağını savunan görüşüne ters düşmektedir. İşitme engelli çocukların konuşma, dil, ritim, işitme eğitimi gibi etkinliklerinde müzik öğelerinden, çalgılardan yararlanılmaktadır. Fakat bazı eğitimciler ders ya da etkinlik olarak müziğin, işitme engelli çocuklar için zor ve uygulanamaz bir eğitim aracı olduğunu düşünebilmektedir.

Yapılan bilimsel araştırmalar okul öncesi dönem işitme engelli çocuklarla yapılan müzik eğitiminin bu çocuklar için de kullanılabilir olduğunu, bununla birlikte dinleme becerilerini, sözel açıklama becerilerini, dikkat gelişimlerini, bedensel, sosyal, zihinsel duygusal, psiko-motor gelişim ve dil gelişimi alanlarını, özgüven gelişimlerini desteklediğini ortaya çıkarmıştır (Malkoç ve Ceylan, 2011; Malkoç ve Ceylan, 2012; Karşal ve Malkoç, 2011).

Şüphesiz ki günümüzün işiten, duyan, konuşan toplumlarında yalnızca işaret dilini kullanan, hiç sözel ifade kullanmayan bir birey işiten ve konuşan topluma uyum sağlamakta zorlanacak, sağlık, eğitim vb. birçok ihtiyacını giderirken çeşitli sorunlar yaşayacaktır. Normal çocukların ve engelli çocukların sosyalleşmesinde, duygusal

gelişiminde, zihinsel, bedensel gelişiminde hatta özbakım becerilerini edinmede ve en önemlisi dil gelişimleri ve konuşma edinimlerinde dahi büyük bir önemi olan müzik eğitimi ve müzik terapisinden işitme engelli çocuklar mahrum edilmemelidir.

İşitme engelli çocukların işiten ve konuşan dünyadaki sesleri algılayabilmeleri, dinleyebilmeleri, var olan ritim duygularının farkına varıp ortaya çıkarabilmeleri için müzik eğitimi ve müzik terapisi etkili bir yöntem olarak kullanılabilir, müzik eğitimi etkinliklerinin içinde müzik terapisi ile ilgili terapötik çalışmalara yer verilebilir.

Buradan hareketle; okul öncesi dönem işitme engellilerde müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine yapılan terapötik çalışmaların ve bu kapsamda uygulanan müzik eğitiminin okul öncesi işitme engelli çocukların gelişim özelliklerine olan etkilerini belirlemek amaçlanmıştır.

1.2. Amaçlar

Bu araştırma ile “okul öncesi dönem işitme engellilerde müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine terapötik çalışma”nın okul öncesi işitme engelli çocukların gelişim özelliklerine etkilerini belirlemek amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Deney grubunun “Bedensel Gelişim Ölçeği” öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Kontrol grubunun “Bedensel Gelişim Ölçeği” öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney ve Kontrol gruplarının “Bedensel Gelişim Ölçeği” öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney grubunun “Duygusal Gelişim Ölçeği” öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Kontrol grubunun “Duygusal Gelişim Ölçeği” öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Deney ve Kontrol gruplarının “Duygusal Gelişim Ölçeği” öntest- sontest test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. Deney grubunun “Dil Gelişimi Ölçeği” öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Kontrol grubunun “Dil Gelişimi Ölçeği” öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Deney ve Kontrol gruplarının “Dil Gelişimi Ölçeği” öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. Deney grubunun “Özbakım Becerilerinin Gelişimi” öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
11. Kontrol grubunun “Özbakım Becerilerinin Gelişimi” öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
12. Deney ve Kontrol gruplarının “Özbakım Becerilerinin Gelişimi” öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
13. Deney grubunun “Sosyal Gelişim” öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
14. Kontrol grubunun “Sosyal Gelişim” öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
15. Deney ve Kontrol gruplarının “Sosyal Gelişim” öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
16. Deney grubunun “Zihinsel Gelişim” öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
17. Kontrol grubunun “Zihinsel Gelişim” öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
18. Deney ve Kontrol gruplarının “Zihinsel Gelişim” öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
19. Deney grubunun “Müziksel Gelişim” öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
20. Kontrol grubunun “Müziksel Gelişim” öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

21. Deney ve Kontrol gruplarının “Müziksel Gelişim” öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Önem

Bu araştırmanın;

1. Milli Eğitim Bakanlığı’nın okul öncesi dönem işitme engelli ve diğer engelli çocuklar için hazırlayacağı müzik dersi programına katkı sağlayacağı ve yol gösterici olacağı,
2. Üniversitelerin müzik eğitimi bölümlerinde gerçekleştirilmesi beklenen program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı,
3. Üniversitelerin özel eğitim bölümlerinde (işitme engelliler anabilimdalı dışındaki anabilim dalları) gerçekleştirilmesi beklenen program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı,
4. İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim dallarında gerçekleştirilmesi beklenen program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı,
5. Okul Öncesi ve Anaokulu Öğretmenliği bölümlerinde gerçekleştirilmesi beklenen program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı,
6. İşitme engelli çocuklara eğitim veren kurumlarda yapılan eğitim uygulamalarında müzik eğitiminden faydalanabilme açısından yol göstereceği,
7. Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmenlere yönelik olarak özel eğitim ile ilgili düzenleyeceği hizmet içi eğitim çalışmalarına yol göstereceği,
8. Konu ile ilgili çalışmalar yapacak olan müzik terapistlerine yol göstereceği,
9. Konu ile ilgili yapılacak araştırmalara ışık tutacağı umulmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. Özel İlk İletişim Rehabilitasyon Merkezi’ne devam eden 10 deney ve 10 kontrol grubu olmak üzere işitme engeli dışında başka bir engeli olmayan 5-6 yaş grubundaki toplam 20 işitme engelli çocuk ile,

2. Öğrencilerin sosyal, duygusal, müziksel, öz bakım, zihinsel, bedensel, dil ve müziksel beceri gelişimleri ile,
3. 2010- 2011 eğitim öğretim yılında uygulanan ve haftada 4'er saatten oluşan 16 haftalık "okul öncesi dönem işitme engellilerde müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine terapötik bir çalışma" yapmak amacıyla gerçekleştirilen müzik eğitimi programı ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

1. Çocukların gelişimsel özellikleri bilimsel olarak ölçülebilen kavramlardır.
2. Seçilen çalışma grubu evreni temsil etmektedir.
3. Ölçme araçlarına verilen cevaplar samimidir.

1.6. Tanımlar

Normal Çocuk: Herhangi bir engeli olmayan, normal gelişim özellikleri gösteren çocuk.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı: Özel eğitime muhtaç bireylerin kendilerine uygulanan eğitim programının gerektirdiği alanlardan etkin biçimde yararlanabilmeleri amacıyla bireysel özelliklerine uygun olarak hazırlanan ve yazılı dökümanlardan oluşan programdır.

Terapöti: Tedavi, terapi.

BÖLÜM II

İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Ses

Akustik bir dalganın doğurduğu işitme duygusuna “ses” denir. Ses son aşamada cisimlerin titreşiminden meydana gelen fiziksel bir olaydır ve bir titreşimin ses olarak işitilebilmesi için, esnek bir ortamda dalgalar halinde yayılarak kulağa kadar gelmesi gerekir (Sözen, 2003, s. 1).

Say’a göre (2002, s. 9), “ses” hareketin ürünüdür. Hareket eden bir cisim titreşir ve ses dalgaları oluşturur.

Titreşen cisimlerin etkisiyle meydana gelen dalgalar, ses dalgaları (sound waves) olarak adlandırılır. Titreşen bir cisimden yayılan ses dalgalarının ilerleyebilmeleri, yol alabilmeleri için başka bir maddenin aracılığı gerekir. İşittiğimiz seslerin birçoğu havada ilerleyerek kulağımıza ulaşır. Ses dalgaları katı ve sıvı maddelerde de yol alabilmektedirler. Ses dalgalarının yayılma hızları bulundukları ortama bağlı olarak değişmektedir. Hava içerisinde sesin hızı 21 C santigrat sıcaklıkta saniyede yaklaşık 344 metredir. Ses, sıvı ve katı ortamlarda havada olduğundan daha hızlı yol kateder (Önen, 2010, s.21). Sesin iki önemli özelliği vardır, bunlar frekans ve şiddettir.

Bir saniye içinde oluşan titreşim sayısına frekans adı verilir. Ses frekansının birimi Hertz (Hz.)’dir. İnsan kulağı 16 ile 20.000 Hz. arasındaki sesleri işitebilir (Esmer ve diğerleri, 1995, s. 3). Günlük yaşamda en çok karşılaştığımız frekanslar, konuşma seslerini içine alan 250-6000 Hz.’lik frekanslardır. Bu alan içerisinde iletişimi en çok etkileyen frekanslar ise 500-200 Hz.’ler arasındadır. İşitme kayıplarının belirlenmesinde bu üç frekanstaki işitme eşikleri ortalaması alınır (Belgin ve Dalgıç,1996, s. 3).

Saniyede 16’dan az olan titreşimlere “subsonik”, 20.000. Hz.’nin üzerinde olan titreşimlere ise “ultrasonik” sesler denmektedir. Ses titreşimlerinin belirli bir ortamda ilerleme hızına ise “ses hızı” denir. Birimi metre/saniye (m/sn) şeklinde ifade edilir.

Ses her ortamda farklı hızda hareket eder. Sesin hızı; 21 derece havada 344m/sn. suda 1480 m/sn. insan vücudunda ise 1588 m/ sn. dir (Esmer ve diğerleri, 1995, s. 3).

Ses ve sinyal ölçümleri için kullanılan logaritmik birime dB denir. Logaritmik olması nedeniyle bu birimi kullanarak çok büyük değerleri küçük değerlerle ifade etmek mümkündür. Desibel, Bel biriminin onda biridir. Diğer bir deyişle 10 desibel, 1 Bel'e eşittir (Önen, 2010, s.35).

dB eşik işitmeye göre duyulan sesin şiddetini tanımlamak için kullanılmaktadır. Bu nedenle klinik odyolojide referans seviyeleri olarak; dB SPL (dB Sound Pressure Level, Ses Basınç Seviyesi), dB HL (dB Hearing Level, İşitme Seviyesi), dB SL (dB Sensitivity Level, Duyarlılık seviyesi) kabul edilmektedir (Esmer ve diğerleri, 1995, s. 7). Günlük yaşamda karşılaştığımız seslerin dB'leri şöyledir;

Tablo 1.
Günlük Yaşamda Karşılaştığımız Seslerin Desibelleri

20-25 dB	Fısıltı ile konuşma
50-70 dB	Normal konuşma şiddeti
70-85 dB	Yüksek sesle bağırma
90-100 dB	Trafik gürültüsü
120-150 dB	Yakında bulunan jet motoru gürültüsü

Say'a göre (2002, s. 12), "Sesin üç temel özelliği vardır, bunlardan birincisi yükseklik, ikincisi gürlüğü, üçüncüsü ise sesin niteliği'dir. Sesin yüksekliği, seslerin ince ya da kalın olmasının ayırt edilmesi olarak açıklanabilir. Bir sesin ince ya da kalın olması, titreşimin saniyedeki titreşim sayısı ile yani frekansı ile belirlenir. Frekans arttıkça ses incilir, azaldıkça ses kalınlaşır. Kadın seslerinin frekansı erkek seslerine göre daha fazladır. Sesin yüksekliği "titreşim sayısı"na, sesin gür ya da kısık oluşu ise "titreşimin genişliği"ne bağlıdır. Titreşimin şiddeti arttıkça sesin gürlüğü artar. Sesleri birbirinden ayırt edebilmemizi sağlayan ses rengi farkına ise "sesin niteliği (tınısı, rengi)" denir".

2.2. İşitme

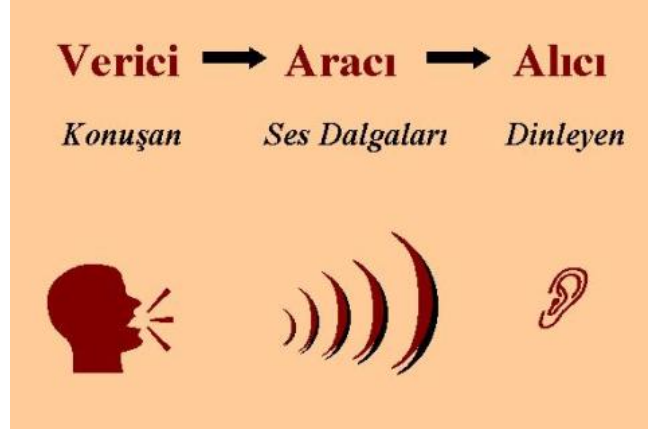
İnsanlar iç ve dış çevrelerinden sürekli olarak bir takım uyaranlar alırlar. Bunlara tepki diye adlandırılan bir takım karşılıklar verirler. Böylelikle ihtiyaçlarını duyar, onlara karşılık verir ve yaşamlarını sürdürürler. Çevremizdeki uyaranları beş duyu diye adlandırılan görme, işitme, koklama, tatma ve dokunma duyuları yoluyla alırız. Bu duyuların her biri insan için önemlidir. Bunlar arasında işitmenin kendine özgü bir değeri vardır. İşitme olayının gerçekleşmesi sesin olmasına, sesin kulağa ulaşmasına, o sesin insan kulağının alabileceği sınırlar içinde olmasına, sesin, işitme yolu diye adlandırılan dış, orta ve iç kulak bölümlerini aşarak merkeze -beyne- ulaşmasına ve merkezde algılanmasına bağlı olarak ortaya çıkar (Özsoy, 1985, s.9).

Biraz daha ayrıntılı bilgi vermek gerekirse; işitme fonksiyonu, ses dalgalarının dış kulak yoluna iletilmesi ile başlar. Dış kulak yolu, ses dalgalarını gergin olan kulak zarına iletir. Kulak zarına iletilen ses dalgaları orta kulak aracılığıyla iç kulağa ulaşır. Hava yolu iletimi denilen bu sistemin yanında kafa kemikleri de titreşimi iç kulağa kadar ulaştırabilmektedir (Taş, 1999). İşitmede beynin görevi oldukça önemlidir. Kulağımıza ulaşan sesler beyne ulaştırılıp değerlendirildikten sonra işitme tamamlanır. Beynin iki yarı küresinde işitme ile ilgili iki ayrı bölge bulunmaktadır. Bu bölgeler “işitme merkezi” (Wernicke Merkezi) olarak adlandırılır (Özgür, 2008, s.63-64). İnsan kulağının işitme sınırları içinde olan ses dalgaları kulağa ulaştığında işitme yolu diye adlandırılan dış, orta, iç kulak ve işitme sinirleri yoluyla işitme merkezine ulaşır ve işitme merkezinde algılanır (Özsoy, 1985, s. 11). İnsanlarda işitme organı 16-20.000 frekanslı sesleri algılayabilmektedir. İki kulakla işitme faaliyeti sayesinde sesin yönünü algılayabiliriz.(Karatay, 1963, s.17).

Herhangi bir kaynaktan çıkan ses dalgaları herhangi bir engelle uğramadan insan kulağına kadar gelir ve o dalgalar insan kulağının işitme sınırları olan 16- 20.000 Hz. ve 0-110 dB içinde ise, dış kulak ve orta kulaktan geçer iç kulağa ulaşırsa, orada sinir akımına dönüştürülür ve işitme sinirleri yoluyla işitme merkezine ulaşır. İşitme merkezinde bu uyarılar algılanırsa işitme gerçekleşmiş olur (Özgür, 2008. S.63-64).

Bir sesin var olabilmesi için, çalışır durumda bir kulak ve beyin (alıcı sistem) bulunması, onları uyarabilecek nitelikteki etkenlerin bir yerlerde (ses kaynağı) oluşması ve bu etkenlerin, oluştukları yerden kulağa kadar, kulağı uyarmaya yetecek bir şiddette

iletilmesi (iletici ortam) gerekir. Bu öğelerden herhangi birisi yoksa ses de yoktur. Sesin varlığından söz edebilmek için şu koşullar bulunmalıdır “Ses Kaynağı, İletici Ortam, Alıcı” (Zeren, 2003, s.11).

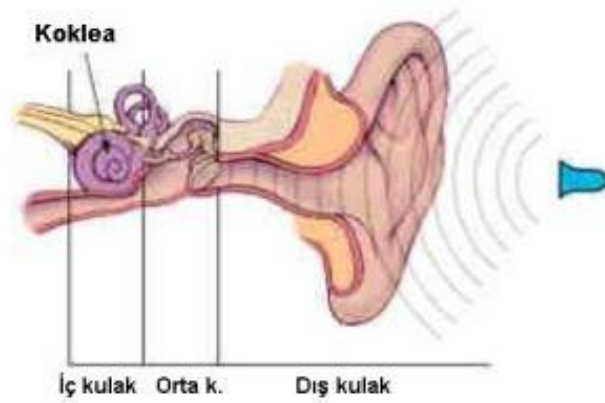


Şekil 1.1. Sesin Varlığından Söz Edebilmek İçin Gerekli Koşullar
(orgm.meb.gov.tr adresinden alınmıştır).

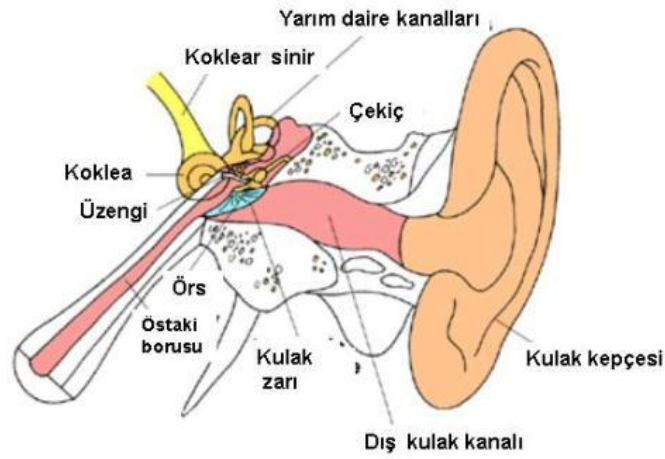
Buradan hareketle, işitmenin gerçekleşmesi için sesin olması, sesin kulağa ulaşması, sesin insan kulağının alabileceği frekans ve şiddet sınırları içinde olması, kulaktaki dış, orta ve iç bölümleri aşması, merkeze ulaşması ve merkezce algılanması gerektiğini söyleyebiliriz. Bu işlevlerden birinin aksaması durumunda işitme engeli ortaya çıkabilmektedir (Atay, 2007, s.23).

2.3. Kulağın Yapısı

İşitme sistemi içinde, işitme olayı açısından ses dalgalarını ilk alan ve merkeze iletme görevini yüklenen organ kulaktır (bkz. Şekil.1.2., www.childrenshospital.org/cfapps: Aktaran: www.orgm.meb.gov.tr). Şekilde de görüldüğü gibi işitme mekanizması çok karmaşık bir süreçtir (Akçamete ve Gürgür, 2010, s.443).



Şekil 1.2. Kulağın Yapısı



Şekil 1.3. Kulağın Yapısı

Kulak bir biyolojik harikadır. Havadaki ses dalgalarını gelişmiş kanallardan geçirip iç kulağa gönderir ve onları beynin yorumlayabileceği işaretlere çevirir. Özellikle orta ve iç kulaktaki karmaşık mekanizma yalnız duymamızı değil, aynı zamanda dengemizi korumamızı da sağlar (Mayo Clinic, 1995, s.381) .

Kulak üç bölümden oluşur (bkz. Şekil 1.3., www.childrenshospital.org/cfapps: Aktaran: www.orgm.meb.gov.tr).

Dış Kulak, Orta Kulak, İç Kulak

2.3.1. Dış Kulak

Dış kulak, kıvrımlı, esnek bir kıkırdak olan kulak kepçesi (aurikula) ve bu kıkırdığın hemen hemen kapalı bir tüp gibi uzanan kulak yolunun üçte birlik kısmından oluşur.

Kulak yolunun ucu, dış kulakla orta kulak arasındaki sınırı oluşturan gergin kulak zarıyla kaplıdır (Wright,2005, s. 5).

Dış Kulak, kulak kepçesi ve kulak kanalından oluşur ve kulak zarı ile sonlanır. Kulak kepçesi ses dalgalarını toplar ve kulak kanalına yöneltir. Ses dalgaları, kulak kanalı içinde basınç değişiklikleri yaratarak kulak zarının titreşmesine neden olur ve kulak zarı titreşimlerin orta kulağa aktarılmasını sağlar (Kütükçü ve Erdoğan, 2010, s.17).

Dış kulakta oluşabilecek kulak kepçesinin olmaması, kulak zarının olmaması ya da herhangi bir sebepten dolayı yırtık olması, kulak kanalının herhangi bir nedenle tıkalı olması işitmeyi engelleyen faktörler arasında yer alır (Girgin, 2003, s. 10).

2.3.2. Orta Kulak

Orta kulağın işitmedeki vazifesi dış kulaktan gelen ses dalgalarını iç kulağa iletmektir. Bu görevinden dolayı orta kulak bazı kaynaklarda iletim mekanizması olarak da geçmektedir (Özsoy,1985, s.129).

Orta kulak bir yanda davul boşluğu (tympanie membrane) bir yanda iç kulak girişi olan ufak bir bölümdür. Orta kulakta üç küçük kemik vardır. Bunlar çekiç kemiği (malleus), örs kemiği (incus) ve üzengi kemiği (stapes)'dir. İsimleri şekillerinden kaynaklanmaktadır. Bu kemikler iç kulağa geçen ses titreşimlerini idare eden açısız manevelalar sistemi gibi çalışır. Çekiç kemiği kulak zarına, örs de çekice bağlanmıştır. Üzengi de örsü iç kulağa giden oval pencereye bağlar. Orta Kulak ince bir kanalla, (östaki borusu) boğaza bağlıdır. Östaki borusu kapalı durur. Ancak, bir şey yutarken veya esnerken havanın girip çıkmasına izin vermek için açılır. Orta kulaktaki ve dışarıdaki hava basıncı bu hava hareketleriyle dengede tutulur (Mayo Clinic, 1995, s.380).

Orta kulakta işitmeyi engelleyebilecek etmenler şunlardır: iç kulakta yer alan kemikçiklerin olmaması, iç kulak boşluğunun herhangi bir nedenle sıvı ile dolması sonucu titreşimlerin yeterli güçte iç kulağa iletilememesi değişik düzeylerde işitme kaybına neden olabilmektedir. Dış ve orta kulakta meydana gelen işitme kaybına iletim tipi işitme kaybı denilmektedir (Girgin, 2003, s.9).

2.3.3. İç Kulak

İşitme mekanizmasının en önemli kısımları iç kulaktır. 2 bölümden oluşur, birine “vestibüler labirent” (vestibular labyrinth) diğetine “kulak salyangozu” (koklea) denir. Labirent dengemizi sağlayan kanallardan (birine bağlı üç yarım daire şeklinde tüp) oluşur. Koklea oval pencereden başlar salyangoz biçiminde kıvrılır. Kokleanın kıvrımları ufak tüylerle kaplıdır. Hem labirent hem koklea su ile doludur. Dışarıdan gelen ses dalgaları kulak zarına çarpar. Zar titrer. Bu zardan gelen titreşimler orta kulağın kemiklerinden geçip oval pencereden iç kulağa gelirler. Kokleaya yayılırlar. Burada elektriksel uyarılar haline dönüşüp işitme sinirleriyle beyne geçirilirler (Mayo Clinic, 1995, s. 380).

2.4. İşitme Engeli

İşitme engeli; işitme duyarlılığının kişinin gelişim, uyum, özellikle iletişimdeki görevini yeterince yerine getiremeyen durumudur. Bazı insanlarda çeşitli nedenlerle işitme meydana gelmez, sonuçta böyle bireylere sağır, dilsiz, işitme özürlü veya işitme engelli gibi adlar konulur (Özgür, 2008, s. 65).

İnsan kulağının, anatomik ve fizyolojik bozukluğu nedeniyle seslerin engellenmesi olayıdır. İşitmeme durumudur (Gönen, 2004, s.17).

Özsoy ve arkadaşları (1989) işitme özrünü, işitme duyarlılığının kişinin gelişim, uyum, özellikle iletişimdeki görevleri yeterince yerine getirememesi durumu, işitme özürlüyü ise işitme özründen dolayı özel eğitim gerektiren kişi olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Özgür, 2008, s.66).

Girgin’e göre (2003), “İşitme engeli, bireyin işitme düzeneğinde oluşan bir sorun nedeniyle günlük yaşamında sözel dili işlevsel olarak kullanamaması olarak tanımlanabilir. İşitme düzeneğinde oluşabilecek sorunlar, dış kulak, orta kulak ya da iç kulakta ortaya çıkabilir. İşitme düzeneğinin herhangi bir kısmında oluşan sorun konuşma seslerinin tam olarak algılanmasını engelleyebileceği için alıcı, iletiyi çözümlemede zorluklarla karşılaşacaktır. Bunun sonucunda da sözlü iletişim engellenmiş olacaktır”.

Normal işiten birey, herhangi bir özel araç, cihaz ya da teknik kullanmadan olağan durumlarda konuşmayı algılayabilen birey olarak tanımlanırken, işitme engelli birey bazı sesleri duyabilen fakat işitme düzeyi konuşmayı anlaması için yeterli olmayan birey olarak tanımlanmaktadır(Cavkaytar ve Diken, 2006, s. 26).

İşitme engelli birey konuşma seslerini işitip, algılayamayan bireydir. Bu bireyler doğadaki pekçok sesleri işitme kayıp derecelerine göre az çok işitirler. Gök gürültüsü, elektrikli ev cihazları gibi (Gönen, 2004, s.17).

İşitme testi sonucunda, belli bir bireyin aldığı sonuçlar, kabul edilen normal işitme eşiklerinden belirli derecede farklı olup, bu kaybın derecesi bireyin dil edinmesini ve eğitimi engelleyici derecede ise o bireyde işitme engeli var demektir (Özgür, 2008, s. 67). İşitme yetersizliğinin derecesi ya da tipi ne olursa olsun, kişinin sadece dil ve konuşma gelişimini değil, zihin, sosyal ve duygusal gelişimini de etkilemektedir (Webster ve Elwood, 1985: Aktaran: Sığırtmaç ve Deretarlagül, 2010, s. 109).

İşitme duyusunun kişinin gelişim, uyum özellikle iletişimdeki görevleri yeterince yerine getirememesi durumuna “işitme engeli” denir. İşitme duyuları gelişim, uyum- özellikle iletişim görevlerini yeterince yerine getiremediğinden dolayı özel eğitim gerektiren bireylere “işitme engelli” denir. Bu tanımlarda; işitme duyarlılığıyla gerekli düzeltmelerden sonra insan kulağının işitebileceği sınırlar içinde olan sesli uyarıları alıp ona tepkide bulunabilme, iletişim ile sözlü iletişim sembollerinin alınıp algılanması ve algılanan uyarana uygun tepkilerin sözlü iletişim sembolleri ile mesaj halinde kullanılabilme, görevleri yeterince yerine getirme ile sesli uyarıları normal ortamda algılayarak o uyarılara uygun tepkide bulunabilme kastedilmektedir (Özsoy, 1985, s. 15).

Doğum öncesi, doğum anı ve doğumdan sonraki sebepler sonucu işitme duyusunu kısmen veya tamamen yitiren kimselere “işitme engelli” denir (Usta, 1992, s. 20).

2.4.1. İşitme Engelinin Sınıflanması

İşitme kaybı; işitme kaybının derecesine göre, işitme kaybının olduğu zamana göre, işitme kaybının nedenine göre, işitme kaybının oluştuğu yere göre, işitme kaybının oluş şekline göre sınıflandırılabilir.

2.4.1.1. İşitme Kaybının Dereceleri

İşitme engelinin pek çok sınıflandırma sistemi bulunmaktadır. Farklı alanlarda çalışan uzmanlar farklı sınıflandırma biçimlerini tercih edebilmektedirler. İşitmenin ölçülebilir derecedeki kaybı ile ilgilenen uzmanlar 1- İşitmeyen 2- Ağır İşiten sınıflandırmasını kullanmaktadırlar. Belli bir yükseklik seviyesindeki sesleri işitmeyen bireyler, “işitmeyen” olarak, diğerleri ise “ağır işiten” olarak sınıflandırılmaktadır (Cavkaytar ve Diken, 2006, s. 26).

Bu sınıflandırma işitme kaybının ağırlığını temel almaktadır (Akçamete ve Gürgür, 2010, s. 446).

Yapılan diğer bir sınıflandırma ise işitme testleri (odyolojik ölçümler) göz önüne alınarak yapılan sınıflandırmadır. Bu testler sonucunda uzmanlar işitme kaybının derecesine göre, işitme kaybını hafif, orta, ileri ve çok ileri derecede kayıp olarak sınıflandırabilmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2006, s. 26).

(-10) ile (+15) dB arasındaki işitme seviyesi çocuklarda normal olarak kabul edilmektedir. Çocuklar yetişkinler için kabul edilmiş normal işitme seviyelerinden çok daha hassas işitme seviyesine sahiptir. Bu sınırdan işitmesi olan bir çocuk çok hafif derecedeki konuşmaları dahi duyabilir. Ancak, bu durum gürültülü bir ortamda da konuşmayı ayırt etme becerisinin iyi olacağı anlamına gelmez (Sığırtmaç ve Deretarlagül, 2010, s.113). İşitme kaybının tipi ve dereceleri, uluslararası standartlara göre şu şekilde sınıflandırılmıştır (www.orgm.meb.gov.tr);

Tablo 2.
İşitme Kaybı Dereceleri

-10dB-15dB	Normal	İşitmede bir problem yoktur.
16dB-25dB	Minimal	Bazı sesleri (çağlayan sesi, yaprak hışırtısı gibi) duymada ve ayırtetmede güçlüğü vardır.
26dB-30dB	Hafif	Konuşma seslerinin bazılarını duyabilme güçlüğü vardır. Fısıltı ile konuşulanları duyamaz.
31dB-50dB	Orta	Karşılıklı konuşmaları anlamada güçlük çeker.
51dB-70dB	Orta-ileri	İşitme cihazı olmadan konuşmaları anlayamaz ve takip edemez.

Tablo 2. Devam
İşitme Kaybı Dereceleri

71dB-90dB	İleri	Konuşma seslerini duyamaz. Sadece çevredeki şiddetli sesleri duyabilir.
91dB ve üzeri	Çok ileri	Konuşma seslerini duyamaz. Çok yüksek şiddetteki sesleri duyabilir.

Çok ileri derecede işitme kaybı olan ve işitme cihazı kullanması zorunlu olan bireyler “sağır”, hafif ve orta derecede kaybı olan bireyler ise “ağır işiten” bireyler olarak tanımlanmaktadır (www.meb.gov.tr).

Akçamete’ye göre (2003), ağır işiten birey genellikle bir işitme cihazının da yardımı ile işitme yoluyla konuşma becerilerini başarılı bir biçimde ortaya koyabilmesine olanak verecek derecede işitme kalıntısı olan bireydir. İşitme yetersizliği olan birey; hafiften, çok ağır şiddete kadar sıralanabilen, işitme güçlüğünü belirten sağır ve ağır işiten alt gruplarını içeren bir yetersizliktir. Sağır birey, işitme cihazlı ya da cihazsız dile ilişkin bilgilerini işitme gücünü kullanarak başarılı bir şekilde edinmeleri engellenen kişidir.

2.4.1.2. İşitme Kaybının Olduğu Zamana Göre Sınıflandırma

Dil edinimi ile işitme kaybı arasındaki ilişkinin önemini vurgulayan eğitimciler, işitme kaybının oluştuğu yaş ve döneme önem vererek sınıflandırma yaparlar. İşitme kaybının oluştuğu yaş ve döneme ilişkin olarak işitme engeli; doğuştan sağırlık veya doğuştan sağır olarak doğanlar, doğuştan olmayan sağırlık veya doğumdan bir süre sonra sağır olanlar diye iki grupta sınıflandırılabilir. Yine işitme kaybının oluştuğu yaş ve döneme göre bir diğer sınıflandırma da işitme kaybı; dil öncesi oluşan işitme kaybı ve dil sonrası oluşan işitme kaybı olarak iki grupta sınıflandırılabilir (Cavkaytar ve Diken, 2006).

İşitme kaybının meydana geldiği yaş işitme kayıplı bireyin kullandığı iletişim yöntemini büyük ölçüde etkiler. Dil öncesi (prelingual) işitme kaybı, işitme kaybının bireyin konuşma ve dil gelişiminden önceki bir yaşta meydana geldiği ya da doğumda mevcut olduğu anlamına gelir. Dil sonrası (postlingual) işitme engeli, işitme kaybının konuşma ve dil geliştikten sonraki bir yaşta (5-6 yaşından sonra) meydana geldiğini ifade eder.

Birçok çocuk yaklaşık ilk üç yılda oral konuşma formunda dili kullanmayı ve anlamayı öğrenir. Birey konuşmayı öğrenmeden tamamen işitme duyusunu kaybetmişse oral konuşmanın gelişimi neredeyse imkansızdır. Birçok dil öncesi işitme duyusunu kaybetmiş kişiler konuşma ve dudaktan okumada zorlandıkları için sözel iletişimde işaret dilini kullanırlar. İşitme kaybından önce konuşması gelişmiş kişiler genellikle işitme kalıntısının yardımı ile de olsa anlaşılır konuşmada geri kalır. Bu bireyler, genellikle dudaktan okumada başarılıdırlar (Craft, 1995: Aktaran: Özer, 2010, s. 176).

2.4.1.3. İşitme Kaybının Nedenine Göre Sınıflanması

Bunlar; Doğum Öncesi Nedenler, Erken Doğum, Doğum Anı Ve Hamilelikteki Komplikasyonlar, Doğum Sonrası Nedenler'dir.

2.4.1.3.1. Doğum Öncesi Nedenler

İşitme kayıplarının en yaygın nedeni genetik nedenlerdir. Bazı ailelerde kalıtsal olduğunu izlemek olasıdır. ABD'de işitme engelliler ve okul nüfusu ile ilgili yapılan bir araştırmada, öğrencilerin % 30'unun işitme kaybı bulunan akrabaları olduğu saptanmıştır. Akraba evliliğinin kalıtsal nedenli işitme kayıplarına yol açtığı bilinmektedir (Kütükçü ve Erdoğan, 2010, s.19).

Kalıtımla daha çok duyuşal sinirsel türden işitme engeli geçmektedir. Bu tür işitme engellerinin bazıları gizli seyretmekte ve ergenlik çağında ortaya çıkabilmektedir. İşitme engelli olmada bir diğer faktörde çocuk ile anne kanının uyumsuzluğudur. Gebeliğin ilk iki ayında oluşan kızamıkçık hastalığı çocukta iç kulağı etkileyerek gebeliğin ilk iki ayında % 100, üçüncü aydan sonra %50 oranında sağırılığa neden olmaktadır (Enç ve Çağlar, 1981; Okuturlar, 1968; Bilgen, 1978: Aktaran: Usta, 1992, s. 21).

2.4.1.3.2. Erken Doğum, Doğum Anı ve Hamilelikteki Komplikasyonlar:

Erken doğum, geç doğum, güç doğum ve geçici kordon dolanması, sezeryanla doğum sonucu doğum süresinin uzaması ve oksijensiz kalması gibi durumlar işitme engeline neden olabilir (Günhan, 1978: Aktaran: Usta, 1992, s. 219).

Bu etmenler işitme kaybı ve diğer engel risklerini artırmaktadır. Hamilelikteki komplikasyonlar birçok nedenden kaynaklanabilir bunlar; hamileliğin ilk üç ayında radyasyon, zararlı ilaç kullanımı, enfeksiyonlar, doğum sırasında oksijensiz kalış gibi nedenlerdir (Kütükçü ve Erdoğan, 2010, s.19).

Düşük kilolu bebekler (prematürel), doğrudan işitme kaybı oluşturmada bebeğin nefes alışı ve diğer fonksiyonları normal olmayacağı için risk oluşturabilir. Bebeğin oksijensiz kalması (anoxia), beyne doğum sırasında oksijen gidememesi doğrudan işitme kaybı nedenidir. Aynı şekilde fazla oksijen (hypoxia) de risk oluşturur. Doğum sırasında bebeğin kafa travması geçirmesi de işitme kaybı oluşturabilir (Akçamete, 2003, s. 243).

Doğum anında oluşabilecek bazı kazalar, çarpmalar, dış ve orta kulakta zedelenme yapabilir ve iletimsel işitme kaybına sebep olabilir (Usta, 1992, s. 22).

2.4.1.3.3. Doğum Sonrası Nedenler

Çocuğun geçirdiği hastalıklar, kazalar doğum sonrası nedenleri oluşturmaktadır (Akçamete, 2003, s.243). Doğumdan sonra bebeğin geçirdiği kızıl, kızamık, menenjit, boğmaca, difteri, kabakulak, enfeksiyon hastalıkları, yüksek titreşimli ve şiddetli seslere uzun süre maruz kalmak, bireyin duygusal gelişimini etkileyen her türlü durum işitme engeline neden olabilmektedir (Kütükçü ve Erdoğan, 2010, s. 19). Küçük çocuklarda sık görülen alerjiler ve kulakta sıvı birikmesi (glue ear) durumu hafif ve orta düzeyde işitme kaybına yol açabilir (Akçamete, 2003, s.243).

Kaza sonucu çarpma, düşme, yanma, kulak içine yabancı cisim kaçırma, işitme engeline neden olmaktadır (Usta, 1992, s. 229).

Genetik ve çevresel birçok neden bireylerde iletimsel, duyuşal- sinirsel ve karışık tip kayıplara yol açmaktadır. İletimsel ve duyuşal- sinirsel işitme problemleri arasındaki en önemli fark iletimsel problemlerin büyük çoğunluğu tedavi edilebilirken, duyuşal – sinirsel problemlerin sürekli oluşudur. Ciddi bir iletimsel işitme kaybının uygun tedavisi, çocuğun işitsel alıcı yeteneği üzerinde önemli bir etkiye sahip olacaktır. Benzer olarak duyuşal- sinirsel işitme kaybı olan bir çocuk için uygun işitme cihazlarının erken bir dönemde uygulanması çocuğun zihinsel, duyuşal ve sosyal gelişimi için yaşamsal önemi olan işitsel deneyimlerle donatılmasını sağlayacaktır (Akçamete, 2003, s.243).

2.4.1.4. İşitme Kaybının Oluştığı Yere Göre Sınıflanması

İşitme kaybı olduğu yere göre şu şekilde sınıflandırılabilir; “İletimsel”, “Duysal-Sinirsel”, “Karışık Tip”, “Merkezi”, “Psikolojik”, “Devamlılığına Göre” ve “Oluş Şekline Göre” işitme kayıpları.

2.4.1.4.1. İletimsel İşitme Kaybı (Conductive Hearing Loss)

Bir ses kaynağından yayılan ses dalgalarının hava yoluyla dış ve orta kulağa ulaşım çeşitli nedenlerle iç kulağa ulaşamaması şeklindeki işitme engelidir (Özgür, 2008, s.69).

İletim tipi işitme kaybı, sesin iletim düzenindeki sorunları veya sesin koklea’ya ve işitme organlarına ulaşmadığı durumları kapsar. Kulak yolunda veya orta kulak boşluğunda sesin iletilmesini etkileyen her türlü tıkanma iletim tipi kayıptır. Bebeklerde ve okul öncesi çocuklardaki işitme kayıplarının %95’ini bu tipteki kayıplar oluşturur. Sık görülen nedenleri arasında kulak yolundaki tıbbi cisimler, serümen (kulak kırı), zar serbestliğini ilgilendiren her türlü sorun (zarın delinmesi veya orta kulak iltihapları) ve doğuştan kusurlar bulunur. Ayrıca menenjit, kızamık, kızıl, kabakulak gibi birçok hastalık da iletim tipi işitme kaybına neden olabilir. İletim tipi işitme kaybı olan çocuk çevreden gelen sesleri almada güçlük çekeceğinden konuşması ve dilin gelişmesi yeterli olmayabilir. Çocuğun gelişmesinin geri olması ve normal hızda ilerlememesi de bu durumun sonucunda ortaya çıkabilir (Sığırtmaç ve Deretarlagül, 2010, s.112).

Bu tür işitme engeline sahip bireylerde tüm işitme kaybı 55- 60 dB’i geçmez (Özgür, 2008, s.68) dolayısıyla “iletimsel işitme kaybı”na sahip engelliler genellikle ağır işitenler grubunu oluştururlar (Akçamete ve Gürgür, 2010, s.449). İletimsel tip işitme kaybı sinirlerin zarar görmediği bir mekanik problem olduğu için çeşitli tıbbi ve cerrahi müdahalelerle düzeltilebilmektedir (Özer, 2010, s. 176).

2.4.1.4.2. Duysal- Sinirsel İşitme Kaybı (Sensori- Neural Hearing Losses)

İç kulakta işitmeyi engelleyebilecek etmenlerden biridir. Kokleada ve / veya koklear sinir ve işitme yollarındaki patolojilere bağlıdır (Öner, 2008). Salyangozun içindeki sıvının hareketlerine duyarlı olan sinir uçlarının, bu duyarlılıklarını kaybetmesi ile işitme engelini oluşmasıdır. Bu tip işitme kayıplarına “duyusal- sinirsel tip işitme kaybı” denilmektedir. Bu tip işitme kayıpları genellikle kalıcı olmaktadır. Tıbbi olarak

tedavisi zor olan bu tip işitme kayıpları günümüzde işitme cihazları ve yapay kulak operasyonları yardımı ile düzeltilebilmektedir. Ancak gerek işitme cihazları gerekse yapay kulak işitmeyi tam anlamı ile düzeltmekte yeterli olamamaktadır (Girgin, 2003, s.9-10).

Duysal – sinirsel kayıp ses yüksekliği kadar sesin doğruluğunu da etkiler ve böylece kelimeler çarpıtılır. Sesin yükselmesi ya da işitme aletinin kullanılması sesin duyulur olmasına yardımcı olurken, kelimelerin çarpıtılması durumunun önüne geçemez. Tipik olarak düşük perdeli sesler işitilmesine rağmen, yüksek perdeli t,p,k gibi sessiz harfler belirgin bir biçimde işitilemez. Bu durum top, pop gibi sesleri birbirinden ayırtedebilmeyi zorlaştırır (Özer, 2010, s. 176).

Tanı konulur konulmaz en kısa zamanda uygun işitme cihazının takılması gerekir. Eğer cihazın takılması gecikirse dilin kazanımı olumsuz yönde ağır derecede etkilenebilir. İletimsel ve duyusal- sinirsel işitme problemleri arasındaki fark iletimsel güçlüklerin büyük bir çoğunluğu tedavi edilebilirken duysal- sinirsel problemlerin sürekli oluşudur (Akçamete ve Gürgür, 2010, s.450).

Bununla birlikte görülen başka bir işitme kaybı türü de; santral işitme kaybıdır, bu kayıp türü ses dalgalarının dış, orta ve iç kulağa ulaşp (salyangozdaki korti organında veya işitme sinirlerindeki bir bozukluktan dolayı) ses dalgalarının beyindeki işitme merkezine ulaşamaması şeklindeki işitme özüdür (Özgür, 2008, s.69) .

Santral işitsel işleme bozukluğu, işitme ve zekanın normal olmasına rağmen işitme yoluyla alınan bilgilerin işleme fonksiyonundaki bozukluktur. Çocuklarda %2-%3 arasında görülmektedir. Santral işitsel işleme bozukluğu olan çocuklarda arka plandaki gürültüde konuşma duyulabilir şiddette olduğu halde konuşma seslerini ayırt etme ve anlama güçlüğü, işitme yoluyla öğrenme güçlüğü, dinleme bozukluğu, zayıf işitsel hafıza, okuma ve yazma güçlüğü, akademik performans düşüklüğü gibi yaygın belirtileri vardır. Bu belirtiler çocukluk hastalıklarının diğer tiplerinde de görüldüğü için tanı ve eğitsel tedavileri karışabilmektedir (Belgin ve Yalçınkaya, 2002).

2.4.1.4.3. Karışık Tip İşitme Kaybı (Mixed Hearing Loss)

İletim ve sensörinöral işitme kayıplarının bir arada görülmesidir (Sığırtmaç ve Deretarlagül, 2010, s.112). Bu tip kayıplar özellikle okul öncesi çocukları için ciddi problemler yaratabilir. Tedavi sırasında hastanın sadece iletimsel olmasına yoğunlaşılır, tıbbi olarak kaybın bu kısmı tedavi edilir duysal- sinirsel kısmı önemsenmez ise, çocuğun işitme cihazı kullanımı gecikebilir ve sınıf performansını etkileyen bu problemi için etkili eğitimi alamayabilir (Akçamete ve Gürgür, 2010, s.450).

2.4.1.4.4. Merkezi İşitme Kaybı (Central Hearing Loss)

Ses dalgaları normal olarak beynin işitme merkezine kadar ulaşır işitme gerçekleşmiyorsa merkezi işitme özü türünden bir sorun var demektir. Bu bozukluklar merkezi sinir sisteminin hasarı ya da lezyonlarının sonucu oluşur. İşitme merkezleri beynin iki yarım küresinde mevcuttur. Her iki kulaktan alınan ses uyaranları her iki yarıya da gitmektedir. İki yarı küredeki işitme merkezlerinden sadece birindeki bozukluk işitme özü meydana getirmez çünkü beynin diğer yarı küresindeki merkez normal çalışmaktadır. Merkezi işitme özünde kişi iç kulaktan gelen sesleri algılayamaz (Özgür, 2008, s.69).

Kişi genel olarak konuşmayı ayırt edemez, gürültüde konuşulanı anlayamaz, not almada zorlukları vardır ve en önemlisi dikkat problemleri çoktur, dikkatlerini bir konu üzerine yoğunlaştıramazlar. Problem beynin korteks adı verilen bölgesindedir (Sığırtmaç ve Deretarlagül, 2010, s. 112).

Bu nedenle merkezi, işitme özü olan çocukların öğrenme sorunları oluşabilmektedir. Tedaviden çok eğitim daha yararlı olmaktadır (Özgür, 2008, s.69).

2.4.1.4.5. Psikolojik İşitme Kaybı

İşitme organlarında herhangi bir fizyolojik ve fonksiyonel bir sorun olmadığı halde bireyin yaşadığı psikolojik sorunlar ve iç çatışmalar sonucu dışarıdan gelen sesli uyaranlara duyarsız kalmasıdır. Buna psikosomatik sağırılık da denilmektedir. Nedeni bireyin bazı kaygıları, gerçekleri karşılamaktan korkup bilinç dışı kaçış yolu aramasıdır. Bu bakımdan ruh sağlığı bozukluğu olarak görülür. Yetişkinlerde çoğunlukla psikonevroz, çocuklarda ise psikotik durumlarla birlikte görülür. Psikolojik işitme özü

çoğunlukla aniden meydana gelir (Özgür, 2008, s.69). Fonksiyonel/ Organik olmayan işitme kaybı olarak da tanımlanan bu durum kişinin herhangi bir nedenle işitme kaybı var gibi davranması ya da gerçekten işitme kaybının olduğuna inanması ile ortaya çıkan durumdur (www.meb.gov.tr).

2.4.1.4.6. Devamlılığına Göre İşitme Kaybı

İşitme problemi geçici ya da kalıcı olarak görülebilir. Geçici işitme kaybı, soğuk algınlığı, grip, boğaz enfeksiyonu gibi sorunların yol açtığı orta kulak iltihabıdır. Zamanında tedavi edilmediğinde ve gerekli önlemler alınmadığında kronikleşir. Buna bağlı olarak geçici işitme kaybı görülebilir ve çocuğun geç konuşmasına yol açabilir. Kalıcı işitme kaybı ise iç kulakta ortaya çıkan kalıcı hasarlar sonucunda oluşur (Özbey, 2009, s. 126).

2.4.1.4.7. Oluş Şekline Göre İşitme Kaybı

İşitme engeli aniden oluşabileceği gibi yavaş yavaş ilerleyerek de oluşabilir.

2.5. İşitme Kaybının Değerlendirilmesi

İşitmeyi inceleyen bilim dalına “odiyoloji” (işitbilim), bu alanda uzmanlaşmış işitme kayıplarının rehabilitasyonu ile ilgilenen kişilere “odiyolojist” (işitbilir), işitme kayıplarının ölçümlerinde kullanılan bilimlere “odiyometre” (işitölçer), bu ölçümlerin yapılmasında uzmanlaşmış kişilere ise “odiyometrist” (işitölçen) denmektedir. İşitme kayıplarını gösteren grafik eğrisine “odiyogram” denmektedir (Gönen, 2004, s.18).

Ataş, Genç ve Belgin’e göre (2003), odiyogramlarda işitme eşiği hakkında bilgi veren grafikler bulunur. Odiyogramlar vasıtasıyla işitmenin derecelendirilmesi mümkün olmaktadır. Günümüzde hem digital hem de uygun kalibrasyon özelliklerine sahip analog odyometreler yaygın olarak kullanılmaktadır. Odiyometrelerin ürettiği ses şiddeti, işitme kaybının ölçülmesinde önemli bir etkidir. Günümüzde kullanılan odyometreler, tüm dünyada kabul edilen, ISO standartlarına göre “işitme düzeyi” temel alınarak kalibre edilmişlerdir. Bu kalibrasyon gereksinimi, doğal ortamda bulunan herhangi bir sesin, fiziksel olarak şiddetinin ölçülmesinde kullanılan birimin dB, Ses Basınç Düzeyi cinsinden olmasından kaynaklanmaktadır (Aktaran: Sığırtmaç ve Deretarlagül, 2010, s.

114). İşitme duyarlılığının ayrıntılı ölçölmesinde genel olarak üç tip işitme testi kullanılmaktadır; bunlar saf ton odyometrisi, konuşma odyometrisi ve çok küçük çocuklar için geliştirilmiş testlerdir. Odyolog çocuğu ve incelemenin birini ya da birkaçını birden kullanabilir (Hallahan ve Kauffman, 1994: Aktaran: Özgür, 2008, s. 71).

Saf ton odyometri; bireyin çeşitli frekanslardaki işitme eşiğini belirlemek için yapılır. İşitme eşiği, bir kişinin basit olarak bir sesi fark edebilme düzeyine denir (Özgür, 2008, s. 71). Saf ton odiometri; saf sesler verilerek işitme eşiğini saptayan işitme testlerinin standart yöntemidir. Kullanılan odyometri aygıtlarında hava ve kemik yolu eşikleri birbirine çakışacak tarzda kalibre edilmiştir. (<http://megep.meb.gov.tr> “Biyomedikal cihaz teknolojileri odyometre işitme cihazları”).

Saf ton odyometri genellikle 250- 8000 Hz. aralığında hava ve 500- 400 Hz. aralığında kemik yolu eşiklerinin belirlendiği bir testtir. Saf ton odyometrik ölçümlerde çeşitli frekanslarda çeşitli şiddet düzeylerinde sesler sunulur. Odyologlar genellikle 0- 110 dB arasındaki seslerin duyarlılığını ölçme ile ilgilenirler. Ortalama normal işiten bir kişi 0 dB ses basıncındaki sesleri işitebilir. O dB düzeyi sıklıkla 0 işitme- eşik düzeyi ya da odyometrik 0 olarak bilinmektedir (Özgür, 2008, s. 71). Odyogramda işaretlemelerde sağ kulak için kırmızı renk, sol kulak için mavi renk kullanılır. Bu şekilde hastanın saf seslere karşı işitme eşikleri saptanır (<http://megep.meb.gov.tr> “Biyomedikal cihaz teknolojileri odyometre” işitme cihazları).

Konuşma odyometrisi; konuşmanın fark edilmesi ve anlaşırlılığının test edilmesi için geliştirilmiştir. Bireyin konuşmayı anlamadan fark ettiği en düşük düzey, konuşmayı alma eşiği olarak tanımlanmaktadır. Bu eşiğin ölçölmesi için tek yol her kulağı ayrı ayrı test ederek bireye iki ya da üç heceli sözcük listesi sunmaktır. Bireyin bu iki ya da üç heceli sözcükleri anlayabildiği dB düzeyi ya da sıklıkla konuşmayı alma eşiği düzeyini kestirimi için kullanılmaktadır. Çok küçük çocuklar için geliştirilmiş testlerde ise, yaklaşık dört yaşın altındaki çocuklar için oyun odiometrisi, refleks odiometrisi ve uyandırılmış tepsi odiometresi gibi testlerle işitme kaybı değerlendirilmeye çalışılır (Hallahan, Kauffman, 1994: Aktaran: Özgür, 2008, s. 72).

2.6. İşitme Cihazları

İşitme kaybının tanısından sonra, işitme kaybını ameliyat veya ilaç tedavisi ile ortadan kaldırmak mümkün olamıyorsa, işitme engelli bireyin duyabilmesi için işitme cihazı gerekmektedir. İşitme cihazı, sesleri yükselterek kulağa ileten elektronik bir işitme yardımcısıdır. İşitme cihazı, özel testler ve denemeler sonucu uzman bir odyolog tarafından tavsiye edilir. İşitme kaybının derecesine göre değişik tiplerde cihazlar üretilmektedir. Çocuklar için en uygun olan cepte taşınabilen, kordonlu (cep tipi) ve kulak arkasında taşınabilen kulak arkası modellerdir (Ertün, Özdek ve Gürsel, 2003).

İşitme cihazları kullanım amaçlarına göre ya da sesi işitme yetersizliği olan bireye ulaştırma biçimine göre sınıflandırılabilirler. Buna göre;

2.6.1. Sesi Ulaştırma Biçimlerine Göre

Bu cihazlar “geleneksel işitme cihazları” ve “iç kulak protezleri” (koklear implantlar)’dır.

Geleneksel işitme cihazları; 500 Hz. ile 8000 Hz. arasındaki sesleri yükseltir ve bireyin kulağına ses dalgaları olarak ulaştırır. Özellikle duysal – sinirsel tip işitme kayıplarında kullanılırlar (Sığırtmaç ve Deretarlagül, 2010, s.115).

İç kulak protezleri (koklear implant); iç kulakta bulunan koklea içine cerrahi işlemle elektrotların yerleştirilmesidir. Bu cerrahi işlem çok ileri derecede işitme engelli bireylerin daha önce işitemedikleri sesleri işitebilmelerini sağlar. (Akçamete, 2003, s.259). Ülkemizde koklear implant uygulamaları 1997 yılından beri yaygın bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Doğuştan veya sonradan işitme kaybına uğrayan çocuklar ve yetişkinler, koklear implant'tan etkin biçimde yarar sağlayabilirler. Koklear implat'tan ne kadar yarar sağlanacağını tahmin etmek mümkün olmamakla beraber, bazı kriterler geçerlidir. Koklear implantasyon için aday değişik değerlendirme aşamalarından geçer. Sonuç olarak bazı kriterlere göre aday olup olmadığına karar verilir (Akın ve diğerleri, 2009).

2.6.2. Kullanım Yeri Ve Amaçlarına Göre İşitme Cihazları

Bu cihazlar; cep tipi, kulak arkası, gözlük tipi, kulak içi, kanal içi işitme cihazlarıdır.

Cep tipi işitme cihazları; taşınması kolay portatif cihazlardır, günümüzde az kullanılmaktadırlar.

Kulak arkası işitme cihazları; bu cihazlar, kulak kanalına yerleştirilmiş kulak kalıpları ile kulak arkasında taşınabilme özelliği nedeniyle kulak arkası cihazlar adını almışlardır(Sığırtmaç ve Deretarlagül, 2010, s.115).

Gözlük tipi işitme cihazları; kulak arkası işitme cihazlarının gözlüğün sağına bağlanması ile hem gözlük hem de işitme cihazı olarak kullanılabilen araçlardır. Bu cihazlar da her derecedeki işitme kayıplarında kullanılabilmektedir (Sığırtmaç ve Deretarlagül, 2010, s.115). Gözlük tipi işitme cihazlarının yanında taç tipi işitme cihazları da vardır.

Kanal içi işitme cihazları; dış kulağın konka bölgesine ya da kulak kanalı içine yerleştirilir. Bu cihazlarda tüm aksam kullanıcı için özel yapılan kalıp içine yerleştirilmiştir (Sığırtmaç ve Deretarlagül, 2010, s.115).

Odyoloji uzmanı, işitme kaybının derecesine ve tipine göre bu modellerden birini tercih edecektir. Bugün için çok ileri derecede bir işitme kaybı için kazancı 80- 90 dB olan kulak arkası cihazlar kullanılabilmektedir (Belgin ve Darıca, 1996, s. 15).

İşitme organının çeşitli patolojik, anatomik ve fizyolojik değişiklikleri, farklı şekilde işitme cihazları ile rehabilite edilmeye çalışılmaktadır. Günümüzde çok çeşitli işitme cihazları sistemleri ile bir (re)habilitasyon karmaşası yaşanmaktadır (Ertün, Özdek ve Gürsel, 2003).

2.6.3. İşitme Eğitim Cihazları

Okul ortamında bir grup işitme engelli öğrenciye sesin yükseltilerek ulaştırılmasını sağlamak üzere grup eğitim sistemleri de kullanılmaktadır. Bu sistemlerde öğretmen – öğrenci, öğrenci- diğer öğrenci arasındaki mesafe sorununu ortadan kaldırarak konuşma seslerini daha net duymaları amaçlanmıştır. Ancak bu cihazlar taşınmaz üniteler olduğu için öğretmenin ve öğrencilerin gün boyu hareketlerini kısıtlarlar. Diğer bir sistem ise FM telsiz sistemleridir. Bu sistemde okul ortamında bir grup ya da tek bir işitme engelli

çocuk ile öğretmen arasındaki mesafe sorununu ortadan kaldırarak konuşma seslerinin daha net iletilmesi amaçlanmıştır. Küçük ve portatiftir. Öğrencinin bireysel işitme cihazına bağlantı yapılarak da kullanılabilir (Özgür, 2008, s. 82).

2.7. Gelişim

Bireyin gelişimi, döllenmeyle başlayan ve ölünceye kadar devam eden bir süreçtir. Geniş bir zaman yelpazesine yayılan bu süreci ele alan çok sayıda düşünür ve psikolog ortaya koydukları görüşleriyle alana önemli katkılar sunmuşlardır (İlgar ve Coşkun, 2006, s. 13).

Gelişim sözcüğü üzerinde yapılan tanımlara bakıldığında, birbirinden farklı olmayan ve belli bir anlam bütünlüğüne sahip tanımlar görülmektedir. En genel anlamda, bireyin fonksiyonel gelişimi olarak kabul edilmektedir. Gelişim alanında yapılan araştırmalar; döllenmeden ölüme kadar olan süreç boyunca, bireyin ne gibi değişikliklere nasıl maruz kaldığı ile ilgilenmektedir. Bir organizmada, döllenmeden ölüme kadar olan zaman zarfında, yaşa bağlı olarak bedende ve davranışta ortaya çıkan, düzenli ve sırasal değişim “gelişim” olarak tanımlanmaktadır. Gelişimin temel amacı; bireyin olgunluğa ulaşmasıdır (Atay, 2007, s. 13).

Bireyin fiziksel ve ruhsal yapısının ve davranışının değişimini inceleyen bir bilim dalı olan “gelişim psikolojisi”, bireyin yaşam boyunca geçirdiği değişimlerin betimlenmesi ve açıklanmasıyla, bireyler arasındaki değişim, benzerlik ve farklılıklar ile uğraşır (Onur, 1995: Aktaran: Atay, 2007, s. 13).

Gelişim psikolojisi, bireylerin hayatları boyunca geçirdikleri her türlü değişim ve bireyler arasındaki gelişimsel farklılıkları inceleyen bilim dalıdır. Çocukların potansiyel güçlerini geliştirmek için gelişim psikolojisi büyük önem taşımaktadır (İlgar ve Coşkun, 2006 , s. 14).

İnsan gelişim, devre ve kalıtım arasındaki sürekli ve karşılıklı etkileşimin ürünüdür. Kalıtsal özellikler, kısaca biyolojik ön yatkınlıklar olarak tanımlanabilir. Döllenmiş yumurta aşamasından başlayarak, genler taşıdıkları yapısal özellikler doğrultusunda hücreleri programlar ve böylece cinsiyet, saç rengi, fiziksel büyüklük ve hatta bir ölçüde zihinsel yetenekler, çevresel değişkenler ile etkileşerek şekillenir. Buna göre insan

gelişimine yön veren iki temel süreç söz konusudur. Bunlardan birincisi Genotip (Gentype), ikincisi Fenotip (Fenotype)'tir. Genotip, ana- babadan kalıtım yoluyla gelen tüm özellikler, fenotip ise aile, çevre, okul ve toplum gibi farklı sosyal bağlamlarda toplumsal ilişkiler yoluyla edinilen gözlenebilir değişikliklerdir.(Aydın, 2002, s.1).

2.7.1. Gelişim İle İlgili Kavramlar

Büyüme: Bireyin bedensel yani fiziksel yönünü kapsamaktadır. Büyüme, vücudun boy ve ağırlık olarak artmasıdır. Büyüme, bireyin değişik organlarında boy, ağırlık, hacim ve biçim olarak belirli bir düzeye gelene kadar geçirdiği değişimlerdir (Öztürk, 2002, s. 87).

Olgunlaşma: Olgunlaşma, öğrenme yaşantıları ve çevresel değişkenlerden bağımsız olarak organizmanın belli bir biyo-fizyolojik yetkinliğe ulaşmasını tanımlamaktadır. Buna göre olgunlaşma ağırlıklı olarak, kalıtsal yapı tarafından biçimlendirilen, fiziksel gelişimin ürünüdür. Dolayısıyla, birçok devinsel beceriyi gösterme, olgunlaşma düzeyine bağlıdır. Örneğin; bebeğin başını kontrol eden kaslar yeterli bir gelişme aşamasına ulaşmadan, başını dik tutması ya da çocuğun parmak kasları gelişmeden yazı yazması beklenemez (Aydın, 2006, s. 6).

Gelişme: Organizmanın yaşam boyunca büyüme, olgunlaşma ve öğrenmenin etkileşimiyle sürekli olarak ilerleme göstermesidir. Bireydeki gözlenebilir niteliksel ve niceliksel değişiklikleri içermektedir. Bu bağlamda, insanın beden yapısı, duygusal, sosyal ve zihinsel özellikler bakımından düzenli bir biçimde büyümesi, değişmesi ve istenilen görevleri yapabilecek duruma gelmesine “gelişim” denir (Aydın, 2002; Senemoğlu, 1997: Aktaran: Avcı ve Uysal, 2005, s. 49).

Hazır Bulunuşluk: Bireyin olgunlaşma düzeyi ile beraber ayrıca geçmiş yaşantısını, sağlık durumunu, yeteneklerini, ilgilerini ve motivasyonunu da kapsar. Çünkü, bireyin öğrenmesi için zorunlu bir olgunlaşmanın yanında, öğreneceği konunun gerektirdiği önkoşullara, bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Örneğin, bir çocuğun bölme işlemi yapabilecek olgunluğa ulaşması ile bölme işlemi öğrenmesi mümkün değildir. Çünkü, bölme işlemi bireyin öğrenebilmesi için çıkarma ve çarpma işlemlerinin gerektirdiği yaşantıyı kazanması gerekir. Aksi takdirde bölme işlemi kavraması mümkün değildir (Öztürk, 2002, s.88).

2.7.2. Gelişimin İlkeleri

1. Gelişim Kalıtım ve Çevresel Değişkenlerin Ürünüdür: Genetik araştırmalar göz rengi, cinsiyet, beden şekli, boy, zeka gibi birçok yapısal özelliğin kalıtsal etkenlere bağlı olduğunu göstermektedir. Ancak, kalıtım yoluyla getirilen birçok özelliğin çevresel değişkenlere göre biçimlendiği de bir gerçektir. Örneğin; kalıtsal zeka potansiyelinin uygun eğitim yaşantılarıyla desteklenmemesi halinde, yeterince gelişmediği bilinmektedir. Öte yandan boy ve kilo gibi birçok fiziksel özelliğin gelişimi, yeterli ve dengeli beslenmeyle ilişkilidir (Aydın, 2006, s. 4).

2. Gelişim Yaşam Boyu Sürer ve Belli Aşamalarda Gerçekleşir: Gelişim süreci doğumdan önce başlar ve yaşam boyu sürer. Çocuk gelişiminin, insan gelişiminin önemli bir parçası olarak görülmesi gerekmektedir. Özellikle, doğum öncesinden altı yaşa kadar geçen süredeki gelişim, sonraki gelişimsel dönemlerin önemli bir belirleyicisidir (Atay, 2007, s. 14).

3. Gelişim Nöbetleşe Devam Eder: Bazı dönemlerde bir gelişim alanı hızlanırken, diğerleri duraklayabilir ya da yavaşlayabilir. Örneğin; doğumdan sonraki 1–1,5 yıl içinde beden ve hareket gelişimi ön plandadır. Daha sonra dil gelişimi öne çıkar. Ancak, bu diğer gelişimlerin durduğu anlamına gelmez, yalnızca daha yavaş seyretmektedir. Hatta bir gelişim alanı içinde de nöbet söz konusu olabilir. Çocukların bazı dönemlerde, bazen boy, bazen de ağırlık gelişimi birbirine göre hızlı olabilir (Avcı ve Uysal, 2005, s. 51).

4. Gelişimde Kritik Dönemler Vardır: Gelişim süreci içerisinde bazı yeterliklerin kazanılması gereken zaman dilimine kritik dönem denir. Kritik olarak nitelendirilmesi bu yeterliklerin zamanında kazanılmamasının sonradan telafi edilemez ya da zor telafi edilebilir olmasındandır. Örneğin; bebeklere tuvalet eğitimi 18 aylıktan verilmediğinde sonradan verilmesi daha çok zaman almakta ve çocukta bazı gelişim bozukluklarının ortaya çıkmasına yol açmaktadır (İlgar ve Coşkun, 2006, s. 19).

5. Gelişim Baştan Ayağa İçten Dışa Doğru Gerçekleşir: Doğum öncesi dönemden başlayarak, öncelikle baş ve daha sonra da sırasıyla kol bacaklar gelişmektedir (Bayrak ve diğerleri, 2004, s. 76).

6. Gelişim Genelden Özele Doğru Gerçekleşir: Çocuklar önce tüm vücuduyla hareket eder ve başlangıçta büyük kaslarını kullanır. Yani önce vücudun ana bölümleri olan baş,

gövde, kol ve bacakları kullanır. Daha sonra belli bir etkinlik ile ilgili organını kullanabilir hale gelir (Öztürk, 2002, s. 90).

7.Gelişim Bir Bütündür: Gelişim alanları karşılıklı olarak birbirlerinden etkilenmektedirler. Örneğin; çocuğun zihinsel gelişimi, dil gelişimini hem etkilemekte hem de ondan etkilenmektedir. Aynı şekilde çocuğun sosyal gelişimi, zihinsel ve ahlaki gelişiminin hem nedeni hem de sonucu olmaktadır. Şu halde tüm gelişim alanları iç içe geçmiş bir etkileşim örüntüsüdür (Aydın, 2006, s. 5).

8.Gelişimde Bireysel Farklılıklar Vardır: Gelişme, olgunlaşma ve öğrenmenin etkileşiminin bir sonucudur. Olgunlaşmayı büyük ölçüde kalıtım, öğrenmeyi ise bireyin çevre ile etkileşimleri sonucu olan yaşantıları belirlemektedir. Her bireyin biyolojik yönden sahip olduğu kalıtım ve yaşadığı çevrenin farklı olması nedeniyle, bireylerin gelişimlerinin de farklı olması doğaldır (Öztürk, 2002, s. 91).

2.7.3. Çocuk Gelişimi

“Çocuğun hareket, düşünme, hissetme ve başkalarıyla ilişki kurmada giderek daha karmaşık düzeylere ulaştığı bir değişme düzeyidir.” Çocukluk boyunca devam eden değişimlerin bilimsel çalışması “çocuk gelişimi” olarak adlandırılmaktadır.(Atay,2007, s. 13).

Çocuk gelişiminde iki çeşit gelişimsel değişme vardır bunlardan birincisi nicel değişimdir, ikincisi nitel değişimdir. Nicel değişim; boy ağırlık, sözcük dağarcığı gibi miktar bakımından olan değişikliklerdir. Organizmanın fiziksel gelişimindeki bu sayısal artış büyüme olarak adlandırılır (Bayhan ve Artan, 2005, s. 9). Nitel değişim; sözel olmayan iletişimden sözel iletişime geçişte; çeşit, yapı ve organizasyondaki değişimlerdir (Papalia, Olds, Felman, 1999: Aktaran: Atay, 2007, s. 13).

2.7.4. Gelişim Dönemleri

Atay, (2007, s. 15-16) ve Bayhan ve Artan'a göre (2005, s. 15), gelişim dönemleri Tablo3'teki gibidir;

Tablo 3.
Gelişim Dönemleri

Yaş Periyodu	Temel Gelişimsel Özellikler
Prenatal Dönem (Döllenmeden Doğuma Kadar)	• Temel vücut yapısı ve organlar oluşur. • Fiziksel büyümenin en hızlı gerçekleştiği dönemdir. • Çevresel etmenlere karşı duyarlılık çok fazladır.
Bebeklik ve Yürüyen Çocuk Dönemi (Doğum- 3 Yaş)	• Doğum sırasında tüm duyular işler hale gelir. • Bağımlı ama yeteneklidir. • Fiziksel ve motor becerilerin gelişimi hızlıdır. • İlk birkaç ay içinde görme gelişir. Beyin daha karmaşık olarak büyür ve çevresel etmenlere karşı çok duyarlıdır. • Öğrenme ve hatırlama becerisi yaşamın ilk haftalarından itibaren mevcuttur. Ebeveynlere ve diğerlerine bağlılık, ilk yılın sonuna doğru oluşur. • Dili anlama ve kullanma hızla gelişir. • Kendine yönelik farkındalık ikinci yılda gelişir. • Diğer çocuklara karşı ilgi artar.

**Tablo 3. Devam
Gelişim Dönemleri**

Erken Çocukluk Dönemi (3- 6 yaş)	• Diğer çocuklara karşı ilginin artmasına rağmen, aile halen yaşamın odağıdır. • İnce ve kaba motor beceriler ve kuvvet gelişir. • Bağımsızlık, kişisel kontrol ve özbakım artar. • Oyun, yaratıcılık ve hayal etme daha detaylı hale gelir. • Bilişsel olgunlaşma, mantık dışı fikirler oluşmasına neden olur. • Davranış büyük anlamda benmerkezcidir ancak, diğer insanların bakış açısını anlama gelişir. • Büyüme durağıdır. Görüntü daha incedir ve oranlar yetiştikine daha çok benzer. • Büyük ve küçük kas motor gelişiminde beceriler ve güçlenme artar. • Bellek ve dil gelişir • Zeka, daha fazla tahmin etmeye başlar. • Anaokulu deneyi yaygındır. • Duyguları anlama ve “Ben” kavramı daha karmaşıktır. • Cinsel kimlik gelişir. • Daha hayali, daha sosyal ve daha ayrıntılı oyunlar oynar. • Saldırganlık ve korku yaygındır. • Sosyal hayatın odak noktası ailedir. Ancak, diğer çocuklar daha önemli hale gelir.
Orta Çocukluk Dönemi (6-12 Yaş)	• Yaşıtları önem kazanır. • Mantıklı düşünme başlar. Ancak, somut düşünce vardır. • Benmerkezcilik azalır. • Bellek ve dil becerileri artar. • Bilişsel becerilerin artması, okuldan yararlanmayı artırır. • Fiziksel gelişme durağıdır. Büyüme yavaşlar. • “Ben “ kavramı daha karmaşık hale gelir ve özsaygı etkilendir. • Aileden çocuğa, aşamalı olarak geçen bir kontrol yansıması görülür. • Güç ve sportif beceriler artar.
Adölesan (Ergenlik) Dönemi (11-20 Yaş)	• Fiziksel büyüme ve diğer değişimler hızlıdır. • Üreme olgunluğu oluşur. • Kimlik arayışına odaklanmıştır. • Soyut düşünme yeteneği vardır ve bilimsel neden- sonuç ilişkisi gelişir. • Cinsel kimlik de dahil olmak üzere kimlik arayışına odaklanmıştır. • Yaşıtları, benliğinin gelişmesine ve onu test etmesine yardımcı olur. Ancak yaşıtlar, anti- sosyal etkiye de neden olabilirler. • Ergen benmerkezciliği bazı davranışlarda sürdürülür. • Eğitimde bir meslek üzerine odaklanır.
Bazı kaynaklarda erken çocukluk dönemi “3-8”, “ 3-12”, “3-10” olarak ele alınmaktadır.	

2.7.5. Duygusal Gelişim

Duygusal gelişim, dil gelişimi ve benlik gelişimi ile belirlenir ve desteklenir. Çocuklar, ancak 2-6 yaşlarında kendilerinin ve başkalarının duygularını anlamaya yönelik becerilerini geliştirirler. Duygularını sözel ya da sözel olmayan yollarla ifade ederler (Berk, 1998: Aktaran: Atay, 2007, s. 132).

Duygular insanı anlamada, düşünce ve davranışlarını anlamlandırmada çok önemli bir role sahiptirler. Duygularla ilgili olarak bugüne kadar çok çeşitli çalışmalar yapılmış ve farklı görüşler ileri sürülmüş olmasına karşın “duygusal zeka” kavramını ilk olarak ortaya koyan Salovey ve Mayer (1990) olmuştur (Tuğrul, 1999).

Ilgar ve Coşkun’a göre (2006), “Duygusal gelişim” duygusal zekanın gelişimi olarak da değerlendirilebilir. Duygusal zeka, bireyin duygularını oluşum aşamasında fark etmede, yönetme, empati kurabilme, kendini tanıma, kendi kendini güdüleyebilme ve iyi kişilerarası ilişkiler kurma yetisidir. Bireyin mutlu ve başarılı olabilmesi için zihinsel zeka kadar etkilidir, hatta daha da önemlidir. Çünkü, akademik başarı da duygusal zekadan etkilenir. Duygusal zekası gelişmiş bireylerin akademik başarıları da yüksektir. Duygusal zeka; öz bilinç, özdenetim, içsel motivasyon, empati, duyguları fark etme ve yönetme ile sağlıklı insan ilişkileri kapasitesi olmak üzere altı boyuttan oluşur. Duygusal gelişim bu özelliklerin gelişimini de içine alır. Duyguların zenginleşmesi, denetlenmesi, paylaşılması ve günlük hayatı anlamlı kılması sürecidir. Duygu zenginliği insana özgüdür, ancak insanlar sağlıklı toplumsal yapı ve ilişkilerden yoksun yaşadıklarında ve eğitimsiz kaldıklarında bu zenginliği yaşayamaz.

2.7.6. Sosyal Gelişim

Gander ve Gardiner’e göre (2004), sosyal gelişim, bireyin içinde yaşadığı toplumsal uyaranlara, grup yaşamının kural ve zorunluluklarına karşı duyarlılık geliştirmesi; bunun sonucunda da yaşadığı kültürde bulunan diğer kişilerle uyum içinde olma sürecidir. Bu süreç içinde bireyler, yaşamları boyunca bir grubun işlevsel üyeleri olmalarını sağlayan değerleri, davranışları ve inançları öğrenirler bu süreçte pasif alıcı olmayan bireyler, sorgulama yaparak, kendisinden istenileni anlamaya çalışır ve buna uygun davranırlar (Aktaran: Atay, 2007, s. 127).

Sosyal gelişim, yaşam boyunca, diğer insanlar, toplumsal kurumlar, gelenekler, örgütler vb. kuruluşlarla geçirdiği yaşantılar sonucunda bireyde oluşan değişimlerdir. Başarılı bir sosyal gelişim için bireyin kendisiyle de uyumlu olması gerekir. Bu uyumun oluşumunda yaşamın ilk yıllarında çocuğun ihtiyaçlarının karşılanması, sevgi, saygı ve kabul edilme ile şekillenmiş bir ortamda yetişmesinin önemi büyüktür (Gülay ve Akman, 2009, s. 16).

“Çocuklarda yaşlarına göre sosyal ve duygusal gelişim özellikleri şöyledir: Çocuk için 0-1 yaş aralığında; doğumla birlikte sosyalleşme süreci başlar. 3. aydan itibaren; kendisi ile konuşulduğunda gülümser, 5. ve 10. aylarda; kendisi ile sürekli ilgilenen kişiye bağılılık başlar, yabancılara karşı korku gösterebilir, rastlantısal bir oyunu sürdürmeye tepki verir. Ayrılma kaygısı, ana babadan ayrıldığında korku gösterebilir. "Cee" oyununa katılır. "Bay bay" işaretini taklit eder. Basit yönergeler uyar. 1- 2 yaş aralığında; çevresiyle ilgilidir, aile bireylerinin davranışlarını gözleyerek taklit eder, tek başına, paralel oyun oynar, duygusal açıdan hala anneye bağımlıdır, kitaplara ilgi duymaya başlar. 2-3 yaş aralığında; daha bağımsızdır, özerkliğini ispata çalışır, benmerkezcidir, iki seçenekten birini tercih eder, akran ilişkileri gelişmeye başlar. 3-4 yaş aralığında; davranışları daha dengeli ve olumludur, akranları ile beraber oyun oynar, adını-cinsiyetini söyler, telefonda tanıdığı biri ile konuşur. 4-5 yaş aralığında; akranları ve yetişkinlerle iletişimde başarılıdır, kuralları anlar ve uygular, sorumluluk almaktan hoşlanır, yetişkin desteğine daha az ihtiyaç duyar, daha bağımsızdır, duygusal yönden daha dengelidir. 5-6 yaş aralığında; ailesine, okula ve topluma uyumu belirginleşmiştir, grup oyunlarını tercih eder, iş birliği içinde oyun oynar, arkadaş tercihi belirgindir, empatik anlayış gelişmeye başlar, erkek çocuklar babayla; kız çocuklar anneye özdeşim kurar” (Yalaz, Anlar, Bayoğlu, 2010; Güven, Bal, Metin, 1993; Yavuzer, 2002: Aktaran: Bozkurt, 2011).

2.7.7. Zihinsel (Bilişsel) Gelişim

Zihinsel (Bilişsel) gelişim, bireyin kendisini, çevreyi, dünyayı, evreni algılama ve anlama becerisini kazanması sürecidir. Biliş, insanların anlama ve öğrenmeyle ilgili tüm yeteneklerinin ortak adıdır. Bilişsel gelişim, algılama, muhakeme yapma, problem çözme, akıl yürütme gibi zihinsel becerilerin gelişimini kapsar ve gelişme dönemleriyle

yaşa bağılı olarak bireyin zihinsel yeteneklerinde önceleri artış, ilerleyen yaşlarda ise, yavaşlama görülür (İlgar ve Coşkun, 2006, s. 53).

Jean Piaget bilişsel gelişimi açıklamak için değişik dönemlere ayırmıştır. Bu dönemler; duyuşsal motor dönemi, işlem öncesi dönemi, somut işlemler dönemi ve soyut işlemler dönemidir. Jean Piaget'e göre bilişsel gelişim dönemleri aşağıdaki Tablo:4'te ayrıntılı şekilde açıklanmıştır (Şenol, 2006, s. 10-11; Bayrak ve diğerleri, 2004, s. 79; Atay, 2007, s. 87, 90, 95, 96).

Tablo 4.
Jean Piaget'e Göre Bilişsel Gelişim Dönemleri

Yaş	Jean Piaget'e Göre Bilişsel Gelişim Dönemleri
	Duyusal Motor Dönemi
0-2	Bu dönemde bebekler çevreyi duyu organları vasıtasıyla öğrenirler. Dış dünyaya refleksleri ile tepkide bulunurlar. 2-5 aylar arasında kendi bedeninin etkinliklerini 5 duyusu ile düzenleyebilir. Bebek 9 ay ile 1 yaş arasında çevresindeki kişileri taklit etmeye başlar. Bir ile bir buçuk yaşları arasında ilgi çekmeye yönelik kendine özgü davranışlar başlar. Bir buçuk ile iki yaşları arasında nesne sürekliliği kazanılır, öğrenmeler başlar, bilişsel düzeyde refleks düzeyinde tepki veren dönemden bilişsel işlemleri kullanmaya başladığı döneme geçer. Benlik aşamalı olarak çevreden ayrışır. Çocukların bedenlerinin sınırlarını keşfeder ve kendilerini varlıkların dünyasında bir varlık olarak görürler.
	İşlem Öncesi Dönemi
2-7	Bu yaş döneminde çocuklar görsel algıların etkisindedir, nesneleri görüntünün etkisiyle düşünürler. Bu dönemde çocuk dilini geliştirmiştir. Sebep sonuç ilişkisini mantığa dayandırmadan, görünür koşullara göre kurar. Anlık düşünceleri vardır. Kavraması basit ve sınırlıdır. Nesneleri işlevleri açısından değerlendirir. Ben-merkezci konuşma eğilimindedirler. Bu dönemde zaman kavramı, canlı cansız ayrımı yapılamaz, düşüncenin gücü vardır. Hareket eden tüm nesneler canlıdır.
	Somut İşlemler Dönemi
7-11	Mantıksal düşünce başlar. Mantıksal düşüncenin gelişimi bu dönemde hala, somut nesneler, burada ve şimdi gibi anlık durumlarla ilgilidir. Dış dünyadaki nesneler yerine kafasında geliştirdiği semboller ve zihinsel operasyonlar aracılığı ile işlemler yapmaya başlar. Nesneleri belirli özelliklerine göre gruplara ayırır. Sıralama, sınıflandırma ve karşılaştırma işlemlerini yapabilecekleri şemalar geliştirirler. Kuralların nedenleri kavranabilir ve uyulur. Değer yargıları anlaşılmaya başlar.

Tablo 4. Devam
Jean Piaget'e Göre Bilişsel Gelişim Dönemleri

Soyut İşlemler Dönemi	
11 Yaş ve Üstü	Mantıksal düşünme yetişkinlerin düzeyine doğru gelişir. Bu dönemde bilişsel işlemler yalnızca somut varlıklarla sınırlı değildir. Sözel veya mantıksal durumlara gerçek olduğu kadar olasılıklara, şimdi olduğu kadar geleceğe de yönelik bir düşünce biçimi oluşur. Bu dönemde, bir soruna değişik açılardan yaklaşabilir. Genelleme, tümevarım, tümdengelim, olasılıklı düşünme, denence kurma, soyut kavramlar kullanmaya başlar.

2.7.8. Bedensel Gelişim

Avcı ve Uysal'a göre (2005), çocuklar hayatlarının belirli dönemlerinde diğer dönemlere göre daha hızlı bir büyüme gösterirler, büyümenin en hızlı olduğu bu dönemler; doğum öncesi, 0-12 ayı içine alan bebeklik ve ergenlik dönemleridir. Büyümenin izlenmesi bu dönemlerde ayrı bir önem taşır. Bu dönemlerde büyümedeki herhangi bir yavaşlama ya da duraklama çocuğunuzun kalıtsal fizik kapasitesine ulaşamaması sonucunu oluşturabilir. Bu nedenle, özellikle bu kritik dönemlerde büyümenin izlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması, büyümeyi yakalama açısından önemlidir. Çocukların bedensel büyüme ve gelişmesinin izlenmesinde şu ölçütler kullanılmaktadır: Ağırlık ve ağırlık artışı, boy ve boy uzama hızı, baş çevresi ve baş çevresinin artış hızı, göğüs çevresi, vücut bölümlerinin oranları, dişlerin çıkma ve değişme yaşı, kemik olgunlaşması. Yaşlara göre çocukların bedensel gelişim özellikleri Tablo: 5' te verilmiştir (Avcı ve Uysal, 2005, s. 73).

Tablo 5.
Yaşlara Göre Çocukların Bedensel Gelişim Özellikleri

Yaş/ Periyod	Bedensel Gelişim Özellikleri
0-1 Yaş Dönemi	İlk 6 ayda, beden oranlarındaki değişim azdır. Yenidoğanın boyu yaklaşık 48-53 cm, ağırlığı, 3250-3500 gr. arasındadır. Bebek ilk 6 ayda hergün 20-30 gr. alır. Sonraki 6 ayda, ağırlık artışı 15-20 gr'a düşer. Bebekler 6. ayda doğum ağırlıklarının iki katına; 12. ayda üç katına ulaşır. Boyu ortalama 75 cm, vücut ağırlığı 10 kg'dır.
1-2 Yaş Dönemi	2 yaşına gelen bebek, yaklaşık 85 cm. boyundadır. Vücut ağırlığı ise; 12 kg.'a ulaşır. Bu dönemdeki sağlıklı bir çocuk hafta da 50 gr. alır ve 2. yaş sonunda, doğum ağırlığının 4 katına ulaşır.

Tablo 5. Devam
Yaşlara Göre Çocukların Bedensel Gelişim Özellikleri

2-6 Yaş Dönemi	2 yaşından sonra, boy uzunluğu ve vücut ağırlığındaki artış yavaşlar. Bu artış, ergenlik dönemine kadar belli bir oranda sürer. 4 yaşındaki çocuk, yenidoğan boy uzunluğunun 2 katına ulaşır. 2 yaşından ergenlik dönemine kadar boy uzunluğu artışı, yılda ortalama 5.08 cm dir. Vücut ağırlığı artışı ise, yılda ortalama 2.270 gr. dir.
6-12 Yaş Dönemi	Boy uzunluğu ve vücut ağırlığındaki artış sabit ve yavaştır. 6 yaş civarında, kızlarda ani bir boy artışı görülür.
12-18 Yaş Dönemi	Ergenlik dönemi, büyümenin tekrar hızlandığı dönemdir. Boy uzamasında hızlı artış gözlemlenir. Ergenlik dönemi “Büyüme hızı doruğu” olarak da tanımlanır.

Yavuzer’e göre (2011) , “2-6 yaşlar arası, hareket gelişimi çok yoğundur. Gelişmesi ve büyümesi ilerleyen çocuk, bedeninin çeşitli kısımlarını kullanarak ve bunlar arasında koordinasyon sağlayarak yeni ve daha karmaşık beceriler kazanmaktadır. 3-4 yaş arasında çocuk, parmak uçlarında yürümeyi başarır ve normal yürümede adımları uygun ve 2 yaşa oranla daha uzundur. Geri geri yürümeyi de rahatlıkla yapar. Ani dönüş, duruşları yapabileceği için koşmadaki başarısı artar. Merdiven tırmanma becerisinde de artış görülür. Artık çocuk ayak değiştirerek ve yardımla birkaç basamağı çıkabilir. Bu yaşta yeni bir beceri olan üç tekerlekli bisiklete binme de görülür. 4-5 yaş arasında çocuk, uzun adımlarla ve ayağını yetişkinler gibi basarak yürür. 3 yaşa oranla beden kısımlarının hareketleri çok daha düzgün ve uyumludur. Enerjik olan 4 yaş çocuğu tırmanma, sıçrama, atlama, bisikletin pedallarını hızla çevirme ve takla atma gibi tüm bedensel etkinlikleri sever. Artık koşma, ani durma ve tekrar koşmayla ani dönüşleri büyük bir başarıyla yapar. Parmak uçlarında oldukça dengelidir. Merdivenleri tek başına, yardımsız ve ayak değiştirerek tırmanır. Eğer, yardım edilirse uzun bir merdivenden ayak değiştirerek inebilir. 4-5 yaş arası çocuğa, ayaklarını bitişterek zıplama, bir ayağından diğerine hoplayarak geçme, ip atlama, duruş değiştirme, düz yürüme, içi suyla dolu olan bir kabı taşıma ve top atıp tutma öğretilir. Ayrıca, öğretilirse bu yaşta basit müzik aletlerini de çalabilir”.

5-6 yaş arasında hareketlerin koordinasyonu düzgündür. Çocuk daha çok duvar ya da tahta üzerinde yürümek, iki tekerlekli bisiklete binmek gibi denge etkinlikleriyle ilgilenir. Müzikteki ritim onu ilgilendirir ve zamana uygun bir tempoyla vuruş yapar.

Hareketle ilgili gelişim 6 yaşından sonra iyice yavaşlar ve azalır (Fişek ve diğerleri,1983 s. 12-13:Aktaran: Yavuzer, 2011, s. 90).

2.7.9. Dil Gelişimi

Dil insanların birbirlerine bilgi, düşünce ve eğilimlerini aktarabilmelerinin yanı sıra, fikirlerini düzenleyebilmelerine ve duygularını ifade edebilmelerine olanak tanır. Dil aynı zamanda düşünme bellek, muhakeme, problem çözme ve planlama gibi bilişsel süreçleri de içermektedir (İlgar ve Coşkun, 2006, s. 56).

Milli Eğitim Bakanlığının mesleki ve teknik eğitim okul/kurumlarında uygulanan “Çerçeve Öğretim Programları”nda yer alan yeterlikleri kazandırmaya yönelik olarak öğrencilere rehberlik etmek amacıyla hazırlanmış olduğu “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dil Gelişimi” ile ilgili bireysel öğrenme materyali’ne göre (2011), Dil gelişimi; seslerin, kelimelerin, sayıların, sembollerin kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun olarak kullanılmasını içeren bir süreçtir. Dil gelişimi, doğumdan itibaren başlar ve yaşam boyu devam eder. Dil ve öğrenme arasında önemli bir ilişki vardır. Dil, öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğrenme sürecinde ise çocuğun dili gelişir. Dil gelişiminde, sesin duyulması dili kullanma deneyimlerinin bulunması gerekir. Çocukta dil gelişiminin önemli özelliği ilk dönemlerin evrensel oluşudur. Farklı dilleri konuşan toplumların çocuklarında dil gelişiminin benzerlik gösterdiği görülmüştür. İlk yıllardaki bu evrensellik 18-32 aydan sonra, sosyal sınıf farklılıklarının etkisiyle yok olur. Dilin bir başka özelliği de dil ve kritik yaş ilişkisidir. Dünyadaki bütün çocuklar, kendi dillerini 2-5 yaşları arasında öğrenir. Araştırmalara göre insanların, eşit dil yeteneği ile doğmalar bile gelişimleri için gerekli ses uyarımlarını alamadıklarında (işitme engelli doğarlarda olduğu gibi) dil yeteneklerinin köreldiği görülmüştür. Konuşmanın olmadığı bir ortamda çocuğun konuşmayı öğrenemediği ortaya çıkmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dil Gelişimi 2011, s. 2- 3, <http://megep.meb.gov.tr>).

Dil kazanımına ilişkin ortaya atılan başlıca kuramlar davranışçı kuram, biyolojik kuram ve sosyal etkileşim kuramıdır. Davranışçı kuram; dil kazanımında bebeğin konuşulanları taklit etmesi ve erişkinlerin ödüllendirmelerle bebeğin çıkardığı sesleri desteklemeleri üzerinde durur. Biyolojik kuramda doğuştan getirilen yetenekler ve dil öğrenimine bebeğin bir şekilde programlanmış olduğu açıklanır. Beyin gelişiminin önemi vurgulanırken, dilin öğrenilmesinde kritik dönemler bulunduğu işaret edilir,

genel bilişsel gelişim ve olgunlaşmanın dil kazanımındaki en önemli etken olduğu üzerinde durulur. Sosyal etkileşim kuramında ise dilin öğrenildiği sosyal ve kültürel ortamdan etkilendiği belirtilir (Şenol, 2006, s. 20).

Çocuğun anladığı dil olan alıcı dil çocuğun ürettiği sözcük, kelime sayısı ile ilgili olan ifade edici dilden daha önce gelişmektedir (bkz.Tablo:6). Çocuğun konuşulan dili anlamasını etkileyen bazı etmenler vardır. Zihinsel gelişimin yetersizliği, çocuğun dikkatini yoğunlaştıramaması, kavrama becerisini geciktirir (Denk, 2000, s. 7). Tablo: 6’da çocuklarda dilin kazanılması ile ilgili bilgiler yer almaktadır (Atay, 2007, s. 119-120, 121; Bayhan ve Artan, 2005, s.131-132; <http://megep.meb.gov.tr>).

Tablo 6.
Dilin Kazanılması

Konuşma Öncesi Dönem	Konuşma Dönemi
Konuşma öncesi dönem; yeni doğan dönemi (ağlama), gıgıldama, mırıldanma, mırıldanmanın tekrarı dönemlerinden oluşur.	Konuşma dönemi; ses, sözcük, tek sözcük, iki sözcüklü ifadeler, üç ve daha fazla sözcüklü ifadeler ve gramer kurallarına uygun konuşma dönemlerini kapsar.
1.Yeni doğan dönemi (ağlama); 0-6 haftalık bir dönemi kapsar. Davranışların çoğu reflekstir. Konuşma gelişimine en çok katkı sağlayan refleks, emme- yutma refleksidir.	1.Ses, sözcük dönemi; 9-12 aylar arasında görülür. Bebek, sık sık babıldayarak yetişkin konuşmasına benzeyen uzun diziler oluşturur. Anlaşılmayan ritmik, düz cümle ya da soru cümlesine benzer akıcılık kullanır. Akıcı olan bu sesler, sözcüklerin yerini tutar.
2.Gıgıldama dönemi; 6 hafta ve 3 ay arasındaki dönemi kapsar. Bebek ağız hareketlerini başlatıp durdurabilecek kas kontrolünü geliştirir. Bu dönem, gıgıldama ile tanımlanır. Bebek, tamamlanmamış rezonansa sahip arka ünsüzleri, orta ve arka ünlü sesleri çıkarır. Ünlü seslerin (a,u,o gibi) uzatılması şeklinde görülür. Daha sonra bu seslerin sonuna “g” eklenerek “ah, eh, uh” şeklinde sesler üretilebilir. “k,g” gibi yumuşak damak ve gırtlak seslerinin çıkarılması aşamasıdır.	2. Tek sözcük dönemi; 12-18 aylar arasında görülür. Bebek, karmaşık duygularını dahi, tek sözcüğe sığdırmaya çalışır, alıcı dil, ifade edici dile göre daha çok gelişmiştir. Kelime hazinesi hızla gelişir. İlk kullanılan sözcükler nesne isimleri ya da nesnelerin fonksiyonlarıdır. Çocukların ürettiği tek sözcüklerde hece yapıları ünlü- ünsüz (at- al), ünsüz – ünlü (bu, ko), ünsüz-ünlü söyleyişler (mama- dede) şeklindedir. Çocukların sahip oldukları sözcük sayıları ve sözcük niteliklerin yönünden bireysel farklar söz konusudur.
3.Mırıldanma (babıldama dönemi) dönemi; 3-6 aylar arasında görülür. Bu dönemde bebek, rastgele ses çıkarmaya başlar, Çıkardığı sesler, anadilindeki seslerden farklıdır. Dördüncü aydan itibaren seslerle deneme yaparak, ses mekanizmasının üzerinde kontrol kazanmaya başlar. Uzun ses çıkarma dönemleri ve “Babıldama” şeklindeki ses dizileridir. Gırtlak sesleri daha baskındır, ancak dudaktan çıkan seslerin baskınlığı artıkça, gırtlak sesleri kaybolur. 6. aydan itibaren dudaksı sesler daha baskın hale gelir.	3. İki sözcüklü ifadeler dönemi; 18-24 aylar arasında görülür. Bu dönemde çocuklar haftada 10-20 arasında yeni sözcüğü dağarcıklarına eklerler. Sözcüklerin birbirleri ile olan ilişkilerini kavrarlar. Sözcükleri bir araya getirerek, farklı anlamları ifade etmeye çalışırlar. Bu dönemde, isim ve fiil birleşimi ile cümleler kurarlar. Edat, sıfat ve zarf kullanımı yoktur. Konuşma tarzı, iki kelimeyi birleştirerek ve hızlı bir akıcılık içindedir. Bu yaşta, iki sözcük arasında da anlam kurulur.

Tablo 6. Devam
Dilin Kazanılması

4. Mırıldanmanın (Babıldamanın) tekrarı dönemi; 6-9 aylar arasında görülür. Bebeğin gittikçe ağız hareketlerini kontrol etmesi sonucunda çıkardığı sesler, hece üretimine doğru gelişir. Çenesini oynatmadan dilini dışarı çıkarıp içeri çekebilir. 8. Aydan itibaren, çiğneme ve sıvı yutma davranışında dudaklarını kapalı tutabilir. Çiğneme, dairesel hareketlere dönüşür. Ünlü- ünsüz birleşimlerin tekrarıyla birlikte, hece tekrarları “ba-ba-ba”, “de-de-de” şeklinde ses üretimiyle işitmenin birleşmesi de sıklıkla görülür.	4. Üç ve daha fazla sözcüklü ifadeler dönemi; 2-3 yaş dönemini kapsar. Bir düşüncenin bütün olarak ifade edilebilmesi için, 3-4 kelimenin bir araya getirildiği bir dönemdir. Küçük emirleri yerine getirir, basit soruları cevaplandırır. Üç yaşına geldiğinde, dilin temel yapılarını öğrenmiş olur. Sözcük dağarcığı hızla gelişir. Öğrendiği sözcükleri esnek, doğru ve yerinde kullanmaya başlar. 2-3 yaş döneminde kullanılan cümleler anlaşılırdır, fakat gramer kurallarına uygun değildir. İşaret sıfatı, işaret zamiri, zarf, olumsuz yapı, soru yapısı ve çekim eklerini basit düzeyde kullanır.
	5. Gramer kurallarına uygun konuşma dönemi; 3-6 yaş dönemini kapsar. Çocuklar bu dönemde artık dilin kullanımı için gerekli olan öğeleri kazanmışlardır. Toplam kelime sayısı 1000’dir. Bu dönemde, anadilinin temel yapısını öğrenirler. Benmerkezci konuşmalar yaparlar. Cümlelerinin büyük bir kısmı, dilbilgisi kurallarına uygundur. Söz diziminde özne, nesne ve yüklem arasında fonksiyonel ilişkileri anlar ve ifade ederler. Geçmiş, şimdiki ve geniş zaman gibi ifadeleri kullanmaya başlarlar. Olumsuz edilgen cümleler kullanırlar. Ses perdelerini taklit ederek konuşurlar. 5-6 yaşına geldiklerinde, bir yetişkinin dil kullanımına benzer özellikler gösterirler. Kullanılan kelime sayısı 2000 kadardır. 5 sözcükten oluşan cümleler kurarlar.

2.7.10. Normal ve Engelli Çocuklarda Öz Bakım Becerileri

Bir çocuğun öz bakım becerilerini kazanması, anne-babadan bağımsızlığının başlangıcını gösterir (Varol, 2010, s. 7). Özbakım becerilerini kazanmış olan çocuk özellikle okul yaşantısında kendisine daha güvenli olacak ve akademik becerilere daha fazla odaklanma fırsatını bulacaktır, bu açıdan bakıldığında özbakım becerilerinin kazanılması normal çocuklarda olduğu kadar engelli çocuklar için de önemlidir.

Yetersizliği olan çocuklar için bu bağımsızlık, çevresel beklentiler kadar zihinsel, fiziksel ve davranışsal yetersizliklerin bu temel uyum becerilerini yavaşlatma, sınırlama ya da süresiz olarak ertelemesine rağmen eşit önemdedir. Tuvalet eğitimi, yemek yeme ve giyinme becerileri en temel öz bakım becerileridir. Bu becerileri el- yüz yıkama, diş fırçalama, burun temizliği ve banyo yapma becerileri izler. Bu sürekliliğin sonunda tırnak bakımı, cilt bakımı, kozmetik kullanımı, saç bakımı ve cinsel organların temizliği gelir. Ayrıca, günlük yaşam işlerini yerine getirme yeteneği öz bakımın niteliğini

etkiler. Elbise satın alma ve bakımı (basit tamir, seçim, renk ve biçim eşgüdümü, ütüleme, temizlik ve koruma) yaşa ve havaya uygun giyinme, ilaçların kullanımı, sağlıklı yemek yeme alışkanlıkları ve cinsel davranış (cinsel farklılıkların farkın da olma, gizliliğe saygı gösterme, kadın- erkek sosyal ilişkileri) ileri düzeydeki öz bakım becerileridir (Varol, 2010, s. 7).

Özellikle, özel gereksinimi olan çocukların bağımsızlıklarını en üst düzeye çıkarabilmelerinde özbakım becerileri önemli bir yer tutar. Çocuğun yaşamında erken yaşlarda başlayan özbakım becerilerinin gelişimi, daha önce de belirtildiği gibi çocuğun aileden bağımsızlığının başladığını gösterir (Cavkaytar, 2005, s. 23).

Zihinsel yetersizliğin dışında pek çok neden, engelli çocukların öz bakım becerilerini kazanmalarını geciktirebilir. Bunlardan bazıları büyük kas becerilerindeki yetersizlikler (kol ve bacak kaslarındaki), görme yetersizliği, el- göz koordinasyonundaki yetersizlik, manipilatif becerilerdeki yetersizlik, yemek yeme becerileri ile ilgili olarak ağız ve ağız içindeki bölümlerde şekil bozukluğu ya da tam gelişmemiş olmalıdır. Bazı araştırmacılar, öz bakım becerisi öğretimine başlamadan önce, taklit etme ve dikkat süresini arttırma üzerinde çalışmanın daha uygun olacağını belirtirken, diğer araştırmacılar, bunların öz bakım becerisi öğretimi ile aynı anda kazandırılabilceği görüşünü savunmaktadırlar. Sözel ipucu ve diğer ipuçlarını hiç anlamayan öğrencilerle yapılan pek çok öz bakım becerisi araştırması bulunmaktadır (Varol, 2010, s. 7).

Normal çocuklarda ve engelli çocuklarda öz bakım becerilerini kazanmak çocuğun genel bedensel sağlığına olumlu katkı sağlar, çocuğun bağımsızlığını kazanması yönünden önem taşır. Öz bakımını sağlaması, çocuğun, varlığının bedensel sınırlarını fark etmesini sağlar. Kendi bedeninin bakımından sorumlu olarak, bedeni ve varlığı ile başkaları arasındaki sınırı fark etmesi çocuğun kendilik kavramının, kişiliğinin gelişimine katkıda bulunabilir (Önder, 2011, s. 183-184).

2.7.11. İşitme Engelli Çocukların Özellikleri

İşitme engeli, işitmenin işitsel bilgiyi anlamak için yetersiz olduğu anlamına gelir (Craft, 1995: Aktaran: Özer, 2010, s. 175).

İşitme engeli, çocuğa işitmenin insanlara sağlayacağı faydaları değişik derecelerde kaybettirir. Bu kayıplar onun gelişimini, uyumunu ve mutluluğunu etkiler. İşitme engeli

çocuğa çevresiyle sosyal teması, sözlü iletişimi, günlük hayatta kullanılan telefon, otomobil, çalar saat gibi araçların kolaylığını, sese dayalı güzellik beğenisini, boş zamanlarını değerlendirme imkanlarını kullanmayı kaybettirir. Bu kayıplar çocuktaki kişilik gelişimini, bir statü sahibi olabilme, kazanılan statüyü muhafaza edebilmesini, çevresiyle uyumunu güçleştirir. Bunların sonucu olarak çocuğun psikolojik, sosyal ve ekonomik problemlerle karşı karşıya olması ihtimali işiten- normal akranlarına göre daha fazladır (Özsoy,1985, s. 199).

İşitme engelli çocuklar sözel bilgiyi işlemekte zorluk çekerler. İşitme kaybı kısmen ya da tamamen olabilir. İhmal edilmiş işitme engelli çocuklar, ağır öğrenmeleri ve davranış problemlerine sahip olmaları nedeniyle sık sık zihinsel engelli çocuklarla karıştırılır. Olası bir işitme kaybının belirtileri şunlardır; Konuşma örüntüsünde hata, ses perdesinde, tonunda ya da hacminde hata, ne söylendiğini ve kimin konuştuğunu saptamada yetersizlik, başı bir yana dönük tutma, dikkatsizlik, aşırı hayal kurma ve yönleri izlemede yetersizlik, duygusal dengesizlik, saldırganlık ve içekapanıklık, okul başarısızlığı, dengeyi sürdürmede zorluk, sınıf tartışmalarına ve grup oyunlarına katılmada yetersizlik (Gallahue, 1996: Aktaran: Özer, 2010, s. 175).

İşiten çocukların devam ettiği okullardaki işitme engelli çocukların benlik saygısının işiten ve zor işiten çocuklardan ve işitme engelliler okulundaki öğrencilerden daha düşük olduğuna dair bazı araştırma bulguları vardır. Benlik kavramını etkileyen diğer faktörler, iletişim becerileri, işitme kaybının başlangıç yaşı, ana babaların işitme kaybının olup olmamasını kapsar. Okul başarısı, spor becerileri ve fiziksel çekicilik, öğrencinin akranları arasında daha çok kabulüne ve popülaritesine yol açabilir (Özer, 2010 s. 177).

İşitme engelli çocukların akranları ile sosyalleşmelerinde ve özgüvenlerini, benlik saygılarını kazanamamalarındaki en büyük etkenlerden biri konuşamamaları ve çevrelerinde konuşulanları anlamamalarıdır. Bu durumun önüne geçebilmek için işitme engelli çocuklara mümkün olan en erken zamanda, konuşmadaki kritik dönemler atlatılmadan gerekli eğitimler verilmelidir. Bu eğitimlerin sağlıklı şekilde yürütülmesindeki en önemli esas uygun cihazlandırmanın sağlanmasıdır.

İşitme engellilerde sağlıklı bir cihazlandırmanın yapılması ve sağlıklı bir eğitimin başlayabilmesi için uygun bir ölçüm yapılmış olmalıdır. İşitme aleti çalışmalarına

başlamadan önce çocukların ayrı ayrı odyometre ile işitme durumlarını gösteren odyogramlarının alınması lazımdır. Bu odyogramlarda çocukların; gürültüleri, vokalleri, hece, kelime ve cümleleri işitmedeki yetileri tespit edilir. Odyometrik ölçülerin sıhhatinden emin olmamız için bu ölçmenin senede en az dört defa yapılması gerekir (Sağırılar ilkokulu ve yetiştirme yurdu müfredat programı, 1968, s.9).

2.7.11.1. İşitme Engelli Çocukların Gelişim Özellikleri

Zor işitenler genellikle iletişim becerilerini kullanmak için işitme aleti ya da işitme kalıntısını kullanırlar. Zor işitme, “öğrencinin eğitim performansı ve başarısını olumsuz yönde etkileyen kalıcı ya da geçici olabilen işitme kaybı” olarak tanımlanır. İşitme kayıplı birçok kişi tamamen işitme engelli değildir ancak, zor işitirler. İşitme kaybının meydana geldiği yaş farklılığı nedeniyle aynı derecede ve aynı tipte işitme kaybına sahip olan iki çocuğun farklı işitme kalıntısını kullanabildikleri göz önüne alınmalıdır (Özer, 2010, s. 175).

Çocuğun işitme kaybı olduğu yaşta dil dışındaki alanlarında gecikme olmasa bile, kavramsal dilin gecikmesi veya yoksunluğunun diğer alanların da gelişiminde gecikmelere yol açabileceği görülmüştür (Yalçınkaya, 1994, s. 37).

İşitme yetersizliği olan bireyin yaşantısındaki etkileri işitme kaybının tipi ve derecesi, işitme kaybının olduğu yaş, çocuğun zeka düzeyi, ailenin ve toplumun işitme yetersizliği ile başa çıkma yeteneği, çocuğun dil ve eğitimsel deneyimleri gibi bir çok faktöre bağlıdır. Bu sebeple, işitme engeli bireyin gelişimi ve davranışlarının bazı yönlerinde daha ağır, bazı yönlerinde ise daha az etkili olmaktadır. (Meyen, 1996: Aktaran: Sığırtmaç ve Deretarlagül, 2010, s. 124).

2.7.11.1.1. İşitme Engelli Çocukların Sosyal Gelişim Özellikleri

Belgin ve Çağlar’a göre (1996, s.12), çocuklar büyüdükçe diğer insanlarla karşılaşır ve onlarla olumlu ilişkiler kurarlar. Bu durum sosyal gelişimin kaçınılmaz ve devamlı bir kuralıdır. İşitme engeli karşılıklı iletişim kurma ile ilgili pek çok problemi ortaya çıkarır. İşitme engelli çocuklar iletişimlerinde güçlüklerden dolayı genellikle tek başlarına oynamayı tercih ederler. İşitme engelli çocuklar; daha az mutlu, daha az yumuşak başlı, çevreleri ile ilgilenmelerine rağmen daha az yaratıcıdırlar. İşitme engelli

çocuklar normal işiten yaşlıları kadar sosyal olgunluk kazanamamaktadırlar. Çocuğun işitme engelinden başka özrü yoksa kendini kabul etmesi daha kolay olmaktadır. Çocuğun aile bireyleri ile gireceği olumlu iletişim de kendini kabul etmesinde etkilidir. İşitme engelli çocukları sosyal gelişimlerini desteklemek açısından toplum içinden ayrı tutmak yerine, onları topluma kabul ettirmek ve performansları ölçüsünde toplum içine katmaya çalışmak gerekmektedir.

2.7.11.1.2. İşitme Engelli Çocukların Duygusal Gelişim Özellikleri

Belgin ve Çağlar'a göre (1996, s.11), duygusal gelişim çocuk için çok önemlidir. Sağlıklı duygusal gelişim için, çocuk ve ona yöneltilen davranışlar arasında bir denge olmalıdır. İşitme engelli çocukların ailelerinin gösterdiği aşırı koruyucu tutum, çocukların kendi başlarına hareket etme yeteneğini kısıtlar.

Özer'e göre (2010, s. 177), Harris, bir çalışmada işitmeyen ana babaya sahip işitmeyen çocukların diğer işitme engelli çocuklardan önemli derecede daha az atak olduğunu saptamıştır. Bu sonuç, ataklığın temelinde iletişim probleminin yer aldığını ortaya koyar.

Belgin ve Çağlar'a göre (1996, s. 11), İşitme engelli çocuklar isteklerini, duygu ve düşüncelerini ifade edemedikleri zaman aşırı huysuz, sinirli ya da saldırgan olabilirler. Çalışmalar işitme engelli çocukların % 20-30 unun davranış bozuklukları gösterdiğini ortaya koymaktadır. Halbuki bu oran işiten çocuklarda % 7-10'dur bu oranın büyüklüğü çocukların kendilerinden ne beklendiği, neden ve nasıl uygun bulunan şekilde davranmaları gerektiği hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları ile açıklanmaktadır.

İşitme yetersizliği, çocuğun duygusal gelişimi üzerinde bazı olumsuz etkilere yol açabilir. İşitme yetersizliğinin en önemli etkisi dil ve konuşmanın gelişiminde dolayısı ile iletişimde görülür. Diğer insanların söylediklerini anlamakta ve istediklerini anlatmakta güçlükler çekmesi duygusal gelişimini olumsuz yönde etkiler (Bee, 1992: Aktaran: Sığırtmaç ve Deretarlagül, 2010, s. 124).

2.7.11.1.3. İşitme Engelli Çocuklarda Bedensel Gelişim Özellikleri

İşitme yetersizliği olan çocukların bedensel gelişimleri işiten akranlarından farklı değildir. Çünkü, genellikle işitme yetersizliği fiziksel gelişimi etkilememektedir. Ancak,

bazı tür işitme kayıplarında büyüme sırasında motor becerilerde ve denge sağlamada yetersizlikler görülmektedir (Bee, 1992: Aktaran: Sığırtmaç ve Deretarlagül, 2010, s. 112).

Özer'e göre (2010, s.178), işitme engelli öğrenciler ile işiten öğrencilerin beden kompozisyonu, kuvvet, esneklik, hız ve kardiyovasküler dayanıklılık ölçümlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sadece mekikte işiten öğrenciler işitme engelli çocuklardan daha iyi performans göstermiştir. Performansta yaşa ve cinsiyete bağlı farklılıklar görülmüştür. Erkekler esneklik hariç diğer ölçümlerde kızlardan daha uygun bulunmuşlardır. İşiten ve işitmeyen çocuklar arasında da daha büyük çocuklar küçük olanlardan fiziksel uygunluk yönünden daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

Belgin ve Çağlar (1996, s.12)'a göre, işitme yetersizliği olan çocuklar, başını tutma, oturma, emekleme, gibi motor becerilerin kazanılmasında normal işitenlerle aynı gelişim aşamalarını izlerler. Bu çocuklarda geri geri yürüme, ip üzerinden atlama ve bunun gibi genel vücut koordinasyonunun sağlanması ve dengeyi gerektiren hareketlerle, düğme ilikleme gibi görsel koordinasyonu gerektiren bazı becerilerde güçlük gözlenebilmektedir.

Normal çocuklara kıyasla ortaya çıkan bu zorlukların sebepleri; işitme engelli çocukların denge ve merkezi sinir sistemi yönünden hasarlı olma şanslarının daha yüksek olması (geçirilen hastalıklara bağlı olarak), bir hareketin izlenmesi ve yerine getirilmesi ile ilgili sözel ifadeleri işitme duyularını kullanarak algılayamamaları, işitme ile ilgili ipuçlarını değerlendirmekten yoksun olmaları, aileleri tarafından aşırı korunmalarına bağlı olarak motor performansları yeteri kadar geliştirememelerinden kaynaklanabilir (Belgin ve Çağlar, 1996, s. 12).

Schmidh (1986), Winnick ve Short (1985) yaptıkları karşılaştırmalı bir çalışmada işitme engelli okullarına devam eden işitme engelli öğrencilerin motor performanslarının kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı okullara devam eden işitme engelli öğrencilerden önemli derecede yüksek olduğunu saptamışlardır. Bu bulgular, kaynaştırma ortamında işitme engelli çocuklara yeterli düzeyde fiziksel aktivite fırsatı sağlanamadığını düşündürmektedir (Özer, 2010, s. 178).

2.7.11.1.4. İşitme Engelli Çocuklarda Zihinsel Gelişim

Zihinsel gelişim, çevremiz ile etkileşimimizi ve dünyamızı anlamayı sağlayan bilginin edinilip kullanılmasına yardım eden tüm süreçleri içerir (Belgin ve Çağlar,1996, s. 11).

Kyle'e göre (1980), işitme engellilerin zihinsel gelişimleri konusunda üç görüş vardır; Bazı uzmanlara göre; işitme engelli çocuklarda işitememe sonucu zihinsel gelişimlerinde gerilik görülmektedir. (Pintner ve Paterson, 1921; Oleron, 1950; Anderson ve diğerleri, 1966: Aktaran: Ergenç, 1995, s. 4). Bir diğer görüşe göre ise; işiten ve işitme engelli çocukların zihinsel gelişimleri arasında hiçbir fark yoktur. (Brill,1962; Furth,1966; Bolton, 1971: Aktaran: Ergenç, 1995, s.4). Üçüncü görüşe göre ise; işitenlerle işitmeyenler arasında bir fark olduğu ve bu farkın işitme engellilerin işitememeleri sonucu gelişimlerinin yavaşlaması nedeniyle ortaya çıkan bir görüntü olduğu ileri sürülmektedir (Goetzinger ve arkadaşları, 1967: Aktaran: Ergenç, 1995, s.4).

İşitme engellilerle işiten çocuklar karşılaştırıldığında zihni gelişimlerinin işitenlerden bir yaştan daha az bir gerilikte olduğu görülmektedir (Lane, 1948: Aktaran: Ergenç, 1995, s.4).

Ergenç'e göre (1995, s.5), "İşitme engellilerin zeka ortalamalarının işitenlerden daha düşük olduğunu kabul etmek yerine, bunların yeterince uyarı alamamalarından dolayı düşük gibi algılanmaları muhtemeldir. Aslında potansiyel olarak işitenlerden farklı olmamakla birlikte, çevreleri onlara yeterli uyarıcılarla uygun eğitimi veremedikleri için, işitenlerin seviyesine ulaşamamaktadırlar".

Belgin ve Çağlar'a göre (1996, s.11), "İşitme engelli çocuk, normal yaşlıtlarına göre lisanı kullanamadığı için zihinsel gelişiminde gerilikler gösterebilir, işitme engelli çocuğun açık ve anlaşılır konuşmaya sahip olmaması, düşüncelerini ifade etmesine ve başkalarının düşüncelerini anlamasına engel oluşturmaktadır. İşitme engelli çocukların sözel ifade kullanmadan kuracakları iletişim zihinsel gelişimleri üzerinde etkili olacaktır. İşitme engelli çocukların zihinsel becerilerdeki gecikmeleri, eğitim ve yaşantı eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bu çocuklara yeteri kadar uyarıcı verilemediğinden öğrendiklerini pekiştirip davranış haline geçiremeyebilirler, normal işiten ve işitme engelli çocuklar arasındaki zihinsel yeteneklerini kullanma yönündeki farklılık; işitme engelli çocukların lisanı yeterince kullanamamalarına, çevrelerini tam olarak

değerlendirememelerine, her iki grup arasındaki eğitim sistemi farklılıklarına bağlanabilir”.

2.7.11.1.5. İşitme Engelli Çocuklarda Dil Gelişimi

Belgin ve Çağlar’a göre (1996, s.10), “dil” düşüncelerimizi ifade etmede, bireylerle sözel olarak iletişim kurmada kullanılan bir araçtır. Dil doğal olarak işitme duyusu ile öğrenilir. Çocuğun dili, işittiği konuşma seslerini dinlemesi ve taklit etmesi ile gelişir.

İşitme engelli çocuk için çevresindeki objeler ve bireyler sadece görüntü olarak vardır. İşitme engelli bebeklerin, yaşamlarının ilk aylarında kendiliklerinden çıkardığı sesler, yaklaşık 9 ay civarında sona erer.

Normal işiten bebekler yetişkinlerin sözel cevaplarını ve kendi mırıldanmalarını işiterek dillerini geliştirirler. İşitme yetersizliği olan bebekler ise kendi mırıldanmalarını, seslerini işitemediklerinden dil gelişimlerinde işiten bebeklere göre farklılıklar ortaya çıkmaktadır (Bee, 1992: Aktaran: Sığırtmaç ve Deretarlagül, 2010, s. 119).

Belgin ve Çağlar’a göre (1996, s.10), işitme engelli çocuklar işitme cihazı kullanmak kaydı ile konuşarak iletişim kurma yönünde eğitilmektedir. İşitme engelli çocuğun ne kadar konuşma öğrenebileceği verilen eğitimin özellikleri ile birlikte bazı faktörlere bağlıdır. Bunlar ne kadar duyabildiği, net olarak duyup duymadığı, çevresindeki yetişkinlerle kurduğu iletişimin anlaşılabilir nitelikte olmasıdır. İşitme engelli çocuğun kelime kullanmayı öğrenmesi uzun zaman alabilir, işitme engelli çocuğun konuşması yabancılar tarafından kolay anlaşılamayabilir, işitme engelli çocuğun dili kullanmanın yanında anlamada da yaşadığı güçlükler olabilir. Çocuk duyduğu konuşmaları yorumlamada zorlanabilir. İşitme engelli çocuklar, yazı yazarken kelime atlama veya kelimeleri yanlış yazma hatalarını sıklıkla yapabilirler. Zamir, takı ve sıfatların kullanımında hata yapabilirler, cümleleri kısa ve basittir.

Özer’e göre (2010 s. 177), işiten dünyada yetiştirilen işitmeyen çocukların dili kazanmalarındaki güçlük ve gecikme okuma başarılarını etkilemektedir. İşaret dili yazılı şekli olmayan bir dildir. Bu nedenle, ilk dili işaret dili olan bireyler için kendi dillerini okumayı öğrenmek, yabancı bir dili okumayı öğrenmek gibidir. Bir çalışmada ortalama zekaya sahip işitme engelliler okulu mezunlarının (lise düzeyinde) okuma

düzeyi ortalamalarının normal işiten 9-10 yaş çocuklar ile benzer olduğu bulunmuştur. İşitmeyen öğrenciler aslında diğer başarı ölçümlerinde de işiten akranlarından geridirler. Bunun bir nedeni, test direktiflerinin öğrencinin tercih ettiği iletişim yöntemi ile verilmemesi olabilir. Diğer bir neden de işiten dünyadaki işitmeyen çocuğun konuşmaları duyamaması nedeniyle tesadüfi öğrenme fırsatlarının yetersiz olmasıdır.

2.8. Müzik Sanatının Tanımı

Say'a göre (2005, s. 534), "Müzik, sesleri amaçlı olarak estetik yapıda bir araya getirme sanatıdır".

Say'a göre (2002, s. 17), "Müzik, seslerle anlatılan bir sanattır. Malzemesi seslerdir; sesleri birleştirip düzenleyen ve bir anlatım sanatına dönüştüren ise insandır".

Türk Dil Kurumu Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü'ne göre, müzik, duygu, düşünce ve imgeleri, tek ya da çok sesli olarak türlü biçimlerde anlatma sanatı; bu biçimde düzenlenmiş eserlerin söylenmesi ya da çalınması olarak ve öğrencilere kendi sesleriyle şarkı söylemek, müzik dilini doğru olarak okuyup yazmak, herhangi bir çalgı çalmak, değerli müzik parçalarını dinlemekten zevk almak ve bu parçaları yorumlamak için gerekli bilgi, beceri ve beğeni kazandırmak amacıyla okutulan ders olarak ifade edilmektedir.

Say'a göre (2002, s. 358), "Sanat olarak müzik, duygu, düşünce, tasarım ve izlenimleri sesler ve ses kaynaklarının katkısıyla, belli olguları, belli amaç ve yöntemlerle, belli bir estetik anlayışıyla ifade eden bir bütündür".

Uçan'a göre (2005, s. 15), müziği sanat olarak niteleyen tanımlar arasındaki "ortak" düşünceler şöyle belirlenebilir;

1. Müzik bir "anlatım sanatı" dır.
2. Müziğin temel gereci "sesler"dir.
3. Müziğin yapıtaşları "ses öbekleri" ya da " ses örüntüleri" dir.
4. Müzikte sesler ve ses öbekleri "düzenli, uyumlu ve uyumlu" dır.
5. Müzikte seslerle ve ses öbekleriyle anlatılanlar "duygu, düşünce, tasarım, izlenim"lerdir.

6. Buna ek olarak, müziğin diğer bazı araç ve gereçlerin de katkısıyla “ bazı durum, olgu ya da olaylar”ı da anlattığı söylenebilir.

7. Müzikte sesler ve ses öbekleri “estetik bir yapı” içinde ya da “estetik bir yapı oluşturacak biçimde” birleştirilir ve düzenlenir.

8. Müzik, belirtilen bu öge, ilişki, yapı ve niteliklerin “toplam”ından oluşan öğelerin bir “bütün”üdür. Sanat olarak müziğin, belirlenen bu ortak- temel noktaların tümünü içeren bir tanımı şöyle yapılabilir: Sanat olarak müzik, duygu, düşünce, tasarım ve izlenimleri ya da başka gereçlerin de katkısıyla belli durum, olgu ve olayları, belirli bir amaç ya da yöntemle, belirli bir güzellik anlayışıyla birleştirilip düzenlenmiş uyumlu seslerle, estetik yapıda işleyip ifade eden bir bütündür.

2.8.1. Müzik Eğitimi

Türk Dil Kurumu Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü’ne göre, müzik eğitimi, müzik öğretimi bilimi ve sanatıdır (<http://www.tdkterim.gov.tr>).

Tarman’a göre (2006, s. 9), tarihte birçok filozof, müziği eğitimin önemli bir parçası olarak kabul etmiştir. Platon müziği “Ritim ve armoni, insan ruhunun derinlerinde, ruh ve beden arasında duran, vücudun zarafetini ve insan zekasını öne çıkaran, doğru yolda olunduğunun tek ve en güçlü göstergesidir” şeklinde açıklamıştır. Konfüçyüs müziğin kişisel ve toplumsal gücüne işaret etmiş, “Üstün insan, müziği, kültürün mükemmelleşmesi yolunda kullanan insandır. Müzik yaygınlaştığında, insanlar arzularına ve ideallerine ulaştıklarında, büyük ulusların ortaya çıktıklarını görebiliriz.” demiştir. Aristo ise “iyi bir karaktere ulaşmada erken ve yoğun bir müzik eğitimi” nin önemini vurgulamıştır. Ortaçağ boyunca müzik; geometri, astronomi ve aritmetikle birlikte, eğitimin dört temel boyutundan biri sayılmıştır.

Uçan’a göre (2005, s. 14), müzik eğitimi, temelde, bir müziksel davranış kazandırma, bir müziksel davranış değiştirme veya bir müziksel davranış değişikliği oluşturma, bir müziksel davranış geliştirme sürecidir. Bu süreçte daha çok, eğitim gören bireyin kendi müziksel yaşantısı temel alınır, bu temelden yola çıkılarak belirli amaçlar doğrultusunda planlı, düzenli ve yöntemli bir yol izlenir ve bu yolla belirli hedeflere ulaşılır. Müzik eğitimi yoluyla birey ile çevresi, özellikle müziksel çevresi arasındaki iletişim ve etkileşimin daha sağlıklı, daha düzenli, daha etkili ve verimli olması beklenmektedir.

Müzik eğitiminin genel kapsamını davranışsal ve içeriksel olarak iki açıdan ele alabiliriz. Davranışsal olarak ele alındığında müzik eğitimi temelde şunları kapsar; müziksel işitme- okuma- yazma eğitimi, şarkı söyleme eğitimi, çalgı çalma eğitimi, müzik dinleme eğitimi, müziksel yaratma eğitimi, müziksel bilgilenme eğitimi, müziksel beğeni geliştirme eğitimi, müziksel kişilik kazanma eğitimi, müziksel duyarlılığı arttırma eğitimi, müziksel iletişim ve etkileşimde bulunma eğitimi, müzikten yararlanma eğitimi. İçeriksel olarak ele alındığında ise müzik eğitimi temelde şunları kapsar; müziksel işitme (kulak) eğitimi, ses eğitimi, çalgı eğitimi, müziksel devinim ve ritim (tartım) eğitimi, müzik bilgisi eğitimi, yaratıcılık eğitimi, beğeni eğitimi, müziksel kişilik eğitimi, müziksel duyarlılık eğitimi, müziksel iletişim ve etkileşim eğitimi, müziksel kullanım ve yararlanım eğitimidir.

Tarman’a göre (2006, s. 9), 2005 yılında Ankara’da toplanan “Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Başkanları” genel müzik eğitiminin temel ilkelerini şöyle belirlemiştir; müzik eğitimi, temel insan hakları ve eğitim haklarından biridir, genel müzik eğitimi, herkes için gerekli, zorunlu, sürekli ve kesintisizdir. Müzik kültürü “asgari ortak” genel kültürün vazgeçilmez bir ögesidir. İnsanın müziksel gelişimi ve başarısı, genel gelişimini ve akademik başarısını olumlu yönde etkiler.

2.8.2. Çocuk ve Müzik

Yener’e göre (2011), çocukların müzikle tanışması anne karnında başlayabilmektedir. Sürekli dinlediği ninni veya ezgiyi doğum sonrasında duyan bebeklerin bunu anımsadığı, kalp atışlarının yavaşlayarak düzenli hale geldiği, sakinleşerek, daha olumlu ve uyumlu oldukları saptanmıştır.

Anne sesiyle seslendirilen bu basit ezgiler ve ninniler bile, bebeklerin beyinlerinin gelişimine yardımcı olmakta, milyonlarca pırıl, pırıl taze hücrelerin bağlantılar kurmasına zemin hazırlamakta ve sonraki yaşamlarının şekillenmesinde çok büyük roller üstlenmektedir. Daha anne karnındayken, bebeğe dinlettiğimiz klasik müziğin onun gelişimine büyük katkılar sağladığı birçok bilim adamı tarafından kanıtlanmıştır (Bales, 1998: Aktaran: Yener, 2011).

“Çocuklar her türlü materyalden elde edilen sesleri kullanma, deneme, öğrenmeye gereksinim duyarlar. Çocukların melodik kavramları, yetişkinlerinkinden farklıdır ve

yetişkinlerin standartlarına göre değerlendirilmemeleri gerekir. Okul öncesi çocuk öncelikle seslerle ilgilenir, neyin hangi sesi çıkardığını merak eder. Müzik çocuğun yaşamının bir parçası olmalıdır. Eğer müzik çocuklar için bir dil olacaksa onu kullanmaları gerekir. Yapılan araştırmalar, çocuklara ritim çalışması yapan öğretmenlerin, bu çalışmalarının, öğrencilerin sadece uygun zamanda uygun ritmi vermesinin geliştirilmeye çalışılması olmadığı, öğrencinin ritmik etkiye karşı kendi fiziksel tepkisini ortaya koyabilme özgürlüğünün de ritim çalışmaları sırasında verilmeye çalışılması gerektiğinde birleştiklerini ortaya çıkarmıştır” (Nye, 38: Aktaran: Çilden, 2001, s. 4).

Bales’e göre (1998), enstrüman çalmak çocuklarda, uzun süreli, önemli yararlar ve etkiler bırakmaktadır. Araştırmalara göre sadece 6 ay piyano çalışmış bir öğrenci, çözümü zor bilmeceleri diğer çocuklardan %30 oranında daha çabuk çözebilmektedir (Aktaran: Yener, 2011). Çocuğun bir çalgı aleti çalması şart değilse de, bunu başarması, kendisini ifade edebilmesi ve beceri kazanması açısından çok yararlıdır. Her çocuk farklı kapasite ve yeteneklere sahiptir. Kiminin yeteneği ve ilgi alanı daha karmaşık müzik aletleri çalmaya ve bireysel dersler alabilmeye olanak vermekte, kimininki ise daha basit seviyede çalgı aleti çalmaya ve daha sosyal paylaşımına izin veren toplu derslere uygun olmaktadır (Yener, 2011).

2.8.3. Çocuk Eğitiminde Müzik Eğitiminin Yeri ve Önemi

Öztosun’a göre (2003), “Müziksel yetenek seviyeleri ne olursa olsun bütün çocuklar müziğe ilgi duyar. Bazı çocuklar çalgı çalmak, bazıları şarkı söylemek, bazıları da dans etmek ya da müzik dinlemekten daha çok hoşlanır. Öğretmenin öncelikli görevlerinden biri de çocuğu tanıyarak ilgi ve yetenekleri doğrultusunda onun kendisini en iyi şekilde ifade edebileceği alanlara yönelmesini sağlamak, ona bu yolu açmaktır. İlköğretim programında yer alan müzik, resim ve beden eğitimi gibi dersler çocuğun en önemli toplumsal ihtiyaçlarındandır. Bunlar sayesinde çocuk sosyal davranışlarında; geçimli ve uysal bir insan olmayı, görgü kurallarını, başkalarının haklarına saygı duymayı, toplumun çıkarlarını kişisel çıkarlarının üzerinde tutmayı, paylaşmayı ve sabırlı olmayı öğrenir. Ayrıca; müzik eğitimi yoluyla çocuklarda kritik düşünme, problem çözme, birlikte iş yapabilme, sentezleme gibi akademik ve kişisel becerilerin gelişmesi de desteklenir”.

Hızla değişen çağa ayak uydurabilmek için özgür iradeye sahip, düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilen, yenilikçi bireylerin yetişmesi gerekmektedir. Bu da her bireyin içinde var olan yaratıcılık özelliğinin geliştirilmesi ile mümkündür. Müzik, yaratıcı etkinlik çalışmaları için bize önemli ipuçları sunmaktadır. Bireyin duygu ve düşüncelerini ifade etmesinde, kişiliğini ve yeteneklerini daha derinlemesine tanıtır ve geliştirmesinde, iyiye ve güzele yönelmesinde müziğin etkisi yadsınamaz bir gerçektir (Uçal, 2003).

Tufan ve Sökezoğlu'na göre (2009), müzik eğitiminin bugünkü durumu, aynı amaçları gütmekle birlikte, bu amaçları gerçekleştirme aşamasında yetersiz kalmaktadır. Genellikle teorik bilgi aktarımı ve kulaktan şarkı öğretimi ile gerçekleştirilen müzik dersleri, öğrencinin en çok bilişsel yönünü ön plana çıkartmakta, bu da diğer davranışlarının az gelişmesine ya da hiç gelişmemesine neden olmaktadır. Müzik eğitimi kapsamında yer alması gereken işitme, çalma, müzik dinleme ve yaratıcılığı geliştirme etkinliklerine yeterince yer verilmediği düşüncesi doğrultusunda; toplumların gelişmesinde önemli bir yeri olan müzik eğitiminin sürekli değerlendirilmesi, yeni öğretme-öğrenme etkinliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Yeni öğretme-öğrenme etkinlikleri, ritim, hareket, dans, oyun ve şarkı öğretimini kapsamalı, müziği çocuğa bu yollarla öğretmeli ve sevdirmelidir. Çocuğun ritim eğitimi alması, onun ritim duygusunun ve dolayısıyla kulak duyarlılığının gelişmesine, müzik yoluyla hareket etmesi, enerjisini olumlu yönde harcamasına, toplu olarak şarkı söylemesi, sesini denetlemeyi kavramasına, arkadaşlarına uyum sağlamasına, birlikte iş yapmanın zevkini tatmasına ve toplumla uyum içinde olması gerektiğini kavramasına yardımcı olur. Bu yollarla çocuk, birlikte iş yapmanın gerektirdiği disiplin alışkanlığını kazanacak, özgüven duygusunu geliştirecektir.

2.8.4. Çocuklarda Müziksel Gelişim

Duygu ve düşüncelerin seslerle ifade edilmesine olanak tanıyan müzik sanatı sayesinde çocuklar, iç dünyalarında yaşadıkları zaman zaman sözcüklerle anlatılabilmekte zorluk yaşadıkları duyguları müzik yoluyla anlatılabilmektedir (Ömeroğlu ve diğerleri, 2006, s. 17).

Uçal'a göre (2005, s. 16), çocuğun müziksel özellikleri, genellikle çocukluk döneminin ilk yıllarından itibaren kendini belli eder. Bu olgu, çocukta müziksel oluşum, gelişim, değişim ve biçimlenimin erkenden başladığını gösterir. Çocukların yaklaşık yarısında

daha 2-6 yaşları arasında görülmeye başlanan özel müziksel kıvılcıklar, hızlı bir gelişim içinde biçimlenen bireysel müzik yetenekleri olarak ilk en yüksek noktasına onuncu ve onbirinci yaşlarda erişir. Diğer çocuklar ise müziksel eğilim ve özelliklerini, genellikle, erginlik döneminde belli ederler.

9-12 yaş arasındaki dönem, müzik eğitimcilerine göre “müzikal biçimlendirme açısından çok önemli bir dönemdir (Say, 2002, s. 361).

Uçan’a göre (2005, s. 16), “Çocukların müziksel gelişimlerinde yaş küçüldükçe benzerlikler, yaş büyüdükçe farklılıklar artar. Bu olgu, bu gerçek, çocuklara (genç ve yetişkinlere) yönelik müzik eğitiminde belirli yaş kümelerine ilişkin düzenleme ve uygulamalarda önemle göz önünde bulundurulur. Çocuklarda müziksel gelişim diğer sanatsal gelişimlerden farklı niteliktedir. Nitekim müzik, sanat dalları arasında, yeteneğin daha çocukluk dönemindeyken kendini çok belli ettiği bir sanat dalı olarak kabul görür”.

Eğitim bilimlerinde müzik yeteneği, doğru tanımlanması, iyi planlanması, amaçların sağlıklı uygulanması açılarından büyük önem taşımaktadır (Say, 2002, s. 361).

Çocuklarda müziksel gelişim özelliklerini detaylı olarak incelemek gerekirse;

1.Ay: Sese gülümser ve hareketleriyle yanıt verir. Ancak, bu yalnızca refleks olarak verilen bir tepkidir çünkü algılama henüz yoktur. Bu dönemde çocuğun en güçlü duyusu işitme duyusudur. Çevredeki sesleri dikkatle dinleyerek belleğine kaydeder. İlk aylarda dinletilen müziğe tepkilerinin anlamlı olduğunu söylemek zordur (Güler, 2008, s. 101).

3.Ay: Bebekler üçüncü ayda sesleri dinleyerek ayırt edebilirler (Güler, 2008, s. 101). Yaşamın ilk aylarında bebekler başlarını müzik kaynağına çevirerek, dinledikleri müzikle sakinleşip uykuya dalarak müziğe tepkilerini gösterirler. Bu ilk tepkilerinin ardından, hareketleri ve sesleri duyduklarında ilgisiz bile olsa, bebek müzik uyarana daha belirgin fiziksel ve sözel tepkiler vermeye başlamaktadır (Ömeroğlu ve diğerleri, 2006, s. 18). Kendilerine seslenildiğinde, ses çıkararak tepki verebilirler (Güler, 2008, s. 101).

4-6. Aylar: Tanıdık seslere karşı duyarlılık artmıştır. Müzik kaynağına yönelirler. 5. ayda kendi kendilerine ve oyuncaklarıyla ses çıkardıklarında, sesteki değişiklikleri fark ederek, tekrarlarlar. Bu dönemde bebelere, sesleri dinleme, ayırt etme ve taklit

etme becerilerinin gelişmesi için ses çıkaran oyuncaklar kullanılır. Bebeklerin işitsel gelişimi bu şekilde desteklenmeye çalışılır (Güler, 2008, s. 101).

7-10. Aylar: İşitsel algı gelişimleri hızlanmıştır. 7. ayda kısa hece tekrarları yapar. 8. aydan sonra canlı ritimlere bedeniyle ve ses çıkarak eşlik eder. 9. ayda müzikten hoşlanıp, hoşlanmadığını belli eder. Konuşma çabaları görülür. Duygularını sesle ifade eder. Öksürük gibi sesleri taklit eder. Müzik sesine doğru bedeniyle hareket eder (Güler, 2008, s. 101). Bu aşamada bebek yalnızken ya da oyun oynarken şarkı mırıldanmaktan, ses çıkarmaktan ve ellerindeki obje ile ritmik sesler çıkarmaktan büyük haz duyar (Ömeroğlu ve diğerleri, 2006, s. 18).

11-12. Aylar: Yardımsız oturma, emekleme ve yürüme becerileri ile birlikte yavaş yavaş ilk anlamlı dilin kullanımı gerçekleşir. Bebek çevresindeki insanlar tarafından söylenen basit tekerlemelere ses ve hareketleri ile eşlik edebilmektedir (Ömeroğlu ve diğerleri, 2006, s. 18). Nesnelerle özellikleri birleştirir. Kedi, köpek gördüğünde seslerini çıkartır. Tek sözcükle ifade eder. 12. ayda konuşma çabası artmıştır. Bu dönemde düdük gibi basit çalgılar bebeğe verilerek farklı sesleri algılaması ve yanak-çene- dil kaslarının gelişimi desteklenir. Bebeğe birbirine vurulduğunda ses çıkaran nesneler, buruşturulduğunda ses çıkaran materyaller, farklı sesleri tanıyabilmesi için kullanabileceği davul, def, ksilofon gibi müzik aletleri tanıtılabilir (Güler, 2008, s. 102).

18-24. Aylar: 18 aylık bebekler emekleyerek, yürüyerek ya da yuvarlanarak bir yerlere gidebilmekte, bir şeylere ulaşabilmektedirler. Kendisi ya da bir yetişkin tarafından başlatılan ritmik hareketlerden ve müziğe, ritmik bir sese ya da kendi içindeki ritme uyarak zıplamaktan çok hoşlanırlar (Ömeroğlu ve diğerleri, 2006, s. 18). Genel olarak bu dönemde çocuğun bilişsel ve dil gelişiminin ilerlemesine bağlı olarak müziğe ilgisi de artmıştır. Bedeniyle ses kaynağına ulaşır. Müziğe bedenleriyle eşlik ederler. Bu dönemdeki işitsel beceriyi desteklemek için ritim çalışmaları önemsenmelidir. Enstrümantal parçalarda ritim ön planda olduğu için enstrümantal parçalar dinletilebilir. İki yaşındaki çocuklar, müzikle eş zamanlı hareket edebilirler. Bu çocuklar, müzik eşliğinde kollarını sallayarak, el çırparak ve sıçrayarak oynamaktan zevk alır ve duydukları müziklere başlarını oynatarak veya dans ederek cevap verirler. Vücut hareketleri oldukça coşkuludur (Güler, 2008, s. 102). 2 yaşındaki çocuklar, motor beceriler yönünden oldukça gelişmişlerdir. Kollarını bir biçimde dengeyi sağlamak ve

müziğe tepki vermek amacıyla kullanırlar. Yetişkinlerle oynarken ritimleri ve tempoları taklit ederler (Ömeroğlu ve diğerleri, 2006, s. 18).

24-36. Aylar: Bu dönemde çocuklar müziği odaklanarak dinlemeye başlarlar. Şarkı söyleme becerileri gelişmiştir. Şarkı söylerken ellerini çırpımdan hoşlanırlar. Müzik eşliğindeki hareketleri artmış ve dans etkinlikleri başlamıştır. Vurma, düşme, kesme, alkış, seslerin alçalıp yükselmesi, kuvvetli, yumuşak vb. oluşları şeklinde uygulama ve ayrımlarla ses farklılıklarını algılayabilme, enstrümanları çalabilme konusunda yönlendirilmelidir. Müzik kayıtları kullanılarak dikkat süreleri arttırılmalıdır. Üç yaş çocuğunun motor kontrolleri oldukça artmıştır. Dans figürleri zenginleşmiştir. Bu dönemde çocuğun kelime hazinesi ve dil becerileri geliştiğinden, içinde aynı kelimelerin sık tekrar edildiği şarkılardan oluşan repertuarı zenginleşir. Öğrenilen bir şarkının sözlerine kendi uydurduğu bir melodiyi uyarlamak veya kendi uydurduğu sözleri öğrenilen bir şarkının melodisine uyarlamak bu dönemde görülen bir özelliktir. Bunun sebebi, çocuğun öğrendiği kelimeleri müzik aracılığı ile kullanmak istemesidir. Bu dönemde çocuk, şarkılar yoluyla birçok kelime öğrenir (Güler, 2008, s. 103). Üç yaş döneminde çocuk, müzik aletlerine dokunmak ve çalmak ister, müzik etkinliğinde yer almak ister, şarkıların dramatizesinden dolayı cesareti ve özgüveni artar, grup içinde kendisini keşfeder, canlı, dramatizeli oyunlu ve komik şarkılardan hoşlanır, birlikte başlama ve bitirme algılanabilir, çevre seslerine ilgisi artar, sesinde melodik yapılanma başlamıştır, müziksel kavramların temeli bu yaşta atılır, kuvvetli- hafif ses, hızlı- yavaş tempo, ince- kalın ses, uzun- kısa ses oyunları oynayabilir, etkinliklerdeki dikkat süresi 10-15 dakikadır (Morgül, 2006, s. 75).

4 Yaş : Dört yaş çocuklarının dünyaları, üç yaş çocuklarınıninkine oranla daha geniştir. Dört yaşındaki çocuklar, jimnastik, kayma vb. becerilerde daha yetenekli ve kendilerine güvenlidir. Bireysel olarak veya bir arkadaşıyla, diğerlerine şarkı söyleme, onlar için son derece ilgi çekicidir. Çizme, boyama, makas kullanma, vurmali çalgıları çalma becerileri gelişir. Nesneleri karşılaştırır, ortak özelliklerine uygun olarak sınıflandırabilir. Buna paralel olarak duyduğu sesleri kaynakları, gücü perde ve süresi açısından karşılaştırarak, basit sınıflandırmalar yapabilir. Bu yaş çocukları ayrıca sözel ya da enstrümanla ses, melodi ve ritmik örnekler üretmeye ek olarak, bunları yaratıcı bir biçimde oluşturulan hikaye veya şarkı sözü şeklinde duygularını ifade etmede kullanabilirler (Ömeroğlu ve diğerleri, 2006, s. 20). Bu yaştaki çocuklar, çeşitli ses, ton

ve ritmik yapıları tekrar etmekle kalmaz, bir hikaye veya şarkıyı da hislerini ve fikirlerini ifade etmek üzere kullanabilirler. Basit çalgılarla basit melodiler üretebilirler. Sesleri sınıflama ve sıralama konusunda oldukça başarılıdır. Sesleri, bir hikayeyi veya bir şarkıyı söylemek üzere organize edebilirler. Bu dönemde çocukların edindikleri önemli becerilerden biri de bir şarkıya eşlik ederken kendi sesini o şarkının tonuna uydurmaya çalışmalarıdır. Basit şarkıları söylerken, başkalarının da kendilerine eşlik etmelerine izin verirler. Müziğin ana ritmine uygun bir şekilde hareket edebilirler. Bu dönemde müzik aletlerini elleriyle vurarak, sallayarak, tellerini titreterek kullanma becerileri artmıştır (Güler, 2008, s. 104). Üç yaş grubundan farklı olarak yürüme, sekme, ayak vurma, kayma, emekleme, sallanma, ayak değiştirerek sekme, kendi etrafında dönme, kolunu, başını, ayağını sallama, başını öne ve arkaya çevirme, ayak ucunda yürüme, tüm bedenini yere atma, eğilme gibi hareketleri yapabilir. Grupla ders yapma süresi 20 dakikadır (Morgül, 2006, s. 128).

5-6 Yaş : Beş yaş tüm yeteneklerin, becerilerin bütünleşmeye başladığı yaşı ifade etmektedir. Bu yaş çocukları, fiziksel gereksinimlerinin pek çoğunu karşılayabilmektedir. Arkadaşlarına liderlik yapabilir ve bir grubun üyesi olabilir (Ömeroğlu ve diğerleri, 2006, s. 21). Müzik alanında kazandığı becerilerle mutluluk, sevinç ve gurur duyar. Ayrıca, bu becerilerini başkalarının yanında sergilemek ister. Müzik etkinlikleri daha farklı etkinliklerle; oyunla ya da drama gibi aktivitelerle birleştirilirse etkisi artar. Bu dönemde müzik etkinliğinin amacı olan ses eğitimi, tartım eğitimi, dinleme eğitimi ve müzikal yaratıcılık eğitimi daha bilinçli yapılır. Çalgı eğitimine de başlanabilir. Beş yaş çocuğu; şarkıları doğru ezberler, kendi melodilerini uydurabilir ve basit çalgıları çalabilir. Beş yaş çocuğu gerçek anlamda müzik yapabilir; yeni şarkılarda karşılaşılan değişik sesleri daha iyi ve çabuk fark edebilir; basit ritimleri doğru olarak vurabilir. Müzik etkinlikleri doğru yapıldığı takdirde, çocuklar bu dönemde ses ve müzik fikirleri üretme, organize etme, hatırlama ve bunları tekrar organize etme becerisini kazanırlar (Güler, 2008, s. 105). Altı yaş çocuğu fiziksel, devinimsel, bilişsel ve sosyal, duygusal yönden, yetişkinleri düşündürecek bir birikime sahiptir (Ömeroğlu ve diğerleri, 2006, s. 21). Bu dönem çocukları, özellikle kendi tercih ettikleri şarkıları söylemeyi sever ve bu yolla duygusal ve fiziksel enerjilerini boşaltırlar. Çok kuvvetli ritim duygusuna sahiptirler. Ritim kalıplarını ve tempo kavramını anlayarak uygulayabilirler. Basit vurmalı çalgıları çalabilir, basit ezgiler

üretebilir ve bunları hareketlerle eşleştirebilirler. Bu yaşlarda çocuğa şarkı sözleriyle ya da müzikal etkinliklerle kötü davranışları düzeltme, temizlik, diş fırçalama gibi konularda direktifler verilebilir bu nedenle, müzik günlük yaşamının içinde olan bir etkinlik olmalıdır (Güler, 2008, s. 105-106). Morgül'e göre (2006, s. 145), altı yaş çocuğu bedensel olarak daha dayanıklıdır, vurmali çalgıları çalarken zorlanmaz. İki- üç sestten oluşan birer/ ikişer ölçülük müzik cümlelerini ve sıra sesleri çalabilir, ritim çalgılarını müziğin içinde belirli yerlerde kullanmada daha dikkatlidir. Melodik yapılanmasında daha net sesler duyulur, ancak ses sınırı henüz yarım sesleri içermez, alto'dur ve sol sesinden ince sesleri çoğunlukla oluşmamıştır. Müziğe öykü yaratma, müziği öykünün içine yerleştirme fantezileri çok geniştir, dramatizeleri kendisi yaratmak ister, şarkıları dramatize ederek söyler, çevresiyle ve çevre seslerle çok ilgilidir, kendince besteler yapar bestelerinin sözlerini kendisi o anda yaratır, tuşlu ve ezgili vurmali çalgıları çeşitli yöntemlerle öğrenebilir. Çalacağı ezgilerin şarkılı, oyunlu, dramatize edilebilir olması öğrenmeye isteğini artırır, şarkıyı tümünden gelim yöntemiyle öğrenir bu durum, bütünü görme özelliğinden kaynaklanır. İki sesliliği algılamaya başlar, birlikte başlama ve bitirmeyi başarabilir, ezgisi üç- dört sestten oluşan ve müzik cümlesi kısa olan türkülerle halay çekebilir, müzikal kavramları algılamaya başlar, oyunlarda kullandığı sayışmalar ve tekerlemelere katılırken sesini daha cesaretle kullanır bu durum tam seslerin oturmaya başladığını gösterir.

2.8.5. Çocuk Gelişiminde Müziğin Rolü

Çocuk başka şeylerin yanı sıra, güvenlik hissi, grup içinde yer edinebilme, bir etkinlikte yer alabilme ve kendi sorunlarıyla yüzleşme ve başarılı olmaya gereksinim duyar. Müzik programı, müzik deneyimlerinin kalitesiyle, programın düzenlenmesi ve ele alınan müzik öğretim yöntemleriyle birlikte çocuğun gelişimine katkıda bulunur. İyi hazırlanmış bir müzik eğitimi programıyla çocuk; yaşamın zevkini ve anlamını, sınıf içinde, toplumda, dünyada yaşamayı anlayabilir. Ulusal ve dünya tarihini anlamlı kılabilir. Bilim, sanat, sosyal bilimler, sağlık, din gibi alanlara ilgiyi geliştirip bilgilendirilebilir. Yaratıcılığı, değişik tür aktivite düşünceleri geliştirilebilir ve davranışlarında olumlu gelişmeler sağlanabilir (Çilden, 2001, s.4).

Yapılan çalışmalara göre; müzik çocuklarda, kendini ifade etme becerisi, yaratıcılık, zihinsel, fiziksel, duygusal, motor, sosyal beceri, psikomotor, zeka, sosyal, duygusal

gelişim, iletişim ve farkında olma becerilerini, estetik ve yaratıcılığı geliştirir. Motor gelişimi ve ritmik gelişimi destekler, ses ve dil gelişimine katkıda bulunur, bilişsel gelişim ve soyut düşünmeye katkıda bulunur, sosyal ve grup becerileri kazandırır, kalp atışlarını ve nefes alıp vermeleri düzene sokar, kolaylaştırır, büyümeyi destekler, bebeklerin iştahlarını açar. Yapılan araştırmalara göre; müziğin matematiksel zekaya, algılama hızına, okumaya katkısı vardır. Örneğin; akademik yılın başında ve sonunda okuma testine tabi tutulan ilköğretim öğrencilerinden, müzik eğitimi alanların, almayanlara oranla daha iyi sonuçlar elde ettikleri görülmüştür. Yapılan birçok testin sonucunda, notaları doğru seslendiren çocuklarda, harfleri doğru seslendirme oranının daha yüksek olduğu görülmüştür. Müzik eğitiminin olumlu etkisi, okumanın yanında, öğrenme ve yaratıcılıkta da kendisini göstermektedir (Marsell, tarihsiz, s. 78; Ömeroğlu ve diğerleri, 2006, s. 82; Güler, 2008, s. 67,68; Döğüşgen, 2010, s. 46).

2.8.5.1. Müziğin Özbakım Becerilerine Etkisi

Müzik, bir eğitim aracı ve yöntemi olarak programlar içine etkin bir şekilde yerleştirildiğinde çocukların dil, motor, bilişsel, özbakım ve sosyal gelişim alanlarını desteklemektedir. Müziğin etkili ve kalıcı öğrenme sağladığı unutulmamalıdır (Artan, 2001, s. 46).

Çocuklarda özbakım becerilerinin gelişimi özellikle özbakım becerilerine yönelik olan çocuk şarkıları ile geliştirilebilir, bu şarkıların dramatize edilmesi, kazandırılmak istenen özbakım becerilerinin gerçekleştirildiği sırada söylenmesi çocuğun özbakım becerilerini destekleyecek bir etkinlik olabilir. Bununla birlikte çocuklara kazandırılmak istenen özbakım becerileri ile ilgili şarkılar eğitimci tarafından da bestelenebilir.

Engelli çocukların da normal çocuklar gibi, çok küçük yaşlardan itibaren mırıldandıkları, şarkı söylemeye çalıştıkları görülmektedir. Doğuştan büyük bir müzik sevgileri ve ilgileri vardır. Bu sevgi ve ilgi nedeniyle de şarkılar onlara pekçok becerinin öğretilmesinde başarı ile kullanılabilir. Örneğin; özbakım becerileri, renk, şekil, sayı kavramları gibi kavramlar, mevsimler, giysiler, yiyecekler gibi pekçok konu çok daha kalıcı bir şekilde verilebilir. Bu tip çocuklarda şarkıları kullanmak çok fazla tekrar yapmaya olanak sağladığı için tercih edilebilir (ogm.meb.gov.tr).

2.8.5.2. Müziğin Zihinsel Gelişime Etkisi

Müzik sanatı, ortaya konma ve icra edilme süreçleri açısından zihinsel süreçlerin bütünsel bir ifadesidir. Zihin gelişimi kapsamında incelenen ve “düşünme ve kavrama sisteminde var olan bütün gelişmeler” biçiminde tanımlanan bilişsel gelişimde müziğin önemli etkileri vardır. Müzik bu etkileri, çocuğun zihin dünyasında bıraktığı kalıcı izlerle ve tartım, ses eğitimi, müzikli öykü ve oyunları aracılığıyla kolayca bırakır (Güler, 2008, s. 17).

“Müzik” ile “beynin erken gelişimi” arasında önemli bir bağlantı vardır. Bu gelişme okulların müzik programlarında sınırlamaya gitmeleri ile ortaya çıkmıştır. İnsanlar çocuklarının piyano dersi almaya başlamasını isterken, neden bahsettiklerini bilmekte ama çok daha erken başlamaları gerektiğini bilmemektedir. Çalışmalar, erken müzik eğitiminin özellikle de piyano derslerinin gerçekten de çocukların beyinlerindeki işlem merkezlerini geliştirdiğini göstermiştir. (Beachwood, 1997: Aktaran: Eskioğlu, 2003).

Yapılan birçok araştırma, çocuğun beyninin gelişiminde özellikle ilk yıllarda, müziğin çok önemli bir etken olduğunu ortaya koymuştur. Zihinsel gelişimin % 85'i 8 yaşına kadar, beyin gelişiminin % 80'i 3 yaşına kadar tamamlanır. Zeka gelişimini ve beyin gelişimini ilk aylar beslenmeden sonra olumlu etkileyen faktörlerden biri müziktir (Döğüşgen, 2010, s. 46).

2.8.5.3. Müziğin Duygusal Gelişime Etkisi

Anne karnından itibaren müzik dinleyen bebekler hırçın hareketler yerine daha uyumlu davranışlar sergilerler. Huzurlu büyüyen bebekler için bu durum ilerleyen yıllarda büyük bir avantaj sağlar (Döğüşgen, 2010, s. 46).

Güler'e göre (2008, s. 75- 76), “En doğal ve en etkin eğitim aracı olan müzik yaşantıları yoluyla, gerek doğaçlama biçiminde gerek duyduğu şarkıları söyleyerek duygu ve düşüncelerini ifade etme fırsatı bulan çocuğun, duygu dünyası önemli ölçüde gelişir. Müzik, çocukların duygularını düzenleyerek, onları sakinleştirir. Müzikal etkinlikler, çocuklara disiplin kazanma, uyum sağlama, rahatlama yeteneği, özgüven ve sorumluluk kazanma, özgün düşünce sahibi olma gibi önemli kişilik özelliklerinin gelişiminde etkili olmaktadır. Çocuğun, mutlu olduğu ortamlarda bulunması, duygusal gelişimi açısından önemli katkılar içermektedir. Müzikal etkinlikler, çocukların içinde bulunmaktan mutlu

oldukları bir faaliyet türüdür. Müzik, çocuğu neşelendirerek, yaşamdan aldığı zevki arttırmaktadır. Müzik duyguları harekete geçirme özelliği nedeniyle, özellikle çocuklarda duyuşsal, bilişsel bakımlardan çok etkilidir”.

2.8.5.4. Müziğin Fiziksel, Psikomotor Gelişime Etkisi

Müzik dinleyen bebekler bazı şarkılarda hareketlenirler. Büyüdükçe bu hareketlilik el çırpma, oynamaya, dans etmeye dönüşür. Dolayısıyla, bu hareketlilik bebeğin küçük kas, büyük kas gelişimini sağlamaktadır. Bu tarz bir gelişim, çocuk için çok önemlidir (Döğüşgen, s. 46).

Müzik etkinlikleri çocuğun psikomotor gelişimini desteklemektedir. Örneğin, müzik aletlerini kullanan bir çocuğun büyük ve küçük kas gelişimleri desteklenir. Bazı çalgılar, çocukların psikomotor gelişimlerine önemli olan koordinasyon, güç ve tepki hızı gibi kavramların gelişimine yardımcı olmaktadır. Çocuğun müziğe, vücut hareketleriyle tepki vermesi, müziğe uygun dans figürleri oluşturması, müziğe sesiyle eşlik ederek, sesini tanıması, bilişsel ve psikomotor gelişimine katkı sağlamaktadır (Pugh ve Pugh, 1998; Aktaran: Ömeroğlu ve diğerleri, 2006, s. 17-18).

2.8.5.5. Müziğin Sosyal Gelişime Etkisi

Ev ortamında anne, baba, kardeşleri ile birlikte müzik yapmak, çocuklara büyük keyif veren bir etkinliktir. Aileleriyle birlikte müzik yapma ortamını yaşama fırsatı bulan çocuklar, paylaşma duygusunun tadına vararak önemli bir sosyal beceri kazanmış olurlar. Birlikte müzik yapma, birlikte şarkı söyleme ortamları çocuklara izleme, gözlem yapma, uyum sağlama ve liderlik yapma becerilerini kazanma olanağı vererek, onların sosyal gelişimlerini desteklemektedir. Ayrıca, çocuk ailesiyle müzik yaparken, başkalarıyla birlikte hareket etme becerisi kazanır. Böylece ileride okul yaşamında, arkadaş ortamında ya da meslek hayatında takım çalışması yaparken gerekli olacak önemli beceri ve alışkanlıkları kazanır. Örneğin; fazla girişimci ve benci davranışlar sergileyen bir çocuk, anne babası ya da kardeşleriyle şarkı söylerken, kendi sesinin uyumu bozduğunu fark eder sesini birlikte şarkı söylediği diğer kişilere göre ayarlamaya çalışır, böylelikle başkalarına uyum ihtiyacı hissederek, takım çalışması için gerekli temel sosyal becerileri kazanır. Çocuklar, müzik etkinlikleri aracılığıyla başkalarının haklarına, düşünce ve duygularına saygı duymayı öğrenirler ve liderlik

özellikleri kazanırlar. Ayrıca, müzik yoluyla kültürel mirası tanıyan çocuk, içinde bulunduğu toplumun değerleriyle tanışır ve bu değerleri nitelikler dünyasına katar (Güler, 2008, s. 79).

Her çocuğun, özellikle kendisini en iyi ifade edebileceği müziksel etkinlik türünde bir grupla çalışması kuşkusuz onun sosyalleşmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Örneğin; grupla söyleme, sesini kullanmayı ve denetlemeyi keşfedeceği, uyum becerisini geliştireceği, işbirliğine dair disiplin kazanacağı türden bir etkinlikken; bireysel çalgı çalması enerjisini olumlu biçimde yönlendirebileceği, kişisel doyum sağlayabileceği ve ritim-melodi duygusunu geliştirebileceği türden bir etkinliktir (Doğanarslan, 2008, s. 27-28).

Seslerin doğumundan itibaren çocuğu devinimlere yönlendirdiği bilinmektedir. Şarkılardaki soluk belirteçlerine göre nefes alma, solunum kontrolünü ve akciğer gelişimini sağlayabileceği gibi; çalgılarla çalışma, hem büyük ve küçük kasların gelişimini hem psiko-motor gelişimini olumlu etkiler. Bu etkinliklerin grup içinde sürmesi gelişimi hem hızlandırır hem de iletişim becerilerine yeni bir pencere açar (Eskioğlu, 2003).

2.8.5.6. Müziğin Dil Gelişime Etkisi

Müzik etkinlikleri kullanılarak çocuklar Türkçe'yi doğru ve güzel konuşma yetisine kavuşturacak şekilde ilköğretime hazırlanabilir, onlara iletişim kurma, kendinin farkında olma yetisi kazandırılabilir. Zihinsel gelişim süreçleri arasında yer alan kavram gelişimi, müzik çalışmalarıyla kolaylıkla kazandırılabilir. Müzik çalışmalarıyla, doğa ve doğa olayları, sosyal yaşam kuralları, kültürel değerler ve değer yargılarını öğretmek olanaklıdır. Renk, sayı, biçim, zaman ve mekan kavramlarının kazandırılmasında, vücudun kısımlarını tanıma, mevsimler, hayvanlar gibi birçok konuyu içeren şarkıların öğretimi, şarkı dinleme, çalınan şarkıya eşlik edebilme gibi çalışmalar çocuğa kendisini ve çevresini tanıma ve farkına varma gibi beceriler kazandırır (Güler, 2008, s. 17).

İnsan doğuştan dil ve konuşma yeteneğiyle doğar. Önce çevresindeki sesleri dinler, bunları anlamaya ve benzerini çıkarmaya çalışır. Ardından kendisini anlatmak ve çevresini anlamak için sözcükleri kullanarak cümleler kurar. Sesler, çocuğun dış dünya ile ilk iletişim aracıdır (Eskioğlu, 2003).

Okul öncesinde çocuk, sözel ifadelerini ritimle birleştirebilmekte, tekerlemeler ve ritmik sayışmalar sayesinde müzikal gelişimini desteklemekte, sözcükleri telaffuz etmedeki becerilerini arttırmakta; böylelikle, dil gelişimine müzikal etkinlikler yoluyla en etkili biçimde ortam oluşturmaktadır. Müzik faaliyetleri yoluyla çocukların konuşma bozuklukları, şive farklılıkları giderilebilmekte, sözcük dağarları geliştirilerek doğru ve güzel konuşma becerileri kazandırılabilir. Özetle, okul öncesinde gerçekleştirilen müzik etkinlikleri ile dil gelişimi, bir başka deyişle, dilin kurallarına uygun olarak kullanımı desteklenmektedir (Güler, 2008, s. 17).

2.9. Müzik Terapisi

Müziğin insanlar üzerinde psikolojik bir etkisinin olduğu sürekli olarak vurgulanmakta, hatta bu etkinin sadece insanlar üzerinde olmadığı diğer canlı türleri üzerinde de olduğu birçok bilimsel çalışmada anlatılmaktadır. Müziğin bu yönü onun bazen bilim adamları tarafından insanlardaki psikolojik bir hastalığın tedavisinde kullanılmasına, bazen de diğer canlılardan (özellikle hayvanlardan) daha iyi verim almak amacıyla kullanılmasına yol açmıştır (Sezer, 2011, s.147).

Say'a göre (2002, s.367), müzik terapisi, ruhsal ya da zihinsel rahatsızlık ve düzensizliklerin tedavisinde müziğin klinik kullanımıdır. Antik Yunan Uygarlığından beri müziğin bu tür rahatsızlıkları iyileştirmekte rol oynadığı bilinmektedir. Ancak, çağımıza kadar yapılan uygulamalar, bilimsel düzeyde sınırlı bir gelişim göstermiştir. Günümüzde müzik terapisi, otizm, beyin travmaları ve zihinsel yavaşlıkları da kapsayan birçok düzensizlik ve rahatsızlıkta kullanılan bir yöntemdir. Şarkı söyleme, el çırpma, dans etme ve basit özellikteki çalgıları çalma gibi uygulamaları içeren bu tedavi yöntemi, duygusal sorunlar yaşayan kişilerle iletişim kurulmasına yardımcı olduğu kadar, bazı vakalarda hareket denetimi ve öğrenme yetisinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır.

Say'a göre (2002, s. 367), ABD'de "Müzik Terapisi Ulusal Derneği" nin kurulmasından sonra, konu üzerine araştırmalar geliştirilmiş, bilimsel yayınlar yapılmış, müzik terapisi bazı üniversitelerde lisans programları içine alınmıştır.

Gardstrom ve Jackson'a göre (2011), müzik terapisi, her bir bireyin rehabilitasyonunu sağlamayı amaçlayan araştırma tabanlı davranışsal bir bilimdir. Müzik terapisi, eğitim

ve öğrenime ilişkin tehditkar olmayan bir yaklaşım sunar. Müzik terapisinin etkileri, birçok idraksal sakatlık, engel ve hastalık üzerinde araştırılmıştır (AMTA, 2005).

Moreno'ya göre (2001), müzik terapisi, dünyanın değişik yerlerindeki, değişik yönelimli birçok profesyonel tarafından tanımlanmıştır. Değişik biçimlerinin tek bir tanımla birleştirilmesi oldukça zor görünmektedir. Ancak bunların çoğu, müziğin, terapötik süreçteki belirleyici özelliği konusu başta olmak üzere bazı temel ilkelerde birleşmektedirler. Örneğin; Bruscia'nın tanımı (1989) şu şekildedir: "Müzik terapisi hedef yönelimli bir süreçtir. Burada terapist hastasına, iyilik halini ilerletme, sürekli kılma ve sabitleştirmeyi müzik deneyimini kullanarak ve onları değişimin dinamik bir gücü kılarak yol göstermektedir". Bu tanımla, müzik terapinin bazı temel özellikleri açıklanmaktadır. Bunlar, hedefe yönelik olması ve zihin-beden bütünlüğüne vurgu yapan bir sağlıklı olma anlayışına sahip olmasıdır. Bu geniş tanım, müziğin, psikolojik ve fizyolojik parametreleri etkilediği gizil varsayımını da taşır. Son olarak, bu tanım, olumlu değişiklik sağlamada müziğin birincil rolü olduğuna vurgu yapar. Bazı müzik terapi araştırmaları, terapistteki müziğin etkileri ile onun, terapist tarafından sunulmasının etkilerini incelemeye çalışmakla birlikte; pratikte bu etkenler birbirinden ayrılmadığı gibi, terapist ve kişi ya da terapist ve grubun karşılıklı etkileşimlerinden ayrı tutulamaz. Müzik terapisi, diğer bazı terapi yöntemlerinin şemsiyesi altında kullanıla gelmiştir. Örneğin; Davranışçı terapide, analitik terapide ve başka yönelimlerde sürece müzik terapisi eklenmiştir. Müzik terapisinin diğer modeller ile karışımlarında, bu yaklaşımlara yeni boyutlar ve yaratıcılıklar getirilmiştir. Öte yandan, birçok müzik terapisti, bağımsız bir disiplin olan müzik terapisinin bu süreç içinde eridiğini kaybolduğunu öne sürmüşlerdir (Moreno, 2001).

Yener'e göre (2011), müzik, insanın zihinsel ve ruhi gelişimi, kültürel olgunluğu ve uygarca yaşamı için büyük önem taşımaktadır. Beyin ve müzik arasındaki ilişki güçlü olduğundan, insanın duyduğu müziğe anında tepki vermesi çok doğal bir reaksiyondur. Araştırmacılar, Klasik Batı ve Klasik Türk Müziğinin, insan beyni üzerindeki olumlu etkileri nedeniyle, beyin aktivitelerini belirgin bir şekilde arttırdığını saptamıştır. Almanya'da Friedrich Schiller Üniversitesi'nde yürütülmüş araştırmalar neticesinde profesyonel ve amatör olarak müzikle uğraşan insanların beyinlerinin daha büyük olduğu belirlenmiştir. Düzenli olarak müzik aleti çalmanın beyin görme, duyma, hareket etme ve koordinasyonla ilgili bölümlerinin büyümesini sağladığı tespit

edilmiştir. Klasik Batı ve Klasik Türk Müziğinin gerek çocuklar gerekse yaşlılar üzerinde olumlu ve uyarıcı etkileri vardır. Yapılan deneyler, klasik müziğin insanlar üzerindeki olumlu etkilerinin, bitkiler için de geçerli olduğunu saptamıştır. Ayrı odalara yerleştirilmiş, eşit miktarda ışık ve su verilmiş aynı türdeki bitkilerin sürekli müzik ortamında tutulduğunda çıkan sonuç oldukça ilginçtir. Klasik müzik ortamındaki bitkiler son derece hızlı büyüyüp çiçek açarken, diğer tür müzik çalınan odalardaki bitkilerin, tomurcuk vermediği gibi, bazılarının öldüğü tespit edilmiştir. Bu da bize herhangi bir müziğin değil, ancak doğru tür müziğin yararlı olabileceğini kanıtlamaktadır. Avrupa’da, bitkilerde olduğu gibi, hayvanlara da yumurta ve süt verimlerini arttırmak amacıyla klasik müzik dinletildiği bilinmektedir.

Evrenin ve doğanın bir parçası olan insan kendinde ve yaşamda mevcut her şeyin varlığını da müzikte bulmaktadır. İnsanın müzikten etkilenmesinin nedeni de budur. Bu yüzden insan yaşamının her kesitinde müzikten yararlanılmaktadır. Müziğin etkileyici özelliğinden dolayı psikolojik ve fizyolojik rahatsızlıklarda iyileştirici araç olarak da kullanılmaktadır. Ancak, müziğin iyileştirici özelliğinden yararlanırken, seçilen müziğin çeşidi ve çalgıların, kişilerin ve rahatsızlıkların özelliklerine uygun olmasına özen gösterilmelidir. Sonuç olarak; müziğin insan üzerindeki olumlu etkilerinden dolayı, rahatlatıcı ve sakinleştirici yönüyle de müzikten insan sağlığında yararlanılmaktadır. Fakat müzik tek başına tedavi edici olarak düşünülmemeli, hastalıklarda kişilerin ruhsal yapısını onararak esas tedaviye yardımcı bir araç olarak ele alınmalıdır (Akkuş, 2007, s. 103).

2.9.1. Müzikle Tedavinin Tarihçesi

Müzikle tedavi bilinen en eski tedavi yöntemlerinden biridir. Moreno’ya göre (2001), insanlığın sosyal, kültürel gelişiminde önemli bir yere sahip olan müzik, öteden beri geçmiş uygarlıkların insanında hastalıklarda şifa verici olarak kullanılabileceği inancını yaratmış ve müziği bir tedavi yöntemi olarak kullanmaya yöneltmiştir. Oldukça uzun bir süredir gerek felsefeciler ve hekimler gerekse müzisyenler, müziğin insanlarda yaptığı duygusal etkinin yanı sıra fizyolojik ve psikolojik değişimler üzerinde de çalışmaktadırlar. Geçmişten günümüze şifa bulmak isteyen hastaların başvurduğu müzik terapi en eski tedavi yöntemlerinden biridir. Birçok çalışma, Anadolu, Roma, Çin ve Mısır’da müziğin tedavi amaçlı olarak kullanıldığını ortaya koymuştur. Müzikle

hastaları tedavi etme düşüncesinin ilk kez Pythagoras tarafından ortaya koyulduğu düşünülmektedir. O, vücut bütünlüğü bozulmuş hastaların tedavisinde yine seslerin ahenkli bir harmonisi olan müziğin etkili olacağına inanmaktaydı. Bergama’da bulunan Aesculape Mabedi’nde, müzik ile hastaların tedavi edilmeleri Romalılar tarafından ruh hastalıklarında bu yöntemin kullanıldığının açık kanıtıdır.

Tarihin bilinen ilk dönemlerinde kabilelerde, şaman adındaki kişilerin, kabilenin dini ve manevi yaşamını yönlendirdiği, çok saygın bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Bu açıdan bakıldığında belki de bilinen ilk ruh hekimi modelini bu şamanlar oluşturmuştur. Şamanlar ritim ve müziğin etkisiyle insanları bir cezbe haline getirip, onları adeta hipnotize eder ve böylece topluluklara yön verirlerdi(Ak, 2006: Aktaran: Çoban,2005, s.35).

İlkel topluluklarda müziğin kullanım alanları çok çeşitliydi. Av, savaşa hazırlık, dini törenler, hastalıkları teşhis etme, hastalıkları iyileştirme, çağrı (duyuru), birleştiricilik (politik), isyan ve büyü bunların en önemlileriydi. Ama asıl yaygın olanı dini törenler ile hastalıklardaki kullanımlarıydı. İlkel insanlar sesi tabiattaki ruhların sesi olarak kabul ediyorlardı. İnanışlarına göre her varlığın kendi sesi ve şarkısı vardı. Bu ses veya şarkıyla büyü yapılarak bu canlı veya ruh yok edilebilirdi. Önce bedende bulunan kötü ruhun ses veya şarkısı bulunur, ardından da bu ses aracılığıyla ruhla temasa geçilirdi (Giray, 2008, s.10).

Ak’a göre (2006, s. 16), ilkel kabile yaşantısına bakıldığında sihirbaz doktorların, hastanın veya onun bedenindeki kötü ruhların ses ve şarkısını bulmaya çalışarak iyileştirmeye çalıştıkları, kendi varlıklarının bilincinde olabilmek amacıyla çevrelerindeki yağmur, rüzgar, hayvan seslerini vb. taklit etmeye çalıştıkları görülmüştür. İlkel toplumlarda hekimler çeşitli bitki, ilaç ve müzik, dansı kullanarak hastaları iyileştirmeye çalışmaktaydılar. Birçok toplumda hasta kişi, sağlığına kavuşmak için kendisini, bazı güçlere sahip olduğuna inandığı sihirbaza, büyücüye, rahibe teslim etmiştir. İyileşmek için karşılıklı itimat ve inanç büyük rol oynamaktadır. Bu tedavi tarzında iyileştiricinin gücü önemlidir. M.Ö. III. yy. a uzanan üç cins tedavici olduğu söylenmektedir. Büyücü, rahip ve hekim. İlkel insanlar hastalıkların kötü ruhlar tarafından meydana geldiğine inanmaktaydılar. Sihirbaz, hekim ya da şaman tarafından kontrol altına alınan bu varlıklardan kurtulmak için yapılan tedavi törenlerinde müzik ,

dans, ritim ve şarkılar başlıca rol oynardı. Hastanın kötü varlık ve ruhlardan kurtarılması tedavinin temelini oluşturuyordu. Ses ve müzik de bu gizli varlıklarla haberleşmek için bir araçtı. İlaç, su ve otlar ancak sihirbaz doktor tarafından uygun görülen ve onun tarafından şarkılar, danslar ve tütsülerle kullanıldığı zaman etkili olabilirdi. Monoton bir ritim ile birlikte varlığın tepkisine göre hızlı, yavaş, yumuşak ve sert melodiler, ikna edici ve etki edici sözlerle örtülü şarkı ile müziğe eşlik, müzikle tedavinin esasını oluşturdu.

Amerika’da Nevada ve California’da yaşayan Washo Peyote tarikatı üyeleri, müzik ve titreşimleri kullanarak, insanlar üzerinde etkili olabilmekteydiler. Vınlama, çingirak, düdük sesleri, söylenen şarkıların, yapılan ayinlerin, heyecan verici olduğunu göstermekteydiler. İlkel insanın nazarında müzik o kadar önemliydi ki, onun ilahi bir lütuf olduğuna inanılıyordu (Ak, 2006, s.19).

Çoban’a göre (2005, s.36), İbrani kaynaklarında, hükümdar Saul’un histeriden meydana gelmiş sinirlilik ve hiddet durumunun, Davut Peygamberin rebap nağmeleriyle sona erdiğinden bahsedilmektedir. Hz.Musa’nın hekimliği ve musikiyi Mısırlılardan öğrendiği hatta Musevilere, Tevrat’ı resitatif (konuşmayı andıran melodik bir tarzda okuma) şeklinde okumalarını tavsiye ettiği rivayet edilir. Hz.Davut’un sesinin gürlüğü, etkililiği, sesiyle Zebur’a inananları etkilediği de herkesçe bilinen tarihi bir gerçektir. Eski Yunan ve Roma literatürüne bakıldığında ya da Mısır papirüsleri araştırıldığında müzikle tedaviye ilişkin çok sayıda belge görülmüştür (Grebene, 1978, s. 17).

Apollon eski Yunan mitolojisinde güzel lir çalmasıyla beraber hem müziğin, hem de hekimliğin tanrısı sayılırdı. Apollon’un insanların sıkıntılarını gidermek ve onlara neşe vermek için lir çaldığı söylenir. Apollon’un oğullarından olan Orpheus’unda eski Yunan’da ünlü müzisyen olduğu ve çok iyi lir çaldığı bilinir. Eski Yunan’da müziğin çok önemli bir yeri vardı. Onlara göre müzik, ruhun eğitimi ve arınması yönünden büyük bir etken idi. Hatta eski Yunan’da paeon denilen müzikal parçaların dertlere karşı bir avunma, bir ilaç ve hastalıklardan kurtulmada etkili olduğu anlatılmaktadır. M.Ö. 585-500 yıllarında, yaşayan filozof ve matematikçi Pythagoras, mutsuzluk ve çabuk öfkelenen hastaları tedavi edebilmenin yollarını araştırmıştır (Karahan, 2006, s. 7).

Tıbbın babası Hippocrates, Yunan şairi Homeros, Yunanistan’ın en ünlü anatomi ve fizik bilimcisi Blaudis Galien, Celsus ve Aretus ve daha bir çok önemli bilim adamı,

düşünür ve şair müzik ile tedavinin öneminden bahsetmişler ve müzik ile tedaviyi kullanmışlardır (Grebene, 1978, s.17).

Ak'a göre (2006, s. 23), Eski Yunan Tanrısı Heros Asklepios hekimlik tanrılığına yükselince M.Ö. 4. yüzyılda Yunanistan'da bulunan Epidaures'daki Asklepieion gibi bir sağlık koruma yurdunu Bergama'da kurmuştur. Asklepieionlar dünyanın bilinen ilk hastaneleridir. Bu hastanelerde bedensel ve ruhsal sorunu olan hastalar tedavi ediliyordu. Bergama Sağlık Yurdu'nun hastalara uyguladığı tedavi yöntemlerini yazıtlardan özellikle M.S. 2. yüzyılın ortalarında burada on üç yıl kalmış olan hatip Aelius Aristeidis' in yazıtlarından öğrenilmektedir. Asklepieion' un en parlak yıllarında, Satyrosk ve Galenius gibi dünyanın ilk büyük hekimleri burada yaşamış ve ders vermişlerdir. Asklepieion'da genellikle, telkin, fizyo terapi ve müzik terapinin bugün halen kullanılan çeşitli yöntemleri uygulanmıştır.

Eski Yunan ve Roma'nın yanında, eski Çin ve Mısır'da müziğin etkilerine ilişkin şu örnekler bulunmaktaydı; Eski Çin'de gür ses veren bir gongun kötü ruhları hastanın yanından uzaklaştırdığı inancı vardı. Eski Çin'de bu düşünce ile hastalara iyi olmaları için bu gongu çalarlardı. Kahire'nin eski büyük hastanelerinin birinde hastalara, operasyondan önce müzik dinletilir, böylece hastaların operasyondan önce büyük bir güç kazandıklarına, kuvvetlendiklerine inanılırdı. Eski Mısır'da bir papirüste görüldüğü gibi, V. Hanedana ilişkin bir Mısır Kraliçesi gebeliği süresinde çok hastalanmıştır. Gebeye yardım etmek için 5 dişi tanrı 5 musikişinas kız kılığına girerek yanına gelmişler ve onu tedavi etmişlerdi (Grebene, 1978, s. 20).

2.9.2. Dünya'da Müzikle Tedavi

Grebene'ye göre (1978, s. 21-22), Amerika'da müzikle tedavide ilk adımı atan Dr. Willer Van de Wall'dır. İlk defa 1920 senesinde Pensilvannia ve New York eyaletlerinin hastane ve hapishanelerinde, müziğin insan ruhu üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Wall'a göre; müziğin insan ruhu üzerinde yatıştırıcı ve stimüle edici etkileri vardır. Van de Wall' dan sonra Licht (1947), Radin (1948), Fery (1951) Zanker Giatt (1956) Murineddu (1954) ve Demianowski'in (1958), öncü çalışmaları müzikle tedaviyi bugünkü durumuna getirmiştir.

1947 yılında “Altshuler” isimli bir hekim müziği tedavi programına aldıktan sonra araştırmalar birbirini izlemiş ve 1950’li yıllardan itibaren müzikle tedavi Avrupa ve ABD’de hızla kliniklere girmeye başlamıştır. 1960’lı yıllarda müzikle tedavi programları ve tedaviyi uygulayanlar henüz yetersizken, 1980’li yıllarda terapi alanındaki kuruluşların üyeliklerinde büyük artış görülmüş, müzik terapi konusunda bir çok yeni teknik ve pratik uygulama şekli geliştirilmiştir. Bugün, Avrupa ve ABD’de birçok tedavi okulları bulunmakta, kliniklerin birçoğunda ise müzikle tedavi ekibi hizmet vermektedir (Karahana, 2006, s. 46).

2.9.3. Türkler’de Müzikle Tedavi

Müziği ruh hastalıklarının tedavisinde ilk kez uygulayan uluslardan biri de Türk’lerdir. Milattan sonra 834- 932 yılları arasında yaşamış olan Müslüman Türk Bilginlerinden Ebubekir Razi, melankoliklerin meşguliyetle tedavileri üzerine yazdığı bir eserinde önce melankoliyi tanımlamış daha sonra melankolik hastaların uğraşması gereken etkinliklerde müziğe de yer vermiştir. Buradan da görüldüğü gibi 10. yüzyılda bile eski Türk’lerin meşguliyetle tedavi hakkındaki görüşleri bugünkü rehabilitasyon uygulamalarından çok farklı değildi (Grebene, 1978, s. 23).

Şaman müziği olarak adlandırılan Türklerin ilk dönemlerine ait müzik, basit, coşkulu, ve az perdeliydi. Ezgiler insan sesiyle oluşturulur ve genellikle davul gibi bir ritim aleti eşlik ederdi (Öztürk, Arseven, Atik, 2009, s. 9).

Öztürk, Erseven ve Atik’e göre (2009, s. 10), Selçuklular dönemiyle birlikte Türk müzik kültürü Fars ve Arap müziğiyle etkileşmenin yanı sıra çok önemli müzik kuramcılarının çalışmalarına tanıklık etmiştir. Bu dönemde Farabi, İbni Sina ve Safiyüddün Urmevi müzik konusunu kuramsal olarak ele almış ve eserler vermiştir. Bunlardan Farabi ve İbni Sina’nın müziğinin insan ruhuna etkileri ve müzikle tedavi konularını ele aldığını görüyoruz. Sonraki dönemlerde bu konuda en dikkati çeken yazılı eserlerin Şuuri Hasan Efendi ve Gevrekzade Hafız Hasan Efendi tarafından yazıldığı, hemen hemen her toplama kitapta dile getirilmektedir. Daha yakın dönemde de Haşim Bey, çeşitli makamların insan ruhuna etkilerini, Haşim Bey Mecmuası adıyla bilinen eserinde ele almıştır. Dünyaca ün yapan büyük Türk Bilgini Farabi (870- 950) Musiki- ul- Kebir adlı eserinde musikinin Fizik ve Astronomi ile olan ilişkisini

açıklamaya çalışmıştır. Farabi Musiki'ül Kebir adlı eserinde 12 adet makamın insan ruhuna nasıl etki ettiğini tanımlamıştır.

Rast Makamı: İnsana sefa verir. Rehavi Makamı: İnsana beka verir. Küçek Makamı: İnsana hüznün ve elem verir. Büzürk Makamı: İnsana cevır ve seha verir. Neva Makamı: İnsana lezzet ve ferahlık verir. Uşşak Makamı: İnsana gülme “dihek” verir. Zırgüle Makamı: İnsana uyku “Nevm” verir. Saba Makamı: İnsana şecaat verir. Buselik Makamı: İnsana kuvvet verir. Hüseyni Makamı: İnsana sulh verir. Hicaz Makamı: İnsana tevazu verir (Grebene, 1978, s. 26).

Eski Türk hekimlerinden Şuuri ise “Tadil-i Emzice” adlı eserinde, bazı makamların günün belirli zamanlarında etkili olduğunu şöyle belirtmektedir (Karahana, 2006, s. 22); Rast ve Rehavi Makamları: Seher zamanları etkilidir. Hüseyni Makamı: Sabahları etkilidir. Irak Makamı: Kuşlukta (sabah ve öğle arası) etkilidir. Nihavend Makamı: Öğleyin etkilidir. Hicaz Makamı: İki ezan arası etkilidir. Buselik Makamı: İkinci (öğle ile akşam arası) etkilidir. Uşşak Makamı: Gün batarken etkilidir. Zengüle Makamı: Gurubdan (güneş battıktan sonra) etkilidir. Muhalif Makamları: Yatsıdan sonra etkilidir. Rast Makamı: Gece yarısı etkilidir. Zirefkend Makamı: Gece yarısından sonra etkilidir.

Bugün dahi, camilerde ezan okunurken o vakte uygun makamı tercih etme geleneği devam etmektedir. Sabah vakitlerinde hicaz, akşam vakitlerinde ırak ve segâh, yatsı vakitlerinde ise rast ve benzeri makamlarla ezan okunmaktadır. Ramazanda kılınan teravih namazlarında, her dört rekatta bir farklı makamlarda salavat okunması da Türk toplumunun musikiye ve makam konusuna ne kadar önem verdiğini ve bunu etkin bir şekilde nasıl kullandığını ortaya koymaktadır (Çoban, 2005, s. 46).

Türk İslam tarihinin büyük isimlerinden biri olan İbni Sina (980- 1037), musikinin insan bedenine etkisini incelemiştir. Tedavinin etkili olması, hastanın akli ve ruhi dengesini arttırmak için çevresinin sevimli hale getirilmesi gerektiğini keşfetmiş, bunun için de musiki dinletmenin en etkili yollardan biri olacağını savunmuştur. Araştırmalarında kaynak olarak sık sık Farabi'ye başvuran İbni Sina, müzik notalarının insanın ruh hallerindeki iniş çıkışları temsil ettiğini tespit etmiştir. Ona göre müziği bize güzel gösteren iştme gücümüz değil; o besteden çeşitli telkinler çıkaran idrak yeteneğimizdir. Yani, müziğin bizde uyandırdığı duygulardır. Razi, Farabi, İbni Sina gibi Türk

bilginlerinin ilk adımını attığı, psikolojik sebeplerle başlayan bedensel hastalıklarda (psikosomatik hastalıklar) ilaç, meşguliyet ve müzikle tedavi yöntemi, Selçuklu ve Osmanlı bilginleri tarafından geliştirilmiş ve 18. yüzyıla kadar başarıyla uygulanmıştır (Çoban, 2005, s. 46-47).

Müziğin insan ruhu üzerindeki psikolojik etkilerini en iyi bir şekilde dile getiren ve bunun en güçlü yorumunu yapan kişi ise kuşkusuz Mevleviliğin kurucusu olan ünlü büyük İslam düşünürü Mevlana Celaleddin Rumi (1207- 1273) olmuştur. Mevlevilik başlıca iki esasa dayanmaktadır. Bunlardan biri şiir diğeri de musikidir. Mevlevi inancına göre, şiir ve musiki insanın ruhu üzerinde etki yapar. İlahi aşkı kuvvetlendirir ve insanı yüce Tanrı'ya yaklaştırır. Mevlevilere göre şiir ve musiki şehevi ve sefahat değil her ikisi de ruhun gıdasıdır (Grebene, 1978, s.27).

Eski Türklerde müzik ve dansın tedavi amaçlı olduğu kadar sosyal yaşamda da önemli bir yeri vardır. Müzik aletlerinin kutsal bir yönü bulunmaktadır. İslamiyet'in kabul edilmesiyle müziğin değişikliğe uğraması onun tedavide kullanımını olumsuz etkilememiş aksine Avrupa'da uygulamalarından çok önce Selçuklu, Memluk ve Osmanlı Türkleri tarafından Bursa, Kahire ve Şam hastanelerinde farmakolojik tedavi ve uğraşı tedavisinin yanı sıra müziği akıl hastalarının tedavilerinde kullanmışlardır (Şahinoğlu ve Gün, 2011).

Grebene (1978, s.28), Dünya'da müzikle tedavinin uygulandığı ilk akıl hastanesinin 1308-1309 yıllarında Amasya'da İlhanlılardan Olcayto Mehmet Hudabe'nin karısı İlduz Hatun tarafından yaptırıldığını fakat, konu ile ilgili tarihsel belgeleri toplama olanağını sağlayamamış olduğunu ifade etmiştir. Ünlü seyyah ve vakanüisimiz Evliya Çelebi'nin (1611- 1682) ünlü seyahatnamesinin ruh sağlığı ile ilgili bölümünde, eski Türk'lerin ruh hastalıklarına en iyi hastane ortamını ve en kusursuz tedavi ekibini sağlamak için, hiçbir fedakarlıktan kaçınmadıklarını gösteren örnekler vardır. Akıl hastanelerine eskiden Darüşşifa ya da Bimaristan denmekteydi.

Klasik Türk Müziğinin tedavi amaçlı kullanıldığı sağlık merkezlerinden yani şifahanelerden bazılarını şöyle sıralayabiliriz; Nureddin Zengi Hastanesi (1154, Şam), Amasya Bimarhanesi (1308, Amasya), Yıldırım Bayezid Darüşşifası (1396, Bursa), Fatih Darüşşifası (1470, İstanbul), II. Bayezid Külliyesi Darüşşifası (1484, Edirne). Bunlar ve adını sayamadığımız tıp merkezlerinde IX. yüzyıldan XVIII. yüzyıla kadar

yaklaşık 900 yıl Türk hekimler tarafından müzikle tedavi, birçok farklı hastalıkta uygulanmış ve görünüşe göre en büyük başarısını da akıl hastalıkları alanında almıştır. Edirne II. Beyazid Külliyesi içinde yer alan darüşşifa, özellikle akıl hastalıklarının tedavi edildiği bir uzmanlık hastanesi niteliğindedir (Öztürk, Erseven, Atik, 2009, s. 17).

Erer ve Atıcı'ya göre (2010, s.31), müzikle tedavi, tarihi gelişimi göz önüne alındığında Türk'lerin verdikleri önem ve geliştirdikleri yöntemler sayesinde bugünkü yerini bulmuştur. Hastanın mizacından dış görünüşüne hatta milliyetine göre değişik makam ve enstrümanlar gerektiren bu tedavi yöntemine, dönemin hekimleri de büyük ilgi duymuşlar ve büyük uğraşlar göstermişlerdir. Özellikle akıl hastaları için kullanılan bir yöntem olan müzikle tedavi ile Selçuklu ve Osmanlı döneminde bu tedavi yöntemine uygun olarak yaptırılan hastaneler, dünya psikiyatrisi ve hastaneciliğinin gelişmesinde de öncü rol oynamışlardır.

2.9.4. Müzik Terapisi ve Eğitim Ortamlarında Uygulanması

Alaner'e göre (2002), beynimiz müzikal bir yapıdır. Sesin ve ritmin bilişsel işlevler üzerinde çok ciddi etkileri vardır. Pek çok yetişkinin çocukluklarına dair hatırladıkları şeyler genellikle şarkılar ve tekerlemelerdir. Etkili öğrenmenin püf noktası duygusal bağıntılardır. Müzik terapi duygular arası ilişkilerin oluşmasını sağlar ve böylelikle de beyni öğrenme için gerekli koşullara hazır hale getirir.

Müzik öğrenileni pekiştirmek için kullanılabilir. Verilen ödevlerin tamamlanması ve uygun davranışlar, müzik dinletme veya müzikal etkinliklere katılma gibi yöntemlerle ödüllendirilebilir. Müzik faaliyetleri sosyal ve duygusal alanlarda destek sağlayabilir. Yapılandırılmış müzikal faaliyetler, uygun sosyal davranışların uygulanmasının yapılması ve duyguların ifade edilmesi konusunda fırsat sunarlar. Müzikle tedavi müzik eğitime de destek olmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar, müzik eğitiminde güçlük yaşayabilirler. Müzikle tedavi uzmanı, ergenlerin müzikal ortamlara kolaylıkla katılabilmeleri için uyum sağlayıcı yöntemler uygular (Mills, Fry ve Ann, 1989: Aktaran: Çoban, 2005, s. 140-141).

Müzik dinleme ve müzik derslerinin entelektüel avantajlar sağladığı öne sürülmektedir. Müzik ve entelektüel işlev arasındaki ilişki, yalnızca yararların müzikal olmayan

yeteneklere güvenilir biçimde bağlı olması ve müziğin bu yararları sağlamakta benzersiz olması durumunda kayda değer kabul edilebilir. Eldeki kanıtlar, müzik dinlemenin çeşitli idraksal testlerde performansı artırdığını, ancak bu etkilerin kısa süreli olduğunu, müziğin uyarılma ve ruh hali üzerindeki etkilerinden kaynaklandığını ve böylelikle idraksal performansı etkilediğini, müzik dinleme dışındaki deneyimlerin de benzer etkileri yaratabildiğini göstermektedir (Schellenberg, 2005).

Alaner’e göre (2007, s.121), “Beynin müziğe tepki veren alanı dil ve konuşma alanından farklı bir yerde konumlandırılmıştır. Müziğin ses ve titreşimleri, geçici olarak öğrenci tarafından sergilenen öz- uyarı davranışlarının yerine geçebilir. Müzik verilmesi kolay bir pekiştireçtir ve karmaşık bir çalışma donanımı gerektirmez. Pekiştireç olarak kullanılan müzik, yiyecek pekiştireçlerindeki durumun aksine kişide bıkkınlık yaratmaz. Müzik işitsel, kinetik, görsel ve duysal şekillerde öğrenimin gerçekleşmesini sağlar. Müzik, müzik aracılığı ile eğitim vermek için öğrencinin müzikal zekasını kullanır. Müzik ortak bir hedefe doğru takım çalışmasının oluşması için gerekli bağlamı yaratır. Müzik konsantrasyon ve kalıtım becerilerini artırır. Öğrencilerin kamu başarısını tadabilecekleri bir ortam yaratarak kendine güven duygusunun gelişmesini sağlar, öğrencilerin ilginç problemleri çözebilmelerini gerektiren proje ve etkinlikler sunar. Müzik özgün performanslar ve kompozisyonların ortaya çıkması için elverişli olanaklar sunar. Müzik doğal olarak çekici olan bir bağlam sunar ve böylelikle tüm konularda öğrenimin gerçekleşmesi için hem uyarı hem de ödül olarak kullanılır. Müzik hem sözel hem de sözel olmayan iletişimin gerçekleşmesi için etkin bir araçtır. Müzik hem kişisel hem de çevresel pekiştireç olarak kullanılabilir”.

Özellikle yurt dışında müzik terapistleri sık sık belli bir ücret karşılığında okullara yardımcı olurlar. Bunlar okulların terapi servislerinde müzik terapisi ile eğitim almak isteyen kişilere kişisel eğitim planı hazırlarlar. Bu müzik öğrenimi de insanların müzik olmayan farklı alanlardaki iletişim ve fiziksel koordinasyon becerilerini güçlendirir ki iletişim ve fiziksel koordinasyon günlük hayat için çok önemlidir (Ak, 2006, s. 230). Bununla birlikte, okullar çocuklara toplu bir şekilde ulaşılabilecek güvenli ve disiplinli ortamlardır. Bu yüzden, müzikle tedavi için çok uygun hale getirilebilirler. Okullar sayesinde birçok çocuğun ruhsal durumu taranabilir. Bunun için çocukların ürkütülmeden, incitilmeden incelenmesinde müzikle tedavi büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Müzikle tedavi sırasında öğrencilerin okudukları sınıflara, bölümlere,

derslere ilişkin sorunları kolaylıkla tespit edilebilir. Müzik aktiviteleri eğitime destek olmaktadır. (Çoban, 2005, s. 140).

Örneğin; Alaner'e göre (2007, s.120), şarkıları ya da tekerlemeleri ezberlemek okuryazarlığın gelişimi için bir yardımcı adım olabilir. Şarkıların sözlerinin ritmi ve bu sözlerin tekrarlanması öğrencilerin dilin ses yapılarını içselleştirmelerini kolaylaştırabilir, kelime dağarcığında kelimelerin uzun süreli olarak hafızada tutulması kelimeler ve melodi arasında bir bağ kurulduğunda kolaylıkla ortaya çıkmaktadır (alfabe şarkısı gibi) Hareket, şarkı ve dilin birbirleriyle ilişkilendirilmeleri öğrenmeyi büyük ölçüde arttırmaktadır. Ritmik yapı ve müzik, hafızanın gelişimi için önemli öğelerdir. Yetişkinler çocukluklarına dair şarkılar ve o şarkılarla ilgili duygusal noktaları hatırlayabilmektedirler. Müziğe yanıt verme durumu yaşamın ilk evrelerinde başlar. En uzun süre korunan beceri budur. Araştırmalar müziğin beynin sağ tarafını uyarmak için çok değerli bir araç olduğunu ve beynin her iki yarım küresinin eş zamanlı olarak işlemesi için teşvik edici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

2.9.5. Müzik Terapisinin Tıp Alanında Kullanımı

Ak'a göre (2006, s.226), müziğin sağlığa etkisi ve rolü düşüncesi en az Aristo ve Platon kadar eskiye dayanır. Onların sağlıkla ilgili yazılarına göre müzik sağlık ve davranışları etkileyebilir. 20. yüzyıl bilim disiplini içinde 1. ve 2. Dünya Savaşından sonra müzisyen grupların, hem amatör hem de profesyonel olarak ülke civarındaki savaş yaralılarının bulundukları hastanelerdeki hem fiziksel ve hem de duygusal travmaları olan gazilere yardım amacıyla faaliyete geçmeleri üzerine, müzik terapi düşüncesi hayata geçmiş oldu. Tanınmış hastaların müziğe olan fiziksel ve duygusal tepkileri, doktor ve hemşireleri, müzisyenlerin hastanede kalmaları için ricada bulunmalarına neden olmuştur. Ancak, müzisyenlerin böyle bir hizmet ve faaliyete girmeden önce, müzik terapi ile ilgili bir eğitim ve antremana ne kadar ihtiyaç duydukları kısa bir süre sonra anlaşılmıştır. İşte bu nedenle, müzik terapi ile ilgili olarak bir müfredat programına ihtiyaç duyulduğu bir kolejin açılışıyla gündeme gelmiştir. Dünyanın ilk lisanslı müzik terapi programı Michigan State Üniversitesinde 1944 yılında açılmıştır. Müzik terapisi alanında önemli faaliyetlerde bulunan Amerika Müzik Terapi Derneği 1998'de "Ulusal Müzik Terapi" derneği ile "Amerikan Müzik Terapi Derneği" nin birleşmesiyle oluşmuştur.

Yiğitbaş' a göre (1972), tarih boyunca ses ve onun meydana getirdiği müziğin hastalar üzerindeki etkisi bazen doğrudan doğruya bazen de dolaylı olarak olmuştur. Müzik haftalarca yataktan kalkmayan hastalar için olduğu kadar ameliyat olanlar üzerinde de inanılmaz derecede etkili ve faydalı olmaktadır. Müziğin morali düzelttiği görülmüştür. Müzik akıl hastalıklarının tedavisinde ruhi gerginliklerin yok olmasında, hastaların dinlenmelerinde, hastanenin ağır atmosferinden kurtulmada, acıların dindirilmesinde, saç dökülmesinde, mide asidi tedavisinde, diş tedavilerinde etkili olmaktadır. Cambridge'li bir diş hekimi uyuşturucu yerine sadece müzikten faydalanarak 200 diş çekmiş, binlerce dolgu yapmıştır. Bostonlu operatörler müzik ile kalbi açıp incelemiş ve kistleri ameliyat etmişlerdir. Uzmanlar, beyinde müziği kaydeden merkezin aynı zamanda acıları kaydeden merkez olduğuna inanmaktadırlar. Böylece, acının etkileri müzik tarafından yok edilebilmektedir.

Müzik terapisinin özellikle tıpta kullanımında oldukça etkili sonuçlar alınabilmektedir. Bu tip araştırmalardan bahsetmek gerekirse; müzik terapisi, anestezi ve sedasyona alternatif yöntem olarak kullanılabilir, çocukların bu süreçte karşılaşılabileceği yan etkileri önler (Constantinidou, 2004). Tıbbi tedavilerde müzik, hastalarda travma sonrası amnezide oryantasyonu iyileştirmekte ve ajitasyon seviyesini azaltmaktadır (Baker, 2001). Müzik terapisinin ayrıca, beyin hasarından iyileşen hastaların tedavi ve rehabilitasyon süreçlerinde de etkili olduğunun kanıtlandığını bildirmektedir (Wong,2004: Aktaran: Perez- Delgado, 2007). Şarkı söyleme, Afazi, Apraksi ve Disfaji hastalarının konuşma rehabilitasyonunda etkili olabilmektedir. Ayrıca, vokal tekniği uygulamaları, solunum problemlili hastalarda nefes almanın doğru yöntemleri ve bunların günlük hayat ve iletişime uygulanması konularında etkin olduğu ispatlanmıştır (Cohen, 1992, 1993 ve 1995; Haneishi, 2001: Aktaran: Perez- Delgado, 2007). Müzik terapisi, Alzheimer hastalarında sosyal davranış ve iletişimi artırmıştır (Pollack ve Namazi, 1992: Aktaran: Perez- Delgado, 2007). Müzik terapisi ile ilgili yapılan bir çalışma bunamanın ileri evrelerindeki hastaların da müzik ve diğer çevresel uyarıcılara pozitif tepki verdiklerini göstermiştir. Şarkı söylemenin, ileri derecede bunama halindeki hastaların uyanıklık halini artırmakta etkili olduğu görülmüştür (Clair, 1996: Aktaran: Perez- Delgado, 2007).

2.9.6. Müzik Terapisinin Yöntemleri

Doğan'a göre (2006, s.39), müzik terapisinin farklı çeşitleri vardır bunlar; İnter (içsel) terapi, Uyku terapisi, Antropozofi müzik terapisi, Marksist müzik terapisi, Evangelist müzik terapi, İntervall (ses aralıklarından oluşan) terapi, Ritmik terapi, Titreşim terapisi, Klangbad terapisi, Pedagojik müzik terapi, Tıbbi müzik terapisi ve müzikli tıp, Milieu terapi (Çevre terapisi), sanat ve müzik terapisi' dir.

Gürlük' e göre (1998), “Çocuk müzik terapisinin başlıca amacı duyguları ve oyun oynama becerisini geliştirmektir. Bunu da gerçekleştirirken özellikle bireysel bir ifade aracı olarak mimiklerin ve jestlerin kullanımı sağlanmaktadır. Ayrıca sınıflandırmak, idare etmek, uyumluluk göstermek, başkalarını gözetmek gibi sosyal davranışlarda müzik terapisinin geliştirmek istediği amaçlardandır. Bireysel gelişmenin yanında, birlikte oynanılan oyunlar aracılığıyla kollektif davranışların kuralları öğrenilmektedir. Çocuk günlük hayatında uygulamakta zorlandığı davranış kurallarını, oyun oynarken rahatça gerçekleştirmektedir ve müzik terapisi süresince çocuğa tutukluklarını indirgeme imkanı vermek, çekinmeden başka grup üyeleri ile iletişim kurabilmek gibi davranış şekillerini geliştirmek hedeflenmektedir. Başarılı bir oyun fırsatını oluşturmak için, çocukların terapist tarafından verilen talimatları ve sözleri iyi anlamaları ve öğrenmeleri gereklidir ki bunun için aralarında bir yardımlaşma koşulu olmak zorundadır. Aksi durumda oyunlar, ihtiyaçları giderme görevini yerine getiremez. Bazı oyunlarda grup üyelerinin ani aktiviteleri de istenmektedir ki bunlar grupta olumlu duyguların uyanmasına olanak vermektedir.

Doğan'a göre (2006), “Müzik terapi sürecinde terapist, kendisini olduğu gibi ifade edebilme, karşı tarafın ifadesini dikkate alma gibi yöntemlere dikkat etmelidir”.

Gürlük'e göre (1998), müzik terapisi ile çocukta değiştirilmeye hedeflenen iki amaç vardır bunlar, içsel tecrübelerin, yaşantıların değişimi ve dış davranışların değişimidir. Müzik terapistleri, duygusal refahı, fiziksel sağlığı, sosyal etkiyi, iletişim yeteneğini müziksel tepkiler doğrultusunda değerlendirir, müziği insanların ve grupların ihtiyaçlarına göre kullanma, kullanılan müziği dinleme, şarkı yazma, estetik ve lirik eleştirisi, müzik ve betimleme, müzik performansı ve müzik doğrultusunda öğrenmeyi tasarlar. Disiplinli tedavi planına, devam eden evrime katılır ve tamamlar. Müzik terapisi sağlıklı kişilerle de yapılabilir bu kişiler canlı müzik yaparak stresi önlemede

müziği kullanabilirler. Davul çalma gibi müziksel faaliyetler fiziksel egzersizler için de hayati bir destektir (Ak, 2006, s. 223).

Müzik terapisinde yedi tane geçerli yöntem vardır. Ayrıca, hepsinin aşamaları ve bunlarında amaçları vardır. Bu yedi geçerli yöntem şöyledir; “Bedensel Enstrümanlarla Doğaçlama Terapisi, Enstrümanlarla Doğaçlama Terapisi, Gruplu Şarkı Söyleme Terapisi, Algılayıcı Müzik Terapisi, Müziğe Göre Boyama, Müziğe Göre Hareket Doğaçlaması, Düzenleyici Aktif Müzik Terapisidir (Gürlük, 1998).

Ak’a göre (2006,s 235), “Tedavi aracı olarak müziğin kullanılmasında temel olarak iki yöntem vardır bunlar; aktif yöntem ve pasif yöntemdir. Aktif Yöntem; çocuğun dans ve ritmik hareketler, şarkı, müzikli oyunlar ya da bir müzik aletini kullanarak aktif bir şekilde tedavi sürecine katılmasına dayanmaktadır. Bu yöntemin, bireysel ya da kolektif teknikleri, bozukluğun yapısına ve olanaklara göre, ya ayrı ya da aynı zamanda uygulanmaktadır. Aktif yöntemin başlıca kolları şunlardır; ritim, öritim (seslerde uyum), dans, şarkı, bir müzik aletinin kullanılması. Bu yöntemde en fazla tanınan ve kullanılan yöntem ritimdir. Buna genellikle piyano eşlik eder. Yöntemin 1. aşamasında; öncelikle çocukla uygulayıcı arasında duygusal bir ilişki kurulmalıdır. Çünkü bu çocukların geneli, sosyal temas kurmakta zorlanmaktadır. Bu zorluk, özellikle de başkasına boyun eğmek söz konusu olduğu zaman artmaktadır. Oysa müzikle çocuğun sempatisini, ilgisini, dikkatini çekmek yanında, onun iç dünyasından çıkmasına yardımcı olmak da kolaylaşır. İkinci aşamada, çocuğun öfkesine müdahale edilebilir. Genel olarak mantıksal sebeplere bağlı olmadan, zıtlıklara, üzüntülere, hoşnutsuzluklara ve endişelere katlanan, hiçbir açıklamayı kabul etmeyen bu çocuklar, gevşeten, hızlı ve hafif müzik parçalarının etkisi altında öfkelerini kolaylıkla kontrol etmeye hazırdırlar. 3. aşama, kendilerini dile getirmeye yardım etme aşamasıdır. İçeride kapanık ve bastırılmış olan bu çocuklar, kendilerini dışarıya vurmakta güçlük çekmektedirler. Ancak, müzik kendiliğinden oluşan etkinliğin başlaması için gerekli olan atmosferi yaratabilmektedir. “Birbirinize yaklaşın, yürüyün, koşun, daire olun” gibi müziksel ifadeler uygulama zevkini arttırmakta ve dışarıya vurmayı motive etmektedir. Daha sonraki aşamalar bu coşkuyu ayakta tutarak, hareketleri düzenleme ve kendi kendini kontrol etmeye yöneliktir. Son aşama ise, çocuğun yapabileceklerini ortaya koymaktır. Çalışmaya, uygulayıcının, çocuğun yapabileceklerine uygun olarak hazırladığı bir programla

geçilir. Programın hazırlanmasında dikkat edilecek diğer noktalar, yaş ve bozukluğun yapısıdır”.

Ak’a göre (2006), Öritim tekniği ise; ritim tekniğine benzeyen ancak piyano yerine lir kullanılan aktif bir yöntemdir. Müzikoterapinin temelini oluşturduğu düşünülebilir, çünkü heyecanı yatıştıran ve isteği uyaran ritimler öritim tarafından üretilmektedir. Müzikle tedavinin etkileri, kullanılan enstrümanların işlevlerindeki farklılık bakımından iki gruba ayrılır: 1. İrade egzersizleri için saptanmış bateri, davul, trampet gibi tamamen ritmik vurmalı enstrümanlar, özellikle yerinde duramayan hareketli kişilerin sağaltımında kullanılmaktadır. Oysa, keman, viyolonsel gibi çalgılar solunum, nabız ve böylece heyecan yaşantısı üzerinde etkili olduğu için, ilk çocukluk yıllarında yaşadıkları bir travma sonucu engellenmiş ya da heyecan yaşantıları karışıklığa uğramış kişilerin sağaltımında kullanılmaktadır. İki ya da daha fazla telli çalgı ile çalınan ezgiler, bozuk heyecanlı yaşamda bir uyum oluşturmaktadır. Özellikle lir’in müziğin özel ya da genel tedavi için kullanılmasında telli çalgıların en mükemmeli olduğu düşünülmektedir hatta bazı çocukların hiçbir müzik aletine tepki göstermezken, lirin duru sesi sayesinde müziksel bir etkiye açıldıkları gözlenmiştir.

Ak’a göre (2006, s.239), müzik ile tedavi yapan uzmanlara göre, bu konuda en iyi yöntem çocuğun müziğin etkisiyle o anda kendiliğinden ortaya çıkan uyumlu hareketlerle dans etmesidir. Bu, çocuğun yaratıcılığına bırakılmalıdır. Şarkı, çok kullanılan bir yöntemdir. Bazı durumlarda çocuğun kişiliği ya da mizacı, sesinin tınısı ve telaffuzundan anlaşılabilir. Ancak daha iyisi, çocuğa verilen bir şarkı listesinden en çok hangisini söylemeyi sevdiğini sormaktır veya şarkı söyleme şekli ve söylediği şarkılardan, çocuğun zevki, düşünce yapısı ve karakteri hakkında bazı ipuçları elde etmektir. Müzik aleti kullanılması zor bir yöntemdir. Çünkü çocuğun yeteneği, eğitimcinin yöntemi ve kurumun organizasyonuna bağlıdır. Bu yöntemi bir örnekle açıklamak gerekirse “ anne ve babasının kendisini istemediğini düşünen ve bazen 1 haftayı geçen depresyona bağlı mutsuz ve cesaretsiz olan 13 yaşındaki bir kız altını ıslatma, ellerini kontrol edememe gibi bozukluklar geliştirmiştir. Parmak becerileri yetersizdir, dikiş dikmek gibi işleri yapamamaktadır. Başlangıçta müzik, yaşamında önemli bir rol oynayamaz ve müziksel ilerlemeleri çok yavaştır. Ancak, başarabileceğine olan inancıyla piyano çalmaya olan ilgisi artar ve bu durum bozuklukların iyileşme hızını da arttırır. Bu çocuk hiçbir zaman mükemmel bir piyanist

olamayacaktır ama önemli olan bu uygulamalar sayesinde depresyon krizlerinin yok olması, yazma ve okumada büyük ilerlemeler kaydetmesi ve daha canlı daha iyimser bir duruma gelmesidir. Zamanla çocuğun aile ilişkileri düzelmiş ve aynı zamanda da parmaklarını kontrol edebilen biri haline gelmiştir.

Ak'a göre (2006, s.240), Pasif Yöntem; dinlemeye dayalı bir yöntemdir çocuklardaki davranış ve kişilik bozukluğuna uygun olarak, aktif yöntem kadar etkili bir yöntemdir. Bu yöntemde en önemli olan şey, çalgının, müzik parçasının ve müzikle tedavi için seçilmiş zamanın uygunluğudur .

Gürlük'e göre (1998), müzik terapisinde uygulanan oyun şekilleri şöyledir: İşlevsel oyunlar; (insan sesinin ağırlıklı kullanımı ile) bir müzik dinletiminden sonra karalamak, çizmek, “vücut enstrümanları” (el, parmak, kol... vb) ile doğaçlama, hareket oyunları ve şarkılı dansların uygulanması. Taklit oyunları; şarkılı oyunlar, ses ve enstrüman ile doğaçlama yapmak, bazı hayvanları, doğadaki gürültü ve sesleri, enstrümanla ya da ses ile taklit etmek gibi uygulamalar yer almaktadır. Rol oyunları; sosyal yaşantının ve çevrenin yansıtılması, insanlararası ilişkilerin yansıtılması, masalların, filmlerin, tiyatro eserlerinin dramatize edilişi, duyulan müziğe göre boyama yapmak, çocuğun etkilendiği film ya da masal figürleriyle özdeşleşerek oyun oynaması.

Gürlük'e göre (1998), “Müzik terapisine olumlu bakmak ve aktif olarak birlikte çalışma sağlamak terapinin başarısını desteklemektedir. Müzik terapisti ile çocukların ilk karşılaşmaları, diğer tüm terapi dersleri için de çok büyük bir önem teşkil etmektedir. Eğer çocuklar pozitif yönlendirilir ve onlara tutucu olmayan hoşgörülü bir müzik yapma, doğaçlama ve şarkı söyleme neşesi kazandırılırsa, o zaman bu eylem onların çocuk yaşantılarında içsel (ruhsal) yankı bulur. Diğer bir deyişle: Çocuklar bir işten zevk alırlarsa, gönüllü olarak aktiviteler geliştirirler. Oyunun cezbedici gücünün olması ve böylece çocuğun dikkatini çekmesi müzik terapisinin temelidir. Müzik terapistinin diğer bir görev de grup üyelerine oyun teklifini ilginç ve bağlayıcı olarak sunmaktır. Böylece, onların etkinliklerini harekete geçirebilir. Bu görev onlara önceden öğrenmiş oldukları şeyleri değiştirmeyi ve yeni sosyal davranış biçimleri öğrenmeyi de bereberinde vermelidir. Müzik terapisi içinde yalnızca işitsel algı değil, tüm algı alanlarının alıştırmaları yapılır bunlar; müzik ile gürültüyü ayırt etme, bilinçli olarak çevredeki gürültülere kulak vermeye ait işitsel algılama, benzer algı olarak, görsel ve

sosyal algının, kişiler arası sözsüz eylemin anlam içeriğinin; orff- enstrümanlarıyla ve serbest hareket doğaçlaması ile tanıma ve ayırt etme sayesinde gerçekleştirilmesi, müzik ve gürültüleri hatta düzenleyici- aktif müzik terapisi uygulamasında bedensel algılamanın duyarlılaştırılması, hareket doğaçlaması, çocuk dansları ve şarkılı danslarla mekan oryantasyonunun çalıştırılmasıdır”.

2.9.7. Müzik ve İşitme Engelliler

Kristin’e göre (2009), müzik uzun süredir yaşamın yararlı parçalarından biri olarak değerlendirilmektedir. Müzik dinlemek ruh halinin iyileşmesine, pozitif kardiyovasküler ve hormonal değişikliklere yol açar ayrıca, hem kısa hem de uzun vadeli idraksal yararlar sağlar ve bu durum işitme engelliler için de böyledir.

Darrow ve Heller’e göre (1985), müzik eğitime ilişkin yayınlanmış tarihsel belgeler genellikle işitme engelli öğrencilere yönelik müziksel örnekleri içermemektedir. Bunun nedeni işitme engelliler için müziğin, diğer birçok engel durumundan daha belirsiz bir alan olmasıdır. Çünkü müzik İşitme engelli çocuklar için genel olarak uygulanamaz olarak nitelendirilmektedir.

Sağır ve işitme engelli bireyler çeşitli aralıktaki sesleri duyamamakta, dinleme becerilerinden yoksun oldukları için müziğin ne olduğu ve insanlar için ne gibi etkileri olduğu konusunda hiçbir fikir sahibi olamamaktadırlar. Bununla birlikte bazı işitme engelli insanların müziği hissettiği halde tam olarak ne olduğunu anlamadıkları görülmektedir (Rojo, 2005: Aktaran: Chavez, 2007, s.4).

Müzik, kimi işitme engelli bireylerin hayatında küçük bir yere sahip ya da hiçbir yere sahip değilken, kimilerinin ise günlük yaşamının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Hatta, işitme engelli olmasına rağmen müzik kariyeri yapan birçok müzisyen, besteci ve dansçı bile bulunmaktadır (Johnson, 2009).

Müzik, sağırlara yönelik sınıflarda yüz elli yılı aşkın bir süredir öğretilmektedir. Müzik, sağırlara yönelik okulların müfredatında, öğrencileri disiplinli bir fiziksel faaliyete sokma kabiliyetinden iletişim becerilerini iyileştirme gücüne kadar değişen çeşitli nedenlerden dolayı yer almaktadır. Öğrenciler, müzik dinleyerek ve müziğe katılarak, konuşma gibi diğer sessel olayları algılama kabiliyetlerini de geliştirebilirler (Darrow ve Julie, 2007: Aktaran: Johnson, 2009).

Belgin ve Çağlar'a göre (1996, s.16-17), müzik normal işiten çocuklarda olduğu gibi, işitme engelli çocuklarda da estetik ve işitsel algının kazanılması yönünden gelişmeyi sağlamanın yanı sıra, en önemli etkisini denge ve ritim çalışmalarında gösterir. Çünkü, işitme engelli çocukta denge kaybı da söz konusu olabilmektedir.

Müzik, ayrıca müzik terapistleri tarafından sağır öğrencilere fayda sağlamak için kullanılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında müzik terapisi temassal uyarımı iyileştirir, öz farkındalığı artırır, dikkat dağılımını artırır, sosyal etkileşimi iyileştirir, temel becerileri öğrenmeye ve engel durumlarına uyum sağlamalarına yardımcı olur. Sağır bir bireyin hayatında müzik olup olmayacağını belirleyen etkenlerden birisi de ailesinin müzikle ne şekilde ilişkili olduğudur. Sağır bireyler, müziğe yaşamlarında duyan kişilerin radyo dinleme, şarkı söyleme faaliyetlerine benzer biçimlerde yer vermekle birlikte, müziği yaşamlarında duyan kişilerin koyduğuna benzer bir yere koymazlar (Chavez, 2007).

2.9.8. İşitme Engelli Çocuklarda Müzik Eğitiminin Uygulanması

Yapılan çalışmalar, işitme engelli öğrencilerin müzikal sesleri algıladıkları ve müzik yapma faaliyetlerine katıldıklarını göstermiştir (Hagedorn , 1997).

Walczyk'in yaptığı (1993), "Müzik Öğretimi ve İşitme Engelli Kişiler" adlı araştırmaya göre, müzik eğitimi, işitme engelli öğrencilerin engelli bireyler eğitim yasasının (1990) hem akademik hem de sosyal amaçlarını elde etmelerine yardımcı olabilecek bir yöntemdir.

Her sağır çocukta bir işitme kalıntısı mevcuttur. İşitme eğitiminin amacı, çocukta mevcut olan bu işitme kalıntısını zeka ve işitme gelişimiyle birleştirerek işitme dikkatini artırmaktır. Bu amaç için; odyometre, piyano, diyapozon, davul, trampet, çeşitli zil, çan, çeşitli düdük, en az on beş kulaklıklı grup işitme cihazı, şak şak, kaynana zırlıtısı, kağıt düdükler, iç içe giren silindir ve küpler, doktorların kullandıkları dinleme aleti, (Steteskop), orff takımı, mikrofon, megafon, gibi aletlerden faydalanabilmir (Sağırılar İlk Okulu ve Yetiştirme Yurdu Müfredat Programı, 1968, s.9).

Daha öncede belirtildiği gibi müzik işitme engelli çocukların dengelerini sağlamalarında da kullanılabilir. İşitme engelli çocukların denge edinimleri için müzikle şu tür çalışmalar yaptırılır. "Davul veya trampetle yürüyüşler, davul veya trampetle yapılan ölçülü adımlı yürüyüşler, davul veya trampetle yapılan tempolu yürüyüşler, basit ritim

örneklerinin taklidi, müzikli oyunlar”. Vurmalı müzik aletleri ile bütün vücudu oyuna sokan ritmik oyunlar uygulanmakta, ritim çalışmaları büyük bir işitme dikkati gerektiği için de, işitme engelli çocuklar için çok yararlı olmaktadır (Belgin ve Çağlar, 1996, s. 16-17).

Müzikteki değişimler sesteki değişimleri yansıtır ve müzik, sözel iletişimin içerebileceği geniş dinamikleri sunabilir. İşitme engelli öğrenciler, müzik sınıflarında genellikle tanıdık şarkıları söylemekte, vurmalı enstrümanları çalmaktadırlar. İşitme engelli öğrencilerin ritmi daha kolay algılayacakları düşüncesinden dolayı vurmalı enstrümanların doğasında ritmin öncelikli olması, bunların işitme engellilere yönelik çoğu sınıfta tercih edilmesini sağlamaktadır. Buna rağmen işitme engelli çocukların piyano, yaylı sazlar ve diğer çalgıları çalabildikleri de görülmüştür. Çalışmalar, müzikal faaliyetlerle bir şekilde uğraşmış sağır öğrencilerin sözel ve işitsel becerilerinde iyileşme görülme olasılığının yükseldiğini göstermektedir. (Gfeller, 1988: Aktaran: Johnson, 2009).

Johnson’ göre (2009), işitme engelli bir bireyin dünya algısı müzikten yoksun değildir; işitme engelli bireyler de müziği işitebilen bir birey kadar deneyimleyebilir ve bundan keyif alabilirler. Sesleri çoğu insanın duyduğu biçimde duyma kabiliyetinden yoksun olan işitme engelli bireyler, ses bilgilerini işiten insanlardan daha farklı yollarla alırlar.

Örneğin; bunlar arasında;

- 1-Ses titreşimlerinin temassal yolla algılanması,
- 2- Artık duyma (işitme engellilerin algılayabileceği sınırlı perdedeki sesler),
- 3- Görsel ipuçları bulunmaktadır.

Mevcut müziğin bu genişletilmiş dinleme yöntemlerini göz önüne alarak sunulması yeni bir fikir değildir: Müziğe ait görsel sunumların işaret dili veya belirli karışık medya biçimleri ile verilmesi yıllardır uygulanan bir yöntemdir. Ayrıca, gelişen teknoloji, son yıllarda titreşimsel-temassal müzik deneyimini oldukça geliştirmiştir. Ancak, açıkça işitme engellilere yönelik hazırlanmış orijinal müzik konusunda örnek çalışmalara çok fazla rastlanmamaktadır. Bir besteci, işitme engellerin algılarını göz önünde bulundurarak, bu kişilere anlamlı gelecek müzik eserleri oluşturabilir (Johnson, 2009).

“Derek Sanders” tarafından müzikal dinleme becerilerine yönelik sıralı amaçlar geliştirilmesinde kullanılmak üzere geliştirilmiş işitsel işleme hiyerarşisi, Hagedorn’ın “İşitme Engelli Çocuklarda Müzik Öğrenimi” adlı araştırmasına göre (1992), konuşma ve müzik bileşenleri arasındaki benzerliklerden dolayı, işitsel işleme hiyerarşisi, müzik dinleme beklentileri ile benzeşmektedir. Bu model konuşma ayrımı için geliştirilmiş olsa da, müzik eğitimi için önemli çıkarımları vardır. Hiyerarşi, işitsel uyarıcıların işlenmesine yönelik 10 seviyeli bir diziden oluşmaktadır. Bu adımlar:

- (1) Uyarıcının farkında olma;
- (2) Lokalizasyon;
- (3) Dikkat;
- (4) Konuşma ve konuşma dışı seslerin ayrıştırılması;
- (5) İşitsel ayırım;
- (6) Parçalar üstü ayırım;
- (7) Parçasal ayırım;
- (8) İşitsel hafıza;
- (9) İşitsel sıra hafızası ve
- (10) İşitsel sentez’dir.

Bu hiyerarşinin işitme engelli çocukların dinleme deneyimine yaklaşım amacıyla kullanımı, müzik dinlemede artık işitmenin maksimize edilmesini sağlayabilir. Sağır çocuklar müzik öğretmeninin daha yoğun ilgisine ihtiyaç duyabilmekte ve malzemelerin sunum için özel olarak adapte edilmesi gerekebilmektedir. Ancak, yine de müzikal algı ihtimal dahilindedir. Bir miktar hayal gücü ve duyabilen çocukların müzik eğitiminde kullanılan malzemelerin adaptasyonu ile sağır kişilerin algılama becerilerini tanımlanan hiyerarşi kapsamında geliştirecek aktivitelerin tasarlanması mümkün olabilir.

Sağır öğrenciler için müzik, dans faaliyetleri ve eğitimleri düzenleyen kurumlar, kişiler mevcuttur bunlardan birkaç örnek ve örnek olay aşağıda sunulmuştur;

Sağır öğrenciler için bir liberal sanat okulu olan Gallaudet Üniversitesinde, çeşitli oranlarda işitme kaybı olan bireylerden tamamen sağır bireylere kadar üyeleri olan bir dans grubu bulunmaktadır (Gallaudet University, Dance Techniques for the Deaf and

Hard of Hearing Dancers. Retrieved February 19, 2006: Aktaran: Chavez, 2007, s.5). Bu kişilere dans etmeyi öğretmek için her bir adım için görsel sayı işaretleri verilmekte, ayrıca işaret dili ve yüksek kaliteli bir ses sistemi kullanılmaktadır. Düşük tonları ayırt etme kabiliyetleri yüksek tonlardan daha fazla olduğundan, müziğin ritmini tutma konusunda davul oldukça yardımcı olmaktadır. İçsel ritim duygusu ve zamanlamalarını geliştirebilmeleri için, ritmik partnerler ile dans etmeleri öğretilmektedir. Sağır öğrenciler, duyabilen dansçıları takip etmekte, az duyuma sahip öğrenciler, müzikten ritimsel ipuçlarını alabilmekte ve nerede olduklarını anlayabilmektedir. Öğrencilerin adım saymayı ve dans etmeyi öğrenmeleri çok fazla pratik gerektirmektedir (Gallaudet University, Dance Techniques for the Deaf and Hard of Hearing Dancers. Retrieved February 19, 2006: Aktaran: Chavez, 2007, s.5).

Gulamanı (2007)'nin yaptığı "Sağırlık... Müzik İçin Bir Engel mi? Sağır Müzisyenlerin Toplumda Karşılaştığı Güçlükler Üzerine Literatür Araştırması"na göre "Music and the Deaf" (Müzik ve Sağır), müziğe ilgi duyan gençlere destek veren benzersiz bir hayır kurumudur. Kurum, müziğe erişime imkan verecek çeşitli proje ve faaliyetlerle uğraşmaktadır. Bunların kimisi atölye çalışmaları, müzik kulüpleri, birebir enstrüman dersleri, müzik müfredatı anahtarları ve imzalı tiyatro performansları biçimindedir. İmzalı performanslar müziğin benzersiz ifadelerini içermekte, kelime kullanımını ritmik dille bütünleştirmektedir. Örneğin; kelimelerin her bir şarkıda farklı kullanılış biçimleri, işitme engellilerin bunların nasıl söylendiği ve ritmik dille nasıl açıklanabileceğini anlamalarını sağlamakta, işitme engellilerin belirli müzikal konuları öğrenmenin yanı sıra dil becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır. İleri derecede sağır bir müzisyen olan ve bu şirketi kuran Whittaker (2007), genç sağır çocuklara müzik yapma fırsatı tanınmasının önemli olduğunu belirtmekte ve şunu ifade etmektedir: "Sahip olduğunuz engellere bakılmaksızın sanatın bir dalıyla uğraşma fırsatının size sağlanması çok önemlidir." Whittaker, sağır kişilerle çalışırken liderin sahip olması gereken en önemli şeyin göz teması olduğunu belirtmektedir. Bu, işitme engellilerin kendi görme duygusu kullanımlarını diğer müzisyenlerle ve sahip oldukları oranda duyma becerisiyle kullanmalarına yardımcı olan bir iletişim yöntemidir. Görme duyusunun kullanımı, işitme engellilerin müziği anlamasını kolaylaştırmaktadır. Whittaker, bunu atölye çalışmalarında işitme engellilere görme duyularını kullanmanın ne kadar önemli olduğunu göstermek amacıyla ritim oyunları oynatarak göstermektedir. Çocuklar iki

gruba ya da daireye ayrılmakta ve kendilerinden grup lideri tarafından verilen ritmik alkış paternine ritim sabit kaldığı sürece cevap vermeleri, ritim değiştiğinde ise yön değiştirmeleri istenmektedir. Bu tür bir yaklaşım, işitme engellilerin göz ve kulaklarını aynı anda kullanabilmelerini sağlamaktadır. Whittaker (2007), bu yaklaşımla içsel ritmin geliştirilebileceğini belirtmekte ve şunu ifade etmektedir: Duyma becerisine sahip olmak sizin gerçekten duymanızı sağlamaz." Bu, işitme engellilerin duymasalar bile müziği kendi özel yöntemleriyle deneyimleyebilecekleri, bunu da vücutlarının müzikle bağlantı kurabilecek ve ona cevap verebilecek herhangi bir kısmını kullanarak başarabilecekleri yönündeki argümanı desteklemektedir (Gulamani, 2007).

Bununla birlikte işitme duyularını daha sonradan kaybeden, bir zamanlar müziği duyabiliyor olmalarına karşın mevcut durumlarında bir şarkının bazı parçalarını duyup anlayabilen kişiler de vardır. Müziğe işitme engellilerin kültüründe duyabilen insanların verdiği değer verilmiyor olabilir, çünkü müzik işitme engelli bireyler için normal bireylere göre daha farklı biçimde deneyimlenmektedir. Müzik, duyma, görme ve dokunma olmak üzere beş duyunun üçü ile deneyimlenebilir. Birçoğu müziği duyma yerine hissederek ya da görsel olarak deneyimlemeyi tercih etse de, işitme engelli kişiler müziğin arka plan seslerini duymakla birlikte ön plandaki sesleri duyamayabilirler (Zak, 1997: Aktaran: Chavez, 2007, s.5).

Sağır kişiler müziğe farklı şekillerde tepki vermektedirler. Sağırlara yönelik müzik eğitiminin önde gelen isimlerinden Alice-Ann Darrow, bir öğrencisinin müziğe karşı öfke ifadelerini şöyle belirtmiştir: *"Kahretsin, duyamıyorum. Neden müzik hakkında konuşayım ki? Müziğin kendisi bile benim için tamamen bir gizem! Müziğin tüm türleri insanların bir şekilde ilgisini çekiyor, o halde bu ilginç bir şey olmalı. Sağır olmam ne kötü"*. (Darrow, 2006: Aktaran: Johnson, 2009).

"Sağır ve İşitme Engelli Öğrencilere Enstrümantal Müzik Öğretimi"; birçok sağır/işitme engelli birey, 100 yılı aşkın süredir enstrümantal müzik programlarına başarıyla devam etmektedir. Ancak, başarıları ispatlanmış olmasına karşın, birçok direktör işitme kaybına sahip öğrencileri okul bandosu ya da orkestralarına dahil etmekte çekinceli davranmaktadır. Bunun nedenleri arasında bu öğrencilerin ihtiyaç ve kabiliyetleri konusundaki bilgi eksikliği veya işitme engelli müzisyenlerin grubun performansını düşüreceği korkusu bulunabilmektedir (Hash, 2003). Bu gibi nedenlerden

dolayı işitme engelli çocuklar da müzik yapmaktan çekinmekte ve bu alan ile ilgili özgüvenlerini yitirebilmekte, müziği yaşamlarının bir parçası haline getirememekte, mesleki olarak seçme konusunda ise oldukça olumsuz düşünebilmektedirler.

Örneğin, Farrugia tarafından yapılan (1981), “Sağır Lise Öğrencilerinin Mesleki İlgi Alanları ve Yaklaşımlarına İlişkin Çalışma” adlı araştırmanın amaçları, sağır kişilerin mesleki ilgi ve yaklaşımlarının yaşları 16 ila 19 arasında değişen sağır kişilerin mesleki ilgi ve yaklaşımlarının aynı yaş grubundaki duyabilen kişilerin ilgi ve yaklaşımları ile farklarının kıyaslama ile belirlenmesidir. Aynı yaştaki sağır ve duyan kişiler arasındaki mesleki ilgi ve yaklaşım farkları, sağır kişilerin daha genç ya da daha ileri yaştaki duyan kişilerle benzerlik gösterdiğinin belirlenmesi yoluyla araştırılmıştır. Sağır öğrenciler aynı yaştaki duyan öğrencilerle kıyaslandığında, sağır öğrencilerin sanat, edebiyat, müzik, tiyatro, yönetim, sosyal hizmet, sosyal bilim, rakam, hırs, seçilen beceri seviyesi, anlaşma ve pozitif sapma ölçeklerinde duyan öğrencilere göre daha düşük puan aldığı görülmüştür.

Bu durum araştırmanın yapıldığı işitme engelli öğrencilerin müziği tam olarak yaşantısal hale dönüştürerek, mesleki olarak yapmayı düşünmediklerini göstermektedir.

Bu ve bu gibi nedenlerden dolayı müzik eğitimcileri, işitme engelli öğrencilerin karakteristikleri ve kabiliyetleri ile bu gibi öğrencileri eğitme yöntemleri konusunda bilgi sahibi olmaları halinde, bu popülasyona hizmet verme konusunda daha iyi hazırlanabileceklerdir (Hash, 2003).

İşitme engelliler için etkin bir müzik programı oluşturmak için, müzik algısı temellerinin çocuğun müzik eğitiminin erken yıllarında oluşturulması gereklidir (Hagedorn, 1992).

İşitme engeli konuşma öncesi dönemde olabildiği gibi konuşma ediniminden daha sonraki dönemlerde de gerçekleşebilmektedir. Müzik eğitimcileri, konuşma dönemi öncesinde sağır olmuş çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalı, ders içeriklerini bunların çeşitli ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde değiştirmelidir (Schraer ve Chen, 2009).

Özellikle erken dönemde cihazlandırılarak işitme engeli düzeltilmiş olan çocuklar müzik etkinliklerinde sorun yaşamamakta ve müziksel faaliyetlere aktif olarak katılabilmektedirler, cihazlandırılma konusunda geç kalınmış ya da cihazla

düzeltilmeyecek kadar ileri derecede engeli olan bireyler için müzik eğitimi görselleştirilmeli ve çeşitli işaretler ve yöntemler geliştirilerek desteklenmelidir.

Sonuç olarak; işitme engelli çocuklarda yapılacak olan müzik eğitimi ve müzik terapisi uygulamaları işitme engelli çocuklara verilen işitme eğitimini destekleyecek, onların, estetik görüşlerini, işitsel algılarını, dengelerini sağlayabilme becerilerini, disiplinli bir fiziksel faaliyete girebilmelerini, iletişim becerilerini iyileştirmelerini, sessel olayları algılayabilme yeteneklerini, konuşmalarını, temassal uyarımlarını, öz farkındalıklarını, sosyal etkileşimlerini ve temel becerileri öğrenmelerini kolaylaştıracak ve destekleyecektir.

2.10. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırma kapsamında ulaşılan müzik terapisi, işitme engelliler ve müzik konularını ele alan bilimsel çalışmaların bazılarına yer verilmiştir.

2.10.1. Eğitim Ortamlarında, Öğrencilerle Ve Müzik Eğitimi Aracılığıyla Yapılan Müzik Terapileri İle İlgili Türkçe Araştırmalar

Sezer tarafından yapılan (2009), “Müzikle Terapinin Sınav Kaygısı, Öfke ve Psikolojik Belirtiler Üzerindeki Etkisi” isimli araştırmanın çalışma gruplarını toplam 98 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında Kısa Symptom Envanteri, Sınav Kaygısı Ölçeği ve Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları; Ney Müziği, Klasik Türk Müziği ve Klasik Batı Müziği kullanarak uygulanan müzikle terapinin sınav kaygısı, öfke ve psikolojik belirtilerin sağaltımında etkili olabildiğini göstermektedir.

Çadır tarafından yapılan (2008), “Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Müzik Terapi Yöntemine Göre Hazırlanan Sosyal Beceri Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi” isimli araştırmanın sonuçları; müzik terapi yöntemi doğrultusunda hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkili olduğu izlenimi vermektedir.

Gürlük’ün “Okul Öncesi ve İlköğretim Çağı Çocuklarının Eğitimine Müzik Terapisinin Etkileri ve Faydaları” adlı araştırmasının (1998), sonuçlarına göre müzik terapisinin eğitimdeki kullanılabilirliği kanıtlanmıştır, eğitim kurumlarındaki danışmanlık veya rehberlik servislerinde müzik terapisinin kullanımı, çocukların kişiliklerinin

gelişmesinde, arkadaşlarına ve ailelerine uyum sağlamalarına, algılarının kuvvetlenmesine ve derse daha iyi konsantre olmalarına yardımcı olacaktır.

Özçevik tarafından yapılan (2007), “Müzikle Tedavi ve Öğrenciler Üzerindeki Terapik Etkileri” isimli araştırmada; müzikle terapinin tarihçesi anlatılmış ve etkileri araştırılmıştır. Ayrıca, çeşitli uygulamalara yer verilmiştir. Son bölümde ise, müzikle tedavi ile ilgili bir literatür çalışması yapılmıştır.

Berrakçay tarafından yapılan araştırmada (2008), müziğin bütünüyle hastalık tedavi edici olmasa da belirli davranış bozuklukları sergileyen otistik çocukların sosyal davranışlarının düzenlenmesinde bir etkisi olup olamayacağı sorusundan yola çıkılmıştır. Otistik çocukların müzikle ilişkileneceği kapsamında yapılan ritim çalışmalarının çocuklardaki problem olarak görülen davranışların kontrolünü ne yönde etkilediğini anlamak amacıyla, araştırma kapsamında dört otistik çocukla haftada bir kez olmak üzere on oturumluk uygulama çalışması yapılmıştır. Otistik çocuklarla gerçekleştirilen ritim çalışmasında, “Ritim Tekrarı Ölçeği”nde yer alan ritim kalıpları uygulanmıştır. Araştırmada, “Problemlili Davranış Haftalık İzleme Formu”ndan yararlanılmıştır. Bu çalışma sonunda ritim tekrarı çalışmalarının çocukların yine tekrara dayalı olarak ortaya çıkan problem davranışları yerine geçebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte problem davranışları ortaya çıkaran çevresel faktörlerin gücünün kimi zaman müziğin gücünden baskın olduğu ve problem davranışların en azından söz konusu faktörlerin devam etmesi süresince etkin olmadığı da çalışmanın bulguları arasındadır.

2.10.2. Eğitim Ortamlarında, Öğrencilerle ve Müzik Eğitimi Aracılığıyla Yapılan Müzik Terapileri İle İlgili Yabancı Araştırmalar

Albright tarafından yapılan (2011), “Oyuna Dayalı Müzik Terapisinin Kısmi Korpus Kallosum Agneziğine Sahip Bir Çocuğun Motor ve İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi” adlı bu çalışmanın amacı, oyuna dayalı müzik terapisinin kısmi korpus kallosum agneziğine sahip bir çocuğun motor ve iletişim becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Denek, üç ay boyunca haftada üç gün 30 dakikalık oyuna dayalı müzik terapisi seanslarına katılmıştır. Söz konusu üç aylık dönem boyunca, “Genç Çocuklarda Gelişim Değerlendirmesi” öntesti ve sontesti uygulanarak veri toplanmıştır. Ayrıca, her bir müzik terapisi seansı sonrasında serbest metin notları tutulmuş, hedeflenen beceriler

ve bunlara karşılık gelen girişimler ile beceri kazanımlarından oluşan bir liste hazırlanmıştır. Sonuçlar, denegin önemli gelişmeler kaydettiğini göstermiştir. Öntest ve sontestte denek, iletişim standart puanında %12.29 ve motor standart puanında %5.29 iyileşme kaydetmiştir. Bu, iletişim yüzde diliminde birden dörde, motor yüzde diliminde ise dörtten altıya, yani iletişim yaş eşdeğerinde 24 aydan 31 aya, motor yaş eşdeğerinde ise 28 aydan 33 aya geçişi ifade etmektedir. İletişimde öntest ve sontest arasında değerlendirme için herhangi bir değişiklik gözlemlenmemiş, denek 70-79 standart puanla zayıf seviyesinde kalmıştır. Motor öntest ve sontestinde denek, 70 ve daha düşük puanlı çok zayıf seviyesinden 70-79 standart puanlı zayıf seviyesine geçmiştir. İletişim için aydan aya karşılaştırma sonuçları, girişim sayısı ve gerçekleşen sözcikleştirme arasında birinci ay ($r= 0.829$), ikinci ay ($r= 0.698$) ve üçüncü ayda ($r= 0.864$) pozitif yönde korelasyon göstermektedir. Girişim sayısı ve iletişim işaretlerindeki iyileşme için korelasyon, birinci ay ($r= 0.654$) ve ikinci ay ($r= 0.485$) için orta seviyededir. Üçüncü ayda, girişim yapılan 27 öğeden sekizinde iyileşme gözlenmiştir. Deney sırasında bir kez işlevsel destekli sözcikleştirme kullanılmış ve girişim yapılan 26 öğeden altısında iyileşme gözlenmiştir. İşlevsel sözcikleştirmede birinci ayda 26 öğeden ikisi, ikinci ayda 29 öğeden biri ve üçüncü ayda 27 öğeden dördü olmak üzere düşük seviyede iyileştirme gözlenmiştir. Denek, ikinci ayda iki kelimenin, üçüncü ayda ise altı kelimenin sözcikleştirmesini mükemmelleştirebilmiştir. Motor beceriler için aydan aya karşılaştırma sonuçları, girişim sayısı ve gerçekleşen sözcikleştirme arasında birinci ay ($r= 0.642$), ikinci ay ($r= 0.839$) ve üçüncü ayda ($r= 0.718$) pozitif yönde orta ila güçlü seviyede korelasyon göstermektedir. Bu çalışma, kısmi korpus kallosum agnezisine sahip bir birey üzerinde müzik terapisinin bilinen ilk etkilerini göstermektedir. Bu bulgular, müziğin nörolojik gelişime fayda sağladığı teorisini desteklemekte ve kısmi veya tam korpus kallosum agnezisine sahip bireyler üzerinde daha fazla müzik terapisi araştırması gerçekleştirilmesine yönelik ihtiyacı ortaya koymaktadır.

May'ın yaptığı (2005), "Müzik Terapisinin İlkokul Çağındaki Çocuklarla Özel İhtiyaçları Olan Çocuklar Arasındaki Sosyal Etkileşimler Üzerindeki Etkileri" adlı bu çalışmanın amacı müzik terapisinin ilkokul çağındaki çocuklarla özel ihtiyaçları olan çocuklar arasındaki sosyal etkileşimler üzerindeki etkilerinin ölçülmesidir. Bir anaokulu sınıfından seçilen on denek, deney grubu ($n=5$) ve kontrol grubuna ($n=5$) ayrılmıştır.

Deney grubu tolerans, şefkat ve kabul davranışlarına odaklı müzik terapisi seanslarına katılmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir müzik terapisi seansı verilmemiştir. Sonuçlar, deney ve kontrol grupları arasında öntest sonuçları açısından önemli bir fark olmadığını göstermiştir. Sonuçlar ayrıca, deney ve kontrol grupları arasında sontest sonuçları açısından da önemli bir fark olmadığını göstermiştir.

Hilliard'ın yaptığı bu çalışma (2007), Orff tabanlı müzik terapisi sosyal çalışma ve kontrol grubu metodlarının, yas semptomları gösteren okul çağındaki çocuklar üzerindeki etkilerini incelemeyi ve karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Sosyal çalışma ve müzik terapisi seansları sekiz haftalık bir süreç içerisinde haftada bir saat olmak üzere uygulanmıştır. İstatistiksel analizlere göre; müzik terapisi gören grupta hem davranışlarında hem de yas semptomlarında kayda değer bir gelişme, sosyal çalışma grubunda ise yalnızca davranış problemlerinde kayda değer azalma görülmüştür. Kontrol grubu ise ne yas semptomları ne de davranış problemlerinde herhangi bir gelişme göstermemiştir. Davranışa bağlı sıkıntı ve yas semptomlarında azalma beklenen sonuçtur. Sonuç olarak bu çalışma, yas tutan okul çağındaki çocuklar için orff tabanlı müzik terapisi müdahalesini desteklemektedir.

Gardstrom ve Jackson'un yaptığı araştırmaya göre (2011), "Müzik Terapisi Lisans Öğrencileri İçin Kişisel Terapi: AMTA Program Koordinatörleri Anketi" adlı bu çalışmanın ana amacı, çeşitli kişisel terapi modellerinin ABD'deki müzik terapisi öğrencileri ile kullanılıp kullanılmadığını ve kullanılıyorsa nasıl kullanıldıklarının anlaşılması amacıyla bilgi toplanmasıdır. AMTA derecesi program koordinatörlerine, sözel terapi, müzik terapisi ve anlatımsal sanatlar terapisi (müzik terapisi hariç) olmak üzere 3 terapi modeli hakkında sorular sorulmuştur. Katılımcıların %25'inden azının herhangi bir modelde kişisel terapinin kendi lisans müfredatında gerekli olduğunu belirteceği, ancak katılımcıların daha yüksek bir yüzdesinin bunun teşvik edildiğini belirteceği öngörülmüştür. Her iki hipotez de desteklenmiş, katılımcıların %14'ünden biraz fazlası bir tür kişisel terapiye ihtiyaç duyacaklarını ve %32'si bunu teşvik edeceklerini belirtmiş; ikinci alt grubun %73'ü sözel terapiyi, %46'sı ise müzik terapisini destekleyeceklerini ifade etmiştir. Ayrıca, terapinin gerekli olması ya da teşvik edilmesi durumunda, çoğunlukla üniversite ile ilişkili bir birey tarafından ve genellikle grup formatında verileceği öngörülmüştür. Bu iki soruya katılımcıların verdiği cevaplarda, deneysel uygulamalar ve kişisel terapi arasında önemli karışıklıklar

ortaya çıkmış, bu da rakamsal verilerin geçerliliğinde belirsizliklere yol açmıştır. Öyküsel cevapların kalitatif incelemesi, müzik terapisi lisans öğrencileri için kişisel terapi ile ilişkili 4 belirgin sorunu ortaya çıkarmaktadır bunlar; (a) kişisel terapiyi bir gereklilik haline getirmenin yasal ve etik fizibilitesi; (b) kalifiye profesyonellerin maliyeti ve bulunabilirliği; (c) kişisel terapinin müzik terapisi lisans eğitim ve öğretiminin tümleşik bir tarafı olarak yararları ve (d) kişisel terapinin lisans eğitimi seviyesi için uygunluğudur.

Ken'in yaptığı "Mozart'ın Okul Öncesi Çocuklar Üzerindeki Etkisi" adlı bu çalışma (2006), okul öncesi çocuklarda "Mozart etkisini" incelemektedir. Yaşları üç ila beş arasında değişen kırk bir erkek ve kız çocuğu, şu üç dinleme koşulundan her biri sonrasında bir dizi kağıt kalem labirent testini çözmeyi denemiştir: Mozart'ın la majör piyano konçertosu (K488), yaşa uygun popüler müzik ve sessizlik. Genel olarak, bu üç müdahale arasında istatistiksel olarak önemli bir fark bulunmamıştır. Sonuçlar, Mozart etkisine ilişkin diğer incelemelerle bağlantılı olarak tartışılmış ve muhtemel trendlerin belirlenebilmesi için daha fazla araştırma yapılması gerekliliği belirtilmiştir.

Usry'nin yaptığı "Müzik Terapisi Rahatlama Tekniklerinin Müzik ve Müzik Terapisi Öğrencileri İle Müzik Terapisi Profesyonellerinin Stres Ve Anksiyete Seviyeleri Üzerindeki Etkisi" (2006), adlı bu çalışmanın amacı müzik terapisi rahatlama tekniklerinin müzik ve müzik terapisi öğrencileri ile müzik terapisi profesyonellerinin stres ve anksiyete seviyeleri üzerindeki etkinliğinin incelenmesidir. Denekler (n=60) bir deney grubu ve bir kontrol grubuna bölünmüştür. Deneklerin yarısı müzik destekli rahatlama (music assisted relaxation - MAR) seansına, diğer yarısı ise müziksiz bir rahatlama seansına katılmışlardır. Her rahatlama seansı yaklaşık 30 dakika sürmüş, seans öncesi ve sonrasında 15'er dakika ise öntest ve sontest anketlerinin doldurulması için kullanılmıştır. Kullanılan Total Relaxation (Tam Rahatlama) adlı rahatlama metni, editörlüğünü Julie T. Lusk'ın yaptığı 30 Scripts for Relaxation, Imagery, & Inner Healing (Rahatlama, Betimleme ve İç Sağlık için 30 Metin) adlı eserden alınmıştır. Kullanılan öntest ve sontest anketi olarak da State-Trait Anxiety Inventory (Durum Özellikli Anksiyete Envanteri) (STAI) (Spielberger, 1983) ve Derogatis Stress Profile (Derogatis Stres Profili) (DSP) (Derogatis, 1997) kullanılmıştır. Ayrıca, keyif ve rahatlama seviyesini belirlemek üzere, 10 dereceli Likert Ölçeğinin kullanıldığı ilave bir sontest anketi kullanılmıştır. Tüm denekler 30 dakikalık bir rahatlama seansına

katıldıktan sonra, veri sonuçları grafik ve istatistik olarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, her iki grupta da stres seviyelerinde önemli derecede azalma göstermiş, ancak müzikli ve müziksiz gruplar arasında önemli bir fark görülmemiştir.

Catherine (2011), tarafından yapılan “Müzik Eğitimi, Müzik Terapisi ve Özel Eğitimin Bir Müzik Sınıfında Birleştirilmesi” adlı bu tez çalışmasında müzik eğitimi, müzik terapisi ve özel eğitime ait en iyi uygulamaların entegrasyonunun öğrencilere idraksal, sosyal, kaba veya duyu-motor ve duygusal beceriler alanlarında ne gibi yararlar sağladığı araştırılmış, tanımlanmış ve analiz edilmiştir. Çalışma, bir ortaokul sınıfında bulunan dört engelli öğrenci ile herhangi bir engeli bulunmayan 44 öğrenciyi kapsamakta ve IOWA Müzik Yeterlilik Testi (IMLT) Seviye I kapsamındaki çeşitli verileri analiz etmektedir. Diğer veriler anketlerden, ebeveynlerden, öğrencilerden ve öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırma projesi, engelli 4 öğrenci ve öğretmenin katıldığı katılımcı/gözlem vaka çalışması metodolojisini kullanmaktadır. Çalışmada yer alan öğretmen, aynı zamanda çalışmaya yönelik stratejileri, müdahaleleri, günlükleri ve araştırmaları kataloglayan ve ayrıca, önemli olaylara ilişkin gözlemleri kaydeden katılımcı/gözlemcidir. Ebeveyn, öğretmen ve öğrencilerle düzenli zaman dilimlerinde gerçekleştirilen görüşmeler, bu çalışmanın varlıklarını oluşturmaktadır. Veriler 2 x 2 x 2 karma tasarımlı ANOVA kullanılarak analiz edilmiş olup, öğrenciler (var/yok), sınıf (7./8. sınıf) ve zamanın (Ön/Sontestler) IMLT üzerindeki etkilerini incelemek üzere hesaplamalar yapılmıştır. Sonuçlar, zamanın önemli etkisi olduğunu göstermektedir. Engellerin, sınıfın veya etkileşimlerin ana etkisinin önemli düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Öte yandan, engelli ve engelsiz çocukların IMLT puanlarında önemli iyileşmeler görülmüştür. Sınıfın test puanları üzerinde önemli bir etkisi olmamıştır. Yedinci sınıf öğrencilerinin IMLT test performansının sekizinci sınıf öğrencilerinden önemli derecede farklı olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde, engelli çocukların performansı da engelsiz çocuklarınkinden önemli derecede farklı çıkmamıştır. Engeli bulunmayan çocukların engelli çocuklara göre daha fazla iyileşme gösterdikleri görülmekte ise de, ANOVA, engel ve zaman arasında önemli bir etkileşim göstermemektedir.

2.10.3. Müzik Terapisinin Tıp'ta Kullanımı İle İlgili Türkçe Çalışmalar

Aydın'ın (2006), gerçekleştirdiği bu araştırmaya göre, yenidoğan yoğun bakım ünitesinde yatan preterm bebeklere dinletilen klasik müziğin preterm bebeklerin stres davranışlarının azalmasında, kalp tepe atımı ve solunum değerlerinin normal sınırlar içinde kalmasında etkili olduğu ancak, büyümeleri üzerine etkili olmadığı belirlenmiştir.

Altan'ın (2011), araştırması özel bir huzurevinde kalan yaşlıların uyku kalitelerini saptamak ve akşam yatmadan önce uygulanan pasif müzikoterapinin uyku kalitesine etkisini belirlemek amacıyla kontrol grupsuz öntest sontest deneysel bir çalışma olarak yapılmıştır. Araştırmayı; bellek sorunu ve ağır işitme kusuru olmayan, soruları bağımsız olarak yanıtlayabilen, müzik dinletilen süreç içerisinde daha önce kullanılan ilaçların dozunda değişiklik yapılmayan 31 yaşlı birey oluşturmuştur. Sonuç olarak; yaşlılarda akşam yatmadan önce uygulanan pasif müzikoterapinin uyku kalitesi üzerine olumlu etkileri olduğu saptanmıştır.

Yılmaz'ın (2010), yaptığı araştırma müzik atölyesi çerçevesinde, üç otistik ergenin vaka incelemelerinden oluşmaktadır. Bu vakalar, atölye sırasında filme çekilmiş, elde edilen videolarda, sözel olmayan ve konuşma dışı her türlü iletişimsel işaret bulguları analiz edilmiştir. Bu bulgulardan elde edilen verilere göre, otistiklerde müzik, sözel olmayan ve konuşma dışı işaretlerin ortaya çıkışını destekleyerek, onlara yeni bir kendilerini ifade etme yolu açmaktadır.

Gökmen (2010), tarafından yapılan araştırmanın amacı otizm tanısı almış bir çocuğun müziğe ve müzik çalışmalarına verdiği tepkileri betimlemektir. Sonuç olarak, katılımcının müziğe ve müzik çalışmalarına olumlu tepkiler gösterdiği, araştırmacı ile istekli olarak iletişime geçtiği ve müzik çalışmalarına bağımsız ve istekli olarak katıldığı tespit edilmiştir.

Vural'ın (2006), gerçekleştirdiği araştırmanın evrenini Sağlık Bakanlığı'na bağlı bir eğitim ve araştırma hastanesinin cerrahi kliniklerinde "Koroner Arter Bypass Cerrahisi" uygulanacak hastalar oluşturmuştur. Evreni temsil edecek örneklem sayısı deney ve kontrol gruplarının her birinde 35 hasta olmak üzere 70 hasta olarak belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular koroner arter bypass cerrahisinde düşlemenin ve müzik dinletisinin, gevşemeyi sağlayarak anksiyete düzeyinin ve algılanan ağrı şiddetinin azaltılmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Özdemir’e ait (2008) bu araştırma, ilk kez beşli aşı uygulanan bebeklerin işleme bağlı gelişen ağrıların giderilmesinde dikkati başka yöne çekme yöntemi olarak kullanılan müzikli dönencenin etkisini değerlendirmek amacıyla deney ve kontrol gruplu yarı deneme modeli şeklinde yapılmış ve araştırmanın sonuçları, müzikli dönencenin bebeklerin aşı enjeksiyonuna bağlı gelişen ağrıların giderildiğini göstermiştir.

Bekiroğlu (2011), tarafından “Klasik Türk Müziğinin Kan Basıncı Ve Anksiyete Üzerinde Olumlu Etkileri”nin olup olmadığını araştırmak üzere yapılan araştırmanın sonucuna göre; müzik terapisi hipertansiyonu olan yaşlı bireylerin kan basıncının normal sınırlarda tutulması için tamamlayıcı bir yöntem olarak önerilebileceği sonucuna varıldı.

Akın (2007), tarafından yapılan “Mekanik Ventilatör Desteğinde Olan Hastalarda Müzik Terapinin Anksiyetenin Fizyolojik Belirtilerine Etkisi” adlı araştırmanın sonuçlarına göre, müzik terapinin mekanik ventilasyon desteğinde olan yoğun bakım hastalarında anksiyetenin fizyolojik belirtilerini azaltan etkili bir hemşirelik girişimi olabileceği ortaya çıkmıştır.

Vizeli (2010), tarafından yapılan “Koroner Anjiyografi Uygulanacak Hastalarda Müzik Terapisinin Anksiyete Düzeyine Etkisi” isimli araştırmanın sonuçlarına göre; koroner anjiyografi sırasında dinletilen müziğin anksiyete seviyesini düşürdüğü; müzik terapinin anksiyete seviyesi üzerine etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Şen, Yanarates, Sızlan, Kılıç, Özkan ve Dağlı (2010), tarafından yapılan “Müzik İle Tedavinin Postoperatif Ağrıdaki Etkisi Ve Etkinlik Süresi” adlı araştırmanın sonuçlarına göre; postoperatif müzik ile tedavi ilk dört saat analjezik tüketimini ve 24 saat süresince postoperatif ağrı şiddetini azaltmaktadır.

Sezer’in (2011), yaptığı “Öfke Ve Psikolojik Belirtiler Üzerine Müziğin Etkisi” isimli çalışmada, bireylerin gündelik yaşamda dinlemeyi tercih ettikleri müziğin öfkelerine ve psikolojik durumları üzerine etkisinin olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Örneklem grubunu 188 kız, 100 erkek olmak üzere toplam 288 birey oluşturmuştur. Çalışmada Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Ölçeği ve Kısa Semptom Envanterinden elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular, bireylerin gündelik yaşamda dinlemeyi tercih ettikleri müziğin öfke durumları ve psikolojik belirtileri üzerinde önemli derecede etkisinin olduğunu ortaya koymuştur.

Yıldırım ve Gürkan (2007), tarafından yapılan araştırma, müziğin kemoterapi yan etkilerine ve kaygı düzeyine etkisini incelemek amacı ile planlanmıştır. Ege Üniversitesi Hastanesi Onkoloji Bilim Dalı'na başvuran hastalar araştırmanın evrenini, sınırlamalara uygun olarak seçilmiş 30 hasta deney grubunu, 30 hasta kontrol grubunu oluşturmuştur. Bu deneysel çalışmada araştırma verileri, Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri, Kanseri Semptomları Envanteri ve Kemoterapi Yan Etkileri Envanteri ile toplanmıştır. Deney grubundaki kanser hastalarına, kemoterapi ile kombine edilen alternatif tedavi prosedürü üç kez uygulanmış, kontrol grubuna uygulanmamıştır. Deney grubundaki hastaların kemoterapi yan etkileri ile müziğin etkileşimi istatistiksel olarak anlamlı bulunmazken durumluk kaygı ortalama puanları ile müziğin etkileşimi anlamlı bulunmuştur.

Lafçı'nın yaptığı (2009), araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, deney grubundaki hastalara yatmadan önce dinletilen müziğin uyku kalitesini etkilediği, kontrol grubunun ise hastanede kaldığı süre boyunca uyku kalitelerinin daha kötü olduğu, deney grubundaki hastalarda hasta memnuniyeti ve uyku kalitesi değerleri arasında negatif yönde bir korelasyon görülmektedir fakat bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, müziğin uyku kalitesine olumlu etkisi nedeniyle, bağımsız hemşirelik girişimi olarak müziğin hemşirelik uygulamalarına dahil edilmesine yönelik uygun önerilerde bulunulmuştur.

Deniz' in yaptığı (2010) araştırmada, en az 1 aydır sübjektif tinnitus (kulak çınlaması) olan, tinnitus'tan rahatsız olan ve diğer tedavi yöntemlerinden fayda görmeyen, yaşları 23- 65 arasında (ortalama 44,2 +/- 11,1 yıl) değişen, 14 kadın (%46,7) ve 16 erkek (%53,3) hasta dahil edilmiştir. Sonuç olarak, müzikle akustik desensitizasyon tinnitus hastalarının %67'sinde başarılı sonuç vermiş, hastaların tinnitusa karşı ortaya çıkan reaksiyonlarında gerilemeye neden olmuştur.

2.10.4. Müzik Terapisinin Tıp'ta Kullanımı İle İlgili Yabancı Çalışmalar

Perez-Delgado (2007) tarafından yapılan "Müzik Terapisi Ses Protokolünün Parkinson Hastalığı Teşhisi Konmuş Bireylerde Konuşma Anlaşılabilirliği ve Ruh Hali Değişikliği Üzerindeki Etkisi" adlı bu çalışmanın amacı, müzik terapisi ses protokolünün (music therapy voice protocol - MTVP) Parkinson hastalığı teşhisi konmuş bireylerde konuşma anlaşılabilirliği ve ruh hali değişikliği üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Altı hastanın

her biri, bireysel olarak 12 MTVP seansına katılmıştır. Görsel Analog Ruh Hali Ölçeğine (Visual Analog Mood Scale - VAMS) ilişkin öntest sontest karşılaştırması, ruh halinde önemli oranda pozitif değişimi işaret etmektedir. Nefes alma, hacim ve isteğe bağlı konuşmaya ait konuşma anlaşılabilirliği bileşenleri de ayrıca gözlenmiştir. Seanslar arası grafik sonuçlar, tüm hastaların hacim, nefes kontrolü ve isteğe bağlı konuşma performanslarında iyileşmeyi işaret etmiştir.

Adams'ın yaptığı (2005) “Müzik Terapisi Ve Derin Nefes Almanın, Jinekolojik Ameliyat Anestezi Sonrası Bakım Ünitesindeki (PACU) Hastalarda Acı Üzerindeki Etkileri” adlı bu çalışmada, PACU içerisinde müzik terapisi ile derin nefes almanın birlikte etkileri incelenmiştir. Deney grubu, jinekolojik ameliyat geçiren ve hastanede en az bir gece yatması gereken elli kadından oluşmaktadır. Bu elli kadın bir deney grubu (n=25) ve bir kontrol grubuna (n=25) rastgele dağıtılmıştır. Sonuçlar, gruplar arasında ağrı kesici miktarı arasında önemli bir fark olmadığını göstermiştir. Hastanede kalış süresinin deney grubunda önemli ölçüde kısa olduğu belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan kadınlar ayrıca, PACU sonrası ağrı seviyelerinin kontrol grubu deneklerine göre önemli derecede düşük olduğunu belirtmişlerdir.

2.10.5. İşitme Engellilerde Müzik İle İlgili Yapılan Türkçe Araştırmalar

Temiz (2007), tarafından yapılan araştırmanın amacı, okul öncesi eğitimde uygulanan müzik ve ses eğitiminin işitme kaybı olan ve işitme kaybı olmayan çocukların müziksel ses gelişimlerine etkisi olup olmadığının belirlenmesi, bu çocuklardaki işitme kaybı ile müziksel ses gelişimi arasında bir ilişki olup olmadığının tespit edilmesi ve bu yolla işitme kaybı olan ve olmayan çocukların müzik eğitimlerine ve müziksel ses gelişimlerine katkıda bulunmaktır. Araştırmanın yürütülmesinde tek grup öntest-sontest deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Yapılan çözümlemeler sonucunda, üç yaş döneminde 35-40 aylık çocuklara uygulanan ses eğitimi sonrasında; ses eğitimi sürecinin çocukların müziksel ses gelişimi açısından etkili bir süreç olduğu ve işitme kaybı değişkeninin çocukların müziksel ses gelişimini, diğer bir deyişle müziksel ses özelliklerini ayırt edebilme becerileri ile müziksel ses özelliklerine uygun şarkı söyleyebilme becerilerini olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Okul öncesi eğitim sürecinde çocukların müziksel gelişim özelliklerine ve bu özellikleri olumsuz yönde

etkileyebilecek nedenlerin önemine dikkat çekilerek konu ile ilgili çalışmalar yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Temiz (2009)'in yaptığı bu çalışma betimsel nitelik taşımaktadır. Okul öncesi müziksel gelişim ve işitme kaybı ile ilişkili olduğu düşünülen 5 alanın (okul öncesi, işitme, işitme kaybı, müzik ve ses) araştırılma durumu, son 25 yıldır Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi'nde yer alan; bütün alanlar, “kulak burun boğaz, müzik, eğitim-öğretim, çocuk sağlığı ve hastalıkları” konulu tezlerden tarama modeli kullanılarak belirlenmiştir. Öncelikle Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi'ndeki son 25 yıla ait tezler 5 konu başlığı kullanılarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada sanatta yeterlik çalışmaları doktora grubu içerisinde yazılmıştır. Daha sonra bu konu başlıklarına göre sınıflandırılan tezler belirlenen 5 alanda tez konusu olma durumuna göre gruplandırılmıştır. Araştırma sonucunda; bütün alanlarda yapılan tezlere bakıldığında müzik konusunda yapılan tezler sayı bakımından oldukça fazladır. Müzik konu başlığı içerisinde yer alan tezler incelendiğinde ve müziksel gelişim ile ilişkilendirildiğinde sayıca az olmasına rağmen, araştırmada sözü edilen 5 alana ilişkin olarak birer tezin yapılmış olduğu görülmektedir. Diğer konu başlıkları incelendiğinde, çocuk sağlığı ve hastalıkları, eğitim-öğretim, kulak-burun-boğaz alanlarında müziksel gelişim ile ilişkili olarak işitme kaybı ve okul öncesine ilişkin tezlerin yapılmamış olduğu görülmektedir. Bu durum son 25 yıldır ülkemizde, müziksel gelişim ve bu araştırmaya konu olan 5 alanın birbiri ile ilişkili olduğu araştırmaların azlığını göstermektedir. Diğer gelişim alanları ile birebir ilişkili olan müziksel gelişim üzerine yapılacak olan araştırmalar hem alanlara ve araştırmalara yenilik getirecek hem de bu konuya verilen önemi artırarak farklı bilim alanlarının ortaklaşa yürüteceği yeni araştırma konuları doğmasına yol açacaktır.

Temiz (2011)'in yaptığı araştırmanın amacı, okul öncesi eğitimde ses eğitimi alan çocukların müziksel ses özelliklerine uygun olarak şarkı söyleyebilme becerilerine işitme kaybı değişkeninin etkisinin olup olmadığının belirlenmesi olup, bu yolla işitme kaybı olan ve olmayan çocukların müzik eğitimlerine ve müziksel ses gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Araştırmanın yürütülmesinde tek grup öntest-sontest deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Yapılan çözümler sonucunda; işitme kaybı değişkeninin çocukların müziksel ses özelliklerine uygun şarkı söyleyebilme becerilerini olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

İzgu (1993) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, İstanbul’da biri total, diğeri ağır işitenler olmak üzere iki işitme engelliler okulunda, işitme kaybı 35-70 dB. ile 70 dB. ve üstünde olan öğrencilerle müzik eğitimi çalışmaları yapılmıştır. Normal eğitim programlarından daha farklı bir eğitim programı gören bu okullardaki çocukların müzik eğitiminden yararlanıp yararlanamayacakları belirlenmiş, bu okullarda yapılan müzik eğitimi çalışmaları, işitme engelli çocukların işitme kaybı derecelerine bağlı olarak ortaya çıkarılmıştır. Bu araştırmada çocuklarda şarkı eğitimi, çalgı eğitimi ve müzik dinleme eğitimi uygulamaları, bu çocukların özelliklerine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; müziğin, işitme engeli bulunan çocuğun, çevresiyle iletişimini sağlaması, duygularını ifade etmesi, çocuğun müziği başarı getiren bir etkinlik olarak görmesi, zevkli grup çalışmalarına katılıp, birlikte çalışmaya teşvik olması, ritim ve ses yoluyla rahatlamasına neden olması, sese karşı ilgi duyması, diğer gelişim alanları ile bağdaştırılarak eğitim olanağından faydalanması, ses ve zihin aracılığı ile zaman kavramının daha hızlı kavranılmasını sağlaması bakımından işitme engelli çocukların yaşamlarında önemli bir yerinin bulunduğu ayrıca, müzik eğitiminin işitme engelli çocuğun zihinsel, dil, duygusal, sosyal, bedensel ve psiko-motor gelişimine de etki ettiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Malkoç ve Ceylan’ın (2011, s.141) yaptığı araştırmanın, çalışma grubunu okul öncesi dönem 20 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler 10’ar kişilik gruplardan oluşan deney ve kontrol gruplarına ayrılmışlardır. Deney grubundaki öğrencilere dikkat gelişimine yönelik müzik eğitimi programı uygulanırken, kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir müzik eğitimi programı uygulanmamıştır. Çalışmada “FTFK- Dikkat Testi” kullanılmış, bu test deney grubuna ve kontrol grubuna öntest ve sontest olmak üzere uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında ve deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunması, deneyin başarılı olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Malkoç ve Ceylan’ın (2012, s.24) yaptığı araştırma; Türkiye İşitme ve Konuşma Rehabilitasyon Vakfı’nda öğrenim gören 5-6 yaş grubundaki 20 işitme engelli öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 10 deney ve 10 kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubuna müzik eğitimi programı uygulanırken kontrol grubuna müzik eğitimi ile ilgili herhangi bir program uygulanmamıştır. Araştırmada “Sözel Açıklama Becerileri (SAB) Testi” kullanılmıştır. Kullanılan test çalışma

öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları; okul öncesi dönem işitme engelli çocuklara uygulanan müzik eğitiminin sözel açıklama becerilerini destekleyebileceği yönündedir.

Karşal ve Malkoç (2011) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönem işitme engelli çocuklara müzik eğitimi verilmiş ve bu eğitimin çocukların bedensel, özgüven, sosyal ve zihinsel gelişimlerine etkisi araştırılmıştır. Yapılan 18 haftalık eğitimin ardından çocuklardaki gelişim incelenmiştir. Çocuğun bedensel, özgüven, sosyal ve zihinsel alanlarındaki gelişimleri müziksel öğelerle desteklenmiş, temel eğitime daha hazır hale gelmeleri amacıyla bir eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel bir araştırma modeli uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, verilen müzik eğitiminin okulöncesi dönem işitme engelli çocukların özgüven gelişimlerini desteklediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Erten (2010)'in çalışmasının amacı, koklear implantlı çocukların rehabilitasyonunda müzikten yararlanmanın yöntemlerini ve belli başlı sonuçlarını incelemektir. Araştırmanın sonuçlarına göre; uygulamanın yapıldığı rehabilitasyon merkezinde yapılan müzik dersleri Koklear implantlı çocukların rehabilitasyonunda müziğin önemli bir pragmatik rolü olduğunu kanıtlamıştır.

Yücel (2002)'in, araştırmasında işitme cihazı ve koklear implant ile sağlanan akustik ve elektriksel uyarımların, konuşmayı ayırt etme ve müzikal algı becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Benzer İşitme Cihazı/ Koklear İmplant işitme eşiklere sahip 12 Koklear İmplantlı ve 12 İşitme Cihazlı adölesan değerlendirilmiştir. Grupların, normal işitenler ile konuşmayı ayırt etme ve müzikal algı becerilerini karşılaştırmak için 12 adölesan kontrol grubu olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Her üç gruba üç heceli kelime, sesli fonem, uzun-kısa kelime, tek heceli kelime, sessiz fonem ve günlük cümleleri ayırt etme testleri ile ritmik algı, tonal algı ve müzikal yapılarındaki süre aralığını (6- pulse task) ayırt etme testleri uygulanmıştır. Konuşmayı ayırt etme ve müzikal algı becerilerinin farklı hemisferik bölgelerde işlenmelerine rağmen interhemisferik ilişki sonucu birbiri ile etkileşimde oldukları varsayılarak, her grubun konuşmayı ayırt etme ve müzikal algı testlerinden elde edilen bulguları karşılaştırılmıştır. İşitme Cihazlı bireylerin işitme eşik ortalamalarının implantlılara göre alçak frekanslarda (125, 250, 500 Hz.) daha iyi, 4000 ve 6000 Hz. ise daha kötü olduğu tespit edilmiştir. Üç grubun

konuşmayı ayırt etme testlerinden elde edilen bulgular karşılaştırıldığında ise İşitme Cihaz'lı ve Koklear İmplant'lı grupların kontrol grubuna göre üç heceli, tek heceli, sessiz fonem ve cümle ayırt etmede önemli düzeyde düşük skor elde ettikleri bulunmuştur. İşitme Cihaz'lı ve Koklear İmplantlı gruplar, kontrol grubuna göre üç heceli kelime, sessiz fonem ve cümle ayırt etmede önemli düzeyde düşük skor elde ederken, İşitme Cihaz'lı grup ve kontrol grubu arasında sesli fonem ve uzun-kısa kelime ayırt etme becerileri arasında fark gözlenememiştir. Koklear İmplant ve İşitme Cihaz'lı grubun konuşmayı ayırt etme becerileri karşılaştırıldığında, İşitme Cihaz'lı grubun Koklear İmplantlı gruba göre sesli fonem, uzun-kısa kelime ve cümle ayırt etme testlerinde daha iyi performans gösterdikleri tespit edilmiştir. İki grup arasında üç heceli, tek heceli ve sessiz fonem ayırt etme testlerinde ise fark bulunamamıştır. Bu sonuçlar, Koklear İmplantlı grubun alçak frekanslardaki elektriksel uyarım eksikliği ve lisana ait bilgilerin implantasyon öncesi kodlanamaması nedeni ile özellikle ikinci formant frekansı ayırt etmede yetersiz kaldıklarını göstermektedir. İşitme Cihaz'lı grupta ise, yüksek frekanslardaki akustik uyarım eksikliğinin özellikle sessiz fonem ve hecelerin ayırt edilmesinde olumsuz yönde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Gruplar arası müzikal algı becerileri açısından anlamlı farklılık elde edilmemesine rağmen, konuşmayı ayırt etme ve müzikal algı becerileri arasındaki ilişki bakımından üç grup için farklı sonuçlar elde edilmiştir. Koklear İmplantlı grubun uzun-kısa kelime ayırt etme ile ritmik algı, İşitme Cihazlı grubun ise üç heceli kelime ayırt etme ile tonal ve ritmik algı becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, ritmik algısı daha iyi olan implant kullanıcıların konuşmanın süre algısı gibi temporal özelliklerini daha iyi ayırt ettiklerini, frekans ve süre algısı daha iyi olan İşitme Cihazlıların ise müzikal tonlama ve ritim yapısını ayırt etmede daha başarılı olduklarını gösteren çalışmalarla aynı doğrultudadır. Bu bulgular sonucunda, işitsel (re)habilitasyon programlarına, konuşmanın spektral ve temporal özelliklerinin ayırt edilmesini hedefleyen aktivitelerin yanı sıra bireylerin işitsel deneyimlerine uygun olarak hazırlanmış müzikal eğitim programlarının dahil edilmesi önerilmiştir.

2.10.6. İşitme Engellilerde Müzik İle ilgili Yapılan Yabancı Araştırmalar

Darrow ve Heller'e ait olan (1985), "İşitme Engelliler İçin Müzik Eğitiminin İlk Savunucuları: William Wolcott Turner ve David Ely Bartlett" adlı bu çalışma, William

Wolcott Turner ve David Ely Bartlett'in sağırlara yönelik müzik eğitime ilişkin ilk çabalarını tanıtmaktadır. Bu iki öncü bilim adamı, 1848 tarihli Sağır ve Dilsizler için Amerikan Kayıtları adlı makalelerinde, işitme engelli öğrencilerin müziği öğrenebildiğini ve bunu destekleyen sağlam nedenlerin bulunduğunu göstermiştir. Araştırma, Turner ve Bartlett'in çalışmasının hem orijinalliği hem de kredibilitesini, bu iki yazara ilişkin biyografik bilgiler ve makale içeriğinin işitme engelliler için müzik konusundaki güncel araştırmalar ışığında analizi yoluyla teyit etmiştir.

Kristin (2009), "İşitme Engelli Dinleyicilerin Müzik Algısı: İşitme Cihazı Ayarları Ve Kişilik Faktörlerinin Etkileri" adlı çalışmanın amacı, işitme cihazı ayarları ile müzik algısı arasında, özellikle de yetişkin işitme cihazı kullanıcılarında işitme cihazı çıkışına ilişkin objektif ölçütler; perde, melodi ve tını belirlemeye ilişkin müzik algısı performansı; müzik algısına ilişkin subjektif derecelendirmeler ve çeşitli kişilik faktörlerine ilişkin bilgiler sağlamaktır. Araştırmada, yaşları 40 ila 82 arasında değişen 20 yetişkin erkek ve kadın işitme cihazı kullanıcısı, bir işitme cihazını kullanmak üzere tutulmuş, müzik algısına ilişkin subjektif ölçütler (belirleme ödevleri ve müzik kalitesine ilişkin yargılara dayalı) ile işitme cihazı çıkışına ilişkin objektif elektroakustik ölçütler elde edilmiştir. Sonuçlar, işitme cihazı takılmasının müzik dinleme deneyimini iyileştirdiğine yönelik klinik etkileri göstermektedir. Dijital işitme cihazı devresi ayarlarının işitme engelli dinleyicilerde müzik algısı üzerindeki etkileri üzerinde henüz yayınlanmış bir rapor bulunmamaktadır. Bu çalışmanın çıktıları, gelecekte işitme cihazı tasarımına yönelik araştırmalar için temel oluşturacaktır.

Gfeller, Witt, Spencer, Stordahl ve Tomblin'in yaptığı (1999), "Koklear İmplant Kullanan Çocukların Müziğe Katılımı ve Bundan Keyif Almaları" adlı çalışmaya göre; koklear implant kullanan 65 çocuğun ebeveynleri, çocuklarının müziğe katılımı ve bundan keyif almaları ile ilgili bir anketi doldurmuşlardır. Bulgular, bu çocukların birçoğunun formal ya da informal türde bir takım müzik faaliyetlerine katıldıklarını ve formal müzik sınıflarında belirli derecede uyum gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Konuşma ölçütleri ile müziğe genel yaklaşım arasındaki korelasyonlar da pozitifdir.

Darrow ve Novak'a göre (2007), "Görme ve İşitme Kaybının Dinleyicilerin Müzikte Gönderimsel Anlam Algısı Üzerindeki Etkileri" adlı bu çalışmanın amacı, görme ve işitme kaybının dinleyicilerin müzikte gönderimsel anlam algısı üzerindeki etkilerinin

incelenmesidir. Katılımcılar, sağır ve körlere yönelik bir devlet okulunun öğrencileri ile çevre devlet okullarında okuyan görme ve işitme kaybı bulunmayan öğrencilerden oluşmaktadır (n = 96). Müzik uyarıları, Saint Saëns, Carnival of the Animals eserinden 37 saniyelik rasgele sıralanmış alıntılardan oluşmaktadır. Alıntıların seçilme nedeni, bunların benzer çalışmalarda kullanılmış olması ve bestecinin alıntı başlıklarında anlamı açıkça vermiş olmasıdır. Duyma ve görme kaybına sahip katılımcılar için gerekli prosedürler tamamlandıktan sonra, tüm katılımcılardan müzikle çizilmeye çalışılan görüntüyü seçmeleri istenmiştir. “Görme veya işitme kaybına sahip öğrenciler, müziğe bu engellere sahip olmayan öğrencilerle aynı görüntüleri mi eşleştiriyorlar?” araştırma sorusunu cevaplamak üzere tek değişkenli ANOVA hesaplanmıştır. Veriler, duysal durum ile yaş ve cinsiyetin etkilerini incelemek üzere analiz edilmiştir. Duysal durumun önemli bir ana etkisi tespit edilmiştir. Buna ilişkin takip testleri, tipik duyma ve görmeye sahip katılımcıların bestecinin vermeye çalıştığı anlamla görme ve işitme kaybına sahip katılımcılara göre daha fazla mutabık kaldıklarını göstermiştir. Cinsiyet ve yaşın herhangi bir önemli ana etkisine ya da bunlar arasında önemli bir etkileşime rastlanmamıştır. Özet veriler, seçilen görüntülerin duruma göre daha kolaylıkla belirlenebildiğini veya daha zor belirlenebildiğini göstermiştir. Veriler ayrıca, duysal durum ve yaşlar arasında benzer bir zorluk sırası ve karışıklık paternini ortaya koymuş, bu da katılımcıların cevaplarının rasgele olmadığını ve müzikteki gönderimsel anlamların bir kısmının geleneksel olduğunu göstermiştir.

Hagedorn (1997)’un yaptığı “Sağır Çocuklarda Müzikal Düşünmeye İlişkin Bir İnceleme” adlı çalışmada; sağır öğrencilerin görsel sanatlar, dans ve dil konusunda farklı biçimlerde düşünme konusunda çeşitli kabiliyetler sergiledikleri görülmüştür. Ancak, bu öğrencilerin müzikal sesler alanında farklı biçimde düşünüp düşünmediklerini araştırarak dökümanate edilmiş herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Geçmiş çalışmalar, sağır öğrencilerin müzikal sesleri algıladıkları ve müzik yapma faaliyetlerine katıldıklarını göstermiştir. Bu öğrencilerin algıladıkları müzikal seslerle ne yaptıkları ve bu müzikal seslerle neler düşündüklerinin anlaşılması müzik eğitiminde önemli bir boyutun parçası olup, müzik eğitimi mesleğinde yeni bilgiler edinilmesine katkıda bulunabilir. 1, 2, 4 ve 5. sınıflarda okuyan yirmi sağır çocuk, Webster’ın Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçütlerinde (Measure of Creative Thinking in Music - MCTM) belirtilen dört müzikal düşünme faktörünün incelendiği bir

çalışmaya katılmıştır. Duyabilen çocuklar için tasarlanmış bu ölçüt sağır çocuklara uygulanmış ve sergiledikleri müzikal kapsamlılık, müzikal esneklik, müzikal orijinallik ve müzikal sözdizimi faktörleri incelenmiştir. Ayrıca, sağır öğrencilerin evlerindeki müzikal ortamları ailelerinin doldurduğu anketler yoluyla incelenmiş, bunun öğrencilerin MCTM kapsamındaki müzikal ödevleri tamamlama isteği ve kabiliyetini etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Son olarak, sağır öğrencilerin aldığı puanlar duyan öğrencilerin puanlarıyla tanımlayıcı biçimde karşılaştırılmıştır. Genel olarak, sağır öğrencilerin MCTM testi kapsamındaki müzikal ödevleri tamamlayabildikleri görülmüştür. Tanımlayıcı istatistikler, sağır öğrencilerin müzikal kapsamlılık, orijinallik ve sözdizimi alanlarında duyan öğrencilere göre daha düşük puan aldıklarını, ancak müzikal akıcılık konusunda daha yüksek puan aldıklarını göstermiştir. Sağır öğrenciler grubunda kız ve erkek öğrenciler kapsamlılık ve akıcılık faktörlerinde eşit puanlar alırken, kız öğrenciler orijinallik ve sözdizimi faktörlerinde daha yüksek puan almışlardır. İlkokul öğrencileri müzikal kapsamlılık alanında ortaokul öğrencilerinden daha yüksek puan almış, müzikal orijinallik ve sözdizimi alanlarında daha düşük puan almış, müzikal esneklik alanında ise yaklaşık eşit puan almışlardır. Daha düşük ve daha yüksek puan alan dörder öğrenci üzerinde vaka çalışmaları tamamlanmış, böylece sağır öğrencilerin müzikal ödevlere tepkileri konusunda daha derin bir bakış açısı elde edilmiştir.

Kerem'in yaptığı (2009), “Müzik Terapisinin Koklear İmplant Kullanan Küçük Çocukların Kendiliğinden İletişim Etkileşimleri Üzerindeki Etkileri” adlı bu çalışma, müzik terapisinin (MT) küçük çocukların koklear implantasyon sonrasında kendiliğinden taklit, başlatma, sırayla davranma, senkronizasyon etkileşimleri üzerindeki etkisini incelemektedir. Ayrıca, ailelerden çocuklarının MT müdahalesi öncesinde ve sonrasında günlük yaşamlarındaki müzik faaliyetleri ve müzikten aldıkları keyfe yönelik veriler toplanmıştır. Denekler, aileleri normal duyabilen ve sağırılıktan başka bilinen engeli olmayan 2-3 yaşında beş çocuktan (4 kız, 1 erkek) oluşmaktadır. Çalışmada çeşitli yöntemler uygulanmış olup, bunlar derinlemesine çoklu vaka çalışması olarak gerçekleştirilmiş, tepkiler denekler ve koşullar arasında karşılaştırılmıştır. Deneklerin koşul sırasına göre rasgele seçildiği bir A-B-A-B çapraz çalışma modeli uygulanmıştır (A: haftada dört 20 dakikalık oyun seansı, 10 dakikası terapist yönetiminde, 10 dakikası çocuk tarafından yönlendirilen; B: haftada dört 20

dakikalık MT seansı, 10 dakikasını terapist yönetiminde, 10 dakikasını çocuk tarafından yönlendirilen). Araştırmacı her iki koşulda da terapistlik yapmış ve her ikisi için de esnek bir protokol uygulamıştır. Veriler, ana araç olarak MT ve oyun seanslarının video analizleri, ikincil araçlar olarak da standart olmayan ebeveyn müdahale öncesi ve sonrası anketleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak toplanmıştır. Tüm seansların DVD kayıtlarının analizi, MT'nin hedef davranışların frekans ve/veya süresini oyuna göre önemli derecede daha fazla genişlettiğini teyit etmiştir. Kendiliğinden sırayla davranma etkileşiminin, hem MT hem de oyun seanslarının yönlendirmesiz kısımlarında önemli oranda daha fazla olduğu görülmüştür. Anne veya babaların çalışma öncesi ve sonrası anketlere verdikleri cevaplar arasında önemli farklar görülmemiştir. Görüşmelerin tematik analizi, ebeveynlerin MT'nin öneminin farkında olduklarını ve farklı müzik faaliyetlerini sürdürme konusunda istekli olduklarını göstermektedir. Bulgular, bu çalışmada uygulanan şekliyle MT'nin, Koklear İmplant kullanan küçük çocuklara yönelik tam bir rehabilitasyon programı içerisine entegre edildiğinde iletişim çıktıları üzerinde pozitif etkiye sahip olacağı tezini desteklemektedir. Bu yararların elde edilebilmesi için, ebeveyn ve öğretmenlere Koklear İmplant kullanan çocuklara müzik dinletilmesi, müziğin iletişim için kullanımı ve yönlendirilmemiş yaklaşımın önemi konularında sağlam önerilerde bulunulmalıdır.

Chavez'in yaptığı (2007), "Sağır veya İşitme Güçlüğü Çeken Kişilerin Müziği Görsel Olarak Deneyimlemelerine Yardımcı Olacak Bir Yazılım" adlı araştırmaya göre, sağır ya da işitme güçlüğü çeken kişiler işitme kaybına uğradıklarında, kendileri veya başkalarını duyamaz hale gelirler. Bir ses duysalar da, bu ya bozuktur ya da düşük seviyeli ve/veya tiz sesleri duyamazlar. Müzik dinlerken, işitme kaybindan dolayı şarkı içerisindeki söz ya da melodilerin yalnızca bir kısmını algılayabilirler. İşitme cihazlarının çoğu konuşmaya yönelik tasarlandığından, bu soruna çare olmazlar. Müzik, beş duyunun üçü kullanılarak algılanır. Geliştirilen yazılım uygulaması, sağır ve işitme güçlüğü çeken kişilerin müzikte kaçırdıkları bilgileri yakalayabilmelerine yardımcı olmak amacıyla müziği görsel olarak sunmaktadır. Bu ödev için üç görsel özellik seçilmiştir: sözler, atan bir kalp ve bir spektrogram. Temassal öğeyi sağlamak için dördüncü bir bileşen eklenmiştir. Katılımcılar, Byrics adı verilen bu sistemle etkileşime girmişlerdir. Bir şarkı seçmişler ve üç bileşenin her birine birer birer maruz

birakılmışlardır. Katılımcılar, görsel özelliklerin şarkıdan aldıkları keyfi artırdığını belirtmiştir.

Darrow'un yaptığı (1989), "İşitme Engellilerin Tedavisinde Müzik Terapisi" adlı araştırma, işitme engeli ve bunun hastaların çevre ile etkileşimi üzerindeki etkisine ilişkin sınıflandırmalar sunar ve müzik terapisinin (MT) işitme engelli (İE) hastalardaki klinik uygulamalarını tartışır. Bu çalışmada, işitsel eğitimle ilgili olarak, konuşma ve dil gelişiminde müziğin kullanıldığı 6 noktalı bir müzik terapisi prosedürü tanımlanmıştır. İE hastalarla çalışan müzik terapistlerinin belirli iletişim yöntemlerini (Ör. Amerikan işaret dili, ipucuyla konuşma) biliyor olmaları gereklidir.

Staum'un yaptığı (1987), "İşitme Engelli Çocukların Konuşma Prosodisini İyileştirmek İçin Müzik Notasyonu" adlı çalışmaya göre, müzik notasyonunun kullanıldığı bir tedavi programının 3-12 yaş arasındaki 35 işitme engelli çocuğun sözel ritmik ve entonasyonal doğruluğunu iyileştirip iyileştirmeyeceğinin araştırıldığı bir çalışmadır. Diğer okuma ve sözel yeteneklere aktarım derecesi de incelenmiştir. Denekler tedavi programına ardışık 40 gün boyunca katılmışlardır. Denekler, ritmik ve çekimsel örgüleri en yüksek bireysel sözel seviyelerinde seslendirmişlerdir. Sonuçlar, tüm deneklerin önemli sayıda ritmik ve çekimsel örgüyü öğrendiğini ancak okuma bilen deneklerin yeteneklerini özgün yazılı malzemeye aktarma konusunda en büyük kazanımı elde ettiklerini göstermiştir. Basılı kelimelerin altına yazılacak müzik notasyonunun, bu popülasyonun okuma ödevlerindeki sözel, ritmik ve entonasyonal doğruluğunu artırmaya yönelik yararlı görsel ipuçları sağlayacağı belirtilmektedir. Daha genç çocuklarda, ilk prozodi becerilerinin geliştirilmesi için daha uzun vadeli bir tedavi programı önerilmektedir.

Gfeller ve Baumann'ın yaptığı (1988), "İşitme Engelli Çocuklarda Müzik Terapisi İçin Değerlendirme Prosedürleri: Dil Gelişimi" adlı çalışmaya göre; MT' nin işitme engelli çocukların dil gelişimi dahil olmak üzere iletişimle ilişkili birçok sorunu için değerli bir müdahale yöntemi olduğunu ileri sürer. Tedavi, her bir hastanın güçlü yönleri ve ihtiyaçlarının belirlenmesini, uygun müdahalelerin seçilmesini ve ilerlemenin değerlendirilmesini gerektirir. Dil gelişiminin ölçümünde kullanılacak uygun değerlendirme aracının seçimi, işitme kaybı ile ilişkili dil sorunlarının anlaşılması ve doğru tedavi amaçlarının bilinmesini gerektirir.

Ford'un yaptığı (1985), "Müzikal Deneyim ve Yaşın Sağır Çocukların Karmaşık Seslerin Perdelerini Ayırt Etme Kabiliyeti Üzerindeki Etkileri" adlı bu araştırmanın amacı, sağır çocukların karmaşık seslerin perdelerini ayırt etme yeteneklerinin araştırılmasıdır. Araştırma, yaş ve okul müzikal deneyimlerinin perde ayırt etme üzerindeki etkilerinin araştırılması ve perde ayırt etme ile diğer değişkenler (duyma seviyeleri, akademik başarı, evde müzik geçmişi vb.) arasındaki muhtemel ilişkilerin belirlenmesi amacıyla tasarlanmıştır. 250 ve 500 Hz. arasındaki frekans fark limenini (difference limen for frequency - DLF) ölçmek üzere bir perde ayırt etme testi tasarlanmıştır. Denekler (6-9 ve 11-12 yaşlar arasında) sağırılar için iki yatılı okuldan seçilmiş olup, bunlardan birinin müfredatında müzik dersleri bulunmaktadır. Geçmiş müzikal deneyime ilişkin bilgiler deneklerin ailelerinden ve sınıf öğretmenlerinden anketler yoluyla alınmıştır. Odyometrik veriler ve başarı seviyeleri okul kayıtlarından elde edilmiştir. Verilerin analizinde SPSSX programı kullanılmıştır. Denekler, DLF boyutlarında büyük değişkenlik sergilemişlerdir. 250 Hz. alt testine ait DLF değerleri 17.5 Hz. ile 103 Hz.'in üzeri arasında değişmekte olup, DLF medyan değeri 39.9 Hz.'dir. 500 Hz. alt testine ait DLF değerleri 26 Hz. ile 205 Hz.'in üzeri arasında değişmekte olup, DLF medyan değeri 86.2 Hz.'dir. İki yönlü ANOVA sonuçları, yaş ve okula göre gruplandırılmış denekler arasında istatistiksel olarak önemli bir fark olmadığını göstermiştir. Genç deneklerde DLF ve duyma seviyeleri arasında orta ile yüksek derecede pozitif korelasyon gözlenirken, yaşı daha büyük deneklerde bu değişkenler arasında çok az korelasyon görülmüş ya da hiç korelasyon görülmemiştir. Adımsal çoklu regresyon analizi, 250 Hz.'deki duyma seviyesinin 250 Hz. ve 500 Hz.'deki DLF'nin en iyi göstergesi olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, sağır çocukların ses perdesi ile ilişkili doğru faaliyetlerden yarar sağlayabileceğini göstermektedir.

Kerem'in yaptığı (1996), "Müzik Terapisinin Yürümeye Yeni Başlamış Sağır Çocuklar Arasında Koklear İmplantasyon Sonrası İletişim Etkileşimi Üzerindeki Etkileri" adlı araştırmanın sonunda yapılan çıkarımlara göre; müzik terapisi, söz konusu çocukların kendiliğinden iletişim etkileşimlerini artırmıştır. Ebeveynler bu tedaviye büyük değer vermektedir. Dolayısıyla: (1) müzik terapisinin tam kapsamlı bir rehabilitasyon programı içerisine entegre edilebileceği; (2) ebeveynler ve personele bu çocukların ses dünyasına maruz kalmalarına ilişkin sağlam öneriler verilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Constantinidou tarafından yapılan (2004), “Florida Eyalet Üniversitesi Müzik Fakültesi Beş Vaka Çalışması: Birinci Vaka Çalışması Başlığı: Müzik Terapisinin İşitme Engelli Çocuklarda BT Taraması Sırasında Bütünleyici Kullanımı” adlı çalışmaya göre; Bilgisayarlı Tomografi (BT), yetişkinler için olduğu kadar çocuklar için de birçok durumun teşhisinin konmasına yardımcı olan bir görüntüleme tekniğidir. Ancak, her cihazda olduğu gibi, yanlış kullanım, çocuklarda yüksek kanser riski dahil olmak üzere benzersiz yan etkiler doğurmaktadır. Araştırmalar işitme engelli çocukların müziği dokunma duyusu, titreşimlerin hissedilmesi ve sınırlı aralıkları dahilindeki belirli tonların duyulması yoluyla algılayabildiklerini gösterdiğinden, bu çalışmada müzik terapisinin işitme engelli çocuklarda BT taramaları sırasında potansiyel kullanımı tartışılmıştır.

Yennari’nin yazdığı (2010), “Koklear İmplant Kullanan Genç Sağır Çocuklarda Şarkı Başlangıçları: Hareket Ettikleri Şarkı, Hissettikleri Şarkı, Paylaştıkları Şarkı” adlı bu makale, dört yaşın altında, dil gelişimi öncesinde sağır olmuş ve koklear implant (Kİ) kullanan çocuklara odaklanmakta olup, İngiltere’de bir takvim yılı boyunca Kİ kullanmış yedi sağır çocuğun müzikal faaliyetlerini gözlemlemek, kaydetmek ve analiz etmek amacını taşıyan daha geniş bir çalışmanın uzantısı niteliğindedir. Sağır çocukların şarkı söyleme faaliyetleri, yalnızca sınırlı sayıda çalışmanın odak noktası olmuştur. Bu makale, çok genç sağır çocukların şarkı söyleme davranışlarını bütünsel bir iletişim deneyimi olarak sunmakta ve genel müzik yapma kabiliyetlerinin zamanla ve diğerlerinin eşliğinde gelişen kısmını göstermektedir. Bu makalede veriler içerisinden bir örnek analiz edilmiş, sağır çocukların şarkı girişlerine ait çeşitli parametreler tartışılmıştır: başkalarının varlığı, şarkı malzemesi tercihi, şarkının yapısal tarafının yeniden üretimi, şarkı söylemeye kinestetik ve duygusal katılım ve şarkı deneyimlerinin çocuğun kendi özel alanlarında yeniden gerçekleştirilmesi.

Chen ve Schraer’in yaptığı (2011), “Farklı Duyma Kabiliyetlerine Sahip Genç Çocukların Müzikal Faaliyetlere Katılımı” adlı bu çoklu vaka çalışmasında, yaşları 3-4 arasında değişen beş işitme engelli/sağır çocuk (35-95 dB arası işitme kaybı) ve dört normal duyabilen çocuk incelenmiştir. Bu çocukların çeşitli müzikal faaliyetlere tepkileri gözlenmiş ve akış göstergeleri kullanılarak analiz edilmiştir. Her iki gruptaki çocukların da (1) müzikal faaliyetlere katılabildikleri; (2) müzik yapısı, türleri, vuruş ve ritim konusunda müzik bilgisi sergiledikleri; (3) müzik ile iletişim ihtiyaçlarını ifade

ettikleri; (4) akış deneyimi kalitelerinin bireysel karakterlerine bağlı olduğunu gösterdikleri ve (5) akış deneyimini gösteriş şekillerinin müzik faaliyetinin içeriğinden etkilendiğini gösterdikleri görülmüştür. Müzik faaliyetlerinin işitme engelli/sağır çocuklar için, müzik algıları normal duyabilen çocuklardan farklı olsa dahi keyif verici olabildiği sonucuna varılmıştır.

Jones ve diğerleri'nin yaptığı (2009), “Müzikal Perde Algılama Eksikliğine Sahip Yetişkinlerde Sesbilimsel (Fonolojik) İşleme” adlı araştırmada; büyük bir rasgele popülasyon Bozulmuş Sesler Testi (Distorted Tunes Test - DTT) kullanılarak test edilmiş ve müzikal perde algılama eksikliğine sahip bireyler belirlenmiş, bunlardan DTT puanı en düşük 10'luk yüzde dilimde yer alan kişiler ise duyarsız kulaklı olarak sınıflandırılmıştır. 35 duyarsız kulaklı birey ve 34 normal kontrol bireyinin sesbilimsel işleme kabiliyeti incelenmiştir. Her iki gruba da işitsel kelime ayrıştırma, hece segmentasyonu ve Kapsamlı Sesbilimsel İşleme Testi (Comprehensive Test of Phonological Processing - CTOPP) dahil olmak üzere sekiz sesbilimsel işleme testi uygulanmıştır. Duyarsız kulaklı grup, tüm ölçütlerde düşük sesbilimsel ve sesbirimsel farkındalık kabiliyetleri sergilemişlerdir. Sonuçlar, DTT testindeki düşük performansın konuşma seslerini işleme eksikliği ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, konuşma sesleri ile müzikal seslerin işlenmesinin ortak öğelere sahip olduğu ve kulak duyarsızlığının sıklıkla müziğe özel olmayan çeşitli ses işleme eksikliklerinin de eşlik ettiği sendromik bir bozukluk olarak değerlendirilebileceği yönündeki hipotezi desteklemektedir. Öğrenim çıktıları: Okuyucu, (1) müzikal perde algılama eksikliğine eşlik eden birçok sesbilimsel algı ve işleme eksikliği hakkında bilgi sahibi olacak ve (2) müzikal değerlendirme ölçütleri ve müzik temelli terapilerin sesbilimsel ve diğer konuşma bozukluklarının tedavisindeki muhtemel kullanım şekillerini öğreneceklerdir.

Schraer ve Chen'in yaptığı (2009), “Koklear İmplant Kullanan Okul Öncesi Çocukların Müzikal Faaliyetlere Tepkileri: Çoklu Vaka Çalışması” adlı bu çalışmanın amacı, Kİ kullanan okul öncesi çocukların müzikal deneyimlerini incelemektir. Araştırma amaçları, (1) faaliyetlere müzikal, sosyal ve duygusal tepkilerin ve (2) Kİ ile deneyim uzunluğunun tepkileri etkileyip etkilemediğinin incelenmesidir. Katılımcılar, 4 yaşında, Kuzeydoğu ABD'de bir Sağır Okuluna devam eden ve konuşma dönemi öncesinde sağır olmuş dört çocuktur. Çocuk A, Çocuk B ve Çocuk C'nin Kİ deneyimleri sırasıyla üç yıl, bir yıl ve bir aydır. Ders ve video dökümleri ile araştırmacı saha notları gibi

kalitatif veriler müzikal, sosyal ve duygusal tepki kategorilerine kodlanmıştır. Verilerin analizi, katılımcıların yeterli müzikal tepkiler verdiğini ve Kİ deneyiminin katılımcıların şarkı söylemesi üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Fulford, Ginsborg ve Goldbart'ın yaptığı (2011) “Dinlememeyi Öğrenmek: İşitme Engeline Sahip Müzisyenlerin Deneyimleri” adlı çalışmaya göre, çocuklukta oyunlarla müzikal keşiflerden yetenekli bir müzisyen olarak yetişkinliğe süren yolculuk, işitme engelli insanlar için sorunlu olabilir. Bu konuda bir takım nesnel araştırmalar yapılmış olsa da ampirik araştırmalar eksiktir. Bu çalışmada on iki işitme engelli müzisyenle müzikal geçmişleri, işitme kayıpları ve interaktif müzik yapma deneyimleri ile ilgili görüşmeler yapılmıştır. Suretler üzerinde bir tematik ağ analizi gerçekleştirilmiştir. Müzikle uğraşan ailelerin pozitif, erken ve ilham verici deneyimler sağladıkları, böylece bireylerin müzikal öz yetkinlik geliştirmelerini sağladığı görülmüştür. Bu temaların işitme engelinin yarattığı güçlüklerden bağımsız olarak ve negatif müzik yapma deneyimlerine karşın işlediği görülmüştür. Ayırt etmek için duyma duyusuna tam bağımlılıktan duyum olmaksızın katılıma kadar değişen aralıkta olmak üzere dinamik dinleme stilleri belirlenmiştir. Dinleme stillerinin gelişiminin, duyma seviyesindeki fizyolojik değişiklikler ve işitme cihazlarının bozucu etkisinin neden olduğu işitsel algı sorunlarının müzakeresinde çok önemli olduğu belirlenmiştir.

2.10.7. Müzik Ve Gelişim İle İlgili Yabancı Araştırmalar

Crosswhite'ın yaptığı (1996), “Müzik Eğitiminin Okul Öncesi Çocukların Dil Gelişimi Üzerindeki Etkisi” adlı bu çalışmanın amacı, sıralı bir müzik eğitimi programının okul öncesi çocukların dil gelişimi (hem algısal hem de ifadesel dil) üzerindeki etkisinin araştırılmasıdır. Denekler, Nashville, Tennessee bölgesindeki iki anaokulunda okuyan üç ila dört yaş arası 33 çocuktan oluşmaktadır. Çalışma kapsamındaki her iki eksiksiz sınıfta bulunan denekler, algısal dil becerileri için Peabody Resimli Söz Dağarcığı Testi-Revize (PPVT-R) form L kullanılarak, ifadesel dil becerileri içinse banda kaydedilmiş dil örnekleri toplanarak önteste tabi tutulmuştur. Öntest sonrasında gruplardan biri, üç ay boyunca haftada iki kez, sertifikalı bir müzik öğretmeninden planlı müzik dersleri almıştır. Diğer gruba müzik dersi verilmemiştir. Ders dönemi sonunda, sontest olarak her iki gruba da algısal dil becerileri için PPVT-R form M uygulanmış, ifadesel dil içinse ikinci bir dil örneği kaydedilmiştir. Çalışmanın sonuçları,

okul öncesi çocukların dil gelişiminde müziğin bir etkisinin bulunmadığını göstermiştir. Uygulama alanının rasgele seçilmemiş olması, daha destekçi bir çevrenin oluşmasına neden olarak araştırma çıktılarına etkilemiş olabilir. Öte yandan, çalışmanın çıktılarına etkilemesi daha muhtemel olan neden, örneklem boyutunun küçük oluşu ve dolayısıyla istatistiksel gücün düşük oluşudur. Çalışma çıktısının nedeninin küçük örneklem boyutu mu, yoksa müziğin dil gelişimi üzerinde etkisinin olmaması mı olduğu belirlenememiştir. Bu çalışma, sıralı bir müzik eğitimi programının okul öncesi çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisinin araştırılmasına yönelik gelecekte daha büyük örneklemle yapılacak çalışmalar için temel teşkil etmektedir.

Philips ve Aitchis'nin yaptığı (1997) şarkı söylemenin müziksel yetenek ile bağımlı araştıran “Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Doğru Şarkı Söyleme İle Ses Ayırma Ve Tonal Yetenek Arasındaki İlişki” adlı araştırmaya göre, doğru şarkı söyleyemeyen kişilerin söyleyebilen kişilere göre daha farklı ses ayırma ve tonal yeteneğe sahip olup olmadıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Doğru şarkı söyleyen ve söyleyemeyen kişilerin ses ayırma ve tonal yetenekleri arasında istatistiksel olarak önemli bir fark bulunamamıştır. Doğru şarkı söyleyemeyen kişilerin “duyarsız kulaklı” olmadıklarını veya sesleri yakalama konusunda yetersiz duyumsal keskinliğe sahip olmadıklarını öne sürer.

Cecile' nin yaptığı (1989), “Müzik” adlı bu çalışmanın amacı, şarkı söyleme faaliyetlerini içeren müzik terapisi seanslarının dil öğrenme güçlüğü çeken okul öncesi çocuklarda belirli dil becerilerinin gelişimine katkılarının araştırılmasıdır. Bu araştırmanın denekleri, dil öğrenme güçlüğü çeken çocuklara yönelik geliştirilen bir okul öncesi programına devam eden okul öncesi yaşta üç erkek çocuktur. Bu çocuklar, araştırmacı tarafından geliştirilen müzik/dil tekniğinin uygulandığı dört eğitim seansına katılmışlardır. Araştırmacı, eğitim yönteminin uygulanan hali ile çocuklarda hedeflenen dil becerilerinin gelişimine katkı sağlamadığı sonucuna varmıştır. Ayrıca, öntest ve sontest ölçümlerinde de dil becerilerinde iyileşmeye yönelik herhangi bir önemli bulguya rastlanmamıştır.

Yun'un yaptığı (2011), “Okul Sonrası Faaliyet Tabanlı Bir Müzik Programının Az Başarılı Müzik Öğrencilerinin Müzikal Başarısı, Sosyal Gelişimi Ve Öz güvenleri Üzerindeki Etkileri” adlı bu çalışmanın amacı, okul sonrası faaliyet tabanlı bir müzik

programının az başarılı müzik öğrencilerinin müzikal başarısı, sosyal gelişimi ve özgüvenleri üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Gerçek bir öntest-sontest tasarımı kullanılmış ve tedavi süresi 14 saat olarak belirlenmiştir. Denekler ($n=66$), Kore’de bulunan üç ilkokulun tüm beşinci sınıf öğrencilerine ($n =494$) uygulanan Colwell Müzik Başarı Testinde (MAT) en düşük çeyrek dilimde yer alan öğrenciler arasından rasgele seçilmiştir. Tedavi grubuna ($n =33$) okul sonrası faaliyet tabanlı müzik programı (MAMP) uygulanırken, kontrol grubuna ($n=33$) okul sonrası müzik programı uygulanmamıştır. Bu çalışmanın sonuçları, okul sonrası faaliyet tabanlı bir müzik programının az başarılı müzik öğrencilerinin müzikal gelişimine katkıda bulunduğunu ve ayrıca, bu öğrencilerin sosyal gelişimi ile özgüvenlerini desteklediğini göstermektedir.

Zachopoulou, Tsapakidou, Derri’nin yaptığı (2004), “Gelişimsel Olarak Uygun Bir Müzik Ve Faaliyet Programının Erken Çocukluk Döneminde Motor Performans Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmaya göre, temel motor becerilerinin gelişimi, farklı türlerde fiziksel eğitim programlarının uygulanması ile sağlanır. Bu çalışmanın amacı, gelişimsel olarak uygun bir müzik ve faaliyet programı ile gelişimsel olarak uygun bir fiziksel eğitim programının 4 ila 6 yaş arasındaki çocuklarda zıplama ve dinamik denge gelişimi üzerindeki etkilerinin araştırılması ve kıyaslanmasıdır. Çalışmaya 42 kız ve 48 erkek olmak üzere toplam doksan çocuk katılmıştır. Bunlardan ellisi deney grubunu oluşturmuş ve 2 ay süren müzik ve faaliyet programını izlemişlerdir. Diğerleri ise kontrol grubunu oluşturmuş, aynı süre boyunca fiziksel eğitim programını izlemişlerdir. Çocukların zıplama ve dinamik dengeleri MOT 4-6 (Zimmer, R. & Volkamer, M, 1987, Motoriktest fuer vier-bis sechsjährige kinder. Manual, Belz: Weinheim) kullanılarak değerlendirilmiştir. Veriler, tekrar eden ölçütlerin varyansları üzerinde çoklu değişken analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, deney grubunun hem zıplama hem de dinamik denge konusunda önemli derecede iyileşme kaydettiğini göstermiştir. Buradan, gelişimsel olarak uygun bir müzik ve faaliyet programının okul öncesi çocuklarda zıplama ve dinamik denge gelişimi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucu çıkarılabilir.

Bird’in yaptığı (2007) tez çalışmasında, “Müziğin Latin Kökenli Anaokulu Öncesi (AÖ) İngilizce Öğrencilerinin (İÖ) İngilizce Dil Gelişimindeki (İDG) Rolü” incelenmiştir. Tez çalışmasında özellikle üç ana nokta incelenmiştir: (1) müziğin AÖ İngilizce

öğrencilerinin dil gelişimindeki rolü, (2) öğretmen ve ebeveynlerin AÖ öğrencilerin İngilizce öğrenmesinde müziğin rolü ile ilgili algıları ve (3) sinirbilim araştırmalarının müziğin anaokulu öncesi İngilizce öğrencilerinin ikinci dil gelişimindeki rolünün anlaşılması üzerindeki etkileri. Bu tek sınıf tabanlı kalitatif vaka çalışmasında, belirli bir anaokulu öncesi Okula Hazırlık Dil Gelişim Programına (SRLDP) katılan beş aile incelenmiştir. Müziğin AÖ öğrencilerin İngilizce öğrenimine katkılarının belirlenmesi için sınıf gözlemleri, ebeveynlerle görüşmeler ve öğretmenlerle görüşmelerden yararlanılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, müziğin AÖ küçük çocukların dil gelişimine, İngilizceyi pratik etmeleri ve sosyal becerileri ile iletişimlerini geliştirmeleri için risksiz bir ortam sağlamak suretiyle katkıda bulunduğunu göstermektedir. Çalışma sonuçları ayrıca, öğretmen ve ebeveynlerin, müziğin öğrencileri motive etmek, güvenlerini artırmak ve hafızalarını geliştirmek için kullanıldığını anladıklarını göstermektedir. Son olarak, müziğin anaokulu öncesi İngilizce öğrencilerinin ikinci dil gelişiminde öğrenimi artırıcı ve hafızayı geliştirici rolünün bulunduğu belirlenmiştir.

Barker'e ait (1981), “Öğrenme Güçlüğü Çeken Çocuklarda Benlik Algısını Geliştirmekte Orff Schulwerk Metodunun Kullanımı” adlı bu çalışmanın amacı, geleneksel metodların yanı sıra Orff Schulwerk metodu uygulanması sonucunda öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda benlik algısında kayda değer bir değişim olup olmadığını Piers-Harris çocuklarda benlik algısı ölçeği (Piers-Harris Childrens Self Concept Scale) doğrultusunda incelemektir. Sonuçlar göstermektedir ki deney ve kontrol grubu arasında davranış, entelektüel ve okul statüsü, popülerite ve genel başarıda kayda değer farklılıklar ortaya çıkmıştır. Fiziksel görüntü ve özellikler, kaygı, mutluluk ve tatmin açısından kayda değer değişiklik görülmemiştir.

Ardrey'in yaptığı, (1999) “Orta Okul Genel Müzik Eğitimi: Kodaly, Dalcroze, Orff ve Ergenlerin Gelişimsel İhtiyaçları” adlı bu çalışmanın amacı, ergenlerin temel gelişim ihtiyaçlarından birini karşılayan genel müzik derslerinin içinde yer alan problemlerin tanımlanması ile Dalcroze, Orff ve Kodaly metodolojilerinin bu problemlerin çözümüne olan katkısının incelenmesidir. Araştırmanın birinci evresinde 20 ortaokul müzik öğretmeni gözlenmiştir. Bu gözlemlerden ergenlerin ihtiyaçlarını en iyi karşılayan 4 adet müzik öğretmeni seçilmiştir. İkinci evrede bu 4 müzik öğretmeni ile görüşmeler ve gözlemler yapılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, Kodaly, Dalcroze ve Orff

yöntemlerinin kullanımı ile birlikte ergenlerin ihtiyaçlarına karşı duyarlı olunduğunda ortaokul müzik eğitimi başarılı ve verimli gerçekleşecektir.

Gan ve Chong'un yaptığı (1998), “Dilin Ritmi: Bir Entegre Müzik ve Dil Sanatları Programı ile Singapur'da Anaokuluna Devam Eden Çocukların Konuşma ve Dinleme Becerilerinin Teşvik Edilmesi” adlı araştırmaya göre; anlatımlı dil ve müzik projesi (Expressive language and music project – elm), 1996 yılında Ulusal Eğitim Enstitüsü’nde başlatıldı. Projenin öncelikli hedefi, anaokuluna devam eden çocukların İngilizce sözlü ifade yeteneklerini geliştirmek amacıyla entegre bir dil ve müzik programı geliştirmektir. On iki ana sınıfı öğrencisi bir yıl süreyle haftalık derslere tabi tutuldu, bu derslerde çok çeşitli dil çalışmalarına ve müzikal etkinliklere (Müzik eğitiminde Orff ve Kodaly yaklaşımını esas alan) katıldı. Doğal iletişim düzenlemesi, kaynakların yaratıcı yönde kullanımı ve bu etkinlikler çocukların İngilizce öğrenmesini kolaylaştırdı. Yılsonunda, projeye dahil olan bütün çocukların dil, müzik ve sosyal becerileri gözle görülür ölçüde arttı.

Kennedy’nin yaptığı (2007), “İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinde Kısa Süreli Orff Schulwerk Uygulamasının Akıcı Okumaya ve Anlamaya Etkisinin İncelenmesi “ adlı bu çalışma İlkokul 2. Sınıf Öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kısa süreli Orff Schulwerk deneyiminin akıcı okumaya ve anlamaya etkisi incelenmektedir. Öğrenciler (N=20) sekiz ve on iki kişilik A ve B gruplarına rastgele yerleştirilmiştir. Akıcı okuma ve anlama değerlendirmeleri deney öncesi, Deney esnası, Deney sonrası fazları olmak üzere araştırmanın her aşamasında iki gruba da uygulanmıştır. Birinci fazda grup A deney grubu B ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney şartları okuldan önce haftada iki kere toplamda on iki seans olmak üzere orff metodunun uygulanmasını içermektedir. İkinci fazda ise iki grup yer değiştirilerek aynı çalışma adımları uygulanmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma ve anlama puanları kaydedilerek analiz edilmiştir. Sonuçlara göre; akıcı okumada ve anlamada deneye bağlı kayda değer değişiklik gözlenmemiştir. ($p<0.05$) .

2.10.8. Müzik ve Gelişim İle İlgili Türkçe Araştırmalar

Erdemli’nin yaptığı (1995), araştırma erken müzik eğitimi programına devam eden, 48-56 aylık çocuklara müzik becerilerinin kazandırılmasında müzik eğitimi uygulamalarının etkisinin incelenmesi amacı ile planlanıp yürütülmüştür. Elde edilen

verilere göre, erken müzik eğitimi programına devam eden 48-56 aylık çocukların elleriyle ritim tutabilme becerilerinin geliştirilmesinde müzik uygulamaları etkili bulunmuştur. Araştırma örneklemine alınan çocukların temposu sıkça değişen bir parçaya ritmik uyum sağlayabilme becerilerinin geliştirilmesinde, müzik eğitimi uygulamaları etkili bulunmuştur. Örneklemindeki çocukların, ritmik örnekleri, bir müzik aletini kullanarak tekrar edebilme becerilerinin geliştirilmesinde, müzik eğitimi uygulamalarının etkili olduğu görülmüştür. Araştırma örneklemine alınan 48-56 aylık çocukların, bilinen bir melodiye ritim aletleri ile eşlik edebilme becerilerinin geliştirilmesinde, müzik eğitimi uygulamaları önemli bulunmuştur. Araştırma örneklemindeki çocukların, vücudu ile müziğe eşlik edebilme becerilerinde deney ve kontrol grupları arasındaki fark önemli bulunmuştur. Araştırma örneklemine alınan 48-56 aylık çocukların kısa melodiler üretebilme becerilerinin geliştirilmesinde, müzik eğitimi uygulamalarının etkili olduğu görülmüştür ($p < 0.05$). Araştırma örneklemindeki çocukların, verilen bir melodiye söz yazabilme becerilerinden aldıkları öntest-sontest ortalamaları arasında farkın deney ve kontrol grubu arasındaki farkı önemli bulunmuştur. Araştırma örneklemindeki çocukların şarkı söyleme becerilerini geliştirilmesinde müzik eğitimi uygulamalarının önemli olduğu bulunmuştur. Araştırma örneklemine alınan 48-56 aylık çocukların piyanodan verilen sesin tek ses mi, yoksa daha fazla ses mi olduğunu anlayabilme becerisinin geliştirilmesinde, müzik eğitimi uygulamalarının önemli olduğu bulunmuştur. Araştırma örneklemindeki çocukların kısa ezgileri tekrar edebilme becerilerinin not ortalamalarının deney ve kontrol grupları arasındaki farkı önemli bulunmuştur.

Denk'in yaptığı (2000), araştırmada anaokuluna devam eden 6 yaş grubundaki çocukların alıcı dil gelişim düzeylerine müzik eğitiminin etkisi incelenmiştir. Araştırmanın deney grubunu 10 kız 10 erkek olmak üzere 20 öğrenci, araştırmacının kontrol grubunu 10 kız 10 erkek olmak üzere 20 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Peabody Resim- Kelime Testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre; destekleyici olarak uygulanan müzik eğitimi programlarının çocukların alıcı dil gelişimine olumlu etkileri olduğu bulunmuştur.

Uysal'ın yaptığı (2010), bu araştırma 6 yaş grubu çocuklara Orff-Schulwerk Müzik-Hareket Eğitimi verilmesinin dikkat, yaratıcılık, sosyal iletişim gelişimi açısından geleneksel eğitim alan gruba göre anlamlı bir farklılığa yol açıp açmadığının

belirlenmesi amacı ile planlanmıştır. Araştırmanın sonunda yapılan hesaplamalar sonucunda Orff-Schulwerk Müzik Hareket Eğitiminin %95 güven aralığında dikkat, sosyal iletişim, yaratıcılık gelişimini artırdığı saptanmıştır. Deney grubunun dikkat, sosyal iletişim, yaratıcılık gelişimi açısından kontrol grubunun oldukça ilerisinde olduğu saptanmıştır.

Koca tarafından yapılan (2010), bu araştırma 2009 – 2010 eğitim öğretim yılında, İstanbul il genelinde MEB’e bağlı ilköğretim okulları bünyesinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 adet 6 yaş çocuğuna geri planda dinletilen müziğin çoklu zekâ alanlarına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin TIMI Çoklu Zekâ Alanları Ölçeğinin müzik, kinestetik, matematik ve kişilerarası zekâ alanları, alt testlerinden aldıkları son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin TIMI Çoklu Zekâ Alanları Ölçeğinin matematik, müzik ve kişilerarası zekâ alanları alt testlerinden aldıkları son test puanları kontrol grubu öğrencilerinin aynı alt testlerden aldıkları son test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Yıldırım (2010), tarafından yapılan bu araştırmanın amacı, “Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezleri” ile “Zihinsel Engelliler (ZE)” Okulları’nda görev yapmakta olan öğretmenlerin, kavram öğretiminde müziğin kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma sonucunda; Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezleri’nde görev yapan öğretmenlerin, kavram öğretiminde müziği kullanma konusunda kendilerini oldukça yeterli gördükleri, ancak İş Okulları’nda görev yapan öğretmenlerin, kendilerini gerektiği kadar yeterli bulmadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Eğitim Uygulama Okulu ve ZE Eğitim Merkezleri’nde çalışan öğretmenlerin, kavram öğretiminde müziksel etkinliklere daha çok yer verdikleri de anlaşılmıştır.

Sağlam (2010)’ın yaptığı çalışmada kullanılan veriler Karadeniz Teknik Üniversitesinde (KTU) Temel İngilizce Bölümü’nde hazırlık okuyan 46 başlangıç seviyesindeki öğrencilerden elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme araçları öğrencilerin konuşma akıcılıklarını ölçen bir test ve İngilizce öğrenmelerindeki motivasyon/ilgi düzeylerini ölçen bir ankettir. Hem kontrol hem de deney grubunun konuşma derslerine giren öğretmenle de bir mülakat yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle çalışma sonrasında sınıf içerisinde yapılan değerlendirme bir başka deyişle öğrencilerden

müziğin konuşma derslerine katkısı hakkındaki yansımaları verilerin bir diğer bölümünü oluşturmuştur. Deney sonrasında her iki grubun motivasyon/ilgi düzeyi düşüş gösterse de, bu azalma deney grubunda kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha azdır. Sontest sonuçları deney öncesinde konuşma akıcılığında kontrol grubunun lehine olan anlamlı farkın deney sonrasında oldukça azaldığını, deney grubunun kontrol grubuyla arasında olan farkı önemli ölçüde azalttığını göstermiştir.

Çelikkol'un gerçekleştirdiği (2007), bu çalışma, ilköğretim ikinci kademe 6. ve 7. sınıflarda Türkçe derslerinde kelime kazanımında müziğin etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla İstanbul İli Ömerli Beldesinden iki ilköğretim okulu seçilmiş, 6. ve 7. sınıflardan birer tane deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Örneklemde toplam 87 öğrenci yer almaktadır. Araştırmada “öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Kelime kazanımında müziğin kullanılması, klasik yöntemle göre başarıyı artırmaktadır. Türkçe derslerinde müziğin kullanılması öğrencilerin derse güdülenmesine ve katılımın artmasına katkı sağlamaktadır. Türkçe derslerinde müzik zekâsından yararlanmak dersi daha etkin duruma getirmekte ve dersteki verimi artırmaktadır.

Öner'in (2006), yaptığı bu araştırma, öğrenme güçlüğü çeken çocukların müziğe olan duyarlılıklarını belirlemek ve onların dünyasında müziğin ne kadar etkili olduğuna ilişkin bilgiler elde etmek için yapılmıştır. Bu araştırmanın evrenini, öğrenme güçlüğü çeken çocuklar, örneklemi ise Aksaray İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 30 öğrenme güçlüğü çeken öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen en önemli sonuç, araştırma sonucunda öğrenme güçlüğü çeken çocukların müziğe, yaklaşık üçte ikisinin duyarlılık göstermiş olmasıdır. Öğrencilerin çoğu, dinletilen şarkılara eşlik etmiştir. Bu bağlamda öğrenme güçlüğü çeken çocukların, müziğe kendilerinden çok umulmayan bir duyarlılık göstermiş oldukları düşünülebilir.

Şengül'ün (1997), yaptığı bu araştırmanın amacı; ilköğretim kurumları 7. sınıflarında müziğin psikolojik temelleri açısından ses eğitimi uygulamalarının program- öğretmen- öğrenci bazında ne ölçüde gerçekleştiğini incelemek, yorumlamak ve gerekli durumlarda önerilerde bulunmaktır. Araştırmada öğretmen ve öğrenci için iki tip anket geliştirilmiştir. Öğrenci anketleri 105 öğrenciye, öğretmen anketleri ise 11 öğretmene

uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; müziğin psikolojik temellerinin ses eğitimine etkisi saptanmıştır.

Köksoy (2009), tarafından müziğin duygulanımlar üzerindeki etkilerini ortaya çıkartmak için yapılan bu çalışma da yapılan tarama/değerlendirme yöntemine göre müzik, öğrenme güçlüğüne aşmada, şizofreni hastalıklarında, ağrı ve kaygı düzeyini azaltmada, kalp ritmini düzenleyip kan basıncını düşürmede, hiperaktiviteyi dengelemede, bireyin sosyalleşmesinde, stresle başa çıkmada, sosyal bağları öne çıkaran oksitosin hormonunun salgılanmasında olumlu yönde gelişmelere sebep olabilmektedir bununla birlikte, müziğin olumlu etkilerinin yanında olumsuz etkilerine de ulaşılmıştır.

Sökezoğlu'nun yaptığı (2010), araştırmanın evrenini, Afyonkarahisar ili Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı çocuk yuvaları, örneklemini ise, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ili Bolvadin ilçesi Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı Bolvadin Mehmet Akif Ersoy Çocuk Yuvası 7-11 yaş grubu çocukları arasından deney ve kontrol grupları için rastgele seçilen 40 öğrenci oluşturmuştur. Elde edilen verilerin işlenmesi ve yapılan görüşmeler sonucunda; ritim, hareket ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitimi alan öğrencilerin, bu müzik eğitimi almayan öğrencilere göre “uygun iletişim becerileri kullanma, sırasını bekleme, özgüven duygusu geliştirme, sonuçları kabul etme” sosyal davranışlarında daha fazla geliştikleri saptanmış ve elde edilen sonuçlara dayanarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Dinçer'in (2009) yaptığı bu araştırma, ülkemizdeki ilköğretim okullarında okutulan müzik derslerinin işlevselliğinin ve öğrencilerin sınıf içi sosyal davranış ve gelişimlerine olan katkılarının yeterli olup olmadığının belirlenmesi ve alternatif müzikal etkinliklerin uygulanmasıyla bu seviyenin yükseltilebileceğine dair yeni fikir ve önerilerin oluşturulabilmesi amacıyla yapılmıştır. Değerlendirme sonunda; ilköğretim okulları müzik dersi müfredatına göre eğitim alan 7. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin, alternatif etkinlikler uygulanan deney grubu öğrencilerine göre müzikal anlamda daha yetersiz olduğu, yine deney grubu öğrencilerine göre sınıf içi sosyal davranış ve beceri gelişimlerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırma ile ilköğretim okullarında verilmekte olan müzik dersi içeriğinin, öğrencilerin, sürece daha

aktif dahil olabileceği etkinliklerle zenginleştirilmesi gerektiği; bu etkinliklerin öğrencilere kalıcı müziksel davranışlar kazandırırken, onların sınıf içi sosyal davranış ve gelişimlerine de büyük oranda katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Doğanarslan'ın (2008) yaptığı araştırma, erken yaşta koro eğitimi alan çocukların sosyal, psikolojik, duygusal ve zihinsel yönde gelişimlerini ortaya koymuştur. Araştırmanın sonucunda ayrıca, erken yaşta müzik eğitiminde çocuk korolarının önemli katkılarda bulunabileceği tekrar görülmüştür.

Kurt (2006) tarafından yapılan “Zihinsel Engelli Çocuklarda, Müzik Dinlemenin Öğrenme Üzerindeki Etkisi” isimli çalışmada, dört ile altı yaş arasında orta zekâ geriliği olan çocukların öğrenmesinde, müzik faaliyetinin etkisi saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonunda yapılan istatistiksel analizlere göre; iki grup açısından başarı ve isabet oranı değişkenine göre bir fark bulunamamış, motor becerilerinde anlamlı bir değişiklik görülmemiştir. Deneme ile doğru sayısı arasındaki ilişkiye bakıldığında, ikinci ve üçüncü haftalarda, kontrol grubu lehine pozitif korelasyon olduğu görülmüştür ($p < .01$). Deney grubu; araştırma hipotezleri açısından, herhangi bir farklılık yaratamamıştır.

Önsü (2005), tarafından yapılan bu araştırmanın amacı, düzenli olarak yapılan müzikli fiziksel egzersizlerin ve özel seçilmiş müziklerin sürekli kaygı ve beyin bioelektriksel işleyişine etkisini araştırmaktır. Sonuç olarak, düzenli olarak yapılan müzikli çalışmalarla beyin alfa dalgalarında ve sürekli kaygı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı değişimler gözlenebilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, müzikli fiziksel egzersizin kaygı ve beyin dalgalarına etkisi vardır denilebilmektedir.

Özkale'nin (2010) araştırmasına göre, Müziğin temel unsurlarından biri olan ritim çalışmalarıyla çocukların sadece oyunlarını eğlenceli yapmak değil, sosyal, psikomotor, bilişsel gelişimlerini desteklemek de söz konusudur. Buna dayanarak bu çalışmada okul öncesi dönem 6 yaş çocuklarıyla yapılan ritim çalışmalarının çocukların bilişsel becerilerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin CAS Planlama, Dikkat, Eş Zamanlı ve Ardıl Bilişsel işlemler alt ölçekleri ve CAS toplam son test puanları, ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca, CAS Ardıl Bilişsel işlemler son testinden almış oldukları puanların, deney/kontrol grubunda olma değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir

farka rastlanmıştır. Uygulanan ritim kalıpları çalışmalarının CAS Ardıl Bilişsel İşlemler üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Kuşçu (2010), tarafından yapılan bu araştırmada, “Orff-Schulwerk Yaklaşımı Kullanılarak Yapılan Müzik Etkinliklerinin 5-6 Yaş Çocuklarının Dikkat Becerilerine Etkisi” incelenmiştir. Araştırmaya, 10 deney grubuna ve 10 kontrol grubuna olmak üzere toplam 20 çocuk katılmıştır. Araştırmada anaokulu çocuklarının dikkat toplama becerilerini belirlemek amacıyla “FTF-K Beş Yaş Çocukları için Dikkat Toplama Testi” kullanılmıştır. Test, çocuklara öntest ve sontest olarak uygulanmış ayrıca, deney grubuna 20 hafta sonra tekrar uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; deney ve kontrol grubundaki çocukların dikkat becerileri öntest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunamamıştır. Deney grubundaki çocukların Orff-Schulwerk Yaklaşımı Uygulanarak Yapılan Müzik Etkinlikleri sonrasında dikkat becerileri sontest puan ortalamaları, kontrol grubu çocukların sontest puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksek bulunmuştur. Orff-Schulwerk Yaklaşımı Uygulanarak Yapılan Müzik Etkinlikleri sonrası deney grubu çocukların öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Orff-Schulwerk Yaklaşımı Uygulanarak Yapılan Müzik Etkinlikleri sonrası kontrol grubu çocukların öntest ve sontest puan ortalamaları arasında fark bulunmamıştır. Deneme grubu çocukların sontest puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Dinçer, Ece ve Yıldızlar’ın (2009) araştırmasının amacı, “İlköğretim ikinci sınıfların matematik dersinde, müziklendirilmiş matematik oyunları ile yapılan öğretimin akademik başarı ve tutuma etkisinin ne olduğunu belirlemektir. Araştırmanın sonucuna göre; geleneksel matematik öğretimi ile matematik dersini öğrenen kontrol grubunun ön başarı testi (16,65) ile son başarı testi (17,0) arasındaki erişileri manidar bulunmamıştır. Müziklendirilmiş matematik oyunları ile matematik dersini öğrenen deneysel grubun ön başarı testi (16,65) ile son başarı testi (24,06) arasında manidar bir fark bulunmuş, başarı erişilerinde de artış görülmektedir. Bu verilere dayanarak; ön başarı testi ile son başarı testinin sonuçlarından, geleneksel matematik öğretimine göre, müziklendirilmiş matematik oyunları ile dersi işleyen deney grubunun akademik başarılarının arttığı sonucuna ulaşılmaktadır”.

Şendurur ve Barış'ın yaptığı (2002), bu araştırma “müzik eğitiminin çocukların özellikle bilişsel başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymak, genelde düşünüldüğü gibi müziğin sadece duygulara seslenmekle kalmayıp, duygular yoluyla akla seslendiğini ayrıca, her yaş grubundaki çocuğun bilişsel öğrenmelerinde de önemli ölçüde etkin bir rol oynadığını vurgulamak amacını taşımaktadır. Bu amaçla, yurt dışında koynuyla ilgili yapılmış araştırmalar taranmış, bu araştırmaların ışığı altında Ankara Rıfat Ege Binnaz Ege Anadolu Lisesi 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden toplam 26 öğrenci üzerinde mini bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada müzik eğitimi alan ve almayan 2 gruptan oluşan öğrencilerin, yılsonunda tüm derslerden aldıkları not ortalamaları karşılaştırılmıştır. İki grubun yılsonu not ortalamaları gruplanarak, gruplar arasında frekans ve yüzde dağılımları alınmış, sonuç olarak müzik eğitimi alan grubun tüm derslerden daha başarılı olduğu saptanmıştır”.

Deleverova' nın (2006), yaptığı bu araştırma “müziğin 0-3 yaş grubu çocuklarında gelişimlerine olan etkilerinin incelenmesi amacıyla kaynak tarama ve görüşme yöntemleri uygulanarak yapılmıştır. Elde edilen bulguların sonucunda, 0-3 yaş grubunun müzik eğitiminin ülkemizde yaygın olmadığı, bebeklerin anne karnından itibaren müzikten etkilenebildikleri, tanıdıkları ilk müziğin ninni olduğu; müzikle erken yaşta eğitilen çocukların daha rahat, barışçıl, yumuşak başlı, dengeli, özgüvenli olduğu; müziğin diğer alanlarda dil, matematik, konsantrasyon gibi ilerleme sağladığı ve çocuğun başarılarını arttırdığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç göz önünde bulundurularak 0-3 yaş grubu çocuklarının müzik eğitimine dikkat çekilmiş ve bu doğrultuda önerilerde bulunulmuştur”.

Bu araştırma, “5-6 yaş grubu çocukların aldıkları piyano eğitiminin motor becerilerinin gelişimine hangi yönde etki ettiğini saptamak, piyano eğitimi gören ve piyano eğitimi görmeyen aynı yaştaki çocukların motor becerileri bakımından farklılıklarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklardan random (tesadüfî) olarak seçilmiş piyano eğitimi gören ve piyano eğitimi görmeyen olarak belirlenen 11'er kişilik 2 gruptan oluşan toplam 22 çocuğu kapsamaktadır. Örneklem grupları içinde yer alan çocuklara motor becerileri ölçmeye yönelik Bruininks-Oseretsky Motor Beceri Testi'nin 3 bölümünden oluşan 4 alt testi uygulanmıştır. Elde edilen verilerde piyano eğitiminin motor becerilerin

gelişimi bakımından olumlu yönde ve anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır” (Özçelebi, 2008).

Öziskender’in (2011), yaptığı araştırmanın “çalışma grubunu, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Samsun ili, Canik Yavuz Selim Yatılı İlköğretim Bölge Okulu, okul öncesi 6 yaş grubu öğrencileri arasından deney ve kontrol grupları için rastgele seçilen 40 kişi oluşturmuştur. Elde edilen verilerin işlenmesi sonucunda; Orff Schulwerk yaklaşımı ile verilen okul öncesi müzik eğitiminin, bu eğitimin verilmediği okul öncesi 6 yaş grubu çocuklara göre “Kişiler Arası İletişim, Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama, Sözel Açıklama, Amaç Oluşturma, Görevleri Tamamlama Becerileri” sosyal becerilerinin daha fazla geliştikleri saptanmış ve elde edilen sonuçlara dayanarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur”.

Pektaş’ın yaptığı (2010), çalışma müzikal ritim algısının müzikal ritim metoduyla terapi alan kekemelerde terapi sonuçlarına etkilerini araştırmak amacıyla planlanmıştır. “Herhangi bir sağlık problemi olmayan 12 yaş üstünde 14 birey çalışmaya dahil edilmiştir. Bu bireylerden 6 tanesinin ritim algısı vardır (I. Grup), 8 tanesinin ritim algısı yoktur (II. Grup). Bütün hastalar hem terapi öncesi hem de 12 haftalık terapi seansı sonrasında değerlendirilmiştir. Bireylerin ritim algılarını değerlendirmek için Radiology at Brigham and Women's Hospital affiliated with Harvard Medical School’dan Jake Mandell’in rhythm perception testi kullanılmıştır. Hastaların terapi öncesi ve terapi sonrası takıldıkları kelime sayılarını tespit etmek için spontan konuşma video kayıtları kullanılmıştır. Terapi seansları hastalara diyafragmatik solunumun öğretilmesini, uzamış fonasyon süresinin kazandırılmasını, müzikal ritm metoduyla okuma ve konuşma eğitimlerinin verilmesini içermektedir. Sonuçlarda istatistiksel olarak I. Grubun terapi sonuçları ve II. Grubun terapi sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamasına rağmen ritm algısının terapiye adaptasyon ve akıcılığın kazanılma hızı gibi farklı etkileri gözlenmiştir. Literatürde kekeme bireylerde ritm algısının terapi sonuçları üzerine etkileri konusunda herhangi bir çalışma bulunamamıştır”.

Eren’in yaptığı (2012), araştırmada, Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkililiği araştırılmıştır. Araştırmada, tek denekli

araştırma modellerinden deneklerarası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma, İstanbul'da Özel Nova Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde Yaygın Gelişimsel Bozukluklar başlığı altında yer alan otizm tanısı konulmuş ve adı geçen kurumda bireysel eğitime devam eden, 4,5 ve 5,5 yaşlarında iki erkek ve 3 yaşında bir kız çocuğu ile yürütölmüştür. Araştırma bulguları, Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömölü öğretim otistik çocuklara kavram öğretimdeki etkisinin olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Öğretimin uygulamalarının sona ermesinden sonraki 1., 2., ve 4., haftalarda yapılan izleme oturumları ile de kalıcılığın korunduğu ve öğrenilen kavramın farklı ortama, farklı kişilere ve farklı araç-gereçlere genellenmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma “deneme” modelindedir. “Deneme modelleri, neden- sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir” (Karasar, 2009, s. 87).

Araştırma gerçek deneme modellerinden öntest- sontest kontrol gruplu model ile gerçekleştirilmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, diğeri kontrol grubudur. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler gerçekleştirilir (Karasar, 2009, s. 97). Bu bilgilerden hareketle; araştırmanın gerçekleştirildiği Özel İlk İletişim Rehabilitasyon Merkezine devam etmekte olan 20 çocuk random bir şekilde seçilmiş ve yine random bir şekilde deney ve kontrol grubu olmak üzere 10’ar kişiden oluşan iki gruba ayrılmıştır.

Deney grubunda yer alan okul öncesi dönem 10 öğrenciye, 16 hafta boyunca haftada 4 saat, araştırmacı tarafından müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine terapötik bir çalışma yapmak amacıyla, müzik eğitimi programı uygulanmıştır. Uygulanan müzik eğitimi programı müzik ile ilgili eğitsel yaklaşımların yanında müzik terapisi ile ilgili terapötik çalışmalar içermektedir. Kontrol grubunda yer alan 10 çocuğa müzik eğitimi ve müzik terapisi ile ilgili herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Deney ve kontrol gruplarına Marmara Gelişim Ölçeği ve Müziksel Becerilerin Gelişimini Ölçme Aracı öntesti yapılmış, 16 haftalık uygulamadan sonra da Marmara Gelişim Ölçeği ve Müziksel Becerilerin Gelişimini Ölçme Aracı sontesti uygulanmıştır. Deney ve Kontrol gruplarına uygulanan öntest ve sontestler aynı tarihlerde yapılmıştır. Araştırmada ayrıca, “Kişisel Bilgi Formu” ve “Müzik Eğitimi İle Verilen Müzik Terapisi Grup Gözlem Formu” kullanılmıştır.

Tablo 7.
Araştırmanın Modeli

Grup	Uygulama Öncesi	Uygulama	Uygulama Sonrası
Deney	Öntest	16 Haftalık Müzik Eğitimi Programı	Sontest
Kontrol	Öntest		Sontest

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu “MEB Özel İlk İletişim Rehabilitasyon Merkezi”nde rehabilitasyon hizmeti alan 20 çocuk oluşturmaktadır.

Deney grubu n: 10 ve kontrol grubu da n: 10’dur. Deney ve kontrol grupları random bir şekilde seçilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocuklar gelişimlerine etki edebilecek uzun süreli herhangi bir hastalık geçirmemiş, işitme engeli dışında herhangi bir engele sahip olmayan (Down Sendromu, Cerebral Palsy, Mental Retardasyon gibi), doğuştan işitme engeline sahip, en az iki yıldır işitme cihazı kullanan ve en az iki yıldır Özel İlk İletişim Rehabilitasyon Merkezinde rehabilitasyon hizmeti alan, sözel iletişim kurabilen çocuklardır. (Çocukların işitme durumlarına ilişkin bilgiler Tablo. 8 ve Tablo.9’da yer almaktadır).

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan bu 20 çocuk rehabilitasyon merkezinde okul öncesi dönem çocuklara uygulanan özel grup eğitimi ve bireysel eğitim almaktadırlar. Deney grubu ve kontrol grubundaki öğrenciler bu eğitime ve hizmetlere devam ederken deney grubuna okul öncesi dönem işitme engellilerde müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine terapötik bir çalışma yapmak amacıyla oluşturulan müzik eğitimi programı uygulanmıştır. Bu program müzik ile ilgili eğitsel yaklaşımların yanında müzik terapisi ile ilgili terapötik çalışmalar içermektedir. Kontrol grubuna müzik eğitimi ile ilgili herhangi bir program uygulanmamıştır. Deney ve Kontrol grubunda yer alan çocukların hiç biri işaret dilini kullanmamakta hepsi sözel ifadeye dayalı yöntemi kullanmaktadırlar. Bu yüzden eğitim sırasında çocuklarla iletişimde

işaret dili kullanılmamış çocuklara verilen yönergeler, sorular ve yanıtlar hep sözel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Rehabilitasyon merkezinde verilen rehabilitasyon hizmetinin ve eğitimlerin açıklamasına araştırmmanın “Uygulama” kısmında genişçe yer verilmiştir.

Tablo 8.
Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin İşitme Durumları

Öğrenci	Cinsiyet	Sol Kulak	Sağ Kulak
1.Çocuk	Erkek	Çok ileri derecede sensori- nevrал işitme kaybı.	Çok ileri derecede sensori- nevrал işitme kaybı.
2.Çocuk	Kız	Saf ses 70 dB olacak şekilde orta- ileri derecede işitme kaybı tespit edilmiştir.	Saf ses hava yolu eşit ortalaması 73 dB olacak şekilde ileri derecede sensori- nevrал tipte işitme kaybı tespit edilmiştir.
3.Çocuk	Kız	80 dB sensorial işitme kaybı görülmüştür.	80 dB sensorial işitme kaybı görülmüştür.
4.Çocuk	Erkek	Çok ileri derecede işitme kaybı.	Çok ileri derecede işitme kaybı
5.Çocuk	Kız	Çok ileri derecede işitme kaybı.	Çok ileri derecede işitme kaybı.
6.Çocuk	Kız	Çok ileri derecede sensoriönel işitme kaybı.	Çok ileri derecede sensoriönel işitme kaybı.
7.Çocuk	Kız	Bilateral orta derecede iletim tipi işitme kaybı.	Bilateral orta derecede iletim tipi işitme kaybı.
8.Çocuk	Erkek	Bilateral ileri derecede iletim tipi işitme kaybı.	Bilateral ileri derecede iletim tipi işitme kaybı.
9.Çocuk	Erkek	Bilateral totale yakın noresensorial işitme kaybı,	Bilateral totale yakın noresensorial işitme kaybı.
10.Çocuk	Kız	V. Dalga 80 dB ileri derecede işitme kaybı.	V. Dalga elde edilmemiş olup total veya çok ileri derecede işitme kaybı

Tablo 9.
Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin İşitme Durumları

Öğrenci	Cinsiyet	Sol Kulak	Sağ Kulak
1.Çocuk	Kız	50 dB. nhl stimulus düzeyinde V.dalga latenslerinde cevap alınmıştır.	50 dB. nhl stimulus düzeyinde V. dalga latenslerinde cevap alınmıştır.
2.Çocuk	Kız	Çok ileri derecede sensori nevrал işitme kaybı.	Çok ileri derecede sensori nevrал işitme kaybı.
3.Çocuk	Kız	Çok ileri derecede sensori nevrал işitme kaybı	Çok ileri derecede sensori nevrал işitme kaybı
4.Çocuk	Kız	50 dB sensorial işitme kaybı görülmüştür.	60 dB sensorial işitme kaybı görülmüştür.
5.Çocuk	Erkek	400 dB bilateral çok ileri derecede sensorial işitme kaybı görülmüştür.	400 dB bilateral çok ileri derecede sensorial işitme kaybı görülmüştür.
6.Çocuk	Erkek	Bilateral ileri derecede sensorial işitme kaybı.	Bilateral ileri derecede sensorial işitme kaybı.
7.Çocuk	Erkek	Çok ileri derecede sensorial nevrал işitme kaybı.	Çok ileri derecede sensorial işitme kaybı.
8.Çocuk	Erkek	İleri derecede sensoriönel nevrал işitme kaybı.	Çok ileri derecede Sensoriönel işitme kaybı.
9.Çocuk	Erkek	İleri derecede iletim tipi işitme kaybı. A.imitasmetri sol auricula ve dış kulak yolu atrezik.	Orta derecede iletim tipi işitme kaybı. A. İmmitasmetri sağ dış kulak yolu atrezik.
10.Çocuk	Erkek	Orta derecede sensori- nevrал işitme kaybı.	İleri derecede sensori- nevrал işitme kaybı.

Çalışma daha önce de belirtildiği gibi deney grubu 10 ve kontrol grubu 10 olmak üzere 20 işitme engelli çocukla yapılmıştır, Fakat verilerin çözümlenmesi sırasında bazı testlerde deney ve kontrol gruplarının eşitliğinin sağlanması amacıyla, deney ve kontrol

grubundaki çocukların sayısı azaltılmıştır. Buna göre; Bedensel Gelişim Deneyinde 10 deney ve 10 kontrol olmak üzere 20 çocuk, Dil Gelişimi Deneyinde 10 deney ve 10 kontrol olmak üzere 20 çocuk, Duygusal Gelişim Deneyinde 4 deney ve 4 kontrol olmak üzere 8 çocuk, Özbakım Becerilerinin Gelişimi Deneyinde 10 deney ve 10 kontrol olmak üzere 20 çocuk, Sosyal Gelişim Deneyinde 9 deney ve 9 kontrol olmak üzere 18 çocuk, Zihinsel Gelişim Deneyinde 10 deney ve 10 kontrol olmak üzere 20 çocuk, Müziksel Becerilerin Gelişimini Ölçme Deneyinde 8 deney ve 8 kontrol olmak üzere 16 çocukla analiz yapılmıştır. Bu duruma ilişkin bilgiler Tablo. 10- Tablo. 32)' de yer almaktadır.

Bedensel Gelişim:

Tablo 10.
Bedensel Gelişim Deneyinde Yer Alan Grupların Cinsiyete Göre Frekans Dağılımları

Grup	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
Kontrol	4	6	10
Deney	6	4	10
Toplam	10	10	20

Bedensel Gelişim testinde 10 deney ve 10 kontrol olmak üzere toplam 20 çocuk yer almıştır. Bedensel Gelişim testinin kontrol grubunda yer alan 10 çocuğun 4'ü kız, 6'sı erkek, deney grubunda yer alan 10 çocuğun ise 6'sı kız, 4'ü erkektir.

Tablo 11.
Bedensel Gelişim Deneyinde Yer Alan Grupların Yaşlarına Göre Frekans Dağılımları

Grup	Yaş		Toplam
	5	6	
Kontrol	3	7	10
Deney	3	7	10
Toplam	6	14	20

Bedensel Gelişim Deneyi kontrol grubunda yer alan çocukların 3'ü 5 yaşında, 7'si 6 yaşında, aynı şekilde deney grubunda yer alan çocukların 3'ü 5 yaşında 7'si 6 yaşında'dır.

Tablo 12.
Bedensel Gelişim Deneyinde Yer Alan Grupların Kullandıkları Cihaz Tipine Göre Frekans Dağılımları

Grup	Cihaz Tipi			Toplam
	KA	Kİ	V	
Kontrol	3	6	1	10
Deney	6	3	1	10
Toplam	9	9	2	20

Kontrol grubunda kulak arkası cihaz kullanan 3, koklear implant kullanan 6, vibratör kullanan 1 çocuk vardır. Deney grubunda kulak arkası cihaz kullanan 6, koklear implant kullanan 3, vibratör kullanan 1 çocuk vardır.

Bedensel Gelişim Ölçeğinin verilerinin çözümlenmesinde 10 deney ve 10 kontrol grubu olmak üzere toplam 20 çocuk yer almıştır.

Dil Gelişimi:**Tablo 13.**
Dil Gelişimi Deneyinde Yer Alan Grupların Cinsiyete Göre Frekans Dağılımları

Grup	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
Kontrol	4	6	10
Deney	6	4	10
Toplam	10	10	20

Dil Gelişimi testinin kontrol grubunda yer alan 10 çocuğun 4'ü kız, 6'sı erkek, deney grubunda yer alan 10 çocuğun ise 6'sı kız, 4'ü erkektir.

Tablo 14.
Dil Gelişimi Deneyinde Yer Alan Grupların Yaşlarına Göre Frekans Dağılımları

Grup	Yaş		Toplam
	5	6	
Kontrol	3	7	10
Deney	3	7	10
Toplam	6	14	20

Buna göre kontrol grubunda yer alan çocukların 3'ü 5 yaşında, 7'si 6 yaşındadır. Deney grubunda yer alan çocukların 3'ü 5 yaşında, 7'si 6 yaşındadır.

Tablo 15.
Dil Gelişimi Deneyinde Yer Alan Grupların Kullandıkları Cihaz Tipine Göre Frekans Dağılımları

Grup	Cihaz Tipi			Toplam
	KA	Kİ	V	
Kontrol	3	6	1	10
Deney	6	3	1	10
Toplam	9	9	2	20

Kontrol grubunda kulak arkası cihaz kullanan 3, koklear implant kullanan 6, vibratör kullanan 1 çocuk vardır. Deney grubunda kulak arkası cihaz kullanan 6, koklear implant kullanan 3, vibratör kullanan 1 çocuk vardır.

Dil Gelişimi Ölçeğinin verilerinin çözümlenmesinde 10 deney ve 10 kontrol grubu olmak üzere toplam 20 çocuk yer almıştır.

Duygusal Gelişim:

Tablo 16.
Duygusal Gelişim Deneyinde Yer Alan Grupların Cinsiyete Göre Frekans Dağılımları

Grup	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
Kontrol	2	2	4
Deney	1	3	4
Toplam	3	5	8

Duygusal gelişim testinde yer alan kontrol grubundaki çocuklardan 2'si kız, 2'si erkek'tir. deney grubundaki çocuklardan 1'kız, 3'ü erkektir.

Tablo 17.
Duygusal Gelişim Deneyinde Yer Alan Grupların Kullandıkları Cihaz Tipine Göre Frekans Dağılımları

Grup	Cihaz Tipi		Toplam
	KA	Kİ	
Kontrol	1	3	4
Deney	1	3	4
Toplam	2	6	8

Duygusal gelişim deneyinin kontrol grubunda yer alan çocuklardan 1'i kulak arkası cihaz, 3'ü koklear implant, deney grubunda yer alan çocuklardan 1'i kulak arkası cihaz 3'ü koklear implant kullanmaktadır.

Tablo 18.
Duygusal Gelişim Deneyinde Yer Alan Grupların Yaşlarına Göre Frekans Dağılımları

Grup	Yaş		Toplam
	5	6	
Kontrol	1	3	4
Deney	2	2	4
Toplam	3	5	8

Duygusal gelişim deneyi'nde yer alan kontrol grubunun 1'i 5 yaşında, 3'ü 6 yaşında, deney grubunun 2'si 5 yaşında, 2'si 6 yaşındadır.

Duygusal gelişim testinin analizleri, 4 deney ve 4 kontrol olmak üzere toplam 8 çocukla gerçekleştirilmiştir.

Özbakım Gelişimi:

Tablo 19.
Cinsiyete Göre Özbakım Gelişimi Deneyinde Yer Alan Grupların Cinsiyete Göre Frekans Dağılımı

Grup	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
Kontrol	4	6	10
Deney	6	4	10
Toplam	10	10	20

Özbakım becerilerinin gelişimi deneyinde yer alan kontrol grubundaki çocukların 4'ü kız 6'sı erkek, deney grubundaki çocukların ise 6'sı kız, 4'ü erkektir.

Tablo 20.
Cinsiyete Göre Özbakım Gelişimi Deneyinde Yer Alan Grupların Yaşlarına Göre Frekans Dağılımları

Grup	Yaş		Toplam
	5	6	
Kontrol	3	7	10
Deney	3	7	10
Toplam	6	14	20

Özbakım becerilerinin gelişimi deneyinin kontrol grubunda yer alan çocukların 3'ü 5 yaşında 7'si 6 yaşındadır. Deney grubunda yer alan çocukların 3'ü 5 yaşında 7'si 6 yaşındadır.

Tablo 21.
Cinsiyete Göre Özbakım Gelişimi Deneyinde Yer Alan Grupların Kullandıkları Cihaz Tipine Göre Frekans Dağılımları

Grup	Cihaz Tipi			Toplam
	KA	Kİ	V	
Kontrol	3	6	1	10
Deney	6	3	1	10
Toplam	9	9	2	20

Özbakım becerilerinin gelişimi deneyinde yer alan kontrol grubundaki çocukların 3'ü kulak arkası, 6'sı koklear implant ve 1'i vibratör kullanmakta, deney grubundaki çocukların ise; 6'sı kulak arkası, 3'ü koklear implant ve 1'i vibratör kullanmaktadır.

Özbakım becerilerinin gelişimi testinde deney grubu 10, kontrol grubu 10 olmak üzere toplam 20 çocukla analizler yapılmıştır.

Sosyal Gelişim Ölçeği:

Tablo 22.
Sosyal Gelişim Deneyinde Yer Alan Grupların Cinsiyete Göre Frekans Dağılımları

Grup	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
Kontrol	4	5	9
Deney	5	4	9
Toplam	9	9	18

Sosyal gelişim deneyi kontrol grubunda 4 kız, 5 erkek olmak üzere 9 kişi, deney grubunda ise 5 kız, 4 erkek olmak üzere 9 kişi yer almış.

Tablo 23.
Sosyal Gelişim Deneyinde Yer Alan Grupların Yaşlarına Göre Frekans Dağılımları

Grup	Yaş		Toplam
	5	6	
Kontrol	2	7	9
Deney	2	7	9
Toplam	4	14	18

Sosyal gelişim deneyinde yer alan kontrol grubundaki çocukların 2'si 5 yaşında, 7'si 6 yaşındadır. Deney grubunda yer alan çocukların 2'si 5 yaşında, 7'si 6 yaşındadır.

Tablo 24.
Sosyal Gelişim Deneyinde Yer Alan Grupların Kullandıkları Cihaz Tipine Göre Frekans Dağılımları

Grup	Cihaz Tipi			Toplam
	KA	Kİ	V	
Kontrol	2	6	1	9
Deney	5	3	1	9
Toplam	7	9	2	18

Sosyal gelişim deneyinde yer alan kontrol grubundaki çocukların 2'si kulak arkası, 6'sı koklear implant, 1'i vibratör, deney grubundaki çocukların ise 5'i kulak arkası, 3'ü koklear implant, 1'i vibratör kullanmaktadır.

Sosyal gelişim deneyinin analiz işlemlerinde yer alan deney ve kontrol grubundaki çocukların toplam sayısı 18'dir.

Zihinsel Gelişim Ölçeği:**Tablo 25.**
Zihinsel Gelişim Deneyinde Yer Alan Grupların Cinsiyete Göre Frekans Dağılımları

Grup	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
Kontrol	4	6	10
Deney	6	4	10
Toplam	10	10	20

Zihinsel gelişim deneyinde yer alan kontrol grubundaki çocukların 4'ü kız 6'sı erkek, deney grubundaki çocukların ise 6'sı kız, 4'ü erkektir.

Tablo 26.
Zihinsel Gelişim Deneyinde Yer Alan Grupların Yaşlarına Göre Frekans Dağılımları

Grup	Yaş		Toplam
	5	6	
Kontrol	3	7	10
Deney	3	7	10
Toplam	6	14	20

Zihinsel gelişim deneyinde yer alan kontrol grubundaki çocukların 3'ü 5 yaşında 7'si 6 yaşındadır. Deney grubunda yer alan çocukların 3'ü 5 yaşında 7'si 6 yaşındadır.

Tablo 27.
Zihinsel Gelişim Deneyinde Yer Alan Grupların Kullandıkları Cihaz Tipine Göre Frekans Dağılımları

Grup	Cihaz Tipi			Toplam
	KA	Kİ	V	
Kontrol	3	6	1	10
Deney	6	3	1	10
Toplam	9	9	2	20

Zihinsel gelişim deneyinde yer alan kontrol grubundaki çocukların 3'ü kulak arkası, 6'sı koklear implant ve 1'i vibratör kullanmakta, deney grubundaki çocukların ise; 6'sı kulak arkası, 3'ü koklear implant ve 1'i vibratör kullanmaktadır.

Zihinsel gelişim deneyinde, deney grubu 10, kontrol grubu 10 olmak üzere toplam 20 çocukla analizler yapılmıştır.

Müziksel Becerilerin Gelişimi Ölçeği:

Tablo 28.
Müziksel Becerilerin Gelişimi Deneyinde Yer Alan Grupların Cinsiyete Göre Frekans Dağılımları

Grup	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
Kontrol	4	4	8
Deney	4	4	8
Toplam	8	8	16

Müziksel Becerilerin Gelişimi Deneyinde yer alan Kontrol grubundaki çocukların 4 kız ve 4 erkek olmak üzere, 8 kişidir aynı şekilde, Deney grubunda yer alan çocuklar da 4 kız ve 4 erkek olmak üzere 8 kişidir.

Tablo 29.
Müziksel Becerilerin Gelişimi Deneyinde Yer Alan Grupların Yaşlarına Göre Frekans Dağılımları

Grup	Yaş		Toplam
	5	6	
Kontrol	3	5	8
Deney	2	6	8
Toplam	5	11	16

Müziksel becerilerin gelişimi deneyinde yer alan kontrol grubundaki çocukların 3'ü 5 yaşında, 5'i 6 yaşındadır. Deney grubundaki çocukların 2'si 5 yaşında 6'sı 6 yaşındadır.

Tablo 30.
Müziksel Becerilerin Gelişimi Deneyinde Yer Alan Grupların Kullandıkları Cihaz Tipine Göre Frekans Dağılımları

Grup	Cihaz Tipi			Toplam
	KA	Kİ	V	
Kontrol	3	5	0	8
Deney	4	3	1	8
Toplam	7	8	1	16

Müziksel gelişim deneyinin kontrol grubunda yer alan çocuklardan 3’ü kulak arkası, 5’i koklear implant kullanmaktadır. Deney grubunda yer alan çocukların 4’ü kulak arkası, 3’ü koklear implant, 1’i vibratör kullanmaktadır.

Müziksel becerilerin gelişimi deneyi, 8 deney ve 8 kontrol olmak üzere toplam 16 çocuk ile yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgiler Formu”, Oktay ve Aydın’ın geliştirmiş olduğu “Marmara Gelişim Ölçeğinin “Özbakım Becerilerinin Gelişimi”, “Duygusal Gelişim”, “Sosyal Gelişim”, “Dil Gelişimi”, “Zihinsel Gelişim”, “Bedensel Gelişim” olmak üzere 6 boyutu ve Malkoç ve Ceylan tarafından geliştirilen “İşitme Engellilerde Müziksel Becerilerin Gelişimini Ölçme Aracı” kullanılmıştır. Uygulamalarda yapılan gözlemler için Malkoç ve Ceylan tarafından oluşturulan “Müzik Eğitimi İle Verilen Müzik Terapisi Grup Gözlem Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu Ceylan (Araştırmacı) ve Malkoç (Tez danışmanı) tarafından hazırlanmış 23 sorudan oluşan bir formdur. Kişisel Bilgi Formunda yer alan sorular çocuk ve ailesi hakkında bilgi sahibi olmak, çocuk hakkında fikir edinmek amacıyla hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formunda yer alan sorular çocukların anneleri tarafından doldurulmuştur.

3.3.2. Müzik Eğitimi İle Verilen Müzik Terapisi Grup Gözlem Formu

Form literatürel bilgiler ışında, uzman görüşleri alınarak Ceylan ve Malkoç tarafından hazırlanmıştır. Gözlem formu çocukların daha rahat gözlenmesi, yapılacak çalışmalar için alt yapı sağlanması bakımından, yapılan her uygulamanın sonunda uygulamaya katılan öğretmen, yardımcı öğretmen, psikologlar tarafından görüş birliğine varılarak doldurulmuştur.

3.3.3. Marmara Gelişim Ölçeği

Oktay ve Aydın (2002) tarafından 3–6 yaş çocuklarının gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçek 3–6 yaş çocuklarının gelişimlerini 6 farklı gelişim boyutunda ele almakta ve her boyuttaki gelişimi ayrı ayrı değerlendirme olanağı sağlamaktadır. Bu boyutlar bedensel gelişim (73 madde), özbakım becerileri (40 madde), duygusal gelişim (19 madde), sosyal gelişim (44 madde), dil gelişimi (76 madde), zihinsel gelişim (53 madde)’den oluşmaktadır. Ölçeğin toplam madde sayısı 305’tir. Ölçeklerin uygulanmasında gerek kısa form, gerek uzun form da yer alan ölçekler ayrı ayrı gerekse alt ölçeklerin tümü kullanılabilir. Ölçeğin Puanlanması: Marmara Gelişim Ölçeği 5’li likert tipine uygun olarak yapılmıştır. Buna göre gözlenen her ifade için ham puanların elde edilmesinde bu puanlama yapılmalıdır. Her zaman yapar (5), Çoğunlukla yapar (4), Biraz yapar (3), Çok az yapar (2), Hiç yapamaz (1). Çocuk her ölçek ile ilgili yapılan gözlem ifadelerine göre puan alır ve bu puanların toplamı ham puanları oluşturur. Her ölçekten aldığı puanlar toplanır ve alt ölçeklerin toplam puanı elde edilir. Ölçeğin teorik yapısında yer alan 6 boyutun ayrı birer alt ölçek olarak geliştirilmesi düşünüldüğünden her alt ölçekle ilgili geçerlilik ve güvenilirlik analizleri ayrı ayrı yapılmıştır.

3.3.3.1. Faktör Yapısı

Marmara Gelişim Ölçeği’nin faktör yapısı ile ilgili yapılan analizler sonucunda 305 maddeden 119’u bir boyutta toplanmıştır. Bu boyutta yer alan maddeler incelendiğinde, teorik olarak belirlenmiş 6 boyutun tümünden maddelerin yer aldığı görülmüştür. Tüm boyutlara ait maddeleri içerdiği ve ağırlıklı olarak tek boyutta yoğunlaştığı için bu faktörün “Marmara Gelişim Ölçeği- Kısa Form” olarak kullanılabileceği düşünülmektedir. Ölçeğin teorik yapısında yer alan 6 boyutun ayrı birer alt ölçek olarak

geliştirilmesi düşünüldüğünden, her alt ölçekle ilgili geçerlilik ve güvenirlik analizleri ayrı ayrı yapılmıştır. Böylece, teorik yapıda yer alan 6 boyut, ölçeğin pratik yapısı için de temel oluşturmuştur.

3.3.3.2. Ölçeklerin Geçerlik Güvenirlik Düzeyleri ile İlgili Bulgular

3.3.3.2.1. Bedensel Gelişim Alt Ölçeği İle İlgili Bulgular

Ayırdedicilik: Bedensel gelişim alt ölçeği'nin ayırt edicilik düzeyi ile ilgili yapılan üst çeyrek- alt çeyrek karşılaştırmaları ile ilgili ilişkisiz grup t testi sonuçlarına göre tüm maddelerin. 01 anlamlılık düzeyinde ayırdedici olduğu belirlenmiştir.

İç Tutarlılık: Bedensel gelişim alt ölçeği'nin iç tutarlılık ile ilgili analiz sonuçlarına göre cronbach alpha katsayısı 97, guttman split- half katsayısı. 96 olarak belirlenmiştir.

Item-Total ve Item Remainder; bedensel gelişim alt ölçeği'nin item- total ve item-remainder analizleri sonuçlarına göre, tüm maddeler test bütünüyle. 01 anlamlılık düzeyinde ilişkili bulunmuştur. Bulgular dikkate alındığında, bedensel gelişim alt ölçeği'nde yer alan tüm maddelerin geçerli ve güvenilir olduğu anlaşılmaktadır.

3.3.3.2.2. Özbakım Becerileri Alt Ölçeği İle İlgili Bulgular

Ayırdedicilik: Özbakım becerileri alt ölçeği'nin ayırt edicilik düzeyi ile ilgili yapılan üst çeyrek alt çeyrek karşılaştırmaları ile ilgili ilişkisiz grup t testi sonuçlarına göre tüm maddelerin. 01 anlamlılık düzeyinde ayırt edici olduğu belirlenmiştir.

İç Tutarlılık: Özbakım becerileri alt ölçeği'nin iç tutarlılık ile ilgili analizleri sonuçlarına göre cronbach alpha katsayısı. 93 guttman split- half katsayısı. 88 olarak belirlenmiştir.

Item- Total ve Item Remainder; Özbakım becerileri alt ölçeği'nin item- total ve item-remainder analizleri sonuçlarına göre, tüm maddeler test bütünüyle. 01 anlamlılık düzeyinde ilişkili bulunmuştur.

Bulgular dikkate alındığında, özbakım becerileri alt ölçeği'nde yer alan 40 maddenin tümünün geçerli ve güvenilir olduğu anlaşılmaktadır.

3.3.3.2.3. Duygusal Gelişim Alt Ölçeği İle İlgili Bulgular

a) Ayırdedicilik: Duygusal gelişim alt ölçeği'nin ayırdedicilik düzeyi ile ilgili yapılan üst çeyrek alt çeyrek karşılaştırmaları ile ilgili ilişkisiz grup t testi sonuçlarına göre tüm maddelerin, .01 anlamlılık düzeyinde ayırt edici olduğu belirlenmiştir.

b) İç Tutarlılık: Duygusal gelişim alt ölçeği'nin iç tutarlılık ile ilgili analizleri sonuçlarına göre cronbach alpha katsayısı. 76 guttman split- half katsayısı. 76 olarak belirlenmiştir.

c) Item- Total ve Item Remainder; Duygusal gelişim alt ölçeği'nin item- total ve item-remainder analizleri sonuçlarına göre, bir maddenin dışındaki tüm maddeler test bütünüyle .01 anlamlılık düzeyinde ilişkili bulunmuştur. Bulgular dikkate alındığında, duygusal gelişim alt ölçeği'nde yer alan 20 maddeden 19' unun geçerli ve güvenilir olduğu anlaşılmaktadır.

3.3.3.2.4. Sosyal Gelişim Alt Ölçeği İle İlgili Bulgular

Ayırdedicilik: Sosyal gelişim alt ölçeği'nin ayırt edicilik düzeyi ile ilgili yapılan üst çeyrek- alt çeyrek karşılaştırmaları ile ilgili ilişkisiz grup t testi sonuçlarına göre 44 maddenin, .01 anlamlılık düzeyinde ayırt edici olduğu belirlenmiştir.

İç Tutarlılık: Sosyal gelişim alt ölçeği'nin iç tutarlılık ile ilgili analizleri sonuçlarına göre cronbach alpha katsayısı. 93 guttman split- half katsayısı. 91 olarak belirlenmiştir.

Item- Total ve Item Remainder; Sosyal gelişim alt ölçeği'nin item- total ve item-remainder analizleri sonuçlarına göre, iki maddenin dışındaki tüm maddeler test bütünüyle .01 anlamlılık düzeyinde ilişkili bulunmuştur. Bulgular dikkate alındığında, sosyal gelişim alt ölçeği'nde yer alan 46 maddeden 44'ünün geçerli ve güvenilir olduğu anlaşılmaktadır.

3.3.3.2.5. Dil Gelişimi Alt Ölçeği İle İlgili Bulgular

a) Ayırdedicilik: Dil gelişimi alt ölçeği'nin ayırt edicilik düzeyi ile ilgili yapılan üst çeyrek- alt çeyrek karşılaştırmaları ile ilgili ilişkisiz grup t testi sonuçlarına göre 44 maddenin, .01 anlamlılık düzeyinde ayırt edici olduğu belirlenmiştir.

b) İç Tutarlılık: Dil gelişimi alt ölçeği'nin iç tutarlılık ile ilgili analizleri sonuçlarına göre cronbach alpha katsayısı. 97 guttman split- half katsayısı. 90 olarak belirlenmiştir.

c) Item- Total ve Item Remainder; Dil gelişimi alt ölçeği'nin item- total ve item remainder analizleri sonuçlarına göre, iki maddenin dışındaki tüm maddeler test bütünüyle. 01 anlamlılık düzeyinde ilişkili bulunmuştur. Bulgular dikkate alındığında, dil gelişimi alt ölçeği'nde yer alan 76 maddenin geçerli ve güvenilir olduğu anlaşılmaktadır.

3.3.3.2.6. Zihinsel Gelişim Alt Ölçeği İle İlgili Bulgular

a) Ayırdedicilik: Zihinsel gelişim alt ölçeği'nin ayırt edicilik düzeyi ile ilgili yapılan üst çeyrek- alt çeyrek karşılaştırmaları ile ilgili ilişkisiz grup t testi sonuçlarına göre 44 maddenin. 01 anlamlılık düzeyinde ayırt edici olduğu belirlenmiştir.

b) İç Tutarlılık: Zihinsel gelişim alt ölçeği'nin iç tutarlılık ile ilgili analizleri sonuçlarına göre cronbach alpha katsayısı. 97 guttman split- half katsayısı. 95 olarak belirlenmiştir.

c) Item- Total ve Item Remainder; Zihinsel gelişim alt ölçeği'nin item- total ve item remainder analizleri sonuçlarına göre, iki maddenin dışındaki tüm maddeler test bütünüyle. 01 anlamlılık düzeyinde ilişkili bulunmuştur. Bulgular dikkate alındığında, zihinsel gelişim alt ölçeği'nde yer alan 53 maddenin geçerli ve güvenilir olduğu anlaşılmaktadır.

3.3.4. Müziksel Becerilerin Gelişimini Ölçme Aracı

Müziksel becerilerin gelişimini ölçme aracı Malkoç ve Ceylan tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması 5- 6 yaş grubundaki 60 işitme engelli çocuk ile yapılmıştır. Ölçekte işitme engelli çocukların müziksel becerilerini ölçmeye yönelik 11 soru vardır. Bu sorular uzman görüşleri ve literatürel bilgiler ve yapılan gözlemler ışığında hazırlanmıştır.

Ölçeğin Puanlanması: Müziksel becerilerin gelişimini ölçme aracı 5'li likert tipine uygun olarak yapılmıştır. Buna göre, gözlenen her ifade için ham puanların elde edilmesinde bu puanlama yapılmalıdır.

Her zaman yapar (5), Çoğunlukla yapar (4), Biraz yapar (3) , Çok az yapar (2), Hiç yapamaz (1) çocuk ölçeğinde yer alan gözlem ifadelerine göre puan alır ve bu puanların toplamı toplam puanı oluşturur.

3.3.4.1. Geçerlik Güvenirlik Çalışması ile ilgili Bulgular

Test ve tekrar test toplam puanları arasında yapılan korelasyon testi, $r=0.29$ ile 0.05 anlamlılık düzeyinde bir sonuç vermiştir.

En yüksek ortalamaya sahip madde $\bar{x}=1.60$ ortalama ile ikinci madde, en düşük ortalamaya sahip madde $\bar{x}=1.33$ ortalama ile dokuzuncu madde olarak bulunmuştur.

Madde analizleri için yapılan iç tutarlık hesaplamaları sonucunda ölçeğin Cronbach Alfa değeri 0.89 olarak bulunmuştur. Maksimum 0.89 güvenilirliğe sahip ölçek, minimum 0.87 güvenilirliğe sahiptir. Bu sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Yapılan madde kalan, madde toplam ve madde ayırt edicilik analizleri sonucunda ölçekteki tüm maddelerin 0.01 düzeyinde anlamlı sonuçlar verdiği gözlenmiş ve ölçekten madde atılmamıştır.

3.3.5. Uygulama

Okul öncesi dönem işitme engellilerde müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine terapötik bir çalışma yapmak amacıyla bir müzik eğitimi programı hazırlanmıştır. Hazırlanan müzik eğitimi programı okul öncesi dönem işitme engelli çocukların gelişim özelliklerine uygun, müzik ile ilgili eğitsel yaklaşımların yanında müzik terapisi ile ilgili terapötik çalışmalar içeren bir eğitim programıdır. Bu program oluşturulurken işitme engellilerde eğitim, okul öncesinde eğitim, müzik eğitimi ve müzik terapisi ile ilgili literatürel bilgilerden, uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Müzik eğitimi programı 16 hafta boyunca haftada 4'er saatten oluşan periyotlarla uygulanmıştır. Uygulamalar sırasında, çocukların okul öncesi eğitimi öğretmenleri, araştırmayı yapan müzik öğretmeni, işitme engelliler sınıf öğretmenleri, araştırmayı yapan müzik öğretmenine yardım eden yardımcı müzik öğretmenleri ve eğitimcileri (klarinet, trombon vb. tanıtımlar için branşlarında uzman kişiler) bulunmuştur. Uygulama sonuçları psikolog, psikolojik danışma ve rehberlik uzmanları, deney ve

kontrol grubundaki öğrencilere müzik eğitimi dışındaki eğitimi veren okul öncesi ve işitme engelliler branş öğretmenleri, araştırmayı yapan müzik öğretmeni ile birlikte değerlendirilmiştir.

Yapılan her uygulamanın sonunda literatürel bilgiler ve uzman görüşleri ile hazırlanan “Müzik Eğitimi İle Verilen Müzik Terapisi Grup Gözlem Formu” araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocuklar rehabilitasyon merkezinde kendilerine verilen rehabilitasyon hizmetine ve okul öncesi dönem işitme engelli çocukların öz bakım becerilerini, zihinsel, bedensel, sosyal, duygusal, alıcı ve ifade edici dil, sözel açıklama becerilerini, yaşlarına özgü davranışları desteklemeye yönelik olan okul öncesi grup eğitimine ve özellikle konuşma edinimi ve gelişimine, kavram öğretimine dayalı bireysel eğitime devam ettiler, bu eğitimlerin yanında deney grubuna 16 haftalık (haftada 4'er saatten oluşan) müzik eğitimi programı uygulandı. Bu eğitim ile okul öncesi dönem işitme engelliler de müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine terapötik bir çalışma yapmak ve yapılan bu çalışma ile işitme engelli çocukların müziksel becerilerini, özbakım becerilerini, zihinsel, bedensel, sosyal, duygusal, alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini desteklemek, müzik yapabileceklerini ve müziği yaşantılarının bir parçası haline getirebileceklerini kendilerine benimsetmek amaçlanmıştır. Kontrol grubuna müzik ile ilgili herhangi bir eğitim programı uygulanmamıştır.

Çocuklara uygulanan müzik eğitimi programında eğitsel yaklaşımların yanında müzik terapisi ile ilgili terapötik çalışmalara da yer verilmiş, bu çalışmalar psikolog ve psikolojik danışmanların gözetiminde yapılmıştır. Çocuklara uygulanan müzik eğitimi programında yer alan terapötik yaklaşımlar müzik terapisi yöntemlerinden biri olan “aktif” yönetime dayanmaktadır. Zaman zaman öğrencilerin pasif olarak yer aldığı dinleti çalışmaları da yapılmıştır. Çalışmalarda aktif yöntemin başlıca kolları olan; ritim, dans, şarkı, bir müzik aletinin kullanılması gibi etkinliklere yer verilmiştir.

Araştırmada kullanılan müzik terapisi ile ilgili terapötik çalışmalar, uygulanan müzik eğitimi programının bir parçası olarak düşünülmüş ve müzik terapisinin tedavi edici yönünden çok araştırmaya konu olan özbakım becerilerinin, bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, müziksel ve dil gelişimlerinin desteklenmesine, bu özelliklerle ilgili

bazı davranışların kazandırılmasına yardımcı olacağı düşünülmüş, müzik terapisinin iyileştirici özelliğinden dolayı olarak yararlanabilmek amaçlanmıştır. Literatüre bakıldığında müzik terapisinin grup müzik terapi seansları ve bireysel seanslar olmak üzere iki şekilde yapılabileceği görülmektedir. Örneğin; Pavlicevic ve Ansdell (2004), müzik terapi seanslarının iki biçimde yapılabileceğini ifade etmişlerdir: 1. Bireysel müzik terapi seansları 2. Grup müzik terapi seansları (Aktaran: Çadır, 2008).

Bu bilgiler ışığında çalışmada uygulanan müzik terapisi ile ilgili teröpatik yaklaşımları içeren müzik eğitimi programı grup seansı şeklinde uygulanmıştır.

Araştırmaya başlamadan önce yapılan incelemelerde çocukların daha önce görmedikleri insanlara karşı korkak ve çekingen oldukları, sosyal temas kurmakta zorlandıkları görülmüştür. Bu nedenle ve terapötik yaklaşımın bir gereği olarak çocuklarla denel çalışmalara başlamadan önce araştırmacı ve 16 hafta boyunca etkinliklere katılacak olan yardımcı öğretmenler arasında duygusal bir ilişkinin kurulmasına dikkat edilmiştir. Bu amaçla öğretmenler 16 haftalık eğitim sürecine başlamadan önceki 3 haftayı çocukların derslerine girerek, çocukların boş zamanlarında onlarla birlikte oyunlar oynayarak geçirmişlerdir. Bu süreçte oynanan oyunlarda bazı çocukların çalışmalara katılmak istemedikleri, uygulayıcılara karşı tepkili ve öfkeli, hırçın davranabildikleri görülmüştür. Bu çocuklar için de onların hoşlarına gidebilecek, onları sakinleştirebilecek müzikler eşliğinde oyunlar oynanmış ve birkaç denemeden sonra bu çocukların da etkinliklere sakin, sevecen bir şekilde istekli olarak katıldıkları görülmüştür. Bu çalışmalardan sonra 16 haftadan oluşan uygulamalara geçilmiştir. Bu uygulamalarda çocukların kendilerini dışa vurmalarına, birlikte bir iş yapabilmenin zevkini yaşayabilmelerine, neler yapabileceklerini görmelerine ve böylece özgüven gelişimlerinin desteklenmesine olanak sağlanmaya çalışılmıştır.

16 hafta boyunca yapılan tüm çalışmalarda çocukların işitme engelli olmaları nedeniyle görsel öğelere sık sık yer veren ve okul öncesi dönem işitme engelli çocukların özelliklerine uygun olarak hazırlanan bir program uygulanmıştır. Bu program uygulanırken, çocuklarla yapılan her uygulamanın öncesinde araştırmacı tarafından verilen sözel yönergelerden sonra her etkinlik için araştırmacı ve yardımcı öğretmenler çocuklara model olmuş, her etkinliği ilk önce araştırmacı ve yardımcı öğretmenler gerçekleştirerek çocukların gördüklerini taklit edebilmelerini ve konuyu daha iyi

anlamalarını sağlamışlardır. Sonuç olarak, çocuklardan yapılması istenen her etkinlik ilk önce çocukların izlemeleri için öğretmenler tarafından yapılmıştır. Çocuklar da öğretmenleri tarafından yapılan hareket ve eylemleri izledikten sonra başarıyla tekrarlamışlardır.

Çocukların tümü sözel ifade ile anlaştıkları için işaret dili desteği uygulama sırasında kullanılmamıştır. Öğretmen tarafından verilen yönergeler, anlatılan konular hep oral yöntemle gerçekleştirilmiştir.

Çocuklarda terapötik bir yaklaşım ve eğitimin bir parçası olarak her uygulamanın sonunda sözel ve sözel olmayan çeşitli pekiştireçler verilmiştir. Bunlar çocukların kendilerine, ailelerine ve öğretmenlerine sorularak belirlenen şeker, çikolata, pasta, oyuncak, çizgi film izleme ve sevdikleri oyunları oynama gibi pekiştireçler ile aferin, bravo, tebrikler gibi sözel pekiştireçlerdir.

3.3.5.1. Deney Grubu İle Birlikte Yapılan Uygulamalar

Deney grubuna 16 haftalık müzik eğitimi programı uygulanmıştır. Program, ilgili literatür ve uzman görüşlerinin ışığında, araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Müzik eğitimi programında eğitsel çalışmaların yanında müzik terapisi ile ilgili terapötik çalışmalara da yer verilmiştir. Yapılan uygulamalarla çocuklara vücudunu çalgı gibi kullanabilme, müziği dinleyebilme ve hissedebilme, orff çalgılarını (ksilofon, ritim çalgıları) kullanabilme, şarkı söyleyebilme, müziğe göre çizim ve boyama yapabilme, dans edebilme, müzik eşliğinde ve müziğe uygun hareket edebilme, çalgıları tanıma ve seslerini ayırt edebilme, çevremizdeki sesleri, insan ve hayvan seslerini, yakınlarının (arkadaş, anne, baba, öğretmen vb.) seslerini tanıma ve ayırt edebilme, bedeni ve icrası kolay çalgıları kullanarak müzik ve doğaçlama çalışmaları yapabilme, müziği hikayeleştirebilme, küçük ve kolay çocuk şarkılarını söyleyebilme ve tanıyabilme, birlikte müzik yapabilmenin keyfini yaşayabilme ve akranlarıyla ortak müzik ortamlarında bulunabilme becerilerini kazandırabilmek amaçlanmıştır. Bu amaçlarda hazırlanan müzik eğitimi programının çocukta zihinsel, duygusal, sosyal, dil, beden, özbakım becerisi gelişimlerini, müziksel becerilerin gelişimini destekleyebileceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda 16 haftadan oluşan bir plan hazırlanmış, genel hatlarıyla aşağıdaki uygulamalar yapılmıştır. Plan 16 hafta boyunca eksiksiz olarak uygulanmıştır.

16 hafta boyunca yapılan her uygulamadan önce 10 dakika dudak, çene, yanak kaslarını geliştiren çalışmalar ve nefes çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları; deterjan ve mandallar kullanılarak oluşturulan baloncukları üfleme, bir kağıdı üfleyerek duvarda tutabilme, mum söndürme, küçük tüyleri, pinpon topunu üfleme, üzerinde gülen yüz resmi olan kağıtları üfleme, balon üfleme, dudakları açma- kapama, şeker yiyen, esneyen, süt içen, dondurma yiyen çocuk resimlerine bakıp onları taklit etme, ısıklık çalma, dil ile burnuna dokunmaya çalışma, dil şaklatma, çeneyi sağa sola vb. hareket ettirme şeklindeydi.

1. HAFTA

Amaçlar: 1. Hafta yapılan uygulamalarla çocuklara kendi adını söyleyebilme ve kendini tanıtabilme, arkadaşının adını söyleyebilme ve arkadaşını tanıtabilme, arkadaşları ile iletişim kurabilme ve oyun oynayabilme gibi becerilerin yanında, ritim duygusunun gelişiminin, konuşmadaki ritmi duyabilme ve kelimelerdeki ritmi hissetme becerilerinin, dil gelişiminin, bedensel gelişiminin, zihinsel gelişiminin, duygusal ve sosyal gelişiminin desteklenmesi ve ritim aletlerini tanıyabilmesi, işittiği sesin ritmine uygun vuruş yapabilmesi, ritim çalgılarını çalabilmesi, dinleme becerilerinin gelişmesi çocukların dikkatini sese ve sesin olduğu yöne çekmek, model alma ve taklit becerisini geliştirmek, çeşitli kavramları kazandırabilmek, hayal gücünü geliştirmek, taklit ve model alma davranışı kazandırmak amaçlanmıştır.

Uygulama 1: Bu uygulamada şunlar yapıldı; öğrenciler yarım daire şeklinde sandalyelerine otururlar. Öncelikle öğretmen öğrencilere model olarak etkinliğin nasıl gerçekleştirileceğini gösterir ve kendi ismi için alkış yaparak ritim tutar. Örneğin; “Funda” ismi için: “Fun” hecesi için 1, “da” hecesi için de 1 kez olmak üzere toplam iki kez el çırpılır. Öğrenciler etkinliği öğrendikten sonra sırasıyla kendi isimlerini söyleyerek ritim tutarlar. Öğrenciler daha sonra etkinliği orff çalgıları ile tekrar ederler (Def, marakas, zil, ksilofon, vb.). Öğrenciler etkinliği arkadaşlarının isimlerini kullanarak sürdürür.

Uygulama 2: “Doğa” temasına başlandı. Doğadaki sesleri tanıma; çocuklara sesli kitaplar kullanılarak doğa ile ilgili sesler (yağmur, dolu, şimşek, rüzgar, hayvan sesleri vb.) dinletildi. Daha sonra çocuklara bu sesler ile ilgili görsel videolar izletildi. Tüm bu çalışmalardan sonra öğrencilere doğa olaylarının ses kayıtları dinletildi ve çocukların

gözlerini kapatmaları ve duydukları sesin hangi doğa olayına ait olduğunu belirtmeleri istendi. Son olarak, çocukların gözlerini kapatmaları ve duydukları sesin hangi doğa olayına ait olduğunu resim çizerek ifade etmeleri istendi.

Uygulama 3: Taşıtlar temasına başlandı. Çocuklara çeşitli taşıt videoları izletildi ve taşıt resimleri gösterildi (gemi, uçak, tren, araba vb.) ve gösterilen resimdeki taşıtların adları öğretildi, sesleri dinletildi. Daha sonra çocuklara taşıt resimleri tekrar gösterildi gösterilen resimdeki taşıtın adı ve çıkardığı sesin nasıl olduğu soruldu, çocuklardan bu sesleri ve taşıtları taklit etmeleri istendi.

Tüm bu çalışmalardan sonra taşıtlara ait ses kayıtları dinletildi ve çocukların gözlerini kapatmaları ve duydukları sesin hangi taşıta ait olduğunu belirtmeleri istendi. Son olarak, çocukların gözlerini kapatmaları ve duydukları sesin hangi taşıta ait olduğunu resim çizerek ifade etmeleri istendi.

Uygulama 4: Hayvanlar temasına başlandı. Çocuklara çeşitli hayvan videoları izletildi ve hayvan resimleri gösterildi, gösterilen resimdeki hayvanın adı ve çıkardığı sesin nasıl olduğu soruldu, çocuklardan bu sesleri ve hayvanların hareketlerini taklit etmeleri istendi. Bu uygulamada, çocuklar hayvanların hareketlerini Saint Saëns Hayvanlar Karnavalı eşliğinde yaptı. (Etkinlik sırasında çocuklara hayvanların hareketleri ile ilgili ve Saint Saëns Hayvanlar Karnavalına ait videolar izletildi).

2. HAFTA

Amaçlar: Çocuğun arkadaşları ile iletişim kurabilmesi ve oyun oynayabilmesi, ritim duygusunun gelişimi, konuşmadaki ritmi duyabilme, kelimelerdeki ritmi hissetme, çalgıları tanıma, trombonun sesini tanıma ve adını söyleme, trombonun sesini diğer çalgı seslerinden ayırt etme, sesin başladığını ve bittiğini fark edebilme, piyanonun sesini tanıma, piyanonun adını söyleyebilme, ritim çalgılarını tanıma ve seslerini birbirlerinden ayırt edebilme, ritim çalgılarının adlarını söyleyebilme, ritim çalgıları ile öğretmeninin verdiği basit ritimleri çalabilme, öğretmeni model alarak öğretmenin çaldığı ritimleri tekrar/ taklit edebilme, çeşitli kavramların kazanımı, birlikte müzik yapabilme, müziğin ritmine uygun hareket ve yürüyüşler yapabilme, çocuğun duygusal gelişimini, sosyal gelişimini, bedensel gelişimini, zihinsel gelişimini, özbakım becerilerinin gelişimini, müzik becerilerinin gelişimini desteklemek hedeflenmiştir.

Uygulama 1: Öğrenciler öğretmeni model alarak ve marakas, def, zil, ksilofon gibi çalgıları kullanarak çeşitli ritim çalışmaları yaptılar (tavşan gibi zıplama, öğretmenin taklidini yaparak ritmik yürüyüş oyunları vb). Daha sonra çocuklara, 4'lük, 8'lik ve 4 onaltılık notaların kalıpları öğretildi. Dörtlük, sekizlik ve on altılık notaların yer aldığı flash kartlar hazırlandı, öğrenciler ritim çalgıları ile öğretmenin gösterdiği flash karttaki tartımları çaldı. Bu tartımlar kullanılarak meyveler teması işlendi ve “elma” “armut” gibi meyvelerin fotoğraflarını gören çocuklar bu meyvelerin adlarını öğretmenin gösterdiği tartımlar eşliğinde söyledi.

Uygulama 2: Çocuklara, 4'lük, 8'lik ve 4 onaltılık notaların kalıpları öğretildi. Dörtlük, sekizlik ve on altılık notaların yer aldığı flash kartlar hazırlandı, öğrenciler ritim çalgıları ile öğretmenin gösterdiği flash karttaki tartımları çaldı. Bu tartımlar kullanılarak hayvanlar teması işlendi ve “at” “kedi” “köpek” fotoğraflarını gören çocuklar bu hayvanların adlarını öğretmenin gösterdiği tartımlar eşliğinde söyledi.

Uygulama 3: “Çocuklara Ellerim Tombik Tombik” adlı şarkı öğretildi ve çocuklar bu şarkıyı öğrenirken şarkının sözlerine uygun hareketler yaptılar.

Uygulama 4: Piyano ile tanışma; öğrenciler piyanonun tuşlarına dokunarak, piyanoya kulaklarını dayayarak ve piyanoya dokunarak sesleri duymaya ve hissetmeye çalıştılar.

Uygulama 5: Piyano ile duyum çalışması; öğrencilere piyano çalındı ve öğretmen “çocuklar şu anda piyanoyu çalışıyorum dinleyin, şu anda ses var, şu anda piyanoyu çalışmıyorum, ses yok” şeklinde açıklamalarda bulundu ve daha sonra öğrencilerin gözlerini kapatarak teker teker piyanonun sesini duyuyor musun ? Ses var mı? Şeklinde sorular sordu. Öğrenciler sorulara doğru cevaplar verene kadar etkinlik tekrarlandı.

Uygulama 6: Piyano ile ritmik yürüyüş çalışması; piyanoda çalınan do Major gam eşliğinde ritme uygun olarak yürüme çalışmaları yapıldı (yavaş çalınca yavaş yürüme, hızlı çalınca hızlı yürüme, kısa ve kesik çalınca zıplama gb.).

3. HAFTA

Amaçlar: Birlikte müzik yapabilme, müziğin ritmine uygun hareket ve yürüyüşler yapabilme, taklit yeteneğini geliştirebilme, flütün sesini tanıma, flütün adını söyleyebilme, trombonun sesini tanıma, trombonun sesini söyleyebilme, sesleri tanıma ve ayırt edebilme, çalgı seslerini tanıma ve ayırt edebilme, akranları ile iletişim

kurabilme ve oyun oynayabilme becerilerini geliştirme, ritim duygusunun gelişimi, konuşmadaki ritmi duyabilme, kelimelerdeki ritmi hissetme, sesin başladığını ve bittiğini fark etme, çocuğun duygusal, sosyal, bedensel, dil ve zihinsel gelişimlerini, özbakım becerilerinin gelişimini, müzik becerilerinin gelişimini desteklemektir.

Uygulama 1: Flüt ile duyum çalışması; çocuklardan flütün sesini dinlemeleri istendi. Daha sonra çocuklara ses var mı? Şeklinde sorular sorularak çocukların flütü ne kadar dikkatle dinledikleri anlaşılmaya çalışıldı. Daha sonra duyuma yönelik şu oyun oynandı; Öğretmen flüt çalarken öğrenciler sınıf içinde istedikleri hareketleri yaparak dolaştılar. Öğretmen flüt çalmayı bıraktığında öğrenciler boş sandalyelere oturdular. Her seferinde sandalyeye oturamayan öğrencinin elenmesiyle oyun devam etti.

Uygulama 2: Çocuklar yan flüt ile çalınan “Küçük Kurbağa” adlı çocuk şarkısının ritmine uygun olarak sırasıyla yürümeye, zıplamaya ve alkışlayarak tempo tutmaya çalıştılar. (Öğretmen parçayı yavaş çaldığında öğrenciler yavaş yürür, öğretmen parçayı hızlı çaldığında öğrenciler hızlı yürür).

Uygulama 3: Trombon ile tanışma; birinci aşamada öğrenciler öğretmenin yardımıyla trombona dokundular, trombonun sesini trombondan gelen titreşimi algılamaya çalıştılar. İkinci aşamada trombon ile duyum çalışması yapıldı (flüt ve piyano ile yapılan duyum çalışması ile aynı).

Uygulama 4: Trombon ile hareket çalışmaları; trombon eşliğinde dans, yürüyüş, ritme uygun sallanma, zıplama gibi çalışmalar yapıldı.

Uygulama 5: Çocuklara “Ali baba’nın bir çiftliği var” adlı şarkı öğretildi. Çocukların hepsinden şarkıda geçen bir hayvanı taklit etmeleri istendi. Çocuklar öğretmen şarkıyı söylerken dinlediler ve taklit edecekleri hayvanın adı geçtiğinde o hayvan gibi ses çıkararak ve hareketlerini yaparak, hayvanın seslerini ve hareketlerini taklit ettiler.

4. HAFTA

Amaçlar: Çocuğun arkadaşları ile iletişim kurabilme ve oyun oynayabilmesi, ritim duygusunun gelişimi, konuşmadaki ritmi duyabilmesi, kelimelerdeki ritmi hissedebilmesi, birlikte müzik yapabilme, müziğin ritmine uygun hareket ve yürüyüşler yapabilme, taklit yeteneğini geliştirebilme, sesleri tanıma ve ayırt edebilme, çocuğun

duygusal, sosyal, bedensel, dil ve zihinsel gelişimlerini, özbakım becerilerinin gelişimini, müzik becerilerinin gelişimini desteklemek.

Uygulama 1: Çeşitli kavramlarla yapılan ritim çalışması; daha önce çalışılmaya başlanan “Meyveler”, “Hayvanlar”, “Doğa” ve “Taşıtlar” temasına devam edildi ve bu temalar ile yapılan çalışmada; öğrencilere daha önceden tanıdıkları “Elma, Armut, At, Köpek, Yağmur, Kar, Araba, Gemi, Tren, Uçak vb. ” fotoğraflar gösterildi, bu fotoğraflardaki kavramlar ve ritim çalgıları kullanılarak ritim çalışmaları yapıldı.

Uygulama 4: Sesi ayırt etme çalışması; çocuklara sesli kitaplar kullanılarak taşıtlarla ilgili hikâyeler okundu ve bu hikâyelerde adı geçen taşıtların sesleri dinletildi. Daha sonra çocuklara bu taşıtlarla ilgili görsel videolar izletildi. Tüm bu çalışmalardan sonra çocukların gözlerini kapatmaları ve cd kaydından dinledikleri sesin hangi taşıta ait olduğunu belirtmeleri istendi. (Aynı çalışma hayvan ve doğa sesleri ile tekrarlandı).

Uygulama 5: İnsan seslerini ayırt etme çalışması; çocuklar arkadaşlarının seslerini tanımaya çalıştı. Bu çalışmada öğretmen tarafından seçilen bir çocuğun arkası dönükken geriye kalan 9 arkadaşından biri kendisine seslendi ve öğrenci kendisine seslenen arkadaşının kim olduğunu sesinden tanımaya çalıştı.

Uygulama 6: Kadın ve erkek seslerini ayırt etme çalışması; çocuklara kadın ve erkek seslerinden oluşan ses kayıtları dinletildi ve daha sonra öğrencilere şu anda duyduğunuz ses bir kadına mı yoksa bir erkeğe mi ait? Şeklinde sorular soruldu.

Uygulama 7: Ritim çalgılarının seslerini ayırt edebilme çalışması; çocuklara 1.haftadan itibaren yapılan uygulamalarda kullanmış oldukları ritim çalgılarının seslerini ayırt edebilmelerine yönelik bir çalışma yapıldı. Çocuğun gözlerini kapatması istendi ve öğretmen marakas, zil, def gb. çalgıları çocuğun gözü kapalıyken çaldı, daha sonra çocuğa ben hangi çalgıyı çaldım? Diye sordu. Çocuk öğretmenin çaldığı çalgının hangisi olduğunu tahmin etmeye çalıştı.

Uygulama 8: Çocuklara insan sesleri, ritim çalgılarının sesleri, doğa sesleri, taşıt sesleri, hayvan sesleri cd kaydından karışık bir şekilde dinletildi ve çocukların hangi sesi duyduklarını ellerindeki görsel materyalleri (Kedi fotoğrafı, yağmurlu bir günün fotoğrafı, kadın fotoğrafı gb) göstererek ifade etmeleri istendi.

Uygulama 9: Daha önce öğretilmiş olan “Ellerim Tombik Tombik” adlı şarkı hareketleri ile birlikte söylendi. “Ali Baba’nın Çiftliği” adlı şarkıya devam edildi.

5. HAFTA

Amaçlar: Ses ile kaynağını eşleştirebilme; işittiği sese ait sözel ifade kullanabilme, ses kaynağını isimlendirebilme, dil gelişimini destekleme, zihinsel gelişimi destekleme, sosyal gelişimi destekleme, duygusal gelişimi destekleme, çocuğun arkadaşları ile iletişim kurabilme ve oyun oynayabilme becerisini destekleme, ritim duygusunun gelişimini destekleme, konuşmadaki ritmi duyabilme, kelimelerdeki ritmi hissetme amaçlanmıştır.

Uygulama 1: Çalgı seslerini ayırt etme çalışması; flüt ile trombonun sesini ayırt edebilme çalışması yapıldı. Öğrencilere birinci aşamada flütün daha sonra trombonun sesi uzun uzun dinletildi. İkinci aşamada öğrenciler teker teker arkalarını döndüler ve çalan enstrümanın flüt mü? Yoksa trombon mu? olduğunu bilmeye çalıştılar. Aynı çalışma piyano- flüt, piyano- trombon, trombon- piyano- flüt eşleşmeleri ile devam etti.

Uygulama 2: Rond çalışması; trombon eşliğinde “Kutu Kutu Pense” adlı oyun oynandı. Trombonda çalınan parça eşliğinde ritmik yürüyüşler yapıldı.

Uygulama 3: Trombonun sesini takip edebilme çalışması; öğrenciler gözlerini kapattı ve trombonu çalan öğretmen sınıfın farklı yerlerine giderek trombon çaldı. Öğrenciler trombonun sesinin nereden geldiğini bilmeye çalıştılar. (Verilen cevaplar sağdan, soldan, arkadan, önden, vb. şeklindeydi).

Bu hafta yapılan uygulamalar için hem pekiştireç olması hem de eğitim ve teröpatik çalışmanın bir parçası olarak trombon çalan yardımcı öğretmen palyaço kılığına girmiş ve çocuklarla çeşitli oyunlar oynamıştır. Uygulama 4, 5 ve 6’daki etkinlikler palyaço ile gerçekleştirilmiştir.

Uygulama 4: Sandalye kapmaca oyunu; öğrenciler trombonla çalınan parça eşliğinde dans ettiler. Şarkı bittiğinde boş sandalyelere oturdular sandalyeye oturamayan öğrenci oyundan çıktı. Bir tane öğrenci kalana kadar oyun sürdü.

Uygulama 5: Mandal toplama oyunu; bu oyun için yere 100-150 adet mandal kondu. Öğrenciler trombonla çalınan parça eşliğinde yerdeki mandalları kıyafetlerindeki uygun

kısımlara tutturmaya çalıştılar, müzik bitene kadar en çok mandalı tutturan öğrenci oyunu kazandı.

Uygulama 6: Ritmik tren oyunu; birinci aşamada çocuklara tren ile ilgili görseller izletildi. İkinci aşamada, tüm çocuklar tek sıra halinde arka arkaya dizilerek treni oluşturdular. Çocuklara tren oldukları ve sınıf içinde gezintiye çıkacakları söylendi. Çocuklarla birlikte sınıfın içinde ritmik bir şekilde yüründü, bu sırada araştırmacı flüt ile çocuklara eşlik etti. Çocuklar ve yardımcı öğretmen oluşturdıkları tren yürüyüşünü yaparken flütün verdiği ritime uygun olarak yürümeye çalıştılar. Yürürken trenin başında olan yardımcı öğretmen elini tren düdüğü olarak kaldırdı ve çuf çuf sesi çıkardı aynı sesi çocukların da çıkarmalarını istedi.

6. HAFTA

Amaçlar: Çocuğun arkadaşları ile iletişim kurabilme ve oyun oynayabilmesi, ritim duygusunun gelişimi, konuşmadaki ritmi duyabilme, kelimelerdeki ritmi hissetme, dinlenen şarkıya uygun dramatizasyon yapabilme, çevredeki sesleri tanıma ve ayırt edebilme, ritim eşliğinde yürüyebilme ve hareket edebilme, öğretmen tarafından verilen yönergelere uyabilme, birlikte müzik yapabilme, sosyal, duygusal, müziksel, bedensel, zihinsel, dil gelişimlerini ve özbakım becerilerinin gelişimini desteklemek.

Uygulama 1: Öğrencilerden daha önce öğrendikleri “Doğa” seslerini ellerindeki çalgıları (darbuka, marakas, zil, ksilofon, blok flüt) kullanarak taklit etmeleri istendi.

Uygulama 2: Öğrencilerden daha önce öğrendikleri “Hayvan” seslerini ellerindeki çalgıları (darbuka, marakas, zil, ksilofon, blok flüt) kullanarak taklit etmeleri istendi.

Uygulama 3: Öğrencilerden daha önce öğrendikleri “Taşıt” seslerini ellerindeki çalgıları (darbuka, marakas, zil, ksilofon, blok flüt) kullanarak taklit etmeleri istendi.

Uygulama 4: Öğrencilere içinde çeşitli taşıtların, doğa olaylarının ve hayvan adlarının yer aldığı araştırmacı tarafından yazılmış bir öykü okundu ve öğrencilerin öyküyü dinlemeleri, öyküde adı geçen taşıt, doğa sesleri ve hayvan seslerini ellerindeki ritim çalgıları ile taklit etmeleri istendi.

Uygulama 5: Def ritmi ile yürüme; birinci aşamada öğretmen eline aldığı def farklı ritimlerde çaldı. Öğrencilerde defin ritmine göre yürümeye çalıştılar. İkinci aşamada öğrenciler öğretmenin adımlarını takip ederek def çaldılar.

Uygulama 6: Ritim çalışması; öğrenciler öğretmeni model alarak ritim çalışması yaptılar (marakas, def, zil vs).

Uygulama 7: Zıpla-çömel çalışması; öğretmen tarafından öğrencilere çeşitli yönergeler verildi (örneğin; öğretmen öğrenciye defi çaldığımda otur, defi çalmadığımda ayakta bekle, defi çaldığım da zıpla, defi çalmadığımda çömel vb. yönergeler verdi.) ve öğrencilerden verilen yönergeleri uygulamaları istendi.

Uygulama 8: Şarkı söyleme/ dramatize etme çalışması; öğretmen tarafından bestelenen bir şarkı eşliğinde özbakım becerilerinin gelişimine yönelik bir çalışma yapıldı. Öğretmen tarafından söylenen şarkının sözleri şöyleydi; dişlerimizi nasıl fırçalarız? İşte böyle işte böyle fırçalarız (bu sırada çocuklar ellerindeki diş fırçaları ile dişlerini fırçalarlar). Ellerimizi sabunla nasıl yıkarız? İşte böyle yıkarız. (Çocuklar ellerini yıkama işaretleri yaparlar) şarkı bu şekilde gömlek, pantolon vb. kıyafetler giyme, tırnak kesme, banyo yapma gibi etkinliklere yönelik sözlerle devam eder.

7. HAFTA

Amaçlar: Hayvan seslerini tanıma, hayvan seslerini çıkarabilme, dil gelişimini, sosyal gelişimi, zihinsel gelişimi, duygusal, bedensel, müziksel gelişimi destekleme, sesin uzunluk ve kısalığının farkına varabilme ve verilen yönergelere uygun olarak uzun ve kısa sesler çıkarabilmek, bir çalgı eşliğinde şarkı söyleyebilmek ve dramatizasyon yapabilmek, sesi kaynağı ile eşleştirebilmek, birlikte müzik etkinlikleri yapabilmek, birlikte oyun oynayabilmek, öğretmen tarafından verilen yönergeleri yerine getirebilmek.

Uygulama 1: Uzun ve kısa sesleri tanıma çalışması; birinci aşamada, öğrencilerden kuş, köpek, inek, kuzu gibi hayvanların resimlerine bakarak onların isimlerini söyleme ve çıkardıkları sesleri taklit etmeleri istendi. Öğrenciler öğretmenin resmini gösterdiği hayvanların seslerini çıkardılar. İkinci aşamada, öğrencilere horoz, inek, kuş resimlerinin yer aldığı kâğıtlar gösterildi ve bu kâğıtların yanında hayvanların çıkardıkları seslerin uzunluklarını betimleyen noktalar ve çizgiler bulunmaktaydı. Öğretmen öğrencilere noktaları gösterdiğinde öğrenciler ilgili hayvanın sesini kısa, öğretmen çizgileri gösterdiğinde ise öğrenciler ilgili hayvanın sesini uzun olarak çıkardılar. Böylece, öğrencilerin uzun- kısa kavramını da öğrenmeleri amaçlandı.

Uygulama 2: Arkadaşım, hangi hayvanın sesini taklit etti çalışması; çocuklar sırayla gözlerini kapattılar, bu sırada başka bir çocuk öğretmen tarafından resmi gösterilen hayvanın sesini taklit etti ve gözü kapalı öğrenci taklit edilen sesin hangi hayvana ait olduğunu bulmaya çalıştı.

Uygulama 3: Vücut seslerini tanıma ve çıkarabilme çalışması; Öğretmen, öğrencilere çeşitli vücut seslerinin yer aldığı resimler gösterdi. Örneğin, resimdeki çocuk alkış, ayak vurma, dil şaklatma, öpücük gibi vücut seslerini çıkarmaktadır. Öğretmen, öğrencilere model olarak resimlerdeki çocukların oluşturduğu tüm sesleri ilk önce kendisi çıkardı daha sonra, öğrencilerden gösterdiği resimdeki sesleri çıkarmalarını istedi.

Uygulama 4: Arkadaşının çıkardığı vücut sesini tanıma; birinci aşamada öğretmen öğrencilere vücutları ile hangi sesleri nasıl çıkarabileceklerini gösterdi. Daha sonra çocuklar sırayla gözlerini kapattılar bu sırada başka bir çocuk öğretmen tarafından resmi gösterilen vücut sesini taklit etti ve gözü kapalı öğrenci taklit edilen sesin nasıl elde edildiğini bulmaya çalıştı.

Uygulama 5: Tekerleme söyleme; öğretmen tarafından seçilen bir öğrenci daha önce araştırmacı tarafından öğretilmiş olan “Yağ Satarım, Bal Satarım” adlı tekerlemeyi söyledi. Başka bir öğrenci de ritim çalgısı ile tekerlemenin bir bölümüne eşlik etti. Tüm öğrencilerin katılımıyla çalışma sürdürüldü.

Uygulama 6: Bir çalgı eşliğinde şarkı söyleme ve dramatizasyon çalışması; öğrencilere “Yağmur Yağıyor Seller Akıyor” adlı şarkı öğretildi. Piyano eşliğinde “Yağmur Yağıyor Seller Akıyor” tekerlemesi seslendirildi ve dramatize edildi.

8. HAFTA

Amaçlar: Öğrencilerin sopranino, soprano, alto ve tenor flüt ve fifrenin sesini tanımaları ve daha önce tanıma fırsatı buldukları flüt, trombon ve ritim çalgılarından ayırt edebilmeleri, birlikte müzik etkinlikleri yapabilmeleri, dinleme becerilerinin gelişmesi, bedensel, zihinsel, sosyal, duygusal, dil, özbakım ve müziksel becerilerinin gelişmesi, müziğin ritmine uygun hareket edebilme, sesteki incelik- kalınlık farkını görsel ve işitsel olarak anlama- algılama, bir çalgı eşliğinde tekerleme söyleyebilme ve çalgı eşliğinde söylenen tekerlemeye ritim çalgısı ile eşlik edebilme.

Uygulama 1: Öğrencilere “ Aile teması” hakkında bilgiler verildi anne, baba, abla, abi, dede, nine vb. ile ilgili görsel video, resim vb. gösterildi. Daha sonra ritmik olarak anne, baba, abla vb. söylemeleri ve ritim çalgıları ile vurmaları istendi (Örnek; “anne” kavramı; “an” hecesi için 1 “ne” hecesi için 1 olmak üzere 2 vuruş).

Uygulama 2: Blok flüt ailesi ile tanışma; bu etkinlik sayesinde öğrenciler sopranino, soprano, alto ve tenor flüt ve fife ile tanışma fırsatı buldular. Blok flüte dokunarak ve delikleri kapatmaya çalışarak, enstrümanı hissetmeye, sesini duymaya çalıştılar. Blok flüt ailesinin en büyüğü olan tenor flüt dede flüt, en küçük üyesi olan pikolo flüt ise bebek flüt olarak çocuklarla tanıştırıldı (Çalışmalarda bas flüt kullanılmadı).

Uygulama 3: Duyum çalışması; öğrenciler flütlerin seslerini dinlediler. Öğretmen çalarken yardımcı öğretmen tarafından çocuklara ses var mı? sorusu soruldu. Aynı şekilde öğretmen flütü çalmayıp, çalar gibi yaptığında da öğrencilere ses var mı? sorusu soruldu ve öğrenciler çalışmayı hatasız yapana kadar etkinlik tekrar edildi.

Uygulama 4: Sesi ayırt edebilme çalışması; birinci aşamada, tenor flüt ile pikolo flüt (seslerinin ayırt etmesini daha kolay olduğu düşüncesiyle çalışma tenor ve pikolo blok flüt ile yapıldı) çocuklara ayrı ayrı çalındı. İkinci aşamada, çocuklara teker teker arkalarını dönmeleri söylendi, arkasını dönen çocuğa yardımcı öğretmen öğretmenin hangi enstrümanı çaldığını sordu. Aynı çalışma trombon, tenor blok flüt, yan flüt- tenor blok flüt gb. eşleşmelerle sürdürüldü.

Uygulama 5: Flütleri sırala çalışması; birinci aşamada çocuklara boyu büyük olan flütün sesinin kalın, küçük olanın ise ince olduğu anlatıldı. İkinci aşamada çocuklar flütleri ilk önce boyutlarına daha sonra da seslerine göre sıraladı.

Uygulama 6: Flüt eşliğinde tekerleme söyleme çalışması; öğretmen “yağ satarım” adlı tekerlemeyi çocuklara flütler ile (blok flütler, yan flüt) çaldı ve öğrenciler de öğretmen ile birlikte tekerlemeyi söylediler. Daha sonra çocuklar aynı çalışmayı ritim çalgıları ile eşlik ederek yaptılar.

Uygulama 7: Ritim çalışması; öğrenciler öğretmenin flütlerle çaldığı farklı çocuk şarkılarına marakaslar, defler ve zillerle eşlik ettiler daha sonra çocuklar iki gruba ayrıldılar birinci ve ikinci grup farklı ritimlerle öğretmene eşlik etti.

9. HAFTA

Amaçlar: Çalgıları tanıma, şarkı söyleyebilme, sesini kullanabilme, dil gelişimi, bedensel, zihinsel, bedensel, sosyal, duygusal gelişimi desteklemek, müziksel gelişimi, ritimsel gelişimi, dinleme becerilerini geliştirmek, üfleyerek çalınan bir müzik aletini çalabilmek, çocuğun nefesini kontrol edebilmesini sağlamak, uzun ve kısa kavramını öğrenme, pekiştirme, yanak, dil ve dudak kaslarının gelişimini desteklemek, çocuğun çevredeki seslerin farkında olmasını sağlamak, sesleri dinleme ve ayırt edebilme becerisi kazanabilmesini sağlamak.

Uygulama 1: Eşleştirme çalışmaları; öğrenciler öğretmenin dağıtmış olduğu çalışma kâğıtlarındaki çalgıları eşleştirdiler, enstrümanları ve icracılarını eşleştirip aynı renklere boyadılar.

Uygulama 2: Ritim çalışması; öğrencilere sopranino flüt ile bir parça çalındı ve bu sırada öğrencilerin ellerindeki bir marakası elden ele dolaştırmaları istendi. Öğretmenler flütte çalan parça eşliğinde marakası birer kez sallayıp yanlarındaki öğrenciye verdiler. Müzik durduğunda marakas elinde olan öğrenci “yağ satarım, bal satarım” adlı tekerlemeyi dramatize ederek söyledi. Oyun her öğrenci tekerlemeyi birer kez söyleyene kadar devam etti.

Uygulama 3: Sandalye kapmaca; öğrenciler müzik eşliğinde dans ettiler. Müzik durduğunda ise boş buldukları sandalyeye oturdular. Boş sandalye bulamayan öğrenci oyundan çıktı ve oyun bu şekilde devam etti.

Uygulama 4: Düdük çalıyorum; bu uygulama üç aşamada gerçekleştirildi. Birinci aşamada; öğrenciler öğretmeni model alarak düdük ile “serbest” sesler çıkardılar. İkinci aşamada, öğretmen bir kâğıda nokta ve uzun çizgiler çizdi. Öğrenciler nokta gördüklerinde kısa, çizgi gördüklerinde uzun sesler üfledi. Üçüncü aşamada; öğrenciler öğretmeni dinlediler ve öğretmen düdük ile kısa sesler çaldığında nokta, uzun sesler çaldığında ise çizgi çizdiler.

Uygulama 5: Hangi sesleri işitiyorsun?; öğretmen öğrencilere çeşitli hayvanların seslerini cd kaydından dinletti. Çocuklardan sesini duydukları hayvanın resmini çizmelerini istedi.

Akrabalarını tanıma etkinliği; masanın üzerine çocuğun tanıdığı kişilerin fotoğrafları dizildi (çocuğun annesi, babası, öğretmeni, dedesi vb.) ve çocukla bu fotoğraflar hakkında konuşuldu. Daha sonra ritim çalgıları ile birlikte fotoğrafı gösterilen kişinin ismi ritmik olarak söylendi. Örnek: “Dede” her hecede çocuk defe bir kez vurur “De” (1 vuruş) “de” (2. Vuruş)

Uygulama 6: Müzik eşliğinde yürüme; müzik eşliğinde flüt ile yavaş tempolu bir parça çalındı, yardımcı öğretmen çocuğun yanına geçerek elinden tuttu ve çocukla birlikte geriye doğru adımlar attı, müzik hızlandığında ise çocukla birlikte ileriye doğru ritmik adımlar attı. Daha sonra çocuğun etkinliği tek başına gerçekleştirmesi beklenildi.

Uygulama 7: Dramatizasyon çalışması; içinde organların adlarının yer aldığı, araştırmacı tarafından hazırlanmış bir şarkı piyano eşliğinde söylendi, çocuklar söylenen şarkıyı dinlediler ve daha sonra sözlerini dramatize ettiler (şarkının sözleri; kulağımla işitir, gözlerimle görürüm, burnumla koku alır, ağızımla tat alırım lay lay lay).

10. HAFTA

Amaçlar: Bu hafta yapılan etkinliklerde; çocuğun bedensel, zihinsel, sosyal, özbakım, duygusal, dil, müziksel gelişimlerini desteklemek, şarkı söyleme ve ritim becerilerini geliştirmek amaçlandı.

Uygulama 1: Dramatizasyon çalışması; çocuklara içinde organların adlarının yer aldığı bir şarkı piyano eşliğinde söylendi ve daha sonra sözleri birlikte dramatize edildi.

Uygulama 2: Şef kukla; öğretmen eline geçirdiği kukla ile ellerinde marakas, def, zil gibi ritim çalgıları olan çocukları yönetti. Kukla başını öne eğdiğinde çocuklar ellerindeki çalgıları bir kere çaldılar, daha sonra öğretmen kukla ile çocukların arkadaşlarını yönetmelerini istedi.

Uygulama 3: Denge çalışması; çocuklar flütte çalınan parçanın ritmine uygun olarak başlarına konan kitabı düşürmeden yürümeye çalışırlar.

Uygulama 4: Çocuklar piyano eşliğinde öğretmenin söylediği yönergeleri uyguladılar. Parçanın ritmine uygun olarak zıpla, alkış yap, def çal gibi komutları yerine getirdiler.

Uygulama 5: Top sektirme oyunu; çocuğun elindeki topu müziğin ritmine uygun olarak sektirmesi istendi. Daha sonra karşılıklı duran iki çocuğun topu ritim eşliğinde birbirlerine atması istendi.

Uygulama 6: Şarkı söyleme; “Ellerim tombik tombik”, “Özbakım becerileri şarkısı”, “Yağ satarım (tekerleme)” çocuklarla birlikte söylendi çocuklar şarkıyı söylerken ellerini ve bedenlerini kullanarak sözleri taklit ettiler.

11. HAFTA

Amaçlar: Zihinsel gelişim, dil gelişimi, sosyal gelişim, duygusal gelişim, bedensel gelişim, özbakım becerilerinin gelişimi, birlikte müzik yapabilme becerilerinin gelişimi, müziksel gelişimi desteklemek, eşleşme yapabilmek, sıralama yapabilmek, çalgıları tanıma, hayvanları tanıma, müziğin ritmine uygun hareketlerde bulunabilme, verilen yönergelere uygun davranma.

Uygulama 1: Ne görüyorsun?; çocuklara çeşitli enstrüman resimleri gösterildi ve resimlerdeki enstrümanların isimleri çocuklara öğretildi. Daha sonra öğretmen resimlerin sırasını karıştırarak çocuklara gösterdi ve enstrümanın adını öğrencinin söylemesini istedi.

Uygulama 2: Eşleştirme; çocuklara farklı müzik aletlerinin yer aldığı 50 kart verildi, bu 50 kartta her müzik aletinden iki tane vardı. Çocukların kartların diğer eşlerini bulup eşleştirmeleri istendi.

Elimdeki Kartın Yarısı Nerede?; üzerinde çalgı resimlerinin yer aldığı 20 karton iki eşit parçaya ayrıldı. (Oyun çocuklarla bireysel olarak oynandı). Çocuklar her resmin yarısını bulmaya ve birleştirmeye çalıştılar.

Hangi Çalgıyı Çalıyorum?; öğretmen çocuklara daha önce derslerde tanıttığı çalgıların nasıl çalındığını hatırlattı ve öğrencilerin daha önce hiç görmemiş oldukları çalgılarla ilgili videolar izletti. İkinci aşamada öğretmen çocuklara çeşitli çalgı resimleri gösterdi ve bu resimlerdeki trombon, yan flüt, piyano vb. çalgıları çalıyormuş gibi yaptı (Torombon tutuyormuş gibi, flütü tutuyormuş, piyanonun başında oturup tuşlara dokunuyormuş gibi yapıldı) son aşamada çocuğa tüm çalgıların hangi vücut şekillerinde çalındığını öğrettikten sonra sırayla bir çalgıyı çalıyormuş gibi vücut şekilleri oluşturarak “şimdi hangi çalgıyı çalıyorum” diye sordu ve çocuğun bu çalgının resmini

göstermesi ve ismini söylemesini bekledi daha sonra çocuklar bu etkinliği arkadaşları ile birlikte tekrarladılar.

Uygulama 3: Marş-Vals ritmi; çocuklara ilk önce bir marş çalındı ve öğretmen, marşı çalarken ritme uygun olarak yürüdü, daha sonra çocukların da kendisiyle birlikte yürümesini istedi. Öğretmen marş'tan sonra çocuklara vals ritminde bir parça çaldı ve çocuklarla birlikte bu ritme uygun olarak sallandı, daha sonra çocukların tek başlarına öğretmenin çaldığı marş ve vals ritmine uygun hareketler yapmalarını istedi.

Uygulama 4: Boncuk dizme oyunu; çocukların flüt eşliğinde kalın bir ipe büyük boncuklar dizmeleri istendi müzik bittiğinde çocuklar boncuk dizmeyi durdurdular ve en çok boncuğu dizmiş olan çocuk oyunu kazandı.

Eşarp, kurdele etkinliği; çocuklar ve öğretmenler müzik eşliğinde ellerdeki eşarplarla birlikte dans ettiler. Eşarp müziğin ritmine göre, hızlı, yavaş vb. tempolarda sallandı.

Uygulama 5: Sait Saëns Hayvanlar Karnavalı; Hayvanlar Karnavalı'ndaki müzikler eşliğinde çocuklarla birlikte dramatizasyon çalışmaları yapıldı.. Örneğin; Akvaryum adlı parçada çocuklar balık oldular ve müziğin ritmine uygun olarak öğretmeni de model alarak çalışmalar yaptılar.

Uygulama 6: Peter ve Kurt; Prokofiev'in bestelediği Peter ve Kurt masalı çocuklara görsel öğeler ve resimlerle birlikte anlatıldı. Masalın çizgi filmi izletildi. Daha sonra müzik eşliğinde çocuklara roller verilerek canlandırma yapılmaya çalışıldı.

Uygulama 7: Çorap giyme etkinliği; öğrenciler ikiye ayrılmış gruplara ayrılırlar. Öğretmen flüt çalmaya başladığında öğrenciler önlerindeki çorapları giymeye başlarlar, müzik bittiğinde en çok çorabı giymiş olan öğrenci oyunu kazanır.

Uygulama 8: Ambara Vurdum Bir Tekme Şarkısı; “Ambara Vurdum Bir Tekme” adlı şarkının sözleri değiştirilerek (ellerini böyle yıkarlar yıkarlar, çamaşırı böyle katlarlar katlarlar, dişlerini böyle fırçalarlar fırçalarlar vb) dramatize edilir. Böylece çamaşır katlama, el- yüz yıkama, diş fırçalama, yemek yeme gibi öz bakım becerileri kazandırılmaya çalışılır.

12. HAFTA

Amaçlar: Müziğin yönünü fark etme, şarkı söyleme, müziksel gelişimi, ritim duygusunun gelişimini, dinleme becerilerinin gelişimini, bedensel, sosyal, zihinsel, özbakım, müziksel, duygusal, dil gelişimlerini, konum ve yön kavramlarının gelişimini, sorumluluk alabilme duygusunun gelişimini, müziğin yönünü ayırt edebilme becerisinin gelişimini desteklemek, sesli ve sessiz kavramlarını öğrenmeyi sağlamak.

Uygulama 1: Bay Mikrop; öğrencilere “Bay mikrop” adlı şarkının sözleri öğretildi ve sözler dramatize edildi.

Uygulama 2: Oyuncak toplama yarışması; çocuklar sınıfın ortasına bütün oyuncakları saçtı. Müzik bitene kadar en çok oyuncakı toplayan çocuk oyunu kazandı.

Uygulama 3: Müzik kutusunu bulalım; birinci aşamada eğitimci çocukları sınıfın dışına aldı ve müzik kutusunu çalışır bir şekilde sınıfın bir köşesine sakladı. İkinci aşamada çocuklar sınıfa girdiklerinde onlara “müzik sesi nereden geliyor?” şeklinde soru yöneltti, müzik kutusunun yerini ilk söyleyen ya da bulan çocuk, müzik kutusunu saklama şansını elde etti. Müzik kutusunu saklayan çocuk öğretmen rolüne girdi. Bu oyun için; müzik kutusu, masanın altı, perdenin arkası, kutunun içi, kitaplığın yanı, sınıfın dışı ve bunun gibi pek çok mekâna saklanabilir. Ayrıca, müziğin geldiği yön çocukların oturma pozisyonuna göre konuşulabilir (arkadan, sağ taraftan gibi.) (Bal, Artan,1995, s. 88).

Uygulama 4: Sesli sessiz olma oyunu; eğitimci, çocuklara “çocuklar şimdi sizinle sesli sessiz olma oyunu oynayalım denir ve ben bir kez el çırttığım zaman ses yapacağız, iki kez el çırttığım zaman sessiz olacağız,” yönergesi verilir. Ayrıca, çocuklara ses çıkarırken kendi sesleri ve vücut kısımlarını kullanabileceklerini hatırlatır ve çalışmayı başlatır. Sıra ile aşağıdaki şekilde etkinliğini sürdürür.

Bir kez el çırpır.
 İki kez el çırpır.
 Bir kez el çırpır.
 Bir kez el çırpır.
 İki kez el çırpır.
 Bir kez el çırpır.
 İki kez el çırpır.
 İki kez el çırpır.
 Bir kez el çırpır.

Önemli olan çocuğun üst üste 1 kez el çırpıldığı zaman ses çıkarmaya devam etmesi, üst üste 2 kez el çırpıldığı zaman sessiz kalmaya devam etmesidir. Yanılan oyundan çıkar. En sona kalan çocuk öğretmen rolüne girer ve oyun tekrarlanır (Bal, Artan,1995, s.90).

Uygulama 5: “Ali Baba’nın Bir Çiftliği Var” Adlı Şarkıyı Söyleme; daha önce öğretilmiş olan “ali baba’nın bir çiftliği var” adlı şarkı piyano eşliğinde çocuklarla birlikte söylendi.

13. HAFTA

Amaçlar: Çocuğun duyguları yorumlayabilmesini sağlamak, sosyal, duygusal gelişimine destekte bulunmak, sayıları ritim yoluyla pekiştirebilmek, dinlediği müziklere yorumsal yaklaşımlarda bulunabilmesini sağlamak, sesleri tanıyabilme, sesleri ayırt edebilme, benzer ses çıkaran nesneleri eşleştirebilme, işittiği sesin kaynağını isimlendirebilme, zihinsel, bedensel, dil, duygusal, sosyal gelişimi destekleme, öğrencilerin sesleri ayırt etmelerini sağlama, işitsel belleği geliştirme, dikkati yoğunlaştırma, belirli bir süre sesleri akılda tutabilme, dil gelişimi, sosyal gelişimi, duygusal gelişimi ve zihinsel gelişimi destekleme, müzik aletlerini tanıyabilme, çıkardıkları sesleri ayırt edebilme, müzik aletlerini eşleştirebilmek.

Uygulama 1: Yüz ifadelerini tanıma, duyguları ifade etme; çocuklara çeşitli yüz ifadelerini içeren resimler gösterilir ve sence resimdeki çocuk nasıl ses çıkarıyor? diye sorulur. Öğretmen öncelikle model olmak adına bence resimdeki çocuk şöyle ses çıkarıyor diyerek seslerin tanınmasını sağlar (Gülme sesi, ağlama sesi, şaşırma sesi, kızgınlık ifadesi gibi). Daha sonra çocuklara şimdi sıra sende resimdeki çocuk nasıl ses çıkarıyor söyle bakalım denir ve çocukların ifade etmesi sağlanır.

Uygulama 2: Müzik ve duygularımız; öğretmen çocuklara çeşitli yüz ifadelerinin yer aldığı maskeler gösterir (korkmuş yüz, şaşkın, gülen, ağlayan, somurtan yüz) daha sonra çocuklara çeşitli müzikler dinletir, dinlediği müziğe göre maskeleri yüzüne takmasını ister (Çocuklar neşeli ve hareketli bir müziği dinlediklerinde gülen çocuk maskesini, yavaş ve hüzünlü bir müziği dinlediklerinde de somurtan çocuk maskesini takarlar). (Öğrencilerin dinledikleri müzikler Cd çalar, öğretmenlerin çaldığı klarinet, trombon, piyano, flüt vb. çalgılar ile edinilmiştir).

Uygulama 3: Geometrik şekillerle ritim çalışması; öğretmen öncelikle çocuklara model olur. Masadaki geometrik şekillerden birini göstererek “Bu şeklin adı üçgen” der ve üçgenin üç köşesi olduğunu belirtir, üç kez el çırpır. Daha sonra çocuklar öğretmeni model alarak üç kez el çırpırlar ve yanlarındaki davul ya da çelik üçgeni vb. alarak üç kez vuruş yaparlar. Daha sonra üçgeni şekil küpünün içine atarlar. Aynı uygulamayı diğer geometrik şekillerle de tekrarlarlar (Bal, Artan,1995, s.85, 86).

Uygulama 4: Zarlardaki sayı kadar el vuralım; bu etkinlik şu şekilde yapıldı; Öğretmen zarı masaya atar ve çocuklara kaç geldiğini sorar. Hep beraber sayarlar ve bu sayı kadar el çırpılır. Öğretmen daha sonra iki zarı masaya atar. Zardaki sayılar toplanarak o sayı kadar el çırpılır. Daha sonra aynı etkinlik el çırpma yerine, ayaklarını yere vurma, ellerini dizlerine vurma, sıçrama hareketleri, marakas, def, zil ile gerçekleştirilir (Bal, Artan,1995, 78).

Uygulama 5: Marakas hazırlama çalışması; öğrenciler daha önceden öğretmen tarafından hazırlanmış olan pet şişe, pirinç, mercimek gibi malzemeleri kullanarak marakas hazırladılar ve hazırlanan marakas ile çeşitli ritim çalışmaları yapıldı.

Uygulama 6: Kibrit kutularını eşleştirme; çocuklar öğretmen tarafından hazırlanmış kibrit, kum, pirinç ve fasulyelerle dolu olan kibrit kutularını seslerini dinleyerek eşleştirmeye çalışırlar. (İki kum dolu kibrit kutusunu yan yana getirme, iki fasulye dolu kibrit kutusunu yan yana getirme gibi).

14. HAFTA

Amaçlar: Müziğin ritmine uygun olarak dans edebilme, müziğin başlama ve bitişini fark edebilme, müziğin ritmine uygun olarak dans edebilme, işitsel algıyı ifade etme, dikkat gelişimini destekleme, dinleme becerilerini geliştirme, ritme uygun hareket edebilme, bedensel gelişimi, dil gelişimini, zihinsel gelişimi, duygusal ve sosyal gelişimi desteklemek.

Uygulama 1: Bu uygulamada def, el zili, çelik üçgen, marakas (her müzik aletinden ikişer tane) kullanılmıştır. Etkinlik şu şekilde yapıldı; öğretmen, çocuklara müzik aletlerini dağıtır ve ses çıkarmalarına fırsat verir. Bu sırada müzik aletlerinin isimleri ve çıkardıkları sesler hakkında konuşulur. Daha sonra öğretmen, çocukları iki gruba ayırır ve bir gruptan sınıfın dışına çıkmalarını ister (her çocuk farklı bir müzik aleti ile birlikte). Sınıfta kalan çocuklara da aynı müzik aletlerini vererek onlardan bu müzik aletlerini sınıfın belirli yerlerine saklamalarını ister. Sınıfın dışındaki çocuklar sınıfa girerler ve her çocuk elindeki müzik aletinin eşini arayıp bulur. Eğer farklı bir müzik aletine rastlarsa diğer arkadaşlarına ipucu vermeden kendi müzik aletinin eşini aramaya devam eder. Elindeki müzik aletinin eşini bulan çocuk, her iki müzik aletini de arkadaşlarına gösterir ve ses çıkartır. Öğretmen çocuklara aynı müzik aletlerinin çıkardıkları seslerin de aynı olduğunu ifade eder (Bal, Artan, 1995, s. 50).

Uygulama 2: Dans edelim; eğitimci flütünü çaldı ve çocuklarla birlikte dans etmeye başladı. Öğretmen ve çocuklar hızlı temposu olan parçalarda hızlı danslar, yavaş tempolu parçalarda yavaş dans ettiler ve istedikleri hareketi ürettirler. Müzik durduğu anda çocuklar hareketsiz kaldılar ve pozisyonlarını, eğitimci tekrar başlama komutu verene kadar korumaya çalıştılar. Öğretmenin komutundan önce hareket eden çocuk oyunu kaybetti.

Uygulama 3: 1.2.3 Dizlerine dokun; bu etkinlik öncelikle çocuklarla bireysel olarak uygulandı. Çocukla öğretmen karşılıklı olarak yere oturdu, aşağıdaki sözler melodik ve ritmik bir şekilde söylendi ve hareket gösterilerek çocuğa model olundu (Aksoy ve Çiftçi, 2009). Dizlerine Dokun 1, 2, 3, Omzuna Dokun 1, 2, 3 gibi.

Uygulama 4: İleri doğru yürü; bu etkinlikte kullanılan materyaller; 10 adet kırmızı, 10 adet sarı kâğıt tabaktır. Etkinlik şu şekilde gerçekleştirildi; öğretmen tabakları iki grup olacak şekilde yere karışık olarak dizdi, çocuklara şimdi flüt çalacağım flüt çalarken ben

kırmızı tabakların içine, siz de sarı tabakların içine basarak ileri doğru yürüyeceğiz, flüt çalmayı bıraktığımda olduğumuz yerde duracağız denir ve yardımcı öğretmenlerle birlikte çocuğa model olunur (Aksoy ve Çiftçi,2008, s.165). (Etkinlik ilk önce tüm çocuklarla bireysel olarak daha sonra grup ile yapıldı).

15. HAFTA

Amaçlar: Dinleme becerilerini geliştirme, şarkıdaki sözleri dramatize etme, sosyal gelişimi, dil gelişimini, zihinsel gelişimi, bedensel gelişimi destekleme, çocuğa eşleştirebilme yeteneği kazandırma, zihinsel, sosyal, duygusal, bedensel, dil gelişimini destekleme, müziğin başlangıç ve bitişini algılayabilme, ritim duygusu kazanma, otokontrolünü sağlayabilme, dikkat ve hafıza gelişimi, aletlerin isimlerini algılama ve söyleme, müzik aletlerini tanıma, düzgün çizgiler çizebilme, renkleri tanıma, yönergelere uyma, sayıları tanıma, sesin uzunluk- kısalık özelliğini tanıma ve uygulama.

Uygulama 1: Fış Fış Kayıkçı; etkinlik şu şekilde gerçekleştirildi; öğretmen çocuklara “fış fış kayıkçı” adlı şarkıyı söyler ve çocuklarla tek tek ilgilenererek şarkının sözlerini ifade eder fotoğraflarla ve hareketlerle destekler. Şarkının sözlerinin anlaşıldığından emin olduktan sonra çocukları ikiye bölerek gruplara ayırarak yere oturtur ve bacaklarını karşılıklı olarak birbirlerine uzatmalarını ve birleştirmelerini ister. Çocuklar el ele tutuşur ve öğretmenin söylediği şarkının ritmine uygun olarak ileri geri sallanırlar. Şarkıya eşlik edebilen çocuklar da öğretmeninle birlikte şarkıyı söylerler.

Uygulama 2: Aynı renkteki şekilleri yan yana diz; etkinlik şu şekilde gerçekleştirildi; farklı renklerde fon kartonundan büyük ve küçük geometrik şekiller kesilir. Büyük şekiller yere karışık olarak dizilir, küçük şekiller çocukların eline verilir. Çocuklar öğretmenin piyano çalarken müzik eşliğinde öğretmenin söylediği hareketleri yerdeki şekillerin etrafında yaparlar, müzik durduğunda ise ellerindeki şeklin aynı renginde olan şekle gidip üzerinde dururlar. Öğretmen piyano çalmaya başlar, piyano çaldığında çocuklara “zıpla, yürü, sürün” gibi komutlar vererek, şekillerin etrafında gezinmelerini ister, müzik durdurulduğunda, çocuğun elindeki şekil ile yerde bulunan aynı şeklin üzerine gitmesi beklenir (Aksoy, Çiftçi,2008, s. 171).

Uygulama 3: Müzik aletlerinden hangisi kayıp; öğretmen müzik aletlerini masaya dizer ve her birini tek tek çalar. Öğrencilere flütlerin üflemeli, davulun vurmalı vs. bir

çalgı olduğu hatırlatılır. Çalgıların isimleri tek tek hatırlatılır ve öğretmen çocukların teker teker arkalarını dönmelerini ister. Çocuk arkasını döndüğünde öğretmen diğer çocuklarla birlikte bir enstrümanı saklar ve öğrenciden önüne dönmesini ister. Çocuklar arkadaşlarına hangi çalgıyı sakladık? diye sorarlar. Öğrenci hangi çalgının saklanmış olduğunu bulmaya çalışır. Çocuk saklanan çalgının ismini doğru tahmin ederse öğretmen öğrenciye bu çalgının nasıl çalındığını sorar. Etkinlik sırayla tüm çocuklara uygulanır.

Uygulama 4: Müzik eşliğinde çizgiler çizelim; etkinlik şu şekilde gerçekleştirildi; öğrencilerden öğretmenin düdük ile çıkardığı kısa sesler için nokta, uzun sesler için ise çizgiler çizmeleri istenir. Daha sonra öğretmen tarafından bir kağıda nokta ve çizgiler çizilir bu sırada yardımcı öğretmen tarafından çocuklara çeşitli hayvan resimleri gösterilir ve öğretmenin çizdiği çizgilere uygun olarak çocuktan resimini gördüğü hayvanın sesini çıkarması istenir. Çocuk, öğretmen nokta'yı gösterdiğinde kısa, çizgileri gösterdiğinde uzun sesler çıkarır.

Uygulama 5: Müzik eşliğinde resim çizelim; ilk önce öğrencilere cd çalardan hayvan sesleri dinletildi. Daha sonra öğrencilerden sesini duydukları hayvanların resimlerini çizmeleri istendi aynı etkinlik taşıtlar, doğa sesleri içinde gerçekleştirildi. Daha sonra öğrencilerden trombonun sesini duyduklarında trombon, flüt sesi duyduklarında flüt, piyano sesi duyduklarında ise piyano çizimleri vb. istendi. Son olarak çocukların daha önce öğrendikleri çocuk şarkıları cd'den dinletildi ve bunlarla ilgili resimler çizimleri istendi.

Uygulama 6: 1'den 10' a kadar olan sayıların olduğu kartlar çocuklara gösterildi ve bu kartlarındaki sayılar ritim çalgıları ile vuruldu. Örneğin; bir sayısı için bir vuruş, 10 sayısı için 10 vuruş gibi.

16. HAFTA

Amaçlar: Bedensel, duygusal, sosyal, zihinsel gelişimleri destekleme, müziksel gelişimi destekleme, sesleri tanıma ve ayırt etme, çalgıları tanıma, eşleştirme yapabilme, renkleri tanıma, ritim duygusunun gelişimi, sayı sayma, müziğin ritmine uygun hareket etme, taklit ve model alma davranışı kazanma.

Uygulama 1: 3 / 4 lük bir parça eşliğinde dans çalışması yapıldı.

Uygulama 2: Öğrenciler öğretmenin verdiği yönergeleri 3 / 4 lük bir parça eşliğinde uyguladılar. Dilini dışarı çıkar ve hareket ettir, ellerini hareket ettir, dizlerini sallama, bacaklarını sallama, sağ ayağını öne getir, sol ayağını öne getir gibi. Bu etkinlikte öğrencilerin algılamalarını kolaylaştırmak amacıyla öğretmen öğrencilere model olmaya özellikle dikkat etmiştir.

Uygulama 3: Klarinet ile tanışma; daha önce flüt ve trombonu tanıma çalışmalarında yapılan etkinliklerin aynısı klarinet ile tanışma uygulamasında da yapıldı. Bu etkinliklerden sonra yani öğrenciler klarinet ile duyuma, dokunma vb. çalışmaları yaptıktan sonra klarinetin sesini flüt, piyano ve trombonun sesinden ayırt etmeye yönelik etkinlikler yapıldı.

Uygulama 4: Klarinet ile ritmik yürüyüş ve rond çalışması; klarinet ile ritmik yürüyüş, zıplama, klarinet ile çalınan şarkılara çeşitli ritim çalgıları ile eşlik etme ve rond çalışmaları yapıldı.

Uygulama 5: Çalgıları nasıl çalışıyoruz?; birinci aşamada, çocuklara üzerinde çalgı resimlerinin olduğu boyama kâğıtları dağıtıldı ve çocuklardan çalgıları boyamaları çalgıları boyamaları istendi. İkinci aşamada, öğrencilere üzerinde, çalgıyı çalan kişi ile çalgı resimlerini eşleştirmeye yönelik görseller olan çalışma kâğıtları dağıtıldı ve çocuklardan çalışma kâğıtlarında istenenleri uygun olarak yapmaları beklendi.

Uygulama 6: Şarkı söyleme; “Say Bak” adlı şarkı öğretildi ve klarinet eşliğinde söylendi, parçaya uygun hareketler yapıldı.

Uygulama 7: Rond çalışması; “Yağ Satarım” adlı tekerleme ile rond çalışması yapıldı. “Yağmur Yağıyor” adlı tekerleme ile dramatizasyon çalışması yapıldı.

Uygulama 8: Çalgıları tanıma; Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümüne gezi düzenlendi ve çocuklar burada piyano, çello, gitar, flüt, keman gibi çalgıları gördüler, nasıl çalındıklarını ve seslerini tanıma fırsatı buldular.

3.3.5.2. Kontrol Grubunun Yaptığı Çalışmalar

Kontrol grubu rehabilitasyon merkezinde verilen rehabilitasyon hizmetine, okul öncesi eğitime ve işitme engelli çocuklar için özel olarak hazırlanmış olan bireysel eğitime 16

hafta boyunca devam ettiler. Kontrol grubuna müzik eğitimi ile ilgili herhangi bir program uygulanmadı.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma 20 okul öncesi dönem işitme engelli çocukla yapılmıştır. Çocuklar deney ve kontrol grubu olmak üzere 10'ar kişiden oluşan gruplara ayrılmış, deney grubuna 16 hafta süren müzik eğitimi programı uygulanmış, kontrol grubu ise bu süreçte müzik eğitimi ile ilgili bir eğitim ya da uygulamaya tabi tutulmamıştır. 16 haftalık programın öncesinde ve sonrasında gruplar gözlemlenmiş ve bu gözlemlerin sonucunda bazı testler yapılmıştır bu testler; “Kişisel Bilgi Formu” “Müzik Eğitimi İle Verilen Müzik Terapisi Grup Gözlem Formu” “Marmara Gelişim Ölçeği'nin 6 alt boyutu” ve “Müziksel Becerilerin Gelişimini Ölçme Aracı"dır.

Araştırmada kullanılan “Kişisel Bilgi Formu” araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve 23 sorudan oluşmaktadır, bu form çocukların anneleri tarafından doldurulmuştur.

Araştırmada kullanılan “Müzik Eğitimi İle Verilen Müzik Terapisi Grup Gözlem Formu” her hafta yapılan uygulamaların sonunda uygulamaya katılan öğretmen, yardımcı öğretmen, psikolog ve psikolojik danışmanlar ile fikir alışverişinde bulunularak araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

“Marmara Gelişim Ölçeğinin 6 alt boyutu çocukların okul öncesi öğretmenleri, bireysel eğitim öğretmenleri, anneleri, araştırmacı, psikolog ve psikolojik danışmanlarla fikir alışverişinde bulunularak araştırmacı tarafından doldurulmuştur”.

“Müziksel Becerilerin Gelişimini Ölçme Aracı” ise araştırmacı, psikolog ve araştırmacıya yardım eden müzik öğretmenleri ile fikir alışverişinde bulunularak araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

Araştırmada kullanılan “Kişisel Bilgi Formu” deneysel işleme başlamadan önce 1 kez, “Müzik Terapisi Grup Gözlem Formu” araştırmanın başlamasıyla birlikte yalnızca deney grubuna müzik eğitimi programının her uygulamasından sonra (yani 16 hafta boyunca yapılan her uygulamadan sonra), “Marmara Gelişim Ölçeği” deney ve kontrol gruplarına 16 haftalık müzik eğitimi programına başlamadan önce birer kez ve 16 haftalık programın sonunda olmak üzere toplam ikişer kez, “Müziksel Becerilerin

Gelişimini Ölçme Aracı” ise deney ve kontrol gruplarına 16 haftalık müzik eğitimi programına başlamadan önce birer kez ve 16 haftalık programın sonunda olmak üzere toplam ikişer kez uygulanmıştır. Araştırmada yapılan öntest ve sontestler deney ve kontrol gruplarına aynı tarihlerde uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma için Marmara Gelişim Ölçeğinin 6 alt boyutu ve Müziksel Becerilerin Gelişimini Ölçme Aracı öntest ve sontestlerinden elde edilen veriler SPSS İstatistik paket programı aracılığı ile bilgisayara girilmiş, istatistiksel çözümler bu program yardımıyla gerçekleştirilmiş, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması için aşağıdaki istatistiki çalışmalar yapılmıştır.

Deney ve Kontrol Gruplarının 10 kişiden az olması nedeniyle fark analizlerinde non parametrik teknikler kullanılmıştır. Uygulanan tüm testler için; deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarının arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Kontrol Grubunda bulunan öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi” kullanılmıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi” kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının sontest puanlarının arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Bedensel Gelişim Testi İle İlgili Bulgular

Tablo 31.
Deney ve Kontrol Gruplarının Bedensel Gelişim Testinden Almış Oldukları Puanların Tanımlayıcı Değerleri:

Grup	n	Öntest		Sontest	
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss
Deney Grubu	10	309.20	26.87	345.50	17.04
Kontrol Grubu	10	330.40	1.51	331.20	2.25

Kontrol grubu ve deney grubunda bulunan öğrencilerin bedensel gelişim testi'nden almış oldukları puanlar incelendiğinde en düşük ortalamanın deney grubu öntest puanlarında 309.20, en yüksek ortalamanın ise 345.50 ile deney grubu sontest puanlarında alındığı görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının 10'ar kişi olması dolayısıyla fark analizlerinde non-parametric teknikler kullanılmıştır.

Tablo 32.
Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Bedensel Gelişim Testi Öntest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Kontrol	10	13.85	138.50	16.50	2.55	p<0.05
Deney	10	7.15	71.50			

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin bedensel gelişim testi'nden aldıkları öntest puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=2.55$, $p<0.05$). Grupların eşitliğinin gözetilmesi amacıyla yapılan bu testte, diğer test sonuçları (deney ve kontrol sontest karşılaştırmaları, deney öntest-sontest, kontrol grubu öntest-sontest) da incelendikten sonra grupların eksilmemesi için gruplara herhangi bir müdahale gereksinimi bulunulmamıştır.

Tablo 33.
Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Bedensel Gelişim Testi Öntest-Sontest Puanları Arasında Yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi” Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	4.00	4.00		
Pozitif Sıra	5	3.40	17.00	1.38	- -
Eşit	4				
Toplam:	10				

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin bedensel gelişim testi öntest-sontest puanları arasında yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi” sonucunda iki test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($z=1.38$, $p>0.05$).

Tablo 34.
Deney Grubunda Bulunan Öğrencilerin Bedensel Gelişim Testi Öntest-Sontest Puanları Arasında Yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi” Sonuçları:

Sontest-Öntest	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0.00	0.00		
Pozitif Sıra	10	5.50	55.00	2.81	$p<0.01$
Eşit	0				
Toplam:	10				

Deney grubunda bulunan öğrencilerin bedensel gelişim testi öntest-sontest puanları arasında yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”sonucunda iki test puanları arasında. sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=2.81$. $p<0.01$).

Tablo 35.
Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Bedensel Gelişim Testi Sontest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Kontrol	10	6.50	65.00	10.00	3.03	$p<0.01$
Deney	10	14.50	145.00			

Deney ve Kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin bedensel gelişim testi’nden aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=3.03$. $p<0.01$).

Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında Kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş ancak, sontestler arasında ise Deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Kontrol grubu öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamış, Deney grubu öntest ve sontestleri arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

4.2. Dil Gelişimi Testi İle İlgili Bulgular

Tablo 36.
Deney ve Kontrol Gruplarının Dil Gelişimi Testi’nden Almış Oldukları Puanların Tanımlayıcı Değerleri

Grup	n	Öntest		Sontest	
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss
Deney Grubu	10	151.00	38.31	237.70	77.13
Kontrol Grubu	10	178.00	23.94	174.20	21.52

Kontrol grubu ve deney grubunda bulunan öğrencilerin dil gelişimi testi'nden almış oldukları puanlar incelendiğinde en düşük ortalamanın deney grubu öntest puanlarında 151.00, en yüksek ortalamanın ise 237.70 ile deney grubu sontest puanlarında alındığı görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının 10'ar kişi olması dolayısıyla fark analizlerinde non-parametric teknikler kullanılmıştır.

Tablo 37.

Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Dil Gelişimi Testi Öntest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Kontrol	10	12.80	128.00	27.00	1.74	- -
Deney	10	8.20	82.00			

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin dil gelişimi testi'nden aldıkları öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($z=1.74$, $p>0.05$).

Tablo 38.

Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Dil Gelişimi Testi Öntest-Sontest Puanları Arasında Yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi” Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	6	6.42	38.50	1.90	- -
Pozitif Sıra	3	2.17	6.50		
Eşit	1				
Toplam:	10				

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin dil gelişimi testi öntest-sontest puanları arasında yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”sonucunda iki test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($z=1.90$, $p>0.05$).

Tablo 39.
Deney Grubunda Bulunan Öğrencilerin Dil Gelişimi Testi Öntest-Sontest Puanları
Arasında Yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi” Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	1.00	1.00		
Pozitif Sıra	9	6.00	54.00	2.70	p<0.01
Eşit	0				
Toplam:	10				

Deney grubunda bulunan öğrencilerin dil gelişimi testi öntest-sontest puanları arasında yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi” sonucunda iki test puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=2.70$, $p<0.01$).

Tablo 40.
Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Dil Gelişimi Testi Sontest Puanları
Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Kontrol	10	7.50	75.00			
Deney	10	13.50	135.00	20.00	2.26	p<0.05

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin dil gelişimi testi’nden aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=2.26$, $p<0.05$).

4.3. Duygusal Gelişim Testi İle İlgili Bulgular

Tablo 41.

Deney ve Kontrol Gruplarının Duygusal Gelişim Testinden Almış Oldukları Puanların Tanımlayıcı Değerleri

Grup	n	Öntest		Sontest	
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss
Deney Grubu	4	68.75	2.50	90.50	1.73
Kontrol Grubu	4	86.00	10.03	86.00	11.34

Kontrol grubu ve deney grubunda bulunan öğrencilerin duygusal gelişim testi'nden almış oldukları puanlar incelendiğinde en düşük ortalamanın deney grubu öntest puanlarında 68.75, en yüksek ortalamanın ise 90.50 ile deney grubu sontest puanlarında alındığı görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının 10'ar kişiden az olması dolayısıyla fark analizlerinde non-parametric teknikler kullanılmıştır.

Tablo 42.

Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Duygusal Gelişim Testi Öntest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Kontrol	4	6.25	25.00	1.50	2.02	- -
Deney	4	2.75	11.00			

Deney ve kontrol gruplarının eşitliğini sağlamak amacıyla yapılan ilk testte grupların eşitliği sağlanamamış, ancak her iki gruptan da altışar kişi çıkarılarak yapılan analizde deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin duygusal gelişim testi'nden aldıkları öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($z=2.02$, $p>0.05$).

Tablo 43.
Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Duygusal Gelişim Testi Öntest-Sontest Puanları Arasında Yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi” Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	3.00	3.00		
Pozitif Sıra	2	1.50	3.00	0.00	- -
Eşit	1				
Toplam:	4				

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin duygusal gelişim testi öntest-sontest puanları arasında yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi” sonucunda iki test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($z=0.00$, $p>0.05$).

Tablo 44.
Deney Grubunda Bulunan Öğrencilerin Duygusal Gelişim Testi Öntest-Sontest Puanları Arasında Yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi” Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0.00	0.00		
Pozitif Sıra	4	2.50	10.00	1.82	- -
Eşit	0				
Toplam:	4				

Deney Grubunda bulunan öğrencilerin duygusal gelişim testi öntest-sontest puanları arasında yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi” sonucunda iki test puanları arasında. sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=1.82$, $p>0.05$).

Tablo 45.
Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Duygusal Gelişim Testi Sontest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Kontrol	4	4.75	19.00	7.00	0.30	$p>0.01$
Deney	4	4.25	17.00			

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin duygusal gelişim testi'nden aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ($z=0.30$, $p>0.01$).

4.4. Özbakım Becerileri İle İlgili Bulgular

Tablo 46.
Deney ve Kontrol Gruplarının Özbakım Gelişimi Testinden Almış Oldukları Puanların Tanımlayıcı Değerleri

Grup	n	Öntest		Sontest	
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss
Deney Grubu	10	138.70	14.21	194.60	1.84
Kontrol Grubu	10	182.20	14.32	183.80	11.94

Kontrol grubu ve deney grubunda bulunan öğrencilerin özbakım gelişimi testi'nden almış oldukları puanlar incelendiğinde en düşük ortalamanın deney grubu öntest puanlarında 138.70, en yüksek ortalamanın ise 194.60 ile deney grubu sontest puanlarında alındığı görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının 10'ar kişi olması dolayısıyla fark analizlerinde non-parametric teknikler kullanılmıştır.

Tablo 47.
Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Özbakım Gelişimi Testi Öntest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Kontrol	10	15.40	154.00	1.00	3.70	p<0.001
Deney	10	5.60	56.00			

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin özbakım gelişimi testi'nden aldıkları öntest puanları arasında Kontrol Grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=3.70$, $p<0.001$). Grupların eşitliğinin gözetilmesi amacıyla yapılan bu testte, diğer test sonuçları (deney ve kontrol sontest karşılaştırmaları, deney öntest-sontest, kontrol grubu öntest-sontest) da incelendikten sonra grupların eksilmemesi için gruplara herhangi bir müdahale gereksinimi bulunulmamıştır.

Tablo 48.
Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Özbakım Gelişimi Testi Öntest-Sontest Puanları Arasında Yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi” Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0.00	0.00	2.06	p<0.05
Pozitif Sıra	5	3.00	15.00		
Eşit	5				
Toplam:	10				

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin özbakım gelişimi testi öntest-sontest puanları arasında yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”sonucunda iki test puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=2.06$, $p<0.05$).

Tablo 49.
Deney Grubunda Bulunan Öğrencilerin Özbakım Gelişimi Testi Öntest-Sontest Puanları Arasında Yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi” Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0.00	0.00		
Pozitif Sıra	10	5.50	55.00	2.81	p<0.01
Eşit	0				
Toplam:	10				

Deney grubunda bulunan öğrencilerin özbakım gelişimi testi öntest-sontest puanları arasında yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi” sonucunda iki test puanları arasında. sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=2.81$. $p<0.01$).

Tablo 50.
Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Özbakım Gelişimi Testi Sontest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Kontrol	10	7.60	76.00			
Deney	10	13.40	134.00	21.00	2.21	p<0.05

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin özbakım gelişimi testi’nden aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=2.21$. $p<0.05$).

Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş, ancak sontestler arasında ise deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Kontrol grubu öntest ve sontest sonuçları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş, deney grubu öntest ve sontestleri arasında da sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

4.5. Sosyal Gelişim Testi ile ilgili Bulgular

Tablo 51.
Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Gelişim Testinden Almış Oldukları Puanların Tanımlayıcı Değerleri

Grup	n	Öntest		Sontest	
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss
Deney Grubu	9	133.22	24.32	204.78	5.49
Kontrol Grubu	9	176.56	25.10	174.44	22.04

Kontrol grubu ve deney grubunda bulunan öğrencilerin sosyal gelişim testi'nden almış oldukları puanlar incelendiğinde en düşük ortalamanın deney grubu öntest puanlarında 133.22, en yüksek ortalamanın ise 204.78 ile deney grubu sontest puanlarında alındığı görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının 9'ar kişi olması dolayısıyla fark analizlerinde non-parametric teknikler kullanılmıştır.

Tablo 52.
Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Sosyal Gelişim Testi Öntest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Kontrol	9	12.83	115.50	10.50	2.65	p<0.01
Deney	9	6.17	55.50			

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin sosyal gelişim testi'nden aldıkları öntest puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=2.65$, $p<0.01$).

Tablo 53.
Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Sosyal Gelişim Testi Öntest-Sontest Puanları
Arasında Yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	4.00	4.00		
Pozitif Sıra	3	2.00	6.00	0.36	- -
Eşit	5				
Toplam:	9				

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sosyal gelişim testi öntest-sontest puanları arasında yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”sonucunda iki test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($z=0.36$, $p>0.05$).

Tablo 54.
Deney Grubunda Bulunan Öğrencilerin Sosyal Gelişim Testi Öntest-Sontest Puanları
Arasında Yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00		
Pozitif Sıra	9	5.00	45.00	2.67	$p<0.01$
Eşit	0				
Toplam:	9				

Deney grubunda bulunan öğrencilerin sosyal gelişim testi öntest-sontest puanları arasında yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”sonucunda iki test puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=2.67$, $p<0.01$).

Tablo 55.
Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Sosyal Gelişim Testi Sontest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Kontrol	9	6.33	57.00	12.00	2.52	p<0.05
Deney	9	12.67	114.00			

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin sosyal gelişim testi'nden aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=2.52$, $p<0.05$).

Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş, ancak sontestler arasında ise deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Kontrol grubu öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamış, deney grubu öntest ve sontestleri arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

4.6. Zihinsel Gelişim Testi İle İlgili Bulgular

Tablo 56.
Deney ve Kontrol Gruplarının Zihinsel Gelişim Testinden Almış Oldukları Puanların Tanımlayıcı Değerleri

SAB – Grup	n	Öntest		Sontest	
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss
Deney Grubu	10	157.00	42.73	230.40	46.66
Kontrol Grubu	10	151.10	22.32	156.80	17.44

Kontrol grubu ve deney grubunda bulunan öğrencilerin zihinsel gelişim testi'nden almış oldukları puanlar incelendiğinde en düşük ortalamanın kontrol grubu öntest puanlarında 151.10, en yüksek ortalamanın ise 230.40 ile deney grubu sontest puanlarında alındığı

görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının 10'ar kişi olması dolayısıyla fark analizlerinde non-parametric teknikler kullanılmıştır.

Tablo 57.

Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Zihinsel Gelişim Testi Öntest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Kontrol	10	9.50	95.00	40.00	0.76	- -
Deney	10	11.50	115.00			

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin zihinsel gelişim testi'nden aldıkları öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($z=0.76$, $p>0.05$).

Tablo 58.

Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Zihinsel Gelişim Testi Öntest-Sontest Puanları Arasında Yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi” Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	10.00	10.00	1.79	- -
Pozitif Sıra	9	5.00	45.00		
Eşit	0				
Toplam:	10				

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin zihinsel gelişim testi öntest-sontest puanları arasında yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi” sonucunda iki test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($z=1.79$, $p>0.05$).

Tablo 59.
Deney Grubunda Bulunan Öğrencilerin Zihinsel Gelişim Testi Öntest-Sontest Puanları
Arasında Yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi” Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0.00	0.00		
Pozitif Sıra	10	5.50	55.00	2.80	p<0.01
Eşit	0				
Toplam:	10				

Deney grubunda bulunan öğrencilerin zihinsel gelişim testi öntest-sontest puanları arasında yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi” sonucunda iki test puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=2.80$, $p<0.01$).

Tablo 60.
Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Zihinsel Gelişim Testi Sontest
Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Kontrol	10	6.50	65.00			
Deney	10	14.50	145.00	10.00	3.03	p<0.01

Deney ve Kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin Zihinsel Gelişim Testi’nden aldıkları sontest puanları arasında Deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=3.03$, $p<0.01$).

4.7. Müziksel Gelişim Testi İle İlgili Bulgular

Tablo 61.

Deney ve Kontrol Gruplarının Müziksel Gelişim Testinden Almış Oldukları Puanların Tanımlayıcı Değerleri

Grup	n	Öntest		Sontest	
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss
Deney Grubu	8	20.00	5.35	46.13	13.86
Kontrol Grubu	8	13.63	1.92	14.13	1.64

Kontrol grubu ve deney grubunda bulunan öğrencilerin müziksel gelişim testi'nden almış oldukları puanlar incelendiğinde en düşük ortalamanın kontrol grubu öntest puanlarında 13.63, en yüksek ortalamanın ise 46.13 ile deney grubu sontest puanlarında alındığı görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının 10'ar kişiden az olması dolayısıyla fark analizlerinde non-parametric teknikler kullanılmıştır.

Tablo 62.

Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Müziksel Gelişim Testi Öntest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Kontrol	8	6.31	50.50	14.50	1.86	- -
Deney	8	10.69	85.50			

Deney ve kontrol gruplarının eşitliğini sağlamak amacıyla yapılan ilk testte grupların eşitliği sağlanamamış, ancak her iki gruptan da ikişer kişi çıkarılarak yapılan analizde deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin müziksel gelişim testi'nden aldıkları öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($z=1.86$, $p>0.01$).

Tablo 63.
Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Müziksel Gelişim Testi Öntest-Sontest Puanları
Arasında Yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	2.00	4.00		
Pozitif Sıra	3	3.67	11.00	0.96	- -
Eşit	3				
Toplam:	8				

kontrol grubunda bulunan öğrencilerin müziksel gelişim testi öntest-sontest puanları arasında yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”sonucunda iki test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($z=0.96$, $p>0.05$).

Tablo 64.
Deney Grubunda Bulunan Öğrencilerin Müziksel Gelişim Testi Öntest-Sontest Puanları
Arasında Yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00		
Pozitif Sıra	8	4.50	36.00	2.52	$p<0.05$
Eşit	0				
Toplam:	8				

Deney Grubunda bulunan öğrencilerin Müziksel Gelişim Testi Öntest-Sontest Puanları arasında yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”sonucunda iki test puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=2.52$. $p<0.05$).

Tablo 65.
Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Müziksel Gelişim Testi Sontest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Kontrol	8	4.63	37.00	1.00	3.28	p<0.01
Deney	8	12.38	99.00			

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin müziksel gelişim testi'nden aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=3.28$, $p<0.01$).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç Ve Tartışma

Bedensel gelişim ölçeğine yönelik sonuçlar; deney ve kontrol gruplarının 10'ar kişi olması dolayısıyla fark analizlerinde non-parametric teknikler kullanılmıştır.

1. Araştırmanın birinci amacı olan deney grubunun “bedensel gelişim ölçeği” öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yönelik olarak yapılan analizlere göre; deney grubunda bulunan öğrencilerin bedensel gelişim testi öntest-sontest puanları arasında yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”sonucunda iki test puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=2.81$, $p<0.01$).

2. Araştırmanın ikinci amacı olan kontrol grubunun “bedensel gelişim ölçeği” öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yönelik olarak yapılan analizlere göre; kontrol grubunda bulunan öğrencilerin bedensel gelişim testi öntest-sontest puanları arasında yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”sonucunda iki test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($z=1.38$, $p>0.05$).

3. Araştırmanın üçüncü amacı olan deney ve kontrol gruplarının “bedensel gelişim ölçeği” öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yönelik olan analizlere göre; kontrol grubu ve deney grubunda bulunan öğrencilerin bedensel gelişim testi’nden almış oldukları puanlar incelendiğinde en düşük ortalamanın deney grubu öntest puanlarında 309.20, en yüksek ortalamanın ise 345.50 ile deney grubu sontest puanlarında alındığı görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin bedensel gelişim testi’nden aldıkları öntest puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=2.55$, $p<0.05$). Grupların eşitliğinin gözetilmesi amacıyla yapılan bu testte, diğer test sonuçları (deney ve kontrol sontest karşılaştırmaları, deney öntest-sontest, kontrol grubu öntest-sontest) da incelendikten

sonra grupların eksilmemesi için gruplara herhangi bir müdahale gereksiniminde bulunulmamıştır.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin bedensel gelişim testi'nden aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=3.03$, $p<0.01$).

Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş ancak, son testler arasında ise deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Kontrol grubu ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamış, deney grubu ön test ve son testleri arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlar; deneyin başarılı olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Elde edilen veriler müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine terapötik çalışma yapmak amacıyla oluşturulan müzik eğitimi programının işitme engelli çocuklarda bedensel gelişimi destekleyebileceğini ortaya çıkarmıştır.

Araştırma kapsamında yapılan literatür taramasında ulaşılan bilgiler de bu sonucu destekler niteliktedir.

Duygusal gelişim ölçeğine yönelik sonuçlar; deney ve kontrol gruplarının 10'ar kişiden az olması dolayısıyla fark analizlerinde non-parametric teknikler kullanılmıştır.

4. Araştırmanın dördüncü amacı olan deney grubunun “duygusal gelişim ölçeği” ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yönelik olarak yapılan analizlere göre; deney grubunda bulunan öğrencilerin duygusal gelişim testi ön test-son test puanları arasında yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”sonucunda iki test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=1.82$, $p>0.05$).

5. Araştırmanın beşinci amacı olan kontrol grubunun “duygusal gelişim ölçeği” ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yönelik olarak yapılan analizlere göre; kontrol grubunda bulunan öğrencilerin duygusal gelişim testi ön test-son test puanları arasında yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”sonucunda iki test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($z=0.00$, $p>0.05$).

6. Araştırmanın altıncı amacı olan deney ve kontrol gruplarının “duygusal gelişim ölçeği” ön test- son test test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna

yönelik olarak yapılan analizlere göre; kontrol grubu ve deney grubunda bulunan öğrencilerin duygusal gelişim testi'nden almış oldukları puanlar incelendiğinde en düşük ortalamanın deney grubu öntest puanlarında 68.75, en yüksek ortalamanın ise 90.50 ile deney grubu sontest puanlarında alındığı görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının eşitliğini sağlamak amacıyla yapılan ilk testte grupların eşitliği sağlanamamış ancak, her iki gruptan da altışar kişi çıkarılarak yapılan analizde deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin duygusal gelişim testi'nden aldıkları öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($z=2.02$, $p>0.05$).

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin duygusal gelişim testi'nden aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($z=0.30$, $p>0.01$).

Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamaması, deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest puanları arasında da anlamlı farklılık bulunması ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamaması deneyin başarısız olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Araştırma sürecinde ulaşılan literatür bilgilerine göre müzik eğitimi farklı gruplarda duygusal gelişimi destekleyebilecek bir yöntem olarak görülmüştür, bununla birlikte bu araştırmada duygusal gelişim testinin analiz sürecinde grupların eşitlenmesi amacıyla çok sayıda denek kontrol ve deney gruplarından çıkarılmıştır. Bu nedenlerle, bu deney sonraki aşamalarda daha büyük gruplarla tekrarlanabilir.

Dil gelişimi ölçeğine yönelik sonuçlar;

Deney ve kontrol gruplarının 10'ar kişi olması dolayısıyla fark analizlerinde non-parametric teknikler kullanılmıştır.

7. Araştırmanın yedinci amacı olan deney grubunun “dil gelişimi ölçeği” öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yönelik yapılan analizlerde; deney grubunda bulunan öğrencilerin dil gelişimi testi öntest-sontest puanları arasında yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi” sonucunda iki test puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=2.70$, $p<0.01$).

8. Araştırmanın sekizinci amacı olan kontrol grubunun “dil gelişimi ölçeği” öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yönelik yapılan

analizlerde; kontrol grubunda bulunan öğrencilerin dil gelişimi testi öntest-sontest puanları arasında yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi” sonucunda iki test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($z=1.90$, $p>0.05$).

9. Araştırmanın dokuzuncu amacı olan deney ve kontrol gruplarının “dil gelişimi ölçeği” öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yönelik yapılan analizlerde; kontrol grubu ve deney grubunda bulunan öğrencilerin dil gelişimi testi’nden almış oldukları puanlar incelendiğinde en düşük ortalamanın deney grubu öntest puanlarında 151.00, en yüksek ortalamanın ise 237.70 ile deney grubu sontest puanlarında alındığı görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin dil gelişimi testi’nden aldıkları öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($z=1.74$, $p>0.05$). Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin dil gelişimi testi’nden aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=2.26$, $p<0.05$). Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamaması, deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest puanları arasında sadece deney grubunda sontest lehine anlamlı farklılık bulunması ve deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamaması sonucu deneyin başarılı olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Elde edilen veriler müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine terapötik çalışma yapmak amacıyla oluşturulan müzik eğitimi programının işitme engelli çocuklarda dil gelişimini destekleyebileceğini ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç araştırma kapsamında yapılan literatürel bilgileri desteklemektedir.

Özbakım becerilerin gelişimi ölçeği ile ilgili yapılan analizlerin sonuçlarına göre; deney ve kontrol gruplarının 10’ar kişi olması dolayısıyla fark analizlerinde non-parametric teknikler kullanılmıştır.

10. Araştırmanın onuncu amacı olan deney grubunun “özbakım becerilerinin gelişimi” öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yönelik olarak yapılan analizlerde; deney grubunda bulunan öğrencilerin özbakım gelişimi testi öntest-sontest puanları arasında yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi” sonucunda iki test puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=2.81$, $p<0.01$).

11. Araştırmanın onbirinci amacı olan kontrol grubunun “özbakım becerilerinin gelişimi” öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yönelik olarak yapılan analizlerde; kontrol grubunda bulunan öğrencilerin özbakım gelişimi testi öntest-sontest puanları arasında yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi” sonucunda iki test puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=2.06, p<0.05$).

12. Araştırmanın onikinci amacı olan deney ve kontrol gruplarının “özbakım becerilerinin gelişimi” öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yönelik olarak yapılan analizlerde; kontrol grubu ve deney grubunda bulunan öğrencilerin özbakım gelişimi testi’nden almış oldukları puanlar incelendiğinde en düşük ortalamanın deney grubu öntest puanlarında 138.70, en yüksek ortalamanın ise 194.60 ile deney grubu sontest puanlarında alındığı görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin özbakım gelişimi testi’nden aldıkları öntest puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=3.70, p<0.001$). Grupların eşitliğinin gözetilmesi amacıyla yapılan bu testte, diğer test sonuçları (deney ve kontrol sontest karşılaştırmaları, deney öntest-sontest, kontrol grubu öntest-sontest) da incelendikten sonra grupların eksilmemesi için gruplara herhangi bir müdahale gereksiniminde bulunulmamıştır. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin özbakım gelişimi testi’nden aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=2.21, p<0.05$). Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş ancak, sontestler arasında ise deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Kontrol grubu öntest ve sontest sonuçları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş, deney grubu öntest ve sontestleri arasında da sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu veriler, kontrol grubu ve deney grubuna rehabilitasyon merkezinde verilen bireysel ve grup eğitiminin ve yapılan 16 haftalık müzik eğitimi uygulamalarının hepsinin etkili olduğu, deney grubu ile yapılan “müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine terapötik bir çalışma” yapmak amacıyla oluşturulmuş 16 haftalık müzik eğitimi programının biraz daha etkin olmuş olabileceği ve deneyin başarılı olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Sosyal gelişim ölçeği ile ilgili bulgular; deney ve kontrol gruplarının 9’ar kişi olması dolayısıyla fark analizlerinde non-parametric teknikler kullanılmıştır.

13. Araştırmanın onüçüncü amacı olan deney grubunun “sosyal gelişim” öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yönelik olarak yapılan analizlerde; deney grubunda bulunan öğrencilerin sosyal gelişim testi öntest-sontest puanları arasında yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”sonucunda iki test puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=2.67$, $p<0.01$).

14. Araştırmanın ondördüncü amacı olan kontrol grubunun “sosyal gelişim” öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yönelik olarak yapılan analizlerde; kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sosyal gelişim testi öntest-sontest puanları arasında yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”sonucunda iki test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($z=0.36$, $p>0.05$).

15. Araştırmanın onbeşinci amacı olan “deney ve kontrol gruplarının “sosyal gelişim” öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yönelik olarak yapılan analizlerde; kontrol grubu ve deney grubunda bulunan öğrencilerin sosyal gelişim testi’nden almış oldukları puanlar incelendiğinde en düşük ortalamanın deney grubu öntest puanlarında 133.22, en yüksek ortalamanın ise 204.78 ile deney grubu sontest puanlarında alındığı görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin sosyal gelişim testi’nden aldıkları öntest puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=2.65$, $p<0.01$). Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin sosyal gelişim testi’nden aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=2.52$, $p<0.05$). Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş ancak, sontestler arasında ise deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Kontrol grubu öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamış, deney grubu öntest ve sontestleri arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlar; deneyin başarılı olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Elde edilen verilere göre müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine terapötik çalışma yapmak amacıyla oluşturulan müzik eğitimi programının sosyal gelişimi destekleyebileceği söylenebilir. Bu sonuç, araştırma kapsamında ulaşılan literatürel bilgileri desteklemektedir.

Zihinsel gelişim ölçeği ile ilgili sonuçlar; deney ve kontrol gruplarının 10'ar kişi olması dolayısıyla fark analizlerinde non-parametric teknikler kullanılmıştır.

16. Araştırmanın onaltıncı amacı olan deney grubunun “zihinsel gelişim” öntest- son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yönelik olarak yapılan analizlerde; deney grubunda bulunan öğrencilerin zihinsel gelişim testi öntest-son test puanları arasında yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”sonucunda iki test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=2.80, p<0.01$).

17. Araştırmanın onyedinci amacı olan kontrol grubunun “zihinsel gelişim” öntest-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yönelik olarak yapılan analizlerde; kontrol grubunda bulunan öğrencilerin zihinsel gelişim testi öntest-son test puanları arasında yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”sonucunda iki test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($z=1.79, p>0.05$).

18. Araştırmanın onsekizinci amacı olan deney ve kontrol gruplarının “zihinsel gelişim” öntest- son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yönelik yapılan analizlerde; kontrol grubu ve deney grubunda bulunan öğrencilerin zihinsel gelişim testi’nden almış oldukları puanlar incelendiğinde en düşük ortalamanın kontrol grubu öntest puanlarında 151.10, en yüksek ortalamanın ise 230.40 ile deney grubu son test puanlarında alındığı görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin zihinsel gelişim testi’nden aldıkları öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($z=0.76, p>0.05$). Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin zihinsel gelişim testi’nden aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=3.03, p<0.01$). Kontrol grubunun öntest ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamaması, deney ve kontrol gruplarının öntest-son test puanları arasında sadece deney grubunda son test lehine anlamlı farklılık bulunması ve deney grubunun öntest ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamaması sonucu deneyin başarılı olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Elde edilen veriler müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine terapötik çalışma yapmak amacıyla oluşturulan müzik eğitimi programının işitme engelli çocuklarda zihinsel gelişimi destekleyebileceğini ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç, araştırma kapsamında ulaşılan literatürel bilgileri destekler niteliktedir.

Müziksel becerileri ölçme aracı ile ilgili sonuçlar (müziksel gelişim); deney ve kontrol gruplarının 10'ar kişiden az olması dolayısıyla fark analizlerinde non-parametric teknikler kullanılmıştır.

19. Araştırmanın ondokuzcu amacına yönelik olan “deney grubunun müziksel gelişim” öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yönelik olarak yapılan analizlerde; deney grubunda bulunan öğrencilerin müziksel gelişim testi öntest-sontest puanları arasında yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”sonucunda iki test puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=2.52$, $p<0.05$).

20. Araştırmanın yirminci amacı ile ilgili olan kontrol grubunun “müziksel gelişim” öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yönelik yapılan analizlerde; kontrol grubunda bulunan öğrencilerin müziksel gelişim testi öntest-sontest puanları arasında yapılan “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi”sonucunda iki test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($z=0.96$, $p>0.05$).

21. Araştırmanın yirmibirinci amacı ile ilgili olan deney ve kontrol gruplarının “müziksel gelişim” öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yönelik yapılan analizlerde; kontrol grubu ve deney grubunda bulunan öğrencilerin müziksel gelişim testi’nden almış oldukları puanlar incelendiğinde en düşük ortalamanın kontrol grubu öntest puanlarında 13.63, en yüksek ortalamanın ise 46.13 ile deney grubu sontest puanlarında alındığı görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının eşitliğini sağlamak amacıyla yapılan ilk testte grupların eşitliği sağlanamamış ancak, her iki gruptan da ikişer kişi çıkarılarak yapılan analizde deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin müziksel gelişim testi’nden aldıkları öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($z=1.86$, $p>0.01$). Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin müziksel gelişim testi’nden aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=3.28$, $p<0.01$). Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamaması, deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest puanları arasında sadece deney grubunda sontest lehine anlamlı farklılık bulunması ve deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamaması deneyin başarılı olduğu sonucunu ortaya

çıkarmaktadır. Elde edilen veriler müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine terapötik çalışma yapmak amacıyla oluşturulan müzik eğitimi programının, işitme engelli çocuklarda müziksel becerilerin gelişimini destekleyebileceğini ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç; araştırma kapsamında yapılmış olan literatürel bilgileri desteklemektedir.

Bu çalışmada; okul öncesi dönem işitme engellilerde müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine terapötik bir çalışma yapmak amacıyla müzik eğitimi programı oluşturulmuş ve bu programda eğitsel uygulamaların yanında müzik terapisi ile ilgili terapötik çalışmalar yapılmıştır. Yapılan uygulamalar işitme engelli çocukların gelişim özelliklerini desteklemek yönünde bir araç olarak kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre; yapılan 16 haftalık uygulamanın işitme engelli çocuklar üzerinde duygusal gelişimi destekleyici bir etkisi bulunmamaktadır. Fakat, araştırma kapsamında ulaşılan bazı literatürel bilgilerde müziğin duygusal gelişimi destekleyebileceği yönünde sonuçlara rastlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen diğer sonuçlara göre; 16 hafta boyunca gerçekleştirilen müzik eğitimi programı dahilindeki uygulamalar, işitme engelli çocukların sosyal, zihinsel, bedensel, dil, özbakım becerileri, müziksel beceri alanları üzerinde destekleyici olabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında bulgular araştırma kapsamında yapılan literatürel bilgileri destekler niteliktedir.

5.2. Öneriler

- 1) Müzik öğretmenliği lisans ve lisansüstü programları yeniden düzenlenmeli ve müzik öğretmenliği bölümü “Okul Öncesi Müzik Öğretmenliği” “İlköğretim Müzik Öğretmenliği” “Orta Öğretim Müzik Öğretmenliği” “Özel Eğitim Müzik Öğretmenliği” gibi alt alanlara ayrılmalı ve bu sağlandıktan sonra, müzik öğretmenlerinin okullarında çeşitli kaynaştırma öğrencileri ile karşılaşacakları göz önünde bulundurularak her alt alanda özel eğitim ile ilgili teorik ve uygulamalı derslere mutlaka yer verilmelidir.
- 2) İşitme engelliler ve diğer özel eğitim hizmeti veren okullara atanan müzik öğretmenlerine görev yaptıkları okullardaki engel gruplarını tanıtan çeşitli hizmet içi seminerler verilmeli bu seminerler sadece teoriye dayalı değil aynı zamanda da uygulamaya dayalı olmalıdır.

- 3) İşitme engelliler ve diğer özel eğitim hizmeti veren okullara yeni atanacak olan müzik öğretmenleri bu alanlarda lisansüstü eğitim ve çeşitli çalışmalar yapmış bireyler arasından atanmalı.
- 4) Bazı özel eğitim öğretmenlerinin müzik eğitimi ile ilgili yeterince bilgiye sahip olmamaları gibi nedenlerle müzik eğitiminin özel eğitime muhtaç çocuklar için (özellikle işitme engelliler için) önemsiz ve gereksiz olduğunu düşünerek ön yargılı yaklaşabilecekleri düşüncesinden yola çıkılarak, İşitme Engelliler ve Özel Eğitim Bölümlerinde eğitim gören öğrencilere, işitme engelliler ile çalışan sınıf ve özel eğitim öğretmenlerine müzik eğitimi ile ilgili bilgiler verilmeli, müzik eğitiminin önemi anlatılmalıdır.
- 5) Müzik eğitimi işitme engelliler okullarında da ilkokul 1.2.3. sınıflara kendi sınıf öğretmenleri tarafından, ilkokul 4. ve 5. sınıflardan itibaren branş öğretmenleri tarafından verilmektedir (2011- 2012). Bu nedenle müzik eğitiminin küçük yaşta sağlam temeller üzerine atılması gerektiği için branş öğretmenleri 1. 2. 3. sınıflara da girmeli ya da sınıf öğretmenlerine üniversitelerin ilgili bölümlerinde müzik eğitimi hakkında teorik bilgi ve pratik bilgiye dayalı ciddi bir müzik eğitimi verilmelidir.
- 6) Öğretmenler ve aileler beraberce eğitime alınmalı, seminerler düzenlenmeli, müzik eğitiminin ne kadar geliştirici olduğu ailelere benimsetilmeli,
- 7) İşitme engelli çocuklara verilecek olan eğitim için her kurumda eğitim programları yeniden ele alınarak düzenlenmeli,
- 8) İşitme engelli çocukların özgüvenini yitirmiş sosyal iletişim yetersizliğine sahip olabilecekleri düşüncesiyle yapılacak eğitim çalışmaları psikolog ve öğretmen işbirliği içinde ve müzik desteği ile verilmelidir.
- 9) İşitme engellilerle çalışan müzik öğretmenleri yalnızca işitme engellilerle müzik eğitimine yönelik değil, işitme engelli çocukların özelliklerini, psikolojik durumlarını belirlemeye ve anlamaya yönelik bir eğitimden geçirilmelidir, bu eğitim öncelikle hizmet içi seminerler şeklinde olabileceği gibi üniversitelerin ilgili bölümlerinin eğitim programlarına da alınabilir.
- 10) İşitme engellilerin müzik dersleri sürekli görsel öğeler, işaretler ile desteklenmelidir. Dolayısıyla, işitme engelli çocuklar için özel görsel müzik eğitimi programları hazırlanmalıdır, özel müzik eğitimi programı hazırlanırken, görsel müzikli oyunlar ve çocukların yaratıcı yeteneklerini geliştirecek bir program hazırlanmalıdır.

11) Hazırlanacak müzik eğitimi programları işitme engelli çocukların, duyma becerisi olan çocuklarla bir arada olabilecekleri ve eğitim alabilecekleri şekilde tasarlanmalıdır. Bu durum işitme engelli çocukların akran ilişkileri bakımından önemlidir.

12) İşitme engelli çocuklarla yapılan müzik çalışmaları faaliyetlerle sunulmalıdır. Böylece hem akranlarının hem de toplumdaki diğer kişilerin işitme engelliler üzerindeki bakış açıları değiştirilecek hem de işitme engelli çocukların toplumsallaşması ve özgüven gelişimleri yönünde büyük bir adım atılmış olacaktır.

13) Araştırmanın planlanıp, sonuçlandırılmasına kadar geçen süre içinde karşılaşılan sorunlar ve ilgili literatür taramaları göz önüne alındığında konuya ilişkin ileride yapılacak araştırma ve uygulamalara yönelik şu öneriler getirilebilir;

- İşitme engelliler ve müzik alanında ülkemizde ve yurt dışında yapılan bilimsel çalışmaların sayısı yetersizdir, bu yüzden bu tip araştırmalara yoğunluk kazandırmak gerekmektedir.

- İşitme engelli bireyler için hazırlanan eğitim programlarında müzik terapi ile çocukların sosyal becerilerinin artırılmasına, gelişim özelliklerinin desteklenmesine olanak sağlanmalıdır.

- Yapılacak müzik terapisi çalışmalarına bilimsel açıdan daha fazla katkıda bulunabilmek adına üniversitelerde “müzik terapisi” bölümleri açılmalı, müzik eğitimi anabilim dallarına müzik terapisi ile ilgili teorik ve pratik bilgiler içeren dersler konmalı, böylece yetişecek müzik öğretmenlerinin müzik terapisi hakkında daha çok bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır.

- Yapılan bu araştırmada çalışma grubunun az sayıda olması ve deney ve kontrol gruplarının eşitliğinin sağlanması amacıyla bazı testlerde çok sayıda deneyin çıkarılmış olması nedeniyle bu çalışma daha farklı ve daha çok sayıda grup ile tekrarlanabilir.

KAYNAKLAR

- Adams,K.S. (2005). *The effects of music therapy and deep breathing on pain in patients recovering from gynecologic surgery in the pacu*. Master Thesis, The Florida State University College Of Music, Florida, USA.
- Ak,Ş,A. (2006). *Avrupa ve Türk- İslam Medeniyetinde müzikle tedavi tarihi gelişimi ve uygulamalar*. (2. Baskı). Ankara: Ötüken.
- Akçamete, G. (1993). İşitme engellilerde dil ve konuşma. *Özel Eğitim Dergisi*, 1 (3), 2-9.
- Akçamete, G. (2003). İşitme yetersizliği olan çocuklar. Ataman, A.(Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. (s.313 – 359). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akçamete,G. (2003). *İşitme engellilerin eğitiminde öğretmen el kitabı*. Ed: Akçamete. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Akçamete, G., Gürgür, H. (2010). İşitme yetersizliği olan çocukların eğitimi. Akçamete, G. (Editör), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (S. 441- 473). (3.Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akın, E. (2007). *Mekanik Ventilator desteğinde olan hastalarda müzik terapinin anksiyetenin fizyolojik belirtilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Akın, Ö., Tezer, N., Şahin, R., Akar, F. (2009). Geç yaşta koklear implant uygulamasının geç dönem sonuçları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi* (3) 36, 81-91.<http://egitim.cu.edu.tr/efdergi> adresinden 10 Haziran 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Aksoy,A. B., Çiftçi, H.,D. (2008). *Erken çocukluk döneminde gelişimi destekleyen oyunlar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akkuş, Ü. (2007). Müziğin insan sağlığı üzerindeki yeri ve önemi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 1, 98-103.
- Alaner,B,A.(2002). Yaratıcı (Creative) müzik terapisi yöntemleri ve Eskişehir Anadolu Üniversitesi'ndeki Uygulama. *21. yy başında Türkiye'de Müzik Sempozyumu* içinde (s. 235-247). Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi.
- Alaner, B,A. (2007). *Müzikte beşinci boyut'a doğru kavram- felsefe- estetik- eğitim müzik terapisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Yayınları.
- Altan. N. (2011). *Huzurevinde kalan yaşlılarda pasif müzikoterapinin uyku kalitesine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Albright,P.J. (2011). *The effect of playbased music therapy on the motor and communication skills with a child with partial agenesis of the corpus callosum*. Master Thesis, The Florida State University College Of Music, Florida, USA.

- Ardrey, C. M. (1999). *Middle school general music: Kodaly, Dalcroze, Orff and the developmental needs of adolescents*. D.M.A. Dissertation, Temple University, Pennsylvania, USA.
- Artan, İ. (2001). Engelli çocukların eğitiminde etkili bir teknik: Müzik *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi* 21 ,(2), 43-55.
- Atay, M. (2007). *İşitme engelli çocukların eğitiminde temel ilkeler*. (2.Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Atay, M. (2007). *Çocukluk döneminde gelişim*. (2.Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avcı,N., Uysal,K.,F. (2005). *Çocuk bakımı ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Aydın, A.(2006). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (7.Baskı). Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayınları.
- Aydın, B.(2002). *Çocuk ve ergen psikolojisi* . (2.Baskı). Ankara: Nobel.
- Aydın,D. (2006). *Yeni doğan yoğun bakım ünitesinde yatan pretermlere dinletilen klasik müziğin, bebeklerin stres belirtileri, büyümesi, oksijen saturasyon düzeyi ve hastanede kalış süresine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Bal, S., Artan, İ. (2005). *Seslerle tanışalım*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Barker, S. C. (1981).*Using Orff-Schulwerk As a Method To Enhance Self Concept In Children With Learning Disabilities*. Dissertation, Phd.Thesis,Brigham Young University Department of Educational Psychology, Brigham, USA.
- Bayrak,C., Yılman, M., Erdoğan, İ., Ada, Ş., Dağlı, A., Ergün, M. ve diğerleri (2004). *Eğitim ile ilgili temel kavramlar. Öğretmenlik Mesleğine Giriş*.(5. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bayhan, S.,P.,Artan,İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Bekiroğlu,T. (2011). *Klasik Türk Müziğinin hipertansiyon hastalarının kan basınçlarına ve anksiyete düzeylerine etkisi*. Gaziantep Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Belgin,E., Çağlar,A. (1996). *İşitme engelli çocuklara okul öncesi eğitimde yaklaşım prensipleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Belgin,E., Darıca,N. (1996). *İşitme engelli çocukların erken tanısında ve eğitiminde aileye öneriler*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Belgin,E., Dalgıç,G. (1996). *İşitme engelinin önlenmesi ve erken tanısında sağlık elemanlarına öneriler*. Ankara: Milli eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Belgin, E., Yalçınkaya, F. (2002). Konuşma ve lisan problemi olan ve olmayan çocukların uyarlanmış şaşırtmacalı kelime testi ile santral işitsel işleme performanslarının incelenmesi. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*. 46, s.195-202.

- Berrakçay, O. (2008). *Müziğin bir yaygın gelişimsel bozukluk tipi olan otizmde ortaya çıkan problemleri davranışlar üzerindeki etkisi: Ritim uygulaması çerçevesinde 4 örnek olay*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Bird, A. A. (2007). *The Role Of Music In The English Language Development Of Latino Prekindergarten English Learners*. Dissertation, Faculty Of The Rossier School Of Education University Of Southern California, California, USA.
- Bozkurt, E. B. (2011). *Tek taraflı işitme kayıplı çocukların gelişim düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Catherine, J. (2011). *Integrating music education, music therapy and special education in a music classroom*. Dissertation, Union Institute And University, USA.
- Cavkaytar, A., Diken, İ. H. (2006). *Özel eğitime giriş*. (2. Baskı). Ankara: Kök.
- Cavkaytar, A. (2005). *Özel gereksinimi olan çocuklara öz bakım ve ev içi becerilerinin öğretimi uygulamalı el kitabı* (Öğretmen, yardımcı öğretmen ve aileler için). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Cecile, M.W. (1989). *The effect of music therapy sessions on the development of specific language skills in language-delayed preschool children*. Dissertations, Michigan State University, Michigan, USA.
- Chavez, R. (2007). *A software tool to help the deaf and hard of hearing experience music visually*. Dissertation, The University of Texas at El Paso, Texas, USA.
- Chen, H.L., Schraer, J.L. (2011). The Engagement in Musical Activities of Young Children with Varied Hearing Abilities. *Music Education Research*, 13 (1), 93-106 (EJ919317).
- Constantinidou, E. (2004). *The Florida State University School Of Music Five Case Studies: Case Study One Title: The Integrative Use Of Music Therapy With Hearing Impaired Children During Ct Scanning. School Of Music Five Case Studies: 1. Ct Scanning With Hearing Impaired Children 2. Music Therapy For Parkinson's, Alzheimer's And Stroke Patients 3. Music Therapy For Non-Patients In A Hospital Setting 4. Review Of Pain Assessment Forms And Their Applicability To Music Therapy 5. Guitar Instruction With A Practicum College Student*, Master Thesis, The Florida State University College Of Music, Florida, USA.
- Crosswhite, J. E. (1996). *Effect of music instruction on language development of preschool children*. Dissertations, The University of North Carolina at Greensboro, North Carolina, USA.
- Çadır, D. (2008). *Zihinsel engelli öğrenciler için müzik terapi yöntemine göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelikkol, Ö. (2007). *Kelime kazanımında müziğin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çilden, Ş. (2001). Müzik, çocuk gelişimi ve öğrenme. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 21, 1 1-8.

- Çoban, A. (2005). *Müzik terapi ruh sağlığı için müzikle tedavi*. İstanbul: Timaş.
- Darrow A.A, Novak J. (2007). The effect of vision and hearing loss on listeners' perception of referential meaning in music. *Music Therapy Spring*, 44(1), 57-73.
- Darrow, A.A. (1989). Music therapy in the treatment of the hearing-impaired, *Music Therapy Perspectives*, 6, 61-70.
- Darrow, A.D. and Heller,N.G. (1985). Early Advocates of Music Education for the Hearing Impaired: William Wolcott Turner and David Ely Bartlett. *Journal of Research in Music Education*, 33(4), 269-279.
- Deleverova,B.(2006).*Müziğin 0-3 yaş grubu çocuklarında gelişimlerine etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deniz, H. (2010). *Tinnitus hastalarının uykuda müzikle sağaltımı*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Denk, D. (2000). *Anaokuluna devam eden 6 yaş grubundaki çocukların alıcı dil gelişim düzeylerine müzik eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Dinçer, M. , Ece, s. A., Yıldızlar, M. (2009). İlköğretim okullarında müziklendirilmiş matematik oyunları ile yapılan öğretimin akademik başarı ve tutuma etkisi.1. *Ulusal Eğitim Araştırmaları Kongresi (434 nolu bildiri) Çanakkale Türkiye* <http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/434.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Dinçer, G. M. (2009). *Müzik dersi ve ders dışı müzikal etkinliklerin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyalleşmelerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, B. (2006). *Avrupa 'da müzik ile terapi*. (1.Baskı). İstanbul: Mephisto Kitabevi.
- Doğanarslan, E. (2008). *Koro eğitiminin çocuk gelişimi üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Döğüşgen, M. M. (2010). *Çocuklarda ve gençlerde zekâ gelişimi*. (1. Baskı). Ankara: Ekinoks Yayın Grubu
- Erdemli,M. (1995). *Bilkent Üniversitesi Müzik eğitimi programına devam eden 48-56 aylık çocukların müzik becerilerinin gelişiminin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Eren, B. (2012). *Orff Yaklaşımına Göre Hazırlanan Müzik Etkinlikleri İçinde İpucunun Giderek Azaltılması Yöntemi İle Yapılan Gömülü Öğretimin Otistik Çocuklara Kavram Öğretmedeki Etkililiği*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erer, S. , Atıcı, E. (2010). Selçuklu ve Osmanlılarda müzikle tedavi yapılan hastaneler. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 36 (1) 29-32.
- Ergenç, H.Z. (1995). *İşitme engelli çocuklarda simultane ve sukcesif hafızaların gelişim ve eğitimlerine etkisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.

- Erten, N. (2010). *İşitme engelli koklear implant kullanıcısı çocukların rehabilitasyonunda müziğin pragmatik kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü .
- Ertün F, Özdek A, Gürsel B. “Semi-İmplantasyon: Retrox Retroauricular Ses İletimli Hava Yolu İşitme Sistemi”, *Otoskop Otoloji Nörotoloji Odyoloji Dergisi*, 2, 91-98 (2003).
- Eskioğlu, I. (2003). Müzik eğitiminin çocuk gelişimi üzerindeki etkileri. *Cumhuriyetimizin 80. yılında müzik sempozyumu* içinde (s.116-123). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Esmer,N., Akıner,N.M., Karasalihoğlu,R.A., Saatçi,R.M.(1995). *Klinik odyoloji*. (1. Baskı). Ankara: Özışık Matbaacılık.
- Farrugia,D.L. (1981). *A Study Of Deaf High School Students' Vocational Interests And Attitudes*. Dissertation, Northern Illinois University, Illinois, USA.
- Ford, T.A. (1985). *The Effect Of Musical Experiences And Age On The Ability Of Deaf Children To Discriminate Pitch Of Complex Tones*. Dissertation, The University of North Carolina at Greensboro, North Carolina, USA.
- Fulford,R., Ginsborg,J., Goldbart,J. (2011). Learning Not to Listen: The Experiences of Musicians with Hearing Impairments. *Music Education Research*, 13,(4),447-464. (EJ949109).
- Gan, L., Chong, S. (1998). The Rhythm of Language: Fostering Oral and Listening Skills in Singapore Pre-School Children Through an Integrated Music and Language Arts Program. *Early Child Development and Care*. 144, (1), 39-45.
- Gardstrom, s.C., Jackson,N.A. (2011). Personal Therapy for Undergraduate Music Therapy Students: A Survey of AMTA Program Coordinators. *Journal of Music Therapy* 48(2), 226-255.
- Gfeller,K. and Baumann,A.A. (1988).Assessment procedures for music therapy with hearing impaired children: Language development. *Journal of Music Therapy*, 25(4), 192-205.
- Gfeller, K., Witt, S. A., Spencer, L. J., Stordahl, J., Tomblin, B. (1999).Musical Involvement and Enjoyment of Children Who Use Cochlear Implants.*Volta Review*, 100(4),213-33.
- Giray,H. S. (2008). *Çağlar boyu müzikle tedavi ve uygulandığı hastalıkları*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Girgin, C.M. (2003). *İşitme engelli çocukların eğitime giriş*. Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu Yayınları no, 6: Eskişehir.
- Gökmen, U. (2010). *Otizm tanısı almış bir çocuğun müziğe ve müzik çalışmalarına verdiği tepkilerin betimlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gönen, İ.H (2004). *İşitme engelli çocuklar için kuramsal ve uygulamalı oyunlar ile doğal konuşma eğitimi*. .Ankara: Karatepe Yayınları.
- Grebene, B. (1978). *Müzikle tedavi*. Ankara: Güven Kitabevi

- Gulamani, s. (2007). *Deafness...No Barrier To Music? A Literature Investigation On The Challenges Deaf Musicians Are Faced With In Society A Project submitted in partial fulfilment of the assessment requirements for the award of BA (Honours) Music*. Dissertation, University of Wolverhampton School of Sport, Performing Arts and Leisure Department of Music.
- Gülay, H., Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güler, N. (2008). *Müzikle çocuk eğitimi*. İstanbul: Hepsi Çocuk Yayınevi.
- Gürlük, İ. (1998). *Okul öncesi ve ilköğretim çağı çocuklarının eğitimine müzik terapisinin etkileri ve faydaları*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Hagedorn, V.S. (1992). Musical Learning for Hearing Impaired Children. *Research Perspectives in Music Education*, 3, 13-17.ED375031.
- Hagedorn, V..S. (1997). *An Investigation Into Musical Thinking Of Deaf Children* Ph.D. Thesis, University of South Florida, Florida, USA.
- Hash, P.M.(2003). Teaching Instrumental Music to Deaf and Hard of Hearing Students. *Research and Issues in Music Education*, 1 (1). (EJ852403).
- Hilliard, R. E.(2007). The Effects of Orff-Based Music Therapy and Social Work Groups on Childhood Grief Symptoms and Behaviors. *Journal of Music Therapy*. XLIV (2), 123-138.
- İlgar, Z.M., Coşkun, S. (2006). *Çocuklarda hareket gelişimi ve eğitimi*. Erzurum: Eser Ofset Matbaacılık.
- İskender, Ö. (2008). *Engelli çocuklar ve eğitimi özel eğitim*. (2.Baskı). Adana: Karahan Kitabevi.
- İşitme Engeli. http://orgm.meb.gov.tr/yayinlar/isitmeengelliler/Bolum_01.htm adresinden 03.12.2009 tarihinde edinilmiştir.
- İzgu, Ş. (1993). *İşitme engelli çocukların ilköğretim programlarında müzik eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Johnson, M.S. (2009). *Composing Music More Accessible To The Hearing-Impaired*. Dissertation, The University of North Carolina at Greensboro, Carolina, USA.
- Jones, J.L., Lucker, J., Zalewski, C., Brewer, C., Drayna, D. (2009). Phonological Processing in Adults with Deficits in Musical Pitch Recognition. *Journal of Communication Disorders*, 42 (3), 226 .
- Karahan, S. (2006). *Tarihsel süreç içerisinde türklerde müzikle terapi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (19. Basım). Ankara: Nobel
- Karatay, S. (1963). *Odyolojiye giriş*. İstanbul: Anıl Yayınevi.
- Kaya, D. N. (2011). *0-5 yaş arası çocuklarda müzikli oyunların gelişime etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Karşal, E., Malkoç, T. (2011). *Okulöncesi dönemi işitme engelli çocuklarda müzik eğitimi.*(Proje no. EGT-B-010710-0242). İstanbul: Marmara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyon Başkanlığı.
- Ken,H. (2006). Mozart Effect in Preschool Children? *Early Child Development and Care*, 176 (3-4), 411-419. (EJ729202).
- Kennedy, C. L. (2007). *A short term study of the effects of the Orff- Schulwerk Musical Approach on reading Fluency and Reading Comprehension in Second-Grade Students.* Master thesis, University of Missouri Music Education , Missouri, USA.
- Kerem,A. (1996). Effect of Music Therapy on Communicative Interactions among Deaf Toddlers following Cochlear Implantation. *Third International Hearing Aid Conference, 1995*, The University of Iowa. 17 (2), 133-161.
- Kerem, D. (2009). *The Effect Of Music Therapy On Spontaneous Ommunicative Interactions Of Young Children With Cochlear İmplants.* Dissertation, Aalborg University, Aalborg, Denmark.
- Koca, E. (2010). *6 yaş grubunda geri planda dinletilen müziğin çoklu zeka alanlarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köksoy, A. (2009). *Müzik psikolojisi üzerine bir araştırma (Müziğin duygulanımlar üzerindeki etkileri).* Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kristin, J. (2009). *Music Perception Of Hearing-İmpaired Listeners: Effects Of Hearing Aid Settings And Personality Factors.* Dissertation, University of Florida, Florida, USA.
- Kurt, G. (2006) *Zihinsel engelli çocuklarda, müzik dinlemenin öğrenme üzerindeki etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Maltepe üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuşçu, Ö. (2010). *Orff-Schulwerk yaklaşımı ile yapılan müzik etkinliklerinin okulöncesi dönemdeki çocuklarının dikkat becerilerine etkisi.* Yüksek Lisasn Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kütükçü,Ş., Erdoğan, C. (2010). *Özel eğitimde etkinlik örnekleri.* İstanbul: Morpa.
- Lafçı, D. (2009). *Müziğin kanser hastalarının uyku kalitesi üzerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Malkoç ,T., Ceylan, F. (2011). Okul öncesi dönem işitme engelli çocukların müzik eğitimi etkinliklerinde dikkat eksikliğini geliştirme becerisine ait inceleme. *İnternational Conference on New Trends in Education and Their İmplications.* (s. 141). Antalya: Turkey.
- Malkoç,T., Ceylan,F. (2012) Okul öncesi dönem işitme engelli çocuklarda müzik eğitiminin sözel açıklama becerilerine etkisi. *3rd International Conference on New Trends in Education and Their İmplications.*(s. 24). Antalya: Turkey.
- Marsell, M. (tarihsiz). *Çocuk ve zihin terapisi çocuğumuzla beyin fırtınası.* İstanbul: Ekinoks.
- May, K.J. (2005). *The Effects Of Music Therapy On The Appropriate Social Interactions Of Elementary-Aged Children With Students Who Have Special*

- “Needs. Master Thesis, The Florida State University College Of Music, Florida, United States of America.
- Mayo Clinic Aile Sağlık Ansiklopedisi (1995). Larson, E. L (Editör). (Çukurçeşme,K., Özgün, Ö. Çev.). 2. Cilt. İstanbul: Hürriyet Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı *Temel Eğitim Kanunu*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden 2 Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *Biyomedikal Cihaz Teknolojileri Odyometre (İşitme) Cihazları*. MEGEP (Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi).http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/modul_pdf/523EO0302.pdf adresinden 2 Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi sosyal gelişim*. Ankara. Mesleki ve teknik eğitim okul/kurumlarında uygulanan Çerçeve Öğretim Programlarında yer alan yeterlikleri kazandırmaya yönelik olarak öğrencilere rehberlik etmek amacıyla hazırlanmış bireysel öğrenme materyali. http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/modul_pdf/141EO0006.pdf adresinden 2 Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi duygusal gelişim*. Ankara. Mesleki ve teknik eğitim okul/kurumlarında uygulanan Çerçeve Öğretim Programlarında yer alan yeterlikleri kazandırmaya yönelik olarak öğrencilere rehberlik etmek amacıyla hazırlanmış bireysel öğrenme materyali. http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/modul_pdf/141EO0007.pdf adresinden 2 Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi dil gelişimi*. Ankara Mesleki ve teknik eğitim okul/kurumlarında uygulanan Çerçeve Öğretim Programlarında yer alan yeterlikleri kazandırmaya yönelik olarak öğrencilere rehberlik etmek amacıyla hazırlanmış bireysel öğrenme materyali. http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/modul_pdf/141eo0005.pdf adresinden 2 Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2011).*Çocuk gelişimi ve eğitimi özel eğitimde müzik etkinlikleri*. Bu modül, mesleki ve teknik eğitim okul/kurumlarında uygulanan Çerçeve Öğretim Programlarında yer alan yeterlikleri kazandırmaya yönelik olarak öğrencilere rehberlik etmek amacıyla hazırlanmış bireysel öğrenme materyalidir (141EO0032). http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/modul_pdf/141EO0032.pdf adresinden 1 Mart 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Moreno,J.J. (2001). (1. Baskı İngilizce) “*Acting Your Inner Music Music Therapy and Psychodrama*”. Publisher Express Press, Ladysmith, WI, USA. “İçinizdeki Müziği Eylemek Müzik Terapisi ve Psikodrama” Çeviri Editör ve Düzeltmeni Doğaner,İ.,Müzik Terapisi ve Psikodrama” 1. Baskı Mayıs 2001.
- Morgül, M. (2006). *İlk çocuklukta müzik nasıl öğretilir*. (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Okday,A., Aydın,B. H. (2002). “Marmara Gelişim Ölçeğinin Geliştirilmesi” (3-6 Yaş Dönemi Çocuklar İçin) *Erken Çocukluk Gelişimi Ve Eğitimi Sempozyumu*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Ömeroğlu,E., Ersoy,Ö., Şahin,F.,T., Kandır, A., Turla, A. (2006). *Müziğin okul öncesi eğitimde kullanılması*. (2. Baskı). İstanbul: Kök.
- Önder, A. (2011). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları* . İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Önen,F. (2010). *Ses kayıt ve müzik teknolojileri*. (4. Baskı). İstanbul: Ayhan Matbaası.
- Öner, K. A. (2006). *Müziğin öğrenme gücü çeken çocukların duyarlılıklarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öner, S.,Z. (2008). *Yeni doğan yoğun bakım ünitesinde gözlenen hastaların işitme fonksiyonlarının geçici otoakustik emisyonla (TEOAE) beyin sapı işitsel yanıtları (ABR) ile iki basamaklı taramayla değerlendirilmesi*. Uzmanlık Tezi, Süleymaniye Doğum ve Kadın Hastalıkları Araştırma Hastanesi Çocuk Kliniği.
- Önsü, A. (2005). *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müzikle yapılan egzersizlerin sürekli kaygıya etkisi ve bu etkinin beyin dalgalarıyla desteklenmesi*. Bilim Uzmanlığı (Yüksek Lisans) Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Özbey, Ç. (2009). *Özel çocuklar ve terapi yöntemleri*. İstanbul: İnkilap.
- Özçelebi, B. (2008). *5-6 yaş grubu piyano eğitimi gören ve piyano eğitimi görmeyen çocukların motor becerilerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özçevik, A. (2007). *Müzikle tedavi ve öğrenciler üzerindeki terapik etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Özdemir, K.F. (2008). *Bebeklerde aşı uygulamasına bağlı gelişen ağrının giderilmesinde müzikli dönencenin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Özer, S, D. (2010). *Engelliler için beden eğitimi ve spor* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özgür, İ. (2008). *Engelli çocuklar ve eğitimi özel eğitim*. (2. Baskı). Ankara: Karahan.
- Özkale, B. (2010). *Ritim çalışmalarının altı yaş çocuklarının bilişsel becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öziskender, G. (2011). *Orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişime etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özsoy, Y. (1985). *İşitme engellilerin eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Öztosun, Ö. (2002). *İlköğretim okullarında müziklendirilmiş fişlerle yapılan eğitimin ilkökuma öğretime etkisi; Ankara Yenimahalle İlçesi Yahya Çavuş İlköğretim Okulu Örneği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk,İ.,H. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Çanakkale: HD Yayıncılık.

- Öztürk,L., Erseven, H., Atik,M. F. (2009). *Makamdan şifaya müzikle tedavide türk müziğinin kullanımı*. (1. Baskı). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Perez-Delgado, F.(2007). *Effect Of A Music Therapy Voice Protocol On Speech Intelligibility And Mood Changes Of Individuals Diagnosed With Parkinson Disease*. Master Thesis, The Florida State University College Of Music. Florida, USA.
- Pektaş, A. (2010). *Kekemelerde ritim algısının terapi sonuçlarına etkilerinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Phillips,K.H., Aitchis, R. E. (1997). The Relationship of Singing Accuracy to Pitch Discrimination and Tonal Aptitude among Third-Grade Students. *Contributions to Music Education*, 24 (1),p7-22. (EJ572630).
- Sağlam,B.E. (2010). *The Effects Of Music On English Language Learners' Speaking Fluency And On Their Motivation/Interest Level*. Master Thesis, The Graduate School Of Education of Bilkent University.
- Say, A. (2002). *Müzik sözlüğü*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Say, A. (2002). *Müziğin kitabı*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Say, A. (2005). *Müzik ansiklopedisi*. 2. Cilt. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Schellenberg,G.E. (2005). Music and Cognitive Abilitie. *Current Directions in Psychological Science*, 14,(6), pp. 317-320. *Published by: Sage Publications, Inc. on behalf of Association for Psychological Science*Stable. URL: <http://www.jstor.org/stable/20183055>.
- Schraer,J.L.E., Chen,H.L. (2009). (EJ866241).The Responses of Preschoolers with Cochlear Implants to Musical Activities: A Multiple Case Study. *Early Child Development and Care*, 179 (6), 785-798 .
- Sezer, F. (2009) *Müzikle terapinin sınav kaygısı, öfke ve psikolojik belirtiler üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sezer, F. (2011). Öfke ve psikolojik belirtiler üzerine müziğin etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 8 (1). Erişim: <http://www.InsanBilimleri.com>.
- Sığırtmaç, A., Deretarlagül,E. (2010). *Okul öncesinde özel eğitim*. İstanbul: Kök.
- Sökezoğlu, D. (2010). *Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Ritim hareket ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitiminin 7-11 yaş grubu çocuk yuvası öğrencilerinin sosyal gelişimleri üzerine etkisi (Afyon Karahisar İli Örneği)*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sözen,M. (2003). *Sinemada ses kullanımı*. Ankara: Detay Kitap ve Yayıncılık.
- Staum,M.J. (1987). Music notation to improve the speech prosody of hearing impaired children. *Journal of Music Therapy*, Vol 24(3), 146-159.
- Şahinoğlu, S., Gün,M. (2011). Müzik terapi: Tarihsel bir yolculukla Türklerin müziği şifa aracı olarak kullanmaları. *Lokman Hekim, Supplement VII. Lokman Hekim Days*.

- Şen, H., Yanarateş, Ö., Sızlan, A., Kılıç, E., Özkan, S., Dağlı, G. (2010) *Müzik ile tedavinin postoperatif ağrıdaki etkisi ve etkinlik süresi Ağrı Dergisi*. 22 (4). <http://www.journalagent.com/z4/vi.asp?pdır=agri&plng=tur&un=AGRI92905&look4> adresinden 02.11.2011 tarihinde edinilmiştir.
- Şendurur, Y., Barış D., A. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22(1), 165-174.
- Şengül, N. (1997). *Müziğin psikolojik temelleri bakımından ses eğitiminin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şenol, S. (2006). *Çocuk ve gençlik ruh sağlığı*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Tarman, S. (2006). *Müzik eğitiminin temelleri*. (1. Baskı). Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Taş A. (1999). *İşitme kaybı için yüksek riskli yeni doğanlarda Beyin Sapı Uyarılı Cevap Odyometri (BERA) ve Transient Otoakustik Emisyon (TEOAE) ’nın karşılaştırılması*. Uzmanlık Tezi, Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi Kulak Burun Boğaz Anabilim Dalı.
- Temiz, E. (2007). *Okul öncesi eğitimde üç yaş dönemindeki 35-40 aylık çocuklara uygulanan ses eğitiminin işitme kayıplı ve işitme kayıpsız çocukların müziksel ses gelişimlerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Temiz, E. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarında işitme kaybı ve müziksel gelişim ilişkisi *1.Ulusal Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı. Çanakkale*.
- Temiz, E. (2011). *Çocukların müziksel ses özelliklerine uygun şarkı söyleyebilme becerilerine işitme kaybı değişkeninin etkisi*. İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, 1, (1), 67-75. Issn: 1309-9876 E-Issn:1309-9884
- Tufan, S., Sözkezoğlu, D. (2009). Oyun, hareket, dans ve ritim yoluyla müzik eğitiminin 7-11 yaş grubu çocuk yuvası öğrencilerinin sosyal gelişimleri üzerine etkisi. *Bildiriler. 8.Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*. Samsun: Atakum OMÜ Sahnesi. <http://www.muzikegitimcileri.net> adresinden 10 Aralık 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal gelişim. *Klinik Psikiyatri*. 1, 12-20.
- Türk Dil Kurumu Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü. Müzik Eğitimi. <http://www.tdkterim.gov.tr/?kelime=m%FCzik+e%F0itimi&kategori=terim&hng=md> adresinden, Müzik 2 Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Türk Dil Kurumu Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü. Müzik. <http://www.tdkterim.gov.tr/?kelime=m%FCzik&kategori=terim&hng=md> adresinden 2 Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu. Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Nüfus Sayımı Sonuçları (2011). <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=6178> adresinden 2 Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu, 7 Nisan 2011 Özürlülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması (2011). *TuikHaberBülteni*. http://www.tuik.gov.tr/jsp/duyuru/upload/Duyuru_06042011.pdf adresinden 2 Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir.

- Uçal, E. (2003). *Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Orff Öğretisinin Müziksel Beceriler Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı.
- Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar- İlkeler- Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum*. (3. Baskı). Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Usry, J. (2006). *The Florida State University College Of Music The Effect Of Music Therapy Relaxation Techniques On The Stress And Anxiety Levels Of Music And Music Therapy Students And Music And Music Therapy Professionals*. Master Thesis, The Florida State University College Of Music, Florida, USA.
- Usta, H. (1992). *Bedensel özürlü olmanın sebepleri (Görme- işitme ve ortopedik özürllüler)*. İstanbul : Milli Eğitim Basımevi.
- Uysal, B.B. (2010). Orff-Schulwerk yaklaşımında müzik –hareket eğitiminin okulöncesi eğitim kurumlarında kullanılmasının dikkat, yaratıcılık ve sosyal iletişim becerisinin gelişimine etkisi. *Orff İnfö Dergisi*, 16, s.29-32.
- Varol, N. (2010). *Beceri öğretimi ve özbakım becerilerinin kazandırılması*. (4. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Vizeli, M. (2010). *Koroner anjiyografi uygulanacak hastalarda müzik terapisinin anksiyete düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü .
- Vural, F. (2006). *Koroner arter bypass greft uygulamasında düşünme ve müziğin iyileşme sürecine etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Varol, N. (2010). *Beceri öğretimi ve öz bakım becerilerinin kazandırılması*. (4. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Walczyk, E.B. (1993). Music Instruction and the Hearing Impaired. *Music Educators Journal*, 80 (1), 42-44. (EJ475076).
- Wright, T. (2005). *Sağırılık ve kulak çınlaması* (B.Ulusoy, Çev.). İstanbul: Morpa. (Eserin aslının basım tarihi 2004).
- Yalçınkaya, F. (1994). *İşitme kayıplı ve normal işiten çocukların gelişimlerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yavuzer, H. (2011). *Çocuk psikolojisi*. (33. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yener, A.Y. (2011). Müziğin çocuklar ve yaşlılar üzerindeki etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (I), s. 119-124.
- Yennari, M. (2010). Beginnings of Song in Young Deaf Children Using Cochlear Implants: The Song They Move, the Song They Feel, the Song They Share. *Music Education Research*, 12 (3), 281-297. (EJ898654)
- Yıldırım, P. (2010). *Zihinsel engelli çocuklara kavram öğretiminde müziğin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yıldırım, S., Gürkan, A. (2007). Müziğin, kemoterapi yan etkilerine ve kaygı düzeyine etkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*. 8, 37-45.
- Yılmaz, E. (2010). *Otistik çocuklarda müzik atölyesi çerçevesinde ortaya çıkan sözsüz iletişim işaretlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yiğitbaş, S. (1972). *Musiki ile tedavi*. İstanbul: Yelken Matbaası.
- Yun, K.G. (2011). *The Effects Of A Movement-Based After-School Music Program On Music Underachievers' Musical Achievement, Social Development And Self-Esteem*. Dissertation Thesis, Arizona State University. Arizona, USA.
- Yücel, E. (2002). *Konuşmayı ayırdetme ve müzikal algı becerilerinin koklear implantlı ve işitme cihazlı adölesanlarda karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Zachopoulou, E., Tsapakidou, A., Derri, V.(2004). The Effects of a Developmentally Appropriate Music and Movement Program on Motor Performance. *Early Childhood Research Quarterly*, 19 (4),631-642.
- Zeren,A. (2003). *Müzik fiziği*. (5. Baskı). Pan Yayıncılık: İstanbul.

EKLER

- EK – 1: Kişisel Bilgi Formu
- EK – 2: Marmara Gelişim Ölçeği (Özbakım Becerilerinin Gelişimi) Örnek Maddeler
- EK – 3: Marmara Gelişim Ölçeği (Sosyal Gelişimi) Örnek Maddeler
- EK – 4: Marmara Gelişim Ölçeği (Dil Gelişimi) Örnek Maddeler
- EK – 6: Marmara Gelişim Ölçeği (Zihinsel Gelişimi) Örnek Maddeler
- EK – 7: Marmara Gelişim Ölçeği (Bedensel Gelişim) Örnek Maddeler
- EK – 8: Müziksel Becerilerin Gelişimini Ölçme Aracı Örnek Maddeler
- EK – 9: Müziksel Becerilerin Gelişimini Ölçme Aracı Geçerlik Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular
- EK – 10: Müzik Eğitimi İle Verilen Müzik Terapisi Grup Gözlem Formu
- EK – 11: Deney Grubu İle Yapılan Çalışmalar İle İlgili Örnek Plan 1. ve 3. Hafta
- EK – 12: Deney Grubundaki Öğrencilerin Etkinliklerinden Örnek Fotoğraflar
- EK – 13: Araştırmada Kullanılan Marmara Gelişim Ölçeği İle İlgili İzin Yazısı
- EK – 14: Yapılan Uygulamalarla İlgili Resmi Yazılar

NOT: Bu araştırmanın ismi yapılan uygulamalar ve elde edilen veriler ışığında değiştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçek ile ilgili izin ve yapılan uygulamalarla ilgili resmi yazılarda tezin eski ismi yer almaktadır. Tezin yalnızca ismi değiştirilmiş, araştırmanın planlanması sürecinde yapılanlarda herhangi bir değişiklik olmamıştır.

EK- 1: Kişisel Bilgi Formu

Sayın Veli,

Bu formda yer alan kişisel bilgilere ait sorular “Okul Öncesi Dönem İşitme Engellilerde Müzik Eğitimi İle Çocukların Gelişim Özellikleri Üzerine Terapötik Bir Çalışma” adlı bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Soruları dikkatlice okuyup cevaplandırmanız araştırma açısından çok önemlidir.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Funda CEYLAN

Marmara Üniversitesi

Müzik Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrencisi

Formun Uygulandığı Tarih:

Adınız/ Soyadınız:

Çocuğunuzun Adı:

Çocuğunuzun Doğum Tarihi:

Çocuk İle Olan Yakınlığınız : () Anne () Baba Diğer.....

- 1) Annenin yaşı:
- 2) Babanın yaşı:.....
- 3) Kaç yıllık evlisiniz :.....
- 4) Anne eğitim düzeyi:
 - ()Okur yazar değil ()Okur yazar ya da İlkokul mezunu
 - ()Orta Okul mezunu ()Lise veya dengi okul mezunu
 - ()Üniversite veya yüksekokul mezunu
 - () Lisans Üstü
- 5) Baba eğitim düzeyi:
 - ()Okur yazar değil ()Okur yazar ya da İlkokul mezunu
 - ()Orta Okul mezunu ()Lise veya dengi okul mezunu
 - ()Üniversite veya yüksekokul mezunu
 - () Lisans Üstü
- 6) Oturduğunuz ev:
 - () Kira ()Kendi Eviniz () Lojman
 - Diğer.....
- 7) Oturduğunuz konut tipi:
 - ()Apartman Dairesi ()Müstakil ev () Gecekondu Diğer.....
- 8) Evde yaşayan birey sayısı
 - () 2-3 kişi ()4-5 kişi ()6-7 kişi ()8 veya daha çok kişi
- 9) Toplam kaç çocuk sahibisiniz?
 - () 1 () 2 () 3 () 4-5 () 6 veya daha çok

10) Ailenizin ortalama aylık geliri?

() 500 TL'den az () 500-750 TL () 750-1000 TL

() 1000-2000 TL () 2000 veya üzeri

11) Engelli başka çocuğunuz var mı ?

() Evet () Hayır

12) Annenin ailesinde engelli başka kişi var mı?

() Evet () Hayır

13) Babanın ailesinde engelli başka kişi var mı ?

() Evet () Hayır

14) Anne işitme engelli mi?

() Evet () Hayır

15) Baba işitme engelli mi?

() Evet () Hayır

16) Çocuğunuzdaki işitme kaybını ilk olarak ne zaman ve nasıl fark ettiniz?

.....

17) Çocuğunuza işitme engelli teşhisi kaç yaşında konuldu?

.....

18) Çocuğunuz ilk olarak ne zaman eğitim almaya başladı?

.....

19) Çocuğunuz işitme cihazını ne kadar zamandır kullanıyor?

.....

20) Çocuğunuzla nasıl iletişim kuruyorsunuz?

()Sözel ()İşaret Dili ()Her ikisini de kullanarak

21) Evde enstrüman çalan biri var mı?

() Evet () Hayır

22) Evde en çok dinlenen müzik türü nedir?

() Pop ()Arabesk ()Türk Halk Müziği () Türk Sanat Müziği ()Klasik Müzik

() Rock Müzik Diğer.....

23) Çocuğunuzun müziğe karşı ilgisi olduğunu düşünüyor musunuz?

() Evet () Hayır

EK - 2: Marmara Gelişim Ölçeği (Özbakım Becerilerinin Gelişimi) Örnek Maddeler

Bu ölçek 3-6 yaş dönemi çocukların gelişimsel özelliklerini belirlemeye yöneliktir. Ölçeğin puanlaması 5’li dereceleme ölçeğine göre düzenlenmiştir. 1= Hiç yapmaz, 2= Çok az yapar, 3= Biraz yapar, 4= Çoğunlukla yapar, 5= Her zaman yapar.

Öğr. Gör. Hülya Bilgin

NO	ÖZBAKIM BECERİLERİNİN GELİŞİMİ	1	2	3	4	5
1	Elini yüzünü yıkar					
2	Elini yüzünü kurular					
3	Saçlarını tarar					
4	Yardımla dişlerini fırçalar					

EK - 3: Marmara Gelişim Ölçeği (Duygusal Gelişim) Örnek Maddeler

Bu ölçek 3-6 yaş dönemi çocukların gelişimsel özelliklerini belirlemeye yöneliktir. Ölçeğin puanlaması 5’li dereceleme ölçeğine göre düzenlenmiştir. 1= Hiç yapmaz, 2= Çok az yapar, 3= Biraz yapar, 4= Çoğunlukla yapar, 5= Her zaman yapar.

Öğr. Gör. Hülya Bilgin

NO	DUYGUSAL GELİŞİM	1	2	3	4	5
1	Hak ettiği ödülleri almaktan hoşlanır					
2	Hayali oyunlar kurup oynar					
3	Annesinden ayrılması gerekirse ağlamaz					
4	Yüz ifadelerinden ve davranışlarından başkalarının duygusal tepkilerini anlar					

EK - 4: Marmara Gelişim Ölçeği (Sosyal Gelişim) Örnek Maddeler

Bu ölçek 3-6 yaş dönemi çocukların gelişimsel özelliklerini belirlemeye yöneliktir. Ölçeğin puanlaması 5’li dereceleme ölçeğine göre düzenlenmiştir. 1= Hiç yapmaz, 2= Çok az yapar, 3= Biraz yapar, 4= Çoğunlukla yapar, 5= Her zaman yapar.

Öğr. Gör. Hülya Bilgin

NO	SOSYAL GELİŞİM	1	2	3	4	5
1	Basit ev işlerinde annesine yardım eder					
2	Kendine ait sorulara cevap verir (ör; adını soyadını söyler)					
3	Kendi cinsiyet özelliklerini bilir					
4	Bahçe oyunlarına katılır					

EK - 5: Marmara Gelişim Ölçeği (Dil Gelişimi) Örnek Maddeler

Bu ölçek 3-6 yaş dönemi çocukların gelişimsel özelliklerini belirlemeye yöneliktir. Ölçeğin puanlaması 5’li dereceleme ölçeğine göre düzenlenmiştir. 1= Hiç yapmaz, 2= Çok az yapar, 3= Biraz yapar, 4= Çoğunlukla yapar, 5= Her zaman yapar.

Öğr. Gör. Hülya Bilgin

NO	DİL GELİŞİMİ	1	2	3	4	5
1	Hareketleri tarif eder					
2	Sorulan sorulara yanıt verir					
3	Gördüklerini anlatır					
4	Yer tarif eder					

EK - 6: Marmara Gelişim Ölçeği (Zihinsel Gelişim) Örnek Maddeler

Bu ölçek 3-6 yaş dönemi çocukların gelişimsel özelliklerini belirlemeye yöneliktir. Ölçeğin puanlaması 5’li dereceleme ölçeğine göre düzenlenmiştir. 1= Hiç yapmaz, 2= Çok az yapar, 3= Biraz yapar, 4= Çoğunlukla yapar, 5= Her zaman yapar.

Öğr. Gör. Hülya Bilgin

NO	ZİHİNSEL GELİŞİM	1	2	3	4	5
1	Birebir eşleme yapar					
2	Dört parçalı pazılı tamamlar					
3	Ana renkleri tanır					
4	1 den 10 a kadar sayıları sırası ile söyler					

EK - 7: Marmara Gelişim Ölçeği (Bedensel Gelişim) Örnek Maddeler

Bu ölçek 3-6 yaş dönemi çocukların gelişimsel özelliklerini belirlemeye yöneliktir. Ölçeğin puanlaması 5’li dereceleme ölçeğine göre düzenlenmiştir. 1= Hiç yapmaz, 2= Çok az yapar, 3= Biraz yapar, 4= Çoğunlukla yapar, 5= Her zaman yapar.

Öğr. Gör. Hülya Bilgin

NO	BEDENSEL GELİŞİM	1	2	3	4	5
1	Merdiven çıkarken bir ayağını atar sonra diğer ayağını onun yanına getirerek devam eder.					
2	3 tekerlekli bisiklete biner.					
3	3 küpten köprü yapar.					
4	Yoğurma maddeleri ile değişik şekiller oluşturur.					

EK - 8: Müziksel Becerilerin Gelişimini Ölçme Aracı Örnek Maddeler

Bu ölçek 5-6 yaş dönemi işitme engelli çocukların müziksel becerilerini belirlemeye yöneliktir. Ölçeğin puanlaması 5’li dereceleme ölçeğine göre düzenlenmiştir. 1= Hiç yapmaz, 2= Çok az yapar, 3= Biraz yapar, 4= Çoğunlukla yapar, 5= Her zaman yapar.

Yard. Doç. Dr. Tülin MALKOÇ

Funda CEYLAN

M.Ü. Müzik Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrencisi

NO	MÜZİKSEL BECERİLERİN GELİŞİMİNİ ÖLÇME ARACI	1	2	3	4	5
1	Sesin geldiği yönü fark eder					
2	Müziğin başladığını ve bittiğini fark eder					
3	Müziğin ritmine uygun olarak hareket eder					
4	Birden fazla müzik aletinin sesini ayırtedebilir					

EK - 9: Müziksel Becerilerin Gelişimini Ölçme Aracı Geçerlik Güvenirlik Çalışmasına ilişkin Bulgular

Tablo 66.

Test – Tekrar Test Toplam Puanları Arasında Yapılan Çarpım Momentler Katsayısı Korelasyonu Testi Sonuçları

Test	n	$\bar{x}$	s.s.	R	p
Test	60	15.47	2.24	0.29	p<0.05
Tekrar Test	60	48.67	4.77		

Test ve tekrar test toplam puanları arasında yapılan korelasyon testi, $r=0.29$ ile 0.05 anlamlılık düzeyinde bir sonuç vermiştir.

Tablo 67.

Maddelerin Tanımlayıcı Değerleri

Soru	N	$\bar{x}$	s.s.
Soru 1	60	1.38	0.67
Soru 2	60	1.60	0.62
Soru 3	60	1.37	0.52
Soru 4	60	1.42	0.56
Soru 5	60	1.40	0.56
Soru 6	60	1.43	0.56
Soru 7	60	1.37	0.55
Soru 8	60	1.40	0.53
Soru 9	60	1.33	0.48
Soru 10	60	1.38	0.49
Soru 11	60	1.38	0.56

En yüksek ortalamaya sahip madde $\bar{x} = 1.60$ ortalama ile ikinci madde, en düşük ortalamaya sahip madde $\bar{x} = 1.33$ ortalama ile dokuzuncu madde olarak bulunmuştur.

Tablo 68.
İç Tutarlık Analizi Sonuçları

	N	R
Cronbach Alfa	60	0.89
Spearman-Brown	60	0.87
Guttman	60	0.87

Madde analizleri için yapılan iç tutarlık hesaplamaları sonucunda ölçeğin Cronbach Alfa değeri 0.89 olarak bulunmuştur. Maksimum 0.89 güvenilirliğe sahip ölçek, minimum 0.87 güvenilirliğe sahiptir. Bu sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 69.
Madde Analizi Sonuçları

Soru	Madde Kalan		Madde Toplam		Madde Ayırt Ediciliği	
	R	P	r	p	t (sd=28)	p
Soru 1	0.59	p<0.01	0.69	p<0.01	3.76	p<0.01
Soru 2	0.45	p<0.01	0.57	p<0.01	4.74	p<0.01
Soru 3	0.64	p<0.01	0.71	p<0.01	6.50	p<0.01
Soru 4	0.60	p<0.01	0.68	p<0.01	4.49	p<0.01
Soru 5	0.62	p<0.01	0.70	p<0.01	6.09	p<0.01
Soru 6	0.60	p<0.01	0.68	p<0.01	5.25	p<0.01
Soru 7	0.81	p<0.01	0.85	p<0.01	12.48	p<0.01
Soru 8	0.69	p<0.01	0.75	p<0.01	7.90	p<0.01
Soru 9	0.64	p<0.01	0.70	p<0.01	9.19	p<0.01
Soru 10	0.62	p<0.01	0.69	p<0.01	7.48	p<0.01
Soru 11	0.61	p<0.01	0.69	p<0.01	10.61	p<0.01

Yapılan madde kalan, madde toplam ve madde ayırt edicilik analizleri sonucunda ölçekteki tüm maddelerin 0.01 düzeyinde anlamlı sonuçlar verdiği gözlenmiş ve ölçekten madde atılmamıştır.

EK - 10: Müzik Eğitimi İle Verilen Müzik Terapisi Grup Gözlem Formu**Çocuğun Adı / Soyadı:****Cinsiyeti:****Doğum Tarihi:****Gözlem Tarihi:****Yaşı:****Gözlemi Yapan Kişi ya da Kişiler:**

NO	Müzik Eğitimi İle Verilen Müzik Terapisi Gözlem Formu	1	2	3	4	5
1	Çocuk etkinlik sınıfına tek başına geliyor.					
2	Çocuk herhangi bir yönerge beklemeden etkinlik sınıfına girebiliyor					
3	Çocuk etkinlikler süresince annesinden ayrı kalabiliyor.					
4	Öğretmenin verdiği yönergeleri uygulayabiliyor.					
5	Çocuk yapılan etkinliklere katılma konusunda istekli davranıyor.					
6	Çocuk yapılan etkinliklerde dikkatli davranıyor					
7	Yapılan etkinliklerden zevk alıyor.					
8	Yapılan etkinlikler sırasında arkadaşlarına uyumlu davranıyor					
9	Yapılan etkinlikler sırasında arkadaşlarını oyuna davet ediyor.					
10	Yapılan etkinliklere gönüllü olarak katılıyor.					
11	Arkadaşları ile sözel iletişim kurabiliyor.					
12	Arkadaşları ile sözel olmayan ilişkiler kurabiliyor.					

EK - 11: Deney Grubu İle Yapılan Çalışmalar İle İlgili Örnek Plan 1. Ve 3. Hafta

1.Hafta 1. Ders

Ders Adı, Süresi: 4 saat (240 dakika)
Güvenlik Önlemleri: Dersin işlenişi ile ilgili tüm güvenlik önlemleri alınmıştır.
Öğretme- Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Uygulama, anlatma, model olma, dinleti
Kullanılan Materyal: Ritim çalgıları, cd çalar, yağmur, kar vb. doğa olaylarının resimleri, taşıt resimleri, hayvan resimleri
Öğretme- Öğrenme Etkinlikleri: Hazırlık Çalışması: 1- Öğrencilerin yoklaması yapılır. 2- Ders araçlarının kontrolü. 3- Öğrencilerin derse hazırlanması. Dersin İşlenişi: Etkinliğin Adı: Ritim Tutarak Tanışalım Etkinliğin Süresi: Çalışma öğrencilere açıklanır, öğretmenler model olarak uygulamayı gösterir. (20 dakika). Uygulama 40 dakika. Toplam: 60 dakika. Etkinliğin Amacı: Ritim duygusunun gelişimi, konuşmadaki ritmi duyabilme, kelimelerdeki ritmi hissetme, dil gelişiminin, bedensel gelişimin, zihinsel gelişimin, duygusal ve sosyal gelişimin desteklenmesi. Uygulama: Öğrenciler yarım daire şeklinde sandalyelerine otururlar. Öncelikle öğretmen öğrencilere model olarak etkinliğin nasıl gerçekleştirileceğini gösterir ve kendi ismi için alkış yaparak ritim tutar. Örneğin; “Funda” ismi için: “Fun” hecesi için 1, “da” hecesi için de 1 kez olmak üzere toplam iki kez el çırpılır. Öğrenciler etkinliği öğrendikten sonra sırasıyla kendi isimlerini söyleyerek ritim tutarlar Öğrenciler daha sonra etkinliği farklı ritim çalgıları ile tekrar ederler. (Def, Marakas, zil). 10 DAKİKA SERBEST ETKİNLİK Etkinliğin adı: Çevremizdeki Sesleri Tanıyalım (Doğa’dan gelen sesler) Etkinliğin Süresi: Çalışma öğrencilere açıklanır, öğretmenler model olarak uygulamayı gösterir. (20 dakika). Uygulama 40 dakika. Toplam: 60 dakika. Etkinliğin Amacı: Doğa seslerini, günlük yaşamda karşılaşılabileceğim sesleri tanıma ve ayırt etme, sosyal, duygusal, zihinsel gelişimi, müziksel gelişimi ve dil gelişimini destekleme. Uygulama: Çocuklara sesli kitaplar, Cd çalar kullanılarak doğa ile ilgili sesler (yağmur, dolu, şimşek, rüzgar sesleri vb.) dinletilir. Daha sonra çocuklara bu sesler ile ilgili

görsel videolar izletilir.

Tüm bu çalışmalardan sonra doğa olaylarına ait ses kayıtları dinletildi ve ;

Çocukların gözlerini kapatmaları ve duydukları sesin hangi doğa olayına ait olduğunu belirtmeleri istenir.

Çocukların gözlerini kapatmaları ve duydukları sesin hangi doğa olayına ait olduğunu resim çizerek ifade etmeleri istenir.

10 DAKİKA SERBEST ETKİNLİK

Etkinliğin adı: Çevremizdeki Sesleri Tanıyalım (Taşıt Sesleri)

Etkinliğin Süresi: Çalışma öğrencilere açıklanır, öğretmenler model olarak uygulamayı gösterir. (20 dakika). Uygulama 40 dakika. Toplam: 60 dakika.

Etkinliğin Amacı: Taşıt seslerini, günlük yaşamda karşılaşılabileceğim sesleri tanıma ve ayırt etme, sosyal, duygusal, zihinsel gelişimi, müziksel gelişimi ve dil gelişimini destekleme.

Uygulama :Çocuklara çeşitli taşıt videoları izletildi ve taşıt resimleri gösterildi(gemi, uçak,tren, araca vb) ve gösterilen resimdeki taşıtların adları öğretildi, sesleri dinletildi, daha sonra çocuklara taşıt resimleri tekrar gösterildi gösterilen resimdeki taşıtın adı ve çıkardığı sesin nasıl olduğu soruldu, çocuklardan bu sesleri ve taşıtları taklit etmeleri istendi.

Tüm bu çalışmalardan sonra taşıtlara ait ses kayıtları dinletildi ve ;

Çocukların gözlerini kapatmaları ve duydukları sesin hangi taşıta ait olduğunu belirtmeleri istendi.

Çocukların gözlerini kapatmaları ve duydukları sesin hangi taşıta ait olduğunu resim çizerek ifade etmeleri istendi.

10 DAKİKA SERBEST ETKİNLİK

Etkinliğin adı: Çevremizdeki Sesleri Tanıyalım (Hayvan Sesleri)

Etkinliğin Süresi: Çalışma öğrencilere açıklanır, öğretmenler model olarak uygulamayı gösterir. (20 dakika). Uygulama 40 dakika. Toplam: 60 dakika.

Etkinliğin Amacı: Hayvan seslerini, günlük yaşamda karşılaşılabileceğim sesleri tanıma ve ayırt etme, sosyal, duygusal, zihinsel gelişimi, müziksel gelişimi ve dil gelişimini destekleme.

Uygulama : Çocuklara çeşitli hayvan videoları izletildi ve hayvan resimleri gösterildi ve gösterilen resimdeki hayvanın adı ve çıkardığı sesin nasıl olduğu soruldu, çocuklardan bu sesleri ve hayvanların hareketlerini taklit etmeleri istendi. (Bu uygulamada çocuklar hayvanların hareketlerini Caint Saens Hayvanlar Karnavalı eşliğinde yaptı).

Bu Hafta Yapılan Uygulamalar için Verilen Pekiştireç: Çikolata ve Şekerlemeler.

Planın uygulanmasına ilişkin açıklamalar: Plan başarı ile uygulanmıştır.

Öğrenciler çalışma sırasında zorlanmamış, yönergeleri başarı ile uygulamışlardır.

3. Hafta 3. Ders

Ders Adı, Süresi: 4 saat (240 dakika)
Güvenlik Önlemleri: Dersin işlenişi ile ilgili tüm güvenlik önlemleri alınmıştır.
Öğretme- Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Uygulama, anlatma, dinleti
Kullanılan Materyal: Trombon, marakas, def, zil, ksilofon
Öğretme- Öğrenme Etkinlikleri: Hazırlık Çalışması: 1- Öğrencilerin yoklaması yapılır. 2- Ders araçlarının kontrolü 3-Öğrencilerin derse hazırlanması Etkinliğin Adı: Flüt İle Duyum Çalışması: Etkinliğin Süresi: Çalışma öğrencilere açıklanır, öğretmenler model olarak uygulamayı gösterir. (20 dakika). Uygulama 40 dakika. Toplam: 60 dakika. Etkinliğin Amacı: Birlikte müzik yapabilme, müziğin ritmine uygun hareket ve yürüyüşler yapabilme, taklit yeteneğini geliştirebilme, flütün sesini tanıma, flütün adını söyleyebilme, sesleri tanıma ve ayırt edebilme, çalgı seslerini tanıma ve ayırt edebilme, çocuğun arkadaşları ile iletişim kurabilme ve oyun oynayabilme, ritim duygusunun gelişimi, sesin başladığını ve bittiğini fark edebilme, birlikte çalışmalar yapabilme ve akranlarıyla uyum sağlayabilme, verilen yönergeleri uygulayabilme, sosyal gelişim, bedensel gelişim, duygusal gelişim, zihinsel gelişim, müziksel gelişimin desteklenmesi. Uygulama: Çocuklardan flütün sesini dinlemeleri istendi. Daha sonra çocuklara ses var mı? Şeklinde sorular sorularak çocukların flütü ne kadar dikkatle dinletikleri anlaşılmaya çalışıldı. Daha sonra duyuma yönelik şu oyun oynandı; Öğretmen flüt çalarken öğrenciler sınıf içinde istedikleri hareketleri yaparak dolaştılar. Öğretmen flüt çaldığında öğrenciler boş sandalyelere oturdular. Her seferinde sandalyeye oturamayan öğrencinin elenmesiyle oyun devam etti. Daha sonra, yan flüt ile çalınan “Küçük Kurbağa” adlı çocuk şarkısının ritmine uygun olarak sırasıyla yürümeye, zıplamaya ve alkışlayarak tempo tutmaya çalışırlar. Öğretmen parçayı yavaş çaldığında öğrenciler yavaş yürür, öğretmen parçayı hızlı çaldığında öğrenciler hızlı yürür. <u>10 DAKİKA SERBEST ETKİNLİK</u> Etkinliğin Adı: Trombon ile duyum çalışması: Etkinliğin Süresi: Çalışma öğrencilere açıklanır, öğretmenler model olarak uygulamayı gösterir. (20 dakika). Uygulama 40 dakika. Toplam: 60 dakika. Etkinliğin Amacı: Birlikte müzik yapabilme, müziğin ritmine uygun hareket ve yürüyüşler yapabilme, taklit yeteneğini geliştirebilme, trombonun sesini tanıma, trombonun adını söyleyebilme, sesleri tanıma ve ayırt edebilme, çalgı seslerini tanıma ve ayırt edebilme, çocuğun arkadaşları ile iletişim kurabilme ve oyun oynayabilme, ritim duygusunun gelişimi, sesin başladığını ve bittiğini fark edebilme, birlikte

çalışmalar yapabilme ve akranlarıyla uyum sağlayabilme, verilen yönergeleri uygulayabilme, sosyal gelişim, bedensel gelişim, duygusal gelişim, zihinsel gelişim, müziksel gelişimin desteklenmesi.

Uygulama: Öğrenciler öğretmenin yardımıyla trombona dokundular, trombonun sesini trombondan gelen titreşimi algılamaya çalıştılar. Öğretmen trombon çalarken yardımcı öğretmen çocuklara şimdi ses var, sesi duyuyoruz diyerek sesin var olduğunu anlattı. Öğretmen trombon çalmayı bıraktığında ise yardımcı öğretmen çocuklara şimdi ses yok, sesi duymuyoruz diyerek sesin varlığı ve yokluğu arasındaki farkı ifade edip anlatmış oldu. Daha sonra Öğretmen trombonu çalarken çocuklara ses var mı? sorusu soruldu ve çocuklar doğru yanıtlar vererek sesi duyduklarını, titreşimi hissettiklerini ispatlamış oldular. Trombon ile hareket çalışmaları: Trombon eşliğinde dans, yürüyüş, ritme uygun sallanma, zıplama gibi çalışmalar yapıldı.

10 DAKİKA SERBEST ETKİNLİK

Uygulama: Etkinliğin Adı: Ali Baba'nın Çiftliği

Etkinliğin Süresi: Çalışma öğrencilere açıklanır, öğretmenler model olarak uygulamayı gösterir. (20 dakika). Uygulama 100 dakika. Toplam: 120 dakika.

Etkinliğin Amacı: Çocuklara “Ali Baba’ nın Bir Çiftliği Var” adlı şarkı öğretilir.

Şarkı Öğretilirken;

Öğretmen şarkının sözlerini söyledi ve çocukların tekrar etmesini istedi.

İnternet aracılığı ile bu şarkı ile ilgili video ve klip vb. izlendi.

Çocuklara şarkının içinde geçen hayvanlarla ilgili video ve çizgi filmler izletildi.

Çocukların şarkıda geçen hayvanların seslerini taklit etmeleri için gerekli çalışmalar yapıldı (Öğretmeni model alarak taklit yapma).

Çocukların hepsinden şarkıda geçen bir hayvanı taklit etmeleri istendi. Bunun için çocuklara rol dağılımı yapıldı. Örneğin; bir çocuk şarkıda sadece kedi'nin adı geçtiğinde miyav miyav diye bağırarak, diğer bir çocuk da parçada sadece köpeğin adı geçtiğinde hav hav diye bağıracaktı gb. Çocuklar öğretmen şarkıyı söylerken dinlediler ve taklit edecekleri hayvanın adı geçtiğinde o hayvan gibi ses çıkararak hayvanın hareketlerini taklit ettiler. Daha sonra çocuklar şarkıyı hep birlikte söyleyerek parçada adı geçen bütün hayvanların taklidini (bütün çocuklar kedinin adı geçtiğinde miyav miyav diye bağırdı, bütün çocuklar köpeğin adı geçtiğinde hav hav diye bağırdı gb.) yaptılar.

Bu Hafta Yapılan Uygulamalar için verilen Pekiştireç: Çocuklara çeşitli hayvan figürlerinden oluşan peluş oyuncaklar hediye edildi.

Planın uygulanmasına ilişkin açıklamalar:

- Plan başarı ile uygulanmıştır.

-Öğrenciler çalışma sırasında zorlanmamış, yönergeleri başarı ile uygulamışlardır.

EK - 12: Deney Grubundaki Öğrencilerin Ekinliklerinden Örnek Fotoğraflar**Fotoğraf: 1 Trombonun Titreşimini Hissetme Çalışması****Fotoğraf: 2 Trombon İle Tanışma Çalışması**



Fotoğraf: 3 Palyaço İle Ritmik Tren Çalışması



Fotoğraf: 4 Trombon Eşliğinde Mandalları Toplama Çalışması



Fotoğraf 5: Piyano İle Tanışma Çalışması



Fotoğraf 6: Flüt Eşliğinde Yapılan Çalışmalar



Fotoğraf 7: Blok Flüt Ailesi İle Tanışma Ve Duyum Çalışmaları



Fotoğraf 8: Müzik Ve Hareket Çalışmaları



Fotoğraf 9: Müzik Ve Hareket Çalışmaları



Fotoğraf 10: Klarinet İle Yapılan Çalışmalar



Fotoğraf 11: Ritim Çalışması Ve Orkestra Şefi Oyunu



Fotoğraf 12: Ali Baba'nın Bir Çiftliği Var Şarkısı Söylenirken



**Fotoğraf 13: Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi'nde
Çello İle Tanışma Etkinliği**



Fotoğraf 14: Dinlediğin Müziğe Göre Maskeni Seç Etkinliği

EK - 13: Araştırmada Kullanılan Marmara Gelişim Ölçeğinin Kullanımı İle İlgili İzin Yazısı

29/12/2010

İLGİLİ MAKAMA

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği programı yüksek lisans öğrencisi Funda Ceylan'ın "Okul Öncesi Dönem İşitme Engelli Çocuklarda Müzik Eğitimi ile Verilen Müzik Terapisinin Gelişim Özelliklerine Etkisi" konulu tez çalışmasında "Marmara Gelişim Ölçeği" ni kullanmasına izin veriyorum.

Öğr. Gör. Hülya BİLGİN



NOT: Tezin ismi Okul öncesi dönem işitme engellilerde müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine terapötik bir çalışma olarak değiştirilmiştir, alınan izinde tezin eski ismi yer almaktadır.

EK - 14:Yapılan Uygulamalar İle İlgili Resmi Yazılar

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 7558
Konu : Anket.
Funda CEYLAN.

18.01./2011

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İlgi : a) 30/12/2010 tarih ve 7267 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 14/01/2011 tarih ve 6173 sayılı Oluru.
c) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın
Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik izin ve
Uygulama Yönergesi.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Funda CEYLAN'ın, ilimiz Özel İlk İletişim Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde öğrenim gören öğrencilere uygulanmak üzere "Okul Öncesi Dönem İşitme Engelli Çocuklarda Müzik Eğitimi ile Verilen Müzik Terapisinin Gelişim Özelliklerine Etkisi" konulu anket çalışmasını yapma isteği ilgi (b) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgi (b) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


İdris ASLANTAS
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1- Valilik Oluru.
- 2- Anket soruları.



İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü (Kültür Bölümü)
Büyük Postahane Sk. No: 70 Sirkeci - Fatih / İSTANBUL
Tel (Santral): (0 212) 5192853 – 54 – 55 / 339, 340, 341
Direkt: (0212) 4550677
E-Posta : kultur34@meb.gov.tr
Elektronik Ağ: <http://istanbul.meb.gov.tr>



NOT: Tezin ismi Okul öncesi dönem işitme engellilerde müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine terapötik bir çalışma olarak değiştirilmiştir, alınan izinde tezin eski ismi yer almaktadır.

