

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı

ORFF YAKLAŞIMI İLE HAZIRLANAN MÜZİK
ETKİNLİKLERİNİN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU
OLAN ÖĞRENCİLERE ÖĞRETİMİNDE EŞ ZAMANLI
İPUCUYLA ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ

YILDIRAY KILIÇ
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2019

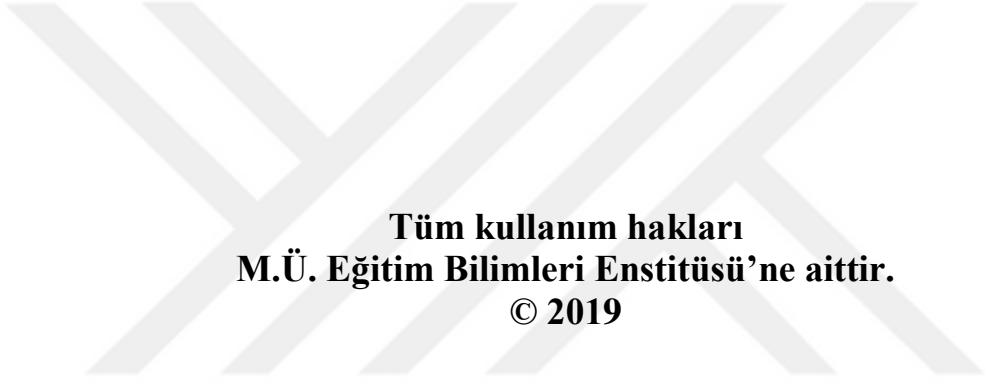
**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı**

**ORFF YAKLAŞIMI İLE HAZIRLANAN MÜZİK
ETKİNLİKLERİNİN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU
OLAN ÖĞRENCİLERE ÖĞRETİMİNDE EŞ ZAMANLI
İPUCUYLA ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ**

**Yıldıray KILIÇ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman
Doç. Dr. Özcan KARAASLAN**

İstanbul, 2019



**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2019**

ONAY

Yıldıray KILIÇ tarafından hazırlanan “Orff Yaklaşımı İle Hazırlanan Müzik Etkinliklerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilere Öğretiminde Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği” konulu bu çalışma, 23/05/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Doç. Dr. Özcan KARAASLAN	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Aydan AYDIN	
JÜRİ ÜYESİ	Dr. Öğr. Üyesi Savaş AKGÜL	

ÖZGEÇMİŞ

Eğitim

2016-....	Yüksek Lisans-Marmara Üniversitesi, Zihin Engelliler Öğretmenliği, Özel Eğitim Anabilim Dalı.
2005-2009	Lisans-Anadolu Üniversitesi, Zihin Engelliler Öğretmenliği, Özel Eğitim Anabilim Dalı.
2002-2005	Lise-Çorum Cumhuriyet Lisesi.

İş

Haziran 2016-....	İzmit Özel Eğitim Uygulama Okulu 3. Kademe
2013-2016	Derince Özel Eğitim Uygulama Merkezi 3. Kademe
2009-2013	Amasya Eğitim Uygulama Okulu

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum : İzmit Özel Eğitim Uygulama Okulu 3. Kademe

E-posta : yildiray276@gmail.com

TEŞEKKÜR

Bu araştırmamın uzun ve yorucu sürecinde bilgi ve görüşlerini benimle paylaşan ve bu tezi bitirebileceğime olan inancını hiçbir zaman kaybetmeyerek bana zaman ayıran danışmanım, değerli hocam Doç. Dr. Özcan KARAASLAN'a teşekkür ederim.

Ayrıca yüksek lisans ders dönemimde üzerimde emeği olan sayın hocalarıma, tezimin uygulama aşamasını gerçekleştirdiğim öğrencilerime ve onların velilerine, desteğini esirgemeyen Özge KAYA'ya, çeviride yardımcı olan Baran ÇİÇEK'e, güvenilirlik bulgularını toplamama yardımcı olan Gamze YÜCEL'e, okul müdürüm Yusuf BAYRAM'a ve desteklerini her zaman hissettiğim arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Bugüne kadar aldığım her kararı destekleyen, her zaman daha iyisini yapmam konusunda beni teşvik eden ve arkamda duran, canım annem Sevgi KILIÇ, canım babam Ramazan KILIÇ, ablam Sevilay ZİREK ve eniştem İsmail ZİREK'e de teşekkür ederim.

İnancımı kaybettiğim, zorlandığım zamanlarda beni cesaretlendiren ve yapabileceğime inandıran, tezimle ilgili sorduğum sorulara içtenlikle, sıkılmadan cevap veren, bu süreçte bana katlanan sevgili eşim Ayşegül PİŞKİNÖZ KILIÇ'a ve hayatımın anlamı, herşeyim, benim gülen yüzüm, bitanecik kızım Defne KILIÇ'a çok teşekkür ederim. Hepiniz iyi ki varsınız...

Yıldıray KILIÇ

İstanbul, 2019

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Orff yaklaşımıyla birlikte yanlışsız öğretim yöntemlerinden eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanımının özel eğitim iş uygulama merkezine devam eden OSB'li öğrencilere şarkı söyleme ve müzik aletlerini kullanarak ritim tutma becerilerinin öğretiminde etkililiğini belirlemektir. Araştırmadaki bağımlı değişken, şarkı söyleme ve ritim tutma becerilerinin öğretimi olup, araştırmanın bağımsız değişkeni ise; orff yaklaşımı ile birlikte eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanılarak yapılan öğretimdir. Bu araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya, otizm tanısı almış, özel eğitim iş uygulama okuluna devam eden, 2'si erkek 1'i kız olmak üzere toplamda 3 OSB'li öğrenci katılmıştır. Şarkı söyleme ve müzik aletlerini kullanarak söylenen şarkıya uygun ritim tutma becerilerinin öğretimi için yapılan uygulamada; başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumları düzenlenmiştir. Araştırmada bu oturumlara yönelik video kayıtlar yapılmış ve bu kayıtlar incelenerek gözlemcilerarası güvenilirlik verileri toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, Orff yaklaşımıyla birlikte yanlışsız öğretim yöntemlerinden eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanımının özel eğitim iş uygulama merkezine devam eden OSB'li öğrencilere şarkı söyleme ve müzik aletlerini kullanarak ritim tutma becerilerinin öğretiminde etkili olduğu görülerek, öğretim bittikten bir, üç, beş hafta sonra da öğrencilerin öğretilen becerileri korudukları, ayrıca bu becerileri farklı ortam ve kişi bazında da genelleyebildikleri yapılmış olan analizler neticesinde tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler:

Otizm, orff yaklaşımı, eş zamanlı ipucuyla öğretim, müzik

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the effectiveness of using simultaneous prompt teaching methods with the Orff Approach in the teaching of rhythm holding skills of singing and musical instruments to the students with the ASD. The dependent variable in the research is teaching the skills of singing and rhythm holding, the independent variable of the research is Orff Approach and simultaneous prompt instruction. In this study among the single-subject research methods, a multi-attendance model was used. Three ASD (Autism Spectrum Disorder) students (2 boys and 1 girl) who were diagnosed as having autism and attending special education business practice school participated in the study. In the application for teaching the rhythm-keeping skills appropriate to the song by singing and using musical instruments; start level, teaching, monitoring and generalization sessions were organized. In the research, video recordings for these sessions were made and these records were examined and interobserver reliability data were collected. According to the findings of the research, it was observed that the use of simultaneous prompt teaching methods with the Orff approach, which are not wrong, was effective in teaching rhythm retention skills to singing and musical instruments to the students of the ASD who are attending special training business practice center. One, three or five weeks after the end of teaching, the students have been determined as a result of the analyzes that they have maintained the skills taught and they can generalize these skills in different environments and individuals.

Keywords: Autism, Orff Approach, Simultaneous Prompt Teaching Method, Music

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖZGEÇMİŞ	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
GRAFİKLER LİSTESİ.....	x
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıltı.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
BÖLÜM II: LİTERATÜR	7
2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Yaygınlık Oranları.....	7
2.2. OSB’li Bireylerin Genel Özellikleri.....	8
2.3. OSB’li Bireylerin Sosyal Duyusal Gelişim Özellikleri.....	9
2.4. OSB’li Bireylerin Sınırlı ve Tekrarlayıcı Davranış Özellikleri.....	10
2.5. OSB’li Bireylerin Zihinsel Gelişim Özellikleri.....	11
2.6. OSB’li Bireylerin Dil ve İletişim Gelişim Özellikleri.....	12
2.7. OSB’li Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları	12
2.8. OSB’li Bireylere Yönelik Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar	13
2.9.Eş Zamanlı İpucuyla Öğretim Yöntemi Kullanılarak Yürütülen Araştırmalar	14
2.10. OSB’li Bireylerde Müzik Eğitimi ve Önemi	15
2.11. Otizimli Bireylere Yönelik Olarak Orff Yaklaşımının Kullanımı.....	17
2.12. Otizm, Orff-Schulwerk ve Müzik İlişkisini Konu Alan Araştırmalar	18

BÖLÜM III: YÖNTEM	21
3.1. Katılımcılar.....	21
3.2. Ortam.....	22
3.3. Araç-Gereçler	23
3.4. Araştırmanın Modeli	23
3.5. Bağımlı Değişken	24
3.6. Bağımsız Değişken.....	24
3.7. Süreç.....	24
3.7.1. Başlama Düzeyi Yoklama Oturumları.....	26
3.7.2. Günlük Yoklama Oturumları	26
3.8. Öğretim Oturumları.....	27
3.9. İzleme Oturumları	28
3.10. Genelleme Oturumları	28
3.11. Verilerin Toplanması ve Analizi	29
3.11.1. Etkililik Verilerinin Toplanması ve Analizi.....	29
3.11.2. Güvenirlilik Verilerini Toplanması ve Analizi	29
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	31
4.1. Etkililik Bulguları.....	32
4.1.1. Şarkı Söyleme Becerisine Yönelik Etkililik Bulguları.....	32
4.1.1.1. Alperen'in Şarkı Söyleme İle İlgili Edinim Bulguları.....	34
4.1.1.2. Hasan'ın Şarkı Söyleme İle İlgili Edinim Bulguları.....	34
4.1.1.3. Derin'in Şarkı Söyleme İle İlgili Edinim Bulguları.....	35
4.1.2. Ritim Tutma Becerisine Yönelik Etkililik Bulguları.....	36
4.1.2.1. Alperen'in Ritim Aletlerinin Kullanımı ile İlgili Edinim Bulguları	37
4.1.2.2. Hasan'ın Ritim Aletlerinin Kullanımı ile İlgili Edinim Bulguları.....	38
4.1.2.3. Derin'in Ritim Aletlerinin Kullanımı ile İlgili Edinim Bulguları.....	39
4.2. Alperen, Hasan ve Derin'in İzleme ve Genelleme Bulguları.....	39
4.3. Sosyal Geçerlilik Bulguları	39
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	41
5.1. Tartışma.....	41
5.2. Öneriler.....	45

KAYNAKLAR 46



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırmanın Süreci	25
--------------------------------------	----



GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4.1.....	33
Grafik 4.2.....	37



BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem

Otizm, yaşamın ilk üç yılında ortaya çıkan ve yaşam boyu devam eden, sınırlı ilgiler ve yineleyici davranışların yanı sıra sosyal etkileşim ve sözel/sözel olmayan iletişimde sorunlar ile kendini gösteren nörolojik bir bozukluktan kaynaklanan gelişimsel bir bozukluk olarak ifade edilmektedir (Korkmaz, 2003, s. 81; Layne, 2007; Smith, McAdam ve Napolitano, 2007'den akt; Karaaslan & Karaaslan, 2016). Günümüzde Amerika Birleşik Devletlerinde Hastalıkları Önleme ve Kontrol Merkezinin (Centers for Disease Control and Prevention; CDC) verilerine göre otizmin 2002 yılında yaygınlık oranı 150'de birken, 2014 yılında 68'de 1, 2019 yılında ise bu oranın 59'da bir şeklinde olduğu belirtilmekte ve dolayısıyla sayıları giderek artmakta olan bir bozukluk olarak karşımıza çıkmaktadır (Centers for Disease Control and Prevention, 2019).

Otizm Spektrum Bozukluğuna (OSB) sahip çocukların tanı ve sınıflandırılmasında, Dünya Sağlık Örgütü'nün Uluslararası Hastalıkların Sınıflandırılması (International Classification of Diseases; ICD) ve Amerikan Psikiyatri Birliği'nin Ruhsal Bozuklukların (American Psychological Association; APA) tarafından yayınlanmış olan Tanısal ve İstatistiksel El Kitabının beşinci versiyonundaki (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders; DSM-V) kriterleri yaygın şekilde kullanılmakta ve kabul görmektedir (Karaaslan & Karaaslan, 2016). DSM-IV'te "Yaygın Gelişimsel Bozukluk (YGB)" "Otistik Bozukluk", "Başka Türü Adlandırılmayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk", "Asperger Sendromu", "Çocukluk Dezentegratif Bozukluğu" ve "Rett Sendromu" olmak üzere beş kategoride ele alınan ve yaygın gelişimsel bozukluk semsiyesi altında ele alındığı bilinmektedir. Ancak 2012 yılından itibaren DSM-V' te değişiklik yapılmış ve söz konusu bu kategoriler kaldırılıp, tek çatı altında toplanılarak "Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)" olarak ele alınmıştır (Kırcaali-İftar, 2015). Otizm spektrum bozukluğu gösteren bireyler 1940'lı yıllarda hem çocukluk şizofrenisi hem de zeka geriliği olarak tanılanmakta iken 1943 yılında Leo Kanner tarafından, yaşamın başından itibaren ortaya çıkan otistik yalnızlık olarak belirtilmiş ve bu şekilde literatüre geçmiş ve otizm spektrum bozukluğu (OSB) ile ilgili anlayışa katkıda bulunmuştur (Zylstra, Prater, Walthour ve Aponte, 2014).

DSM-V’te tek başlık ve kategori altında toplanan OSB’li bireylerin üç düzeyde çok yoğun şekilde desteğe gereksinim duydukları belirtilmektedir. Söz konusu bu düzeylerden ilki olan düzey 1: başlığı destek gerektirme durumu başlığı altında sosyal etkileşim ve sınırlı ilgiler ve yineleyici davranışlar ile ilgili OSB’li bireylerin destek gereksinimleri oldukları ifade edilmektedir. Düzey 2: Yoğun destek gerektirme durumu başlığı altında ise, yine sosyal etkileşim ve sınırlı ilgiler ve yineleyici davranışlar konusunda OSB’li bireylerin desteğe gereksinim duydukları ileri sürülmektedir. Son olarak Düzey 3: Çok yoğun destek gerektirme durumu başlığı altında yine sosyal etkileşim ve sınırlı ilgiler ve yineleyici davranışlar konusunda OSB’li bireylerin desteğe gereksinim duydukları ortaya konmuştur. Görüldüğü üzere OSB’li bireylerin düzey 1: başlığı destek gerektirme durumu, Düzey 2: Yoğun destek gerektirme durumu ve Düzey 3: Çok yoğun destek gerektirme durumu olmak üzere her ne kadar üç farklı düzeyde gereksinime ihtiyaçları olduğu ifade edilse de her üç düzeyde de OSB’li bireylerin sosyal etkileşimin yanı sıra sınırlı ilgiler ve yineleyici davranışlar konusunda destek gereksinimlerinin olduğu görülmektedir (Kırcaali-İftar, 2015). Dolayısıyla, OSB’li bireylere yönelik özellikle sosyal etkileşimde yaşadıkları yetersizliklerim en aza indirilmesi, toplumla bütünleşmeleri ve bağımsız yaşam becerilerini kazanmaları her geçen gün daha önemli hale geldiği gözlenmektedir (Erkaya ve Gürsel, 2011). Sosyal etkileşimde ve iletişimde sorun yaşayan OSB’li bireyler ihtiyaçları doğrultusunda eğitim almadıklarında hem kendilerinin hem de çevresinde bulunan kişilerin yaşamlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Uygun eğitsel düzenlemeler yapıldığında ise birçok OSB’li birey daha sosyal bir yaşam sürdürebilmekte ve yaşam kalitesini artırabilmektedir (Güleç-Aslan, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2009).

Yukarıda sözü edilen sosyal etkileşim ve iletişimdeki yetersizlikleri yaşayan gerek OSB’li bireyler gerekse diğer gelişimsel yetersizlik gösteren bireylerin iletişim becerisini, dinlemeyi ve kendini ifade edebilme becerisini güçlendirmede müziksel etkinliklerin büyük önem taşıdığı ifade edilmektedir (Gökmen, 2010). Aynı zamanda, müziğin insanların davranışlarında ve duygusal durumlarında değişkenlik yaratan ve iletişim kurmayı destekleyen terapi yöntemlerinden birisi olarak kabul gördüğü ifade edilmektedir (Evans, 2002’den akt.: Lafcı, 2018). Müziğin alt dalı olan “elementer müzik” ise yaşa, özel yeteneklere ya da engellere bağlı olmadan, içeriğinde müzik, dil ve hareketi barındıran etkili ve yatarıcı bir konsept olarak tanımlanmaktadır. Elementer

müziğe katılım gösteren bireylerde nota bilme, çalgı aletlerini çalma tekniklerine hakim olma ya da şan yeteneği gibi özel yetenekler aranmaz (Cubasch, 2003). Bu bağlamda Orff Yaklaşımı, insan doğasında yer alan müzik, konuşma ve hareketin sanatsal bir yapıya dönüştürme endişesi duymadan doğal şekilde ortaya çıkması olarak ifade edilmektedir (Tokatlı, 2014, syf. 13). Doğal ortamda kişinin kendini ifade edebileceği olanakların bulunması ya da çoğaltılması iletişim olanaklarını da olumlu yönde etkileyecek ve artıracaktır. Bazen bu olanaklar yetersizlik durumundan dolayı ortadan kalkabilir ve bireylerde iletişim sorunları oluşabilir. Orff yaklaşımı kullanılarak yapılan müzik etkinlikleri ile yetersizliği olan bireyler birlikte hareket edebilir ve bu birliktelik bireylerin iletişim becerilerini güçlendirilebilir (Schumacher, 1999). Yapılan bu etkinliklerle birey kendini ifade edebildikçe kendine olan güveni artabilir ve taşıdığı bu özgüven duygusu ile yaşamının başka bölümlerinde de olumlu yönde gelişmeler olabilir (Özevin, 2003, syf. 12). Alan yazına bakıldığında müziğin OSB'li bireyler üzerinde önemli etkilerinin olduğuna dair araştırmalara rastlamak mümkündür. Örneğin; Wing (2010) yürütülen bir çalışmada, bazı müzik terapistlerinin OSB'li çocukların konuşmaya başlamadan önce müziksel aktivitelere tepki verdiklerini ve bu çocukların müzik etkinliklerine katılım konusunda istekli davranışlar sergilemelerinden dolayı OSB'li bireylere beceri, kavram öğretiminin yanı sıra sosyalleşmelerinde de müzikle yürütülecek çalışmaların önemli rol oynayabileceğini ileri sürmektedir. Yılmaz, Topaloğlu, Akyüzlüer (2014) ise müziğin küçük grup düzenlemeleri yoluyla yürütülmesi durumunda, özellikle grupla yapılan bir müzik etkinliğinde çocuk kendini daha iyi anlatabileceğinden sosyal beceri anlamında gelişme gösterebileceğini vurgulamaktadırlar. Örnek olarak, grup eşliğinde şarkıyı söyleme; sesin kullanımı, ses tonunda gruba göre ayarlama yapmaya çalışması uyum ve işbirliği yapma becerilerinin gelişeceği bir etkinliğe dönüşebileceğinin altını çizmektedirler. Bireysel çalgıları çalma da ise, şarkıya uygun ritim tutarak ritim duygusu gelişecek, bu etkinlik kendisine pozitif enerji katma ve kişisel olarak doyum sağlamada etkili olabileceğini belirtmektedirler. Özetle, ritim, ses ve hareketin erken çocukluktan başlayıp yetişkinlikte dahil olmak üzere bireylerin hayatında pozitif etkiler bıraktığı ileri sürülmektedir.

İletişim ve sosyal etkileşimde yaşadıkları yetersizliklerden dolayı OSB'li bireylerdeki olumlu müzik etkilerinin, normal gelişim gösteren çocuklara göre daha geç görülebileceği ifade edilmektedir (Sağırkaya, 2014). Ancak müzik eğitmeni olan Carl

Orff ve dansçı Gunild Keetman birlikteliği ile geliştirilen bünyesinde müzik, hareket, söz unsurlarını barındıran orff yaklaşımıyla (Töksöy ve Beşiröglü, 2006) hemen hemen tüm çocuklarda ulaşılabilecek ve eğitilebilecek bir noktanın olabileceği” ileri sürülmektedir (Bilen, Özevin ve Canakay, 2009, syf. 20). Diğer bir deyişle, sadece normal gelişim gösteren bireylerin değil gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların da yararlanabilecekleri orff yaklaşımıyla, müziği sevebileceği düşüncesi ortaya çıkmaktadır. Carl Orff, müziği sevmeyen ya da müziğe yanıt vermeyen çocuk sayısının çok az olabileceğini ve bütün çocukların mutlaka eğitime yanıt verebileceği bir noktanın olduğunu söylemiştir (Bilen, Özevin ve Canakay, 2009, syf. 20).

Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin müzikle sosyalleşmeleri veya kavram ve iletişim becerileri öğrenmelerine ilişkin alan yazında araştırmalara rastlamak mümkündür. Ancak, OSB’li veya diğer gelişimsel yetersizlik gösteren öğrencilere Orff yaklaşımı kullanılarak iletişim becerileri kazandırma (Sağırkaya, 2014) veya kavram öğretimi gerçekleştirilirken (Eren, 2012), şarkı ve ritim öğretimine rastlanamamıştır. Yapılan araştırmalara bakıldığında, OSB’li bireylere kavram öğretiminde, iletişim becerileri ve sosyal etkileşim becerilerinin geliştirilmesinde, dil becerilerindeki gelişimde ve problem davranışlar üzerinde müziğin ve müzik terapinin etkisi araştırılmıştır (Yurteri Çetin ve Akdemir, 2019; Sharda ve ark., 2018 Sağırkaya, 2014; Mateos-Moreno ve Atencia-Dona, 2013; Eren, 2012; Önal, 2010; Gökmen, 2010; Yükselsin ve Berrakçay, 2010; Yılmaz, 2010). Adı geçen bu araştırma sonuçları bir bütün olarak ele alındığında, müzik veya müzik terapisi gibi uygulamaların gerek otizm spektrum bozukluğuna sahip gerekse diğer gelişimsel yetersizliğe sahip olan bireyler üzerinde pozitif etkileri olduğu ileri sürülmektedir. Türkiye’de orff yaklaşımı kullanılarak OSB’li çocuklara kavram öğretimi yapılırken (Eren, 2012), bir diğer çalışmada ise sadece iletişim becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır (Sağırkaya, 2014). Diğer bir deyişle, bu iki çalışmada orff yönteminin sadece belli bazı kavramların öğretimi ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde kullanıldığı bilinmektedir. Dolayısıyla orff yaklaşımı kullanılarak OSB’li veya diğer gelişimsel yetersizliğe sahip olan bireylere herhangi bir müzik aletini kullanma veya bu müzik aletleri eşliğinde şarkı veya türkü söyleme becerilerini kazandırmaya yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmadığı ve bu konuda araştırmaya olan gereksinimin olduğu görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Orff Yaklaşımı İle Hazırlanan Müzik Etkinliklerinin Otizm Spektrum Bzoukluğu Olan Öğrencilere Öğretiminde Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılacaktır.

1. Orff Yaklaşımı İle Hazırlanan Müzik Etkinliklerinin OSB'li Öğrencilere Öğretiminde Eş Zamanlı İpucuyla Öğretim etkili midir?
2. Orff Yaklaşımı İle Hazırlanan Müzik Etkinliklerinin OSB'li Öğrencilere Eş Zamanlı İpucuyla öğretimi sona erdikten 1, 3 ve 5 hafta sonra korunmakta ve bu becerilerin genellemesi sağlanabilmekte midir?
3. Orff Yaklaşımı İle Hazırlanan Müzik Etkinliklerinin OSB'li Öğrencilere Eş Zamanlı İpucuyla öğretimi sona erdikten sonra sosyal geçerliği sağlanabilmekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Orff yaklaşımı, hareket, dans ve konuşma bileşenlerinden oluşmakta ve Orff yaklaşımına göre yapılan etkinliklerde birey ritim ve dans hareketleri yaparak beden farkındalığı gerçekleştirmektedir. Ayrıca, orff yaklaşımı ile yapılan etkinlikler, duyguların ifade edilmesi ve uyumlu kişiliğin oluşması, sosyalleşme ve grup iletişiminin geliştirilmesine de katkı sağladığından (Sangiorgio, 2009, syf. 11-12) oldukça önemlidir. OSB'li bireylere yönelik Off yaklaşımı ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmalara bakıldığında, Orff yaklaşımı kullanılarak kavram öğretimi (Eren, 2012) ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik (Sağırkaya, 2014) çalışmalara rastlanmıştır. Ancak OSB'li bireylere orff yaklaşımı kullanılarak şarkı ve ritim becerilerinin bir arada öğretimine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden, Türkiye'de bu konuda yapılmış çalışmalara gereksinim olduğu ve orff yaklaşımı kullanılarak bu konuda yapılacak çalışmaların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte Özel Eğitim İş Uygulama Okuluna devam eden OSB'li öğrencilerin programına bakıldığında ise, haftalık ders çizelgesindeki müzik dersine ait ders saati 2 saat olarak belirlenmiştir (MEB, 2018). Müzik dersinin OSB'li bireylerde olumlu etkiler yaratabilmesi için doğru uygulamalar ve yaklaşımlara örnek olabilmesi açısından bu çalışmanın önemli olabileceği düşünülmektedir.

1.4. Sayılı

Çalışmada yer alan öğrencilere konulan OSB tanısının doğru olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ve Kocaeli ili ile sınırlıdır.
2. 3 şarkı ve 3 ritim aleti ile sınırlıdır.
3. OSB tanısı olan 3 çocuk ile sınırlıdır.

BÖLÜM II: LİTERATÜR

2. 1. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Yaygınlık Oranları

OSB ile ilgili olarak kullanılan ilk terim otizm kavramı olup, bu terim ilk kez Leo Kanner 1943 yılında “Etkili İletişimde Otistik Bozukluk” isimli makalesinde kullanmıştır (Kanner, 1943). Leo Kanner tarafından 1943 yılında dile getirilmiş olan otizm kavramını daha sonraki yıllarda, Bernard Rimland 1960’lı yılların başında farklı bir bakış açısıyla ele almış ve OSB’nin biyolojik sebeplerden kaynaklanabileceğine ileri sürmüştür. Yine 1960’lı yıllarda Andreas Rett, Rett Sendromu ile ilgili ve 1970’li yılların sonuna doğru ise ikizlerle bir çalışma yürüten Susan Folstein ve Michael Rutter OSB’de genetik faktörlerin de etkili olabileceğine ilişkin ilk makaleyi yayınlamışlardır (Karagöz, 2018). Dolayısıyla, Leo Kanner (1943) tarafından yürütülen bu çalışmalara bakıldığında, bu çalışmaların OSB’nin nedenleri bulumaya yönelik gerçekleştirilen çalışmalar olduğu görülmektedir.

OSB bütün ırklarda ve etnik gruplarda görülür ancak ne sıklıkla görüldüğü konusunda net bulgular bulunmamaktadır. Erkeklerde kızlara göre 4.5 kat fazla görülen OSB’li bireylere ilişkin yaygın oranlarına bakıldığında, Amerika Birleşik Devletleri’nde 2000 yılında 150’de 1 OSB oranı görülmekte iken 2014 verilerine görülme sıklığı 68’de 1’e gelerek iki sıklık arasındaki oran %119.4 artış göstermiştir. Günümüzde ise bu oranın 59’da bir olduğu görülmektedir (Baio, 2014; Centers for Disease Control and Prevention, 2016). Ancak, Türkiye’de OSB’nin yaygınlık oranlarına ilişkin bir çalışma bulunmamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığında (MEB) alınan 2014 verilerine göre zorunlu eğitim çağındaki OSB olan çocuk sayısı 16.837’dir (Resmi Gazete; 29907 sayılı ve 2016 tarihli). OSB’nin yaygınlık oranındaki bu artışın için OSB ile ilgili farkındalığın artması, zaman içinde tanı kriterlerinin değişmesi ve araştırma metotlarının gelişmesi gibi faktörlerin de etkili olabileceği öne sürülmektedir. OSB konusundaki farkındalık düzeyinin artış göstermesi, tanı kriterlerindeki değişiklikler OSB’nin yaygınlık oranının artışı ile doğru orantılı olabilir (Fombonne, 2009).

Otizm Spektrum Bozukluğuna (OSB) sahip çocukların tanı ve sınıflandırılmasında, Dünya Sağlık Örgütü’nün Uluslararası Hastalıkların Sınıflandırılması (International

Classification of Diseases; ICD) ve Amerikan Psikiyatri Birliği'nin Ruhsal Bozuklukların tarafından yayınlanmış olan Tanısal ve İstatistiksel El Kitabının beşinci versiyonundaki (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders; DSM-V) kriterleri yaygın şekilde kullanılmakta ve kabul görmektedir (Karaaslan & Karaaslan, 2016). DSM-IV ve DSM-V'te OSB'li bireylerin özelliklerine bakıldığında, bu bireylerin sosyal duygusal beceriler ile dil ve iletişimde anlamlı düzeyde farklılıklar gösterdiği, bununla birlikte takıntılı ve stereotipik hareketler de sergiledikleri ifade edilmiştir. OSB tarihsel olarak 70 yıllık bir geçmişe sahip, görülme sıklığında son 20 yılda oldukça fazla artış göstermekte olan dünyada ve Türkiye'de son zamanlarda ismi fazlasıyla duyulan bir yetersizliktir (Sert, 2018). Sonuç olarak OSB'nin yaygınlık oranı ciddi derecede artış göstermekte ve daha önceleri yaygın gelişimsel bozukluk olarak adlandırılırken günümüzde OSB olarak tanımlanmakta ve bu tanıyı alan bireylerin gelişimin hemen hemen tüm alanlarında problemler yaşayabileceği ifade edilmektedir (Turan ve Karaaslan, 2019, s. 8).

2.2. OSB'li Bireylerin Genel Özellikleri

OSB'li öğrencilerin genel olarak dil ve iletişim becerilerinde ve sosyal-duygusal gelişim alanında görülen yetersizliklerin yanı sıra takıntılı ve yineleyici davranış özelliklerin sergiledikleri bilinmektedir. Ayrıca ortak dikkat becerilerinde gerilik gösterme, göz teması süresinin olması gerekenden kısa olması, taklit becerilerinde ve jestlerde de birtakım yetersizliklerin yaşandığı görülmektedir (Korkmaz, 2010). Daha önceden de belirtildiği gibi, davranışlarda yaşanan anomalliklerle kendini gösteren nörogelişimsel bozukluk şeklinde ortaya çıkan bu bozukluk OSB'li bireyde sosyal anlamda geriliğe sebep olduğu ve kendine ait iç dünyası olan bireyler haline getirmektedir (Schopler ve Mesibov, 1989). OSB'li bireylerde her ne kadar sosyal ve davranışsal anlamda birçok problem yaşansa da davranışsal anlamda görülen bu problemlerin bazıları kişiye özgü olup tüm OSB'li bireylerde görülmemektedir (Simpson, 2001). Bununla birlikte, OSB'li bu bireyler yetenekli dahi olsalar sosyal ve duygusal anlamda problemler yaşamaktadır (Turan ve Karaaslan, 2019). Bu durum OSB'nin ne kadar karmaşık bir durum olduğunu ortaya koymaktadır (Simpson, 2001). Bu derece karmaşık olan bir durumda, daha öncesinden OSB'ye neden olan etkenler arasında ebeveyn tutumları, gösterilen sevginin eksikliği, iletişime geçmekten korkma gibi durumlar gösteriliyordu ancak OSB'ye

neden olan etkenin yetiştirilme ya da bireyin yaşantısıyla ilgili değil nörolojik bir durum olduğu görüşü ön plana çıkmıştır (Bodur ve Soysal, 2004)

Amerika Birleşik Devletleri'nde 2013'te yayınlanmış olan DSM-V tanı kriteriyle birlikte DSM-IV tanı kriterlerindeki "Yaygın Gelişimsel Bozukluklar (YGB)" kavramı yerine "Otizm Spektrum Bozukluk (OSB)" kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Böylece otistik bozukluk, asperger sendromu ve başka türlü adlandırılmayan YGB ve çocukluk dezintegratif bozukluğu olmak üzere toplam beş kategoride YGB başlığı altında ele alınan kategoriler kaldırılarak, YGB başlığı yerine OSB başlığı altında hafif, orta ve ağır düzeyde OSB şeklinde bir sınıflamaya gidilmiştir.

DSM-IV'te YGB ve tanı kategorileri yerine birleştirilmiş ve bunların yerine tek bir terim olarak OSB tanısı kullanılmaya başlanmıştır (29907 sayılı Resmi Gazete, 2016). YGB başlığı altında ele alınan kategorilerden biri olan "Otistik Bozukluk", sosyal etkileşim ve iletişim bozukluğu, sınırlı ilgi ve tekrarlayıcı davranışların eşlik ettiği, hayat boyu süren ve 3 yaşından önce ortaya çıkan bir nöropsikiyatrik bozukluk olarak tanımlanmaktadır. OSB belirtilerinin olduğu ancak tam anlamıyla OSB tanı ölçütlerinin karşılanmayanlar ise, Atipik otizm olarak ifade edilmiştir (Volkmar, Lord, Klin, Schultz ve Klin, 2004'den akt; Yaylacı, 2015, s. 19, 22). Asperger Sendromu, sosyal ilişkilerin tek yönlü olması, empati kuramama, donuk konuşma, stereotipik ilginin olması olarak ifade edilen bir bozukluktur (Volkmar, Lord, Klin, Schultz ve Klin, 2004; Volkmar, Lord, Klin, Schultz ve Cook, 2007'den akt; Yaylacı, 2015, s. 21). Rett bozukluğu, daha çok kızlarda görülmekte ve nedeni bilinmemektedir. Stereotip davranışlar yoğun olarak eşlik etmekle birlikte sosyal ilişkiler ve iletişimde fazlası ile bozukluklar görülebilmektedir (İşeri ve Bodue, 2007'den akt. Yaylacı, 2015, s. 23). Günümüzde DSM-V'le birlikte söz konusu bu kategoriler kaldırılarak YGB yerine OSB başlığının kullanıldığı bilinmektedir. OSB'nin sahip olduğu tüm bu özellikleri, etiyojisinin net olarak bilinmemesi, görülme sıklığında birçok nedenle de olsa ciddi artış olması, beraberinde getirdiği sorunlar göz önünde bulundurulduğunda, OSB'ye olan ilginin fazlalaşması ve her geçen gün tedavi seçeneklerinin artırılmaya çalışılması şaşırtıcı olmamaktadır (Özcan, 2010).

2.3. OSB'li Bireylerin Sosyal Duyusal Gelişim Özellikleri

Normal gelişim gösteren bireyler hemen hemen 2 yaşında hayal gücü gerektiren oyunları oynayabilmekte ve iletişime açık iken, OSB'li bireyler bu dönemde akranları ile etkileşime girmekte problem yaşamakta, oyuncakları amacına uygun oynayamamakta ya da hiç ilgi duymamaktadır (Wing, 2005'den akt; Çanak, 2008). Çocuğun sosyalleşebilmesi iletişim kurabilmesinde en önemli etkenlerden bir tanesi de ailelerdir. Yani ailenin hayal gücünü kullanabilmesi ve fantezi kurabilmesi çocuğu olumlu yönde etkilemede önemlidir. Kişinin kendini ifade edebilmesi ve tanınması hayal kurabilme yetisinden geçmektedir. (Aydın ve Saraç, 2014). Ancak OSB'li bireyler adına tepkide bulunmama, duymuyor gibi davranma, ortama yeni biri geldiğinde ya da ortamdaki birisi gittiğinde umursamama, ortamda bulunan birisinin ilgisine karşılık vermeme, anlamsız gülmeler veya ağlamalarla sosyal anlamda gerilikler göstermektedir (Tohum Otizm Raporu, 2017). Durum böyle iken, OSB'li bireyler sosyal etkileşimdeki yaşadığı problemlerde yaşı ilerledikçe gelişme gösterse de bu durum yaşamı boyunca devam edebilmektedir. Dil becerilerinde gelişme gösteren OSB'li bireylerin ise sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde daha fazla ilerleme göstermesi muhtemeldir (Shattuck, Seltzer, Greenberg, Orsmond, Bolt ve Kring, 2007).

2.4. OSB'li Bireylerin Sınırlı Tekrarlayıcı Davranış Özellikleri

Stereotipik davranışlar hiçbir işlevi olmaksızın, belirli bir ritimde oluşan, yinelenen hareket ve sesleri ifade etmektedir (Özkan, 2017'den akt; Kanak, 2018) Bu davranışlar OSB'de görüldüğü gibi çeşitli gelişimsel yetersizliklerde, şizofrenik hastalarda, obsesifkompulsif bozukluklarda, parkinson hastalığı gibi nörolojik durumlarda da görülebilmektedir (Bodfish, Symons, Parker ve Lewis, 2000). Otizmdeki etkilerine bakıldığında ise, iletişimde ve sosyal etkileşimde sorun yaşayan OSB'li bireylerin ilgileri sınırlıdır ve etkinliklerle uzun süre meşgul olamazlar. Nesnelere sıraya dizme ve başka birşeyle ilgilenmeme, el çırpma, etrafında dönmekten hoşnut olma, tiz sesler gibi amacı olmayan sesleri devamlı olarak çıkarma OSB'li öğrencilerde sıklıkla yaşanmaktadır. Bazıları bireyler ise, seslere, kokulara ya da dokusal uyaranlara gereğinden fazla tepki gösterebilmektedirler. Bunun sonucunda bu bireyler katı veya sıvı yiyecekleri reddedebilmekte, aşırı ışıklı ortamda huzursuzlanma, kalabalıktan uzak kalma isteği ve de duyusal uyaranlara farklı tepkiler verebilmektedirler (Sönmez Kartal,

2018). Aynı şekilde OSB'li bireyler rutinin bozulmasından da rahatsız olabilmekte ve hep aynı kıyafeti, pijamaları giymek, hep aynı oyuncakla ilgilenmek, eşyaların hep aynı yerde durması gibi takıntılar yaşayabilmektedirler (Kınacı ve Aydın, 2015; Moore, Evans, Hanvey ve Johnson, 2017'den akt; Topper, 20018, s. 811). Tekrarlayan hareketler, OSB'li bireylerde zihinsel yetersizliği olan bireylere oranla daha çok ve farklılıkta görülmektedir (Bodfish, Symons, Parker ve Lewis, 2000). OSB'li bireylerde görülen bir başka problem de ekolalidir. Bazı OSB'li bireyler eğer ekolalisi varsa karşıdaki kişinin söylediklerini, radyo, televizyon veya çevresinde bulunan kişilerden duyduğu kelime ya da cümleleri konuyla ilgisiz ve aynı şekilde devamlı tekrar edebilmektedir (Aydın ve Kınacı, 2015). OSB'li bireylerin bu tür stereotip davranışlarını azaltabilmek için bir program uygulanmalıdır. Aksi takdirde bu davranışları azaltabilme ihtimali çok düşüktür (Horner, Carr, Todd ve Reed, 2002).

2. 5. OSB'li Bireylerin Zihinsel Gelişim Özellikleri

OSB tanısı almış olan bireyler, OSB'ye eşlik eden ek yetersizlikler veya sağlık problemleri de yaşayabilmektedir. Araştırmalara bakıldığında tanı almış bu kişilerin %40'ında çeşitli seviyelerde zihinsel yetersizlik yaşanabilmekteyken, %25-40'ında epilepsi, %25'inde mide ve bağırsak problemleri, %10'unda Frajil X gibi nörobiyolojik problemler, yaklaşık %70'inde de DEHB gibi psikiyatrik sorunlar görülebilmektedir (Kırcaali-İftar, 2012). OSB'li bireylerin bir kısmı üst düzey beceriler sergileyebilir, bir kez gördüğü bir resmi kağıda dökülebilir, ülkelerin başkentlerini söyleyebilir ancak OSB tanısı alan bu bireyler farklı gelişim alanlarında tutarlılık gösterememektedir. OSB'li bireylerin bilişsel özelliklerine bakıldığında taklit etmede ve bakarak öğrenmede sorunlar yaşayabilmektedirler. Bu bireyler kısıtlı kelime dağarcığına sahip olabilmekte, bunun yanında düşünme becerilerinde de esnek bir yapıya sahip değildirler (Sönmez Kartal, 2018).

OSB'nin alt tiplerine bakıldığında Asperger Sendromu olan bir birey sosyal etkileşim ve iletişimde sorunlar yaşasalar da dil gelişimlerinde sorun yaşamamakta, normal ya da normalin üstünde zeka puanına da sahip olabilmektedirler. Rett Sendromuna bakıldığında sadece kızlarda görülen bu hastalık, birey her ne kadar ilk doğduğunda normal gelişim gösterse de ilerleyen zamanlarda bu bireylerde zeka geriliği oluşmaktadır (Aydın ve Kınacı, 2015).

2. 6. OSB'li Bireylerin Dil ve İletişim Gelişim Özellikleri

İletişim, çevremizdekilere isteklerimizi ve görüşlerimizi iletebilme ve başkalarından gelen istek ve görüşleri anlama süreci şeklinde ifade edilebilir. İletişim sadece konuşma ya da anlamadan ibaret değildir. Jestleri ve mimikleri kullanarak da mesajı karşı tarafa iletmek de iletişim içerisinde yer almaktadır (Kırcaali-İftar, Kurt ve Ülke Kürkçüoğlu, 2016). Dil gelişiminde gerilik yaşanması bireyin sosyalleşmesini engellemekte ve bireydeki birçok beceride de gerilik yaşanmasına sebep olmaktadır. OSB'li bireyler dil becerilerinde çeşitlilikler göstermektedir. Mutizm, az işlevsel iletişim şeklinde de olabilmekte, orta düzeyde konuşmadan işlevsel konuşmaya kadar çeşitlilikler görülebilmektedir (Wilkinson, 1998). OSB'li bireylerde ifade edici dil becerilerine bakıldığında %50'ye yakını konuşamamaktadır (Poulson, 2009'dan akt; Kırcaali-İftar ve diğerleri, 2016). OSB'li bireylere sahip ebeveynlerin çocukları ile ilgili ilk şüphe duyduğu belirtilerin başında dil gelişimi gelmektedir. İletişim başlatamama, iletişimi sürdürmememe, konuşma dilinde gecikme ya da hiç gerçekleşmeme, kendisine yapılan konuşmalara tepkisiz kalma, kişi zamirlerinin karıştırılması, robotik konuşma, ses tonunu ayarlayamama, ekolalik konuşma OSB'li bireylerin dil ve iletişimde yaşadıkları güçlükler olarak sayılabilir. Beden dilinin kullanımında ve anlaşılmasında, belirli bir olay karşısında şaşırma ya da hayrete düşme gibi duygusal durumların yaşanmasında OSB'li bireyler yaşlılarından anlamlı farklılıklar göstermektedir (Bodur ve Soysal, 2004)

2. 7. OSB'li Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları

Özel eğitim, 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 3. maddesinde (23011 sayılı Resmi Gazete, 1997) "özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yönetmelikleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda

sürdürülen eğitim” olarak tanımlanmıştır. Bu doğrultuda özel eğitime ihtiyacı olan bireyler gereksinimleri doğrultusunda eğitim ortamlarına yerleştirilmektedir. Özel gereksinimli bireyler yetersizlik türüne ve derecesine göre, mümkünse önce normal gelişim gösteren akran grubu ile eğitim alabilmekte, uygun değilse ayrı eğitim ortamında eğitim alabilmektedirler (Güner Yıldız ve Tutuk, 2018). Yasal olarak bakıldığında, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) madde 7’ de “Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda özel eğitim ihtiyacı olduğu tespit edilen bireyler, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu düzenlenerek uygun eğitim ortamına ve özel eğitim hizmetine yönlendirilirler. Resmî özel eğitim okuluna, özel eğitim sınıfına ya da tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönlendirilir” olarak belirtilmiştir. Yasa ve yönetmeliklerde de belirtilmiş olduğu gibi, OSB tanısı almış bireylerin eğitim ortamları, a) kaynaştırma eğitim ortamları, b) özel eğitim sınıfları, c) özel eğitim anaokulları, özel eğitim okulları 1., 2. ve 3. Kademe olarak sıralanabilir (Sönmez Kartal, 2018).

2.8. OSB’li Bireylere Yönelik Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar

OSB’li öğrencilerin eğitimlerinde kullanılan bir çok bilimsel dayanaklı uygulama bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi de yanlışsız öğretim yöntemleridir. Yanlışsız öğretim yöntemlerinin yaklaşımına göre, beceri veya kavramı öğrenen kişilerin daha iyi şekilde öğrenmeleri öğretim esnasında yapılan hatalar sayesinde değil, yapılan doğru tepkilerden kaynaklanmaktadır (Tekin, 1999, s.87; Wolery, Bailey ve Sugai, 1988). Öğretimde etkili olması, bireyin doğru davranışlarına odaklanması, hata düzeyinin düşük olması, sunulan ipuçları ile kişinin doğru yapma ihtimalinin artırılması, doğru yapan birey ile öğretici arasında pozitif yönde etkileşim kurulması, yanlışsız öğretim yönteminin öğretimde kullanılmasının nedenleri olarak sayılabilir (Eren, 2012). Bununlar birlikte yanlışsız öğretim yönteminin uygulamada başarılı sonuçlar vermesinde, bireye uygulanan programın özelliklerine uygun olması ve bunun yanında hazırlanan bu programın uygulayıcı tarafından doğru uygulanması, programdaki pekiştireçlerin birey için pekiştireç özelliği taşıması, materyallerin doğru seçimi, öğrenme ortamı oldukça etkilidir (Kaya, 2016).İçeriğine bakıldığında ise; Yanlışsız Öğretim Yöntemleri (a) tepki ipuçlarının sunulduğu (b) uyaran ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemleri şeklinde iki grup içermektedir. Tepki ipuçlarının kullanıldığı yöntemde bireyin tepkisinden önce uygulamacının ipucu sunması ve bireyin doğru tepki

vermesinin sağlanmasıdır. Zamanla ipuçları silikleştirilir ve bireyin hedef uyarana bağımsız tepki vermesi sağlanır. Tepki ipuçlarının kullanıldığı öğretim yöntemleri, (a) eşzamanlı ipucuyla öğretim, (b) sabit bekleme süreli öğretim, (c) artan bekleme süreli öğretim, (d) davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim, (e) davranış öncesi ipucu ve silikleştirmeye öğretim, (f) aşamalı yardımla öğretim, (g) ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim ve (h) ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim olmak üzere sekiz grupta toplanmaktadır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001, s.135). Yanlızsız öğretim yöntemlerinin hepsinde geçerli olan hedef uyarıcı, kontrol edici ve kontrol edici olmayan ipucu, denemeler arası süre, tepki aralığı gibi bazı kavramlar vardır. Bunlar;

- a) **Hedef Uyarıcı:** Uygulayıcının öğretim yaptığı bireye verdiği yönerge ya da sorduğu soru şeklinde ifade edilebilir.
- b) **İpucu:** Bireyin doğru yapma olasılığını artıran ya da kesinleştiren 6 tür ipucu vardır. Bunlar, mimik ipucu, sözel ipucu, resimli ipucu, model ipucu, kısmi fiziksel ipucu ve tam fiziksel ipucudur.
- c) **Tepki Aralığı:** Uygulayıcının hedef uyarıcı vermesi ve ipucunu sunmasından sonra bireyin cevap vermek için arada geçen süredir.
- d) **Denemeler Arası Süre:** Uygulayıcının hedef uyarıcı vermesi ve ipucunu sunmasından sonra birey cevap verir. Sonrasında yeni hedef uyarıcı sunulana kadar geçen süreye denemeler arası süre denilmektedir.

Bu araştırmada öğretim yöntemi olarak da kullanılan eş zamanlı ipucuyla öğretim yönteminde hedef uyarıcı verildikten hemen sonra kontrol edici ipucu sunulur. Öğretim oturumlarında her deneme kontrol edici ipucu hedef uyarıcıdan 0 sn sonra sunulduğu için öğrencinin bağımsız tepkileri ölçülememektedir. Bundan dolayı yoklama oturumları bir sonraki öğretim oturumundan önce alınır ve sonrasında öğretime geçilir (Leblebici, 2012). Eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkili şekilde uygulanabilmesi için altı basamaktan oluşan model sunulmuştur. (a) öğrencinin tepkide bulunması için ipucu olacak uyarıcı belirleme, (b) kontrol edici ipucunu belirleme, (c) tepki aralığı süresini belirleme, (d) denemeler arası süreyi belirleme, (e) veri kayıt yöntemini belirleme, (f) uygulama, kayıt etme ve öğrencinin gösterdiği performansa göre uygulanan öğretim yönteminde gerekli görülen değişiklikleri yapma olarak belirtilmiştir (Tekin, 1999). Öğrenci kısmına bakıldığında ise, eş zamanlı ipucuyla öğretimde üç çeşit birey tepkisinden bahsedilebilir. Bunlar; a) doğru tepki; kontrol edici

ipucunun sonrasında tepki aralığı süresi içinde bireyin doğru tepkisi. b) yanlış tepki; kontrol edici ipucunun sonrasında tepki aralığı süresi içinde bireyin yanlış tepkisi. c) tepkide bulunmama; kontrol edici ipucunun sonrasında tepki aralığı süresi içinde bireyin tepkisiz kalması (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001'den akt; Yücesoy, 2002).

2.9. Eş Zamanlı İpucuyla Öğretim Yöntemi Kullanılarak Yürütülen Araştırmalar

Alanyazında yanlışsız öğretim yöntemlerinden olan eş zamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkililiğini kanıtlayan bir çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalara bakıldığında; Akmanoğlu (2002), “Otistik Bireylere Adı söylenen Rakamın Gösterilmesi Becerisinin Öğretiminde Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği” adlı tez çalışmasında OSB’li 3 çocuğa eş zamanlı ipucuyla öğretim yönteminin dokuz tane rakamın öğretimindeki etkililiğini araştırmıştır. Yapılan oturumlarda birebir çalışılmış ve siyah beyaz rakam kartları kullanılmıştır. Yapılan öğretim sonucunda OSB’li bireylere rakam öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkili olduğu gözlenmiştir. Yapılan çalışma sonunda izleme ve genelleme oturumlarında da çocuklar öğrendikleri kavramları sergileyebilmişlerdir. Bir başka çalışmada Altunel (2007), “Otistik Özellik Gösteren Öğrencilere Soru Cevaplama Becerilerinin Öğretiminde Küçük Grup Düzenlemesi İle Sunulan Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği” adlı tez çalışmasında, yaşları 5-7 yaş aralığında bulunan üç OSB’li bireyle çalışılmış ve bu çocuklara küçük grup düzenlemesi ile sunulan eş zamanlı ipucuyla öğretimin “nerede, ne zaman, ne olur ?” sorularına sözlü olarak yanıtlama davranışlarının öğrenilmesi üzerine etkililiğini araştırmıştır. Çalışmanın sonunda, küçük grup düzenlemesiyle sunulan eş zamanlı ipucuyla öğretimin “nerede, ne zaman, ne olur ?” Sorularına sözlü olarak yanıtlama davranışlarının öğrenilmesi üzerine etkili olduğu gözlenmiştir. Diğer bir çalışmada Çifci Tekinarslan (2012), “Otizmli Bireylere Adı Söylenen Giysiyi Gösterme Becerisinin Öğretiminde Bilgisayar Destekli Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği” adlı çalışmasında, yaşları 8 ile 12 arasında olan üç OSB’li bireye beş adet giysi öğretiminde bilgisayar destekli eş zamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkililiğini araştırmışlardır. Bu çalışmada, yoklama, öğretim ve izleme oturumları, bilgisayar destekli eğitimle gerçekleştirilirken, genelleme oturumlarında bilgisayarda yer alan resimlerin yerine resimli kartlar kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda bilgisayar destekli eşzamanlı ipucuyla öğretimin, OSB’li çocuklara adı söylenen giysiye ait resmi gösterme

becerisinin öğretiminde etkili olduğu gözlenmiştir. Karşıyakalı, Deniz ve Düzkantar-Uysal (2011), “Otistik Bir Öğrenciye Adı Söylenen Çalgıyı Gösterebilme Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği” adlı tez çalışmasında ise, adı söylenen çalgıyı gösterebilme hedef davranışının öğretiminde eşzamanlı ipucu ile öğretimin etkililiği araştırılmıştır. Çalışma 7 yaşında OSB’li bir erkek çocuğu ile yapılmıştır. Adı Söylenen Çalgıyı Gösterebilme Davranışının öğretiminde eşzamanlı ipucu ile öğretimin etkili olduğu çalışmanın sonunda gözlenmiştir.

2. 10. OSB’li Bireylerde Müzik Eğitimi ve Önemi

Ritim ve ses müziğin iki ana özelliğidir. Bu özellikler insanın yaşamında her zaman karşılaştığı doğal kavramlardandır. Kalbimizin atışında, nefesimizi alıp vermede, yürürken attığımız adımlarda ritmik olarak müthiş bir uyum söz konusudur. Çevremizde sürekli seslere maruz kalırız ve çevremizdekilerle iletişim kurmada ses oldukça önemlidir. Bir bebeğin anne karnında anneden gelen sese, müziğe verdiği tepkiler sesin önemini ortaya koymaktadır (Kaleci, 2017). Geçmiş tarihlere bakıldığında müzik hep var olmuştur. Müziğin insanlar üzerinde etkileyici bir güce sahip olduğuna inanıldığı için tıp, din ve politikada müzik kullanılmıştır. Modern toplumda ise alternatif müzik terapilerinde, sesli mesajlarda, video ve resim arka planlarında müzik her alanda insanlar tarafından kullanılmaktadır (Simon ve Szabo, 2013). Bilinen en eski tedavi yöntemlerinden biri olan müzik terapisi binlerce yıl öncesine dayanıyor (Erdal ve Erbaş, 2013). Birçok medeniyette, müziğin insanlar üzerinde hipnoz etkisi oluşturması sonucu, duygularını yoğunlaştırarak insanları dini duygularda güçlendirmiş, bununla birlikte hastaların tedavi sürecinde de sıklıkla kullanılmıştır. Türk tarihinde müziğe bakıldığında ise oldukça eskiye dayanan bir kültür vardır. Bazı tarihçiler ve müzik bilim adamlarına göre 6000 yıl öncesinden beridir müziğin Türk Tarihinde yer aldığı görüşü hakimdir (Somakçı, 2003).

Müziğin iletişimi güçlendirmede, dinlemede ve kendini ifade edebilme üzerinde etkili olması, sosyal etkileşim ve iletişimde yaşanan sorunlarda müziği ön plana çıkarmaktadır. Müzikle ilgili tanımlarda çoğunlukla duyguların ifade edilmesi, heyecan duyulması gibi ifadelerin kullanımı, müziğin iletişimdeki gücünü ve insanların birçok gelişim alanına da hitap ettiğini göstermektedir. (Gökmen, 2010). Dil ve müzik, herhangi bir talimat vermeden, az bilinçli bir çaba ile çoğu bebeklere ve küçük

çocuklara öğretilbilir ve bebekler ile çocuklar bu alanda geliştirilebilir. Çocuklar büyüdüklerinde nasıl okumaları ve yazmaları gerektiği konusunda okullarda eğitim alırlar. Örgün eğitim çocukların ileri düzeyde eğitim almaları için gereklidir ve örgün eğitim alan çocuklar, okumada, yazmada veya ileri düzeyde bir enstrüman çalma becerilerini kazanabilmek için bu eğitimleri almaktadırlar. Bebekler ve küçük çocuklar ise kültürümüze ait müzikleri duyarak, sayısız şekilde duydukları ses kalıplarını benimseyerek, içgüdüsel olarak şarkı söyleyerek ve dans ederek öğrenmektedirler. Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklarda ise bu beceriler doğal olarak gelişmemekte, bu çocuklar ek desteğe ihtiyaç duymaktadırlar (Ockelford, 2013).

Müziğin sadece eğitimde değil, terapi ve tedavi yöntemi olarak da kullanıldığı araştırmalarda belirtilmiştir. Türkiye’de müzik ile tedavi çok fazla uygulanmamakta ancak bazı ülkelerde doğum öncesi dönemde anneye ve bebeğine, OSB’li bireylere müzik terapileri uygulanmaktadır. Örneğin Danimarka’da bir hastanede OSB’li çocuklara, çalışan annelere dikkat eksikliği ve davranış problemi olan hastalara profesyonel anlamda müzik yapanlar aracılığıyla sözlü, sözsüz dinletiler yapılarak rahatsızlıkları tedavi etme çalışmaları yapılmaktadır (Karahan, 2006)

Vaiouli, Grimmet ve Ruich (2013), yaptıkları bir çalışmada OSB tanısı olan anaokuluna giden üç çocukla çocuk merkezli, doğaçlama bir müzik terapisi müdahale programı uygulamışlardır. Çalışmanın sonunda çocukların sosyal etkileşim ve ortak dikkat becerilerinde artış olduğu gözlenmiştir. Başka bir çalışmada ise, Kern, Wolery ve Aldridge (2007), OSB’li iki küçük çocuğun sabah okula geldiklerinde arkadaşları ile selamlaşmaları ve oyun zamanında onların oyuna katılımlarını sağlamak amacıyla bireysel şarkı besteleme çalışması yapılmıştır. Çalışma sırasında bestelenen şarkılar çocuklara da öğretilmiştir. Çalışma sonunda OSB’li bireylerin sabah geldiklerinde arkadaşlarını selamlamaya ve onların oyunlarına katılmalarına olumlu yönde etkisinin olduğu görülmüştür. İşeri ve ark. (2014) ise, yaptıkları bir çalışmada OSB’li çocuklarda müzik terapinin etkililiğini araştırmışlardır. Yapılan çalışma sonunda müzik terapinin karşılıklı sosyal etkileşimi ve sözlü iletişimi artırırken, stereotipik-tekrarlayıcı davranışları azalttığı görülmüştür. Ayrıca OSB’den kaynaklanan bazı semptomların şiddetinde de azalmalar görüldüğü belirtilmiştir. Literatüre bakıldığında OSB’li çocuklarla müzik çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Ancak Türkiye’de bu alanda yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu söylenebilir.

2. 11. Otizmli Bireylere Yönelik Olarak Orff Yaklaşımının Kullanımı

Carl Orff, 1895 yılında doğmuş ve müzikle içli dışlı olan Münih’li bir ailenin çocuğudur. Münih Akademisine giden Orff, burada müzik eğitimi almış olup, Richard Strauss, Claude Debussy, Maurice Maeterlink’in müziklerinden ilk denemelerinde fazlasıyla etkilenmiştir. Radyo programları sayesinde müziğe kendi düşüncelerini katmış ve orff öğretisini oluşturmuştur (Uçal, 2003). Besteci ve eğitimci Carl Orff’un geliştirdiği, hareket, dil ve müzik temelli bu yaklaşım dünyanın birçok yerinde müzik eğitimi açısından önemli bir yere sahip olmuş ve kabul görmüş bir eğitim şeklidir. Bu yaklaşım, hareketi, dili ve müziği bir arada barındırmaktadır (Aycan, 2018).

Bu yaklaşım öncelikle ilkökul dönemindeki çocuklara yönelik müzik eğitimi için planlanmış olsa da tüm yetişkin ve çocuk grupları içinde uygulanabilir bir yöne sahiptir (Lange, 2005). Orff öğretisi, çocukta özgürlüğü sağlamakta, doğaçlamaya izin vermekte, çocuğun içindeki ritmi yakalamasına, kendine has müzik oluşturmaya ve müzikle kendini ifade edebilmesini mümkün kılmaktadır. Carl Orff, her kültür yada medeniyetin kendine has müziğini kullanması gerektiğini öğretisinin temelini koymuştur. Bu yüzden Orff’un eğitsel müziği çocuk şarkıları ve geleneksel müziklerden oluşmaktadır (Uçal, 2003). Müzik eğitimi sırasında kullanılan orff çalgıları, ulaşımı ve kullanımı kolay, doğal sesleri içeren ve kişinin içinde olan ritim duygularına eşlik edebilen yönleriyle pozitif yönde etki yaratmaktadır. Orfta kullanılan çalgılar, melodik ağaç ve metal çalgılar, ağaç çalgılar, davul grubundan olan vurmali çalgılar ve blokflüt olarak sayılabilir (Aycan, 2018).

2.12. Otizm, Orff-Schulwerk ve Müzik İlişisini Konu Alan Araştırmalar

Yurteri Çetin ve Akdemir (2019), “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Müzik Terapinin Otizm Belirtileri Ve Yaşam Kalitesi Üzerine Etkisi” adlı bir makalede Otizm Spektrum Bozukluğu olan iki grup ile çalışma yapıldığı belirtilmiştir. Bir grup Kontrol grubu, bir grupta deney grubu olarak belirlenmiştir. Müzik terapisi alan grupta çalışma sonunda kontrol grubundaki OSB’li bireylere göre ilişki kurmada ve dil becerilerinde gelişme görülmüş ve duygusal yaşam kalitesinde artış belirlenmiştir.

Sharda ve ark. (2018), “Music improves social communication and auditory–motor connectivity in children with autism” adlı çalışmalarında 6-12 yaşlarında, kontrol grubu 25, deney grubu 26 çocuk olmak üzere toplam 51 OSB’li çocukla müzik eğitiminin

çocukların sosyal iletişim ve duyu motor gelişimleri üzerine etkilerini araştırmışlardır. 8-12 haftalık çalışma sonunda şarkı ve ritim yoluyla doğaçlama yaklaşımların kullanıldığı müzik eğitimini alan 26 çocuğun, almayanlara göre sosyal iletişim ve duyu motor becerilerinde gelişme gösterdikleri belirtilmiştir. Sağırkaya (2014), “Temel motor becerilerini kullanabilen otizm özelliği gösteren çocuklarda iletişim becerilerinin geliştirilmesinde Orff-Schulwerk yönteminin kullanımı” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, orff yaklaşımının OSB’li bireyler üzerinde sosyallik ve iletişim kurabilme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Tek denekli deneysel araştırma modelinin kullanıldığı bu çalışmada bir OSB’li bireyler çalışılmış ve çalışmanın sonucunda eğitim alan OSB’li bu bireyin mekan bazlı iletişim kurabildiği ve sürdürdüğü görülmüştür. Mateos-Moreno ve Atencia-Dona (2013). “Effect of a combined dance/movement and musictherapy on young adults diagnosed with severe autism.” Adlı çalışmalarında dans, hareket ve müzik terapisinin OSB’li yetişkinler üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Çalışmanın sonunda şiddetli OSB semptomları gösteren bireylerin aldıkları 17 haftalık toplamda 36 saatlik terapi sonucu, takıntı ve yineleyici hareketler gibi OSB semptomlarında azalmalar görüldüğü saptanmıştır. Eren (2012), “Orff Yaklaşımına Göre Hazırlanan Müzik Etkinlikleri İçinde İpucunun Giderek Azaltılması Yöntemi İle Yapılan Gömülü Öğretimin Otistik Çocuklara Kavram Öğretmedeki Etkililiği” adlı doktora tezi çalışmasında, tek denekli araştırma modellerinden deneklerarası çoklu yoklama modeli kullanılmış ve üç OSB’li bireyle çalışılarak yapılan bu çalışmanın etkililiği araştırılmıştır. Araştırma süresince sarı kavramının öğretimi yapılmıştır. Yapılan bu çalışma sonucunda orff yaklaşımının kavram öğretimi üzerindeki etkililiği olumlu yönde olduğu görülmüştür. Önal (2010), “Otistik Çocuklarda Müzik Eğitimi” adlı tez çalışmasında, OSB’li bireylerin müziğe olan yatkınlıklarını ve duyarlılıklarının ne seviyede olduğunu ölçebilmeyi hedeflemiştir. 2 OSB’li bireyle yapılan çalışma sonucunda OSB’li bireyler için müzik eğitimin sürekli olması ve her birey için farklı müzik eğitim planları hazırlanması gerektiği sonucu elde edilmiştir. Gökmen (2010), OSB tanısı almış bir çocuğun müziğe ve müzik çalışmalarına verdiği tepkileri betimleme amaçlı bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonunda, çalışmaya katılan OSB’li öğrencinin problem davranışlarında azalmalar görülmüştür. İletişim başlatma ve sürdürme haricindeki tüm maddelerde olumlu yönde artış olduğu görülmüştür. Yükselsin ve Berrakçay (2010), birbirinden farklı problem davranışları olan iki OSB’li

çocukla çalışmışlardır. Müziksel terapi modeli olarak Etkileşimli Ritim Tekrarı Alıştırması [ERTA]'nın bu çocuklara uygulanması sonucunda OSB'li bireylerin problem davranışlarında azalmalar gözlenmiştir. Yılmaz, (2010), "Otistik Çocuklarda Müzik Atölyesi Çerçevesinde Ortaya Çıkan Sözsüz İletişim İşaretlerinin İncelenmesi" adlı çalışmasında, ergenlik çağındaki üç OSB'li bireyin vaka incelemelerinden oluşmaktadır. Çalışma süresince müzik atölyesinde bireylerde gözlenen sözel olmayan ve konuşma dışı her türlü iletişimsel işaret bulgularının analizi yapılmıştır. Çalışma sonunda, atölyede çalınan müziğin anlamının ortaya koyduğu tema ile bireylerde oluşan sözsüz iletişim işaretleri arasında bağlantı olduğu ve ortaya çıkan işaretlerin bir duyguyu temsil ettiği gözlemlenmiştir.



BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, bu çalışmada yer alan katılımcılar ve katılımcılarda aranan önkoşul özellikler, araştırmanın gerçekleştirildiği ortam, veri toplama süreci ve veri toplamada kullanılan veri toplama araçları, elde edilen verilerin analizi ve verilere ilişkin yapılan güvenilirlik hesaplarıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3. 1. Katılımcılar

Bu çalışmada MEB'e bağlı özel eğitim uygulama okulu 3. kademeye devam eden 3 OSB'li öğrenci yer almıştır. Öğrencilerle aynı ortamda çalışmada kolaylık olması açısından aynı rehabilitasyon merkezine giden öğrenciler arasından önkoşul becerilerine uyan öğrenciler seçilmiştir. Öğrencilerin seçiminde göz önünde bulundurulmak üzere önkoşul özellikler belirlenmiştir. Öğrenciler önkoşul kriterlere göre belirlenmiş, öğrencilerin önkoşul kriterlere uygunlukları konusunda annelerle görüşmeler yapılmış ve gerekli bilgiler alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerde aranan önkoşul kriterler; (1) Öğrencilerin OSB tanılı olması, (2) işitme kaybının olmaması, (3) sözel yönergeleri yerine getirme, (4) kaba motor ve ince motor becerilerinin gelişmiş olması, (5) sese karşı hassas duyarlılığa sahip olmama, (6) çalışmada kullanılacak olan orff aletlerini ayırt etme olarak belirlenmiştir.

Yukarıda belirlenen önkoşul kriterlere uyan özel eğitim uygulama okulu 3. kademeye devam 3 OSB'li öğrenci çalışmaya uygun bulunmuş ve bu öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya uygun olan katılımcıların 2'si erkek 1'i kız çocuklardan oluşmakta olup, katılımcıların araştırmaya katılımlarının sağlanması hususunda ailelerin gönüllü rızaları alınmıştır. Ayrıca ailelerle ön görüşme yapılmış ve çalışma amacı, çalışma süresince yapılacak etkinlikler ve uygulanacak yöntemler ile ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Gerekli bilgilendirmelerden sonra aileler çocuklarının çalışmada yer almalarını kabul etmiş olup, ebeveynlerden "Anne Baba İzin Formu" ile yazılı izin alınmıştır (Ek 1). Öğrenci adları etik olarak doğru olmayacağından değiştirilerek sembolik isimler kullanılmıştır. Çalışmaya katılacak deneklerin adları Derin, Hasan ve Alperen'dir. İlerleyen kısımda deneklerin özelliklerinden bahsedilmiştir.

Birinci denek olan Hasan 17 yaşında olup OSB tanısı bulunmaktadır. Hasan orta-ağır zihinsel engelli ve OSB'li öğrencilere eğitim verilen MEB'e bağlı bir özel eğitim

okulunda 10. sınıfa gitmektedir. Ayrıca örgün eğitimin dışında bir rehabilitasyon merkezinde de destek eğitim almaktadır. Hasan'ın alıcı dil becerileri ve ifade edici dil becerileri gelişmiştir. Herhangi bir davranış problemi sergilemeyen Hasan'ın öğretmeninden ve aileden alınan bilgilere göre müziğe olan ilgisi oldukça fazladır. Bu da çalışma sırasında öğretimin hızını olumlu yönde etkilemiştir.

İkinci denek olan Alperen 18 yaşında olup OSB tanısı bulunmaktadır. Orta-ağır zihinsel engelli ve OSB'li öğrencilere eğitim verilen MEB'e bağlı bir özel eğitim okulunda 10. sınıfa gitmektedir. Ayrıca örgün eğitimin dışında bir rehabilitasyon merkezinde de destek eğitim almaktadır. Alperen'in alıcı dil ve ifade edici dil becerileri gelişmiştir. Örgün eğitimin dışında bir rehabilitasyon merkezinde de destek eğitim almaktadır. Alınan bilgilere göre, Alperen'in de Hasan gibi herhangi bir davranış problemi yoktur, çalışmaya istekli ve uyumludur.

Üçüncü denek olan Derin ise 18 yaşında olup OSB tanısı bulunmaktadır. Orta-ağır zihinsel engelli ve OSB'li öğrencilere eğitim verilen MEB'e bağlı bir özel eğitim okulunda 11. sınıfa gitmektedir. Ayrıca örgün eğitimin dışında bir rehabilitasyon merkezinde de destek eğitim almaktadır. Derin'in alıcı dil ve ifade edici dil becerileri gelişmiştir. Sesi diğer öğrencilere oranla daha kısık olan Derin'e yüksek sesle söyle yönergesi verildiğinde sesini yükseltebilmektedir. Müzik ve resime karşı büyük ilgisi olduğu ve duyduğu her müzik sesinde hareket etme eğiliminde olduğu bilgisi aile tarafından verilmiştir.

3. 2. Ortam

Çalışma bir rehabilitasyon merkezine ait odada gerçekleştirilmiştir. Çalışma ortamı genişlik ve ferahlık açısından katılımcıların rahat olabileceği şekilde seçilmiş ve planlama doğrultusunda rehabilitasyon merkezi yönetimi ile çalışmanın olacağı gün ve saatlerde boş olacağı konusunda anlaşılmıştır. Katılımcılar ebeveynleri aracılığı ile çalışılan ortama getirilmişlerdir. Genelleme çalışmaları rehabilitasyon merkezine ait başka bir odada gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın yapıldığı odada bir masa ve katılımcı ile uygulayıcının oturabilmesi için iki sandalye bulunmaktadır. Bununla birlikte çalışma odasında bir adet pano ve bir adet de materyal dolabı bulunmaktadır. Bu dolap ve pano çalışmamız doğrultusunda hiç kullanılmamıştır. Oda duvar boyası açık renkli olup yerler laminatla kaplıdır. Katılımcılar çalışma odasına ayakkabıları ile

girebilmektedirler. Çalışma esnasında söyleme basamaklarında model ipucu sıklıkla kullanıldığı için uygulayıcı katılımcı ile karşılıklı oturmuştur. Ritim çalışmalarında ise karşılıklı oturmaya ek olarak uygulayıcı bazen katılımcı ile yan yana da oturmuştur. Yoklama, izleme ve genelleme çalışmalarında katılımcılarla karşılıklı oturulmuştur. Materyallerin kullanıldığı çalışmalarda materyallerin hazır olarak bulundurulması için uygulayıcı ortama ek bir masa daha dahil etmiştir.

3. 3. Araç-Gereçler

Araştırmada kullanılmak üzere birçok farklı materyal kullanılmıştır. Çalışma şarkı söyleme ve ritimden oluştuğu için materyallerde çeşitlilik göstermiştir. OSB'li üç öğrencinin şarkıları söylemeleri için (1) Gitar (Uygulayıcının söylenen şarkıya eşlik etmesi için kullanılmıştır.), (2) Arkadaşım Eşek şarkısı, (3) Bak Postacı Geliyor Şarkısı ve (4) Ilgaz Anadolu Şarkısı olmak üzere toplam 4 materyal kullanılmıştır. Şarkıların seçiminde kriter olarak ise, öğrencilere beş tane farklı şarkı dinletilmiş ve öğrencilerin dinlerken en çok eğlendikleri ve hareket eğiliminde oldukları şarkılardan üç tanesi seçilmiştir.

Ritim Çalışmaları için; (1) Zilli tef (2) Marakas (3) Ritim Çubukları olmak üzere toplamda 3 materyal kullanılmıştır. Ritim aletlerinin seçiminde ise, uygulamacı orff aletlerinden üç tanesini kendisi belirlemiştir. Bununla birlikte, performans kayıtları için, yoklama oturumu veri kayıt formları kullanılmıştır. Yoklama oturumlarına ait çekilen videolar daha sonrasında izlenerek hazırlanan veri kayıt formlarına işlenmiştir.

3. 4. Araştırmanın Modeli

Orff yaklaşımı ile birlikte eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanılarak Otizm Spektrum Bozukluğuna (OSB) sahip olan üç öğrenciye şarkı söyleme ve müzik aletlerini kullanarak ritim tutma becerilerinin öğretimi gerçekleştirilmesi amaçlanan bu çalışmada tek denekli araştırma modellerinden deneklerarası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Denekler arası çoklu yoklama modelinde bütün katılımcılardan aynı zamanda olacak şekilde en az üç kararlı veri elde edilene kadar başlama düzeyi verisi toplanmaktadır (Fidan, 2017). Diğer bir deyişle, yoklama verisi her bir katılımcının aynı anda sürekli kararlı veri elde edilinceye kadar başlama düzeyi verisinin toplanmasına devam edilmektedir. Başlama düzeyinde kararlılık elde edildikten sonra birinci katılımcı ile uygulama evresine geçilir. Birinci katılımcı uygulama evresinde en

az üç oturum üst üste ölçüt karşıladıktan sonra tüm denekler için toplu yoklama oturumu gerçekleştirilmektedir. Tüm katılımcılarda toplu yoklama verisi toplandıktan sonra bu kez ikinci katılımcı için uygulama evresine geçilir. İkinci katılımcı da uygulama evresinde en az üç oturum üst üste ölçüt karşılandıktan sonra benzer şekilde tüm katılımcılar için toplu yoklama verisi toplanmaktadır. Aynı şekilde tüm deneklerde toplu yoklama oturumu elde edildikten üçüncü katılımcı ile uygulamaya geçilir. Üçüncü katılımcıda da birinci ve ikinci katılımcıda olduğu gibi en az üç oturum üst üste ölçüt karşıladığında tekrar toplu yoklama oturumları düzenlenip, izleme ve genelleme aşamalarına geçilmektedir. Böylece, çalışma yapılan katılımcı verilerinin eğiliminde değişiklik meydana gelmesi, çalışma yapılmamış katılımcı verilerinin eğiliminde ise hiçbir değişiklik meydana gelmemesi ve bu durumun bütün katılımcılarda ard-zamanlılık ilkesi dahilinde yapılması ile çoklu yoklama modelinde deneysel kontrol sağlanmış olur (Tekin-İftar, 2012, s. 227; 243). Dolayısıyla bu çalışmada da söz konusu bu süreç göz önüne alınarak başlama düzeyi, uygulama evresi, toplu yoklama oturumları, izleme ve genelleme aşamaları gerçekleştirilmiştir.

3. 5. Bağımlı Değişken

Araştırmada, Orff yaklaşımı ile birlikte eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanılarak OSB'li üç öğrenciye üç adet şarkıyı söylemesi ve şarkıya eşlik edecek şekilde 3 adet müzik çalgısıyla ritim tutma becerilerinin öğretilmesi amaçlanmaktadır. Dolayısıyla şarkı söyleme ve ritim tutma becerilerinin öğretimi araştırmada bağımlı değişkenini oluşturmaktadır.

3. 6. Bağımsız Değişken

Orff yaklaşımıyla birlikte yanlışsız öğretim yöntemlerinden eş zamanlı ipucuyla öğretim yönteminin OSB'li üç öğrenciye üç adet şarkıyı söylemesi ve şarkıya eşlik edecek şekilde 3 adet müzik çalgısıyla ritim tutma becerilerinin öğretimindeki etkililiği sınanmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla orff yaklaşımı ile birlikte eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemi, bu araştırmanın bağımsız değişkenini oluşturmaktadır.

3. 7. Süreç

Uygulama süreci, başlama düzeyi verilerinin toplanması, günlük yoklama oturumlarının yapılması, öğretim oturumlarının düzenlenmesi, toplu yoklama oturumlarının yapılması,

izleme ve genelleme çalışmalarının yapılması şeklinde planlanmış ve süreç bu aşamaları izleyerek devam etmiştir. Araştırma süresince orff yaklaşımının doğru şekilde uygulanması ve sürecin sağlıklı şekilde takip edilebilmesi için Orff ve Müzik-Ritim eğitmeninden destek alınmıştır. Öncelikle katılımcıların başlama düzeyi verileri alınmış ve üç kararlı veri elde edilene kadar tüm katılımcılarda bu süreç devam etmiştir. Başlama düzeyi verileri alındıktan sonra birinci katılımcı ile öğretim süreci başlamıştır. Tablo şeklinde süreç Tablo.3.1. de gösterilmiştir. Uygulama süresince tepkiler, doğru tepki, yanlış tepki olarak veri kayıt formuna işlenmiştir. Uygulama süresince şarkı söyleme becerisinde ve ritim becerilerinin öğretiminde model ipucu kullanılmıştır. Başlama düzeyi verileri alınırken ve yoklama oturumlarında herhangi bir ipucu sunulmamıştır. Şarkı söyleme becerilerinde uygulamacı katılımcı ile göz teması kurabilmek amacıyla karşılıklı oturmuştur. Bununla birlikte ritim becerilerinin öğretiminde ise uygulayıcının model ipucu sunarken katılımcının yanında olduğu zamanlar ve karşılıklı da çalışmayı sürdürdüğü zamanlar olmuştur. Öğretim oturumlarında kamera çekimi için ortamda yardım eden birisi bulunmuştur. Ancak yoklama oturumlarında yardımcının görüntü alması haricinde kamera sabitlenerek de çekim yapılmıştır.

Katılımcı	Katılımcı 1	Katılımcı 2	Katılımcı 3
Aşama	Başlama Düzeyi	Başlama Düzeyi	Başlama Düzeyi
Aşama	Uygulama Aşaması	Uygulama yok	Uygulama yok
Aşama	Toplu Yoklama Verisi	Toplu Yoklama Verisi	Toplu Yoklama Verisi
Aşama	Uygulama yok	Uygulama Aşaması	Uygulama yok
Aşama	Toplu Yoklama Verisi	Toplu Yoklama Verisi	Toplu Yoklama Verisi
Aşama	Uygulama yok	Uygulama yok	Uygulama Aşaması
Aşama	Toplu Yoklama Verisi	Toplu Yoklama Verisi	Toplu Yoklama Verisi
Aşama	İzleme Verisi	İzleme Verisi	İzleme Verisi
Aşama	Genelleme Verisi	Genelleme Verisi	Genelleme Verisi

Tablo.3.1.Araştırma Süreci

3. 7. 1. Başlama Düzeyi Yoklama Oturumları

Bu oturumlar öğretim aşamasından önce düzenlenir ve kararlı veri elde edilene kadar devam eder. Bu uygulamada da öğretimin öncesinde her bir katılımcı ile ayrı ayrı başlama düzeyi verisi alınmıştır. Kararlı veri elde edilene kadar başlama düzeyi verileri alınmış ve veri kayıt formuna katılımcının tepkileri kaydedilmiştir. Başlama düzeyi veri alımında uygulayıcı şarkı söyleme becerisi başlama düzeyini belirlemek için katılımcıya birinci şarkı için “arkadaşım eşek şarkısını söyle” der ve gitarla şarkının melodisini çalarak katılımcı tepkisine bakar. Belirlenen beceri analizi veri kayıt formuna tek fırsat yaklaşımına göre değerlendirme alınacak şekilde, öğrencinin şarkıyı söylediği kısma kadar olan yere (+), yanlış söylediği kısımdan itibaren (-), tepkisiz kaldığı kısımdan sonra ise yanlış tepki olarak kabul edilmiş ve (-) koyulmuştur. Veri alımında öğrenci tepkisi için şarkının ritmik düzeni kadar beklenilmiştir. Ritmik düzen içinde verilen tepki doğrultusunda kayıt formuna işlem yapılmıştır. Veri alımında tek fırsat yaklaşımına göre analiz yapılmıştır. Katılımcının yanlış tepki verdiği ya da tepkisiz kaldığı basamaktan sonra uygulayıcı katılımcının yanlış söylediği veya tepkisiz kaldığı şarkı basamağı ve sonraki basamakları veri kayıt formuna (-) olarak işaretlemiştir. Başlama düzeyi verisi hepsi aynı gün içinde değil bir sonraki gün alınacak şekilde planlanmıştır ve süreç bu şekilde işlemiştir. Ritim tutma becerilerinin veri alımında ise uygulayıcı “söyleyeceğim şarkıya marakas ile ritim tut” şeklinde yönergesini verir ve uygulayıcı gitarla birlikte şarkıyı söylemeye başlar. Öğrenci marakası eline alıp şarkıya uygun ritim tutar ve şarkı bittiğinde marakası elinden bırakırsa doğru tepki olarak kaydedilecektir. Bunun dışındaki tepkiler veri kayıt formuna (-) olarak kaydedilir. Veri alımında öğrenci tepkisi için eşlik ettiği şarkının ritmik düzeni kadar beklenilmiştir. Eşlik ettiği şarkının ritmik düzeni içinde verilen tepki doğrultusunda kayıt formuna işlem yapılmıştır. Yanlış tepkilerde katılımcıya herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Veri alımında yine aynı şekilde tek fırsat yaklaşımına göre analiz yapılmıştır.

3. 7. 2. Günlük Yoklama Oturumları

İlk öğretimin yapıldığı günün haricinde her öğretim oturumu öncesinde tek oturum olacak şekilde günlük yoklama oturumları düzenlenmiştir. Bu yoklama oturumlarında tek fırsat yaklaşımına göre değerlendirme alınmış ve katılımcının yanlış tepki verdiği ya

da tepkisiz kaldığı basamaktan sonra uygulayıcı katılımcının yanlış söylediği veya tepkisiz kaldığı beceri basamağında dahil olmak üzere diğer beceri basamaklarına da veri kayıt formunda (-) koyarak yoklama oturumunu sonlandırmıştır. Katılımcının ard arda 3 günlük yoklama oturumunda %80 ölçütü karşıladığı görüldüğünde ise öğretime son verilmiştir. Katılımcının doğru yüzdesi ise, doğru yaptığı basamak sayısının toplam basamak sayısına bölünüp 100 ile çarpılması ile bulunmuştur. Grafiklerde ise katılımcının doğru yaptığı basamak sayıları gösterilmiştir.

3.8. Öğretim Oturumları

Başlama düzeyi verilerinde kararlı veri alındıktan sonra öğretim oturumlarına geçilmiştir. Öncelikle birinci katılımcı ile öğretim oturumlarına başlanmıştır. Bu süreçte diğer katılımcılar ile herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Şarkı söyleme becerisinin öğretiminde birinci katılımcı ile 7, ikinci ve üçüncü katılımcı ile 6 oturum düzenlenmiştir. Şarkıya uygun ritim tutma becerilerinin öğretimi ile ilgili tüm katılımcılarda her beceri için 6 oturum gerçekleştirilmiştir. Uygulayıcı öğretimde yanlışsız öğretim yöntemlerinden eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemini kullanmıştır. Adı söylenen şarkıyı söyleme becerisinin öğretiminde uygulayıcı katılımcı ile karşılıklı oturarak göz teması kurmaya özen göstermiştir. Örnek olarak uygulayıcı “arkadaşım eşek şarkısını söyle” hedef uyarısını sunduktan sonra şarkıya ait her beceri basamağı için model ipucu sunmuştur ve uygulayıcının model olarak ipucu sunduğu basamağı katılımcının tekrarlama beklenmiştir. Katılımcının tepki vermediği ya da yanlış tepki verdiği durumlarda uygulayıcı ipucunu tekrar sunmuş ve katılımcının doğru tepki vermesini beklemiştir. İpucu aralığı eş zamanlı ipucuyla öğretim yönteminde sıfır saniye olduğundan, uygulayıcı hedef uyarısını sunduktan hemen sonra model ipucunu sunmuştur. Katılımcının tepki vermesi için belirlenen süre şarkının ritmik düzeni kadardır. Uygulayıcı ipucunu sunduktan sonra katılımcının ritmik düzen içinde tepki vermesini beklemiştir. Doğru tepkiler aferin, çok iyisin şeklinde sözel olarak pekiştirilmiş, yanlış tepkilerde ise olmadı tekrar deneyelim şeklinde hata düzeltmesi yapılmıştır. Uygulayıcı öğretim esnasında gitarla şarkıya eşlik etmiştir ve öğrencinin söylemesi gereken kısımlarda da gitarını kullanmıştır. Öğretim oturumlarında şarkı söyleme beceri basamaklarının tümü çalışılmıştır.

Orff çalgıları ile şarkıya uygun ritim tutma becerilerinin öğretiminde ise uygulayıcı öncelikle öğrenci ile yan yana oturmuştur. Orff çalgılarından aynı iki çalgı öğretim esnasında hazır bulundurulmuştur. Uygulayıcı bu becerinin öğretiminde de yanlışsız öğretim yöntemlerinden eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemini kullanmıştır. Örnek olarak uygulayıcı “söyleyeceğim şarkıya ritim çubukları ile uygun ritim tut” hedef uyarını sunduktan sonra sıfır saniye bekleme süresinde katılımcının tepkisini beklemeden model ipucunu sunmuştur ve katılımcıdan tepki beklemiştir. Hedef uyarını sunan uygulayıcı şarkı söylemeye başlayarak aynı anda ritim tutarak model olmuştur. İpucundan sonra çalgı ile eşlik edilen şarkının ritmik düzeni kadar katılımcının tepki vermesi beklenmiştir. Doğru tepkiler aferin, harika ritim tuttun şekilde pekiştirilmiş, yanlış tepkide ya da tepkisiz kalındığında olmadı tekrar deneyelim denilerek hata düzeltilmesi yapılmıştır. Öğretim oturumlarında belirlenen orff çalgıları ile şarkıya uygun ritim tutma beceri basamaklarının tümü çalışılmıştır. Öğrencinin artan performansına bağlı olarak uygulayıcı katılımcının karşısına geçmiş ve gitarı ile şarkı söyleyerek katılımcının şarkıya uygun ritim tutmasını istemiştir.

3. 9. İzleme Oturumları

Öğretim sonrasında yoklama oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra katılımcıların son toplu yoklama oturumundan sonraki 1, 3 ve 5. hafta sonrasında öğrendikleri orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri ile şarkı söyleme ve ritim tutma becerilerini ne derecede koruduklarını inceleyebilmek için izleme oturumları düzenlenmiştir. Katılımcılara şarkı söyleme becerisi ile ilgili hedef uyarın sunulmuş ve herhangi bir ipucu sunulmadan uygulayıcının gitarla çaldığı şarkıyı söylemeleri beklenmiştir. Katılımcıların doğru tepkileri veri kayıt formuna (+) olarak işaretlenmiştir. Şarkıya uygun ritim tutmada ise uygulayıcı hedef uyarını sunmuş ve gitarla şarkıyı hem çalmış hem de söylemiştir. Hedef uyarın sunulduktan ve uygulayıcı şarkıyı söylemeye başladıktan sonra katılımcıların verilen orff çalgısı ile uygun şekilde ritim tutmaları beklenmiştir. Katılımcıların doğru tepkileri veri kayıt formuna (+) olarak işaretlenmiştir. Oturum sonunda katılımcı uygulayıcı tarafından “aferin benimle çok güzel çalıştın” denilerek sözel olarak pekiştirilmiştir.

3. 10. Genelleme Oturumları

Genelleme oturumlarında kişi ve ortam genellemesi yapılmıştır. Öğretimin yapıldığı sınıf ortamından farklı bir sınıf kullanılmıştır. Kişi genellemesi ise katılımcılar ile daha önce hiç çalışmamış kişi aracılığı ile yapılmıştır.

Genelleme oturumlarında katılımcıların verdiği doğru tepkiler veri kayıt formuna (+), yanlış tepki ya da tepkisiz kalma (-) olarak kaydedilmiştir.

3. 11. Verilerin Toplanması ve Analizi

Orff yaklaşımı ile hazırlanan müzik etkinliklerinin otizmlili öğrencilere öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini belirlemek için şarkı söylemede; “arkadaşım eşek, bak postacı geliyor, Ilgaz Anadolu”, şarkıya uygun ritim tutmada; “ritim çubukları ile uygun ritim tutma, zilli tef ile uygun ritim tutma, marakas ile uygun ritim tutma” ile ilgili öğretim, yoklama, izleme ve genelleme etkililik verileri, sosyal geçerlik ve güvenilirlik verileri elde edilmiştir.

3. 11. 1. Etkililik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Etkililik verilerinin toplanmasında katılımcı tepkileri dikkate alınmıştır. Katılımcıya ait doğru ve yanlış tepkiler veri kayıt formuna kaydedilmiş ve doğru tepki yüzdeleri hesaplanarak belirtilmiştir. Doğru tepkiler (+), yanlış tepki ve tepkisiz kalmalar (-) olarak bu forma işlenmiştir. Orff yaklaşımı ile hazırlanan müzik etkinliklerinin otizmlili öğrencilere öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini belirlemek için etkililik verileri günlük yoklama oturumları yapılarak toplanmıştır. Bütün veri kayıtları yoklama oturumları sırasında çekilen videolar izlenerek uygulayıcı tarafından veri kayıt formuna işaretlenerek yapılmıştır.

3.11.2. Güvenirlik Verilerini Toplanması ve Analizi

Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik verileri toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri ile bağımlı değişken olan şarkı söyleme ve orff çalgıları ile söylenen şarkıya uygun ritim tutma becerilerine ait veriler toplanılarak analiz edilmiştir.

Gözlemciler Arası Güvenirlik: Veri kayıt formuna girilen verilerin tutarlı olduğunun en önemli göstergesi gözlemciler arası görüş birliğinin sonucu olarak belirtilmektedir. Araştırmanın güvenilirlik verileri toplanırken, araştırmada kullanılan bağımsız

değişkenlerin net şekilde belirtilmesi gözlemciler arası güvenilirlikte oldukça önemlidir (Erbaş, 2012, s. 109;110). Uygulama süreci içerisinde yapılan tüm çalışmalar video kayıt altına alınmış ve güvenilirlik verilerinin toplanmasında bu video kayıtlardan yararlanılmıştır. Güvenirlik verisi alabilmek için seçilmiş olan video kayıtları özel eğitim yüksek lisans mezunu, 18 yıllık özel eğitim alanında mesleki deneyimi olan bir özel eğitimci tarafından izlenmiştir. Gözlemciye araştırmadaki değişkenler ile toplu yoklama, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumlarının nasıl düzenlendiğiyle ilgili bilgi verilmiştir. Sonrasında çekilen video kayıtlarından %30'u rastgele seçmiş ve seçilen oturumlar video kaydından izlenerek ve gözlemciler arası güvenilirlik verileri belirlenmiştir. Uygulama yapılan araştırmalarda gözlemciler arası güvenilirlik; Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 ” formülü ile hesaplanmaktadır (Kazdin, 1982'den akt; Erbaş, 2012, s. 117). Öğrencilere şarkı söyleme ile ilgili uygulanan öğretim, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarına ait gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin %100 olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilere söylenen şarkıya uygun ritim tutuma ile ilgili uygulanan öğretim, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarına ait gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin %100 olduğu ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu araştırmanın bulguları, araştırmanın amaçlarıyla paralel şekilde iki başlık altında ele alınmıştır. Birinci başlıkta, etkililik verileri açıklanırken, ikinci başlık altında sosyal geçerlik verileri açıklanırken; ikinci başlık altında ise sosyal geçerlik verileri açıklanmıştır. Etkililik verileri başlığı altında “edinimle ilgili bulgular” ve “izleme ve genelleme ile ilgili bulgular” başlıkları olmak üzere iki başlık altında özetlenmiştir. Her bir deneğin başlama düzeyi ve edinimle ilgili veriler “edinimle ilgili bulgular” başlığı altında özetlenirken, izleme ve genelleme ilgili veriler ise “izleme ve genelleme ile ilgili bulgular” başlığı altında açıklanmıştır.

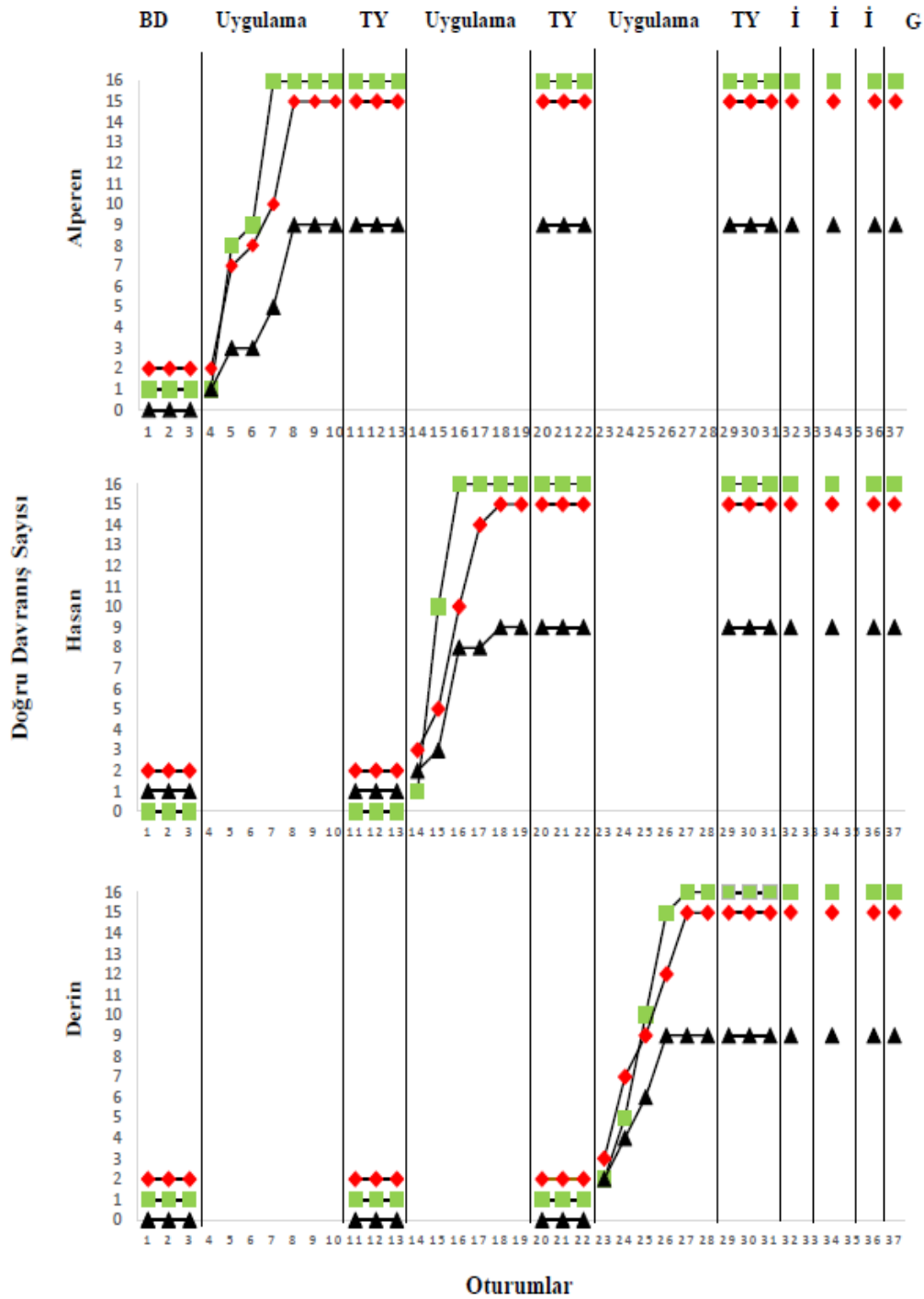
Bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan Alperen’in "Arkadaşım eşek", "Bak postacı geliyor" ve "İlgaz Anadolunun" şarkılarını söyleme ile ilgili başlama düzeyine ilişkin elde edilen ortalama puanlarına bakıldığında, Alperen'in "arkadaşım eşek" şarkısını %6.25, "bak postacı geliyor" şarkısını %13.33 ve " İlgaz Anadolunun " şarkısını ise %0'lık doğruluk düzeyinde söylediği ortaya çıkmıştır. Hasan'ın her üç şarkıyı söyleme ile ilgili başlama düzeyinde elde ettiği ortalama puanlara bakıldığında, Hasan'ın "Arkadaşım eşek" şarkısını %0, "bak postacı geliyor" şarkısını %13.33, " İlgaz Anadolunun " şarkısını ise %11.11 doğruluk düzeyinde söylediği belirlenmiştir. Derin'in her üç şarkıyı söyleme ile ilgili başlama düzeyinde elde ettiği ortalama puanlara bakıldığında ise, "arkadaşım eşek" şarkısını %6.25, "bak postacı geliyor" şarkısını %13,33 ve " İlgaz Anadolunun " şarkısını ise %0'lık doğruluk düzeyinde söylediği belirlenmiştir. Benzer şekilde, araştırmaya katılan Alperen'in "zilli tef" çalma", "marakas" ve "ritim çubuğu" kullanma ile ilgili başlama düzeyine ilişkin elde edilen ortalama puanlara bakıldığında, Alperen'in “marakas” kullanmayı %33.33, “ritim çubuğunu” kullanmayı %50 ve “zilli tef” çalmayı %0'lık doğruluk düzeyinde gerçekleştirdiği görülmüştür. Hasan'ın'nin ise "zilli tef" çalma", "marakas" ve "ritim çubuğu" kullanma ile ilgili başlama düzeyi oturumlarında elde ettiği ortalama puanlara bakıldığında, Hasan'ın “marakas” kullanmayı %0, ritim çubuğu kullanmayı %50 ve “zilli tef” çalmayı %25'lik doğruluk düzeyinde gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Derin'in ise, “marakas” kullanmayı %0, “ritim çubuğunu” kullanmayı %25 ve “zilli tef” çalmayı %25'lik doğruluk düzeyinde gerçekleştirdiği görülmüştür. Ritim aletlerinin

kullanımı ile ilgili edinilen bulgularda yüzdelik oranların yüksek çıkmasında beceri analiz basamaklarının 3 ve 4 basamaktan oluşması etken olarak görülmektedir.

4. 1. Etkililik Bulguları

4. 1. 1. şarkı Söyleme Becerisine Yönelik Etkililik Bulguları

Araştırmaya katılan tüm deneklerin her bir deney için başlama, yoklama, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumu verileri analiz edilerek Grafik 1’de gösterilmiştir. Verilerin analizi sonucunda OSB’li  öğrenciye şarkı söyleme becerisinin ğretiminde orff yaklaşımı ile birlikte eş zamanlı ipucuyla ğretim yönteminin etkililiğine ilişkin elde edilen bulgular “edinimle ilgili bulgular” ve “izleme ve genelleme ile ilgili bulgular” başlıkları altında açıklanmıştır.



BD: Başlama Düzeyi, TY: Toplu Yoklama, İ: İzleme, G: Genelleme
 ■=Arkadaşım eşek şarkısı, ◆=Bak postacı geliyor şarkısı, ▲=İlgaz Anadolunun şarkısı.

Grafik 4. 1. Deneklerin Şarkı Söyleme İle İlgili Edinim Bulguları

4. 1. 1. 1. Alperen'in Şarkı Söyleme İle İlgili Edinim Bulguları

Grafik 4.1'de Alperen'in "Arkadaşım eşek" şarkısı ile ilgili başlama düzeyi verilerine bakıldığında Alperen'in ortalama %6.25 doğruluk düzeyindeyken, "Bak postacı geliyor" şarkısını 13.33, "İlgaz Anadolunun" şarkısını ise %0 düzeyinde gerçekleştirdiği ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle Alperen'in başlama düzeyinde her üç şarkıyı bağımsız şekilde söyleyemediği belirlenmiştir. Başlama düzeyinde kararlı veri toplandıktan sonra Alperen'le toplam 7 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Her bir öğretim oturumu öncesinde yoklama oturumları gerçekleştirilmiş olup, öğretim oturumları öncesinde yapılan yoklama oturumlarında Alperen'in "Arkadaşım eşek" şarkısını ortalama %73.21 (Ranj: %6.25-%100) doğruluk düzeyinde söylerken; "Bak postacı geliyor" şarkısını %68.57 (Ranj: %13.33-%100) doğruluk düzeyinde söylediği görülmektedir. Alperen'in "İlgaz Anadolunun" şarkısını ise, %61.90 (Ranj: %11.11-%100) doğruluk düzeyinde söylediği belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, orff uygulamasıyla birlikte Alperen'in dördüncü yoklama oturumundan sonra üst üste gerçekleştirilen üç yoklama oturumunda %100 doğruluk düzeyinde tüm şarkıları bağımsız şekilde söylemesinden dolayı uygulama oturumları sonlandırılmıştır. Ayrıca Alperen'in tüm şarkılara ilişkin birinci ve ikinci toplu yoklama oturumlarında %100 doğruluk düzeyinde şarkıları doğru şekilde söyleyebildiği ortaya çıkmıştır.

4. 1. 1. 2. Hasan'ın Şarkı Söyleme İle İlgili Edinim Bulguları

Grafik 4.1'de Hasan'ın "Arkadaşım eşek" şarkısı ile ilgili başlama düzeyi verilerine bakıldığında Hasan'ın ortalama %0 doğruluk düzeyindeyken, "bak postacı geliyor" şarkısını 13.33, "İlgaz Anadolunun" şarkısını ise %11.11 düzeyinde gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Diğer bir deyişle Hasan'ın başlama düzeyinde her üç şarkıyı bağımsız şekilde söyleyemediği görülmektedir. Başlama düzeyinde kararlı veri toplandıktan sonra Hasan'la toplam 6 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Her bir öğretim oturumu öncesinde yoklama oturumları gerçekleştirilmiş olup, öğretim oturumları öncesinde yapılan yoklama oturumlarında Hasan'ın "Arkadaşım eşek" şarkısını ortalama %78.,31 (Ranj: %6.25-%100) doğruluk düzeyinde söylerken; "Bak postacı geliyor" şarkısını %68.88 (Ranj: %20-%100) doğruluk düzeyinde söylediği görülmektedir. Hasan'ın "İlgaz Anadolunun" şarkısını ise, %72.22 (Ranj: %22.22-%100) doğruluk düzeyinde söylediği belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, orff uygulamasıyla birlikte Hasan'ın üçüncü

yoklama oturumundan sonra "Arkadaşım eşek" şarkısını üst üste gerçekleştirilen üç yoklama oturumunda %100 doğruluk düzeyinde söylerken, "Bak postacı geliyor" ve "İlgaz Anadolunun" şarkısını son üç oturumda ortalama 96.66 doğruluk düzeyinde bağımsız şekilde söylemesinden dolayı uygulama oturumları sonlandırılmıştır. Öte yandan Hasan'ın dördüncü yoklama oturumundan sonra "Bak postacı geliyor" ve "İlgaz Anadolunun" şarkısını son iki oturum üst üste gerçekleştirilen iki yoklama oturumunda %100 doğruluk düzeyinde söylediği görülmektedir. Ayrıca Hasan'ın tüm şarkılara ilişkin birinci ve ikinci toplu yoklama oturumlarında %100 doğruluk düzeyinde şarları doğru şekilde söyleyebildiği ortaya çıkmıştır.

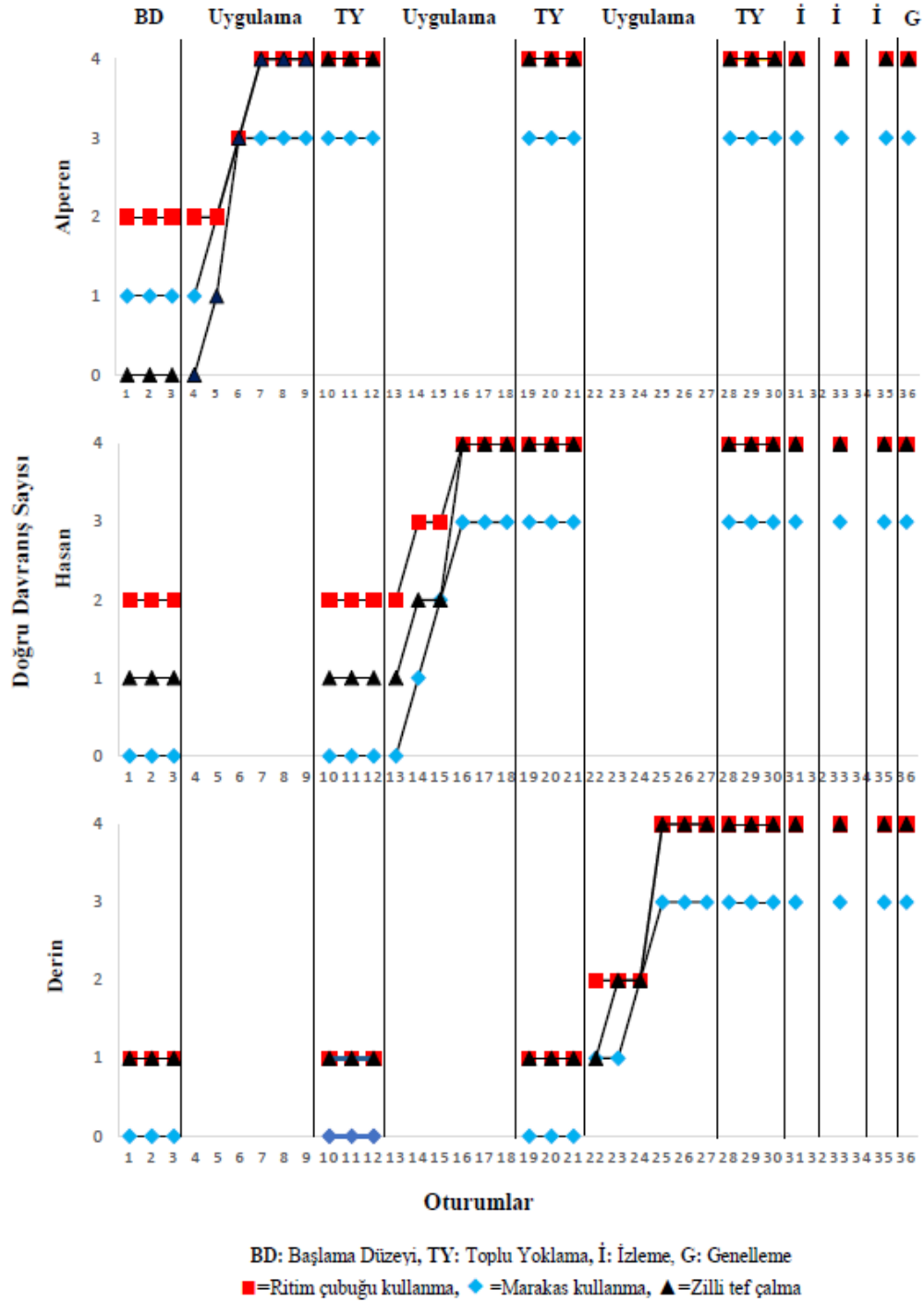
4. 1. 1. 3. Derin'in Şarkı Söyleme İle İlgili Edinim Bulguları

Grafik 4.1'de Derin'in "Arkadaşım eşek" şarkısı ile ilgili başlama düzeyi verilerine bakıldığında Derin'in ortalama %6,25 doğruluk düzeyindeyken, "bak postacı geliyor" şarkısını 13.33, "İlgaz Anadolunun" şarkısını ise %0 düzeyinde gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Diğer bir deyişle Derin'in başlama düzeyinde her üç şarkıyı bağımsız şekilde söyleyemediği görülmektedir. Başlama düzeyinde kararlı veri toplandıktan sonra Derin'le toplam 6 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Her bir öğretim oturumu öncesinde yoklama oturumları gerçekleştirilmiş olup, öğretim oturumları öncesinde yapılan yoklama oturumlarında Derin'in "Arkadaşım eşek" şarkısını ortalama %66,66 (Ranj: %12,5-%100) doğruluk düzeyinde söylerken; "Bak postacı geliyor" şarkısını %67,77 (Ranj: %20-%100) doğruluk düzeyinde söylediği görülmektedir. Derin'in "İlgaz Anadolunun" şarkısını ise, %72.22 (Ranj: %22,22-%100) doğruluk düzeyinde söylediği belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, orff uygulamasıyla birlikte Derin'in üçüncü yoklama oturumundan sonra "Arkadaşım eşek" şarkısını üst üste gerçekleştirilen üç yoklama oturumunda %100 doğruluk düzeyinde söylerken, "Bak postacı geliyor" ve "İlgaz Anadolunun" şarkısını son üç oturumda ortalama 100 doğruluk düzeyinde bağımsız şekilde söylemesinden dolayı uygulama oturumları sonlandırılmıştır. Öte yandan Derin'in dördüncü yoklama oturumundan sonra "Bak postacı geliyor" ve "İlgaz Anadolunun" şarkısını son iki oturum üst üste gerçekleştirilen iki yoklama oturumunda %100 doğruluk düzeyinde söylediği görülmektedir. Ayrıca Derin'in tüm şarkılara ilişkin birinci toplu yoklama oturumlarında "Arkadaşım eşek" %6,25, "Bak postacı geliyor" şarkısını %13,33, "İlgaz Anadolu" şarkısını %0 doğruluk düzeyinde

gerçekleştirdiği görülmektedir. İkinci toplu yoklamalarına bakıldığında ise benzer şekilde aynı sonucun elde edildiği diğer bir deyişle birinci toplu yoklama ile ikinci toplu yoklama oturumunda Derin'in aynı doğruluk düzeyinde şarkıları söylediği belirlenmiştir. Üçüncü toplu yoklama oturumlarında ise Derin'e yönelik gerçekleştirilen orff yaklaşımı ile birlikte eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle gerçekleştirilen öğretim oturumlarından sonra Derin'in tüm şarkıları %100 doğruluk düzeyinde bağımsız şekilde söyleyebildiği ortaya çıkmıştır.

4. 1. 2. Ritim Tutma Becerisine Yönelik Etkililik Bulguları

Araştırmaya katılan tüm deneklerin her bir deney için başlama, yoklama, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumu verileri analiz edilerek Grafik 1'de gösterilmiştir. Verilerin analizi sonucunda OSB'li üç öğrenciye ritim tutma becerisinin öğretiminde orff yaklaşımı ile birlikte eş zamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin elde edilen bulgular “edinimle ilgili bulgular” ve “izleme ve genelleme ile ilgili bulgular” başlıkları altında açıklanmıştır.



Grafik 4. 2. Deneklerin Ritim Aletlerinin Kullanımı İle İlgili Edinim Bulguları

4. 1. 2. 1. Alperen'in Ritim Aletlerinin Kullanımı İle İlgili Edinim Bulguları

Grafik 4. 2'de Alperen'in "marakas" kullanma ile ilgili başlama düzeyi verilerine bakıldığında Alperen'in ortalama %33.33 doğruluk düzeyindeyken, "ritim çubuğu"

kullanma %50, "zilli tef" çalma ise %0 düzeyinde gerçekleştirdiği ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle Alperen'in başlama düzeyinde her üç ritim aletini bağımsız şekilde kullanamadığı belirlenmiştir. Başlama düzeyinde kararlı veri toplandıktan sonra Alperen'le toplam 6 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Her bir öğretim oturumu öncesinde yoklama oturumları gerçekleştirilmiş olup, öğretim oturumları öncesinde yapılan yoklama oturumlarında Alperen'in "marakas" kullanma ortalama %83.33 (Ranj: %33.33-%100) doğruluk düzeyinde kullanırken; "ritim çubuğunu" kullanma %79.16 (Ranj: %50-%100) doğruluk düzeyinde kullandığı görülmektedir. Alperen'in "zilli tef" çalmada ise, %66.66 (Ranj: %0-%100) doğruluk düzeyinde kullandığı belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, orff uygulamasıyla birlikte Alperen'in üçüncü yoklama oturumundan sonra üst üste gerçekleştirilen üç yoklama oturumunda %100 doğruluk düzeyinde şarkı eşliğinde tüm ritim aletlerini bağımsız şekilde kullanmasından dolayı uygulama oturumları sonlandırılmıştır. Ayrıca Alperen'in tüm ritim aletlerine ilişkin birinci ve ikinci ve üçüncü toplu yoklama oturumlarında %100 doğruluk düzeyinde ritim aletlerini doğru şekilde kullanabildiği ortaya çıkmıştır.

4. 1. 2. 2. Hasan'ın Ritim Aletlerinin Kullanımı İle İlgili Edinim Bulguları

Grafik 4.2'de Hasan'ın "marakas" kullanma ile ilgili başlama düzeyi verilerine bakıldığında Hasan'ın ortalama %0 doğruluk düzeyindeyken, "ritim çubuğu" kullanma %50, "zilli tef" çalma ise %25 düzeyinde gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Diğer bir deyişle Hasan'ın başlama düzeyinde her üç ritim aletini şarkı eşliğinde bağımsız şekilde kullanamadığı görülmektedir. Başlama düzeyinde kararlı veri toplandıktan sonra Hasan'la toplam 6 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Her bir öğretim oturumu öncesinde yoklama oturumları gerçekleştirilmiş olup, öğretim oturumları öncesinde yapılan yoklama oturumlarında Hasan'ın "marakas" kullanma ortalama %72.22 (Ranj: %33.33-%100) doğruluk düzeyinde kullanırken; "ritim çubuğunu" kullanma %79.16 (Ranj: %50-%100) doğruluk düzeyinde kullandığı görülmektedir. Hasan'ın "zilli tef" çalmada ise, %70.83 (Ranj: %25-%100) doğruluk düzeyinde kullandığı belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, orff uygulamasıyla birlikte Hasan'ın üçüncü yoklama oturumundan sonra üst üste gerçekleştirilen üç yoklama oturumunda %100 doğruluk düzeyinde şarkı eşliğinde tüm ritim aletlerini bağımsız şekilde kullanmasından dolayı uygulama oturumları sonlandırılmıştır. Ayrıca Hasan'ın tüm ritim aletlerine ilişkin ikinci ve

üçüncü toplu yoklama oturumlarında %100 doğruluk düzeyinde ritim aletlerini doğru şekilde kullanabildiği ortaya çıkmıştır.

4. 1. 2. 3. Derin'in Ritim Aletlerinin Kullanımı İle İlgili Edinim Bulguları

Grafik 4.2'de Derin'in "marakas" kullanma ile ilgili başlama düzeyi verilerine bakıldığında Derin'in ortalama %0 doğruluk düzeyindeyken, "ritim çubuğu" kullanma %25, "zilli tef" çalma ise %25 düzeyinde gerçekleştirdiği ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle Derin'in başlama düzeyinde her üç ritim aletini bağımsız şekilde kullanamadığı belirlenmiştir. Başlama düzeyinde kararlı veri toplandıktan sonra Derin'le toplam 6 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Her bir öğretim oturumu öncesinde yoklama oturumları gerçekleştirilmiş olup, öğretim oturumları öncesinde yapılan yoklama oturumlarında Derin'in "marakas" kullanma ortalama %72,22 (Ranj: %0-%100) doğruluk düzeyinde kullanırken; "ritim çubuğunu" kullanma %75 (Ranj: %25-%100) doğruluk düzeyinde kullandığı görülmektedir. Derin'in "zilli tef" çalmada ise, %70,83 (Ranj: %25-%100) doğruluk düzeyinde kullandığı belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, orff uygulamasıyla birlikte Derin'in üçüncü yoklama oturumundan sonra üst üste gerçekleştirilen üç yoklama oturumunda %100 doğruluk düzeyinde şarkı eşliğinde tüm ritim aletlerini bağımsız şekilde kullanmasından dolayı uygulama oturumları sonlandırılmıştır. Ayrıca Derin'in tüm ritim aletlerine ilişkin üçüncü toplu yoklama oturumunda %100 doğruluk düzeyinde ritim aletlerini doğru şekilde kullanabildiği ortaya çıkmıştır.

4. 2. Alperen, Hasan ve Derin'in İzleme ve Genelleme Bulguları

Bu bölümde Alperen, Hasan ve Derin'in izleme ve genelleme bulguları özetlenmiştir. Buna göre Alperen, Hasan ve Derin'in her birinin uygulama sürecinin tamamlanmasından bir, üç ve beş hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarının tümünde %100 doğruluk düzeyi gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde tüm deneklerin izleme oturumlarının bitiminden bir hafta sonra gerçekleştirilen genelleme oturumlarında, farklı uygulayıcı, zaman ve ortam koşullarına göre %100 düzeyinde doğruluk gösterdikleri belirlenmiştir.

4. 3. Sosyal Geçerlilik Bulguları

Sosyal geçerlilik yapılan araştırmanın önemi, etkililiği ve uygunluk durumu ile ilgili sonuçların elde edilmesi için yapılan değerlendirmedir (Kennedy, 1992; Wolf, 1978'den

akt; Atbaşı ve Karasu, 2019). Bu çalışmada sosyal geçerlik bulgularını elde edebilmek için çalışılan 3 OSB’li öğrenci velisine açık uçlu sorulardan oluşan soru formu oluşturulmuştur. Birinci soru olarak sorulan “Çocuğunuzun bu çalışmada yer almasından memnun musunuz? ” sorusuna öğrencilerin anneleri “memnunuz” şeklinde cevap verdiler ve böyle bir çalışma içerisinde çocuklarının olmasından mutlu olduklarını dile getirdiler.

İkinci soru olan “Bu çalışma ile öğretilen şarkıların ve ritim becerilerinin çocuğunuzun sosyalleşmesine katkıda bulunduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna anneler, çocuklarının özgüvenlerinin arttığını, daha fazla şarkı söylemeye başladıklarını, farklı ortam ve kişilerle de şarkı söyleme ve ritim tutma çalışmalarına katıldıklarını ve çalışmanın yapıldığı rehabilitasyon merkezine daha istekli gittiklerini belirttiler.

Üçüncü soru olan “Bu çalışma çocuğunuzun davranışlarını olumlu yönde etkiledi mi?” sorusuna anneler, ağlama krizlerinin şarkı söyleme, dinleme ve de ritim tutma esasında gerçekleşmediğini, öğrencilerin kardeşleri ve arkadaşları ile şarkı söyleme ve ritim tutma çalışmaları ile birlikte ilişkilerinin olumlu yönde olduğunu dile getirdiler. Sorulan sorulara ailelerden alınan cevaplar doğrultusunda, yapılan çalışmanın sosyal geçerliliğinin olduğu sonucu çıkarılabilir.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5. 1. Tartışma

Bu araştırmanın bulguları, araştırmanın amaçlarıyla paralellik gösterecek şekilde “edinimle ilgili bulgular” ve “izleme ve genelleme ile ilgili bulgular” başlıkları olmak üzere iki başlık altında özetlenmiştir. Ayrıca araştırmada sosyal geçerlik bulgularını elde edebilmek için çalışılan 3 OSB’li öğrenci velisine açık uçlu sorulardan oluşan soru formu oluşturularak veriler elde edilmiştir. Araştırmanın birinci bulgusu olan “edinimle ilgili bulgular” ve “izleme ve genelleme ile ilgili bulgular” incelendiğinde, araştırmaya katılım gösteren üç öğrencinin (Alperen, Hasan ve Derin) kendilerinden söylemeleri istenen şarkıları ("Arkadaşım eşek", "Bak postacı geliyor" ve "İlgaz Anadolunun" şarkıları) başlangıçta söyleyemedikleri ve ritim aletlerini kullanarak kendilerinden şarkı eşliğinde ritim tutamadıkları (marakas, ritim çubuğu ve zilli tef çalma) belirlenmiştir. Ancak orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri orff yaklaşımıyla birlikte eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanıldığında, OSB’li her üç öğrencinin de hem şarkıları söyleyebildikleri hem de ritim aletlerini kullanarak şarkılara ritim tutabildikleri görülmüştür. Diğer deyişle, şarkı söyleme ve ritim tutma becerilerinin öğretiminde orff yaklaşımıyla birlikte eş zamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin anneleriyle yapılan görüşmelerde anneler, çocuklarının öğrendikleri şarkıların yanı sıra sevdiği başka şarkıları da söyledikleri ve şarkılarla birlikte ritim tutmaya devam ettiklerini dile getirmişlerdir. Annelerden bir tanesi ise, çocuğunun şarkı dinleme esnasında öfke krizlerinin veya ağlamalarının kesildiğini, bunun da kendilerini çok mutlu ettiğini dile getirmiştir.

Alan yazında Orff yaklaşımının ritim, ses ve hareket üçlüsünden oluştuğu (Cubasch, 2003) vurgulanmakla birlikte gerek bu çalışmada gerekse orff yaklaşımı kullanılarak alan yazında yürütülen çalışmalarda genellikle hareket bileşeni eklenerek dans ve beden perküsyonu uygulamalarının gerçekleştirilmediği görülmektedir. Benzer şekilde, Türkiye’de Orff yaklaşımı kullanılarak OSB’li bireylerle yürütülen sınırlı sayıdaki çalışmalara bakıldığında, bu çalışmalarda da ritim, ses ve hareket üçlüsünün bir arada kullanılmadığı görülmektedir. OSB’li bireyler ile Orff yaklaşımı kullanılarak yapılan çalışmalara bakıldığında ise, alanyazında biri kavram öğretimi (Eren, 2012), diğeri de

iletişim becerilerinin geliştirilmesi (Sağırkaya, 2014) üzerine yapılmış iki çalışmaya rastlanmıştır.

Sağırkaya tarafından 2014 yılında yürütülmüş çalışmada, temel motor becerilerini kullanabilen OSB özelliği gösteren çocuklarda iletişim becerilerinin geliştirilmesinde orff-schulwerk yöntemi kullanılmış olup, elde edilen sonuçların bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte olduğunu göstermiştir. Ancak Sağırkaya'nın (2014) mevcut araştırmadan farklı olarak araştırma sürecinde, pedagojik müzik terapi teknikleri ve Orff müzik terapi tekniği (Orff Musiktherapie) birleştirilerek OSB'li bir bireyin sosyalleşmesi ve iletişim kurma becerisinin gelişimi üzerindeki etkisine bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar, Orff-Schulwerk yaklaşımı ve müzik ile terapinin birarada kullanıldığı tekniklerle birlikte OSB'li bireyin mekân bazlı iletişimi sürdürdüğü tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma, orff yaklaşımının sadece şarkı söyleme, ritim tutma gibi müzikle ilgili becerilerde değil sosyal iletişim başlatma ve sürdürme gibi becerileri sağlamada da önemli katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, Orff-Schulwerk yaklaşımının kullanıldığı bu çalışmada, OSB'li bir bireyle çalışarak iletişim becerilerinin yanı sıra aşırı hareketli ve şiddet uygulayabilen çocukların sergilediği davranış problemlerinde de azalmalara yol açarak, çocukların dikkatini verme ve sosyal etkileşim alanlarında olumlu yönde ilerlemeler sağladığı ileri sürülmüştür. Söz konusu bu çalışmadaki sosyal geçerlikle ilgili bulguya bakıldığında, öğrencilerden birinin annesinin çalışma ile birlikte çocuğunun ağlama ve öfke krizlerinde azalma olduğuna ilişkin görüş beyan etmesi sonucunda elde edilen bulguyla paralellik göstermektedir.

Eren, Deniz ve Düzkantar (2013) tarafından çalışmada, Orff Yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. OSB tanısı konulmuş 4,5 ve 5,5 yaşlarında iki erkek ve 3 yaşında bir kız çocuğunun yer aldığı söz konusu çalışmada, Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri ve öğretim uygulamalarının sosyal geçerlik boyutu da incelenmiştir. Orff yaklaşımına göre hazırlanan müziksel etkinlikler içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile OSB'li üç çocukla yapılan gömülü öğretim uygulaması sonucunda edinilen bulgulara göre, başlama düzeyi göre eğrilerine göre çalışma sonunda artı yönde bir farklılık olduğu gözlemlenmiş ve Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri

içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi kullanılarak yapılan gömülü öğretimin OSB'li öğrencilere sarı renk öğretiminde etkili olduğunu ileri sürmüştür.

Müzikle ilgili kavramların öğretimine yönelik olarak Karşıyakalı, Deniz ve Düzkantar-Uysal (2011) tarafından eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında ise, adı söylenen üç çalgıyı gösterebilme ("marakası gösterebilme", "metelefonu gösterebilme" ve "mızıkayı gösterebilme") hedef davranışının öğretiminde eşzamanlı ipucu ile öğretimin etkili olduğu gözlenmiştir. Benzer şekilde Çay ve Özbey tarafından 2016 yılında eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanılarak zihinsel geriliği bulunan 2'si erkek, 1'i kız olmak üzere 3 öğrenci ile bu kez ritim tutuma becerisinin öğretilmesi üzerinde etkililik çalışması yürütülmüş olup, birebir yapılan çalışma sonunda gitarla ritim tutma becerisinin öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkili olduğu belirlenmiştir. Burada özetlenmiş olan her üç çalışmada müzikle ilgili kavram öğretimi ve ritim tutma becerisinin öğretiminde gerek orff yaklaşımının gerekse eş zamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkili olduğuna yönelik ortaya çıkan bu sonuç her ne kadar çalışılan konu açısından farklılık göstermiş olsa da mevcut araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Orff yaklaşımı kullanılarak Türkiye'de yürütülen çalışmalar bir bütün olarak ele alındığında, OSB'li, zihinsel engelli gibi yetersizliğe sahip olan öğrencilere kavram veya iletişim becerilerinin öğretilmeye çalışıldığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, Türkiye'de yürütülmüş olan bu çalışmadaki gibi orff yaklaşımı kullanarak şarkı söyleme ve söylenen şarkıya uygun ritim tutma becerilerine yönelik olarak gerçekleştirilmediği görülmektedir. Alan yazında, müzik ve vurmali ritim aletleri ile yapılan çalışmaların sosyal beceriler ile dikkat ve odaklanma becerilerinin gelişimine yönelik olumlu yönde etkide bulunduğu ileri sürülmektedir (Anlı, 2017). Özellikle OSB'li bireylerin sosyal etkileşim ve iletişimde bozukluk yaşadıkları ve de sınırlı ilgi ve yineleyici davranışlar sergiledikleri (Kırcaali-İftar, 2015) düşünüldüğünde, bu çalışmada olduğu gibi orff yaklaşımına göre hazırlanan şarkı söyleme ve ritim tutma gibi müziksel etkinliklerin OSB'li öğrencilerin sosyal etkileşim ve iletişimine de katkı sağlayabileceği öngörülmektedir. Yurt dışı çalışmalara bakıldığında (Filianou ve Stamatopoulou, 2013) ise, şarkı söyleme ve ritim tutma gibi müzik etkinliklerini birarada ele alan araştırmalara rastlamak mümkündür. Örneğin; Yunanistan'da yaptıkları bir araştırmada 7-10 yaş aralığındaki OSB'li ve zihinsel geriliği olan 5 çocuk

üzerinde orff yaklaşımını kullanarak temel müzik ve hareket yaklaşımının avantajlarını ve etkililiğini göstermeyi amaçlamıştır. Grupla yapılan bu çalışma sonunda öğrenciler arasındaki işbirliği artmış, bilişsel gelişime olan katkısının yanında motor beceriler ve sosyal beceriler üzerinde de olumlu etkilerinin görüldüğü ifade edilmiştir. (Shu-Ping, 2010) yapmış olduğu tez çalışmasında orta-ağır zihinsel yetersizliği bulunan 12 yetişkin ile orff yaklaşımının bileşenlerinden olan bedensel hareketler, ritim ve sesi kullanarak bu öğrencilerin öğrenme tutumlarını iyileştirmeyi ve müzik becerilerine katkıda bulunmayı hedeflemiştir. Yapılan çalışma sonunda öğrencilerin orff çalgılarını çalma, bedensel hareketler ile ritim tutma becerilerinde ilerlemeler kaydettiği gözlenerek orff yaklaşımının zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için ideal bir müzik yöntemi olduğu sonucuna varılmıştır. (Ghasemtabar, Hosseini, Fayyaz, Arab, Naghashian ve Poudineh, 2015) ise yaptıkları çalışmada 13'ü deney grubu, 14'ü kontrol grubu olmak üzere toplamda 27 OSB'li öğrenci ile çalışmış ve orff yaklaşımı kullanarak yapılan müzik etkinliklerinin bu öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimi üzerine etkililiğini araştırmışlardır. Çalışma sonunda yapılan ön test- son test analizleri sonucunda deney grubuna katılan öğrencilerin sosyal beceri puanlarında anlamlı farklılıklar gözlemlendiği ifade edilmiştir. Bu çalışmalar sonunda elde edilen bulgular orff yaklaşımı ile hazırlanan müzik etkinliklerinin şarkı söyleme ve şarkıya uygun ritim tutma becerileri üzerinde etkili olduğuna ilişkin bulguları desteklemektedir.

Sonuç olarak, alan yazında orff yaklaşımı kullanılarak OSB'li bireylere yönelik gerçekleştirilen araştırma sonuçları bir bütün olarak ele alındığında, şarkı söyleme ve ritim tutma becerilerinin yanı sıra kavram öğretimi, sosyal etkileşim ve iletişimde bulunma becerilerinin öğretimi üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, herhangi bir etkinlikle meşgul olmadıklarında stereotip hareketleri ile başbaşa kalabilen ya da problem davranışlar sergileyen OSB'li bireylere yönelik olarak orff yaklaşımı kullanarak şarkı söyleme ve herhangi bir müzik aleti ile meşgul olmaları sağlandığında ise, OSB'li bireylerin davranış problemlerinde azalmalar da meydana gelebileceği varsayılmaktadır. Benzer şekilde bu çalışmada da Orff yaklaşımıyla birlikte eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanılarak OSB'li üç öğrenciye üç adet şarkı söyleme ve şarkıya eşlik edecek şekilde 3 adet müzik çalgısıyla ritim tutma becerileri öğretilmiştir. Ayrıca, OSB'li bu üç öğrencinin anneleri ile yapılan görüşmelerde anneler, öğrencilerin öğrendikleri bu becerileri günlük yaşamlarında kullandıklarını ve

şarkı söyleme veya ritim tutma esnasında daha önce sergilediği ağlama davranışı, örke krizi gibi davranış problemlerini sergilemediklerini dile getirmişlerdir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmada ileri araştırmalara ve uygulamacılara yönelik olmak üzere iki farklı öneri yer almaktadır. Söz konusu öneriler aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

1- Orff yaklaşımı ritim, ses ve hareket üçlüsünden oluşmaktadır (Cubasch, 2003). Bu çalışmada ise ritim ve ses bileşenleri kullanılmış ancak hareket bileşeni kullanılmamıştır. Diğer çalışmalarda yapılacak uygulamalara hareket bileşeni de eklenerek dans ve beden perküsyonu uygulamaları yapıp OSB’li bireylerin gelişimi üzerindeki etkililiği araştırılabilir.

2-Eş zamanlı ipucuyla öğretim yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın yanı sıra diğer yanlışsız öğretim yöntemleri de kullanılarak bu yöntemlerin etkililiği sınanabilir ve yöntemler arasında karşılaştırmalar yapılabilir.

3-Bu çalışma OSB’li öğrencilere yönelik yapılmıştır. Diğer yetersizlik gruplarıyla da aynı çalışma yapıp etkililiği sınanabilir.

4-OSB’li öğrencilerle çalışan eğitimcilere Orff yaklaşımı ile ilgili eğitimler verilmesi ve eğitimcilerin bu yaklaşımı derslerinde kullanarak kavram ve beceri öğretimlerinde kullanmaları sağlanabilir.

5-OSB’li çocukların ailelerine müzik ve orff eğitimleri verilerek, ev ortamında ebeveynlerin çocukları ile etkileşim kurabilmelerine ve eğlenceli vakit geçirebilmelerine katkıda bulunulabilir.

KAYNAKLAR

- Akmanoğlu, N. (2002). *Otistik Bireylere Adı söylenen Rakamın Gösterilmesi Becerisinin Öğretiminde Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir.
- Altunel, M. (2007). *Otistik Özellik Gösteren Öğrencilere Soru Cevaplama Becerilerinin Öğretiminde Küçük Grup Düzenlemesi İle Sunulan Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir.
- Anlı, Z. G., (2017). *Dikkat Eksikliği Olan 6-12 Yaş Arası Çocuklarda Vurmalı Çalgılar Kullanılarak Dikkat Sürelerinin Artırılmasına Yönelik Modellerin İncelenmesi ve Bir Model Önerisi*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi.
- Atbaşı, Z., & KARASU, N. Uygulama Örneği Üzerinden Sosyal Geçerlik Kavramının Anlamı ve Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 283-303.
- Aycan, B. (2018). *Dalcroze, OrffSchulwerk Ve Kodaly Yöntemlerinin Müzik Eğitiminde Kullanımına İlişkin Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Malatya
- Aydın, A., Kınacı C. (2015). *Otizme çözüm var*. Hayy Kitap.
- Aydın, A., Saraç, U. T. (2014). Otistik Bireylerin Özellikleri İle Ebeveynlerinin Geniş Otizm Fenotipi Ve Aleksitimik Özelliklerinin İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, number: 24 , p. 183-209.
- Baio, J. (2014). Developmental Disabilities Monitoring Network Surveillance Year 2010 Principal Investigators; Centers for Disease Control and Prevention (CDC). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2010. *MMWR Surveill. Summ*, 63, 1-21.
- Bilen, S. Özevir, B. ve Canakay, E. (2009). *Orff Destekli Etkinliklerle Müzik Eğitimi*. Ankara: Müzik Eğitim Yayınları.
- Bodfish, J. W., Symons, F. J., Parker, D. E., & Lewis, M. H. (2000). Varieties of repetitive behavior in autism: Comparisons to mental retardation. *Journal of autism and developmental disorders*, 30(3), 237-243.
- Bodur, Ş. ve Soysal, A. Ş. (2004). Otizmin erken tanısı ve önemi. *Sted*, 13(10), 394.
- Centers for Disease Control and Prevention (2019). Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html> adlı internet adresinden 5 Mayıs 2019 tarihinde indirilmiştir.
- Centers for Disease Control and Prevention (2016). Autism spectrum disorder: Data & Statistics. Available from: <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html> adlı internet adresinden 2 Mayıs 2019 tarihinde indirilmiştir.
- Çanak, N. (2018). *Otizimli Çocukların Resimlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Edirne

- Çay, E. ve Özbey, F. (2016). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Gitarla Ritim Atma Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 43-66
- Erdal, G. ve Erbaş, İ. (2013). DarüşşifasWhere Music Threapy was Practiced During Anatolian Seljuks and Ottomans / Selçuklu ve Osmanlı Darüşşifalarında Müzikle Tedavi. *Journal of HistoryCultureand Art Research*, 2(1), 1-19.
- Erden, G., Akdur, S., Angın, E., Er, E. ve Aslan, B. (2014). Otizm Spektrum Bozukluğu. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı
- Eren, B. (2012). *Orff Yaklaşımına Göre Hazırlanan Müzik Etkinlikleri İçinde İpucunun Giderek Azaltılması Yöntemi İle Yapılan Gömülü Öğretimin Otistik Çocuklara Kavram Öğretmedeki Etkililiği*. Doktora Tezi, İstanbul.
- Erkaya, F. ve Gürsel, F. (2011). *Sınıf öğretmenleri için kaynaştırma sınıfları beden eğitim derslerinde otistik çocuklara yönelik kılavuz*. İçindekiler/Contents.
- Fetko, K. S., Schuster, J. W., Harley, D. A. Ve Collins, B. C. (1999). Using simultaneous prompting to teach a chained vocational task to young adults with severe intellectual disabilities. *Educationand Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 318-329.
- Filianou, M.ve Stamatopoulou, A. (2013). Orff-Schulwerk in Special Education: A Case Study. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education*, 5(2), 125-131.
- Fombonne, E. (2009). Epidemiology of pervasive developmental disorders. *Pediatric research*, 65(6), 591.
- Ghasemtabar, S. N., Hosseini, M., Fayyaz, I., Arab, S., Naghashian, H.ve Poudineh, Z. (2015). Music therapy: An effective approach in improving social skills of children with autism. *Advanced biomedical research*, 4.
- Göker, H., Şahin, İ. ve Tekedere, H. (2015). Erken çocukluk döneminde otizm teşhisine yönelik dinamik uzman sistem tasarımı. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 8(3), 167.
- Gökmen, U. (2010). *Otizm Tanısı Almış Bir Çocuğun Müziğe Ve Müzik Çalışmalarına Verdiği Tepkilerin Betimlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Gölbaşı, H. (2018). *Sivas İl Merkezi'nde Otizm Spektrum Bozuklukları Yaygınlığı Ve Sağlık Çalışanlarının Otizm Spektrum Bozukluklarına Yönelik Bilgi Ve Tutumları*. Uzmanlık Tezi, Sivas
- Güleç-Aslan, Y., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2009). Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP) ev uygulamasının bir çocukla incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-25.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Strain, P. S., Todd, A. W. ve Reed, H. K. (2002). Problem behavior interventions for young children with autism: A research synthesis. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 32(5), 423-446.
- Iseri, E., Guney, E., Guvenc, R. O., Guvenc, A. A., Ceylan, M. F., Cırak, E., ... ve Sener, S. (2014). Music therapy and hormonal responses in autism. *Gazi Medical Journal*, 25(2).

- Jungmair, U. E. (2003). Geçmiş ve geleceğe bakış. *Orff İnfö Dergisi*, 3, 18-27.
- Kaleci, Z. (2017). *Zihinsel Yetersizlik Gösteren Bireylerin Orff Çalgıları Yolu İle Müzik Becerileri Öğretimi Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Malatya
- Kanak, D. (2018). *Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Almış Öğrencilerin Sözel Basmakalıp Davranışlarını Azaltmada Tepkiyi Yarıda Kesme Ve Yeniden Yönlendirme Yönteminin Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Kanner L. Autistic disturbances of affective contact. *Nerv. Child*2:217–50, 1943
- Karagöz, D. (2018). *Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Çocuklarda 12 Saatlik Gece İdrarında Melatonin Metaboliti Düzeyinin İncelenmesi Ve Otizm Spektrum Bozukluğunun Klinik Bulguları İle Melatonin Metaboliti Atılımı Arasındaki İlişki*. Uzmanlık Tezi, Kocaeli.
- Karaaslan, D. ve Karaaslan, O. (2016). Otizmlı Çocukların Tıbbi Tanılama Sürecinde Yeralan Uzman Doktorların Tanılamaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (Trakya University Journal of Social Science)*, 18(2), 271-293.
- Karahan, S. (2006). *Tarihsel Süreç İçerisinde Türklerde Müzikle Terapi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Karşıyakalı, D. M., Deniz, J. ve Düzkantar Uysal, A. (2011). Otistik Bir Öğrenciye Adı Söylenen Çalgıyı Gösterebilme Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Kaya, G. (2016). *Hafif Düzey Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Fen Bilimleri Dersinde “Canlı-Cansız” Kavramının Öğretiminde Sabit Bekleme Süreli Öğretim Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Kern, P., Wolery, M. ve Aldridge, D. (2007). Use of songs to promote independence in morning greeting routines for young children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(7), 1264-1271.
- Kırcaali İftar, G. (2012). *Otizm Spektrum Bozukluğuna Genel Bakış*. İçinde Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri (Ed. E. Tekin İftar). 17-46. Ankara: Vize.
- Kırcaali-İftar, G. (2015). *Eğitim dizisi: otizm spektrum bozukluğu*. (Güncelleştirilmiş İkinci Baskı). İstanbul: Daktylos Yayınevi.
- Kırcaali-İftar, G., Kurt, O. ve Ülke Kürkçüoğlu, B. (2016). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı I ve II (OÇİDEP)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korkmaz, B. (2010). Otizm: Klinik ve nörobiyolojik özellikleri, erken tanı, tedavi ve bazı güncel gelişmeler. *Turkish Pediatrics Archive/Turk Pediatri Arsivi*, 45.
- Kuşçu, Ö. (2010). *Orff-Schulwerk yaklaşımı ile yapılan müzik etkinliklerinin okulöncesi dönemdeki çocuklarının dikkat becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Konya
- Lafcı, D. (2018) Meme Kanseri, Uyku ve Müzik Tedavisi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 44(1), 61-64.

- Lai M-F, (2015). *An Action Research of Applying Orff-Schulwerk in Tonal Sensibility and Singing Ability for Third Graders*. Master's thesis. Taiwan
- Lange, D. M. (2005). *Together in harmony: Combining Orff Schulwerk and music learning theory*. GIA Publications.
- Leblebici, T. (2012). *Zihinsel Engelli Öğrencilere Galoş Yapma Becerisinin Öğretiminde Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Mateos-Moreno, D. ve Atencia-Dona, L. (2013). Effect of a combined dance/movement and musictherapy on young adults diagnosed with severe autism. *Thearts in psychotherapy*, 40(5), 465-472.
- MEB (1997). 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. Resmî Gazete, No: 23011, Ankara
- MEB (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği . Resmî Gazete, No: 30471, Ankara.
- Nykrin, R. (2005). 50 Jahre “Musik Fur Kinder-Orff-Schulwerk Gedanken Zum Aktuellen Status Eines Musikpadagogischen Klassikers. *Orff Info Dergisi*, 2005.
- Ockelford, A. (2013). *Music, languageandautism: Exceptional strategies for exceptional minds*. Jessica Kingsley Publishers.
- Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı 2016-2019.T.C. Resmi Gazete (29907, 13 Nisan 2016).
- Önal, O. (2010). *Otistik Çocuklarda Müzik Eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale
- Özcan ME. [New Approaches in Treatment of AutisticDisorder]. *Turgut Özal Tıp Merkezi Dergisi*, 1998;5:205-210.
- Özkaya, B. T. (2013). Yaygın gelişimsel bozukluklardan otizm spektrum bozukluğuna geçiş: DSM-5'te karşımıza çıkacak değişiklikler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(2), 127-139.
- Rakap, S., Birkan, B. ve Kalkan, S. (2017). *Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim*. Tohum Otizm Vakfı.
- Sağırkaya, B. (2014). *Temel motor becerilerini kullanabilen otizm özelliği gösteren çocuklarda iletişim becerilerinin geliştirilmesinde Orff-Schulwerk yönteminin kullanımı* (Master's thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Sert, O. (2018). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara İletişim Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüş Ve Önerilerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir
- Sezer, F. (2011). Öfke ve Psikolojik Belirler Üzerine Müziğin Etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 1472-1493
- Sharda, M., Tuerk, C., Chowdhury, R., Jamey, K., Foster, N., Custo-Blanch, M., ... ve Hyde, K. (2018). Music improvessocialcommunicationandauditory–motor connectivity in childrenwithautism. *Translationalpsychiatry*, 8(1), 231.

- Shattuck PT, Seltzer MM, Greenberg JS, Orsmond GI, Bolt D, Kring S ve ark. (2007). Change in autism symptoms and maladaptive behaviors in adolescents and adults with an autism spectrum disorder. *J Autism Dev Disord* 2007; 37(9): 1735-1747.
- Simon, P. ve Szabo, T. (2013). *Music: social impacts, health benefits and perspectives*. Nova Science Publishers.
- Simpson, R. L. (2001). ABA and students with autism spectrum disorders: Issues and considerations for effective practice. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16, 68–71.
- Somakçı, P. (2003). Türklerde müzikle tedavi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(15), 131-140.
- Tekin, E. (1999). Yanlırsız öğretim yöntemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(03).
- Tekinarslan, İ. Ç. (2012). Otizmlı Bireylere Adı Söylenen Giysiyi Gösterme Becerisinin Öğretiminde Bilgisayar Destekli Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(4).
- Tekin-İftar. ve Kırcaali-İftar. (2004). *Özel Eğitimde Yanlırsız Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tohum Otizm Vakfı. (2017). *Türkiye’de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim*. http://www.tohumotizm.org.tr/sites/default/files/rapor_tohum_kitap_baski.pdf
- Toksoy, A. C. ve Beşiroğlu, Ş. (2010). Orff Yaklaşımı çerçevesinde İlköğretim I. Kademesinde müzik ve hareket eğitimine başlangıç için bir model önerisi. *İtü Dergisi/b*, 3(2).
- Toper, Ö. (2018). Otizm Spektrum Bozukluğu ve Zihin Yetersizliği Olan Çocuklarda Uyku Sorunları ve Davranışsal Müdahale Yöntemleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 801.
- Turan, Y. ve Karaaslan, Ö. (2019). *Otizmlı Çocuklara Yönelik Sınıf-İçi Temel Tepki Öğretimi*. İzmir: Ege Dil Konuşma ve Davranış Bilimleri Merkezi.
- Uçal, E. (2003). *Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Orff Öğretisinin Müziksel Beceriler Üzerindeki Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir
- Vaiouli, P., Grimmet, K. ve Ruich, L. J. (2015). “Bill is now singing”: Joint engagement and the emergence of social communication of three young children with autism. *Autism*, 19(1), 73-83.
- Wilkinson, K. M. (1998). Profiles of language and communication skills in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 4(2), 73-79.
- Wing, L. (2010). Otizm El Rehberi. (S. Kunt çev.). (2. Baskı). *İstanbul: Sistem Yayıncılık*.
- Yaylacı, F. (2015). *Otizm Spektrum Bozukluğunun Klinik Tanısında Dsm-Iv-Tr Ve Dsm-5 Tanı Sistemlerinin Karşılaştırılması*. Uzmanlık Tezi, İzmir.

- Yılmaz, E. (2010). Otistik çocuklarda müzik atölyesi çerçevesinde ortaya çıkan sözsüz iletişim işaretlerinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*
- Yılmaz, F., Topaloğlu, G. ve Akyüzlüer, M. (2014). Grupla Yapılan Müzik Etkinliğinin Otizmlili Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisinin Betimlenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 252-276.
- Yurteri Çetin, N. ve Akdemir, M. (2019). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Müzik Terapinin Otizm Belirtileri Ve Yaşam Kalitesi Üzerine Etkisi. *Anadolu Psikiyatri Derg* 2019; 20(x):xx-xx.
- Yücesoy, Ş. (2002). *Zihin Özürlü Öğrencilere Fotokopi Çekme Becerisinin Öğretiminde Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Yükselsin Yavuz, İ. ve Berrakçay, O. (2010). Bir Müziksel Terapi Modeli Olarak Etkileşimli Ritim Tekrarı Alıştırması'nın Otistik Spektrum Bozuklukları Olan Çocuklardaki Problem Davranışların Azaltılmasındaki Etkileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research*. Cilt 3 / 10. (25.09.2013).
- Zylstra, R. G., Prater, C. D., Walthour, A. E. ve Aponte, A. F. (2014). Autism: whytherise in rates? Our improved understanding of the disorder and increasingly sensitive diagnostic tools are playing a role--but so are some other factors. *Journal of Family Practice*, 63(6), 316-321.



Marakas



Ritim Çubukları



Zilli Tef

ARKADAŞIM EŞEK ŞARKISI

Kaç yıl oldu saymadım köyden göçeli
Mevsimler geldi geçti görüşmeyeli
Hiç haber göndermedin o günden beri
Yoksa bana küstün mü unuttun mu beni

Dün yine seni andım gözlerim doldu
O tatlı günlerimiz bir anı oldu
Ayrılık geldi başa katlanmak gerek
Seni çok çok özledim arkadaşım eşek

Arkadaşım eş arkadaşım şek arkadaşım eşek
Arkadaşım eş arkadaşım şek arkadaşım eşek

BAK POSTACI GELİYOR ŞARKISI

Bak Postacı Geliyor Selam Veriyor
Herkes Ona Bakıyor Merak Ediyor
Çok Teşekkür Ederim Postacı Sana
Pek Sevinçli Haberler Getirdin Bana

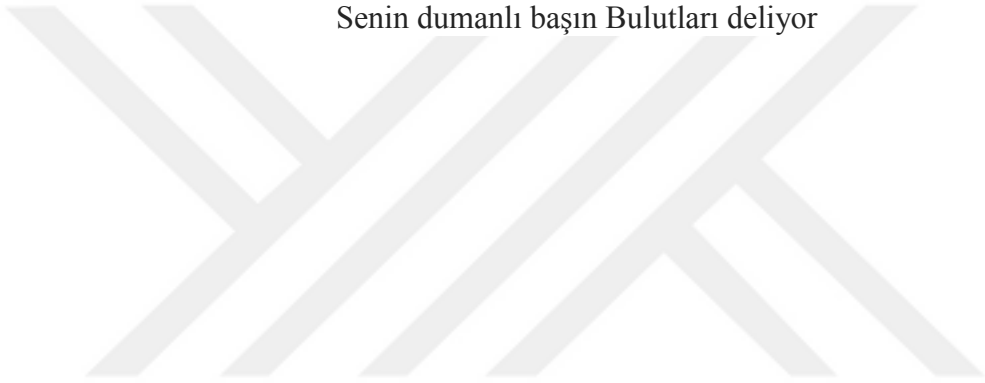
Bugün Yalnız Bu Kadar Darılmayınız
Yarın Yine Gelirim Hoşçakalınız
Haydi Git Güle Güle Uğurlar Olsun
Ellerin Dert Görmesin Kismetle Dolsun



ILGAZ ANADOLUNUN ŞARKISI

Ilgaz Anadolu'nun sen yüce bir dağısın
Ilgaz Anadolu'nun sen yüce bir dağısın
Baharda yer yüzünde o cennetin bağısın
Baharda yer yüzünde o cennetin bağısın

Yalçın kayalıkların göklere yükseliyor
Yalçın kayalıkların göklere yükseliyor
Senin dumanlı başın Bulutları deliyor
Senin dumanlı başın Bulutları deliyor



EKLER**EK - 1****Anne/Baba İzin Formu**

Yıldıray KILIÇ'ın yüksek lisans tez araştırması için yapılacak olan bu araştırmanın uygulaması süreci kapsamında çocuğumun araştırmaya katılmasında bir sakınca görmüyorum. Veri toplanması için çocuğumun video kaydının alınmasına ve çocuğumun bu araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

Araştırmacı: Yıldıray KILIÇ

Araştırmacının İletişim Bgileri: 05536536750– yildiray276@gmail.com

Anne-Baba Adı-Soyadı:

Tarih:

Anne-Baba İmzası:

EK-2
SOSYAL GEÇERLİLİK SORULARI

1-Çocuğunuzun bu çalışmada yer almasından memnun musunuz?

2-Bu çalışma ile öğretilen şarkıların ve ritim becerilerinin çocuğunuzun sosyalleşmesine katkıda bulunduğunu düşünüyor musunuz?

3- Bu çalışma çocuğunuzun davranışlarını olumlu yönde etkiledi mi?

Öğrencinin Adı:

Velinin Adı:

İmza:

EK - 3

YOKLAMA, İZLEME VE GENELLEME OTURUMLARI VERİ TOPLAMA FORMU-1**Denek Adı:****Tarih:****Şarkı Adı:** Arkadaşım Eşek Şarkısı

Oturum Sayısı	1.OT.	2.OT.	3.OT	4.OT	5.OT	6.OT	
1) Şarkının birinci dörtlüğünün birinci dizesini doğru şekilde söyler.							
2) Şarkının birinci dörtlüğünün ikinci dizesini doğru şekilde söyler.							
3) Şarkının birinci dörtlüğünün birinci ve ikinci dizesini birlikte doğru şekilde söyler.							
4) Şarkının birinci dörtlüğünün üçüncü dizesini doğru şekilde söyler.							
5) Şarkının birinci dörtlüğünün birinci, ikinci ve üçüncü dizesini birlikte doğru şekilde söyler.							
6) Şarkının birinci dörtlüğünün dördüncü dizesini doğru şekilde söyler.							
7) Şarkının birinci dörtlüğünün birinci, ikinci ,üçüncü ve dördüncü dizesini birlikte doğru şekilde söyler.							
8) Şarkının ikinci dörtlüğünün birinci dizesini doğru şekilde söyler.							
9) Şarkının ikinci dörtlüğünün ikinci dizesini doğru şekilde söyler.							

10) Şarkının ikinci dörtlüğünün birinci ve ikinci dizesini birlikte doğru şekilde söyler.							
11) Şarkının ikinci dörtlüğünün üçüncü dizesini doğru şekilde söyler.							
12) Şarkının ikinci dörtlüğünün birinci, ikinci ve üçüncü dizesini birlikte doğru şekilde söyler.							
13) Şarkının ikinci dörtlüğünün dördüncü dizesini doğru şekilde söyler.							
14) Şarkının ikinci dörtlüğünün birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü dizesini birlikte doğru şekilde söyler.							
15) Şarkının nakarat kısmını doğru şekilde söyler.							
16) Şarkının birinci, ikinci dörtlüğü ve nakarat kısmını birlikte doğru şekilde söyler.							
Toplam Doğru Tepki Sayısı							

Doğru Tepki Sayısı/Yüzdesi:

Yanlış Tepki Sayısı/Yüzdesi:

(+ : Doğru), (- : Yanlış)

EK – 4

YOKLAMA, İZLEME VE GENELLEME OTURUMLARI VERİ TOPLAM FORMU-2**Denek Adı:****Tarih:****Şarkı Adı:** Bak Postacı Geliyor Şarkısı

Oturum Sayısı	1.OT.	2.OT.	3.OT.	4.OT.	5.OT.	6.OT.	
1) Şarkının birinci dörtlüğünün birinci dizesini doğru şekilde söyler.							
2) Şarkının birinci dörtlüğünün ikinci dizesini doğru şekilde söyler.							
3) Şarkının birinci dörtlüğünün birinci ve ikinci dizesini birlikte doğru şekilde söyler.							
4) Şarkının birinci dörtlüğünün üçüncü dizesini doğru şekilde söyler.							
5) Şarkının birinci dörtlüğünün birinci, ikinci ve üçüncü dizesini birlikte doğru şekilde söyler.							
6) Şarkının birinci dörtlüğünün dördüncü dizesini doğru şekilde söyler.							
7) Şarkının birinci dörtlüğünün birinci, ikinci ,üçüncü ve dördüncü dizesini birlikte doğru şekilde söyler.							
8) Şarkının ikinci dörtlüğünün birinci dizesini doğru şekilde söyler.							

9) Şarkının ikinci dörtlüğünün ikinci dizesini doğru şekilde söyler.							
10) Şarkının ikinci dörtlüğünün birinci ve ikinci dizesini birlikte doğru şekilde söyler.							
11) Şarkının ikinci dörtlüğünün üçüncü dizesini doğru şekilde söyler.							
12) Şarkının ikinci dörtlüğünün birinci, ikinci ve üçüncü dizesini birlikte doğru şekilde söyler.							
13) Şarkının ikinci dörtlüğünün dördüncü dizesini doğru şekilde söyler.							
14) Şarkının ikinci dörtlüğünün birinci, ikinci ,üçüncü ve dördüncü dizesini birlikte doğru şekilde söyler.							
Toplam Doğru Tepki Sayısı							

Doğru Tepki Sayısı/Yüzdesi:

Yanlış Tepki Sayısı/Yüzdesi:

(+ : Doğru), (- : Yanlış)

EK-5

YOKLAMA, İZLEME VE GENELLEME OTURUMLARI VERİ TOPLAMA FORMU-3

Denek Adı:

Tarih:

Şarkı Adı: Ilgaz Anadolu'nun Şarkısı

Oturum Sayısı	1.OT.	2.OT.	3.OT.	4.OT.	5.OT.	6.OT.	
1.Şarkının birinci kısmı birinci dizesini doğru şekilde söyler.							
2.Şarkının birinci kısmı birinci dizesini ikinci kez tekrar eder.							
3. Şarkının birinci kısmı ikinci dizesini doğru şekilde söyler.							
4. Şarkının birinci kısmı ikinci dizesini ikinci kez tekrar eder.							
5. Şarkının ikinci kısmı birinci dizesini doğru şekilde söyler.							
6. Şarkının ikinci kısmı birinci dizesini ikinci kez tekrar eder.							
7. Şarkının ikinci kısmı ikincidizesini doğru şekilde söyler.							
8. Şarkının ikinci kısmı ikinci dizesini ikinci kez tekrar eder.							
9.Şarkının tamamını doğru şekilde söyler							
Toplam Doğru Tepki Sayısı							

EK - 6

YOKLAMA, İZLEME VE GENELLEME OTURUMLARI VERİ TOPLAMA FORMU-4

Denek Adı:

Tarih:

Uygulama Adı: Zilli Tef Çalma

Oturum Sayısı	1.OT.	2.OT.	3.OT	4.OT	5.OT	6.OT	
1-Tefi eline alır.							
2-Tefi tutma yerinden doğru şekilde tutar.							
3-Şarkının ritmine uygun olarak zilli tefi sallar.							
4-Şarkı bittiğinde tefi bırakır.							
Toplam Doğru Tepki Sayısı							

Doğru Tepki Sayısı/Yüzdesi:

Yanlış Tepki Sayısı/Yüzdesi:

(+: Doğru), (- : Yanlış)

EK - 7

YOKLAMA, İZLEME VE GENELLEME OTURUMLARI VERİ TOPLAMA FORMU-5**Denek Adı:****Tarih:****Uygulama Adı:** Ritim Çubuğu Çalma

Oturum Sayısı	1.OT.	2.OT.	3.OT	4.OT	5.OT	6.OT	
1-İki tane olan ritim çubuğunun birincisini sağ eline alır.							
2-İki tane olan ritim çubuğunun ikincisini sol eline alır.							
3-Şarkının ritmine uygun olarak ritim çubuklarını masaya vurur.							
4-Şarkı bittiğinde ritim çubuklarını bırakır.							
Toplam Doğru Tepki Sayısı							

Doğru Tepki Sayısı/Yüzdesi:

Yanlış Tepki Sayısı/Yüzdesi:

(+: Doğru), (- : Yanlış)

EK - 8

YOKLAMA, İZLEME VE GENELLEME OTURUMLARI VERİ TOPLAMA FORMU-6

Denek Adı:

Tarih:

Uygulama Adı: Marakas Çalma

Oturum Sayısı	1.OT.	2.OT.	3.OT	4.OT	5.OT	6.OT	
1-Marakası eline alır.							
2- Şarkının ritmine uygun marakası sallar.							
3-Şarkı bittiğinde marakası bırakır.							
Toplam Doğru Tepki Sayısı							

Doğru Tepki Sayısı/Yüzdesi:

Yanlış Tepki Sayısı/Yüzdesi:

(+: Doğru), (- : Yanlış)