

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Müzik Eğitimi Bilim Dalı**

**ORFF YAKLAŞIMINA GÖRE HAZIRLANAN MÜZİK
ETKİNLİKLERİ İÇİNDE İPUCUNUN GİDEREK
AZALTILMASI YÖNTEMİ İLE YAPILAN GÖMÜLÜ
ÖĞRETİMİN OTİSTİK ÇOCUKLARA KAVRAM
ÖĞRETMEDEKİ ETKİLİLİĞİ**

**Bilgehan EREN
(Doktora Tezi)**

İstanbul, 2012

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Müzik Eğitimi Bilim Dalı**

**ORFF YAKLAŞIMINA GÖRE HAZIRLANAN MÜZİK
ETKİNLİKLERİ İÇİNDE İPUCUNUN GİDEREK
AZALTILMASI YÖNTEMİ İLE YAPILAN GÖMÜLÜ
ÖĞRETİMİN OTİSTİK ÇOCUKLARA KAVRAM
ÖĞRETMEDEKİ ETKİLİLİĞİ**

**Bilgehan EREN
(Doktora Tezi)**

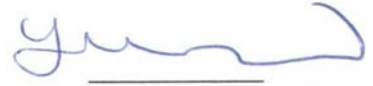
**Danışmanlar
Yrd. Doç. Dr. Jale DENİZ
Yrd. Doç. Dr. Ayten DÜZKANTAR**

İstanbul, 2012

ONAY

Bilgehan EREN tarafından hazırlanan ORFF YAKLAŞIMINA GÖRE HAZIRLANAN MÜZİK ETKİNLİKLERİ İÇİNDE İPUCUNUN GİDEREK AZALTILMASI YÖNTEMİ İLE YAPILAN GÖMÜLÜ ÖĞRETİMİN OTİSTİK ÇOCUKLARA KAVRAM ÖĞRETMEDEKİ ETKİLİLİĞİ başlıklı bu çalışma 13/01/2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı Yrd. Doç. Dr. Jale DENİZ



Tez Danışmanı Yrd. Doç. Dr. Ayten DÜZKANTAR



Jüri Üyesi Doç.Dr. Dilek BATIBAY



Jüri Üyesi Doç.Dr. Levent DENİZ



Jüri Üyesi Yrd.Doç.Dr. Bülent HALVAŞI



Jüri Üyesi Yrd.Doç.Dr. Aysun ÇOLAK



ÖZGEÇMİŞ

- 1999 : Eskişehir Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezuniyet
- 2003 : Uludağ Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı mezuniyet
- 2007 : Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel
Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Programı.
- Tez Konusu: Bursa İli Anaokullarında Yürütülen Müzik
Eğitimine Yönelik Temel İhtiyaçların Tespiti ve
Değerlendirilmesi
- 2005-2008 : Uludağ Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı - Araştırma Görevlisi
- 2008-2011 : Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel
Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı
Doktora Programı
- Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel
Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Ana Bilim
Dalı - Araştırma Görevlisi
- 2002-2011 : İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık
Merkezi'nin aktif üyelik, Eğitimcinin Eğitimi Programı

İLETİŞİM BİLGİLERİ

- Görev Yaptığı Kurum : Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel
Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Ana Bilim
Dalı
- E-Posta : bilgehaneren@gmail.com

ÖNSÖZ

Bu araştırma ile, Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkililiği araştırılmış, özel eğitim gereksinimi duyan öğrencilerin aldıkları bireysel eğitim programının yürütüldüğü diğer öğretim yöntemlerine alternatif bir yöntem olarak müzik yoluyla eğitimin de kullanılabileceği fikri verilmek istenmiştir. Bu araştırma ile, bu alanda çalışan özel eğitim öğretmenleri, müzik öğretmenleri ve alan araştırmacılarına örnek olabilecek bir çalışma yapılması ve sınırlı sayıdaki mevcut alanyazına katkıda bulunulması amaçlanmıştır.

Tez sürecinde yalnızca akademik anlamda değil aynı zamanda kişisel anlamda da pek çok gelişim basamağından geçtiğimi hissettim. Sevgi, sabır ve bilgi üçlüsünün gücüyle kendi alanım olan müzik eğitimi yoluyla yalnızca normal gelişim gösteren öğrencilere değil farklı gelişim gösteren öğrencilere de hizmet etmekten dolayı çok mutlu ve gururluyum. Doktora araştırmamla başlayan bu disiplinlerarası çalışma yelpazemi giderek genişletmek ve derinleştirmek yolunda çaba ve çalışmalarımı sürdürmeyi canı gönülden istiyorum.

Tez sürecinde beni destekleyen ve yardımlarını esirgemeyen; bana güveniyle beni her zaman onurlandıran değerli danışmanım Yrd.Doç.Dr. Jale DENİZ'e; uzun yıllardır onun çizdiği yolda yürüdüğüm değerli hocam Yrd.Doç.Dr. Ayten DÜZKANTAR'a; araştırmam için her zaman güler yüzü ile beni kurumunda ağırlayan sevgili hocam Sezgin KARTAL'a; araştırmam süresince gerektiğinde yardımına koşmakta tereddüt etmeyen meslektaşlarım Meram MISIR'a ve Didem KARŞIYAKALI'ya, çalışma arkadaşlarıma; araştırmaya katılan öğrencilerime ve onu sabırla derslere getiren ve araştırmamı çocuklarıyla yapmam konusunda bana izin veren ailelerine ve son olarak bana güvenleriyle ve sevgileriyle tez süresince manevi olarak desteklerini yanımda hissettiğim sevgili aileme içtenlikle teşekkür ederim.

Bilgehan EREN

Ocak, 2012

ÖZET

ORFF YAKLAŞIMINA GÖRE HAZIRLANAN MÜZİK ETKİNLİKLERİ İÇİNDE İPUCUNUN GİDEREK AZALTILMASI YÖNTEMİ İLE YAPILAN GÖMÜLÜ ÖĞRETİMİN OTİSTİK ÇOCUKLARA KAVRAM ÖĞRETMEDEKİ ETKİLİLİĞİ

Bu 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. Aynı zamanda araştırmanın genelleme (ortamlar arası, kişiler arası ve araç-gereçler arası) etkisi öntest-sontest şeklinde incelenmiş, öğrenmenin kalıcılığı ise, uygulama sona erdikten sonraki 1., 2. ve 4. haftalarda uygulanan izleme oturumları ile kontrol edilmiştir.

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 yürütülmüştür.

Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkililiğini değerlendirmek üzere toplu yoklama, günlük yoklama, uygulama (öğretim), izleme ve genelleme oturumları düzenlenmiştir. Oturumların tümü birebir öğretim şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır. İpucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin etkisini belirlemek üzere grafiksel analiz yapılmıştır.

Araştırma bulguları, Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki 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.

Araştırmada ayrıca araştırmanın amaçlarının, bu amaçları karşılamak üzere kullanılan öğretim uygulamalarının ve elde edilen bulguların önemini belirleyebilmek üzere çalışmanın sosyal geçerlik boyutu da incelenmiştir.

ABSTRACT

THE EFFECT OF EMBEDDED TEACHING THROUGH THE MOST-TO-LEAST PROMPTING PROCEDURE IN CONCEPT TEACHING TO THE AUTISTIC CHILDREN IN ORFF-BASED MUSIC ACTIVITIES

The purpose of this research is to demonstrate the effect of embedded teaching through the most-to-least prompting procedure in concept teaching to the autistic children in Orff-based music activities.

In this research, of the single subject designs, multiple probe design has been used. The generalization effect of the research has been applied in the form of first test and last test, discussing the organization about interpersonal generalization in different environment. The permanence of learning has been checked by means of the observation sessions applied one, two and four weeks later after the practice was completed.

The research has been conducted with 4,5 year-old and 5,5 year-old two autistic boys and a 3 year-old autistic girl, attending individual education in Nova Special Training and Rehabilitation Center in Istanbul.

In research process, to show the effect of teaching method of research, group examination, daily examination, teaching, observing and generalizing sessions have been organized. All of the sessions have been done by one-to-one teaching method.

The data of reliability among the observers and of application reliability have been collected and graphic analysis has been applied to assess the effect of most-to-least prompting with embedding teaching method.

According to research results, it is clear that the embedding teaching through the most-to-least prompting in Orff-based music activities is effective to teach concept to the autistic children. It has been understood that the permanence has been kept by means of observation sessions applied one, two and four weeks later after the education was completed. It is also clear that the concept which has been taught is effective in the generalization of different environment, different people and different materials.

Additionally, social validity is verified in research to determine the importance of purposes of research, teaching methods to reach these purposes and research results.

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLOLAR LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii

BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç	6
1.3. Önem.....	6
1.4. Sayıltı	7
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	8

BÖLÜM II: İLGİLİ ALAN YAZIN.....	10
2.1. Yaygın Gelişimsel Bozukluk (YGB) ve Otizm	10
2.1.1. Otizm Tanı Ölçütleri ve Genel Özellikler	11
2.2. Otistik Çocukların Eğitimi	16
2.2.1. Kavram Öğretimi.....	17
2.2.2. Kavram Öğretimi ile İlgili Alan Araştırmaları.....	19
2.3. Otizmde Öğretim Yaklaşımları.....	24
2.3.1. Yanlışsız Öğretim Yöntemleri.....	25
2.3.1.1. İpucunun Giderek Azaltılmasıyla Öğretim	26
2.3.1.2. İpucunun Giderek Azaltılmasıyla Öğretimi Konu Alan Araştırmalar.....	27
2.3.2. Doğal Öğretim Yöntemleri.....	29

2.3.2.1. Gömülü ğretim.....	30
2.3.2.2. Gömülü ğretimi Konu Alan Araştırmalar.....	31
2.4. Otistik ocuklarla Müzik alışmaları	34
2.4.1. Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi	36
2.4.2. Otizm ve Müzik Terapi	41
2.4.3. Otizm, Orff Yaklaşımı ve Müzik İlişkisini Konu Alan Araştırmalar...	43
BÖLÜM III: YÖNTEM	54
3.1. Katılımcı.....	54
3.1.1. Katılımcılarda Aranan nkoşul Beceriler ve Katılımcıların Seçimi....	57
3.2. Araştırıcı.....	57
3.3. Ortam	59
3.4. Araç- Gereçler.....	60
3.5. Araştırma Modeli	61
3.6. Bağımlı Değişken.....	64
3.7. Bağımsız Değişken	65
3.8. Deney Süreci	66
3.8.1. Yoklama Oturumları.....	67
3.8.1.1. Başlama Düzeyi Yoklama Oturumları	67
3.8.1.2. Günlük Yoklama Oturumları.....	69
3.8.3. Öğretim Oturumları.....	70
3.8.3.1. Orff Yaklaşımına Göre Hazırlanan Müzik Etkinlikleri İçinde İpucunun Giderek Azaltılması Yöntemi ile Yapılan Gömülü ğretim ile Otistik ocuklara Kavram ğretimi Oturumları	71
3.8.4. Genelleme Oturumları	72
3.8.5. İzleme Oturumları	73
3.9. Verilerin Toplanması	73
3.9.1. Etkililik Verilerinin Toplanması	74
3.9.2. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması	74
3.9.3. Güvenirlik Verilerinin Toplanması	75
3.9.2.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması	75
3.9.2.2. Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması.....	76

3.10. Verilerin Analizi	79
-------------------------------	----

BÖLÜM IV: BULGULAR..... 81

4.1. Orff Yaklaşımına Göre Hazırlanan Müzik Etkinlikleri İçinde İpucunun Giderek Azaltılması Yöntemi ile Yapılan Gömülü Öğretimin Otistik Çocuklara Kavram Öğretmedeki Etkililiğine İlişkin Uygulama, İzleme ve Genelleme Bulguları	81
4.1.1. Orff Yaklaşımına Göre Hazırlanan Müzik Etkinlikleri İçinde İpucunun Giderek Azaltılması Yöntemi ile Yapılan Gömülü Öğretimin Otistik Çocuklara Kavram Öğretmedeki Etkililiğine İlişkin Uygulama Bulguları	83
4.1.2. Orff Yaklaşımına Göre Hazırlanan Müzik Etkinlikleri İçinde İpucunun Giderek Azaltılması Yöntemi ile Yapılan Gömülü Öğretimin Otistik Çocuklara Kavram Öğretmedeki Etkililiğine İlişkin İzleme Bulguları.....	84
4.1.3. Orff Yaklaşımına Göre Hazırlanan Müzik Etkinlikleri İçinde İpucunun Giderek Azaltılması Yöntemi ile Yapılan Gömülü Öğretimin Otistik Çocuklara Kavram Öğretmedeki Etkililiğine İlişkin Genelleme Bulguları	85
4.2. Sosyal Geçerlik Bulguları	86

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... 89

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	89
5.2. Öneriler	94
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	94
5.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler	96

KAYNAKÇA..... 98

EKLER 107

Ek 1: Anne Baba İzin Formu	108
----------------------------------	-----

Ek 2: Kavram (Sarı) Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu	109
Ek 3: Yoklama (Başlama Düzeyi, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme) Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu.....	110
Ek 4: Yoklama (Başlama Düzeyi, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme) Oturumları Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Toplama Formu	111
Ek 5: Yoklama (Başlama Düzeyi, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme) Oturumları Veri Toplama Formu.....	112
Ek 6: Öğretim Oturumu Planı.....	113
Ek 7: Sosyal Geçerlik Formu.....	117
Ek 8: Uygulama Materyali (1).....	119
Ek 9: Uygulama Materyali (2).....	120
Ek 10: Uygulama Materyali (3).....	121
Ek 11: Uygulama Materyali (4).....	122
Ek 12: Yoklama Materyalleri	123

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 3.1.	Deneklerin Demografik Özellikleri	55
Tablo 3.2.	Yoklama Materyalleri ve Sunum Sırası Örneği.....	68
Tablo 3.3.	Orff Yaklaşımına Göre Hazırlanan Müzik Etkinlikleri ve Katılımcıya Yönlendirilen Deneme Sayıları	70
Tablo 3.4.	Belirtilen Kavramı (Sarı) Gösterebilme Hedef Davranışı: Toplu Yoklama, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları	76
Tablo 3.5.	Katılımcıların Öğretim Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları	77
Tablo 3.6.	Birinci Katılımcının (Ege) Toplu Yoklama, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları ..	78
Tablo 3.7.	İkinci Katılımcının (Baran) Toplu Yoklama, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları	79
Tablo 3.8.	Üçüncü Katılımcının (Meram) Toplu Yoklama, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları	79

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1. Katılımcıların Sarı Kavramına İlişkin Başlama, Uygulama ve İzleme Düzeyleri.....	82
Şekil 4.2. Katılımcıların Öğretilen Sarı Kavramına İlişkin Genelleme Tepkileri.....	86

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Öğrenme, davranışta veya potansiyel davranışta meydana gelen yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanır. Bireyin çevresindeki değişimlere başarılı olarak uyum sağlaması ise öğrenmeyle mümkündür (Senemoğlu, 2007, s.86-88). Öğrenme, her kişide birbirinden farklı yollarla gerçekleşmektedir. Bireyin genel yeteneği, bilişsel süreçleri, duyguları, güdüleri, gelişimsel özellikleri, ön bilgileri, geçmiş yaşantıları, içinde bulunduğu toplumsal çevre, ailesi, yaşadığı toplumun kültürü vb. öğrenmeyi etkileyen değişkenlerdir. Normal gelişim gösteren çocukların bu becerileri çoğunlukla var olan eğitim olanaklarından yararlanarak ya da çevredeki insanları model alarak öğrenebildikleri görülürken; özel gereksinimli bireylerin farklı kavram ve becerileri öğrenebilmeleri için eğitimlerinde farklı düzenlemelere gidilmesi gerektiği ve sistematik öğretim almaya gereksinim duydukları bilinmektedir (Eripek, 2005, s.169; Kurt, 2006, s.2).

Özel eğitim gereksinimleri olan bireyler sınıflamasında yer alan otistik bozukluk, Yaygın Gelişimsel Bozukluk Yelpazesi (YGB) terimi altında yer alan gelişimsel bozukluklardan biridir (Diken, 2008, s.411; Kırcaali-İftar, 2005, s.7). **Otistik bozukluk**, toplumsal etkileşimde, dil ve iletişim becerilerinde yetersizlikler ile davranış, ilgi ve etkinliklerde sınırlı, basmakalıp ve yineleyici örüntülerle ve toplumsal etkileşim, toplumsal iletişimde kullanılan dil ya da sembolik/imgesel oyun becerilerinin en az birinde 3 yaşından önce gecikmelerin ya da olağandışı işlevselliğin olması ile karakterize edilmiş gelişimsel bir bozukluk olarak ifade edilmektedir (Korkmaz, 2005, s.2). Erken çocukluktan başlayıp yaşam boyu süregelen bir gelişimsel bozukluk olan otistik bozukluğun karakteristik özellikleri arasında sosyal etkileşimde, dil ve iletişim becerilerinde yetersizlikler, tekrarlayan uygun olmayan davranışların sergilenmesi, rutinlere ve aynılığa olan aşırı bağımlılık gibi özellikler yer alır. Bununla birlikte otistik bozukluk gösteren öğrenciler, farklı bilişsel ve eğitsel gereksinimler ve yeterlikler gösterebilirken, çoğunda değişik düzeylerde zihinsel yetersizlikler de görülmektedir.

Otistik çocukların bireysel öğrenme yollarını keşfederek onlara etkili bir öğretim sunabilmek için fiziksel çevrenin onlara göre uyarlanması, sergiledikleri uygun olmayan davranışlar üzerinde çalışılması, görsel destek ve ipuçlarından yararlanılması ve onlar için en uygun öğretim tekniklerinin bulunması gerekmektedir (Korkmaz, 2003, s.85).

Otistik çocukların eğitimi için etkili olacak öğretim yaklaşımları konusunda son yıllarda pek çok çalışma yapılmaktadır. Bu yaklaşımlar içerisinde otistik çocukların eğitiminde kullanılan Uygulamalı Davranış Analizini temel alan “Yanlızsız Öğretim Yöntemleri” öne çıkmaktadır. Yanlızsız öğretim; uyaran ya da hedef davranışla ilgili araç-gereçlerin programlanarak sunulmasıdır (Cipani ve Madigan, 1986, s. 39). Yanlızsız öğretim yöntemleriyle gerçekleştirilen öğretim sırasında bireyin hemen tüm denemeleri doğru yanıtlaması nedeniyle, uygulamacı ve birey arasında olumlu etkileşim gelişmesine yardımcı olduğu görülmektedir. Yanlızsız öğretim yöntemleri uygulanırken sunulan ipucunun bireyin doğru tepkide bulunma olasılığını arttırması ve daha fazla pekiştireç almasını sağlaması, ayrıca öğretim sırasında hata düzeyinin düşük olması gibi nedenler, bireyin olumlu davranış sergileme olasılığını arttırmaktadır (Weeks ve Gaylard-Ross, 1981, s.451). Yanlızsız Öğretim Yöntemlerinden biri de “ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim”dir. Otistik özellik gösteren, gelişimsel geriliği olan ya da çeşitli düzeylerde zihin özürlü olan bireylere öğretim yapmakta etkili bir yöntem olan ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim yöntemi, birey bedeni üzerinde en fazla kontrol gerektiren ipucundan en az kontrol gerektiren ipucuna doğru bir ipucu hiyerarşisi izleyerek ipucunun sunulması olarak tanımlanmaktadır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001, s.263).

Otistik çocukların bilgiyi kazanmalarının yanısıra, kazandıkları bu bilgiyi farklı kişi, ortam ve araç-gereçlere genelleyebilmeleri de eğitimlerinde büyük önem taşımaktadır. Bunun için ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim yönteminin bir diğer öğretim yöntemi olan gömülü öğretim ile birlikte kullanılmasının otistik çocukların öğrendikleri kavram ve becerileri genellemelerinde daha etkili olabileceği düşünülmektedir. Buna göre; gömülü öğretim, hedef davranışa ilişkin öğretim uygulamalarının devam etmekte olan etkinliklerin içine gömülmesidir. Gömme (embedding), genişletilmesine, değiştirilmesine ya da uyarlanmasına rağmen çocuklar için hala anlamlı ve ilginç kalan bir etkinlik ya da olay içinde çocuklara öğretim amaçlarını uygulamak için fırsat

verilmesi işlemidir. Gömülü öğretimde, öğretim denemelerinin ortamda tipik olarak gerçekleşen etkinlikler arasında ya da doğal olarak ortaya çıkan etkinlikler arası boşluklara dağıtıldığı görülmektedir (Kurt, 2006, s.16). Genellikle okul öncesi eğitim dönemindeki çocuklarla kullanılmakla birlikte; gömülü öğretimin değişik engel ve yaş gruplarında yer alan çocuklara öğretim yapmakta etkili olduğunu gösteren araştırma bulguları bulunmaktadır (Daughtery, Grisham-Brown ve Hemmeter, 2001; Grisham-Brown, Schuster, Hemmeter ve Collins, 2000; Kurt, 2006; Schepis, Reid, Ownbey ve Parsons, 2001; Sewell, Collins, Hemmeter ve Schuster, 1998; Tate, Thompson ve McKercher, 2005; Venn, Wolery, Werts, Moris, DeCesare ve Cuffs, 1993). Ancak, bu araştırmalar içerisinde, gömülü öğretim için bir etkinlik türü olarak müzik etkinliklerinin tercih edildiği bir çalışma bulunmamakla birlikte, gömülü öğretimin otistik çocukların eğitiminde büyük önem teşkil eden temel kavram öğretimi için kullanıldığı bir araştırmaya da rastlanmamaktadır. Oysa, otistik çocukların kavram ve beceri eğitiminde gömülü öğretim için müzik etkinlikleri uygun bir etkinlik türü olarak düşünülebilir.

Müzik, insanın kendini ifade etmesine yardım eden bir ifade sanatıdır. Müzik, duygu, düşünce ve izlenimleri belli bir yöntemle birleştirilmiş seslerle işleyip estetik bir biçimde sunar. Çocuğun müziğe karşı doğuştan getirdiği ilgi ve doğal olarak sahip olduğu müzik ve dans eğilimi sayesinde müzik çocukluk döneminde etkili bir eğitim aracı olarak kullanılabilir. Bu nedenle gelişmiş ülkelerde müzik başlı başına bir eğitim alanı ve eğitim aracı olarak kullanılmaktadır. Geçmişte Aristoteles'ten Martin Luther'e, Comenius'tan, Pestalozzi'ye pek çok eğitimci, pedagog, düşünür ve devlet adamı müziğin eğitimsel işlevinden etkin olarak yararlanma yoluna gitmişlerdir. Montessori de, müzik eğitim ve öğretimine büyük ilgi göstermiş ve eğitimde müzikal etkinliklerin kullanılmasına dikkat çekmiştir. Müzik etkinlikleri çocuğun kendini ifade edebilmesi için önemli fırsatlar sunar. Sanat ve müzik eğitimi çocuklara, tıpkı bilimsel yöntem ve etkinliklerin kazandırdığı tutum ve davranışları kazandırır (Güler, 2008, s.49,50).

Elbetteki otistik çocukların eğitiminde tek bir reçete ile sonuca varmak olanaklı olmamaktadır. Her çocuğun bireysel ve çevresel koşulları farklıdır. Bu farklılıklara uygun olarak her otistik çocuğa özgü bireysel eğitim programları geliştirilmelidir. Bireysel eğitim programı geliştirilirken; çocuğun yaşı, bilişsel yetilerinin düzeyi, dil

düzeyi ve çocuğun sergilediği kişisel davranış profili belirlenmeli ve eğitim programı buna göre ayarlanmalıdır. Öyle ki, otizmli çocuklar bazı genel öğrenme sorunları sergilemekte ve tipik bir alanda gelişirken başka bir alanda gerilik gösterebilmektedirler. Örneğin, hafıza gücü ve müzikal yeti gerektiren alanlarda çok başarılı olabilirken, okuma, bisiklete binme gibi alanlarda başarısız olabilmektedirler (Korkmaz, 2003, s.86-87). Otistik çocukların tedavisinde, destek tedavi olarak önerilen sanat ve müzikle tedavi başlığı altında; otistik çocukların müziğe gösterdikleri olağanüstü ilgi ve becerinin yanı sıra, müziğin bu çocuklar üzerinde yatıştırıcı etkisinin de olduğundan bahsedilmekte, onlar için müzik yoluyla iletişimin sıkıcı olmaktan uzaklaşarak, müzikteki tını ve ritm özellikleriyle daha kolay hale geldiği belirtilmektedir (Korkmaz, 2005, s.81). Bu bilgilerden hareketle otistik çocuklarla müzik yoluyla yapılabilecek bir eğitimin, halihazırda var olan ve otistik çocukların eğitiminde kullanılan bilimselliği ve işlevselliği kanıtlanmış öğretim yaklaşımlarıyla iyi bir sentez oluşturulabileceği düşünülmektedir. Bu noktada, müzik öğretim yöntemlerinden biri olan Orff-Schulwerk elementer müzik ve hareket eğitimi yaklaşımının bu sentez için uygun olduğu düşünülebilir.

Orff-Schulwerk, normal gelişim gösteren çocuklarla yapılan uygulama ve araştırmalarda olumlu sonuçlar elde edildiği bilinen bir müzik ve hareket eğitimi yaklaşımıdır (Aral, Akyol ve Sığırtmaç, 2006; Işın, 2008; Kuşçu, 2010; Libeau-Dow, 2008; Register ve Hillard, 2008; Sökezoğlu, 2010; Toksoy ve Beşiroğlu, 2006; Uysal, 2009; Womack, 2008; Yücesan, 2008;). Besteci ve eğitimci Carl Orff tarafından geliştirilen bu yaklaşım içerisinde müzik, ritmik çalışmalar, hareket ve dans, görsel öğeler, sözlü ve sözsüz şarkılar ve dile ait öğeler ile birlikte kullanılmakta ve çocuğun tüm gelişim alanlarını (zihinsel, bedensel, dil, iletişim, sosyal vb.) destekleyen bir araç olarak düşünülmektedir. Orff yaklaşımıyla yürütülen çalışmaların; farklı disiplinlerin birlikte kullanılması yoluyla tüm gelişim alanlarına hitap etmesi açısından, öğrenmenin tek bir yoldan olmadığını ve pek çok öğrenme kanalının beslenmesi ile daha etkili ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşebileceğini savunan çoklu zeka kuramıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Normal gelişim gösteren çocuklarda etkililiği kanıtlanan Orff yaklaşımı, yeteneğe dayalı başarı kaygısı yerine, birlikte (müzik) üretmek ve yaratmak üzerine kurulmaktadır. Bu yönüyle yanlışsız öğretim yöntemleriyle işbirliği içinde

çalışmak için uygun bir yöntem olabileceği düşünülebilir. Orff yaklaşımıyla yapılan müzik çalışmaları çocuğun sergilediği doğal hareketlerden ve iç müziğinden yola çıkması, çocuğa bir oyun ortamında eğlenerek kendini ifade etme olanağı sağlaması onu “Doğal Öğretim Yöntemi”ne oldukça yaklaştırmaktadır. Bu noktalar sayesinde otistik çocukların eğitiminde kullanılan yöntemlere benzerlik göstermesi ve tamamlayıcı özelliklere sahip olması açısından Orff yaklaşımının, normal gelişim gösteren çocukların yanı sıra otistik çocukların eğitiminde de kullanılabilecek uygun bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Özel eğitim gerektiren bireyler ile müziğin eğitim ve tedavi amaçlı kullanılmasına ilişkin literatürde pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda, gelişimsel bozukluğu olan otistik çocukların kaygı düzeylerinin ve stereotipik davranışlarının azaltılması, iletişim becerilerinin artırılması, ortak dikkat, taklit ve sıra alma becerilerinin geliştirilmesi, konuşma, dil ve iletişim becerilerinin artırılması, problemli davranışların, duygusal ve davranışsal bozuklukların azaltılması üzerinde müziğin ve müzik terapinin etkisi araştırılmıştır (Azbell ve Laking, 2006; Beathard ve Krout, 2008; Berrakçay, 2008; Caltabiano, 2010; Kissenger ve Worley, 2008; Krikeli, Michailidis ve Klavdianou, 2010; Lanovaz, Sladeczek ve Rapp, 2011; Lim, 2007; Orr ve Myles, 1998; Sauser ve Waller, 2006). Bu çalışmalardan elde edilen bulgularda müziğin ve müzik terapinin otistik çocuklar üzerinde olumlu etkileri olduğuna ilişkin sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Ancak bu çalışmalar arasında etkili bir öğretim yöntemi olduğu bilinen Orff yaklaşımının terapinin yanı sıra otistik çocukların eğitimi üzerindeki etkisinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yanlısız öğretim yöntemlerinden *giderek azalan ipucuyla öğretim* ve doğal öğretim yöntemlerinden *gömülü öğretim* gibi bilimselliği kanıtlanmış ve özel eğitim alanında kabul gören iki özel öğretim yönteminin, müzik eğitimi alanında önemli bir yere sahip olan *Orff-Schulwerk müzik ve hareket eğitimi* yaklaşımıyla birleştiği ve otistik çocuklar için temel önem arz eden *kavram öğretimine* etkisinin araştırıldığı bir çalışmanın her iki eğitim alanı için de (müzik eğitimi ve özel eğitim alanları) gerekli ve yararlı olacağı düşünülmektedir.

Tüm bu bilgiler ışında, Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkililiğinin belirlenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı; Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkililiğini belirlemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmaya çalışılacaktır:

1. Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretim, otistik çocuklara hedeflenen kavramı öğretmede etkili midir?
2. Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretim ile öğretilen kavram otistik çocuklarda öğretim sona erdikten 1, 2 ve 4 hafta sonra korunmakta mıdır?
3. Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretim ile otistik çocuklara öğretilen kavramın genellenmesi (araçlar arası, kişiler arası ve ortamlar arası) sağlanabilir mi?

1.3. Önem

Yapılan bu çalışmayla, 3-6 yaşları arasında 3 otistik çocuğa Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkililiği ve kalıcılığı araştırılmıştır. Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretim ile otistik çocuklara sunulan temel kavramların öğrenilip öğrenilmediği ve kalıcılığının ne düzeyde olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Temel kavramların öğrenilmesi diğer tüm akademik beceriler

için ön koşul beceri niteliğinde olduğundan ve bu kavramların öğretimini destekleyeceği düşünüldüğünden bu çalışma önemlidir.

Otistik çocukların bilgiyi genelleyebilme yeterlilikleri normal çocukların aksine çok kısıtlı olduğundan okullarda, bireysel eğitim ortamlarında ve terapi seanslarında öğrendikleri yeni bilgi ve becerileri gerçek dünyaya uyarlamalarında zorluklar yaşanabilmektedir. Bu doğrultuda otistik çocukların bu kısıtlı ortamlarda öğrendikleri bilgi ve becerileri onlar için kalıcı hale getirmek ve yaşadıkları günlük hayata genelleyebilmelerini sağlamak eğitim sürecinde büyük önem teşkil etmektedir. Bu araştırma, bilgilerin genellenebilirliğini arttırmak adına uygulanan gömülü öğretim yöntemi ile ilgili var olan sınırlı sayıdaki araştırmalara örnek teşkil etmesi ve bu alanda müzik eğitimi ile gömülü öğretim yöntemini birleştiren ilk araştırma olması yönünden önemlidir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar dâhilinde, Türkiye’de ve dünyada hala hakkında araştırmaların sürdüğü yaygın gelişimsel bozuklukluların başında gelen otizm ile ilgili yeni bilgilere ulaşılabilir ve otizmin tedavi ve eğitiminde bilinen yöntemlerin yanı sıra Orff-Schulwerk müzik ve hareket eğitimi gibi farklı yaklaşımlardan faydalanılabileceğine yönelik bir örnek oluşturabilir. Yapılan bu çalışma Türkiye’de bu konuda yapılmış araştırmalar sınırlı olduğundan¹ bu konudaki akademik çalışmalara bir katkı sağlaması açısından da önemlidir.

1.4. Sayılı

1. Araştırmada kullanılan ve araştırmacı tarafından Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinliklerinin, araştırmada yer alacak otistik çocukların, bireyselleştirilmiş eğitim programlarıyla (BEP) paralel olduğu varsayılmaktadır.

¹ www.yok.gov.tr sayfasından basit arama yoluyla “otizm” ve “otistik” anahtar kelimesiyle arandığında 59, “yaygın gelişim bozukluğu” anahtar kelimesiyle arandığında 4 araştırma sonucu çıkmaktadır. Bu tarama, 04.Ekim.2011 tarihinde yapılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Yaygın Gelişimsel Bozukluklar yelpazesi altında yer alan otizm özelliği gösteren 3 çocuk ile,
2. Renk Kavramı (Sarı) ile,
3. Araştırmacı tarafından Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlik örnekleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Otizm: Toplumsal etkileşimde ve iletişimde yetersizlikler ile davranış, ilgi ve etkinliklerde sınırlı, basmakalıp ve yineleyici örüntülerle ve toplumsal etkileşim, toplumsal iletişimde kullanılan dil ya da sembolik/imgesel oyun becerilerinin en az birinde 3 yaşından önce gecikmelerin ya da olağandışı işlevselliğin olması ile karakterize edilmiş gelişimsel bir bozukluktur (Korkmaz, 2005, s.2).

Temel Kavram: Çocukların bilişsel gelişimleri için önemli olan, zamanında kazanılmamasının daha sonraki eğitim yaşantılarını olumsuz etkileyeceği ve ileriki yaşlarda kazanılması beklenen üst düzey kavramlara temel oluşturduğu düşünülen kavramlardır (Bütün Ayhan ve Aral, 2007, s.42).

Orff Yaklaşımına Göre Hazırlanan Müzik Etkinlikleri: Besteci ve müzik eğitimcisi Carl Orff'un geliştirdiği Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi yaklaşımına paralel olarak düzenlenen, bu yaklaşımın öğretimsel prensiplerine uygun şekilde hazırlanmış, çocuğun kendine özgü bir biçimde gerçekleştirdiği doğal davranışları üzerine dayandırılmış, bütün vücudunu kullanarak yaptığı şarkı söyleme, el çırpma, ritim çalışmaları, müzik eşliğinde hareket, dil çalışmaları ve tekerlemeler ile müzikli öykü oluşturma gibi etkinlikleri kapsayan ve öğrenme sürecinde çocuğa çoklu duyum olanakları sağlayarak öğrenme fırsatlarını arttıran müzik ve hareket çalışmalarını ifade etmektedir (Jungmaire, 2003, s.48-55).

İpucunun Giderek Azaltılmasıyla Öğretim: Birey bedeni üzerinde en fazla kontrol gerektiren ipucundan(en az ılımlıdan) en az kontrol gerektiren ipucuna(en fazla ılımlı

olana) doğru bir ipucu hiyerarşisi izleyerek ipucunun sunulması yoluyla yapılan öğretimdir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001, s.135).

Gömülü Öğretim: Hedef davranışa ilişkin öğretim uygulamalarının devam etmekte olan etkinliklerin içine gömülmesidir. Gömme; genişletilmesine, değiştirilmesine ya da uyarlanmasına rağmen çocuklar için hala anlamlı ve ilginç kalan bir etkinlik ya da olay içinde çocuklara öğretim amaçlarını uygulamak için fırsat verilmesi işlemidir (Kurt, 2008, s.173). Bu çalışmada, doğal öğretim yöntemlerinden biri olan gömülü öğretimin “doğallık” prensibi, uygulanan Orff-Schulwerk müzik ve hareket eğitimi yaklaşımının prensipleri arasında yer alan “çocuğun doğal hareket ve davranışlarından yola çıkan (el çırpma, dansetme, şarkı söyleme, zıplama gibi) etkinliklerden oluşması” prensibiyle bağdaştırılarak korunmuştur.

BÖLÜM II İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Yaygın Gelişimsel Bozukluk ve Otizm

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde; özel eğitim gerektiren bireyler “çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyde anlamlı bir farklılık gösteren bireyler” olarak, özel eğitim ise; “özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile özel eğitim gerektiren bireylerin bireysel yeterliliklerine dayalı, gelişim özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak tanımlanmaktadır. Yine bu yönetmelikte özel gereksinimi olan bireyler sınıflandırması; (1) Zihinsel Yetersizlik; (2) İşitme Yetersizliği; (3) Görme Yetersizliği; (4) Ortopedik Yetersizlik; (5) Dil ve Konuşma Güçlüğü; (6) Özel Öğrenme Güçlüğü; (7) Duygusal, Davranışsal ve Sosyal Uyum Güçlüğü; (8) Otizm; (9) Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu; (10) Üstün Zeka ve Özel Yetenek şeklinde yapılmaktadır (MEB, 2008, s.6).

Özel gereksinimi olan bireyler sınıflandırmasında yer alan bir engel grubu olan “otizm” diğer bir deyişle Yaygın Gelişimsel Bozukluk (YGB), erken çocukluk döneminde başlayan sosyal beceri, dil gelişimi ve davranış alanlarında uygun gelişmeme ve ya kaybın olduğu bir grup gelişimsel bozukluktur. Bugün daha yaygın olarak “Otistik Spektrum Bozukluğu (OSB)” olarak da bilinen bu bozukluk genel olarak gelişimin bir çok alanını etkiler ve süregelen işlev bozukluklarına yol açar. Amerikan Psikiyatri Derneği'nin hazırladığı, psikoloji alanındaki sorunlara ilişkin referans alınan ve bu alanda en güvenilir kaynak olarak bilinen “Ruhsal Bozukluklara İlişkin Tanı ve İstatistik El Kitabı IV (DSM-IV)”nda Yaygın Gelişimsel Bozukluk beş alt gruba ayrılmaktadır. Bunlar, (a) Otizm, (b) Asperger Sendromu, (c) Çocukluk Disintegratif Bozukluğu, (d) Rett sendromu ve (e) Atipik Otizm şeklinde sıralanır (Kırcaali-İftar, 2005, s.7,8).

Otizm, Yaygın Gelişimsel Bozukluk kategorisindeki en temel alt gruptur. Otizm (autismus) kelimesi, “kendi” anlamındaki Latince “auto” sözcüğü ile “bir sürecin, fenomenin veya görüşün geneline işaret eden” “ismus” ekinin bir araya gelmesinden oluşmaktadır (Korkmaz, 2005, s.xii; Tufan, 2006, s.84). En basit şekilde, iletişim kurma güçlüğü olarak ifade edilen “otizm”, ilk kez 1943 yılında Amerikalı çocuk psikiyatristi Leo Kanner tarafından tanımlanmıştır. Varlığı bilimsel anlamda tanımlanmasından önce de bilinen ve örnekleri 18. yüzyıla dayanan otizm, genellikle yaşamın ilk üç yılı içinde ortaya çıkan (kimi kaynaklarda yaşamın ilk iki yılı olarak ifade edildiğine de rastlanmıştır-Güneş, 2005, s.13) ve çocukta dil, iletişim ve sosyalleşme gibi bir çok alanda yaşanmaya başlanan sınırlılıklarla kendini göstermektedir (Kayaoğlu ve Görür, 2008, s.23). Kanner (1943) için de otizm deyimi, bu çocukların, başka insanlarla ilişki kurmaktansa, kendi yarattıkları dünyada yaşama eğilimlerine işaret ediyordu.

Kanner’la hemen hemen aynı yıllarda (1944) Avusturyalı bir başka çocuk hekimi Hans Asperger de benzer nitelikte sorunları fark etmiş ve bu konuyla ilgili çalışmalarını Almanca yayınlarda ifade etmiştir (Korkmaz, 2005, s.xiii). Kanner’ın “Erken Çocukluk Otizmi”; Asperger’in ise kendi adıyla “Asperger Sendromu” olarak andığı bu iki sendromun o yıllarda farklı iki ülkede tanımlanan aynı gelişimsel sendrom olduğu daha sonra netlik kazanmıştır (Özbey, 2005, s.24).

2.1.1. Otizm Tanı Ölçütleri ve Genel Özellikler

Otizmle ilgili ilk tanı ölçütlerini otistik çocuklarda gördüğü dokuz özelliğe dikkat çekerek Kanner belirlemiştir. Kanner’ın tanı ölçütleri şu şekildedir (Özbey, 2005, s.26):

1. Başkalarıyla etkileşimde bulunmazlar.
2. Konuşma geç gelişir ve konuşmada aksamalar vardır.
3. Konuşmayı iletişim amacıyla kullanmazlar.
4. Ekolali (yankı) konuşma vardır.
5. Zamirleri (özellikle kişi ve iyelik zamirleri) yerinde kullanmaz ve karıştırır.
6. Değişiklikleri kabule yanaşmaz.
7. Tekrarlayıcı amaçsız davranışlar görülür.
8. Normal bir zeka ve iyi bir hafızaya sahiptir.
9. Dış görünüşleri normaldir.

Amerikan Psikiyatri Derneği tarafından ortaya konan ve DSM-IV (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental-Disorders)'de belirtilen Otizm Tanı Ölçütleri ise şu şekildedir (Köroğlu, 2001, s.50-51):

A. En az ikisi (1)'inci maddeden ve birer tanesi (2) ve (3)'üncü maddelerden olmak üzere (1), (2) ve (3)'üncü maddelerden toplam altı (ya da daha fazla) maddenin bulunması:

(1) Aşağıdakilerden en az ikisinin varlığı ile kendini gösteren toplumsal etkileşimde nitel bozulma:

- (a) Toplumsal etkileşim sağlamak için yapılan el kol hareketleri, alınan vücut konumu, takınılan yüz ifadesi, göz göze gelme gibi sözel olmayan bir çok davranışta belirgin bir bozulmanın olması.
- (b) Yaşıtlarıyla gelişimsel düzeyine uygun ilişkiler geliştirememe,
- (c) Diğer insanlarla eğlenme, ilgilerini ya da başarılarını kendiliğinden paylaşma arayışı içinde olmama (örn. ilgilendiği nesneleri göstermeme, getirmeme ya da belirtmeme)
- (d) Toplumsal ya da duygusal karşılıklar vermeme

(2) Aşağıdakilerden en az birinin varlığı ile kendini gösteren iletişimde nitel bozulma:

- (a) Konuşulan dilin gelişiminde gecikme olması ya da hiç gelişmemiş olması (el, kol ya da yüz hareketleri gibi diğer iletişim yollarıyla bunun yerini tutma girişimi eşlik etmemektedir.)
- (b) Konuşması yeterli olan kişilerde, başkalarıyla söyleşiyi başlatma ya da sürdürmede belirgin bir bozukluğun olması.
- (c) Basmakalıp ya da yineleyici ya da özel bir dil kullanma,
- (d) Gelişim düzeyine uygun çeşitli, imgesel ya da toplumsal taklitlere dayalı oyunları kendiliğinden oynamama.

(3) Aşağıdakilerden en az birinin varlığı ile kendini gösteren davranış, ilgi ve etkinliklerde sınırlı, basmakalıp ve yineleyici örüntülerin olması:

- (a) İlgilenme düzeyi ya da üzerinde odaklanma açısından olağandışı, bir ya da birden fazla basmakalıp ve sınırlı bir örüntüsü çerçevesinde kapanıp kalma.

- (b) Özgöl, işlevsel olmayan, alışageldiği üzere yapılan gündelik işlere ya da törensel davranış biçimlerine hiç esneklik göstermeksizin sıkı sıkıya uyma,
- (c) Basmakalıp ve yineleyici motor mannerizmler (örn. Parmak şıklatma, el çırpma ya da burma ya da karmaşık tüm vücut hareketleri)
- (d) Eşyaların parçalarıyla sürekli uğraşıp durma.

B. Aşağıdaki alanlardan en az birinde, 3 yaşından önce gecikmelerin ya da olağandışı bir işlevselliğın olması:

- (1) Toplumsal etkileşim,
- (2) Toplumsal iletişimde kullanılan dil ya da
- (3) Sembolik ya da imgesel oyun.

Kanner ve Amerikan Psikiyatri Derneğinin otizm tanı ölçütleri dışında; Otistik Spektrum Bozukluğu belirtilerine ilişkin alanyazında yer alan başka bir gruplama ise şu şekildedir (Kırcaali-İftar, 2005, s.10):

1. Sosyal etkileşimde yetersizlik:
 - a. Göz kontağı kurmada sınırlılık
 - b. Ortak ilgide sınırlılık
 - c. Başkalarının yaptıklarına karşı ilgisizlik
 - d. Diğer çocuklarla etkileşimde isteksizlik
 - e. Yalnızlığı yeğlemek
 - f. Başkalarının duygularını anlamada yetersizlik
2. İletişim ve oyunda yetersizlik:
 - a. Dil ve iletişim sorunları
 - b. Vücut dili kullanımında sınırlılık
 - c. Hayali oyunda gerilik
3. Takıntılar:
 - a. Nesne takıntıları
 - b. Hareket takıntıları
 - c. İlgi takıntıları
 - d. Düzen takıntıları

4. Diğer belirtiler:

- a. Bazı duyularda aşırı duyarlık
- b. Acıya karşı duyarsızlık
- c. Uygun olmayan gülmeler/kıkırdamalar
- d. Kendine ya da çevreye yönelik saldırganlık
- e. Öfke nöbetleri
- f. Aşırı hareketlilik ya da hareketsizlik
- g. Tehlikelere karşı duyarsızlık
- h. Kas gelişiminde tutarsızlık

Otistik çocuklar yukarıda belirtilen tanı ölçütleri doğrultusunda değerlendirilir. Her biri bir diğerinden farklı olmakla beraber otistik çocuklar belli genel karakteristik özellikler sergilerler. Bu özellikler: Göz kontağı kurmazlar ya da çok kısa süreli bir göz temasıyla yetinirler. Sözel veya sözel olmayan ifadelere tepkisiz görünür, seslenildiğinde duymuyormuş gibi davranabilirler. Bunun yanı sıra yüksek ve ani seslere karşı aşırı duyarlı tepki verebilirler. Farklı duyuşal özellikleri yüzünden bazıları bir takım ses, koku, ışık ve tensel temasa karşı aşırı hassas, bazıları ise sıcak, soğuk ve ya acıya karşı oldukça duyarsızdırlar. Küçük değişikliklere karşı bile büyük tepki gösterir, takıntı düzeyinde rutinlerine bağlıdırlar. Kimileri çok saldırgan olup, kendilerine ve başkalarına zarar verme eğilimi gösterebilirler. Yeme bozuklukları görülebilir. Yenmez cisimleri yeme davranışı sergileyebilirler. Konuşma yok denecek kadar azdır. Konuşmalar bile çoğu zaman iletişim kurma amaçlı değildir. Ekolalik (yankı) konuşma görülür. Yalnızlığı tercih eder, sosyal ve duygusal açıdan yalıtılmış bir yaşam sürerler. Çoğunlukla insanları değil cansız varlıkları tercih ederler. Parlak nesnelere karşı ilgileri vardır. Nesnelere takıntı düzeyinde bağlanabilirler. Kendi etrafında dönme, el çırpma gibi tekrarlayan hareketler sergiler, parmak ucunda yürür, ileri geri sallanma eğilimi gösterirler. Dönen nesnelere bakmaya eğilimli, kendileri bir nesne döndürme konusunda becerikli ve takıntılıdırlar. Pek çoğu müziği sever, şarkı söyler ve çalgı çalmaya eğilimlidirler. Duygusal gelişimleri öteki çocuklarınkinden farklı olmamakla birlikte gecikme gösterirler. Nedensiz ve yersiz gülmeler görülür. Taklit yetenekleri ve hayali oyun becerileri sınırlıdır. Kişi ve iyelik zamirlerini kullanmada problem yaşar,

karşısındaki bireyle empati kurmayı beceremezler (Aydın, 2008, s.24; Simons ve Oishi, 1987, s. 3-200).

Otizmin ilk tanılandığı dönemlerde otistik çocukların üstün bir zekaya sahip oldukları, ancak bu zekanın problem davranışlarla maskelendiğine yönelik bir düşünce bulunmaktaydı. Ancak daha sonra bu çocukların zihinsel gelişimleri ile ilgili yapılan araştırmalarda zihinsel performansları açısından iki alt gruba ayrıldıkları görülmektedir. Zihinsel becerileri normal olanlar yüksek fonksiyonlu, zihinsel olarak yetersiz görülenler ise düşük fonksiyonlular olarak tanımlanmıştır (Fazlıoğlu ve Eşme-Yurdakul, 2005; Kayaoğlu ve Görür, 2008, s.51). Elbetteki bazı otistik çocuklar olağanüstü becerilere sahip olabilirler. Fransızca “idiot savant” diye de adlandırılan bu tip üstün yetenekli çocuklar, küçük yaşlarda anlamadan ama çok hızlı okuyabilir (hiperleksi), gelişmiş işitme yeteneği olanlar önceden hiç öğrenmedikleri müzik aletlerini çalabilir, işittikleri bir melodinin notalarını çıkarabilirler. Lakin Kanner’ın bu çocukların normal zihinsel potansiyele sahip olduklarını belirtmesine rağmen otistik çocukların yaklaşık %90’ında zihinsel yetersizlik olduğu, yapılan araştırma sonuçlarına göre ise, otistik çocukların yarısından fazlasının zeka düzeylerinin 50’nin altında olduğu görülmektedir (Darıca, Abidoğlu ve Gümüşçü, 2005, s.59; Kayaoğlu ve Görür, 2008, s.25; Kırcaali-İftar, 2005, s.13). Bu çocuklara uygulanan standart zeka testlerinden elde edilen sonuçlarda tutarsızlıklar görülmüş ve bunun ardından araştırmacılar tarafından otizmlili bireyler için özel, daha çok gözleme dayalı gelişim ölçekleri geliştirilmiştir.

Otistik çocukların zihinsel profillerinin oldukça farklı olduğu bilinmekte, bu doğrultuda bir alanda yaşlılarıyla aynı düzeyde gelişim gösterirken diğer bir alanda geriliklere rastlanabilmektedir. Ayrıca otistik çocuklarda bilgiyi işleme süreçlerinde de normalden farklı ve karmaşık bir yol izledikleri belirtilmektedir. Otistik çocuk, aşırı seçicilik özelliği yüzünden aldığı bilginin genellikle yalnızca bir boyutuna dikkat edebilmekte iken bütünü görme becerisindeki yetersizlik nedeniyle bilgiyi genellemede ve farklı durum ve ortamlarda kullanmada sorun yaşayabilmektedir. Bu sınırlılık, çocuğun sosyal ve iletişim becerilerinin yanı sıra akademik beceriler arasında sayılan “kavram öğrenmeyi ve kavram gelişimi”ni de olumsuz yönde etkilemektedir (Kayaoğlu ve Görür, 2008, s.51; Sucuoğlu, 2003, s.404).

2.2. Otistik Çocukların Eğitimi

Eğitim, en yaygın tanımıyla “bireyde, istendik davranış değiştirme ya da oluşturma süreci”dir. Bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışında meydana gelen bu değişme ise öğrenme olarak tanımlanır. Eğitim ve bunun sonucu ortaya çıkan öğrenmenin başlıca özellikleri; davranışta gözlenebilir bir değişimin olması, bu değişimin nispeten sürekli olması, değişimin yaşantı kazanma sonucunda olması, bu değişimin farklı etkenlerle geçici bir biçimde meydana gelmemesi, yani kalıcı olması ve değişimin yalnızca “büyüme” sonucunda oluşmaması şeklinde sıralanabilir (Senemeoğlu, 2007, s.86,89). Bu genel eğitim tanımı ışığında farklı gelişen ve özel bir yaklaşım gerektiren otistik çocukların eğitimi nasıl olmalıdır sorusu akla gelmektedir.

Otizimli bireyler temelde benzer özellikler gösterebilirler de birbirlerinden tamamen farklı ve kendilerine özgü kişiliğe ve özelliklere sahiptirler. Yeterlilik ve ihtiyaçları farklı düzeylerde olabilir. Bu bireysel farklılıklar gözönüne alındığında tüm otistik bireyler için standart bir pedagojik eğitim programı oluşturmak da mümkün değildir (Tufan, 2006, s.205). Daha önce giriş bölümünde de tanımlandığı üzere özel eğitim, özel eğitim gerektiren bireylere özel olarak yetiştirilmiş personel tarafından ve özel olarak geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile sürdürülmelidir (Diken, 2008, s.9). Özel gereksinimi olan çocuklar sınıflandırmasına giren otistik çocukların eğitimi için de bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanır. Bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel gereksinimli bireyin gelişimi ve ya ona uygulanan programın gerektirdiği disiplin alanlarında (özbakım, akademik, sosyal, iletişim vb.) eğitsel gereksinimlerini karşılamak üzere uygun eğitim ortamlarından (okul, özel eğitim okulu, özel sınıf, mesleki eğitim merkezleri vb.) ve destek hizmetlerden (kaynak oda, sınıf içi yardım, ek terapiler, fiziksel rehabilitasyon vb.) en üst düzeyde yararlanmasını öngören yazılı dökümandır (Vuran, 2005, s.3). Bireyselleştirilmiş eğitim programları otistik çocukların gelişim özellikleri, yeterlilikleri ve ihtiyaçları göz önüne alınarak bireysel olarak hazırlanmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı Otistik Çocuklar Eğitim Programı kapsamında okulöncesi (3-6 yaş) çocukların eğitim programında yer alan temel eğitim başlıkları; öğrenmeye hazırlık becerileri, iletişim becerileri, motor becerileri, el göz koordinasyonu, özbakım becerileri, oyun ve sosyalleşme ve akademik öncesi beceriler gibi beceri alanları şeklinde sıralanmaktadır.

Otistik çocukların eğitim programlarında yer alan akademik öncesi becerilerin öğretiminde bilişsel beceri düzeyini ve akademik becerileri algılama yeteneğini geliştirmek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda akademik öncesi beceriler;

- 1) Eşleştirme çalışmaları : Gerçek nesnelerle eşleştirme, resimli kartlarla eşleştirme, renk eşleştirme, sayı eşleştirme, şekil eşleştirme
- 2) Genelleştirme çalışmaları: Nesne-nesne eşleştirme, nesne-renk eşleştirme, nesne-sayı eşleştirme, nesne-şekil eşleştirme, renk-sayı eşleştirme, renk-şekil eşleştirme, sayı-şekil eşleştirme
- 3) Tanıma-tanılama çalışmaları: Renk kavramı, şekil kavramı, zıt kavramlar, sayı kavramı, ilişkili kavramlar, benzerlik-farklılık, sınıflama, edatlar, mekan kavramı, zaman kavramı, ölçü birimi
- 4) Anlatma-yorumlama çalışmaları: Resim anlatma, duyduğu bir olayı anlatma, gördüğü bir olayı anlatma, resim yorumlama, olay kartlarını yorumlama, gördüğü bir olayı yorumlama, duyduğu bir olayı yorumlama, oluşumlar arasında sebep-sonuç ilişkisi kurabilme, eksik veya yanlış olanı bulabilme becerilerini kazanma.
- 5) Dikkat yoğunlaştırma ve bellek geliştirme çalışmaları: Dikkat yoğunlaştırma çalışmaları, bellek çalışmaları
- 6) Yazmaya hazırlık eğitimi
- 7) Okumaya hazırlık eğitimi şeklinde belirtilmektedir.

Bir sonraki bölümde, okulöncesi dönem otistik çocukların bireyselleştirilmiş eğitim programında akademik öncesi beceriler başlığı altında yer alan kavram öğretimi ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

2.2.1. Kavram Öğretimi

Kavram, sözlük anlamı olarak bir nesnenin zihindeki soyut ve genel tasarımıdır. Eğitim açısından ise kavram, ortak tepkiye yol açan uyaranlar takımı olarak açıklanmaktadır (Özyürek, 1984, s.15-23). Bir başka tanımda ise, kavram, kazanılan algıların, öge ve özellikler bakımından zihin etkinliği aracılığıyla, ortak yönlerinin birleşmesiyle oluşan “düşün”dür (Binbaşıoğlu, 1995, s.121-125).

Kavramlar temelde somut kavramlar ve soyut kavramlar olarak ikiye ayrılır. Kavram çeşitleri ise;

- (a) Konum kavramları (altında, üstünde gibi),
- (b) Zıtlık bildiren kavramlar (sıcak-soğuk gibi),
- (c) Miktar kavramları (az-çok gibi),
- (d) Niteleme kavramları (uzun-kısa gibi),
- (e) Karşılaştırmalı kavramlar (daha büyük gibi),
- (f) Eylem bildiren kavramlar (gel-koş gibi),
- (g) En üst dereceyi bildiren kavramlar (en geniş gibi),
- (h) Ad bildiren kavramlar (yiyecek, portakal, tavuk gibi)
- (i) Renk kavramları (sarı, mavi, kırmızı gibi) şeklinde sıralanabilir.

Özel eğitimde kavram öğretimi, akademik öncesi beceriler ve daha sonraki aşamada gelecek akademik beceriler için önem teşkil etmekle birlikte, hayat boyu öğrenilecek tüm yaşantısal bilgilerin de temelini oluşturur. Ancak kavramların edinimi otistik çocuklar için zaman zaman oldukça güç olabilmektedir. Kavram öğretiminde öncelikle öğrencinin düzeyinin ve sahip olduğu bilgi ve becerilerin tespit edilmesi gerekir. Çünkü yeni öğrenilecek her bilgi önceki bilgileri temel alır. Performans belirlemeden sonra öğretilecek kavramın analizi yapılmalıdır. Kavram analizi, kavramın tüm ilişki ve ilişkisiz niteliklerinin, taksonomik düzeyinin ve kurallarının belirlenerek, tüm ilişkili niteliklerin ayırt edilmesini ve kurallarının anlaşılmasını sağlamak için yapılacak uygulamanın aşamalandırılmasıdır (Uysal, 2000, s.101,108,111). Bu analiz sonucunda kavramların öğretimine geçilir. Kavram öğretiminde kullanılabilecek yöntemler (a) açık anlatım yöntemi, (b) yaratıcı yöntem olarak sıralanabilir. Açık anlatım yöntemi tüm dengelim ya da doğrudan anlatım olarak da adlandırılmaktadır. Bu yöntemde ayırt edici öğrenme sürecinden yararlanılmaktadır. Yaratıcı yöntem ise, tümevarım ya da keşfetmeyi temel alan bir yöntemdir (Demirkıran, 2003, s.191). Bu öğretim yöntemi çocuğun gereksinimlerinin öğretmen rehberliğiyle ya da yardımıyla, rahat bir atmosfer, farklı etkinlikler, zaman ver araçların kullanımında esneklik sunmaktadır. Öğrenci gerçekleştirilen etkinlik içerisinde sezgi yoluyla genellemeler yaparak, kurallar geliştirerek kavramları öğrenmektedir. Bu yöntemde kavram öğretiminde öğrenciye sunulan etkinlikler arasında müzik etkinlikleri de sayılabilir. Bu düzenlemeyle çocuğun,

müzik etkinlikleri içerisinde, hareket, dans, müzik ve ritm çalışmaları yoluyla öğretilmesi hedeflenen kavramı öğrenebileceği söylenebilir.

Bir kavramın ne düzeyde öğrenildiği, öğrenme sürecindeki aşamalara göre değerlendirilir. *Edinim* aşaması, bireyin daha önce sahip olmadığı bir kavramı belli doğrulukta ayırt edebilmesidir. *Akıcılık* düzeyi ise edindiği kavramı öğretildiği bağlamda hemen kullanabilmesidir. *Kalıcılık* ise, kavramın öğretimi sona erdikten sonra kavramın öğretilen bağlamlarda kullanımının sürmesidir. Son olarak *genelleme*, bireyin öğretim koşulları dışında benzer bağlamlarda öğrendiği kavramı kullanabilmesidir. İster açık anlatım yöntemiyle olsun ister yaratıcı yöntemle olsun yapılacak bir kavram öğretiminin bu aşamaları barındırması önemlidir.

2.2.2. Kavram Öğretimi ile İlgili Alan Araştırmaları

Otizm ile ilgili alan yazın tarandığında kavram öğretiminin müzik etkinlikleri içine gömülü olarak yapıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Ancak kavram öğretimi ve diğer özel eğitim alanlarını konu almış bazı araştırma örnekleri aşağıda günümüzden geçmişe doğru bir sırayla verilmektedir.

Yıldırım (2010), zihinsel engelli çocuklara kavram öğretiminde müziğin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri konulu yüksek lisans tezinde “Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezleri” ile “İş Okulları”nda görev yapmakta olan öğretmenlerin, kavram öğretiminde müziğin kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmen görüşleri, ayrı ayrı okul türleri bazında değerlendirilmiş, ayrıca Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi ile İş Okulları’nda görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasındaki ilişkisel durum da incelenmiştir. Araştırma, temel alan araştırmasına dayalı betimsel bir çalışma olup; genel tarama modellerinden tekil tarama modelini içermektedir. Nitel veriler ilgili literatürün taranması ile, nicel veriler ise, yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Bu amaçla, araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen nicel veriler istatistiksel olarak çözümlenmiş ve bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır. 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 İş Eğitim Merkezleri'nde çalışan öğretmenlerin, kavram öğretiminde müziksel etkinliklere daha çok yer verdikleri de anlaşılmıştır.

Varol (2009), zihinsel engelli çocuklara tane kavramının açık anlatım ve basamaklandırılmış yöntemle sunulmasının farklılaşan etkililiği başlıklı çalışmasında ön koşul becerileri yerine getiren zihinsel engelli öğrencilerin bir tane, iki tane, üç tane ve dört tane kavramı ölçü araçlarında belirlenen performans düzeyleri dikkate alınarak hazırlanan “Açık Anlatım Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyali” ve “Basamaklandırılmış Yöntemle Sunulan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyali” ile yapılan birer oturumluk öğretimin farklılaşan etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın deseni, tek denek deneysel desenlerinden dönüşümlü sağıltımlar desenidir. Araştırmada denek olarak dört zihinsel engelli öğrenci yer almıştır. Araştırma bulgularına göre, “Açık Anlatım Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyali” ile yapılan birer oturumluk öğretimin iki öğrencide “Basamaklandırılmış Yöntemle Sunulan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyali” ile yapılan birer oturumluk öğretimden daha etkili olduğunu göstermiştir.

Avşalak (2008), okulöncesi dönem 60-72 aylık çocuklara uygulanan müzik eğitiminin kavram gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi başlıklı yüksek lisans tezinde deney ve kontrol gruplarına somut ve soyut kavramların müzik yoluyla kazanımlarını incelemiştir. Somut kavramlar olan boş-dolu, tek-çift ve renk kavramlarının ve soyut kavramlar olan sesli-sessiz, korku, şaşkınlık, kızgınlık, üzüntü ve mutluluk kavramlarının müzik yoluyla kazanım oranlarına bakıldığında deney grubunun değişen oranlarla kontrol grubundan daha fazla kazanım elde edildiği tespit edilmiştir. Son test verilerine bakıldığında deney grubunda ön teste oranla anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sonuç olarak, okulöncesi çocukların kavram gelişiminde müzik eğitiminin büyük ölçüde etkili olduğu söylenebilir.

Çelik (2007), yüksek lisans tez araştırmasında, tek denekli araştırma modellerinden paralel uygulamalar modeli kullanarak zihinsel yetersizlik gösteren çocuklara kavram öğretiminde doğrudan öğretim ve eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni çok, uzun, eski ve kalın kavramları, bağımsız değişkenleri ise doğrudan öğretim ve eşzamanlı ipucuyla

öğretim olarak belirlenmiştir. Araştırma zihinsel yetersizlik tanısı almış dört denekle yürütülmüştür. Çalışmada öğretilmesi hedeflenen dört kavram için hem doğrudan öğretim hem de eş zamanlı ipucuyla öğretim oturumları planlanırken günlük yoklama, toplu yoklama ve izleme oturumları her iki öğretim yöntemi için de aynı şekilde planlanmış ve uygulanmıştır. Araştırmanın etkililik bulgularına göre üç denekte hem doğrudan öğretim hem de eşzamanlı ipucuyla öğretim etkili olurken bir denekte yalnızca doğrudan öğretim etkili bulunmuştur. Verimlilik açısından her iki yöntem karşılaştırıldığında ise, eşzamanlı ipucuyla öğretimin doğrudan öğretime göre deneme sayısı, hata sayısı ve öğretim oturumlarının süresi bakımından daha verimli olduğu görülmüştür. Kalıcılığın belirlenmesi için öğretim bittikten sonra birinci, üçüncü ve beşinci haftalarda toplanan izleme verilerine göre deneklerin öğrendikleri kavramları ölçütü karşılar düzeyde koruduğu görülmüştür.

Kavram öğretimi ile ilgili bir diğer araştırma, Çiftçi (2007) tarafından yapılan zihinsel engelli çocuklara renk kavramını kazandırmada eşzamanlı ipucuyla öğretimin bireysel ve grup eğitimindeki etkisinin karşılaştırılması konulu doktora tez çalışmasıdır. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden deneklerarası çoklu yoklama modeli kullanılarak MEB'e bağlı Saygı Özel Eğitim ve İlköğretim Okulunda eğitim gören zihinsel engelli üç öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada kırmızı, sarı, mavi, yeşil renk kavramları öğretilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci, 36 öğretim oturumu düzenlenerek ve toplam 360 deneme uygulanarak, 12 haftada tamamlanmıştır. Araştırma sonunda belirlenen kavramları kazandırmada eşzamanlı ipucuyla öğretimin bireysel ve grup eğitiminde etkili olduğu belirlenmiştir. Bireysel ve grup eğitimi alan grupların başarı performansları karşılaştırıldığında ise, iki grubunda başarı performansının eşit olduğu, her iki grubunda başarı performansını, genelleme oturumları ve her bir rengin öğretiminin ramamlanmasından 1., 2., ve 3. Günde düzenlenen izleme oturumlarında korunduğu görülmüştür. Sonuç olarak, bireysel eğitim kadar grup eğitiminin de etkili olduğu belirlenmiştir.

Bolat ve Sığırtmaç (2006), yaptıkları araştırmada Adana'nın Yüreğir ilçesindeki alt sosyo-ekonomik bölgedeki üç ilköğretim okulunun anasınıfına giden 6 yaş çocuklarının sayı ve işlem kavramlarını kazanmalarında müzikli oyun etkinliklerinin etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada bir deney ve iki kontrol grubu

oluşturulmuştur. Deney grubuna ve kontrol gruplarına 10’ar çocuk alınmıştır. “5–6 yaş çocuklarda sayı ve işlem kavramının kazanılmasına ilişkin başarı testi” ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca Kişisel Bilgi Formlarıyla da bilgiler toplanmıştır. Deney grubunda sayı ve işlem kavramı müzikli oyun etkinlikleri kullanılarak, kontrol gruplarında ise müzikli oyun etkinlikleri dışındaki diğer etkinliklerle verilmiştir. Eğitim 12 hafta, haftada iki gün yarım saat olacak şekilde sürdürülmüştür. Veriler Kovaryans Analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda sayı ve işlem kavramı açısından, ön test puan ortalamalarına göre deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı, son test puan ortalamaları arasında ise deney grubu ile kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Kontrol grupları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sonuç olarak, çocuklara verilen sayı ve işlem kavramı eğitiminin, deney grubundaki çocuklar tarafından daha başarılı bir şekilde edinilmesi müzikli oyunlarla eğitimin öğrenmedeki etkisini ortaya koymuştur.

Toper (2006), hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilere renkleri söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkililiğini araştırdığı yüksek lisans tezinde tek denekli araştırma modellerinden davranışlararası çoklu yoklama modelini kullanmıştır. Araştırmada çoklu örnekler yaklaşımı benimsenerek her bir öğretim seti için farklı araç-gereç resimlerinden oluşan birer örnek öğretim seti hazırlanmış ve öğrencilerin edindikleri beceriyi bu resimli kartlara genelleyip genelleyemedikleri sınanmıştır. Araştırmada eşzamanlı ipucuyla öğretimin kalıcılık üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Araştırma üç denekle yürütülmüş ve deneklere siyah, beyaz ve turuncu renklerini söyleme becerisi kazandırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın izleme oturumları öğretim bittikten 5,10 ve 15 gün sonra düzenlenmiştir. Araştırma bulguları, eşzamanlı ipucuyla öğretimin renkleri söyleme becerisinin öğretiminde etkili olduğu göstermektedir. Çalışmada uygulama güvenilirliği ve gözlemcilerarası güvenilirlik verileri de toplanmış ve her iki güvenilirlik verileri de yüksek düzeyde bulunmuştur.

Üstün ve Akman (2003), üç yaş grubu çocuklarda kavram gelişimi başlıklı araştırmalarında random yoluyla 59’u anaokulu eğitimi almakta, 65’i ise hiç okulöncesi eğitimi almamış 3 yaş çocuklar ile çalışmışlardır. Anaokuluna giden ve gitmeyen çocukların SRC (renk, şekil, harf, karşılaştırma ve sayı sayma), sosyal/duygusal,

doku/materyal, yön/konum ve büyüklük kavramları arasında fark olup olmadığı ile ilgili Bracken (1984) Temel Kavram Ölçeği ile toplanan veriler değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, okulöncesi eğitim alan ve almayan çocukların kavram gelişimi arasında fark olduğu bulunmuştur.

Birkan (2002), çalışmasında gelişim yetersizliği olan çocuklara renk öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini araştırmıştır. Araştırmaya orta ve ileri derecede gelişim yetersizliği olan iki denek katılmıştır. Eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini belirlemek için tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli davranışlararası çoklu yoklama modeli kullanılmış, deneklerle replike edilmiştir. Araştırma bulguları eşzamanlı ipucuyla öğretimin her iki deneğe de hedef davranışları öğretmede etkili olduğunu göstermektedir. Öğrenciler hedef davranışları öğretim bittikten 7, 18 ve 25 gün sonra yüksek oranda sürdürmüşler ve araçlararası %100 düzeyinde genellemişlerdir.

Ekergil (2000), yüksek lisans tez çalışmasında zihinsel engelli çocuklara zıtlık kavramlarını öğretmede doğal dille uygulanan doğrudan öğretim yönteminin etkililiğini araştırmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, doğal dil kullanılarak gerçekleştirilen doğrudan öğretimdir. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise, deneklerin uzun-kısa ve büyük-küçük zıtlık kavramlarını edinim düzeyleridir. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın deneklerini, uzun-kısa ve büyük-küçük kavramlarında eşleme düzeyinde bulunan 7, 10 ve 12 yaşlarında üç zihin engelli öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçları, her bir öğrencinin uzun-kısa ve büyük-küçük kavramlarını ediniminde, doğal dille doğrudan öğretim çalışmalarının etkili olduğunu göstermiştir. İzleme sürecinde de, edinilen kavramların tüm deneklerde korunduğu görülmüştür.

Kırcaali-İftar, Birkan ve Uysal (1996), çalışmalarında zihin özürlü çocuklara doğrudan öğretim yöntemiyle renk kavramı öğretmede “doğal dil” ve “yapılandırılmış dil” kullanımının etkililiğinin karşılaştırmışlardır. Dönüşümlü uygulamalar modeline göre desenlenen bu araştırmada yaşları 6 ile 11 arasında değişen sekiz özel gereksinimli öğrenci ile çalışmışlardır ve araştırmanın bulguları doğrudan öğretim yöntemi kullanılırken doğal dil ile yapılandırılmış dil arasında zihinsel özürlü çocuklara renk kavramı öğretmede önemli farklılıkların olmadığını göstermektedir.

2.3. Otizmde Öğretim Yaklaşımları

Otistik çocukların eğitim ve tedavi uygulamalarında çeşitli yöntemler, farklı yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bu yöntemlerin dayanak noktaları birbirinden farklılık gösterse de hepsinin ortak noktası çocukların yeterliliklerini geliştirmek ve onları toplumsal yaşama uyum süreçlerini arttırmaktır (Kayaoğlu ve Görür, 2008, s.84). Otizm tanısı alan çocuklar birbirinden farklı kişisel özelliklere, yeterliliklere ve ihtiyaçlara sahiptirler. Bu sebeple her biri için kullanılan eğitim veya tedavi yöntemi bir diğeri için etkili ve yararlı olmayabilir. Her çocuk için ayrı, bireysel ve o çocuğun özellik, yeterlik ve ihtiyaçlarına uygun hazırlanmış bir programla, çocuğun gelişiminin daha etkili ve daha kısa sürede gerçekleşmesi sağlanabilir.

Uygulanacak eğitim yöntemi veya tedavi uygulamaları seçilirken bilimsel temelinin olması, yöntemlere ilişkin geçerlik, güvenilirlik ve genellenebilirlik özelliklerinin araştırmalarla ortaya konmuş olması önemlidir. Otistik çocuklara uygulanan eğitim yaklaşımları içinde günümüzde yaygın olarak kullanılan ve geçerli sayılan bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında; temeli davranışçı yaklaşıma dayanan Uygulamalı Davranış Analizi, Ayrık Denemelerle Öğretim, Yanlızsız Öğretim, Erken Yoğun Davranışsal Eğitim, Etkinlik Çizelgeleriyle Öğretim, Replik Silikleştirmeye Öğretim, Video Kaydı ile Model Olma, Fırsat Öğretimi, Olumlu Davranışsal Destek, PECS (Resim Değiş-Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi), Sözel Davranış, Temel Tepki Öğretimi sayılmaktadır.

Bilimsel dayanaklı uygulamalara ek olarak, bilimsel çalışmaların henüz geçerlik, güvenilirlik ve genellenebilirlik konusunda yeterli bulmadığı, ancak destek ve alternatif eğitim yaklaşımları ve tedavi uygulamaları olarak kabul gören TEACCH (Otizm ve Benzer İletişim Güçlüğü Olan Çocuklar İçin Eğitim Programı), İlişki Temelli Yöntemler, Sosyal Öyküler, İşitsel ve Duyusal Bütünleştirme Terapisi, Sanat Terapisi, Müzik ve Dans Terapisi, Hayvanlarla (at, yunus) Terapi ve Drama Terapisi gibi yaklaşımlardan da bahsetmek mümkündür. Bu yöntemlerle ilgili alan yazında pek çok kaynak bulunmaktadır (Kayaoğlu ve Görür, 2008, s.85-86).

Bir sonraki bölümde araştırma kapsamında kullanılan öğretim yöntemleri olan Yanlızsız Öğretim Yöntemlerinden Giderek Azalan İpucuyla Öğretim, Doğal Öğretim

Yöntemlerinden Gömülü Öğretim ile ilgili ayrıntılı bilgi ve açıklamalara ve bu konularda yapılmış araştırma örneklerine yer verilmiştir.

2.3.1. Yanlıssız Öğretim Yöntemleri

Geleneksel öğretim yöntemlerinden faydalanamayan bireyler için hazırlanan, etkililik ve verimliliği bilimsel araştırma bulguları tarafından desteklenmiş öğretim yöntemleri arasında yer alan Yanlıssız Öğretim Yöntemleri; beceri ve kavramları en iyi biçimde öğrenmenin, öğretim sırasında yapılan hatalarla değil, olumlu yanıt ve alıştırmalar aracılığıyla gerçekleştiği varsayımında hareket edilerek geliştirilmiş bir yaklaşımdır (Tekin, 1999, s.87; Wolery, Bailey ve Sugai, 1988). Yanlıssız öğretimde, uyaran ya da hedef davranışla ilgili araç-gereçler programlanarak sunulur, ipuçları etkili bir biçimde kullanılır ve bireyin hata yapmasını önlemek amaçlanır. Yanlıssız öğretim yöntemlerinin öğretim sürecinde kullanımının tercih edilme sebepleri arasında, bu öğretim yöntemlerinin etkili yöntemler olması, öğretim sırasında hata düzeyinin düşük olması, öğretim sırasında bireyin hemen tüm denemeleri doğru olarak yanıtlaması nedeniyle uygulamacı ve birey arasında olumlu etkileşim gelişmesine yardımcı olması ve uygulama esnasında sunulan ipuçlarının bireyin doğru tepkide bulunma olasılığını artırması sayılmaktadır.

Yanlıssız Öğretim Yönteminin kullanımında uygulamacının dikkate alınması gereken noktalar bulunmaktadır. Uygulamacı öğreteceği beceri veya kavramı bireyin halihazırdaki işlevde bulunma düzeyini göz önüne alarak belirlemeli ve sunmalı, gerekli durumlarda beceri veya kavram analizi geliştirmeli ve bu analiz sonucunda adım adım ilerlemeli ve öğretim sırasında öğrenmeyi kolaylaştırıcı ipucu ve model olma gibi farklı öğretim stratejilerini uygulayabilmelidir (Tekin, Kırcaali-İftar, 2001, s.133,134).

Yanlıssız Öğretim Yöntemleri genel olarak (a) tepki ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemleri ile (b) uyaran ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemleri olarak iki grupta toplanmaktadır. Tepki ipuçlarının kullanıldığı yöntemler, birey tepkide bulunmadan önce ipucu sunularak bireyin doğru tepkide bulunmasının sağlandığı yöntemlerdir. Uygulamacı sunduğu ipucunu silikleştirerek bireyin giderek yalnızca kendisine sunulan uyarana doğru tepkide bulunmasını sağlar. Böylece, uyaran kontrolünün ipucundan beceriye geçişi sağlanmış olur. Tepki ipuçlarının kullanıldığı yanılsız öğretim

yöntemleri de kendi içinde (a) sabit bekleme süreli öğretim, (b) eşzamanlı ipucuyla öğretim, (c) artan bekleme süreli öğretim, (d) davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim, (e) davranış öncesi ipucu ve silikleştirmeyeyle öğretim, (f) aşamalı yardımla öğretim, (g) ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim ve (h) ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim olmak üzere sekiz grupta toplanmaktadır (Tekin, Kırcaali-İftar, 2001, s.135). Bir sonraki bölümde araştırmada kullanılan giderek azalan ipucuyla öğretim hakkında bilgilere yer verilmiştir.

2.3.1.1. İpucunun Giderek Azaltılmasıyla Öğretim

İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim otistik özellik gösteren, gelişimsel geriliği olan ya da çeşitli düzeylerde özürü olan bireylere öğretim yapmakta etkili bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem, her yaş grubundaki bireylere hem tek basamaklı hem de zincirleme davranışların öğretiminde etkili olduğu görülmektedir. Bu yöntemle göre öğretim, birey bedeni üzerinde en fazla kontrol gerektiren ipucundan (en az ılımlıdan) en az kontrol gerektiren ipucuna (en fazla ılımlı) doğru bir ipucu hiyerarşisi izleyerek yürütülür. Başlangıçta en az ılımlı olan ipucu birey belli bir ölçütü karşılar düzeyde performans sergileyinceye değin hedef uyararla eş zamanlı olarak sunulur. Bu düzeyde ölçüt sağlandıktan sonra ise, daha ılımlı olan ipucunun sunulmasına geçilir (Alberto ve Troutman, 1995; Tekin, Kırcaali-İftar, 2001, s.135). İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim sırasında ipucu en az ılımlıdan en çok ılımlıya doğru bir hiyerarşiyle verilir. Bu hiyerarşide en az ılımlı tam fiziksel ipucu, daha az ılımlı kısmi fiziksel ipucu, daha sonra model olma ipucu ve en az ılımlı sözel ipucu olmak üzere 4 basamak sayılabilir.

İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretimin etkili biçimde uygulanabilmesi için (1) hedef davranışın belirlenmesi ve tanımlanması, (2) bireye tepkide bulunması için verilecek uyarının belirlenmesi, (3) ipucu hiyerarşisinde yer alacak olan ipucu düzey sayısının belirlenmesi, (4) ipucu hiyerarşisinde yer alacak olan ipucu türlerinin belirlenmesi, (5) ipucu türlerinin birey davranışı üzerinde daha fazla kontrol gerektirenden daha az kontrol gerektirene doğru sıralanması, (6) yanıt aralığının belirlenmesi, (7) daha az kontrol gerektiren ipucuna geçiş ölçütünün belirlenmesi ve (8) bireyin tepkilerine ne şekilde yanıt verileceğinin belirlenmesi izlenmesi gereken basamaklardır (Tekin, Kırcaali-İftar, 2001, s.135).

İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretimde üç temel yöntemsel özellik yer almaktadır. Bu özelliklerden birincisi uygulamacının öğretim sırasında kullanacağı hedef uyararı, ipuçlarını ve ipucu hiyerarşisini belirlemesi, ikincisi ipucu hiyerarşisinde bir ipucu düzeyinden diğerine geçiş için ölçütü belirlemesi ve üçüncü olarak bireyin ipucu düzeylerindeki performansını değerlendirmek amacıyla yoklama verisi toplamasıdır. Yoklama verileri toplanırken beklenen üç öğrenci tepkisi (a) doğru tepki, (b) yanlış tepki ve (c) tepkide bulunmama şeklinde sıralanabilir. Uygulamacı öğretim esnasında öğrencinin tepkilerine karşı nasıl tepkide bulunacağını önceden belirlemelidir. İpucunun sistematik olarak azaltılması işlem süreci ile yapılan öğretimde ipucunun geri çekilmesi, öğrencinin doğru tepkide bulunmasını sağlayacak ipucunun a) sadece türünün değiştirilmesi b) sadece yoğunluğunun değiştirilmesi ya da her ikisinin de birlikte kullanılması olmak üzere üç biçimde gerçekleştirilebilir (Ault, Wolery, Doyle ve Gast, 1989; Cooper, Heron ve Heward, 1987; McDonnell ve Ferguson, 1989; Tekin-iftar ve Kırcaali-iftar, 2001; Varol, 1996; Varol, 2005; Wolery, Ault ve Doyle, 1992). İpucunun giderek azaltılması işlem sürecinde ipucunun geri çekimi (tam fiziksel, kısmi fiziksel, model olma ve sözel ipucu) anlık kararlara göre değil sistematik bir biçimde gerçekleştirilmektedir (Tekin-iftar ve Kırcaali-iftar, 2001). İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretimin kullanıldığı bazı araştırma örnekleri bir sonraki bölümde sunulmaktadır.

2.3.1.2. İpucunun Giderek Azaltılmasıyla Öğretimi Konu Alan Araştırmalar

Alan yazın tarandığında giderek azalan ipucuyla öğretimin kullanıldığı müzik eğitimi araştırmalarına rastlanmamıştır. Giderek azalan ipucuyla öğretimin kullanıldığı diğer alan araştırmaları aşağıda sunulmuştur.

Yanardağ, Birkan, Yılmaz ve diğerleri (2011), otistik bozukluğu olan çocuklara temel tenis becerilerinin giderek azalan ipucu yöntemiyle öğretiminin etkilerini araştırmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden davranışlararası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada katılımcı olarak bulunan 7-9 yaşları arasındaki 4 erkek öğrenci ile, her çalışmanın bir saat sürdüğü, haftada beş defa olmak üzere altı hafta süreyle çalışılmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik verileri yoklama oturumlarında %90 ila 96 arası çıkarken öğretim oturumlarında %100 olarak bulunmuştur. Uygulamacılar

arası güvenilirlik ise %100 olarak bulunmuştur. Sonuçlar giderek azalan ipucu yönteminin etkili bir öğretim yaklaşımı olduğunu ve tüm bireylerde temel tenis becerilerinde eğitim sırasındaki artış görüldüğünü ortaya koymaktadır.

Vuran (2008), ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimin kullanıldığı otizmlili yetişkinlerde serbest zaman becerilerinin güçlendirilmesi başlıklı deneysel araştırmasında otizmlili bireyler için uygulamalı serbest zaman becerilerinin öğreniminde giderek azalan ipucu yönteminin etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Seçilen etkinlik, çamurdan bir sepet formu yapma ve otizmlili bireyler için özel bir özel eğitim merkezindeki çamur atölyesinde iki yetişkin otizmlili bireyle bunu uygulamaktır. Çoklu araştırma deseni kullanılan bu çalışmada giderek azalan ipucuyla öğretim yöntemi yalnızca çamurdan sepet formu yapmayı öğretmekte değil, aynı zamanda öğrenilen becerinin sürdürülmesinde de etkili olmuştur.

Yanardağ (2007), otistik çocuklarda farklı egzersiz uygulamalarının motor performans ve stereotip davranışlar üzerine etkileri konulu doktora tez araştırmasında 5-7 yaşlarında 8 otistik erkek öğrenci ile çalışmıştır. Bunlardan dördü kara grubu, dördü havuz grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Egzersiz becerileri 12 hafta boyunca, haftada 3 gün ve günde 40 dakika süre ile yanlışsız öğretim yöntemlerinden “ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim” tekniği kullanılmıştır. Her iki grubun eğitim öncesi ve sonrası sonuçları karşılaştırıldığında kara grubundaki olguların stereotip davranışları %52.8 oranında azalırken havuz grubunda %34'lük bir azalma görülmüştür. Çalışma sonunda, her iki egzersiz programının da motor performansı ve fiziksel uygunluğu geliştirdiği saptanırken, olguların stereotip davranışlarında azalma sağladığı ve eğitim sonrasında bu azalmanın korunduğu gözlenmiştir.

Aykut ve Varol (2007) zincirleme becerilerin kazandırılmasında ipucunun sistematik olarak azaltılması işlem süreci ile yapılan beceri öğretiminin etkisi konulu araştırmalarında zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir öğrenciye lastikli pantolon giyme, makasla boş bir kağıdı kesme ve suluboya ile boş bir kağıdı boyama zincirleme becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın deseni tek denekli araştırma modellerinden davranışlararası çoklu yoklama modelidir. Araştırmanın uygulama evresinden 15 gün sonra, genelleme ve süreklilik verileri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda deneğin belirlenen becerilerin alt amaçlarını %80 ile %100 arasında

gerçekleştirdiği ve kazandığı becerileri farklı ortam, araç-gereç ve kişilere genelleyebildiği ve sürdürdüğü izlenimi edinilmiştir.

Canay (2003), otistik çocuklara söylenen komutun yerine getirilmesi becerisinin öğretiminde ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimin etkililiği konulu yüksek lisans tezinde tek-denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanarak otistik çocuklara söylenen komutun yerine getirilmesi becerisinin öğretiminde ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimin etkililiği araştırmıştır. Bununla birlikte ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimin araç-gereçler arası genelleme ve izleme etkisi de incelenmiştir. Araştırma, otistik özellikler gösteren üç denekle yürütülmüştür. Araştırmada, her deneğe üç komut öğretilmiştir.

Özen, Acar, Tavlar ve Çetin (2002), özbakım becerilerinin öğretiminde ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim yönteminin etkililiğini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında Anadolu Üniversitesi Zihinsel Engelliler Programı'na devam etmekte olan üç zihin özürlü öğrenci ile çalışmışlardır. Araştırmanın modeli tek denekli araştırma modellerinden beceriler arası yoklama evreli çoklu yoklama modelidir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri öğrencilerin öz bakım becerilerinden seçilmiş olup, bisiklet yaka kazak giyme, çitçit açma ve kapama ve diş fırçalama becerileridir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim yöntemine dayalı olarak hazırlanan bireysel öğretim programlarının uygulanmasıdır. Araştırmanın uygulama evresinde ipucunun giderek azaltılması öğretim yöntemi tam fiziksel ipucu, kısmi fiziksel ipucu, sözel ipucu, bağımsız olarak gerçekleştirme şeklinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda bir deneğin diş fırçalama becerisi dışında, belirlenen becerileri araştırmada hedeflenen ölçüt doğrultusunda gerçekleştirdiği görülmüştür.

2.3.2. Doğal Öğretim Yöntemleri

Gelişimsel yetersizlik gösteren küçük yaştaki çocuklar için gerçekleştirilen öğretim uygulamalarında çocukların kişisel gereksinimlerini olabildiğince bağımsız karşılamaları ve toplumsal yaşama uyum sağlamaları amaçlanmaktadır (Kurt, 2008, s.163). Bu amaç doğrultusunda çocukların öğrendikleri becerileri gereksinim duyduklarında günlük, doğal yaşam akışında sergileyebilmeleri önemlidir. Bundan hareketle doğal öğretim yöntemlerini benimseyen araştırmacı ve eğitimcilere göre,

becerileri gerçek, günlük yaşam içinde sergilendiği biçimde ve bu ortamlarda bulunan doğal etkinlikler ile rutinler içinde sergilediği biçimde ve bu ortamlarda bulunan doğal etkinlikler ile rutinler içinde öğretilmelidir. Yetişkin yönlendirmeli ve yüksek yapılandırılmış geleneksel öğretim yöntemlerinin aksine, doğal öğretim yöntemlerinde öğrenilen bilgilerin genellenme olasılığı daha yüksek olabilmektedir (Bricker, Pretti-Frontczak ve Mc Comas, 1998; Daugherty ve diğ., 2001; Grisham-Brown, Schuster, Hemmeter ve Collins, 2000).

Doğal öğretim yöntemleri arasında bazı farklılıklar olmakla birlikte, bu yöntemlerin paylaştığı ortak noktalar; (a) çocuğun ilgilerinin ve liderliğinin izlenmesi, (b) rutinlerin, günlük etkinliklerin ve oyunun öğretimin biçimlendirilmesinde kullanılması, (c) davranış sonrası uyarıların/pekiştiricilerin gerçekleştirilmekte olan etkinlikle ilişkili biçimde davranışın doğal sonucu olarak ortaya çıkması ve öğrenciye sunulması, (d) öğretimin değişik koşullar altında gerçekleştirilmesi şeklinde sayılabilir.

Doğal öğretim yöntemlerinin ortak noktalarından birisi olan rutinlerin, günlük etkinliklerin ve oyunun öğretim bağlamı olarak kullanılması anlayışı doğal öğretim yöntemlerinin tümünün temelini, özünü oluşturduğu belirtilmektedir (Horn, Lieber, Li, Sandall ve Schwartz, 2000). Buradan hareketle, doğal öğretim yöntemlerinin tüm unsurlarını kullanmak yerine sadece rutinlerin, günlük etkinliklerin ve oyunun öğretim bağlamı olarak kullanılması özelliği üzerine odaklanan bir öğretim yönteminin geliştirildiği görülmektedir. Bu öğretim yöntemine gömülü öğretim (embedded teaching) adı verilmektedir (Grisham-Brown, Schuster, Hemmeter ve Collins, 2000; Horn, Lieber, Sandall, Schwartz, 2000; Kurt, 2006, s.16; McDonnell, Johnson, Polychronis ve Risen, 2002; Sandall ve Schwartz, 2002; Wolery, Antony, Caldwell, Snyder ve Morgante, 2002).

2.3.2.1. Gömülü Öğretim

Gömülü öğretim; hedef davranışa ilişkin öğretim uygulamalarının gün içinde gerçekleşmekte olan etkinliklerin içine gömülmesidir. Gömme işlemi gömülü öğretimin temelini oluşturmaktadır. Gömme, genişletilmesine, değiştirilmesine ya da uyarlanmasına rağmen çocuklar için hala anlamlı ve ilginç kalan bir etkinlik ya da olay

içinde çocuklara öğretim amaçlarını uygulamak için fırsat verilmesi işlemidir (Bricker, Pretti-Fontczak ve Comas, 1998; Kurt, 2008, 173).

Gömülü öğretim bazı açılardan geleneksel ayırık denemelerle öğretim formatına benzemektedir. Örneğin, öğretmen öğretim örneklerinin sunumunu sistematik biçimde kontrol etmekte ve öğretim sürecini hedef davranışların edinimini sağlayacak biçimde şekillendirmektedir. Ancak, gömülü öğretim yönteminde farklı olarak öğretim denemelerinin çok kısa aralıklarla birbiri ardına sunulması yerine ortamda tipik olarak gerçekleşen etkinlikler arasında ya da doğal olarak ortaya çıkan etkinlikler arası boşluklarda dağıtıldığı görülmektedir (Mc Donnell ve diğ., 2002; Riesen ve diğ., 2003; Werts, Venn, Demblowski, Wolery ve Doren, 1996). Genellikle okul öncesi eğitim dönemindeki çocuklarla kullanılmakla birlikte; gömülü öğretimin değişik engel ve yaş gruplarında yer alan çocuklara öğretim yapmakta etkili olduğunu gösteren araştırma bulguları bulunmaktadır. İzleyen bölümde gömülü öğretim ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.3.2.2. Gömülü Öğretimi Konu Alan Araştırmalar

Gömülü öğretimin müzik etkinlikleri içinde yapıldığı herhangi bir araştırma sonucuna ulaşamamıştır. Ancak gömülü öğretim yönteminin kullanıldığı diğer özel eğitim alan araştırmaları şu şekildedir:

Parsons, Reid, Tattimore (2009) otizmli yetişkin bireylerin toplumsal etkinliklerdeki bağımsızlığının arttırılması başlıklı araştırmalarında bir destek personelin bir birey ile çalıştığı bir etkinlik belirlemek için toplumsal durumları gözlemiş, bu personel giderek azalan ipucu sistematığını içeren SWAT destek programını uygulamak ve belirlenen etkinliği tamamlaması yönünde bireyi desteklemek üzerine eğitilmiştir. İlk yetişkin bir topluluk çalışmasına, ikinci yetişkin bir markete, üçüncü yetişkin ise bir sekreter ofisine uygulama yapmak üzere gönderilmiştir. 33 hafta boyunca süren çalışma sonunda gömülü öğretim uygulamaları katılımcıların artan bağımsızlığı ile sonuçlanmıştır.

Odluyurt (2008), okulöncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için gerekli kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin ve bu becerilerden bazılarının etkinlikler içine gömülen eş zamanlı ipucuyla öğretiminin etkilerinin belirlenmesi konulu araştırmasının ikinci aşamasında, deneklerin özelliklerine ve derslik içinde yapılan

gözlemlere dayalı olarak belirlenen kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretiminde etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkileri araştırılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada 36 ay ile 44 ay arasında değişen Down sendromlu üç denek ile çalışılmıştır. Deneklere öğretilen hedef davranışlar grup etkinliklerinde sunulan iki basamaklı yönergeleri takip etme, grup halinde yapılan etkinliklere parmak kaldırarak katılma ve “.....istiyor musun?” sorusuna başını sallayarak cevap verme becerileridir. Araştırma sonuçlarına göre, üç deneğin de kaynaştırmaya hazırlık becerilerini ölçütü karşılar düzeyde öğrendikleri gözlenmiştir.

Kurt (2006) otistik özellikler gösteren çocuklara zincirleme serbest zaman becerilerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin ve eş zamanlı ipucuyla öğretimin gömülü öğretimle sunulmasının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması konulu bu çalışmada tek denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli ile 6-8 yaş arasındaki 4 öğrenci ile fotoğraf çekme ve CD çalar çalıştırma becerileri üzerinde çalışmıştır. Araştırma bulgularına göre gömülü öğretimle sunulan sabit bekleme süreli öğretimle gömülü öğretimle sunulan eş zamanlı ipucuyla öğretim arasında verimlilik değişkeni açısından önemli bir fark görülmemiş ve özel eğitim bölümlerinde görev yapmakta olan öğretim elemanları sabit bekleme süreli öğretim ve eş zamanlı ipucuyla öğretimin gömülü öğretimle sunulması konusunda olumlu görüşler ifade etmişlerdir.

Tate, Thompson ve McKercher (2005) çocukların eğitimi ve tedavisi başlıklı çalışmalarında gömülü öğretim stratejilerinin kullanıldığı bebek bakımı düzenlemelerinde öğretmen tarafından kullanılan yönerge ve geribildirim etkilerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya henüz mezun olmamış altı öğretmen adayı katılmıştır. Veriler öğretim fırsatları oluşumu ve öğretmen adayının belirli gömülü öğretim biçimlerini kullandığı sırada toplanmıştır. Sonuçlar, sadece kullanılan yönergelerin gömülü öğretimi arttırmak için yeterli olduğunu göstermiş, bununla birlikte yönerge geri bildirimle birleştirildiğinde tüm öğretmen adaylarının geribildirim sıklığında azalma devam ettikçe büyük ve sürekli iyileşmeler gösterdiğini ortaya koymuştur.

Daughtery, Grisham Brown ve Hemmeter (2001), davranışlararası çoklu yoklama modelini kullanarak yürüttükleri araştırmada sabit bekleme süreli öğretimin gömülü öğretimle uygulamasının okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara sayı sayma becerisinin öğretiminde etkili olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada ayrıca, üç denekten iki ile hedeflenmeyen bilgi öğretimi de gerçekleştirilmiştir. Araştırmada hedeflenmeyen bilgi olarak kullanılan nesnelerin renklerini öğrenmenin hedeflendiği belirtilmektedir. Bulgular, sayma davranışının öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin gömülü öğretimle sunulmasının etkili olduğunu göstermektedir.

Konuyla ilgili bir başka araştırmada Schepis, Reid, Ownbey ve Parsons (2001) gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların kaynaştırıldığı bir okul öncesi eğitim kurumunda çalışan destek personeline gömülü öğretimin kullanımını öğretmek amacıyla bir program geliştirmiş ve yürüttükleri araştırmayla bu programın etkili olup olmadığını belirlemişlerdir. Araştırmaya dört destek personeli ve gelişimsel yetersizlik gösteren beş çocuk katılmıştır. Araştırmada deneklerarası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları, destek personelin öğretmenlik becerilerinde ve gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların performansında gerçekleştirilen uygulamalara bağlı olarak artış olduğunu göstermektedir.

Grisham-Brown, Schuster, Hemmeter ve Collins (2000), belirgin gelişimsel yetersizlikleri olan okul öncesi çocukların öğretiminde gömülü öğretim stratejilerinin kullanımı başlıklı araştırmalarında, tepki ipuçlarının kullanımıyla yapılan gömülü öğretimin okulöncesi çağındaki 4 öğrencinin beceri edinimindeki etkileri üzerine çalışmışlardır. Belirlenen 2 hedef beceri, öğrencilerin bireysel eğitim programlarından seçilmiş ve üç okulöncesi etkinliği içerisine gömülerek öğretilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bulgularda tüm öğrencilerin başlangıç düzeylerine göre ilerleme gösterdiği gözlenmiş, daha da önemlisi tüm çocuklar için etkinliklerin en az üçte ikisinde hedef becerilerin performansında tutarlılık bulunmuştur.

Sewell, Collins, Hemmeter ve Schuster (1998), gelişimsel yetersizlik gösteren iki okulöncesi eğitimi öğrencisine, her birine üçer tane olmak üzere toplam altı giyinme becerisinin öğretiminde gömülü öğretimle sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin

etkililiğini belirlemek amacıyla bir araştırma yürütülmüştür. Çalışmada davranışlararası çok yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonunda gömülü öğretimle sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili bulunduğu ve deneklerin izleyen altı hafta sonunda %90 doğruluk düzeyiyle edinimi korudukları belirtilmektedir.

Venn, Wolery, Werts, Morris, DeCesare ve Cuffs (1993) özel gereksinimleri olan okulöncesi öğrencilerine akranlarını taklit etme becerisinin öğretiminde gömülü öğretimle sunulan artan bekleme süreli öğretimin etkililiğini belirlemek amacıyla bir araştırma yürütmüşlerdir. Öğretimin sanatsal etkinlikler içinde gerçekleştirildiği belirtilen bu çalışmada denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, artan bekleme süreli öğretimin sanatsal etkinlikler içinde gömülü öğretimle kullanılması deneklerin akranlarını neredeyse yanılsız bir biçimde taklit edebilmesi ile sonuçlanmıştır. Ayrıca çalışma sonunda gerçekleştirilen genelleme oturumlarında deneklerin akranlarını daha fazla taklit ettiği belirtilmektedir.

2.4. Otistik Çocuklarla Müzik Çalışmaları

Çocukluk döneminden başlayan sağlıklı ve doğru yönlendirilmiş bir müzik yaşantısı, bireyleri gelecek yaşantılarında daha başarılı, daha mutlu ve dengeli kılmaktadır (Güler, 2008, s.49). Günlük yaşamlarında seslerle deneyimleri olan ve müziğe yakınlık duyan farklı gelişen çocuklar, duyularını kullanmak yoluyla çoğu zaman işittikleri müziğin içeriği ile yakınlık kurarlar. Müzik, çocuğun yaşamı algılaması, yorumlaması, yaratıcılık ve düşünme sistematigi geliştirmesi ve eğitimi konusunda bir yardımcıdır. Ayrıca, müzik çocuğun ruhsal dengesinin sağlanmasında ve dinginleşmesinde, güvensizlik, gerilim ve kaygı temelli saldırgan davranışlarının düzenlenmesinde önemli bir etkindir. Duygularını ifade etmekte güçlük yaşayan farklı gelişim gösteren bireyler için müzik bir ifade aracı olarak kullanılarak bireylerin duygusal gelişimleri bu yolla desteklenebilir. Müzik, çocuğun dikkatini yoğunlaştırır ve gözlem yeteneğini güçlendirerek bellekte tutma, izleme ve taklit etme davranışlarını geliştirir (Kınalı, 2003, s.259; Ürfioğlu, 1983).

Otizimli bir çocuğun müziğe karşı doğuştan getirdiği ilgi ve/veya yetenek ile müzik çocukluk döneminde farklı amaçlarla kullanılabilir. Günümüzde yapılan yayınlarda

müziğin eğitsel ve tedavi edici işlevlerinden bahsedilmektedir. Bu doğrultuda engelli çocuğun eğitim ve sağaltımında müziğin kullanımı farklı yollarla ve birden çok hedefe yönelik olarak yapılabilmektedir. Buna göre müzik engelli bireylerle (a) müzik eğitimi ve öğretimi yapmak (b) müziğin çeşitli biçimlerde kullanımı yoluyla her alandaki eğitim çalışmalarına katkı sağlamak ve (c) ruhsal sağaltım amaçlarıyla kullanılabilir (Kınalı, 2003, s.263). Almanca kaynaklarda da “müzik terapi, müzik için eğitim ve müzik yolu ile eğitim (musiktherapie, erziehung zur musik, erziehung durch musik)” şeklinde rastlanan bu üç kavramın sınırlarının birbirinden ayrılması çok da kolay değildir (Josef, 1970, s.20).

Engellilerde müzik, başarılı sonuçlar getiren bir etkinlik olarak kullanılabilir. Öyle ki, engellilere müzik aracılığı ile öğretilebilecekler çözümlendiğinde karşılaşılan öğretim alanı oldukça geniş ve çeşitlidir. Bu çocuklar bir eğitim aldıklarının farkında olmaksızın müzik aracılığı ile pek çok şey öğrenebilir, pek çok kavram ve beceri kazanabilirler (Kınalı, 2003, s.260). Zengin uyarıcı bir ortamın çocukların eğitiminde önemli rol oynadığı ve farklı bilgilerin farklı yollarla ve kanallarla çocuğa ulaştırılmasının onların öğrenme süreçlerini olumlu etkilediği bilinmektedir. Bu yüzden “müzik yoluyla eğitim” anlayışı izlenerek çocukların kazanması gereken tüm olumlu nitelikleri ve davranış biçimlerini onlara müzik etkinlikleri ile sunmak onlara sağlanabilecek etkili bir eğitim yoludur. Müzik etkinlikleri kullanılarak çocukların gelişim alanları desteklenebilir ve müzik etkinlikleri ile çocuklara hem eğlendikleri hem de öğrendikleri eğitim ortamları sunulabilir. Ayrıca bu etkinlikler tekrara fırsat vererek, öğrenilen bilginin, kavramın, sözcüğün çocuk tarafından belleğe alınmasına olanak sağlayabilir ve ek olarak zihinsel gelişim süreçleri arasında yer alan renk, sayı, biçim, zaman ve mekan gibi kavramların öğretiminde de etkili bir araç olarak görülebilir (Güler, 2008, s.71).

Tüm bunların yanı sıra, ülkemizde şu an otistik çocukların eğitiminde uygulanmakta olan, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü Otistik Çocuklar Eğitim Programı'nın, otistik çocukların özellikleri ve eğitsel gereksinimleri göz önüne alınarak 3-6 yaş, 7-11 yaş, ve 12-15 yaş şeklinde üç ayrı gelişim evresine göre düzenlenmiş olduğu görülür. Bu programa göre Okul Öncesi Programı Becerileri (3-6 yaş): A.Öğrenmeye Hazırlık Becerileri B. İletişim Becerileri C.Motor Becerileri D. El

Göz Koordinasyonu E. Özbakım Becerileri F.Oyun ve Sosyalleşme G. Akademik Öncesi Becerileri şeklinde ifade edilmiştir. Bu programda müzik dersi hedef davranışları yalnızca okul öncesi (3-6 yaş) dönem programında “Oyun ve Sosyalleşme” başlığı altında yer almakta ve şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Basit ritimli hareketleri yapabilme.

Davranışlar:

- (a) Tek eliyle belli aralıklarla masaya vurur.
- (b) İki eliyle belli aralıklarla masaya vurur.
- (c) Tek ayağını belli aralıklarla yere vurur.
- (d) İki ayağını belli aralıklarla yere vurur.
- (e) Belli aralıklarla ellerini birbirine vurur.

2. Müziğe eşlik edebilme.

Davranışlar:

- (a) Müzik sesini duyduğunda faaliyetine ara verir,
- (b) Müziğe el çırparak eşlik eder,
- (c) Müziğe dans ederek eşlik eder,
- (d) Müziğe sözleriyle eşlik eder.

Otistik çocuklarla yapılacak müzik çalışmalarında kullanılacak öğretim yöntem ve yaklaşımları araştırıldığında otistikler için özel olarak belirlenmiş bir müzik öğretim yaklaşımı ya da yöntemi bulunmamakta ancak otistik çocukların özellikleri, yeterlilikleri, ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alındığında elementer müzik anlayışıyla günümüz müzik öğretim yöntemleri arasında yer alan Orff-Schulwerk müzik ve hareket eğitiminin bu engel gurubundaki çocuklar için uygun olabileceği düşünülmektedir. Bir sonraki bölümde Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

2.4.1. Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi

Carl Orff 1895-1982 yılları arasında yaşamış Alman besteci ve müzik eğitimcisidir. 1924 yılında dans öğretmenini Dorothee Günther ile birlikte bir grup dansçı müzisyenden oluşan bir topluluğu hareket ve ritm üzerine eğitmek ve geliştirmek üzere “Günther Okulu”nu kurmuş ve bunu takiben, kendi müzik eğitim yaklaşımını oluşturmaya

başlamıştır (Ekici, 1998, s.4; Yıldırım, 1995). Bu yıllarda Günther Okulu'nda yapılan doğaçlama uygulamaların nota ve diğer sembollerle yazılıp sabitleştirilmesi düşüncesi sonucunda oluşan esere verilen isim ise “*Orff-Schulwerk*” olmuştur (Kalyoncu, 2006, 89-104; Kugler, 1995, s.223-240).

Carl Orff ve meslektaşı Gunild Keetman'ın işbirliği içinde hazırladıkları beş ciltlik “Orff-Schulwerk/Çocuklar için Müzik” adlı eser 1950-1954 yılları arasında yayımlanmıştır. Gerçekleşen uygulamalar sırasında yaratılan çalgı parçaları, oyun şarkıları, tekerlemeler ve metinleri içeren bu eserin çıkış noktası eski çocuk şarkılarıdır. Çocuklar için Müzik adlı beş ciltlik bu eserde şiirler, şarkılar, konuşma alıştırmaları, ritmik-ezgisel alıştırma ve oyunlar, 6-7 ses aralığında tek sesli ve çok sesli şarkılar bulunmaktadır. Orff ve Keetman temel Orff-Schulwerk metinlerini tüm dünyadaki öğretmenlerin yararlanabileceği bir model olarak geliştirmişlerdir. Bu sebeple Orff-Schulwerk'te yer alan tüm örnekleri, yapılacak denemelerin modelleri olarak anlamak gerekir. Bu modeller değişime, gelişime ve farklı düzenlemelere davet eden bir özelliğe sahiptir. Bu bağlamda, kopya olma ve yansıma karakterine sahip bu çalışmalar örnek alınabilecek bir taslak olarak anlaşılabilir (Jungmaire, 2005, s.5-7).

Latince *elementarius* kelimesinden gelen *elementer* en eski, başlangıca ve temel öğelere ait, ilk-el anlamlarına gelir. *Elementer* müzik, hiçbir zaman yalnızca müzik değil, hareketle, dansla ve dil ile bağlantılı, insanın kendinden yola çıkarak yapması gereken, kişinin yalnızca dinleyici değil aynı zamanda müzik yaparak da sürece katıldığı bir müziktir. *Elementer* müzik, büyük formlar ve karmaşık bir mimari değil küçük formlar, ostinatolar ve rondolar üzerine kurulu doğal, dünyevi, bedensel ve herkes tarafından kolaylıkla öğrenilebilir bir müziktir (Gersdorf, 1997; Kalyoncu, 2006, s.90). Orff-Schulwerk'in *elementer* müzik anlayışında “müzik için eğitim” kadar “müzik ile eğitim” anlayışı da temel alınmaktadır (Wolfgang, 1975, s.8,9). Çünkü Orff'a göre, müzik ve hareket eğitiminde söz konusu sadece müzik eğitimi değildir, amaç insan yetiştirmektir. Bu tür bir eğitim, ders programında belirlenen müzik derslerinin çok ötesindedir. Orff-Schulwerk anlayışına göre müzik ve müziğin öğrenilmesi insanın içinde başlar. Çalgıyla, ilk parmak dokunuşuyla veya şu yada bu akortla başlamaz. İlk önce insanın kendi sessizliği vardır, kendini dinlemek, müziğe hazır olmak, kendi yüreğinin vuruşunu ve ya nefesini duymak vardır. Çocuklar da yetişkinler de müziğe bu

kadar yalın, böylesine kapsamlı ve kendiliğinden dışa vuran biçimde başlamalıdır (Jungmaire, 2003, s.50).

Elementer müzik ve hareket eğitimi müziğe giriş yolu arayan kişilerin müzik ve dansla ilgili çeşitli temel deneyimleri edinmesini; ses çalışmalarından, hareket ve dansa, çalgı çalmaktan, bilinçli müzik dinlemeye, nota yazmaktan, zihinsel kavrayış olanaklarına kadar müzik ve hareketin sürekli farklılaşan ifade biçimlerini kullanarak bütünlük içinde öğrenmeyi hedefler. Öğretmenin öğrenen rolüne büründüğü, yaratıcılığa ve doğaçlamaya fırsat veren, bireyselliği besleyerek grup ruhuna hizmet eden bir anlayış ile yürütülen Orff yaklaşımında doğaçlama ve doğaçlamaya imkan veren çalgılar ile zenginleşen etkinliklerde birbirini tamamlayan bir çok farklı disiplin birlikte ve tamamlayıcı şekilde kullanılır. Orff'un çocuk müzik eğitimine yaklaşımı; çocukların içinden gelen, coşkuyla ve kendiliğinden gerçekleşen, çocuğun kendine özgü bir biçimde ve bütün vücudunu kullanarak yaptığı (şarkı söylemek, el çırpma, parmak şıklatma, dansetme, ip atlamak, koşma, dolaşma, zıplama, sallanma gibi) doğal davranışlar üzerine dayandırılmıştır. Carl Orff'un elementer müzik ve hareket eğitimi anlayışı her çocuğun kendine özgü bir yeteneği olduğunu kabul eder. Müzik ve hareket eğitiminde söz konusu sadece müzik eğitimi değildir, amaç insan yetiştirmektir. Bu tür bir eğitim, ders programında belirlenen müzik derslerinin çok ötesindedir (Jungmaire, 2003, s.48-55; 2011, 248-273).

Elementer müzik ve hareket eğitimi insanı bütün antropolojik boyutlarıyla ele alır ve tüm duyularıyla öğrenmesini sağlar. Bir bütünlük içinde öğrenmenin tüm olanakları araştırılır, müzik, dil ve hareket birliği yaşamının yolu açılır, müzik ve dansla sürekli farklılaşan ifade biçimleri kullanılır (Jungmaire, 2003, s.51). Orff-Schulwerk uygulanırken izlenmesi gereken pedagojik bazı prensipler bulunmaktadır. Bu prensipler;

- (a) Oyunda birlikte ve birbirinden öğrenme: Müzik ve dans çalışması gruplarla yapılır, çalışmalar öğrenci öğrenciyle, öğrenci öğretmenle sürekli yer değiştirerek ve bireysellik teşvik edilerek yürütülür.
- (b) Bireysel ve eyleme yönelik olma- insanın çok boyutluluğu: Müzik ve dans insanı tüm antropolojik boyutlarıyla –devimsel, duygusal, zihinsel ve sosyal olarak- içine alır. Birey kendi yaratıcı kişiliğini ve birlikte oluşturma becerisini yaşayarak görür.

- (c) Bir bütün olarak hareket, söz/şarkı ve müzik: Söz, müzik ve dans içsel hareketin, insanın bireysel iç ritminin, yürek ve nabız atışının bireysel sanatsal ifade biçimi olarak görülür ve söz/şarkı ve müzik eğitsel anlamda birbirini tamamlayan ve birçok disiplini birden kapsayan çalışma sahalarıdır.
- (d) Elementer yaratıya olanak sağlayan enstrümanlar: Küçük vurmaları ve davullar Orff-Schulwerk'te kullanılan basit çalgılar ve ksilafon, metalofon ve glockenspiel gibi ezgisel çalgılar içsel hareketlerin doğrudan sese dönüştürülmesinde olanak sağlar. Bu çalgılar bireylerin kendini ifade etmesine yarayan organlar gibidir ve hem grup içinde müzik yapmak hem de bireysel olarak doğaçlama yapmak için kullanılır.
- (e) Doğaçlama riskine girmek: Doğaçlama kendi içinde olanı müzik ve dans yoluyla ortaya çıkarmanın, sosyal güvenlik, esneklik ve kendi yapabilirlik sınırlarını öğrenmenin ve kendi yeteneğini geliştirmenin ön koşuludur.
- (f) Estetik zenginleşme, nota yazma, kompozisyon ve düzenlemedir: Birey, sanatsal bütünlük, estetik tutum ve üretken düşünmeye adım atarak bireysel ve ya grupla doğaçlamaya veya kompozisyonlarıyla yaratım sürecine girerler.

1961 yılında bünyesinde verilen *Orff Semineri* ardından Orff-Schulwerk yaklaşımının merkezi haline gelen Avusturya'nın Salzburg şehrindeki Mozarteum Akademisi, 1963'te Orff Enstitüsü'ne dönüştürülmüştür. Enstitüye dönüşmesinin ardından elementer müzik ve hareket eğitimi için öğretmen yetiştirmeye başlayan bu kurumda çeşitli ülkelerden öğrenci, öğretmen, araştırmacı, terapist, müzik ve dans pedagogları için çeşitli programlar ve yaz kursları bünyesine Orff-Schulwerk'i didaktik ve metodik açıdan tanıma ve öğrenme fırsatı sunulmaktadır (Gersdorf, 1997; Kalyoncu, 2006, 91). Aynı yıllarda Carl Orff da, eğitim anlayışını ve materyallerini tanıtmak için farklı ülkelerde konferanslar ve seminerler düzenlemiştir.

Türkiye'de Orff-Schulwerk'ten haberdar olunması ise 1950'li yıllara rastlamaktadır. Bu alanda ilk girişim, Orff'un eğitim anlayışını kendisinden öğrenen Muzaffer Arkan'a aittir (Öztürk, 2005, s.18,19). Arkan, 1951 yılından itibaren 6 yıl boyunca değişik aralıklarla Almanya'da Orff ile buluşmuş ve bazı yaz kurslarına katılmıştır. Bunun yanı sıra, Orff anlayışında işlediği Türk ezgilerinin kayıtları da yurt dışında seslendirilmiştir. Arkan'ın girişimlerine rağmen sosyolojik, finansal ve benzeri nedenlerle Elementer

Müzik ve Hareket Eğitimi Türkiye’de uzun yıllar tanınıp yaygınlaşamamıştır (Kalyoncu, 2006, 91). Ülkemizde uzun yıllar yalnızca birkaç özel okul çatısında kalan Orff Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi 1980’lerden itibaren *Özel Liz Teyze Çocuk Yuvası*’nda yapılan çalışmalarla Orff-Schulwerk duyulmaya başlanmıştır. Bundan sonraki asıl büyük aşama ise 1999 yılında *Özel Avusturya Liseliler Vakfı İlköğretim Okulu*’nda başlatılan çalışmalardır. Vakfın da desteğiyle okul bünyesinde 2001’de *İstanbul Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi* kurulmuş ve bu merkez bünyesinde günümüze kadar süren ulusal ve uluslararası pek çok seminer, konferans ve atelye çalışmaları düzenlenmiştir ve halen düzenlenmektedir.

Orff yaklaşımı eğitim alanının dışında günümüzde oldukça yaygın olarak tedavi ve destek hizmet alanlarında da karşımıza çıkmaktadır. Elementer müzik sosyal pedagoji ve bütünleştirme pedagojisi alanlarında iyileştirme amacıyla kullanıma olanak ve anlam veren özellikler içermektedir. Her ne kadar Orff’un kendisi Orff-Schulwerk’in terapi amaçlı veya terapi eğitimi alanında kullanımını düşünmese de 1960’lı yıllarda dönemin terapistlerinden Karl Hofmarkrichter bu yaklaşımı işitme bozukluğu olan hastalarıyla yaptığı bir çalışmada kullanarak bu konuya dikkatleri çekmiştir (Schumacher, 2003, s4). 1970’li yıllarda Getrud Orff’un da öncülüğünü yaptığı Orff yaklaşımı ile uygulanan müzik terapi (Orff-Müzik Terapisi) ile çocuğa, çoklu duyum olanaklarıyla kendini ifade edebildiği, yeni deneyimler kazanabildiği ve diğerleriyle birlikte müzik yapabildiği etkin ve yaratıcı bir ortam sunulmakta bunun yanı sıra müziğin ifade ve iletişim olanaklarını kullanarak gelişimini desteklemektedir (Plahl, 2000, s.34). Özellikle sağlıklı ve normal iletişim kanallarını kullanamayan bireylerde bunun önemi ortaya çıkar (Schumacher, 2003, s4). Orff yaklaşımıyla yapılan müzik çalışmaları ile çocuğun anında aldığı akustik geribildirimler yoluyla davranışlarına yönelik farkındalık kazanması, özsaygı ve benlik algısı geliştirmesi desteklenmektedir. Orff-Schulwerk bu sebeplerle rasyonel bir eğitim, yaratıcı bir yaşam formu sayılmakta ve günümüzde psikoterapi alanında tedavi sürecinde etkisi kabul edilen seçkin bir yol olarak kullanılmaktadır (Wolfgang, 1975, s.14).

Orff-Schulwerk’in gücü onun çocuklara yönelik olmasıdır. Bu yaklaşım, yalnızca seçilmiş, ayrıcalığı olan, yetenekli çocuklar için değil bütün çocuklar için yaratılmıştır. Çocukların, şarkı söylemek, oynamak, hareket etmek gibi onlara doğal gelen yaratıcı

çalışmalarda çocukların üstüne müziğe ilişkin ileri düzey kavram ve beceriler yüklenmemiştir. Yapılan müzik çalışmaları bu yaklaşım ile yarışma atmosferinde değil, aksine birlikte müzik yapma ve yaratma şeklinde yürütölür (Ekici, 1998, s.14). Orff yaklaşımıyla yürütölen çalışmalar farklı yetenekleri ve engelleri olan insanların ortak bir yaşantıda buluşmalarını sağlayan iletişim ortamları sağlamakla kalmaz, bütünleştirme özelliği ile engeli olmayan ve ya başka engeli olan insanlarla bir arada oynama olanağı verir (Scumacher, 2003, s.7).

Pedagojik anlamda Orff-Schulwerk ile müziksel sosyal pedagoji ve bütünleştirme pedagojisi ile müzik terapi uygulamaları arasındaki fark belirtilerde ve ulaşılmak istenen amatadır. Orff yaklaşımı hangi amaçla kullanılırsa kullanılsın içerisinde barındırması gereken bazı mutlak özellikler vardır. Bu özellikler; (a) ritmik unsurun müzik, hareket ve dili birleştirmesi ve buna bağlı olarak birden çok duyunun yaşantıya katılması, (b) ocuğun kendini daha iyi ifade etmesine yarayan, içinden gelen davranışa olanak sağlayan ve ifadenin etkinliğine uygun oyun alanını yaratan oyun ve doğaçlama prensibi, (c) her insanın müziksel- bedensel bir yönelime yanıt vereceğini ve bunun insanın duygusal gelişimi açısından büyük önem taşıdığını kabul etmek ve (d) teknik olarak oldukça kolay alınabilen ve ses rengi açısından zengin çalgılara uygulamalarda yer vermek şeklinde sayılabilir. Özellikle algılama ve iletişim bozukluklarının sıklıkla göröldüğü durumların (otizmli bireyler) eğitim ve tedavisinde, öğrenmenin ve dünyaya uyumun temeli olarak görölen oyun yeteneğinin yitirildiği durumlarda Orff yaklaşımı etkili rol oynar (Schumacher, 2003, s.7).

2.4.2. Otizm ve Müzik Terapi

Müziğin eğitimde kullanımının yanı sıra alternatif ve destekleyici bir tedavi yolu olarak kullanıldığı bir diğer alan müzik terapidir. Müzik terapi, bir müzik terapistinin müzikal yaşantılar ve ilişkiler yoluyla hastanın sağlığını iyileştirmek için yürüttüğü sistematik bir müdahale süreci şeklinde tanımlanır (Bruscia, 1998, s.20). Amerikan Müzik Terapi Derneğinin açıklamasına göre müzik terapistler gelişimsel, davranışsal, duygusal, fiziksel ve çoklu bozukluğu olan, kaynaştırma sınıflarında yer alan, otistik, konuşma, görme, duyma ve nörolojik engelli ve madde bağımlılığı olan, istismara uğramış ve çeşitli yaralanmalara maruz kalmış çocuklara destek hizmet sağlamaktadır (Hanser,

1999, s.3; AMTA, 1998). Farklı gelişen çocuklarla uygulanan müzik terapisinin rehabilitasyon pedagojisinde de önemli bir yeri vardır. Gelişim bozukluğu ve psikolojik rahatsızlığı olan çocuklara uygulanan müzik terapisinde özgül bir iletişim aracı olan müzik, çocukların iyileşmelerinde baskın bir rol oynamaktadır (Langen, 1971). Müzik terapi türlerine göre pasif (alıcı) ve aktif (üretici) müzik terapi olarak sınıflanırken, uygulanan kişi sayısına göre bireysel ve grup terapi şeklinde uygulanabilmektedir (Strobel ve Huppmann, 1997, s.68-76). Pasif terapide müzik hasta için yapılır ve hasta bu terapi türünde pasif bir şekilde kendisini müziğin etkisine bırakır. Farklı müzik türlerinin kullanıldığı bu terapide müzik aracılığı ile hastanın ruhsal durumunda değişiklik yaratmak yoluyla hastanın tedavisine katkıda bulunulur. Aktif müzik terapi ise, daha çok etkinlik temellidir ve hasta da terapistle birlikte müzik üretme sürecinde aktif olarak görev alır. Müziğin ifade aracı olarak kullanıldığı bu terapide hasta ve terapist ilişkisi doğaçlama yoluyla birlikte üretme şeklinde çift yönlü işler. Aktif müzik terapi ve müzik ile eğitimde etkinlikler birlikte müzik yapma şeklinde yürütülmektedir. Bu noktada müzik eğitimi ve müzik terapi tanımlamalarında bu iki branşı birbirinden ayıran özellikler henüz tam bir netlik kazanamamakla birlikte, bu iki branşın birbirinden ayrı değil birbirini tamamlayıcı ve işbirlikçi olarak görülmesinde yarar vardır (Adamek ve Darrow, s.101-131). Özellikle müzik terapi ile ilgili profesyonel ve resmi olarak kabul görmüş bir eğitim düzleminin olmadığı ülkemizde bu ayrımın yapılabilmesi daha da zorlaşmaktadır. Ayrıca müzik öğretmeni olmak üzere eğitim gören üniversite öğrencilerinin özel eğitim ile ilgili alan bilgilerinin, özel eğitim öğretmeni olmak üzere eğitim gören üniversite öğrencilerin ise müzik eğitimi ile ilgili bilgilerinin oldukça sınırlı düzeyde olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda müziğin özel eğitim alanında kullanımı ile ilgili yapılandırılmış etkili bir düzenleme bulunmamakta, varolan otistik çocuklar eğitim programında yer alan basamaklar ise günümüz koşullarında oldukça sınırlı gözükmektedir (Karşıyakalı, 2010; Turan, 2006).

Dünyada her geçen gün artan farklı müzik terapi uygulamaları arasında bazıları diğerlerine göre daha öne çıkmaktadır. Bunlardan ilki 1961’de New York Amerikada ortaya çıkan ve Nordoff-Robbins adıyla anılan doğaçlamayı ve yaratımı destekleyen “Yaratıcı Müzik Terapi (Creative Music Therapy)”dir. Yaratıcı müzik terapide terapist ile hastasının birlikte müzik yapması iletişimin temelini oluşturur. Gelişimsel

yetersizliği olan bireyin gelişim potansiyeli ve ihtiyaçlarını merkez alan, birlikte doğaçlama müzik yapılan bu terapi yönteminde hasta kaç yaşında ve hangi düzeyde olursa olsun terapistiyle birlikte müzik yapması için cesaretlendirilir (Bonny, 1997, s.65). Bir diğer müzik terapi uygulaması “Çözümleyici Müzik Terapi (Analytical Music Therapy)”dır. Mary Priestley’nin psikoterapi ve müziği birleştirerek geliştirdiği bu yöntem, terapist ve hastasının birebir yarattığı anlık doğaçlamalara dayanır. Terapist genellikle piyano kullanarak hastasını çeşitli ezgili ve/veya ezgisiz çalgıları çalması için cesaretlendirir. Kendi farkındalığını bulma yolunda hastanın içsel yaşantısını keşfetmesi için müziğin bir araç olarak kullanıldığı bu yöntemi Priestley bilimden çok sanat olarak tanımlamıştır (Priestley, 1994, s.3). Bir alıcı (receptive) müzik terapi uygulaması sayılan “Güdümlü Görüntüler ve Müzik (Guided Imagery and Music)”tır. Bu yöntem müziğin yansıtıcı bir rol üstlenmesiyle, ruhani anlayış, kişisel gelişim ve psikolojik çözümleme amacıyla rahat bir durumunda klasik müzik dinleyerek hayaller, anılar, renkler ve hisleri sürece dahil etmeye dayalıdır. Birebir ve ya grup uygulamaları şeklinde yapılabilir (Bonny, 1997, s.66).

2.4.3. Otizm, Orff-Schulwerk ve Müzik İlişkisini Konu Alan Araştırmalar

Bu bölümde, otizmlili bireylerde müzik uygulamaları ve müzik terapi çalışmaları ile Orff-Schulwerk elementer müzik ve hareket yaklaşımını konu alan araştırmalar günümüzden geçmişe doğru yıl sırasıyla verilmiştir.

Lanovaz, Sladeczek ve Rapp (2011), 2 otizmlili çocukta müziğin vokal stereotipi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Her iki katılımcıda da vokal stereotipinin gerçekleşmesinde azalma, gerileme görülmüş ancak bu kısa süre ve düşük etkiyle gerçekleşmiştir. Müziğin yoğunluğunun düzenlenmesi daha farklı bir etki yaratmamıştır.

Kuşçu (2010), Orff-Schulwerk yaklaşımı ile yapılan müzik etkinliklerinin okulöncesi dönemdeki çocukların dikkat becerilerine etkisi başlıklı araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Uygulama Anaokulunda eğitim alan ve yansız atama ile seçilen 5-6 yaş grubu anaokul çocukları oluşturmaktadır. Araştırmaya 10 deney, 10 kontrol grubu olmak üzere 20 çocuk katılmıştır. Araştırmada dikkat toplama becerilerini belirlemek için FTF beş yaş çocuklar için dikkat toplama testi

deney ve kontrol gruplarında öntest ve sontest uygulaması şeklinde kullanılmıştır. Her iki grubun da dikkat becerilerine ilişkin öntest sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuş, deney grubunda Orff-Schulwerk yaklaşımı uygulanarak yapılan müzik etkinlikleri sonrasında dikkat becerileri sontest puan ortalamaları kontrol grubuna oranlı önemli düzeyde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Gökmen (2010), otizm tanısı almış bir çocuğun müziğe ve müzik çalışmalarına verdiği tepkilerin betimlenmesini amaçladığı yüksek lisans tez çalışmasında Araştırmanın deseni “Niteliksel Araştırmalarda betimsel tek-denekli etkileşimsel durum çalışması deseni(Descriptive Single-Subject Interactive Case Study design in Qualitative Analysis)’dir”. Katılımcı, 6 yaşında otizm tanısı almış bir çocuktur. Araştırmanın verileri, yapılandırılmamış görüşmeler, video kamera kayıtları ve araştırmacı tarafından hazırlanan gözlemci kayıt çizelgesi ile toplanmıştır. Araştırma sürecinde yapılandırılmış sınıfta araştırmacı, katılımcı ile 30 oturum gerçekleştirmiş ve bu oturumlar sonucunda belirlenen kategorilerden “iletişimi başlatma ve sürdürme” kategorisi hariç diğer tüm kategorilerde, katılımcının, belirtilen davranışlarının sıklıklarının arttığı gözlenmiştir. Sonuç olarak, bulgulara, yapılandırılmış ortamda, içerik olarak herhangi bir düzenleme yapılmaksızın gerçekleştirilen çalışmalarda, katılımcının müziğe ve müzik çalışmalarına olumlu tepkiler gösterdiği, araştırmacı ile istekli olarak iletişime geçtiği ve müzik çalışmalarına bağımsız ve istekli olarak katıldığı tespit edilmiştir.

Sökezoğlu (2010), ritm, hareket ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitiminin 7-11 yaş grubu çocuk yuvası öğrencilerinin sosyal gelişimlerini üzerinde etkisini ortaya koymak amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Bu çalışmada 2008-2009 öğretim yılı içinde Afyonkarahisar Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı Çocuk Yuvasından 7-11 yaş grubu arasından deney ve kontrol grupları için rastgele 40 öğrenci seçilmiştir. Araştırmada Avcioğlu tarafından hazırlanıp geliştirilen “Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği”nin “temel beceriler, ilişkiyi başlatma becerileri, grupla iş yapma becerileri, kendini kontrol etme becerileri, sonuçları kabul etme becerileri” başlıkları altındaki beş alt ölçeği alınarak 40 öğrencinin her biri için müzik eğitim öncesi ve sonrasında çocukların yuvadaki bakıcı anneleri tarafından doldurulmuştur. Öntest aşamasından sonra deney grubu öğrencilerine üç ay boyunca ritm, hareket ve şarkı

öğretimi temelli müzik eğitimi verilmiş, kontrol grubunu oluşturan çocuklara müzik eğitimi verilmemiş, genel eğitimlerine devam ettirilmişlerdir. Üç aylık eğitimin sonunda sontest uygulanmıştır. Bulgulara göre müzik eğitimi alan öğrencilerin almayanlara göre sosyal yönden daha fazla geliştikleri saptanmış ve elde edilen sonuçlara dayanarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Krikeli, Michailidis ve Klavdianou (2010)'nın, gelişimsel yetersizliği olan çocukların iletişim becerilerinin geliştirilmesinde müziğin etkisini araştırdıkları bu çalışmaya 18 erkek 22 kız toplam 40 öğrenci katılmıştır. Bir saat süreyle 20 kişiden oluşan kontrol grubunda müzik etkinlikleri; 20 kişiden oluşan deney grubunda ise tartışma ve televizyon izleme etkinlikleri sürdürülmüştür. Kişisel kaygı durumlarını ölçmek için Kaygı Envanteri Ölçeği kullanılmış ve olası müzik terapi etkisini ölçebilmek için ek olarak kalp hızı ölçümü yapılmıştır. Müzik etkinlikleri ile meşgul olan kontrol grubunda gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların daha sakin kaldığı ve iletişim becerilerinde deney grubuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak, müzik terapinin yalnızca belirli gelişim alanlarında psikolojik ve fiziksel olarak değil, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin hayat kalitelerini arttırmada da olumlu etkisi bulunmaktadır.

Caltabiano (2010), yapılandırılmış dış mekan kaynaştırma uygulamalarında otizmli çocuklar ile ortak dikkat, taklit ve sıra alma olarak belirlenmiş üç sosyal beceri üzerinde müzik terapinin etkisini araştırmışlardır. Yedi hafta boyunca Griffith Park Devlet Okulunda ve Grace Müzik Terapi Merkezinde sürdürülen çalışmalara dört otizmli çocuk katılmıştır. Müzik terapist ve özel eğitim öğretmeni ile de çocukların davranışları ve müzik terapinin etkileri ile ilgili yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Veriler çocukların davranışlarının gözlenmesi ve video kayıtlarının izlenmesiyle toplanmış ve analiz edilmiştir. Sonuçlarda, müzik terapinin otizmli çocukların kaynaştırma deneyimlerine olumlu katkıda bulunduğu ve sosyal davranışlarda artışa sebep olduğu görülmüştür.

Uysal (2009), Orff-Schulwerk yaklaşımında müzik-hareket eğitiminin okulöncesi eğitim kurumlarında kullanılmasının dikkat, yaratıcılık ve sosyal iletişim becerisinin gelişimine etkisini araştırdığı çalışmasında 6 yaş grubundan seçilen 40 öğrenci 20 kişi deney, 20 kişi kontrol grubunu oluşturacak şekilde sınıflanmış, her iki gruba

araştırmacının hazırladığı form ile öntest uygulanmış, ardından deney grubuna hazırlanan Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitim Programı ile 20 hafta boyunca uygulama yapılmıştır. Uygulama süreci sonrasında her iki gruba da sontest uygulaması yapılmış ve elde edilen veriler istatistik olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, Orff-Schulwerk Müzik Hareket Eğitiminin dikkat, sosyal iletişim ve yaratıcılık gelişimini arttırdığı saptanmıştır.

Beathard ve Krout (2008)'un yaptığı çocukluk dönemi konuşma işlev yitimi olan bir kız çocuğuyla müzik terapi olay çalışmasında, 3 yaşında konuşmada işlev yitimi olan bir kız ile 9 ay boyunca 24 oturum davranışsal, doğaçlama ve yaratıcı yaklaşımların kullanıldığı müzik terapi uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Klinisyen ve çocuk arasında oyuncu iletişim kurularak bir grup müzikal müdahaleler, görsel ve interaktif yardımlar kullanılmıştır. Tedavinin başlangıcında çocuk sözel olmayan bir iletişim yolu izlerken, sürecin sonunda bir kaç hece, bir kaç ses kombinasyonu ve bir kaç kelime telaffuz etmiştir. Sonuç olarak, bu araştırmada müzik terapi yaklaşımı çocuğa sözel iletişim, sosyalleşme, bilişsel, duygusal, motor ve hareket becerileri alanlarında gelişim sağlamıştır.

Kissinger ve Worley (2008), otistik çocuklarla harpın iletişim kanalı olarak kullanımı başlıklı araştırmalarında, sürekli karşılaştırma analizinin kullanıldığı iki niteliksel örnek olay incelemişlerdir. Araştırmaya katılan 10 yaşında iki erkek çocuktan ilki konuşmayan, müziğe özel bir ilgisi olmayan ve dokunmaya karşı aşırı hassasiyeti olan bir çocukken diğeri müziğe karşı aşırı ilgili, sosyal ve bir iki kelime mırıldanabilmektedir. Bu iki çocukla birlikte çalışan öğretmen ve araştırmacı ile 6 günlük bir gözlem sürecinde her oturum sonrasında oturumla ilgili notlar tutmuşlardır. Öğretmen ve araştırmacı tarafından alınan notlar karşılaştırılmış ve sonuç olarak her iki çocuk için de konser harbının iletişim kanalı olarak kullanımında olumlu tepkiler ortaya çıkmıştır.

Womack (2008), Orff-Schulwerk ve geleneksel müzik eğitiminin üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrenilerinde müzikal başarı üzerindeki etkilerinin karşılaştırıldığı doktora çalışmasında müzikal kavramların öğretiminde hangi metodun daha etkili olduğu probleminden yola çıkılarak toplam 258 öğrenciden kontrol ve deney grupları oluşturulmuş ve her iki grup da öntest, 5 ay süren 13 ders uygulaması ve sontest olmak

üzere üç aşamaya tabi tutulmuşlardır. Müzik Başarı Testi ile toplanan veriler istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, alt testlerde bazı farklar görülmekle beraber, genel kazanımlarda ön-test ve son-testte anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Libeau-Dow (2008), müzik aracılığıyla dil, dil aracılığıyla müzik başlıklı çalışmasında ilk öğretim sınıflarında uygulanan bir Orff-Schulwerk programı kapsamında dil zekası ve müzikal zekanın bütünleştirme potansiyelini araştırmıştır. 4. Sınıfa giden ve her birinde 30 kişi bulunan 2 öğrenci grubuyla 6 hafta boyunca haftada 1 saat (45 dk.) Orff-Schulwerk yaklaşımını kullanarak çalışma yapmış. Çalışmalar sonucunda Orff-Schulwerk ile çalışan grupta dil gelişimi, müzikal gelişim alanlarının yanı sıra iletişim becerileri ve birlikte çalışma becerilerinin gelişiminde artış olduğu saptanmıştır.

Berrakçay (2008) Müziğin Bir Yaygın Gelişimsel Bozukluk Tipi Olan Otizmde Ortaya Çıkan Problemler Davranışlar Üzerindeki Etkisi: Ritim Uygulaması Çerçevesinde Dört Örnek Olay başlıklı tezinde müziğin, bütünüyle hastalık tedavi edici olmasa da belirli davranış bozuklukları sergileyen otistik çocukların sosyal davranışlarının düzenlenmesinde bir etkisi olup olamayacağını araştırmıştır. Otistik çocukların müzikle ilişkilmesi kapsamında yapılan ritim çalışmalarının çocuklardaki problem olarak görülen davranışların kontrolünü ne yönde etkilediğini anlamayı amaçlamış ve bu bağlamda dört otistik çocukla haftada bir kez olmak üzere on oturumluk uygulama çalışması yapmıştır. Otistik çocuklarla gerçekleştirilen araştırmada, Ritim Tekrarı Ölçeği'nde yer alan ritim kalıpları uygulanmıştır. Çalışmanın uygulama kısmı dışında kalan zamanda çocuğun sosyal davranış değişimlerinin gözlemlenmesi için aile de çalışmaya dahil edilmiştir. Bu çalışma sonunda ritim tekrarı çalışmalarının otistik çocuklarının 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.

Işın (2008), okulöncesi müzik eğitiminde uygulanan Orff yaklaşımının 5-6 yaş gurubu çocukların ritimsel becerilerine etkisini araştırdığı yüksek lisans tez çalışmasında verilerin toplanması için 5-6 yaş grubundaki çocuklara ön test ve son test olmak üzere

iki aşamalı sorular uygulanmış, testte yer alan otuz adet tartım kalıbı, çocukların ritimsel becerilerini ölçmeyle ilgili konuda soruları kapsamıştır. Araştırmanın örneklemini, araştırmanın evreninden küme yöntemiyle seçilmiş 5 yuva ve kreşten oluşan 5-6 yaş, 80 çocuktur. Araştırma sonucunda Orff yaklaşımı uygulamalarının çocukların ritimsel algılarını geliştirdiği belirlenmiştir. Uygulanan tartım kalıplarının aşama aşama zorlaştığı testte, çocukların da aynı oranda ritim kalıplarını vermekte zorlandıkları görülmüş, fakat ön test sonrası uygulanan Orff yaklaşımıyla devam eden eğitim süreci sonuncu, çocuklar test sorularına yaklaşık başarı artışı ile karşılık verdikleri saptanmıştır.

Yücesan (2008), Orff yaklaşımına dayalı etkinliklerin ilköğretim beşinci sınıf müzik dersinde uygulanışı ve öğrencilerin müziksel-ritmik zeka düzeyleri üzerine etkisi başlıklı yüksek lisans tez araştırması 20 kişiden oluşan beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin çoklu zeka düzeylerini ölçmek için Teele Çoklu Zeka Testi kullanılmıştır. Araştırmada, elde edilen verilerin istatistiksel analizi SPSS paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiş ve sayısal veriler oluşturulmuştur. Altı hafta süren çalışmada, deney grubuyla işlenen müzik derslerinde yaparak-yaşayarak öğrenme temelli öğretim yaklaşımı olan ve ritim eğitimini ve doğaçlamayı esas alarak kendini yapılandıran Orff yaklaşımına dayalı ders etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Orff yaklaşımına dayalı etkinliklerle müzik derslerinin işlendiği deney grubu öğrencilerinin müziksel-ritmik zekalarının gelişimi açısından, grup lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Register ve Hillard (2008), yakınlarını kaybeden çocuk terapi gruplarında Orff temelli tekniklerin kullanılması başlıklı çalışmalarında bilişsel ve davranışsal müzik terapi yaklaşımından yararlanmışlardır. Çocuklar sevdikleri yakınlarının ölümünün ardından duygularını tanımlama ve başa çıkma, bozulan sosyal etkileşim, karmaşık düşünceler ve davranış problemleri gibi pek çok sorunla karşı karşıya kalırlar. Müzik temelli terapi deneyimlerinin hoş giden doğası ve kaynaştırıcı yapısı çocukların ihtiyaçları doğrultusunda gelişimlerine uygun bir yolla destek verir. Bu makalede çocukların yas süreçlerinde bilişsel ve davranışsal çerçevede yapılan Orff temelli müzik terapi uygulamalarının kullanımı tanımlanmıştır. Orff temelli müzik terapi programı duygusal

iyileşme, olumlu sosyal ilişkiler kurmada, bilişsel yeniden şekillenme ve davranışsal problemlerde azalma gibi konularda yeni fırsatlar sağlamaktadır.

Boso, Emanuelle, Minazzi ve diğerleri (2007), otizmlili gençlerde uzun dönemli etkileşimli müzik terapisinin davranış profili ve müzikal beceriler üzerinde etkisini araştırmışlardır. Etkileşimsel müzik terapi seanslarına dayalı bir müzik eğitimi programının otizmlili gençlerin davranışsal profili ve müzikal becerilerini zenginleştirmede etkili olup olmadığı bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır. 8 otizmlili gençle 52 hafta boyunca her birinin 60 dakika sürdüğü müzik terapi seansları düzenlenmiştir. Her oturum kısa ve uzun bir melodi söyleme, piyanoda do majör dizisini çalma ve davul ile değişik ritimler üretme ve çalma gibi farklı müzik etkinliklerinden oluşmuştur. 52 hafta sonunda otizmlili gençlerin müzikal becerilerinde başlangıç düzeyi verilerine göre anlamlı düzeyde gelişme görülmüştür. Sonuç olarak aktif müzik terapi uygulamaları otistik çocukların müzikal becerilerini arttırmada olduğu kadar otistik semptomlarını azaltmada destek program olarak önerilebilir.

Lim (2007), müzik yoluyla yapılan gelişimsel konuşma ve dil eğitiminin otizm gelişimsel bozukluğu olan çocukların konuşma üretimine etkisini, araştırdığı doktora tezinde 3 ila 5 yaşları arasında otizmlili 50 çocuk ile çalışmıştır. Süreç öntest, 6 oturum eğitim ve sontest şeklinde yapılmış olup ön ve son testlerde sözel üretim değerlendirme ölçeği ile katılımcıların semantik, fonolojik, pragmatik ve prozodik açıdan 36 hedef kelimeyi içeren sözel üretimleri ölçülmüştür. 18 katılımcı içinde 36 hedef kelimelerin olduğu 6 şarkı ve resimleri içeren bir video izleyerek müzik eğitimi tamamlarken, kontrol grubundaki diğer 18 katılımcı konuşma eğitimlerinde hedef kelimeleri içeren 6 hikaye ve resimlerden oluşan bir video izlemişlerdir. Diğer 14 katılımcı ise herhangi bir eğitime tabi tutulmamışlardır. Sonuçlara göre, müzik ve dil eğitimi alan çocuklarda hiç bir eğitim almayanlara göre anlamlı fark görülürken, müzik eğitim alanların konuşma eğitim alan diğer gruba göre daha yüksek oranda konuşma üretimi gerçekleştirdiği bulunmasına rağmen bu fark anlamlı bir düzeyde değildir. Sonuçlar göstermektedir ki; müziğin kullanımı otistik çocuklarda dil gelişimini arttırmakta etkili bir yoldur.

Turan (2006), özel eğitim alanında müzik dersi işleyen öğretmenlerin, müzik dersinden faydalanmada karşılaştıkları sorunları belirlemek amacı ile bir yüksek lisans tez araştırması yapmıştır. Araştırmada tarama modeli esas alınmış ve öğretmenlerin

karşılaştıkları sorunların belirlenebilmesi için hazırlanan bir anket uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin müzik dersi ile ilgili yeterliliklerinin düşük bir düzeyde olduğu görülmüş, dersin işlenmesi sırasında kullanılan materyallerin yetersiz ve eğitim öğretim ortamlarının da müzik dersi işlemeye uygun olmadığı belirlenmiştir. Özel eğitim müzik dersi müfredat programlarının ve özel eğitim ile ilgili yayınların da yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Toksoy ve Beşiroğlu (2006), Orff yaklaşımı çerçevesinde ilköğretim I. Kademesinde müzik ve hareket eğitimine başlangıç için bir model önerisinde bulunmuşlardır. Yapılan çalışmada Orff Yaklaşımı'nın gelişimi ve yapısı ortaya konarak, ilköğretim müzik eğitimi içinde kullanımı ile ilgili örnekler geliştirilmiştir. Bu örnekler alanda uygulanıp, müzik eğitiminde kullanılabilirlikleri test edilmeye çalışılmıştır. Uygulamalar sonucunda birinci ve ikinci sınıflarla elde edilen bulgular arasında belirgin bir farklılaşma olmamasına rağmen, birinci sınıf düzeyinde ritim ve hareket eğitimi uygulamalarının ağırlık kazanmasının daha sağlıklı olacağı saptanmıştır. İkinci sınıfta, ritim ve hareket eğitimi ile ilgili alışmaların devam etmesinin yanı sıra, ezgi çalgılarının eşlik amaçlı kullanımı ön görülmüştür. İkinci sınıfın sonundan ya da üçüncü sınıfın başından başlayıp tekerleme, sayışma, türkü ve şarkılarımızdan yararlanma yolu ile iki-üç sestten oluşan ezgilerin öğretiminde ezgi çalgılarına geçiş yapılması önerilmiştir. Dördüncü ve beşinci sınıflarda Türk müzik kültürü'ne ait öğelerin; dans-müzik-hareket temelinde drama ile işbirliği yapılarak "kültür pedagojisi" uygulamaları şeklinde, alanlar arası geçişe olanak tanıyan bir anlayışla yer alabileceği belirtilmiştir.

Aral, Akyol ve Sığırtmaç (2006), beş-altı yaş grubundaki çocukların yaratıcılıkları üzerinde Orff öğretisine dayalı müzik eğitiminin etkisinin incelenmesi amacıyla bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmaya anaokuluna devam eden beş-altı yaş grubunda 40 çocuk seçilmiş ve tesadüfi örnekleme yoluyla deney ve kontrol gruplarına ayrılmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Şekil Form A kullanılmıştır. Öntest ve sontest uygulaması yapılan deney grubunda Orff öğretisi temelinde müzik eğitimi verilmiş, kontrol grubunda ise normal okul öncesi eğitim devam ettirilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest ve sontest yaratıcılık puanları arasında istatistiksel açıdan

anlamalı düzeyde bir farklılığın olmadığı, ancak grup ayrımı yapılmadığında öntest ve sontest yaratıcılık puanları arasında anlamalı bir farklılığın olduğu bulunmuştur.

Azbell ve Laking (2006), otistik çocukların kaygı düzeyleri üzerinde ritm çalışmaları ve müzik terapinin kısa süreli etkisini araştırmışlardır. Kaygı düzeyleri, katılımcılara hizmet veren konut bir tesis tarafından kaygı ile ilgili olarak önceden tanımlanmış davranışların frekansı üzerinden takip edilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modeli, deney ve kontrol grubu olarak rastgele seçilen dört katılımcı ile yürütülmüştür. Deney grubu dört hafta süresince 20 dakikalık oturumlarda ritmik çalışma müzikleri dinlemiştir. Bu süre boyunca, tüm katılımcılar kurum tarafından kendilerine sağlanan normal eğitim planlarına devam etmişlerdir. Davranışsal sıklık verileri çalışma öncesi, sırası ve sonrasında kaydedilmiş ve betimsel istatistik kullanılarak analiz edilmiştir. Her iki deney grubu katılımcısı başlangıç düzeyindeki kaygı ilişki davranışlarının sıklığında uygulama sürecinde azalma göstermiştir.

Suasser ve Waller (2006), duygusal ve davranışsal bozukluğu olan öğrencilerle müzik terapi için bir model başlıklı araştırmalarında duygusal ve davranışsal bozukluğu olan öğrencilerle müzik terapinin nasıl kullanıldığını gözden geçirmiş ve bu çocuklar için bir psiko-eğitimsel yaklaşımla hazırlanmış bir model önermiştir. Bu araştırma sonucunda, müzik terapi süreci ile 9 haftalık okul ortamında, müzik terapi ve diğer terapi yöntemlerini kullanarak duygusal, davranışsal bozukluğu olan bireylerle işbirliği içinde çalışılan bir model ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, müzik terapi öğrenme ve gelişim alanlarında pek çok yarar sağlarken, çocukların sosyal, bilişsel ve psikolojik gelişimlerine olumlu katkıda bulunabilmektedir. Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocuklar özel ihtiyaçlara sahiptir ve müzik neşeli ve yaratıcı bir yolla çocukların bu ihtiyaçlarını gidermesini sağlamaktadır.

Zachopoulou, Tsapakidou ve Derri (2004), araştırmalarında 4-6 yaş grubu çocukların hoplama ve dinamik denge gelişimleri üzerinde müzik ve hareket ve fiziksel eğitim programlarının etkilerini karşılaştırmışlardır. Araştırmada 42 kız, 48 olmak üzere 90 çocuk yer almıştır. Bunlardan 50 si deney grubu olarak seçilerek 2 ay süreyle müzik ve hareket programına dahil edilirken, kalan 40 öğrenci kontrol grubu olarak fiziksel eğitim programına aynı süreyle katılmışlardır. Araştırma sonuçları tekrarlayan ölçümler çok değişkenli varyans analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgularda deney

grubunun hiplama ve dinamik denge alanlarının her ikisinde de kontrol grubuna göre anlamlı bir farkla gelişme gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, müzik ve hareket programının okulöncesi çocukların hiplama ve dinamik denge gelişimlerini olumlu etkilediği söylenebilir.

Kırcaali-İftar, Alaner, Uysal ve Tuncer (2003), Anadolu Üniversitesi bünyesinde otistik çocuklarla yaratıcı müzik terapi konulu bir pilot çalışma yapmışlardır. Araştırmada otizm tanısı konmuş çocuklar üzerinde yaratıcı müzik terapisi yöntemini uygulamak ve sonuçlarını irdelemek amaçlanmıştır. Araştırmada 5-10 yaşları arasında otistik çocuklar üzerinde Anadolu modları ve Nordoff-Robins müzik terapi yaklaşımı ile müzik etkinliklerinin kullanıldığı oturumlar düzenlenmiş ve sonuç olarak otizmlı çocuklarla yapılan müzik terapinin doğaçlamaya dayalı olması, modal olması, basit ritmik yapı taşması ve yapılan her oturumun kaydedilerek yeniden değerlendirme imkanı sağlanması gerekliliklerine ulaşılmıştır.

Bilhartz, Bruhn ve Olson (2000), erken müzik eğitiminin çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi başlıklı çalışmalarında 4-6 yaş arası 71 çocuk ile çalışmış ve yapılandırılmış bir müzik programı ve bilişsel gelişim ilişkisini araştırmışlardır. Çocuklar Stanford-Binet Zeka Ölçeğinin altı alt test ve Erken Çocukluk Müzik Becerileri Formu ile ön-test ve son-test uygulaması şeklinde değerlendirilmiştir. Örneklem grubunun yaklaşık yarısı 30 hafta süresince, haftada 75 dakikalık periodlarla veli katımlı müzik programına dahil edilmişlerdir. Yapılan testlerin istatistiksel değerlendirmesi sonucunda elde edilen verilere göre müzik eğitimi alan katılımcıların anlamlı düzeyde kazanım sağladıkları, müzikal uygulamaların hafıza düzeylerinde artışa sebep olduğu görülmüştür. Sonuç olarak erken müzik eğitimi ile bilişsel becerilerin arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Orr ve Myles (1998), otistik bir bireyde ritmik çalışmaların etkisi konulu araştırmalarında saç çekme, çığlık atma, tırnaklama gibi davranışlar sergilediği öfke nöbetleri geçiren 11 yaşında otizmlı bir kız çocuğu ile çalışmışlardır. Çalışma bir rehabilitasyon merkezinin özel eğitim bölümünde bir sınıfta yürütülmüştür. Çalışmada ritmik çalışmaların otizmlı bu çocuğa agresif davranışları konusunda yardım edip etmeyeceği araştırılmıştır. Ritmik çalışmaların rahatlatıcı bir teknik olarak kullanımının etkililiğinin değerlendirildiği bu araştırmada ABAB modeli kullanılmıştır. Her dersin

başında ilk 20 dakika Melaninin öfkeli davranışları kaydedilmiş ve bu davranışlarında giderek azalma gözlenmiştir. Sonuç olarak, ritmik çalışmaların otizmli ve ya diğer gelişimsel bozukluğu olan bireylere yardım edebileceği söylenebilir.

Burlenos, Center ve Reeves (1989), psikozlu çocukların görev performanslarında fon müziğin etkisi başlıklı araştırmalarında eğitim ve danışmanlık merkezine devam eden 5 ila 9 yaşları arasındaki 4 psikozlu erkek öğrenciyle çalışılmıştır. Araştırmada fon müziğin bağımlı değişken olan renk sıralama üzerindeki etkisini değerlendirmek üzere ABAB desenli tek denekli model kullanılmıştır. Sonuçlar fon müziğin görev performansında kolaylaştırıcı etkisi olduğunu desteklemektedir.

BÖLÜM III YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla, araştırmaya katılan katılımcılar, araştırmacı, ortam, araç gereçler, araştırma modeli, araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri, uygulama süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Katılımcılar

Araştırma, İstanbul İli'nde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak çalışan Özel Nova Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde araştırma için seçilen 3 öğrenci ile yürütülmüştür. Katılımcıların aileleri ile yapılan ön görüşmelerde, çalışmanın amacı, içeriği, çalışmada uygulanacak müzik etkinlikleri ve öğretim yöntemleri hakkında ayrıntılı bilgilendirme yapılmış, ayrıca çalışma takvimi ve öğrencinin bu çalışmaya seçilme nedenleri ailelere açıklanmıştır. Bu görüşmeler sonunda, çocukların bu çalışmaya katılması aileleri tarafından kabul edilmiş ve katılımcıların çalışmaya katılımı için anne-babalardan “Anne Baba İzin Formu” ile yazılı izin alınmıştır (Ek 1). Bu çalışma kapsamında, adı geçen kurumda Yaygın Gelişimsel Bozukluklar (Y.G.B.) ve Otizm tanısı sebebiyle bireysel eğitim alan ve belli özellikleri gereği (çalışmayı aksatacak düzeyde davranış problemlerinin olmaması, ön koşul becerileri kendilerinde barındırmaları, temel kavram öğrenme aşamasında olmaları ve kuruma düzenli devam etme eğilimi göstermeleri) birbirlerine yakınlık gösteren, Meram, Baran, Ege isimleriyle anılan 3 katılımcı ile çalışılmıştır. Öğrencilerin asıl isimleri etik anlayış gereği aynen kullanılmamıştır. Otizm/YGB tanılı bu katılımcılar seçilirken, aile, kurum yetkilisi ve özel eğitim öğretmeninden alınan bilgilerin doğruluğu esas alınmış, katılımcıya ait resmi kayıtlara gizlilik hakkı sebebiyle ulaşılamamıştır. İzleyen bölümde, katılımcılara ilişkin demografik özellikler Tablo 3.1.'inde gösterilmiş ve çalışmaya katılan öğrencilerin özellikleri anlatılmıştır.

Tablo 3.1. Deneklerin Demografik Özellikleri

Öğrenci	Cinsiyet	Yaş	Merkeze Devam Süresi	Engel Grubu
Ege	E	4,5	2 Yıl	Y.G.B. Otizm
Baran	E	5,5	2 Yıl	Y.G.B. Otizm
Meram	K	3	2 Yıl	Y.G.B. Otizm

Ege 4,5 yaşında otistik özellikler gösteren bir erkek öğrencidir. Ege, Özel Nova Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ne 2 yıldır devam etmekte bunun yanı sıra haftanın beş günü yarım gün süreyle bir okul öncesi kuruma kaynaştırma eğitimine gitmektedir. Ege'nin iletişim becerileri ile ilgili olarak; alıcı dil becerilerinde sorun yaşanmazken ifade edici dil becerilerinde sorunlar gözlenmektedir. Konuşma gerçekleşmemektedir ancak çalışmanın ortalarından itibaren Ege'nin ifade edici dil becerilerinde hızlı bir gelişme gösterdiği ve çalışmanın sonlarına doğru uzun kelimeleri ifade etmeye başladığı ve iki kelimelik basit cümleler kurduğu gözlenmiştir. Ege verilen yönergeyi anlamakta ancak genellikle söylenileni gerçekleştirmek üzere beklenen süreyle dikkatini çalışmaya yönlendirmekte güçlük yaşamaktadır. Çeldirici unsurlara çok açık olduğundan dikkat süresi oldukça kısa sürmektedir. Ege'nin bugüne kadar yanlışsız öğretim yöntemlerine ilişkin sistematik bir yaşantısı olmamıştır. Çalışma sürecine büyük bir özenle devam edilmiştir. Ege'nin anne ve babası sağ ve birlikte ve bir büyük erkek kardeşi vardır. Annesi çalışmamaktadır.

Baran 5,5 yaşında otistik özellikler gösteren bir erkek öğrencidir. Baran, Özel Nova Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ne 2 yıldır devam etmekte bunun yanı sıra haftanın beş günü yarım gün süreyle bir okul öncesi kuruma kaynaştırma eğitimine gitmektedir. Baran alıcı dil becerilerinde büyük sorun yaşamamakla beraber ifade edici dil becerilerinde yok denecek kadar az (ba, aba, ıgh gibi sesler dışında) performans sergilemektedir. Baran, bir şeyleri döndürme, ellerini sallama, kağıt, karton gibi nesneleri yırtma, nesneleri dudağına değdirme gibi stereotipiler göstermektedir. Göz teması kurmamakta ancak verilen yönergelere beklenen süreyle dikkatini yönlendirebilmektedir. Baran'ın bugüne kadar yanlışsız öğretim yöntemlerine ilişkin sistematik bir yaşantısı olmamıştır. Çalışma sürecine büyük bir özenle devam edilmiştir.

Baran tek çocuktur, anne ve babası sağ ve birlikte yaşamaktadır. Annesi çalışmamaktadır.

Meram 3 yaşında otistik özellikler gösteren bir kız öğrencidir. Meram, Özel Nova Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ne 2 yıldır devam etmekte bunun yanı sıra haftanın üç günü yarım gün süreyle bir okul öncesi kuruma kaynaştırma eğitimine gitmektedir. Kaynaştırmaya katıldığı gün sayısı araştırmanın ortalarında 5 güne çıkmıştır. Meram'ın sosyal ve iletişim becerileri ile ilgili olarak; alıcı dil becerileri ile ilgili sorun yaşanmazken ifade edici dil becerilerinin henüz gelişmediği ancak anlatmak istediği bir şeyler olduğunda çıkardığı anlamsız seslerle iletişim kurmaya açık bir görüntü sergilediği görülmektedir. Çalışmanın son iki ayından itibaren Meram'ın ifade edici dil becerilerinde hızlı bir gelişme gösterdiği ve çalışmanın sonlarına tam bir cümle kuramasa da, kelimeleri ifade etmeye başladığı gözlenmiştir. Meram verilen yönergeyi anlamakta güçlük çekmemekte ve genellikle söylenileni gerçekleştirmek üzere beklenen süreyle dikkatini çalışmaya yönlendirebilmektedir. Meram öğretim uygulamalarının başlangıç sürecindeki birkaç oturumda ve hastalandığı bir dönem sonraki gerçekleşen ilk oturumda annesinden ayrılıp oturuma girme konusunda bazı sorunlar yaşamıştır. Bunun dışında tüm çalışmada uyumlu ve istekli bir görüntü sergilediği gözlenmiştir. Meram'ın bugüne kadar yanlışsız öğretim yöntemlerine ilişkin sistematik bir yaşantısı olmamıştır. Meram tek çocuktur, anne ve babası sağ ve birlikte yaşamaktadır. Annesi çalışmamaktadır.

Araştırma süresi boyunca belirlenen bu 3 katılımcı ile çalışılmış, çalışma katılımcıların düzenli katılımı sayesinde herhangi bir aksaklık olmaksızın başarıyla sonlandırılmıştır. Araştırma bitiminde velilerden anket yoluyla elde edilen sosyal geçerlilik verileri doğrultusunda çalışma esnasında ve sonrasında katılımcılarda hedeflenen renk kavramının öğrenildiği, hedeflenen renk kavramı (sarı) dışında diğer renklere karşı da farkındalık geliştiği, bunun yanı sıra çocuklarının sosyal ve iletişim becerilerinde artış görüldüğü belirtilmiştir. Tüm bunlara ek olarak, çalışmanın müzik etkinlikleri ile yapılması ile katılımcılarda müzikal becerilerde de gelişme gözlemlendiği ifade edilmiştir.

3.1.1. Katılımcılarda Aranılan Önkoşul Beceriler ve Katılımcıların Seçimi

Bu araştırmaya katılan katılımcıların bazı önkoşul becerilere sahip olması gerektiğine karar verilmiş ve bu önkoşul beceriler;

- a. tanısına ek olarak işitme ve görme özrünün olmaması,
- b. görsel ve işitsel uyaranlara dikkatini en az iki dakika süreyle yönleltebilme,
- c. verilen yönergeleri takip edebilme (hazır mısın, şimdi sen söyle, başla gibi),
- d. sıra alma becerisine sahip olması olarak belirlenmiştir.

Katılımcıların seçim sürecinde, kurum yöneticisi tarafından kurumda otizm tanısı sebebiyle eğitim aldığı belirtilen 3-6 yaş arasındaki 15 çocuk listelenmiş, kurum yöneticisi ve eğitimciler ile yapılan görüşmeler sonucu bunlardan 6'sının yukarıda sayılan ön koşul becerilere sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu 6 katılımcı aday 2 hafta süre ile süregelen derslerinde gözlenmiş ve öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ve gözlemler ile 3 öğrenci ön koşul becerilere sahip olduğu halde davranış kontrolü gerektiren problem davranışlarının olduğu belirlenmiştir. Araştırmacı otistik çocukların davranış kontrolünde sistematik uygulama yetersizliği riskini de değerlendirerek 3 öğrenciyi daha elemiş ve katılımcı sayısını 3 kişi olarak sabitlenmiştir. Katılımcılar seçilirken, belirlenen ön koşullara sahip olup olmadıkları katılımcıların bireysel eğitim veren özel eğitim öğretmenleri ve ailesi ile yapılan görüşmeler ve araştırmacı tarafından araştırmaya başlamadan önce yapılan gözlemler dikkate alınmıştır.

Araştırma kapsamında yürütülen uygulama (öğretim) oturumları, her katılımcının bireysel eğitim programında yer alan ve katılımcıya o öğretim döneminde öğretilmesi planlanan kavramlardan biri seçilerek planlanmıştır. Araştırmada öğretilmesi kararlaştırılan kavramın uygulama dışında evde ailesi, kaynaştırma okulunda öğretmeni ve rehabilitasyon merkezinde özel eğitim öğretmeni tarafından öğretilmemesi hakkında sözlü anlaşmaya varılmıştır.

3.2. Araştırmacı

Araştırmacı Uludağ Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı lisans programından mezun olduktan sonra yine aynı üniversitede Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalına

bağlı olarak yüksek lisans çalışmasına başlamıştır. Aynı sürelerde çeşitli okul öncesi kurumlarında 2-6 yaş arası çocuklara müzik öğretmenliği yapmıştır. 2005 yılı itibariyle Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Araştırma Görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. Araştırmacı halen Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Araştırma Görevlisi olarak çalışmakta ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalına bağlı olarak doktora eğitimine devam etmektedir. Araştırmacı ayrıca, 2002 tarihinden beri İstanbul Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi'nin üyesi olup, başta Prof. Dr. Ulrike Junmaire, Prof. Dr. Barbara Haselbach, Prof. Dr. Karin Schumacher ve daha pek çok eğitmenin yönetiminde sayısız yurt içi ve yurt dışı Orff-Schulwerk müzik ve hareket eğitimlerine ve çalışma atelyelerine katılmıştır. Halen Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi ve Salzburg Orff Enstitüsünün işbirliğinde düzenlenen “Eğitimcinin Eğitimi Programı”nı sürdürmektedir.

Ayrıca araştırmacı özel eğitim, özel öğretim yöntemleri, tek denekli araştırma modelleri ve otizm ile ilgili bilgi ve deneyimini arttırmak amacıyla Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programından 2008-2009 Öğretim Yılı Bahar Yarı Yarıyılında “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar” ve “Zihinsel Engellilerde Tanı ve Değerlendirme Yöntemleri”, ayrıca 2009-2010 Öğretim Yılı Güz Yarıyılında “Engellilerin Ailelerine Rehberlik” ve “Otistik Çocuklar” başlıklı toplamda dört yüksek lisans dersi almış ve bu derslerden başarı ile mezun olmuştur. Bu derslere ek olarak, 2010 yılı Temmuz ayında Otistikler Derneğinin düzenlediği teorik ve uygulamalı olarak yürüttüğü “Farklı Gelişen Çocuk ve Gençlerin Eğitimi ve Yetiştirilmesi” başlıklı bir eğitimcinin eğitimi programına dahil olmuş, konu ile ilgili 160 saat ders ve 10 saat süpervizyon almış ve devamında 10 gün süren Otistikler Kampında gönüllü olarak çalışmıştır. Araştırmacı ayrıca “Tek Denekli Araştırma Modelleri” konulu bir seminer çalışmasına katılmış ve konu ile ilgili kazanımlarını arttırmıştır. Araştırmacı otistik çocuklarla müzik terapi çalışmalarına ilişkin ise “Orff-Schulwerk’in Müzik Terapisi ve Sosyal Pedagoji ve Uyum Pedagojisine İlişkin Önemi ve Otizmde Müzik Terapisi” konulu konferans ve devamında çalışmalığına katılmıştır.

Tüm bunlara ek olarak araştırma süreci öncesi, araştırma yapılan Özel Nova Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde gözlemci olarak derslere katılmıştır.

Araştırmacı bu araştırma süresince; genelleme oturumlarından kişiler arası genelleme oturumları dışında tüm oturumlarda uygulamacı olarak kendisi görev almıştır.

3.3. Ortam

Tüm araştırma süreci, katılımcıların devam ettiği kurum olan Özel Nova Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde bulunan “grup odası” olarak ayrılan bir sınıfta yürütülmüştür. Diğer bireysel eğitim sınıflarından daha büyük olan bu sınıf, çalışmanın yapısı gereği hareketi kısıtlamayacak genişlikte bir alana ihtiyaç duyulduğundan özellikle seçilmiştir. Genelleme sürecinde; ortamlar arası genelleme için kurum içerisinde başka bir bireysel eğitim sınıfından yararlanılmıştır. Kurum yöneticisiyle sınıf kullanımı ile ilgili olarak araştırma öncesi konuşulmuş ve çalışma gün ve saatlerine uygun olarak o sınıfın boş ve kullanıma uygun olması konusunda sözlü olarak anlaşılmıştır.

Katılımcıların öğretim oturumlarının yapıldığı sınıf bir gözlem aynasıyla izlenebilen, yeri laminat parke ile kaplı, açık renk duvar boyası olan bir sınıftır. Sınıfta U şeklinde bir çalışma masası ve sandalye, tekerlekli bir öğretmen sandalyesi ve sınıfa ait araç-gereçlerin bulunduğu bir dolap bulunmaktadır. U şeklinde Masa ve sandalye katılımcının sırtı duvara gelecek şekilde yerleştirilerek kullanılmaktadır.

Her öğretim oturumu öncesi araştırmacı, öğretimi planlanan etkinliklerle ilgili araç-gereçlerini çalışmaya uygun şekilde düzenlemiştir. Öğretim oturumlarında masa başında yapılan çalışmalarda ipuçlarını uygun şekilde sunabilmek için araştırmacı katılımcının gerektiğinde arkasına geçebilecek şekilde sağ yanında oturmuş, ayakta yapılan etkinliklerde sınıfın gerekli alanında öğrenciyi görebilecek şekilde gelişigüzel durulmuştur. Yoklama ve izleme oturumlarında ise, katılımcıya ipucu sunulmadığı için araştırmacı katılımcının yanında değil, katılımcıyla karşı karşıya gelecek şekilde oturmuştur.

3.4. Araç-Gereçler

Araştırma boyunca araştırmacı tarafından planlanan çalışmanın içeriğine uygun olacak şekilde farklı araç-gereçler kullanılmıştır. Bunlar, planlanan çalışmalara göre alt başlıklar altında sıralanmıştır. Araç-gereçlere ait örnek resimler ekler bölümünde sunulmuştur.

Renk (sarı) kavramının öğretimi için kullanılan araç-gereçler:

- Araştırmacı tarafından bestelenen “Sarı” isimli şarkı,
- Üzerinde limon, muz, araba, yağmurluk resimleri olan 4 adet kart,
- Üzerinde sarı renkte kuş, ay, armut, tırtıl resimleri olan 4 adet ahşap plaka,
- Sarı, kırmızı, yeşil, mavi renkte büyük karton,
- “Sarı Limonlar” hikaye kitabı,
- Sarı renkte parmak kuklası, top, makara, el kuklası, marakas, tül, bardak gibi taşınabilir 8 adet araç-gereç daha sonra bunlara eklenecek farklı renkte (kırmızı, yeşil, mavi) taşınabilir araç-gereçler,
- Üzerinde 8 adet farklı resim bulunan (güneş, araba, muz, civciv gibi) boyama kağıdı,
- Def, ritm çubukları,
- 2 hoparlör ve İpod

Renk (sarı) kavramı ile ilgili yapılan öğretim oturumları süresince video kaydı yapılmış, yukarıda adı geçen araç-gereçler öğretim oturumlarında öğrenciye sunulan toplamda 48 deneme için kullanılmıştır.

Yoklama verilerini (toplu yoklamalar, günlük yoklamalar, izleme oturumları ve genelleme oturumları) toplamada kullanılan araç-gereçler:

- Renk (sarı) kavramı için; öğretilecek renk olarak sarı ve çeldirici renkler olarak kırmızı, yeşil ve mavi renkleri içeren bulaşık sünger, 10X20 cm karton, plastik çamaşır mandalı, mika lego, mika küp, plastik büyük düğme, ahşap kare blok, küçük plastik kürek, plastik toka, plastik küçük top setleri

Renk (sarı) kavramı ile ilgili yapılan yoklama oturumları süresince video kaydı yapılmış, her aşamada uygulanan yoklama denemeleri daha sonra video kayıtları

izlenerek “Kavram (Sarı) Öğretimi Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu” na (Ek 2) işlenmiştir.

Katılımcının performansına ilişkin kayıt tutabilmek için kullanılan araç-gereçler:

- Sony marka video kamera (doğrudan hard disc’e yazan 60 GB’lık)
- Sony marka fotoğraf makinası (yoklamaları yedeklemek için)
- Kamera sabitlemek için tripod

Renk (sarı) kavramı ile ilgili yapılan öğretim oturumları süresince video kaydı yalnızca Sony marka video kamera ile yapılmış, yoklama oturumları ise video kameraya ek olarak farklı bir görüş açısına yerleştirilmiş Sony marka fotoğraf makinası ile kaydedilmiştir.

Uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması için kullanılan araç-gereçler:

- Diz üstü bilgisayar
- Öğretim oturumları ve yoklama oturumlarını içeren DVD’ler
- Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu
- Gözlemciler arası Güvenirlik Veri Toplama Formu
- Araştırma verilerini içeren WD markalı harici sabit disk

Uygulama güvenirliği videoları ikinci uzman gözlemci tarafından izlenerek Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formuna, gözlemcilerarası güvenirlik ise yine videolar izlenerek Gözlemcilerarası Veri Toplama Formuna kaydedilmiştir.

3.5. Araştırma Modeli

Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkisinin belirlenmesi amaçlanan bu araştırmada tek denekli araştırma modellerinden deneklerarası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Tek denekli araştırma yöntemleri, araştırma örneklemini içinde yer alan denek sayısının sadece bir olduğu durumlarda kullanılan yarı deneysel bir araştırma yöntemidir. Tek denekli araştırmalarda bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisi bir denek üzerinde

araştırılır. Deneklerin birden fazla olduğu durumlarda ise bağımlı değişkenin bağımsız değişkeni etkileme düzeyine her bir denekte ayrı ayrı bakılır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997, s.24).

Çoklu yoklama modelleri, bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeyi amaçlar. Çoklu yoklama modelleri, üç grupta toplanmıştır. Bunlar; (a) davranışlar arası çoklu yoklama modeli, (b) denekler arası çoklu yoklama modeli ve (c) ortamlar arası çoklu yoklama modelidir (Tekin ve Kırcaali- İftar, 2004, s.95-96). Bu çalışmada deneklerarası çoklu yoklama modeli uygulandığından sonraki paragrafta bu konu ile ilgili bilgi verilmektedir.

Deneklerarası çoklu yoklama modeli, bir beceri, işlem ya da kavram öğretimi programının etkililiğinin, denekler arasında değerlendirilmesinde yararlanılan bir model olup, genelleme yapabilme olanağını sağlamasının yanında, geriye dönüşü olmayan akademik becerilerin öğretiminde de rahatlıkla kullanılabilir. Bu modelde aynı beceri, işlem ya da kavram üzerinde yapılan deneysel uygulamanın etkililiğinin genellenebilmesi amacıyla en az üç denek üzerinde sınama yapılmaktadır (Tekin ve Kırcaali- İftar, 1997, s.101).

Deneklerarası çoklu yoklama modeli'nin birinci evresi başlama düzeyini, ikinci evresi ise uygulamayı içermektedir. Bu modelde, bir denekte bir işlem, kavram ya da beceriyle ilgili uygulama evresini başlatmadan önce, deneğin o işlem, kavram ya da becerideki performans düzeyini belirlemek amacıyla başlama düzeyi verileri toplanmaktadır. Başlama ve uygulama evrelerinde ise diğer deneklerdeki değişiklikleri gözlemek amacıyla yoklama verileri, uygulama sürecindeki değişiklikleri belirlemek amacıyla uygulama evresi verileri toplanmaktadır. Uygulama evresi sonunda ise yöntemin denek üzerindeki etkililiğinin devam edip etmediğini ortaya koymak amacıyla izleme verileri toplanmaktadır.

Bu modelde etkililiğin belirlenmesi için, birinci denek için sürekli başlama verisi toplama işlemi yapılırken, diğer deneklerde sadece birinci oturumda yoklama verisi toplanır. Birinci denek için toplanan verilerde kararlılık oluştuğunda uygulamaya başlanır. Bu aşamada ikinci denek için başlama verisi toplanırken, üçüncü denek için yoklama verisi toplanır. İkinci denekte başlama verilerinin kararlılığını uygulama aşaması izler. İkinci deneğin uygulama aşamasında ise üçüncü denek için başlama verisi

toplanır. İkinci denekle ilgili uygulamada kararlılığa ulaşınca üçüncü denek için uygulama başlatılır. Tüm deneklerde uygulama bittikten sonra ise deneklerle ilgili izleme verisi toplanır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997, s.101; Tawney ve Gast, 1984, s.270).

Bu araştırmada deneklerarası çoklu yoklama modeli, Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkisini saptamak amacıyla aşağıdaki gibi uygulanmıştır.

Birinci aşamada, birinci katılımcıda belirlenen kavram (sarı) ile ilgili art arda üç oturumluk başlama düzeyi, ikinci ve üçüncü katılımcılarda ise birer oturumluk yoklama verisi toplanmıştır. Başlama düzeyi verilerinde kararlılığa ulaşınca birinci katılımcıda öğretim uygulamasına başlanmıştır. Başlama düzeyi verilerinin kararlılığı, art arda üç oturumda elde edilen verilerin aynı olması olarak benimsenmiştir.

Birinci katılımcıda öğretim uygulamasının başladığı ilk oturumda, belirlenen kavram (sarı) ile ilgili olarak, ikinci katılımcıda art arda üç oturumluk başlama düzeyi verisi, üçüncü katılımcıda ise bir oturumluk yoklama verisi alınmıştır. Birinci katılımcıda uygulama evresi verileri ölçütü karşıladığında, ikinci öğrencide uygulama süreci başlatılmıştır. Uygulama verilerinde %80 ölçütü benimsenmiştir.

İkinci öğrencide uygulama evresinin ilk oturumunda, üçüncü öğrencide belirlenen kavram (sarı)'a ilişkin art arda üç oturumluk başlama düzeyi verisi toplanmıştır. İkinci öğrencide uygulama evresi verileri ölçütü karşıladığında üçüncü öğrencide uygulama süreci başlatılmıştır.

Uygulama yapılan kavramda ölçüt karşılanıncaya kadar öğretim oturumları sürdürülmüştür, öğretim bittikten ve hedef davranışa ilişkin ölçüt gerçekleşikten ve kararlılık gösterdikten sonraki 1., 2. ve 4. haftalarda öğretimi yapılan kavramın korunup korunmadığını belirlemek amacıyla izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme oturumlarından hemen sonra ise, katılımcının kendisine öğretilen kavramı farklı ortam, farklı kişi ve farklı araç-gereçlerle yerine getirip getiremediğini görmek amacıyla genelleme oturumları düzenlenmiştir.

Çoklu yoklama modellerinde deneysel kontrol, öğretimin yapıldığı durumun verilerinde değişiklik olması, öğretime başlanılmamış durumların ise verilerinde değişiklik olmaması ve öğretimi yapılmayan durumların öğretilmeye başlanmasıyla bu durumların da verilerinde değişikliğin olması ile sağlanır (Tekin ve Kırcaali - İftar, 2004, s.96).

Bu çalışmada deneysel kontrol, öğretim yapılan katılımcının performansında, toplu yoklama evresine göre artışın olması; başka bir deyişle, öğretimi yapılan rengi gösterme düzeyinde değişiklik olması ve diğer katılımcıların performans düzeyinin başlama düzeyinde kalması ve benzer değişikliğin art zamanlılık ilkesiyle diğer katılımcılarda da gözlenmesi yoluyla sağlanmıştır.

3.6. Bağımlı Değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, temel kavramlardan renk (sarı) kavramının öğretimidir. Öğretimi planlanan hedef davranışlar, sarı rengini bilme ve diğer renklerden ayırt etmedir. Renk kavramının çalışmada hedef davranış olarak belirlenmesinin nedeni katılımcıların bireysel eğitim programlarında yer verilmesi, kavram öğretiminin pek çok diğer eğitimin temelini oluşturması ve müzik etkinlikleri içine gömülü öğretim için elverişli olduğunun düşünülmesidir.

Katılımcılardan bağımlı değişken olan renk (sarı) kavramı ile ilgili beklenen davranışlar; yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında doğru tepki göstermesi, yanlış tepki göstermesi ya da hiç tepki göstermemesi şeklinde belirlenmiştir. Katılımcının hiç tepki göstermemesi yanlış tepki olarak değerlendirilmiştir. Katılımcının gösterdiği doğru ve yanlış tepkiler, “Yoklama (toplu ve günlük yoklama, izleme ve genelleme) Oturumları Veri Toplama Formu’na (Ek 5) kaydedilmiştir. Aşağıda doğru tepki, yanlış tepki ve tepkide bulunmama tanımları yer almaktadır.

Doğru Tepki: Araç-gereçlerin masaya konulması ve araştırmacının yönerge vermesinin ardından katılımcının 5 sn. içinde öğretimi hedeflenen kavrama ilişkin araç-gereci araştırmacının yönergesine uygun olarak araştırmacıya vermesidir.

Yanlış Tepki: Araç-gereçlerin masaya konulması ve araştırmacının yönerge vermesinin ardından katılımcının 5 sn. içinde tepkide bulunmak üzere girişimde bulunmaması; öğretimi hedeflenen kavrama ilişkin araç-gereci araştırmacının yönergesine uygun

olarak araştırmacıya vermemesi; yönergede sorulan kavrama ilişkin araç-gereç yerine birden fazla araç-gerece yönelmesidir.

Tepkide Bulunmama: Katılımcının verilen yönergeye hiçbir tepkide bulunmamasıdır.

3.7. Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni, Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde yapılan gömülü öğretimin ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile sunulmasıdır. Araştırma kapsamında Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkisi incelenmiştir. Bu araştırmada belirlenen kavramın öğretimi için araştırmacı tarafından, kavramın içine gömülü olarak öğretileceği 5 aşamalı, ilk aşamada 16 diğer 4 aşamada 8'er deneme olmak üzere toplamda 48 deneme imkanı sunan; Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinliklerini içeren bir öğretim planı hazırlanmıştır. Bu öğretim planı hazırlanırken Orff-Schulwerk'in temel prensipleri esas alınmış, bu doğrultuda plan içinde müzik, ritm, hareket ve dans, mekan algısı ve dil-bağlam çalışmaları gibi öğelere yer verilmiştir. Bu doğrultuda program dahilinde şarkı öğretimi, hareket çalışması, dil-bağlam çalışması, mekan algısı ve müzikli boyama çalışması başlıkları altında otistik çocuklara 48 deneme sunulması hedeflenmiştir. Daha sonra, hazırlanan etkinliklerin uygunluğu konusunda özel eğitim alanında uzman bir öğretim elemanının görüşü alınmış ve bu görüşler doğrultusunda etkinliklerde bazı düzeltmelere ve ayarlamalara gidilmiştir. Renk (sarı) kavramı ile ilgili öğretim planı basamakları, basamaklara ilişkin açıklamalar ve deneme sayıları Ek 6'da verilmiştir.

Bağımsız değişkenin uygulandığı öğretim oturumları, katılımcıların eğitim aldığı kurumda önceden belirlenen grup odasında bire-bir öğretim formatı ile haftada iki gün; günde bir öğretim oturumu (yaklaşık 20 ila 50 dakika arası değişen sürelerle) düzenlenerek uygulanmıştır. Başka bir deyişle, bağımsız değişkenin uygulanması sürecinde bağımsız değişken hafta içi iki gün; günde bir öğretim oturumu uygulanmış ve her katılımcıyla hedef kavramın öğretimi için belirlenen günlerde bir oturum gerçekleştirilmiştir.

Ayrıca öğretim oturumlarında uygulanması planlanan İpucunun Giderek Azaltılması Yöntemine ilişkin hiyerarşi, uygulamacıya geçişler arası netlik sağlaması bakımından şu şekilde planlanmıştır. Bu plana göre her katılımcıyla,

- İlk 5 oturum tam fiziksel yardım ile,
- İkinci 5 oturum kısmi fiziksel yardım ile,
- Sonraki 5 ve üzeri oturum model olma ipucu ile öğretim sürdürülmüş ve bu ipucu hiyerarşisi ile ipucu giderek azaltılmıştır.

3.8. Deney Süreci

Araştırmanın bu aşamasında, Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretime ilişkin uygulama sürecine yer verilmiştir.

Deney süreci başlamadan önce katılımcıların belirlenmesi ve katılımcıların araştırmacıya alışması için iki hafta süreyle haftada iki kere, günde bir ders saati (45 dk.) olmak üzere toplamda 4 oturum kendi özel eğitim öğretmenleriyle yürüttükleri öğretimler izlenmiş ve araştırmacının bazı öğretim etkinliklerine üçüncü kişi olarak dahil edilmesiyle katılımcıların araştırmacıya alışması için ortam oluşturulmuştur.

Deney süreci; başlama düzeyi yoklama oturumları, günlük yoklama oturumları, öğretim oturumları, izleme oturumları ve genelleme oturumlarından oluşmuştur. Tüm oturumlar Özel Nova Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde günde 1 ders saati olmak üzere Salı ve Perşembe günleri haftada 2 kere gerçekleştirilmiştir. Ders saatleri öğrencilerin diğer eğitimleri için kuruma geldiği gün ve saatlerle uyumlu olarak seçilmiş, böylelikle katılımcıların gündelik planlarında en az düzenlemeye gidilmesine çalışılmıştır. Deney sürecinin genelleme aşamasındaki oturumlar haricindeki tüm aşamalar araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür. Genelleme oturumları ise, kurumda çalışan ve özel eğitim alanında yüksek lisans yapmakta olan bir özel eğitim öğretmeni tarafından farklı bir mekanda, belirlenmiş farklı araç-gereçlerle uygulanmıştır. Genelleme oturumu dışındaki tüm oturumlar kurumun grup odası olarak adlandırılan sınıfında bire-bir öğretim düzenlenmesiyle gerçekleştirilmiştir. Yanıt aralığı 5 sn. olarak belirlenmiştir. Öğretim oturumlarında giderek azalan ipucu hiyerarşi planına uygun olarak ilk 5 oturum

tam fiziksel ipucu, ikinci 5 oturum kısmi fiziksel ipucu, sonraki oturumlar ise model olma ipucu verilerek yürütülmüştür. İpuçlarının sunumu sırasında öğretmen, katılımcının sağ yanında ya da geçişli olarak arkasında gerekli ipucunu rahatlıkla sunabilecek yakınlıkta durmuştur. Yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında ise, yoklama araçlarının üzerine konduğu U şeklinde masa arada kalacak şekilde katılımcının karşısına oturulmuştur. Çalışmaların öncesinde araştırmacı, öğretimi planlanan ya da yoklama oturumlarında sınanacak olan kavramla ilgili araç-gereçleri katılımcıların görebileceği ve araştırmacının kendisinin rahatlıkla ulaşabileceği yerlerde hazır bulundurmıştır. Bu çalışmada tüm öğretim oturumları, üzerinde çalışılan kavramın müzik etkinlikleri içine gömülmesiyle ve giderek azalan ipucu sistematığıyla gerçekleştirilmiştir. Yoklama oturumları ise öğretim oturumlarından ayrı birer oturum olarak planlanmıştır. Takip eden bölümde deney sürecinde yer alan aşamalar açıklanmaktadır.

3.8.1. Yoklama Oturumları

Araştırmada, temel kavram öğretimi gömülü öğretim şeklinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile sunulmuştur. Öğretim oturumları sırasında katılımcıya bağımsız olarak tepkide bulunma şansı verilmediği için bu öğretim uygulamasıyla öğretilen becerilere ilişkin öğretim verileri yoklama oturumlarında sınanmaktadır. Dolayısıyla, çalışma sürecinde başlama düzeyi yoklama oturumları, günlük yoklama oturumları, izleme oturumları ve genelleme oturumları olmak üzere dört çeşit yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Yoklamalarda ölçüt %80 olarak belirlenmiştir.

3.8.1.1. Başlama Düzeyi Yoklama Oturumları

Başlama düzeyi yoklama oturumları öğretime başlamadan önce düzenlenmiştir. Öğretime başlamadan önce düzenlenen başlama düzeyi yoklama oturumu ile o katılımcıya ait başlangıç düzeyi verisi elde edilmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumları üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar sürdürülmüştür. Kararlı veri elde edilinceye kadar araştırmada öğretilmesi hedeflenen kavramı kapsayacak biçimde planlanan günlerde her denekte her gün bir oturum düzenlenmiştir. Her yoklama oturumunda yoklaması yapılan kavram ile ilgili beş deneme

gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında katılımcının doğru ve yanlış tepkileri (tepkide bulunmama, yanlış tepki olarak işaretlenmiştir) “Yoklama (başlama düzeyi ve günlük yoklama, genelleme ve izleme) Oturumları Veri Toplama Formu (Ek 5)”nda ilgili sütunlara işaretlenmiştir. Yoklamada yanlış tepkiler ve tepkide bulunmama görmezden gelinmiş, doğru tepkiler sürekli pekiştirme tarifiesi ile pekiştirilmiştir.

Araştırmada düzenlenen tüm yoklama oturumlarında (başlama düzeyi yoklama oturumları, günlük yoklama oturumları, izleme oturumları ve genelleme oturumları), katılımcının tesadüfi olarak doğru tepkide bulunma olasılığını azaltmak için bazı düzenlemelere gidilmiştir. İlk düzenleme olarak, yoklama oturumlarında hedef kavrama (sarı) ilişkin araç-gerecin yanı sıra –iki- çeldirici araç-gereç (kırmızı, mavi, yeşil gibi) kullanılmıştır. Yapılan bir diğer düzenleme ise yoklama materyalleri katılımcıya sunulurken hedeflenen kavrama ilişkin materyal sırasının her seferinde konum değiştirmek suretiyle (sol, orta, sağ şeklinde) katılımcıya sunulması olmuştur. Bu düzenlemelerin nedeni tesadüfi olarak doğru tepkide bulunma olasılığının yüzdesini düşürmektir.

Tablo 3.2. Yoklama Materyalleri ve Sunum Sırası Örneği

Materyal	Sunum Sırası	Hedef Materyal Yeri
Kart	Sarı -Mavi-Kırmızı	Sol
Lego	Kırmızı- Sarı -Mavi	Orta
Sünger	Kırmızı-Mavi- Sarı	Sağ
Mandal	Sarı -Yeşil-Kırmızı	Sol
Küp	Yeşil- Sarı -Kırmızı	Orta

Yoklama oturumları şu şekilde uygulanmıştır:

1. Katılımcı U şeklindeki masada oturmuş araştırmacı da tam karşısına gelecek şekilde aynı hizada oturmuştur.
2. Öncelikle katılımcının dikkatini sağlamak üzere dikkat sağlayıcı ipucu (örneğin; “Baran çalışmaya hazır mısınız?”) sunulmuştur. Katılımcı çalışmaya hazır olduğunu bir işaretle ya da sözlü olarak ifade ettikten sonra araştırmacı durumu sözel olarak pekiştirmiştir (örneğin; “Harika, hadi o zaman başlayalım”).

3. Ardından yönergeyi sunmuştur (örneğin; Baran, şimdi önündekilere bak ve bana sarı olanı ver"). Araştırmacı katılımcının önüne içlerinden biri hedeflenen (sarı) diğer ikisi ise çeldirici (mavi, yeşil veya kırmızı) olmak üzere üç adet materyal (kart, lego, sünger, düğme, küp gibi) yerleştirmiştir.
4. Yönergenin sunulmasını takiben araştırmacı katılımcının tepkide bulunmasını 5 sn. süre ile beklemiştir. Katılımcı 5 sn. içinde verilen yönergeye uygun tepkide bulunursa pekiştirilmiştir (örneğin; araştırmacı, aferin diyerek sevdiği bir yiyeceği/oyuncağı ona verir).
5. Yanlış tepkiler ise, görmezden gelinmiş, bu tepkilerin ardından herhangi bir uyarı verilmemiştir. Katılımcıdan belirlenen süre içinde tepki alınamaması da yanlış tepki olarak kabul edilmiştir.
6. Çalışma 5 farklı materyal grubuyla 5 kere tekrarlanmıştır. Materyallerin sunum sırası oturumlar arasında değişiklik göstermiş, aynı zamanda bir materyal grubu içinde hedef materyalin yeri düzenli olarak kaydırılmış ve her tekrarda aynı yönerge değiştirilmeksizin kullanılmıştır. Bu sayede ezberlenmiş bilgiyi kullanma olasılığı ortadan kaldırılmıştır.
7. Katılımcının çalışmaya dikkatini yönelterek ve işbirliği göstererek katılımı her yoklama oturumu sonunda sözel ve sosyal pekiştireçler kullanılarak pekiştirilmiştir.

Başlama Düzeyi Yoklama Oturumlarında elde edilen veriler "Yoklama (başlama düzeyi ve günlük yoklama, izleme ve genelleme) Oturumları Veri Toplama Formu"na (Ek 5) kaydedilmiştir.

3.8.1.2. Günlük Yoklama Oturumları

Günlük yoklama oturumları, uygulama sürecinde müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile gömülü olarak öğretimi yapılan kavrama ilişkin, katılımcıların performans düzeylerini belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Günlük yoklama oturumları, ikinci öğretim oturumundan itibaren her öğretim oturumundan önce gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumunun etkisinin yapılan günlük yoklamayı etkilememesi düşüncesiyle, o öğretim oturumuna ait günlük yoklama oturumunun bir sonraki öğretim oturumunun öncesinde yapılması uygun görülmüştür. Günlük yoklama

oturumlarında beklenen olası katılımcı tepkileri, başlama düzeyi yoklama oturumlarında beklenen katılımcı tepkilerinin aynısıdır. Her ‘günlük yoklama oturumu’nda hali hazırda müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretim uygulamalarıyla öğretilmekte olan kavrama (sarı) ilişkin beş deneme gerçekleştirilmiştir. Her denemede katılımcının önüne, öğretimi gerçekleştirilen kavrama (sarı) ilişkin bir nesnenin yanı sıra iki çeldirici nesne konulmuştur (örneğin, bir sarı, bir kırmızı ve bir yeşil mandal). Her deneme için ayrı bir üçlü set kullanılmıştır. Öğretilmesi hedeflenen kavram haftada iki gün, günde bir kere önceki öğretim oturumuna ait günlük yoklama ile sınanmış ve ardından sonraki öğretim oturumu düzenlenmiştir. Günlük yoklama oturumlarında izlenen süreç, başlama düzeyi yoklama oturumlarında belirtilen ile aynı basamakları içermektedir.

Günlük yoklama oturumlarında elde edilen verilerin kaydı için “Yoklama (başlangıç düzeyi, günlük yoklama, izleme ve genelleme) Oturumları Veri Toplama Formu (Ek 5)” kullanılmıştır. Öğretim oturumlarına ilişkin günlük yoklama oturumlarında katılımcının öğretimi yapılan kavram ile ilgili 3 oturum üst üste en az %80 doğru performans sergileyinceye kadar öğretim sürdürülmüştür.

3.8.3. Öğretim Oturumları

Öğretim oturumları deney sürecinde de belirtildiği üzere hedeflenen kavramın öğretimi için araştırmacı tarafından kavramın içine gömülü olarak öğretileceği ve 5 aşamalı, ilk aşamada 16 diğer 4 aşamada 8’er deneme olmak üzere toplamda 48 deneme imkanı sunan; Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri doğrultusunda, katılımcıların devam ettiği kurumda bulunan grup odasında gerçekleştirilmiştir (Ek 6).

Tablo 3.3. Orff Yaklaşımına Göre Hazırlanan Müzik Etkinlikleri ve Katılımcıya Yönlendirilen Deneme Sayıları

Etkinlik Grubu	Konu İçeriği	Yönlendirilen Deneme Sayısı
0. Etkinlik Grubu	Isınma	-
1. Etkinlik Grubu	Şarkı-Çalgı	16 deneme
2. Etkinlik Grubu	Hareket-Dans	8 deneme
3. Etkinlik Grubu	Dil-Bağlam	8 deneme
4. Etkinlik Grubu	Hareket-Mekan	8 deneme
5. Etkinlik Grubu	Şarkılı Boyama	8 deneme
Toplam		48 deneme

Öğretim oturumlarında masa başında yapılan çalışmalarda ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan öğretim uygulamalarının gerektirdiği üzere ipucunu katılımcının arkasından verebilmek için araştırmacı katılımcının arkasında ya da yanında oturmuştur. Ayakta yapılan öğretim uygulamalarında da aynı özellik korunarak hareket edilmiştir. Her bir öğretim oturumunda katılımcıya hangi etkinlik içerisinde kaç deneme şansı verildiği Tablo 3.3.'te gösterilmektedir. Uygulanan her öğretim oturumunda, katılımcılara öğretimi yapılan kavram ile ilgili toplamda 48 deneme fırsatı sunulmuştur. Denemeler arasında yanıt aralığı 5 sn. olarak belirlenmiştir. Deneklerin çalışmada ölçütü karşılayıp karşılamadığı, günlük yoklama oturumlarında sergiledikleri doğru tepki yüzdesi dikkate alınarak belirlenmiştir. Katılımcıların her biriyle renk (sarı) kavramı müzik etkinlikleri içinde giderek azalan ipucuyla yapılan gömülü öğretim uygulamalarıyla çalışılmıştır. Öğretim oturumlarında doğru tepkiler, katılımcı çalışmada belirlenen ölçütü karşılayınca sevdiği bir yiyecek/oyuncak ile sürekli pekiştirme tarifi uygulanarak pekiştirilmiştir. Katılımcının çalışmaya dikkatini yönelterek ve işbirliği göstererek katılımı öğretim oturumlarının sonunda sözel veya sosyal pekiştiriciler kullanılarak pekiştirilmiştir. Öğretim oturumlarında, denegin yanlış tepkileri doğal bir etkinlik süreci içinde uygun olmayan davranışa dikkat çekmemek ve doğallığı bozmamak için görmezden gelinmiş ve pekiştirme yapılmamış hemen arkasından bir sonraki denemeye geçilmiştir. İzleyen bölümde, Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretim ile otistik çocuklara kavram öğretimi uygulamalarının nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

3.8.3.1. Orff Yaklaşımına Göre Hazırlanan Müzik Etkinlikleri İçinde İpucunun Giderek Azaltılması Yöntemi ile Yapılan Gömülü Öğretim ile Otistik Çocuklara Kavram Öğretimi Oturumları

Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretim oturumları uygulanırken şu süreç izlenmiştir:

1. Başlama düzeyi evresinde üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretim ile kavram öğretimine

başlanmıştır. Öğretim oturumlarına katılımcının çalışmaya dikkatini yöneltmesi sağlanarak başlanmıştır.

2. Öncelikle katılımcının dikkatini sağlamak üzere dikkat sağlayıcı ipucu (örneğin; “Baran çalışmaya hazır mısın?”) sunulmuştur. Katılımcı çalışmaya hazır olduğunu bir işaretle ya da sözlü olarak ifade ettikten sonra araştırmacı durumu sözel olarak pekiştirmiştir (örneğin; “Harika, hadi o zaman başlayalım”).
3. Uygulanmakta olan etkinlik içerisinde yeri geldikçe hedef kavrama ilişkin yönerge katılımcıya sunulmuştur. Öğretim oturumları da yoklama oturumları gibi bire-bir öğretim düzenlenmesiyle gerçekleştirilmiştir ancak U biçimindeki oturma düzenindeki gibi karşılıklı değil yanyana oturulmuştur.
4. Öğretim oturumu boyunca katılımcıya Tablo 3.3.’te gösterildiği üzere biri 16 diğer 4’ü 8’er 5 ayrı etkinlik ile toplamda 48 deneme fırsatı sunulmuştur.
5. Sunulan her deneme fırsatı için 5 sn. bekleme süresinde, beklenen tepki gelirse katılımcı “Aferin, çok güzel yaptın” diyerek ödüllendirilmiş, yanlış tepki gelmesi veya tepki gelmemesi durumunda görmezden gelerek bir sonraki denemeye geçilmiştir.
6. Araştırmacı planlandığı üzere katılımcıya oturum boyunca sunulan 48 denemeyi ilk 5 oturum tam fiziksel ipucu ile, ikinci 5 oturumu kısmi fiziksel ipucu ile sonraki oturumları ise model olma ipucu ile uygulamıştır.
7. Katılımcı verilen yönergeye uygun davrandığında sevdiği bir yiyecek araştırmacı tarafından pekiştirilmiş ve ardından bir sonraki deneme fırsatı için tekrar yönerge verilmiştir. Katılımcı verilen yönergeye uygun davranmadığında görmezden gelinmiştir.

3.8.4. Genelleme Oturumları

Genelleme oturumları, katılımcının kendisine öğretilen kavramı farklı ortam, farklı kişi ve farklı araç-gereçlerle yerine getirip getiremediğini görmek amacıyla yapılmıştır. Genelleme oturumları üç oturum üst üste ortamlar arası, kişiler arası ve araç-gereçler arası genelleme biçiminde yapılmıştır.

1. Ortamlar arası genelleme, katılımcı devam ettiği kurumda araştırmanın sürdürüldüğü grup odasından başka bir bireysel ders odasında uygulanmıştır.

2. Kişiler arası genelleme, kurumda görev yapmakta olan ve katılımcı ile daha önce hiç çalışmamış bir özel öğretmeni ile uygulanmıştır.
3. Araç-gereçler arası genelleme ise, araştırmacı tarafından hazırlanmış ve toplu yoklama oturumları, günlük yoklama oturumları ve izleme oturumlarında kullanılan araç-gereç setlerinden başkaca, bağımsız 5 araç-gereç seti ile uygulanmıştır.
4. Genelleme oturumlarında, genellenen ortam, kişi ve araç-gereçlerdeki farklılıklar haricinde yoklamanın uygulama süreci diğer yoklama oturumlarıyla benzer şekilde yürütülmüştür.

Genelleme oturumlarında elde edilen verilerin kaydı için de “Yoklama (başlangıç düzeyi, günlük yoklama, izleme ve genelleme) Oturumları Veri Toplama Form”u (Ek 5) kullanılmıştır.

3.8.5. İzleme Oturumları

İzleme oturumları, hedef davranışlarda ölçüt karşılandıktan bir hafta, iki hafta ve dört hafta sonra düzenlenmiştir. İzleme oturumlarında, toplu yoklama oturumları ve günlük yoklama oturumlarında izlenen süreç aynen uygulanmıştır.

İzleme oturumlarında, toplu yoklama oturumları ve günlük yoklama oturumlarında belirtilen sürecin aynısı izlenmiş ve “Yoklama Oturumları Veri Toplama Form”a (Ek 5) kaydedilmiştir.

3.9. Verilerin Toplanması

Araştırmada;

- (a) etkililik verileri,
- (b) sosyal geçerlik verileri ve
- (c) güvenilirlik verileri olmak üzere üç tür veri toplanmıştır.

Araştırmada veriler toplanırken doğru ve yanlış tepki sayısı, doğru ve yanlış tepki yüzdeleri, ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen oturum sayısı ve ölçüt karşılanıncaya kadar geçen toplam öğretim süresi dikkate alınmıştır. Verilerin toplanma sürecinde tüm oturumlar (öğretim oturumları, başlangıç düzeyi ve günlük yoklama oturumları, izleme

ve genelleme oturumları) yapılan video kamera ile kayıt altına alınmış ve çözümlemeler bu video kayıtları dikkate alınarak yapılmıştır.

3.9.1. Etkililik Verilerinin Toplanması

Etkililik verisi katılımcıların doğru ve yanlış tepkileri kaydedilerek toplanmış ve doğru tepki yüzdesi hesaplanmıştır. Bu veriler Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretim için günlük yoklama oturumlarında toplanmıştır. Etkililik verileri olası tepki tanımları ve kayıt süreci başlığı altında yapılan tepki tanımları dikkate alınarak toplanmıştır. Etkililik verileri toplanırken “Yoklama (başlangıç düzeyi, günlük yoklama, izleme ve genelleme) Oturumları Veri Toplama Form”u (Ek 5) kullanılmıştır.

3.9.2. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması

Araştırmanın amaçlarının, bu amaçları karşılamak üzere kullanılan öğretim uygulamalarının ve elde edilen bulguların önemini belirleyebilmek üzere çalışmanın sosyal geçerlik boyutu da incelenmiştir. Sosyal geçerlik, öğretim ya da davranış değiştirme amacının uygunluğunun, bu amacın gerçekleştirilmesi için kullanılan yöntemlerin uygunluğunun ve uygulamalar sonucunda elde edilen bulguların uygunluğunun değerlendirilmesidir (Tekin ve Kırcaali- İftar,2006, s. 52).

Sosyal geçerlik verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen “Sosyal Geçerlik Soru Formu (Ek 7)” kullanılmıştır. Sosyal Geçerlik Soru Formu ile; araştırmaya katılan katılımcıların velilerinin araştırma süreci ve Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretim ile otistik çocuklara kavram öğretimi ile ilgili görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Sosyal Geçerlik verilerinin, katılımcı velilerinin eğitim düzeylerinin yüksek (lise ve üniversite mezunu) olması sebebiyle anket formu ile toplanması kararlaştırılmıştır. Sosyal Geçerlik Soru Formu, velilere teslim edilmeden önce velilerle görüşme yapılmış, görüşmede anket sorularında yer alan alan terimleri açıklanmıştır.

Sosyal Geçerlik Soru Formunda, formun nasıl doldurulması gerektiğine ilişkin bir açıklama ve veliye ilişkin demografik bilgiler ile ilgili 3 soru ardından Likert türü üçlü dereceleme göre hazırlanmış 6 kapalı uçlu soru ve kısa cevaplı 5 açık uçlu soru olmak

üzere toplam 11 soru yer almaktadır. Soru formu, araştırmacı tarafından A4 boyutunda 3 sayfaya bastırılarak zımbalanmış, uygulanacak veli sayısı kadar çoğaltılarak velilere kuruma geldiklerinde elden verilmiştir. Araştırma süreci boyunca gözlem aynalı grup odasından izledikleri ders örneklerini, araştırmada katılımcı olarak belirlenen çocuklarının araştırma uygulamaları öncesindeki, araştırma uygulamaları sırasındaki ve araştırma uygulamaları sonrasındaki durumlarını göz önüne alarak verilen formları doldurmaları istenmiştir. Velilerin de talebi üzerine formların doldurulması için bir haftalık bir süre verilmiş ve ertesi hafta yine elden toplanmıştır.

3.9.3. Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Araştırmada, araştırma süreci boyunca düzenlenen tüm oturumlar video kamera ile kaydedilmiş ve en az %20'sinde gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği olmak üzere iki tür güvenilirlik verisi toplanmıştır. Araştırmanın güvenilirlik verilerinin toplanacağı oturumlar yansız atama ile seçilmiş ve araştırmada ikinci danışman olarak görev alan Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde çalışan ve tek-denekli araştırmalar konusunda uzman eğitimci tarafından incelenmiştir ve aynı kişi tarafından kayıt formlarına kaydedilmiştir.

3.9.3.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Gözlemciler arası güvenilirlik verileri yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarında toplanmıştır. Bu veriler, araştırma için hazırlanan “Gözlemciler arası Güvenirlik Veri Toplama Formu (Ek 4)”na kaydedilmiştir. Tüm yoklama oturumları (toplu, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumları) içinden %20 oranında random yoluyla belirlenen oturumlar güvenilirlik verilerini de değerlendiren alan uzmanı eğitimci tarafından izlenerek gözlemciler arası güvenilirlik veri formuna kaydedilmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik hesaplanırken; “*görüş birliği / (görüş birliği+görüş ayrılığı) X 100*” formülü kullanılmıştır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997, s.55). Bu hesaplamalara göre elde edilmiş gözlemciler arası güvenilirlik verileri aşağıda tablo olarak verilmiştir.

Tablo 3.4. Belirtilen Kavramı (Sarı) Gösterebilme Hedef Davranışı: Toplu Yoklama, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları

Katılımcı	Gözlemciler Arası Güvenirlik Yüzdesi
Ege	%100
Baran	%100
Meram	%100

Araştırmada, “Belirtilen Kavramı (Sarı) Gösterebilme” Hedef Davranışına ilişkin toplu, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumlarının tümünde güvenirlik yüzdesi tabloda gösterildiği şekilde tüm katılımcılarda %100 olarak bulunmuştur.

3.9.3.2. Uygulama Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Uygulama güvenirliliği öğretimin ne ölçüde uygulandığı ile ilgili bilgi almak amacıyla gerçekleştirilmektedir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001, s.80). Bu araştırmada uygulamayı yürüten araştırmacının Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinliklerinin içine gömülen kavramların otistik çocuklara giderek azalan ipucuyla öğretimi ilgili öğretim ve yoklama (toplu, günlük, izleme, genelleme) oturumlarının planlanan biçimde gerçekleştirip gerçekleştirmediğini belirlemek üzere uygulama güvenirliliği analizleri yapılmıştır.

Uygulama güvenirliliği verilerinin toplanmasında kullanılmak üzere bu araştırma için iki tür uygulama güvenirliliği veri toplama formu düzenlenmiştir. Bunlardan ilki öğretim oturumları için kullanılmak üzere “Kavram (Sarı) Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliliği Veri Toplama Formu (Ek 2)”dur. Diğeri ise yoklama oturumları için kullanılmak üzere “Yoklama (Toplu ve Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme) Oturumları Uygulama Güvenirliliği Veri Toplama Formu (Ek 3)”dur.

Uygulama güvenirliliği verilerinin hesaplanabilmesi için, uygulamanın tamamının video kamera kaydı alınmış, öğretim oturumları uygulama güvenirliliği veri analizi için her katılımcının öğretim oturumlarının %20’si ve yoklama oturumları uygulama güvenirliliği veri analizi için yoklama oturumlarının %20’si araştırmada ikinci danışman olarak görev alan Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde çalışan ve tek-denekli araştırmalar konusunda uzman eğitimci tarafından random yoluyla seçilerek

analiz edilmiştir. Analiz öncesi, gözlemciye, geliştirilen uygulama güvenilirliği veri toplama formlarının nasıl doldurulacağı ile ilgili sözel açıklamalarda bulunulmuştur. Seçilen kayıtlar gözlemci tarafından izlenerek, elde edilen uygulama güvenilirliği verileri oluşturulan formlara her bir katılımcı için ayrı ayrı kaydedilmiştir.

Uygulama güvenilirliği verileri de gözlemciler arası güvenilirlik verileri gibi, toplu yoklama, günlük yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarında toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği için toplanan veriler, "*görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100*" formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997, s.55).

Uygulama güvenilirliğinin ilk basamağında öğretim oturumlarında araştırmacının;

- (a) Öğretimle ilgili açıklama yapma,
- (b) Öğrencinin dikkatini sağlama,
- (c) Araç-gereç ve etkinliği kullanma,
- (d) İpucu hiyerarşisinde bulunan basamağı uygulama,
- (e) Yanıt aralığını bekleme,
- (f) Doğru tepkiler sonunda pekiştireç sunma davranışlarını her oturum belirlenen 48 denemede gerçekleştirip gerçekleştirmediğine ilişkin uygulama güvenilirliği verisi toplanmış elde edilen veriler aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 3.5. Katılımcıların Öğretim Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları

Uygulamacı Davranışları	Ege	Baran	Meram
Açıklama Yapma	%100	%100	%96,8
Dikkat Sağlama	%100	%100	%96,8
Araç-gereç Kullanma	%100	%100	%96,8
İpucu Hiyerarşisi	%100	%100	%96,8
Yanıt Aralığı	%100	%100	%96,8
Pekiştireç Sunma	%100	%100	%96,8

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere, öğretim oturumları uygulama güvenilirliği basamağında araştırmacının öğretim oturumlarında araştırmacının Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde giderek azalan ipucuyla yapılan gömülü öğretim ile yapılan kavram öğretimi içinde yer alan ve katılımcıya sunulması öngörülen 48

denemenin belirlenen 6 davranış kapsamında uygun ve tam şekilde verilip verilmediğinin analizi yapılmış ve elde edilen veriler sonunda ilk katılımcı Ege’de %100, ikinci katılımcı Baran’da %100 ve üçüncü katılımcı Meram’da %96,8 oranında denemelerin gerçekleştirildiği görülmüştür.

Uygulama güvenilirliğinin ikinci basamağında ise araştırmanın yoklama oturumlarında (toplu yoklama, günlük yoklama, izleme ve genelleme), araştırmacının;

- (a) Araç-gereci kontrol etme,
- (b) Dikkat sağlayıcı ipucunu sunma,
- (c) Yönergeyi sunma,
- (d) Yanıt aralığı bekleme,
- (e) Uygun tepkide bulunma davranışlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verisi toplanmış ve elde edilen veriler aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 3.6. Birinci Katılımcının (Ege) Toplu Yoklama, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları

Uygulamacı Davranışları	Toplu Yoklama Oturumları	Günlük Yoklama Oturumları	İzleme Oturumları	Genelleme Oturumları
Araç-Gereci Kontrol Etme	%100	%100	%100	%100
Dikkat Sağlayıcı İpucu	%100	%100	%100	%100
Beceri Yönergesini Sunma	%100	%100	%100	%100
Yanıt Aralığını Bekleme	%100	%100	%100	%100
Uygun Tepkide Bulunma	%100	%100	%100	%100

Birinci katılımcı Ege’nin Belirtilen Kavramı (sarı) Gösterebilme Hedef Davranışı ile ilgili Toplu Yoklama, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarının % 20 sinde hesaplanan uygulama güvenilirliği ortalaması %100 olarak bulunmuştur.

Tablo 3.7. İkinci Katılımcının (Baran) Toplu Yoklama, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları

Uygulamacı Davranışları	Toplu Yoklama Oturumları	Günlük Yoklama Oturumları	İzleme Oturumları	Genelleme Oturumları
Araç-Gereci Kontrol Etme	%100	%100	%100	%100
Dikkat Sağlayıcı İpucu	%100	%100	%100	%100
Beceri Yönergesini Sunma	%100	%100	%100	%100
Yanıt Aralığını Bekleme	%100	%100	%100	%100
Uygun Tepkide Bulunma	%100	%100	%100	%100

İkinci katılımcı Meram'ın Belirtilen Kavramı (sarı) Gösterebilme Hedef Davranışı ile ilgili Toplu Yoklama, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarının % 20 sinde hesaplanan uygulama güvenirliliği ortalaması %100 olarak bulunmuştur.

Tablo 3.8. Üçüncü Katılımcının (Meram) Toplu Yoklama, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları

Uygulamacı Davranışları	Toplu Yoklama Oturumları	Günlük Yoklama Oturumları	İzleme Oturumları	Genelleme Oturumları
Araç-Gereci Kontrol Etme	%100	%100	%100	%100
Dikkat Sağlayıcı İpucu	%100	%100	%100	%100
Beceri Yönergesini Sunma	%100	%100	%100	%100
Yanıt Aralığını Bekleme	%100	%100	%100	%100
Uygun Tepkide Bulunma	%100	%100	%100	%100

Üçüncü katılımcı Meram'ın Belirtilen Kavramı (sarı) Gösterebilme Hedef Davranışı ile ilgili Toplu Yoklama, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarının % 20 sinde hesaplanan uygulama güvenirliliği ortalaması %100 olarak bulunmuştur.

3.10. Verilerin Analizi

Tek denekli araştırma desenlerinin kullanıldığı araştırmalarda, elde edilen verilerin analiz sonuçları grafiksel analiz tekniği ile çözümlenmiş ve grafiksel olarak gösterilerek yorumlanmıştır. Deneklerarası çoklu yoklama modelinde başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde elde edilen eğriler kendinden önceki eğrilerle karşılaştırılarak

uygulamada kullanılan yöntemin etkili olup olmadığına ilişkin bilgiler verirler (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001, s.116).

Bu araştırmanın amaçlarında yer alan soruların cevaplandırılabilmesi ve tek denekli araştırma yöntemlerinin bir gereği olarak grafiklerden yararlanma yoluna gidilmiştir. Araştırmada öğretim öncesi, öğrencilerin performans düzeylerinin belirlenmesi için başlama, uygulamanın etkisini belirlemek için öğretim, uygulamanın etkisinin devam edip etmediğini belirlemek için de izleme evrelerine yer verilmiştir.

Araştırmada, uygulamacının yaptığı Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin sonucunda kavram öğretimine ilişkin elde edilen veriler grafiksel olarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, grafiksel analiz tekniklerinden çizgisel grafik tekniği kullanılmıştır. Bu grafikte, öğrencilerin belirlenen kavram (sarı) ile ilgili olarak başlama düzeyleri, Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretim sonundaki otistik çocukların kavram öğretimine ilişkin performans düzeyleri ve izleme aşamasındaki performans düzeyleri grafiğe işlenmiştir.

Katılımcılara ilişkin başlama düzeyi, öğretim uygulaması ve izleme oturumları grafiğe işlenirken, “yatay eksen” oturum sayısını, “düşey eksen” ise doğru tepkilerini göstermektedir.

Araştırmanın genelleme oturumlarında elde edilen veriler ise, öntest-sontest modeliyle sütun grafik üzerinde gösterilerek analiz edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

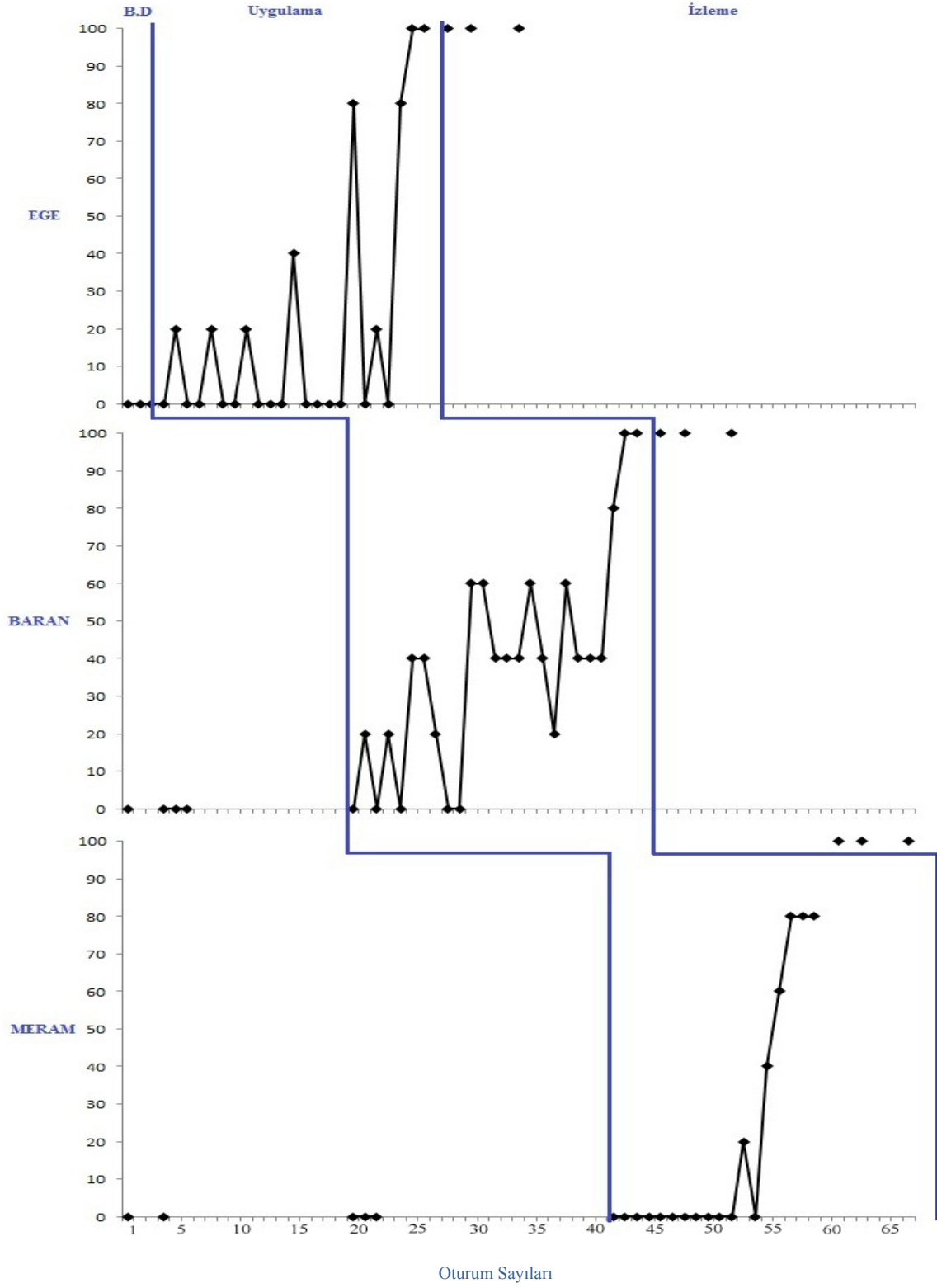
Araştırmanın bu bölümünde, Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkililiğine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Orff Yaklaşımına Göre Hazırlanan Müzik Etkinlikleri İçinde İpucunun Giderek Azaltılması Yöntemi ile Yapılan Gömülü Öğretimin Otistik Çocuklara Kavram Öğretmedeki Etkililiğine İlişkin Uygulama, İzleme ve Genelleme Bulguları

Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkililiğine ilişkin uygulama, izleme ve genelleme bulguları, araştırmanın genel amacı doğrultusunda yanıt aranan sorularla bağlantılı bir sıra ile bu bölümde sunulmuştur.

Araştırmaya katılan otistik çocuklara Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin kavram öğretmedeki etkililiğine ilişkin başlangıç düzeyi yoklama verileri, uygulama verileri ve izleme verileri Şekil 4.1.'de görülmektedir. Şekilde görülen yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen ise oturumlarda katılımcının gösterdiği doğru tepki yüzdelerini göstermektedir. Bu grafikte elde edilen veriler, başlama düzeyi yoklama oturumları, uygulama oturumları ve izleme oturumları olmak üzere üç evrede incelenmiştir. Katılımcıların toplu yoklama oturumlarında sergilediği tepkilerden başlama düzeyi verileri; katılımcıların günlük yoklama oturumlarında sergilediği tepkilerden uygulama verileri; katılımcıların öğretim bittikten sonra 1, 2 ve 4 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında sergilediği tepkilerden ise izleme oturumları verileri elde edilmiştir. Genelleme verileri ise katılımcılara ilişkin öntest-sontest bulguları şeklinde Şekil 4.2.'de verilmiştir.

Şekil 4.1. Katılımcıların Sarı Kavramına İlişkin Başlama, Uygulama ve İzleme Düzeyleri



4.1.1. Orff Yaklaşımına Göre Hazırlanan Müzik Etkinlikleri İçinde İpucunun Giderek Azaltılması Yöntemi ile Yapılan Gömülü Öğretimin Otistik Çocuklara Kavram Öğretmedeki Etkililiğine İlişkin Uygulama Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde “*Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretim, otistik çocuklara hedeflenen kavramı öğretmede etkili midir?*” sorusuna ilişkin uygulama verilerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Katılımcıların öğretilmesi hedeflenen sarı kavramına ilişkin başlangıç düzeylerinin belirlenmesi amacıyla üç oturum üst üste başlangıç düzeyi verisi toplanmış ve ardından uygulama oturumlarına geçilmiştir. Her uygulama oturumunu takiben sarı kavramına ilişkin katılımcı düzeyleri yoklamalar ise test edilmiş ve Şekil 4.1.’de gösterilmiştir.

Birinci katılımcı Ege’ye ait yoklama ve uygulama verileri Şekil 4.1’de (üstte) gösterilmiştir. Şekil 4.1’de yer alan grafikte görüldüğü gibi, birinci katılımcı Ege başlama düzeyi ölçümlerinde, her bir oturumda kendisine sunulan beş deneme fırsatından hiç birini doğru olarak yanıtlayamamış ve üç oturum üst üste %0 düzeyinde kalmıştır. Başlama düzeyi verilerinde kararlılık görüldükten sonra uygulama oturumları 16 oturum ölçütün altında düzeyde takip etmiştir. Ege 17. oturumda ölçütü (%80) karşılamıştır. Ölçütü karşıladıktan sonraki 3 oturum üst üste tekrar ölçütün altı düzeye inildiği gözlenmiş, 3 oturum sonra 21. oturumda tekrar %80, 22. oturumda %100 ve 23. oturumda %100 olmak üzere üç oturum kararlı şekilde ölçütü karşılamıştır. %80 ölçütün karşılandığı 17. oturumdan sonra gerçekleşen düşüşle ilgili olarak katılımcının, uygulamacının kullandığı pekiştireci aile tarafından ev ortamında da elde ettiği tespit edilmiş, pekiştirecin etkililiğini yeniden arttırmak için bu durumun ortadan kaldırılması konusunda veli ile görüşülmüş, yapılan düzenleme sonunda 21. oturumda katılımcı tekrar ölçütü karşılamış ve üç oturum üst üste ölçütü karşılayarak kararlı şekilde devam etmiştir. Kararlılık sağlandıktan sonra uygulama süreci sonlandırılmıştır. Ege’nin yapılan öğretimde birinci uygulama oturumundan son uygulama oturumuna doğru ilerleme sağladığı gözlenmektedir.

İkinci katılımcı Baran’a ait yoklama ve uygulama verileri Şekil 4.1.’de (ortada) gösterilmiştir. Şekil 4.1’de yer alan grafikte görüldüğü gibi, ikinci katılımcı Baran başlama düzeyi ölçümlerinde, her bir oturumda kendisine sunulan beş deneme

fırsatından hiç birini doğru olarak yanıtlayamamış ve üç oturum üst üste %0 düzeyinde kalmıştır. Başlama düzeyi verilerinde kararlık görüldükten sonra uygulama oturumları 22 oturum ölçütün altında düzeyde takip etmiş ve Baran 23. oturumda ise ölçütü (%80) karşılamıştır. Bunu takip eden 24. oturumda %100 ve 25. oturumda %100 olmak üzere üç oturum kararlı şekilde ölçütü karşılamıştır. Kararlılık sağlandıktan sonra uygulama süreci sonlandırılmıştır. Baran'ın yapılan öğretimde birinci uygulama oturumundan son uygulama oturumuna doğru ilerleme sağladığı gözlenmektedir.

Üçüncü katılımcı Meram'a ait yoklama ve uygulama verileri Şekil 4.1.'de (altta) gösterilmiştir. Şekil 4.1.'de yer alan grafikte görüldüğü gibi, üçüncü katılımcı Meram başlama düzeyi ölçümlerinde, her bir oturumda kendisine sunulan beş deneme fırsatından hiç birini doğru olarak yanıtlayamamış ve üç oturum üst üste %0 düzeyinde kalmıştır. Başlama düzeyi verilerinde kararlık görüldükten sonra uygulama oturumları 15 oturum ölçütün altında düzeyde takip etmiş ve Meram 16. oturumda ise ölçütü (%80) karşılamıştır. Bunu takip eden 17. oturumda %80 ve 18. oturumda %80 olmak üzere üç oturum kararlı şekilde ölçütü karşılamıştır. Kararlılık sağlandıktan sonra uygulama süreci sonlandırılmıştır. Meram'ın yapılan öğretimde birinci uygulama oturumundan son uygulama oturumuna doğru ilerleme sağladığı gözlenmektedir.

Buna göre, Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin birinci katılımcı Ege'ye, ikinci katılımcı Baran'a ve üçüncü katılımcı Meram'a renk (sarı) kavramını öğretmede etkili olduğu söylenebilir.

4.1.2. Orff Yaklaşımına Göre Hazırlanan Müzik Etkinlikleri İçinde İpucunun Giderek Azaltılması Yöntemi ile Yapılan Gömülü Öğretimin Otistik Çocuklara Kavram Öğretmedeki Etkililiğine İlişkin İzleme Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde *“Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretim ile öğretilen kavram otistik çocuklarda öğretim sona erdikten 1, 2 ve 4 hafta sonra korunmakta mıdır?”* sorusuna ilişkin izleme verilerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

İzleme oturumları, her katılımcıda ayrı ayrı, uygulama oturumlarında gösterdikleri kararlılık sonrasında gelen 1., 2., ve 4. haftalarda toplanmıştır. Birinci katılımcı Ege,

ikinci katılımcı Baran ve üçüncü katılımcı Meram için toplanan izleme verilerinde, her üç katılımcının da üç oturum üst üste ölçütü %100 oranında karşıladıkları, yani öğrendikleri kavramı (sarı) uygulama bittikten sonra 1.,2., ve 4. haftalarda korudukları gözlenmiştir. Ayrıca üçüncü katılımcı Meram için toplanan izleme verilerinde öğrencinin ölçütü karşılamaya devam etmesinin yanı sıra izleme oturumlarında uygulama oturumlarında sağlanan düzeyin (%80) üzerine çıkarak üç oturum üst üste ölçütü %100 ile karşıladığı görülmekte ve bu durum izleme sürecinde kavramın (sarı) öğreniminin pekiştiğine işaret etmektedir.

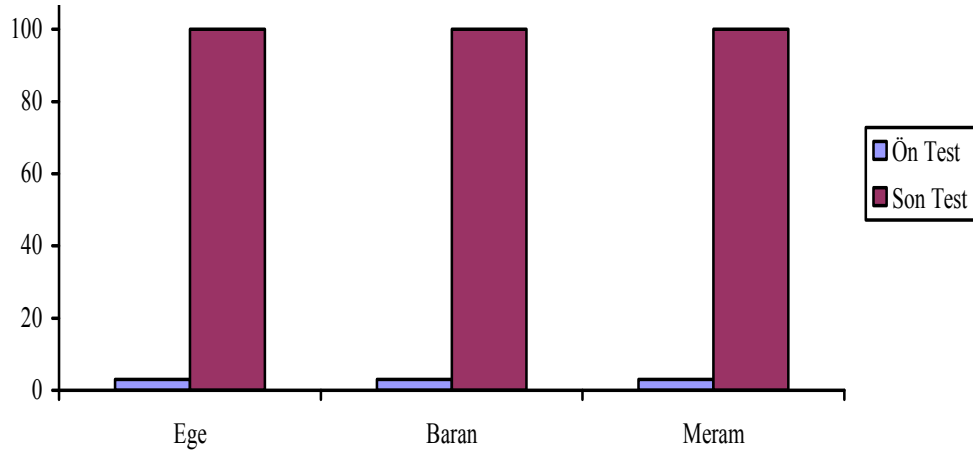
Buna göre, Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretim sonucunda birinci katılımcı Ege’de, ikinci katılımcı Baran’da ve üçüncü katılımcı Meram’da renk (sarı) kavramının, uygulama bittikten sonraki 1.,2., ve 4. haftalarda da kalıcılığını koruduğu söylenebilir.

4.1.3. Orff Yaklaşımına Göre Hazırlanan Müzik Etkinlikleri İçinde İpucunun Giderek Azaltılması Yöntemi ile Yapılan Gömülü Öğretimin Otistik Çocuklara Kavram Öğretmedeki Etkililiğine İlişkin Genelleme Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde “*Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretim ile otistik çocuklara öğretilen kavramın genellenmesi (araçlar arası, kişiler arası ve ortamlar arası) sağlanabilir mi?*” sorusuna ilişkin genelleme verilerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Genelleme oturumları tüm katılımcılarda uygulama bittikten sonra öğrendikleri sarı kavramını farklı ortam, kişi ve araç-gereçlere genelleyip genellemediklerini test etmek üzere uygulanmıştır. Oturumlar ortamlar arası, kişiler arası ve araçlar arası olmak üzere üç düzeyde gerçekleştirilmiştir. Ortamlar arası genelleme için, uygulama sınıfı değiştirilmiş ve kurumda eğitim verilen başka bir sınıf kullanılmış, kişiler arası genelleme için, uygulamayı yapan öğretmen değiştirilmiş ve kurumda eğitim veren ve yanlışsız öğretim yöntemlerine hakim bir başka öğretmenle çalışılmış, araçlar arası genelleme için ise, kullanılan araç setleri aynı işlevde başka araç setleriyle değiştirilmiştir. Genelleme bulguları Şekil 4.2.’de görülmektedir.

Şekil 4.2. Katılımcıların Öğretilen Sarı Kavramına İlişkin Genelleme Tepkileri



Şekil 4.2.'de görüldüğü gibi birinci katılımcı Ege'nin, ikinci katılımcı Baran'ın ve üçüncü katılımcı Meram'ın -her üç katılımcının da- ortamlar arası genelleme verileri üç oturum üst üste %100 düzeyinde, kişiler arası genelleme verileri üç oturum üst üste %100 düzeyinde ve araçlar arası genelleme verileri üç oturum üst üste %100 düzeyinde bulunmuştur.

Buna göre, Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretim ile öğretilen renk (sarı) kavramının birinci katılımcı Ege'de, ikinci katılımcı Baran'da ve üçüncü katılımcı Meram'da farklı ortam, kişi ve araç-gereçlere genellenebildiği söylenebilir.

Bu bilgiler ışığında, Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretim ile ilgili olarak her üç öğrenci için elde edilen eğriler, başlama düzeyindeki eğrilere göre farklılık göstermektedir. Bu eğrilerin farklılaşma yönü yukarıya doğrudur. Buna göre, Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin her üç öğrenci için de kavram öğrenmede etkili olduğu söylenebilir.

4.2. Sosyal Geçerlik Bulguları

Bu çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin velilerinin araştırmanın amaçlarının, bu amaçları karşılamak üzere kullanılan öğretim uygulamalarının ve elde edilen bulguların önemine ilişkin görüşleri belirlenerek çalışmanın sosyal geçerliği incelenmiştir. Velilerin Sosyal Geçerlik Soru Formu'nda kişisel bilgilere ilişkin sorular dışında araştırmayla ilgili Likert üçlü ölçeğine göre hazırlanmış 6 kapalı uçlu soru ve ek olarak 5 kısa cevaplı açık uçlu soru yer almaktadır. Likert üçlü ölçeğin kullanıldığı sorulardan 1,2,3,5 ve 6'nın yanıt seçenekleri "Evet", "Hayır" ve "Kararsızım" şeklindeyken 4. sorunun yanıt seçenekleri "Evet, sık sık", "Bazen", ve "Hayır,asla" şeklindedir. Araştırmaya katılan velilerin Sosyal Geçerlik Soru Formu'nda yer alan sorulara verdikleri yanıtlar aşağıda verilmektedir.

Sosyal Geçerlik Soru Formu'nda yer alan ilk soru olan *"Çocuğunuzun gömülü öğretim ile eğitim almasından memnun musunuz?"* sorusuna araştırmaya katılan 3 veli de "Evet" yanıtını vermiştir. İkinci soru *"Bu çalışma kapsamında çocuğunuza öğretilen kavramın onun için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?"* şeklindedir ve buna da tüm veliler "Evet" yanıtını vermiştir. Formda velilere yönlendirilen bir diğer soru *"Bundan sonra öğretilecek kavramların yine aynı yöntem ve benzer etkinlikler çerçevesinde öğretilmesini ister misiniz?"* olup, velilerin yine tamamı "Evet" şeklinde yanıt vermiştir. Sosyal Geçerlik Soru Formu'nda velilere sorulan dördüncü soru olan *"Çocuğunuz bu çalışma kapsamında öğretilen kavramı eğitim dışında diğer zamanlarda da kullanıyor mu?"* sorusuna 3 veli de "Evet, Sık sık" şeklinde yanıt vermiştir. Formda velilere yönlendirilen beşinci soru *"Temel kavram öğretimi başta olmak üzere çocuğunuzla gerçekleştirilecek eğitimde standart özel eğitim uygulamaları (ayrık denemelerle öğretim) yerine müzik etkinlikleri içine gömülü öğretim ile yürütülmesini ister misiniz?"* şeklindedir ve velilerin tamamı "Evet" yanıtını vermiştir. Kapalı uçlu son soru olan *"Bu çalışma sonucunda geliştirdiği öğrenme becerisi ile benzer kavramların öğreniminde çocuğunuzda bir gelişme (öğrenme becerisi ve hızı açısından) gözlemliyor musunuz?"* sorusuna 3 veli de "Evet" yanıtını vermiştir.

Sosyal Geçerlik Soru Formu'nda yer alan açık uçlu sorulardan ilki *"Bu çalışmaya katıldıktan sonra çocuğunuzda ne gibi farklılıklar oldu? Sıralayınız."* şeklindedir. Bu soruya araştırmaya katılan üç veli de çocuklarının bu çalışmaya katıldıktan sonra

yalnızca sarı rengini değil, sonrasında diğer renkler ile farkındalıklarının geliştiğini, bunun yanı sıra müziği, ritmi ve dansı keşfederek iletişim becerilerini arttırdığını ifade etmiş ve tüm bunları yaparken keyfli zaman geçirdiğini vurgulamıştır.

Açık uçlu sorulardan bir diğeri “*Bu çalışma esnasında siz kendiniz neler hissettiniz?*”dir. Bu soruya, bir veli başlangıçta tereddüt ettiğini, fakat daha sonra faydalı bir eğitim olacağını düşündüğünü belirtirken, bir diğer veli bu çalışma ile çocuğuna renk öğretilmeyeceği ön yargısıyla yaklaştığını ancak bunun bir yanılgı olduğunu daha sonra kabul ettiğini ifade etmiştir. Üçüncü veli ise başlangıçtan itibaren verilecek eğitimle ilgili olumlu düşünceler beslemekte olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak tüm veliler çalışmadan kendilerinin de zevk aldığı, iyi bir çalışma ortaya çıktığı, yalnızca hedeflenen alanda değil müzik alanında da çocuklarının potansiyelini keşfetme fırsatı buldukları ve çocuklarının gösterdikleri gelişmeden mutlu oldukları konularında hem fikir olmuşlardır.

Üçüncü açık uçlu soru, “*Çalışmanın en beğendiğiniz yönünü birkaç cümle ile açıklayınız?*” şeklindedir. Tüm veliler bu soruya en çok beğendikleri noktaların, çocukların eğlenerek öğrenmeye yönlendirilmesi, dersin farklı materyallerle ve müzik çalışmalarıyla birlikte yürütülmesi şeklinde yanıt vermişlerdir.

Onuncu soru “*Çalışmanın beğenmediğiniz yönleri varsa birkaç cümle ile açıklayınız?*” şeklinde olup tüm velilerden alınan yanıtlar çalışmanın beğenmedikleri hiç bir yönün olmadığına işaret etmektedir.

Sosyal Geçerlik Soru Formu’ndaki son soru “*Öğretilen hedef beceri dışında yürütülen çalışmanın yapısı ile bağlantılı olarak çocuğunuzun davranışlarında farklı bir etkileşim gözlediniz mi? Sıralayınız.*”dır. Tüm veliler hedeflenen renk eğitimi dışında çocuklarında ritm, dans ve müzikal becerilerinin geliştiğini gözlemlediklerini söylerken; bir veli bunlara ek olarak iletişim ve uyum becerilerinde de artış gözlemlediğini vurgulamıştır.

Sosyal Geçerlik Soru Formuna katılımcı velilerinin verdiği yanıtlar göz önünde bulundurularak araştırmanın sosyal geçerliğinin olduğu sonucuna varılabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Yapılan araştırma sürecinde, Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmede etkili olup olmadığı, öğretim sona erdikten sonra 1., 2., ve 4. haftada öğretimi yapılan kavramın korunup korunmadığı, farklı ortamlara, farklı kişilere ve farklı araç-gereçlere genellenebilirliğinin sağlanıp sağlanmadığı incelenmiş, araştırma sürecine ilişkin sosyal geçerlik düzeyi tespit edilmiştir. Buna göre, Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretim sürecinde araştırmaya katılan her üç öğrenci için elde edilen eğrilerde, başlama düzeyindeki eğrilere göre yukarıya doğru bir farklılık gözlenmiştir. Bu bulgular, Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara renk (sarı) kavramını öğretmede etkili olduğunu göstermiştir.

Etkililik, kalıcılık ve genelleme açısından elde edilen bu bulgular ile ilgili olarak, Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklar üzerindeki etkilerini araştıran ve bu noktaların tek bir araştırmada bulunduğu başka bir araştırma olmadığından tam bir karşılaştırma yapılamamaktadır. Ancak araştırmayı bütünleyen *kavram öğretimi, yanlışsız öğretim yöntemleri, ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim yöntemi, gömülü öğretim yöntemi ve Orff-Schulwerk müzik ve hareket yaklaşımı* konularında yapılmış ve araştırmanın ilgili literatür kısmında ayrıntılı olarak verilen diğer araştırma bulgularıyla yapılan karşılaştırmalar bu bölümde tartışılmıştır.

Avşalak (2008), okulöncesi dönemdeki çocuklara uygulanan müzik eğitiminin kavram gelişimi üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında, müzik eğitimi alan deney grubunun *kavram öğretiminde* almanyanlara göre daha fazla kazanım elde ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular, bu araştırmada Orff yaklaşımına göre hazırlanan

müzik etkinliklerinin kavram öğretiminde etkili olduğuna ilişkin bulguları destekler niteliktedir.

Çelik (2007), zihinsel yetersizlik gösteren çocuklara *kavram öğretmede* doğrudan öğretim ve eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemlerinin etkililik ve verimliliklerini karşılaştırdığı çalışmada, üç denekte her iki öğretim yönteminin de etkili olduğu, bir denekte ise yalnızca doğrudan öğretim yönteminin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir diğer araştırmada Toper (2006), hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilere *renkleri söyleme becerisinin öğretiminde* eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini araştırmış ve eş zamanlı ipucuyla öğretimin renkleri söyleme becerisinin öğretiminde etkili olduğunu bulunmuştur. Birkan (2002)'ın çalışmasında ise gelişim yetersizliği olan çocuklara *renk öğretimi* eşzamanlı ipucu yöntemiyle uygulanmış ve bu öğretim yönteminin her iki deneğe de renk kavramını öğretmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğal dille uygulanan doğrudan öğretim yönteminin etkililiğini araştırdığı çalışma bulgularında Ekergil (2000), her bir öğrencinin *uzun-kısa ve büyük-küçük kavramlarını ediniminde*, doğal dille doğrudan öğretim çalışmalarının etkili olduğunu göstermiştir. Son olarak, Kırcaali-İftar, Birkan ve Uysal (1996), çalışmalarında zihin özürlü çocuklara doğrudan öğretim yöntemiyle *renk kavramı öğretmede* “doğal dil” ve “yapılandırılmış dil” kullanımının etkililiğini karşılaştırmışlar ve doğrudan öğretim yöntemi kullanılırken doğal dil ile yapılandırılmış dil arasında zihinsel özürlü çocuklara renk kavramı öğretmede önemli farklılıkların olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yanlışsız öğretim yöntemlerinin ve doğal öğretim yöntemlerinin *kavram öğretmede* etkili olduğunu gösteren tüm bu araştırma bulguları, bu araştırmada yürütülen ve bir yanlışsız öğretim yöntemi olan ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim yönteminin ve bir doğal öğretim yöntemi olan gömülü öğretim yönteminin otistik çocuklara kavram öğretmede etkili olduğu sonucunu destekler niteliktedir.

Yanlışsız öğretim yöntemlerinden *ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim yöntemi* ile ilgili araştırma sonuçlarına bakıldığında; Yanardağ (2007)'ın çalışmasında farklı egzersiz uygulamalarının motor davranış ve stereotip davranışlar üzerine etkileri incelenmiş ve ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimin, olguların motor performanslarını geliştirdiği ve stereotip davranışlarında azalma sağladığı görülmüştür. Yanardağ, Birkan, Yılmaz ve diğerleri (2011)'nin araştırma bulgularında ise otistik

çocuklara temel tenis becerilerinin ipucunun giderek azaltılması yöntemiyle öğretiminde etkili sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Canay (2003)'ın çalışmasında otistik çocuklara söylenen komutun yerine getirilmesi becerisinin öğretiminde; Aykut ve Varol (2007)'un çalışmasında zincirleme becerilerin kazandırılmasında; Vuran (2008)'ın çalışmasında serbest zaman becerilerinin öğreniminde; Özen, Acar, Tavlar ve Çetin (2002)'in çalışmasında ise özbakım becerilerinin öğretiminde ipucunun giderek azaltılması öğretim yönteminin etkililiği araştırılmış ve yapılan tüm bu çalışmalarda, bu yöntemin belirlenen hedef becerilerin kazanımında etkili olduğu sonuçlarına varılmıştır. Tüm bu bulgular, bu çalışmada uygulanan Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim yöntemiyle yapılan öğretimin etkili olduğu bulgularını desteklemektedir.

Gömülü öğretimin etkililiğinin ortaya konduğu araştırma sonuçlarına bakıldığında; Parsons, Reid ve Tattimore (2009), otizmlili yetişkinlerin toplumsal etkinliklerdeki bağımsızlığının artırılmasında; Odluyurt (2008), okulöncesi dönemde gelişimsel yetersizliği olan çocuklara kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin kazanılmasında; Kurt (2006), otistik özellikler gösteren çocuklara zincirleme serbest zaman becerilerinin öğretiminde; Daughtery, Grisham, Brown ve Hemmeter (2001), okulöncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara sayı sayma becerisinin öğretiminde; Venn, Wolery, Werts ve diğerleri (1993), özel eğitim gereksinimi olan okulöncesi çocuklara akranlarını taklit etme becerisinin öğretiminde; Grisham-Brown, Schuster, Hemmeter ve Collins (2000), okulöncesi çocukların beceri ediniminde gömülü öğretimin etkili olduğuna ilişkin bulgulara ulaşmışlardır. Tüm bu çalışmalarda, gömülü öğretim hedeflenen becerilerin kazandırılmasında etkili olmuştur. Bu bulgular, Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinliklerinin kullanıldığı gömülü öğretimin, kavram öğretiminde de etkili olduğu sonucunu destekler niteliktedir.

Bolat ve Sığırtmaç (2006)'ın altı yaş çocuklarının sayı ve işlem kavramlarını kazanmalarında *müzikli oyun etkinliklerinin etkisini* incelemek amacıyla yaptıkları araştırma bulgularına göre, çocuklara verilen sayı ve işlem kavramları, deney grubundaki çocuklar tarafından daha başarılı bir şekilde edinilmiş ve bu sayede müzikli oyunlarla yapılan eğitimin kavram öğretmedeki etkisi ortaya konmuştur. Müzik yoluyla yapılan bir eğitimin normal gelişim gösteren çocuklarla ve sayı-işlem kavramlarıyla

sınandığı bu çalışma sonuçları, bu araştırmada Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinliklerinin otistik çocuklara renk (sarı) kavramını öğretmede etkili olduğu bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Otizmin belirleyici özellikleri arasında yer alan bir özellik de *stereotipik (tekrarlayan) davranışlardır*. Fiziksel ve sözel olabilen stereotipik davranışlar, el sallamak, kendi etrafında dönmek, sallanmak, anlamsız sesler çıkarmak olarak kendini gösterebilir. Bu araştırmada, araştırmanın temel amaçları arasında olmamasına rağmen, araştırmaya katılan ve stereotipik davranışlar sergileyen Baran'ın stereotipik davranışlarında (el sallama, bir şeyleri döndürme gibi), bu davranışların çalgı çalma ve hareket/dans etkinliklerine transfer edilmesi yoluyla azalma gözlenmiştir. Baran uygulama oturumları boyunca müzik etkinlikleri süresince neredeyse hiç stereotipik davranış sergilememiştir. Bu sonuç, Lanovaz, Sladeczek ve Rapp (2011)'in araştırmalarında, müziğin vokal stereotipi üzerinde olumlu etkisinin olduğu ve müzik yoluyla yapılan bir çalışma sonucunda çocukların stereotipik davranışlarında azalma ve gerileme görüldüğü sonucuyla benzerlik göstermekte ve Berrakçay (2008)'in, uygulanan ritm çalışmalarının otistik çocukların tekrara dayalı olarak ortaya çıkan problem davranışların yerine geçebileceği sonucuyla desteklenmektedir.

Kuşçu (2010), *Orff-Schulwerk yaklaşımıyla* yapılan müzik etkinliklerinin okulöncesi dönemdeki çocukların dikkat becerilerine etkisini araştırmış ve Orff yaklaşımıyla yapılan müzik etkinliklerinin çocukların dikkat becerilerinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uysal (2009) ise araştırmasında, *Orff-Schulwerk yaklaşımıyla* yürüttüğü müzik ve hareket eğitiminin dikkat, yaratıcılık ve sosyal iletişim becerilerinin gelişimine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinliklerinin kullanıldığı bu çalışmada da otizmlili çocukların tipik özelliklerinden sayılan dikkat dağınıklığı, dikkat sürelerinin sınırlı olması ve uyum sağlayamama durumlarının çalışma boyunca sorun olmadığı söylenebilir. Özellikle ilk katılımcı Ege'de çalışma başlarında gözlenen dikkat süresinin kısalığı çalışma ilerledikçe ortadan kalkmış ve derse uyumunda artış gözlenmiştir. Orff-Schulwerk müzik ve hareket eğitiminin normal gelişim gösteren çocuklar üzerinde etkisi Kuşçu ve Uysal tarafından ortaya konduğu bu bulgular, bu çalışmada, Orff yaklaşımıyla yapılan

eğitiminin otizmli çocukların dikkat becerileri ve sürelerine olumlu etkisi olduğuna ilişkin bulguları desteklemektedir.

Sökezoğlu (2010) tarafından yapılan araştırmada ise *Orff yaklaşımına* benzerlik gösteren bir yaklaşım (ritm, hareket ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitimi) kullanılmıştır. Sökezoğlu çalışmasında 7-11 yaş grubu öğrencilerin sosyal gelişimleri üzerinde yapılan eğitimin olumlu etkisinin olduğu sonucuna varmıştır. Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri ile yürütülen bu araştırma sürecinde de katılımcıların araştırmacıyla etkileşimi zaman içerisinde sosyal bir yapıya dönüştüğü gözlenmiştir. Her iki araştırma sonucunun bu anlamda benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılmasıyla yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkililiğinin araştırıldığı bu çalışmanın sosyal geçerlilik bulgularında, veliler, bu çalışmaya katıldıktan sonra çocuklarının farkındalıklarının arttığına, iletişim ve sosyal becerilerinde artış gözlediklerine yönelik geri bildirimde bulunmuşlardır. Bu sosyal geçerlik bulguları, Register ve Hillard (2008)'ın yaptığı araştırmada *Orff temelli müzik terapi programının* yakınlarını kaybeden çocuklarda duygusal iyileşme, olumlu sosyal ilişkiler kurma ve davranışsal problemlerde azalma gibi konularda yeni fırsatlar sağladığına ilişkin bulguları destekler niteliktedir.

Aral, Akyol ve Sığırtmaç (2006)'ın yaptıkları çalışmada *Orff öğretisine* dayalı müzik eğitiminin çocukların yaratıcılıkları üzerine etkisi araştırılmış ve Orff öğretisine dayalı müzik eğitiminin hedeflenen becerinin (yaratıcılık) edinilmesi sürecine olumlu etkide bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada da, Orff yaklaşımıyla hazırlanan müzik etkinliklerinin hedeflenen kavramın (renk-sarı) öğretilmesi sürecinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, Orff yaklaşımıyla yürütülen bir öğretimin hedeflenen beceri veya kavramı öğretmede etkili olduğu sonucu bağlamında benzerlik göstermektedir.

Tüm bu karşılaştırmalar, bu araştırmadan elde edilen bulguların, daha önce yapılan bilimsel araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğuna ve belli yönlerle benzerlikler gösterdiğine işaret etmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak, bu konuda yapılacak ileri uygulamalara ve araştırmalara yönelik bazı öneriler geliştirilmiş ve aşağıda verilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularında belirtildiği gibi müzik yolu ile yapılan eğitim yalnızca hedeflenen kavramın öğretimi ile sınırlı kalmamış, aynı zamanda çocukların keyifli zaman geçirerek öğrenmelerini sağlamış ve hedeflenen kavrama ek olarak çocukların müzikal, ritmik ve dans becerilerinin gelişimlerine de dolaylı olarak katkı sağlamıştır. Bu araştırma kapsamında öğretilmesi hedeflenen kavram, renk kavramlarından sarı olarak belirlenmiştir. Ancak bu öğretim yaklaşımının ileriki uygulamalarda otistik çocukların eğitiminde önemli olan diğer temel kavramlarda da çalışılması önerilebilir. Buna göre; (a) renk kavramları arasında yer alan diğer ana ve ara renkler, (b) konum kavramları (altında-üstünde gibi), (c) zıtlık bildiren kavramlar (sıcak-soğuk gibi), (d) miktar kavramları (az-çok gibi), (e) niteleme kavramları (uzun-kısa gibi), (f) karşılaştırma kavramları (daha büyük, en büyük gibi), (g) eylem bildiren kavramlar (gel-koş gibi), (h) ad bildiren kavramlar (elma, masa gibi) ve benzeri tüm temel kavramların öğretimi için de Orff yaklaşımına dayalı müzik etkinliklerinin hazırlanması ve kullanılması önerilebilir.

Aynı şekilde otistik çocukların eğitiminde, kavram öğretimine ek olarak beceri öğretimi de büyük önem teşkil etmektedir. Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri otistik çocuklara beceri öğretiminde de kullanılabilir. Buna bağlı olarak, otistik çocuklara ileriki uygulamalarda bireysel eğitim programlarında yer alan; (a) iletişim becerileri, (b) motor beceriler, (c) el göz koordinasyonu, (d) öz bakım becerileri, (e) sosyal yaşam becerileri, (f) bağımsız yaşam becerileri gibi beceri öğretimlerine yönelik yine Orff yaklaşımına dayalı müzik etkinliklerinin hazırlanması ve uygulanması önerilebilir.

Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkililiğinin araştırıldığı bu çalışmanın özel gereksinimi olan bireyler sınıflandırmasında

yer alan (a) zihinsel yetersizlik, (b) işitme yetersizliği, (c) görme yetersizliği, (d) ortopedik yetersizlik, (e) dil ve konuşma güçlüğü, (f) özel öğrenme güçlüğü, (g) duygusal, davranışsal ve sosyal uyum güçlüğü, (h) dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve (ı) üstün zeka ve özel yetenek gibi farklı engel gruplarıyla da uygulanmak üzere planlanması, uygulanması ve sonuçların karşılaştırılması önerilebilir.

Üniversitelerin Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihinsel Engelliler Öğretmenliği lisans programında eğitim gören öğretmen adayları, standart özel eğitim uygulamalarına ilişkin 4 yıl boyunca pek çok alan dersi almaktadırlar. Bu araştırma bulgularından yola çıkarak, bu öğretmen adaylarının standart özel eğitim uygulamalarını destekleyici ve bunlara alternatif olarak düşünülen uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmalarının ileriki yıllardaki mesleki yaşantıları için önemli olduğu düşünülmektedir. Buna göre; öğretmen adaylarının Zihinsel Engelliler Öğretmenliği lisans programlarında yer alan derslerden; *Zihinsel Engellilere Oyun ve Şarkı Öğretimi*, *Zihinsel Engellilere Beceri ve Kavram Öğretimi* ve *Özel Eğitimde Drama* gibi dersler başta olmak üzere mümkün olan tüm diğer ders uygulamalarında, Orff-Schulwerk müzik ve hareket eğitimi ve bu yaklaşımla hazırlanan müzik etkinlikleri yoluyla yapılabilecek eğitim olanaklarının varlığından haberdar edilmesi, bu yaklaşımı anlayıp uygulayabilmeleri için Orff-Schulwerk müzik ve hareket eğitimi ve bu yaklaşımın özel eğitimde kullanımına ilişkin seçmeli dersler açılması önerilebilir.

Yine Üniversitelerin Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Öğretmenliği lisans programlarında eğitim gören öğretmen adayları, normal gelişim gösteren bireylerle gerçekleştirecekleri müzik eğitim uygulamalarına ilişkin 4 yıl boyunca pek çok alan dersi almaktadırlar. Son yıllarda bunlara ek olarak, *Özel Eğitim* dersi de programa eklenmiştir. Müzik öğretmeni adaylarını mesleki yaşantılarında karşılaşılabilecekleri özel eğitim gerektiren öğrencilere hazırlamak amacıyla konulan bu dersi desteklemek üzere Orff-Schulwerk müzik ve hareket eğitimi ve bu yaklaşımla hazırlanan müzik etkinlikleri yoluyla yapılacak özel eğitim olanaklarının varlığından haberdar edilmesi, bu yaklaşımı anlayıp uygulayabilmeleri için Orff-Schulwerk müzik ve hareket eğitimi ve bu yaklaşımın özel eğitimde kullanımına ilişkin seçmeli dersler açılması önerilebilir.

Sonuç olarak, disiplinlerarası çalışmalar gün geçtikçe artmakta ve etkililiği araştırılmaktadır. Bununla bağlantılı olarak, özel eğitim öğretmen adaylarının müziği asgari düzeyde kullanabilmeleri, müzik öğretmen adaylarının ise müzik derslerinde karşılaşmaları olası özel eğitim gereksinimi duyan kaynaştırma öğrencileri ile uygulayabilmeleri için bu konuda üniversitelerde bölümler arası etkileşimin artırılması disiplinler arası sosyal iletişimin, fikir üretiminin ve paylaşımının cesaretlendirilmesi ve bu sebeplerle iki bölümün (müzik ve özel eğitim) birlikte alabileceği ortak seçmeli derslerin programlara konulması önerilebilir ve buna ek olarak, mümkün olan üniversitelerde çift anadal programları düzenlenebilir.

5.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler

Bu araştırmada, (a) müzik öğretim yaklaşımları arasında anılan *Orff-Schulwerk müzik ve hareket eğitimi*, (b) yanlışsız öğretim yöntemleri arasında yer alan *ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim* ve (c) doğal öğretim yöntemleri arasında yer alan *gömülü öğretim* (d) *otistik çocuklara* (e) *kavram öğretmek için uyarlanmış ve araştırma* (f) *tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli* ile desenlenmiştir.

Araştırmanın tüm bu alt öğeleri düşünüldüğünde, bir sonraki araştırmaların;

- (1) Orff-Schulwerk yaklaşımıyla yürütülen müzik ve hareket eğitiminin yanı sıra diğer müzik öğretim yöntemleriyle de (örneğin; Dalcroze, Kodaly) yapılandırılması ve sonuçlarının karşılaştırılması,
- (2) ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim yönteminin yanı sıra, yanlışsız öğretim yöntemleri arasında yer alan sabit bekleme süreli öğretim, eşzamanlı ipucuyla öğretim, artan bekleme süreli öğretim, davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim, davranış öncesi ipucu ve silikleştirmeyle öğretim ve ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim yöntemleri ile yapılandırılması, etkililiğinin sınanması ve diğer yaklaşımlarla etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması,
- (3) gömülü öğretim yönteminin yanı sıra, doğal öğretim yöntemleri arasında yer alan fırsat öğretimi ile yapılandırılması,
- (4) otistik çocukların yanı sıra özel gereksinimi olan bireyler sınıflandırmasında yer alan ve uyarlanmaya fırsat veren farklı engel gruplarıyla etkililiğinin sınanması,

(5) araştırmada desenlenen renk (sarı) kavramının yanı sıra, uygulamaya yönelik öneriler bölümünde belirtilen farklı gruplardaki temel kavramların öğretimi için desenlenmesi, uygulamaya yönelik öneriler bölümünde belirtilen farklı becerilerin öğretimi için desenlenmesi,

(6) denekler arası çoklu yoklama modelinin yanı sıra, tek denekli araştırma modelleri arasında yer alan davranışlar arası ve araçlar-arası çoklu yoklama modelleriyle, ayrıca çoklu başlama modelleriyle desenlenmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Adamek, M. S., Darrow, A. A. (2007). *Music in Special Education*, Silver Spring: Amerikan Music Therapy Association Publish, s.103
- Alberto, A. P. & Troutman, C. A. (1986). *Applied Behaviour Analysis for Teachers* (3rd ed.), New York: Macmillian Publishing Company
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2001). *Psikiyatride Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması Elkitabı* (Çev.)E. Köroğlu, Yeniden Gözden Geçirilmiş Dördüncü Baskı (DSM-IV-TR), Amerikan Psikiyatri Birliği, Hekimler Yayın Birliği, Ankara
- American Music Therapy Association (1998). *AMTA Member Sorucebook*. Silverspring, MD: Autor
- Aral, N., Gürsoy, F. (2007). *Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, İstanbul: Morpa Yayınları
- Aral, N., Akyol, A. K. ve Sığırtmaç, A. (2006). Beş-altı yaş grubundaki çocukların yaratıcılıkları üzerinde Orff öğretisine dayalı müzik eğitiminin etkisinin incelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, C.5, S.15, s.1-9
- Ault, M.J., Wolery, M., Doyle, P.M. and Gast, D.L. (1989). Review of comparative studies in the instruction of students with moderate and severe handicaps. *Exceptional Children*, 55 (4). 346-356.
- Avşalak, K. (2008). *Okulöncesi dönem 60-72 aylık çocuklara uygulanan müzik eğitiminin kavram gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Aykut, Ç., Varol, N. (2007). Zincirleme becerilerin kazandırılmasında ipucunun sistematik olarak azaltılması işlem süreci ile yapılan beceri öğretiminin etkisi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 27, 221-238, Ankara
- Azbell, E., Laking, T.,(2006). The short-term effects of music therapy on anxiety in autistic children, *UW-L Journal of Undergraduate Research IX*
- Bilhartz, T. D., Bruhn, R. A. ve Olson, J. E., (2000). The effect of early music training on child cognitive development, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 615-636
- Binbaşıoğlu, C.(1995). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: MEB Yayınları.
- Birkan, B.(2002). Gelişim yetersizliği olan çocuklara renk öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği, *12.Uluslararası Özel Eğitim Kongresi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları* Yayın NO:193, Ankara, s.317
- Bolat, E.Y., Sığırtmaç, A.D. (2006). Sayı ve işlem kavramı kazanımında müzikli oyunların etkisi, *Ege Eğitim Dergisi* (7)2, s.43-56
- Bonny, H. L.(1997). *The state of the art of music therapy*, The Arts of Psychotherapy, Vol.24, No.1, USA: Elsevier Science Ltd, s.65-73

- Boso, M., Emanuele, E., Minazzi, V. ve diğeri, (2007). Effect of long-term interactive music therapy on behavior profile and musical skills in young adults with severe autism, *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, Vol13 N 7, s. 709-712
- Bower, G.H. ve Hilgard, E.R.(1981). *Theories of Learning*, Englewood Cliffs Nj: Prentice-Hall
- Bricker, D., Pretti-Frontczak, K., & Mc Comas, N. R.(1998). *An Activity Based Approach to Early Intervention*, (2.Baskı), Baltimore: Brookes
- Bruscia, K. (1989). *Defining music therapy*, Spring City, PA: Spring House Books
- Burleson, S.J., Center, D.B.,Reeves, H. (1989). The effect of background music on task performance in psychotic children, *Journal of Music Therapy*, XXVI (4), s.196-205
- Bütün Ayhan, A. Ve Aral, N. (2007). Bracken temel kavram ölçeği-gözden geçirilmiş formunun altı yaş çocukları için uyarlama çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, s.42
- Caltabiano, A.,(2010). *The impact of music therapy on the social behaviours of children with autism in a structured outdoor inclusive setting*, Yayınlanmamış Lisans Bitirme Tezi, Sidney Üniversitesi
- Canay, T. (2003). *Otistik çocuklara söylenen komutun yerine getirilmesi becerisinin öğretiminde ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimin etkililiği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- CEC-DDD,, *Issue brief on diversity*, CEC-Division of Developmental Disabilities Position Papers, [<http://www.dddcec.org/positionpapers/Diversity.doc>]
- Cooper, J.O., T.E. Heron and Heward, H.L. (1987). *Applied Behaviour Analysis* Columbus: Merrill Publishing Company.
- Çiftçi, H.D., (2007). *Zihinsel engelli çocuklara renk kavramını kazandırmada eşzamanlı ipucuyla öğretimin bireysel ve grup eğitimindeki etkisinin karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara
- Cipani, E. & Madigan, K.(1986). Errorless learning: Research and application for “Difficult to teach” children, *Canadian Journal for Exceptional Children*, 3(2), s.39-43
- Creswell, J. W.(1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*, Thousand Oaks: Sage Publications
- Cooper, O. J., Heron E. T. & Heward, L. W.(1987). *Applied Behaviour Analysis*, Ohio: Merrill Publishing Company
- Çelik, S.(2007). *Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklara kavram öğretiminde doğrudan öğretim ve eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir

- Daugherty, S., Grisham-Brown, J., & Hemmeter, M. L. (2001). The effects of embedded skill instruction on the acquisition of target and nontarget skills in preschoolers with developmental delays. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*, 213-221.
- Darıca, N., Abidoğlu, Ü., ve Gümüşçü, Ş.(2005). *Otizm ve Otistik Çocuklar*, Ankara: Özgür Yayınları
- Demirkıran, V. (2003). Kavram Öğretimi, A. Kulaksızoğlu (Der.), *Farklı Gelişen Çocuklar*, İstanbul: Epsilon Yayınları, s.191
- Diken, İ. H. ve diğerleri (2008). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*, Ankara: Apegem Akademi Yayınları
- Ekerşil, İ. (2000). *Zihinsel engelli çocuklara zıtlık kavramlarını öğretmede doğal dille uygulanan doğrudan öğretim yönteminin etkililiği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Erden, M., Akman, Y. (2007). *Eğitim Psikolojisi-Gelişim, Öğrenme, Öğretme*, Ankara: Arkadaş Yayınevi
- Erden, M., Altun, S. (2006). *Öğrenme Stilleri*, İstanbul: Morpa Yayınları
- Eripek, S. (2005). *Özel Eğitim*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları
- Fazlıoğlu, Y., Eşme-Yurdakul, M. (2005). *Otizm: Otizmde Görsel İletişim Tekniklerinin Kullanımı*, İstanbul: Morpa Yayıncılık
- Gay, L. R. (1987). *Educational Research: Competencies for Analysis and Application (3rd ed.)*, Columbus: Merrill Publishing Company
- Gersdorf, L. (1997). *Carl Orff*, (5.basım), Hamburg:Rowohlt Tachenbuch Verlag
- Gökmen, U. (2010). *Otizm tanısı almış bir çocuğun müziğe ve müzik çalışmalarına verdiği tepkilerin betimlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Grisham-Brown, J., Schuster, J. W., Hemmeter, M. L., & Collins, B. C. (2000). Using an embedding strategy to teach preschoolers with significant disabilities. *Journal of Behavioral Education, 10*, 139-162.
- Güler, N. (2008). *Müzikle Çocuk Eğitimi*, İstanbul: Hepsicocuk Yayınları
- Gürsel, O. (Ed.) (2005). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları, *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 3
- Hanser, S. B. (1999). *The New Music Therapist's Handbook*, Boston: Berkley Press.
- Horn, E., Lieber, J., Li, S., Sandall, S., & Schwartz, I. (2000). Supporting young childrens' IEP goals in inclusive settings through embedded learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*, 208-223.
- Işın, D. (2008). *Okulöncesi müzik eğitiminde kullanılan Orff yaklaşımının 5-6 yaş gurubundaki çocukların ritimsel becerilerine etkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara

- Johnson, J. W., & McDonnell, J. (2004). An exploratory study of the implementation of embedded instruction by general educators with students with developmental disabilities. *Education & Treatment of Children*, 27, 46-64.
- Johnson, J. W., McDonnell, J., Hozwarth, V. N., & Hunter, K. (2004). The efficacy of embedded instruction for students with developmental disabilities enrolled in general education classes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6, 214-217.
- Josef, K. (1970). *Musik als Hilfe in der Erziehung geistig Behinderte*, Marhold, Berlin.
- Jungmaire, U. (2003). Orff Schulwerk elementer mzik ve hareket eēitimi temel prensipler, *Orff Schulwerk Mzik ve Dans Pedagojisi Uluslararası Sempozyum Kitabı*, Orff Schulwerk Eēitim ve Danışmanlık Merkezi Yayını, İstanbul, s.48-55
- Jungmaire, U. (2005). Orff-Schulwerk'in Model Karakteri Hakkında, *Orff Info* 7, s.5-7
- Jungmaire, U. (2011). Elemental Music and Movement Education. Focus on Fundamentals and Atthropological Aspects, Haselbach, B.(Ed.), *Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk*, Mainz: Schott, s.248-273
- Kalyoncu, N. (2006). Türkiye'de Orff Schulwerk Uygulamaları, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1-2, s.89-104
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact, *Nervous Child*, 2:217-250
- Karşıyakalı, D. (2010). *Otistik bir ērenciye adı söylenen çalgıyı gösterebilme ēretiminde eşzamanlı ipucuyla ēretimin etkililiēi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Kayaēlu, H., ve Görür, . (2008). *Otistik ocuklar Nasıl ērenir?*, Ankara: Epos Yayınları
- Kınalı, G., (2003). Zihin engellilerde beden, resim, müzik eēitimi, A. Kulaksızıēlu (Der.), *Farklı Gelişen ocuklar*, İstanbul: Epsilon Yayınları, s.259
- Kırcaali İftar, G., Tekin, E. (1997). *Tek Denekli Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Türk Psikologlar Derneēi Yayınları
- Kırcaali İftar, G., (2003). *Otistik zellik Gösteren ocuklara İletişim Becerilerinin Kazandırılması*, İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama
- Kırcaali İftar, G., Alaner, B., Uysal, A., Tuncer, M. (2003). Anadolu niversitesinde otistik çocuklar üzerinde uygulanan yaratıcı müzik terapisi alışmaları, *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu Kitabı*, Malatya: nc Basımevi, s.170
- Kırcaali İftar, G. (2006). *Türkiye'de gelişimsel yetersizlik alanı ve özel eēitim*, Yayınlanmamış Rapor, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Kırcaali-İftar, G., Birkan, B., ve Uysal, A. (1996). Zihin zrl çocuklarda renk kavramı: zihin zrl çocuklara doērudan ēretim yöntemiyle renk kavramı ēretmede "doēal dil" ve "yapılandırılmış dil" kullanımının etkililiēinin karşılaştırılması. *Eēitim ve Bilim*, 20 (100), 55-64.

- Kissinger, L., Worley D.W. (2008). *Using the harp as a communication channel with children with autism*, International Journal of Special Education, Vol 23 No 3, s. 156
- Korkmaz, B. (2003). Otizm, A. Kulaksızoğlu (Der.), *Farklı Gelişen Çocuklar*, İstanbul: Epsilon Yayınları, s.81
- Korkmaz, B. (2005). *Yağmur Çocuklar*, İstanbul, 8. Gün Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Yayınları
- Krikeli, V., Michaidilis, A., Kalvdinaou, N. (2010). Communication improvement through music: The case of children with developmental disabilities, *International Journal of Special Education*, Vol.25, No.1
- Kugler, M. (1995). *Bewegung und Musik*, Helms, S.; Schneider, R.; Weber, R. (Ed.), Kompendium der Musikpädagogik, Kassel: Gustav Bosse Verlag, s.223-240
- Kurt, O. (2006). *Otistik Özellikler Gösteren Çocuklara Zincirleme Serbest Zaman Becerilerinin Öğretiminde Sabit Bekleme Süreli Öğretimin ve Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Gömülü Öğretimle Sunulmasının Etkililik ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi
- Kurt, O. (2008). Doğal Öğretim Yöntemleri, *Davranış ve Öğrenme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi*, (Ed) E. Tekin-İftar, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, s.163-175
- Kuşcu, Ö. (2010). *Orff Schulwerk yaklaşımıyla yapılan müzik etkinliklerinin okulöncesi dönemdeki çocukların dikkat becerilerine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya
- Langen, D. (1971). *Psychotherapie*, Dtv-Georg Thieme Verlag, Stuttgart
- Lanovaz, M.J., Sladeczek, I.E., Rapp, J.T. (2011). Effect of music on vocal stereotypy in children with autism, *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 44, N.3, s.647-651
- Libeau-Dow, H. (2008). Language through music, music through language, *Australian National Council of Orff Schulwerk, Mosaic 2008*
- Lim, H. A. (2007). *The effect of developmental speech-language training through music on speech production in children with autism spectrum disorders*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Miami Üniversitesi, Florida
- McDonnell, J. and Ferguson, B. (1989). A comparison of time-delay procedure and decreasing prompt hierarchy strategies in teaching banking skills to students with moderate handicaps. *Journal Of Applied Behaviour Analysis*, 22. 85-91.
- McDonnell, J., Johnson, J. W., Polychronis, S., & Risen, T. (2002). Effects of embedded instruction on students with moderate disabilities enrolled in general education classes. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 37, 363-377.

- McDonnell, J., Johnson, J. W., Polychronis, S., & Risen, T., Jameson, M., & Kercher, K. (2006). Comparison of one-to-one embedded instruction in general education classes with small group instruction in special education classes. *Education and Training in Developmental Disabilities, 41*, 125-138.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı (2008). MEB Yayınları
- Milli Eğitim Bakanlığı Otistik Çocuklar Eğitim Programı (2000). MEB Yayınları
- Odluyurt, S. (2008). *Okulöncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için gerekli kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin ve bu becerilerden bazılarının etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkileri*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Özen, A., Acar, Ç., Tavlar, Ö. ve Çetin, Ö. (2000). Özbakım becerilerinin öğretiminde ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim yönteminin etkililiği, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 2*, s.169-186
- Öztürk, A.(2005). Türk Eğitim Sisteminin Orff Öğretisi (Orff-Schulwerk) ile Tanışmasında İlk Elçi: Muzaffer Arkan, *Orff Info 7*, s.18-21
- Parsons, M. B., Reid, D. H., Lattimore L. P. (2009). Increasing Independence of Adults With Autism in Community Activities: A Brief, Embedded Teaching Strategy, *Behaviour Analysis in Practice, 2*(2): 40–48. Morganton, North Carolina: ABA International
- Persson, S.B. (2002). *AQ Otistik Zeka ve Seviyeleri Otizm*. İkinci Basım. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Phahl, C. (2000). *Entwicklung Fördern Durch Musik*, Musik als Medium, Waxmann, Münster, s.34-37
- Polychronis, S. C., McDonnell, J., Johnson, J. W., Riesen, T., & Jameson, M. (2004). Acomparison of two trial distribution schedules in embedded instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*.
- Priestley, M. (1994). *Essays on analytical music therapy*, Phoenixville, PA: Barcelona Publishers
- Register, D. M., Hillard, R. E. (2008). Using Orff-based techniques in children's bereavement group: A cognitive-behavioral music therapy approach, *The Arts in Psychotherapy 35* United States, s.162-170
- Riesen, T., McDonnell, J., Johnson, J. W., Polychronis, S., & Jameson, J. W. (2003). Acomparison of constant time delay and simultaneous prompting within embedded instruction in general education classes with students with moderate to severe disabilities. *Journal of Behavioral Education, 12*, 241-259.
- Sandal, S. R., Schwartz, I. S. (2002). *Building blocks: For teaching preschoolers with special needs*. Baltimore, Maryland: Brookes Publishing Co.
- Sausser, S., Waller, R. J. (2006). *A model for music therapy with students with emotional and behavioral disorders*, *The Arts in Psychotherapy 33*, s.1-10

- Schepis, M. M., Reid, D. H., Ownbey, J., & Parsons, M.B. (2001). Training support staff to embed teaching within natural routines of young children with disabilities in an inclusive preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 313-327.
- Scumacher, K. (2003). Müziği araç olarak kullanan sosyal pedagoji ve entegrasyon medagojisi ile müzik terapisi açısından Orff-Schulwerkin anlamı, *Orff Info* 4, s.4
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim- Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Gönül Yayıncılık
- Sewell, T. J., Collins, B. C., Hemmeter, M. L., & Schuster, J. W. (1998). Using simultaneous prompting within an activity based format to teach dressing skills to preschoolers with developmental delays. *Journal of Early Intervention*, 21, 132-145.
- Simons, J ve Oishi, S. (1987). *The Hidden Child The Lindwood Method for Reaching The Autistic Child*. Foreword by: Bertham A. Rettenberg. USA: Woodbine House, s. 3-200
- Sökezoğlu, D. (2010). Ritm, hareket ve şarkı eğitimi temelli müzik eğitiminin 7-11 yaş grubu çocuk yuvası öğrencilerinin sosyal gelişimleri üzerine etkisi, *Afyonkarahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, XII (2)
- Sucuoğlu, B. (2003). Ataman, A.(Ed.), Otizm ve Otistik Bozukluğu Olan Çocuklar, *Özel Gereksinimli Çocukları ve Özel Eğitime Giriş*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 404
- Tate, T. L, Thompson, R. H., McKerchar, P. M. (2005). *Education & Treatment of Children*, West Virginia: WV University Press
- Tekin, E. (1999). Yanlırsız Öğretim Yöntemleri, *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (3), s.87-102
- Tekin, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2001). *Özel Eğitimde Yanlırsız Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Tohum Otizm Vakfı(2010). *Otizmde Eğitim, Terapi ve Tedavi Yöntemleri El Broşürü*, MEB, Tohum Otizm Vakfı.
- Toksoy, A. C., Beşiroğlu Ş. (2006). Orff yaklaşımı çerçevesinde ilköğretim I. Kademesinde müzik ve hareket eğitimine başlangıç için bir model önerisi, *İtÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (2), s.23-24
- Toper, Ö. (2006). *Hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilere renkleri söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Tufan, İ. (2006). *Otistik Çocuk Dahi mi Deli mi?*, İstanbul: İletişim Yayınları
- Turnbull, A., Turnbull, R. Ve Wehmeyer, M.L. (2007), *Exceptional Lives: Special Education in Today's Schools*, New York: Pearson Education, Inc.
- Turan, D. (2006). *Özel eğitimde müzikten yararlanmada karşılaşılan sorunlarla ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

- Uçan, A. (2003). Türkiye’de müzik eğitiminin gelişimi, Orff okul öğretisinin tanımı-uygulanımı-uyarlanması ve Orff anlayışıyla temel müzik eğitiminin genel durumu, *Orff Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi Uluslararası Sempozyum Kitabı*, Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Yayını, İstanbul, s.10-39
- Uysal, B. (2009). Orff Schulwerk yaklaşımında müzik- hareket eğitiminin okulöncesi eğitim kurumlarında kullanılmasının dikkat, yaratıcılık ve sosyal iletişim becerisinin gelişimine etkisi, *Orff Info 16*, s.29-32
- Uysal, A. Kavram ve Beceri Analizi, Gürsel O. (Ed). (2000). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, s.101-111
- Ürfioğlu, A. (1983). Zeka özürlü çocuğun hayatında müziğin önemi, *Uyanış Dergisi Sayı.9*, Ankara
- Üstün, E., Akman, B. (2003). Üç yaş çocuklarında kavram gelişimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 24*, s.137-141
- Venn, M. L., Wolery, M., Werts, M. G., Morris, A., DeCesare, L. D., & Cuffs, M. S. (1993). Embedding instruction in art activities to teach preschoolers with disabilities to imitate their pers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 277-294.
- Varol, N. (1996). Beceri Öğretim Materyali Geliştirme ve Beceri Öğretiminde İpuçlarının Kullanımı. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16(19). 35-46.
- Varol, N. (2005). *Beceri Öğretimi ve Öz Bakım Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Varol, N. (2009). Zihinsel engelli çocuklara tane kavramının açık anlatım ve basamaklandırılmış yöntemle sunulmasının farklılaşan etkililiği, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 29, Ankara, s.353,377
- Vuran, S. (2008). Empowering Leisure Skills in Adults with Autism: An Experimental Investigation Through the Most to Least Prompting Procedure, *International Journal of Special Education*, Vol 23 No.1
- Weeks, M., ve Gaylard-Ross, R. (1981). Task difficulty and aberrant behaviour in severely handicapped students, *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 14, s. 449-463
- Werts, M. G., Venn, M. L., Demblowski, D., Wolery, M., ve Doren, H.,(1996). Effects of transition based teaching with instructives feedback on skill acquisition by children with and without disabilities. *The Journal of Educational Research*,90, 75-86.
- Wiersma, W.(1995). *Research Methods in Education (2nd ed.)*, Boston: Allyn and Bacon
- Wolery, M., Bailey, D.B. ve Sugai, G. M. (1988). *Effective Teaching Principles and Procedures of Applied Behaviour Analysis with Exceptional Students*, Boston: Ally and Bacon

- Wolery, M., Ault, M.J. and Doyle, P.M. (1992). Teaching Students with Moderate to Severe Disabilities. Longman Publishing Group.
- Wolery, M., Anthony, L., Caldwell, N. K., Snyder, E. D., & Morgante, J. D. (2002). Embedding and distributing constant time delay in circle time and transitions. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22, 14-25.
- Wolfgang, H. (1975). *Orff Schulwerk und Therapie*, Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin, s.8
- Womack, S.C.T. (2008). *A comparison of the effect of Orff Schulwerk and traditional music instruction on selected elements of music achievement in third, fourth and fifth grade students*, Doktora Tezi, University of Georgia, Athens
- Woods, J., Kashinath, S., & Goldstein, H. (2004). Effects of embedding caregiver implemented teaching strategies in daily routines on children's communication outcomes. *Journal of Early Intervention*, 26, 175-193.
- Yanardağ, M. (2007). *Otistik bozukluğu olan çocuklara temel tenis becerilerinin giderek azalan ipucu yöntemiyle öğretiminin etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara
- Yanardağ, M., Birkan, B., Yılmaz, İ., Konukman, F., Ağbuğa, B. Ve Lieberman, L. (2011). The Effect of Least-to-Most Prompting Procedure in Teaching Basic Tennis Skills to Children with Autism, *Kinesiology* 43, 44-55
- Yıldırım, P. (2010). *Zihinsel engelli çocuklara kavram öğretiminde müziğin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara
- Yücesan, E. (2008). *Orff yaklaşımına dayalı etkinliklerin ilköğretim beşinci sınıf müzik dersinde uygulanışı ve öğrencilerin müziksel-ritmik zeka düzeyleri üzerine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Yüksek Öğretim Kurumu resmi internet sitesi, <http://tez2.yok.gov.tr/tez.htm>
- Zachopoulou, E., Tsapakidou, A., Derri, V. (2004). *The effect of a developmentally appropriate music and movement program on motor performance*, *Early Childhood Research Quarterly* 19, s.631-642

EKLER

Ek 1: Anne- Baba İzin Formu

Bilgehan Eren'e Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içine gömülü ve giderek azalan ipucu yöntemini kullanarak çocuğumla uygulamalar yapması ve bu uygulamalar ile çocuğumun temel kavram gelişimini arttırmasını sağlaması için izin veriyorum. Bu çalışmanın amacı, Orff yaklaşımıyla hazırlanan müzik etkinlikleri içine gömülen kavramların otistik çocuklara giderek azalan ipucuyla öğretiminin etkililiğini sınamaktır.

Bilgehan Eren'in otistik çocuğum ile periyodik çalışmalar yürüteceğini anlamış bulunmaktayım. Bu çalışma otistik çocuklara şarkı söylemek, dans etmek, müzikli oyunlar oynamak gibi etkinliklerden oluşan müzik eğitimi saati içerisinde belirlenen temel kavramların öğrenilmesini amaçlamaktadır. Çalışma süresince istediğim zaman çocuğumun katılımını engelleyebilir ya da tamamen katılımı kesebileceğimi anlamış bulunmaktayım.

Çalışma süresince çocuğumun müzik etkinliklerinin video kamera ile kaydedileceğini ve bu kayıtların bilimsel ve eğitsel amaçlı durumlar dışında kullanılmayacağını anlamış bulunmaktayım.

Bilgehan Eren'in çalışma süresince kendisine soracağım tüm sorulara yanıt vereceğini anlamış bulunmaktayım.

Bu çalışma Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Yrd.Doç.Dr. Jale Deniz'in ve Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Öğretim Üyesi Yrd.Doç.Dr. Ayten Düzkanar danışmanlıklarında yürütülecektir.

Anne-Baba İmzası

Tarih

Ek 2: Kavram (Sarı) Öğretimi Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Katılımcının Adı- Soyadı :

Oturum Tarihi:

Uygulamacının Adı- Soyadı:

Oturum No :

Gözlemcinin Adı- Soyadı :

Etkinlik grubu	Deneme sayısı	(+) (-)	Öğretimle ilgili açıklama yapma	Öğrencinin dikkatini çekme	Araç-gereç ve etkinliği kullanma	İpucu hiyerarşisinde bulunan basamağı uygulama	Yanıt Aralığını Bekleme	Doğru tepkiler sonunda pekiştireç sunma
1.etkinlik grubu	1							
	2							
	3							
	4							
	5							
	6							
	7							
	8							
	9							
	10							
	11							
	12							
	13							
	14							
	15							
	16							
2.etkinlik grubu	17							
	18							
	19							
	20							
	21							
	22							
	23							
	24							
3.etkinlik grubu	25							
	26							
	27							
	28							
	29							
	30							
	31							
	32							
4.etkinlik grubu	33							
	34							
	35							
	36							
	37							
	38							
	39							
	40							
5.etkinlik grubu	41							
	42							
	43							
	44							
	45							
	46							
	47							
	48							
Toplam (+) , (-)								
Yüzde (+) , (-)								

**Ek 3: Yoklama(Başlama Düzeyi, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme)
Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu**

Katılımcının Adı- Soyadı :

Oturum Tarihi:

Uygulamacının Adı- Soyadı:

Oturum No :

Gözlemcinin Adı- Soyadı :

Deneme No	Araç-Gereci Kontrol Etme	Dikkat Sağlayıcı İpucunu Sunma	Yönergeyi Sunma	Yanıt Aralığını Bekleme	Uygun Tepkide Bulunma
1					
2					
3					
4					
5					
Toplam (+) , (-)					
Yüzde (+) , (-)					

**Ek 4: Yoklama(Başlama Düzeyi, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme)
Oturları Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Toplama Formu**

Katılımcının Adı- Soyadı :

Uygulamacının Adı- Soyadı :

Gözlemcinin Adı- Soyadı :

Deneme No	1.Oturum No:	2.Oturum No:	3.Oturum No:	4.Oturum No:	5.Oturum No:	6.Oturum No:
1						
2						
3						
4						
5						
Toplam (+) , (-)						
Yüzde (+) , (-)						

**Ek 5: Yoklama(Başlama Düzeyi, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme)
Oturumları Veri Toplama Formu**

Katılımcının Adı- Soyadı :

Uygulamacının Adı- Soyadı:

Deneme No	Araç	Oturum No: Tarih:	Oturum No: Tarih:	Oturum No: Tarih:	Oturum No: Tarih:	Oturum No: Tarih:	Oturum No: Tarih:
1	Lego						
2	Mandal						
3	Kart						
4	Küp						
5	Mandal						
Toplam (+) , (-)							
Yüzde (+) , (-)							

Ek 6: Öğretim Oturumu Planı

0- Müzikli karşılama ve Isınma:

Isınma- Deneme Sayısı sıfır (0)

Uygulamacı hareketli bir müzik eşliğinde sınıfta bekler ve katılımcı geldiğinde, sıcak bir karşılamayla katılımcıyı sınıfa davet eder. Fonda çalan müzik ile uygulamacı katılımcı ile birlikte sınıfta serbest şekilde dans eder. Yapılacak çalışmaya hazırlık niteliği taşıyan bu basamakta katılımcıya herhangi bir deneme sunulmaz ve sadece onu uygulamacıya, ortama ve çalışmaya hazırlamak amaçlanmaktadır. Her öğretim oturumu başında bu basamak gerçekleştirilir.

1- Şarkı İle Öğretim:

Sarı Şarkısı - Deneme Sayısı onaltı (16)

Uygulamacı, katılımcının günlük hayatında sıklıkla karşılaştığı nesnelere ait resimleri içeren kartlar ve ahşap plakaları hazırlar. Kartlarda yer alan tüm resimler öğretilecek kavramı işaret eder, yani tüm nesneler sarıdır. Toplam 8 adet olan bu nesneler bir kez işaret etme, bir kez de görünce ellerini çırpma şeklinde 16 deneme olarak katılımcıya sunulur. İpucu hiyerarşisine göre ilk 5 oturum tam fiziksel, ikinci 5 oturum kısmi fiziksel ve daha sonraki oturumlarda model olma ipucu ile öğretim yapılır. Şarkıya ait nota ve deneme sayıları aşağıda verilmiştir.

Sarı

Söz-Müzik: Bilgehan Eren

Sa rı dır ka bu ğu ek ş i li mo nun Sa rı dır ya ğ mur lu ğu yan da ki kom ş u nun

5 Bin di ğim a ra ba nın ren ği sa rı dır ço cuk lar muz se ver ler muz lar sa rı dır

9 Sa rı yı gö rün ce el le ri ni çırp Sa rı yı gö rün ce sen el le ri ni çırp
Sa rı yı gö rün ce sen te fi ne vur Sa rı yı gö rün ce sen sen te fi ne vur

<u>Sarı</u>	<u>Deneme Sayısı (Toplam: 16 deneme)</u>
Sarıdır kabuğu ekşi limonun	1
Sarıdır yağmurluğu yandaki komşunun	2
Bindiğim arabanın rengi sarıdır	3
Çocuklar muz severler muzlar sarıdır	4
Sarıyı görünce ellerini çırp	5
Sarıyı görünce sen ellerini çırp	6
Sarıyı görünce ellerini çırp	7
Sarıyı görünce sen ellerini çırp	8
Sarıdır tüyleri bu kanaryanın	9
Sarıdır ışığı gökteki ayın	10
Yediğim armudun rengi sarıdır	11
Armudun içindeki tırtıl sarıdır	12
Sarıyı görünce sen tefine vur	13
Sarıyı görünce sen sen tefine vur	14
Sarıyı görünce sen tefine vur	15
Sarıyı görünce sen sen tefine vur	16

2- Hareket Çalışması:

Sihirli Sarı Karton – Deneme Sayısı sekiz (8)

Sihirli Karton Çalışmanın ikinci aşamasında uygulamacı yere iki kişinin üzerine çıkabileceği büyüklükte sarı bir karton yerleştirir. Daha sonra İpod'tan hareketli bir müzik çalınır. Müzik çalarken katılımcıdan sınıf içerisinde serbest şekilde dans etmesi, müzik durduğunda ise kendisine yönlendirilen yönergeye göre hareket etmesi söylenir. Müzik durduğunda katılımcıdan “sarı karton”un üzerine çıkması ve müzik yeniden duyulana kadar (3-5 saniye) heykel gibi kıpırdamadan durması istenir. Her müzik çaldığında kartonun üstünden inilir ve serbest dans edilir. Bu uygulama 8 deneme olarak tekrarlanır. Dans ederken öğretmen çocuğa “eller yukarıda dans ediyoruz, şimdi zıplayarak dans ediyoruz” gibi yönergeler vererek çalışmayı çeşitlendirmesi mümkündür. İpucu hiyerarşisi ilk çalışmada belirtilenle aynı aşamaları içerir.

3- Dil-Bağlam Çalışması:

Sarı Limonlar Hikayesi – Deneme Sayısı sekiz (8)

Bu bölümde çocuğa Ya-Pa Yayınlarından Koray Avcı Çakman'ın yazdığı ve sarı limonlar kitabı müzikli hikaye şeklinde şarkı söyleyerek anlatılır. Her sayfada sarı limonların geçtiği her yerde çocuğun işaret etmesi sağlanır. İpucu hiyerarşisi ilk ve ikinci çalışmada belirtilenle aynı aşamaları içerir.

Sarı Limonlar Hikayesi

Deneme Sayısı (Toplam: 8 deneme)

Sarı sarı limonlar kasalara dolmuşlar	1
Hepsi de çok suluymuş çorbaya sıkılmışlar	2
Sarı sarı limonlar kasalara dolmuşlar	3
Hepsi de çok suluymuş salataya sıkılmışlar	4
Sarı limon demiş ki arkadaşlar toplanın	5
Hep birlikte olalım limonata yapalım	6
Sarı bir limonata bir bardak limonata	7
Sarı sarı limonları göster bakalım	8

4- Hareket Çalışması- Mekan Algısı – Dil Çalışması:

Sarı Nesneler- Deneme Sayısı sekiz (8)

Planda dördüncü olarak yer alan bu çalışmada sınıfın belli yerlerine sarı nesneler konulur. Müzik çaldığında uygulamacı ve katılımcı dans eder, müzik durduğunda uygulamacı katılımcıdan bir sarı nesne alması şeklinde bir yönerge verir. Katılımcı nesneyi alır ve nesne hakkında konuşulur, özelliklerinden bahsedilir, renginin sarı olduğu vurgulanır, işlevine uygun ya da yaratıcı bir şekilde kullanılır. Sonra katılımcıdan sarı nesneyi sarı sepetin içine atması istenir. Müziğin yeniden açılmasıyla bir sonraki deneme aynı şekilde gerçekleştirilir. Bu aşamada da ipucu hiyerarşisi ilk üç çalışmada belirtilenle aynı aşamaları içerir. İpucu hiyerarşisine paralel şekilde yerdeki sarı kartona ilk aşamada kırmızı, ikinci aşamada mavi, üçüncü aşamada yeşil karton eklenerek katılımcının farklı iki renk, üç renk ve dört renk arasından sarı rengi farketmesi sağlanır.

<u>Sarı Nesneler</u>	<u>Deneme Sayısı (Toplam: 8 deneme)</u>
Sarı yengeç-parmak kuklası	1
Sarı ördek- el kuklası	2
Sarı tül	3
Sarı kürek	4
Sarı yumurta	5
Arı-tırtır	6
Sarı top	7
Sarı bardak	8

5- Müzikli Boyama Çalışması:

Sarı Resimler – Deneme Sayısı sekiz (8)

Son aşamada A4 kağıdı 8 eşit parçaya bölüp içine 8 farklı resimler yerleştirilir. Bu resimler seçilirken diğer aşamalarda kullanılan nesnelerle paralellik göstermesine çalışılmıştır. Her bir resim ilk çalışmadaki sarı şarkısının müziği ile işaret edilir ve katılımcının bu resmi tercihe göre kuru boya ya da parmak boyasıyla sarıya boyaması istenir. Bu aşamada da ipucu hiyerarşisi diğer çalışmalarda belirtilenle aynı aşamaları içerir. İpucu hiyerarşisine paralel şekilde yerdeki sarı boyaya ilk aşamada kırmızı, ikinci aşamada mavi, üçüncü aşamada yeşil boya eklenerek katılımcının farklı iki renk, üç renk ve dört renk arasından sarı rengi farketmesi sağlanır.

<u>Sarı Resimler</u>	<u>Deneme Sayısı (Toplam: 8 deneme)</u>
Sarıdır kabuğu ekşi limonun, al sarı boyayı limonu boya	1
Parlar gökyüzünde güneş sarıdır, al sarı boyayı güneşi boya	2
Çocuklar muz sever muzlar sarıdır, al sarı boyayı bu muzı boya	3
Bindiğim arabanın rengi sarıdır, al sarı boyayı arabayı boya	4
Sarıdır tüyleri bu güzel kuşun, al sarı boyayı bu kuşu boya	5
Oynadığım topun rengi sarıdır, al sarı boyayı bu topu boya	6
Baharda mis kokan çiçek sarıdır, al sarı boyayı bu çiçeği boya	7
Arılar bal yapar rengi sarıdır, al sarı boyayı bu arıyı boya	8

Ek 7: Sosyal Geçerlik Soru Formu

Açıklama: Bu veri toplama formunda, size kısaca özetlenen araştırma ve gömülü öğretim ile gerçekleştirilen uygulamaların yer aldığı görüntülere ilişkin görüşlerinizi belirlemeye yönelik 6 kapalı uçlu ve 5 açık uçlu olmak üzere toplam 11 adet soru yer almaktadır. ,kapalı uçlu sorularda görüşünüz için uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretlemeniz ve kısa yanıtlı sorular için verilen boşlukları doldurmanız rica edilmektedir.

Yardımlarınız için tekrar teşekkür ederim.

Araş.Gör. Bilgehan EREN

Adınız:

Yaşınız:

Eğitim Düzeyiniz:

İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü ()

1. Çocuğunuzun gömülü öğretim ile eğitim almasından memnun musunuz?

Evet ()

Kararsızım ()

Hayır ()

2. Bu çalışma kapsamında çocuğunuza öğretilen kavramın onun için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet ()

Kararsızım ()

Hayır ()

3. Bundan sonra öğretilecek kavramların yine aynı yöntem ve benzer etkinlikler çerçevesinde öğretilmesini ister misiniz?

Evet ()

Kararsızım ()

Hayır ()

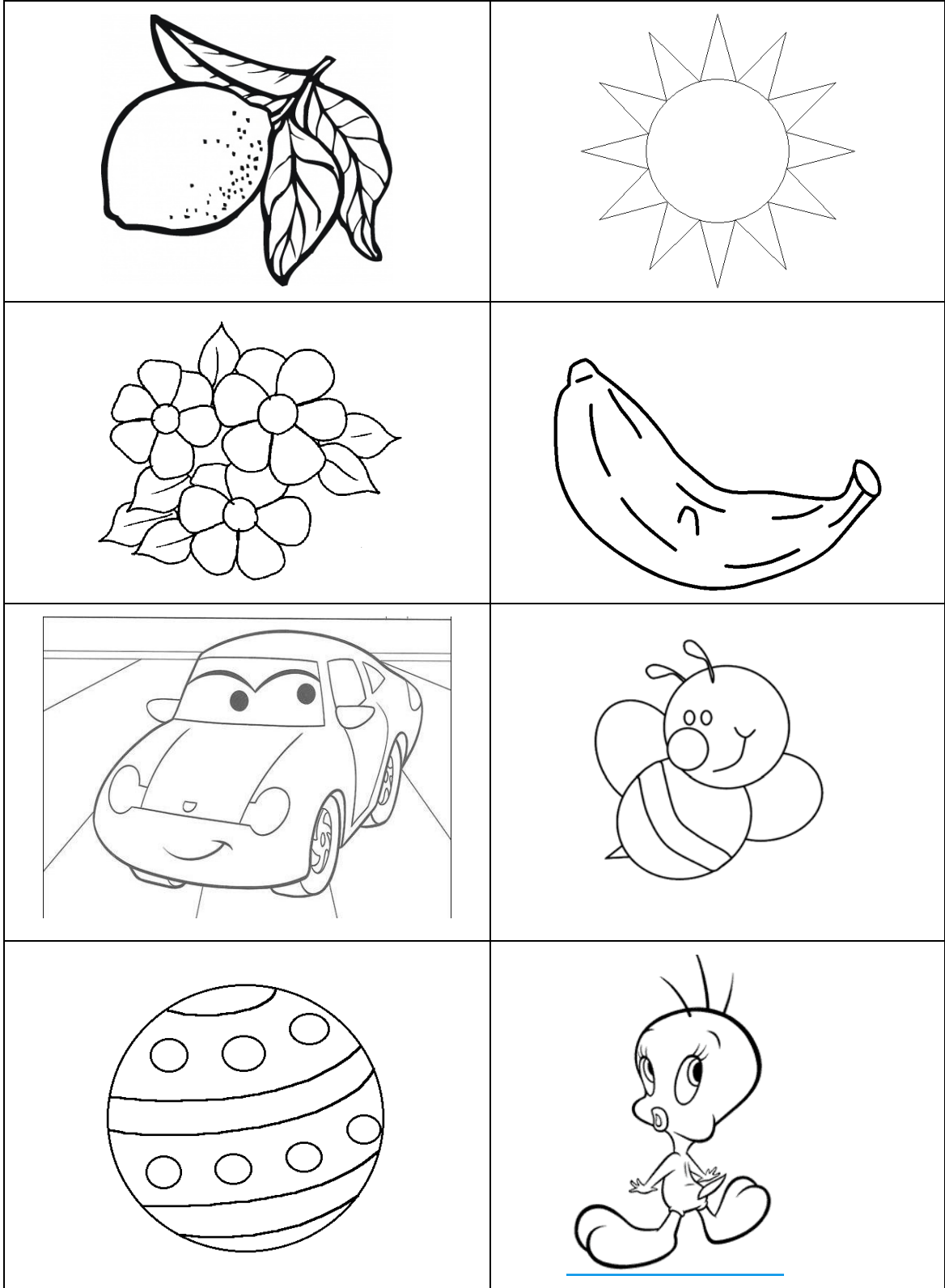
4. Çocuğunuz bu çalışma kapsamında öğretilen kavramı eğitim dışında diğer zamanlarda da kullanıyor mu?

Evet, Sık sık ()

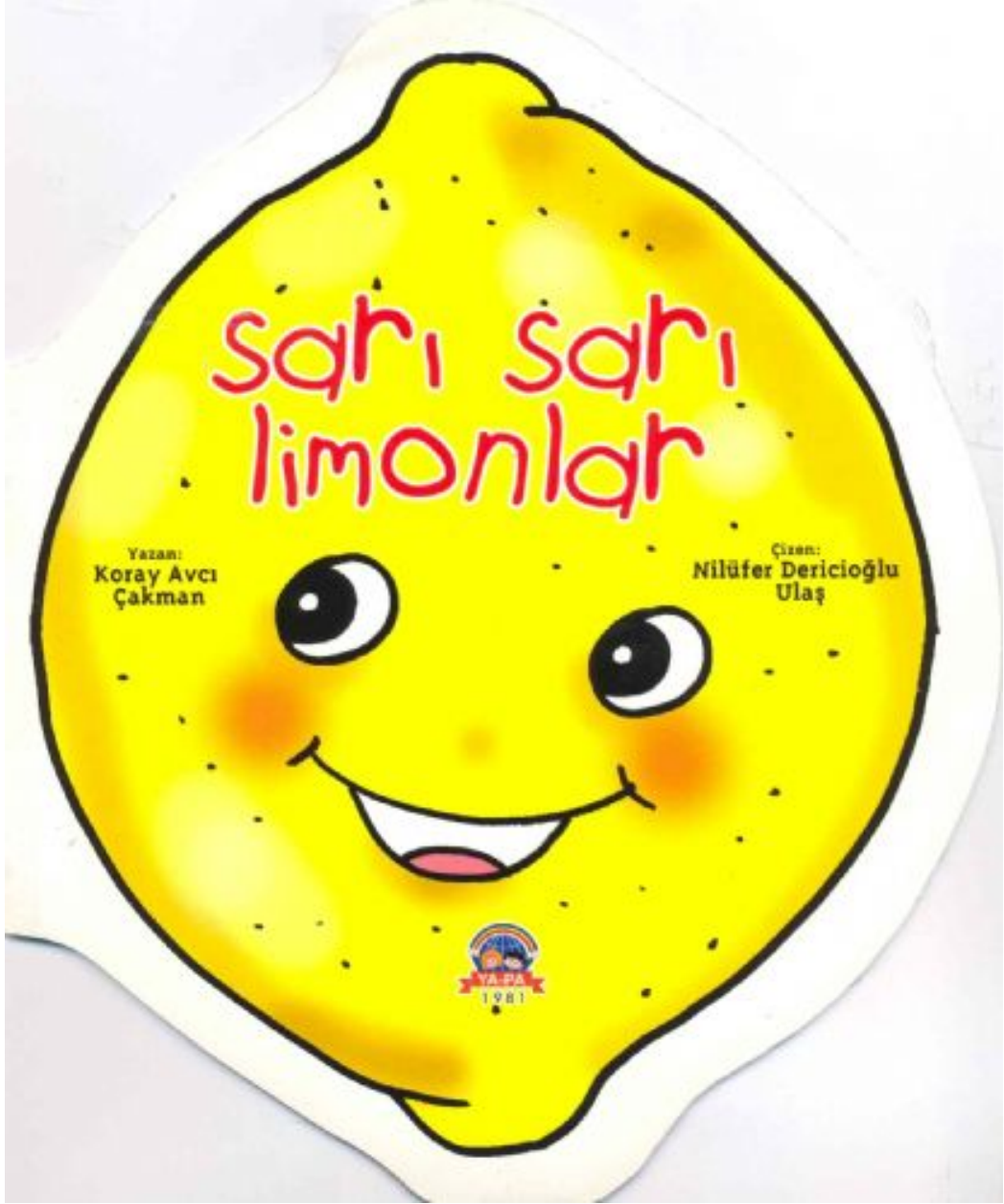
Bazen ()

Hayır, Asla ()

5. Temel kavram öğretimi başta olmak üzere çocuğunuzla gerçekleştirilecek eğitimde standart özel eğitim uygulamaları (ayrık denemelerle öğretim) yerine müzik etkinlikleri içine gömülü öğretim ile yürütülmesini ister misiniz?
Evet () Kararsızım () Hayır ()
6. Bu çalışma sonucunda geliştirdiği öğrenme becerisi ile benzer kavramların öğreniminde çocuğunuzda bir gelişme (öğrenme becerisi ve hızı açısından) gözlemliyor musunuz?
Evet () Kararsızım () Hayır ()
7. Bu çalışmaya katıldıktan sonra çocuğunuzda ne gibi farklılıklar oldu? Sıralayınız.
8. Bu çalışma esnasında siz kendiniz neler hissettiniz?
9. Çalışmanın en beğendiğiniz yönünü birkaç cümle ile açıkla mısınız?
10. Çalışmanın beğenmediğiniz yönleri varsa birkaç cümle ile açıkla mısınız?
11. Öğretilen hedef beceri dışında yürütülen çalışmanın yapısı ile bağlantılı olarak çocuğunuzun davranışlarında farklı bir etkileşim gözlediniz mi? Sıralayınız.

Ek 8: Uygulama Materyali (1) (Boyama Kağıdı Örneği)

Ek 9: Uygulama Materyali (2) (Sarı Limonlar Kitabı)



Ek 10: Uygulama Materyali (3) (Sarı Karton Örnekleri)

Ek 11: Uygulama Materyali (4) (Def ve Ritm Çubukları)**Def****Ritm Çubukları**

Ek 12: Yoklama Materyalleri**Plastik amaşır Mandalı****Bulaşık Sungeri**

Plastik Logo**Mika K p**

Renkli Karton**Plastik Toka**

Plastik Büyük Düğme



Ahşap Kare Blok



Plastik Küçük Top



Plastik Küçük Kürek

