

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

ORFF YAKLAŞIMI İLE BİRLİKTE SUNULAN SOSYAL ÖYKÜ
UYGULAMALARININ GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN
ÇOCUKLARA MÜZİKAL BECERİ KAZANDIRMADA ETKİLİLİĞİ

Didem Mutlu KARŞIYAKALI DOĞAN
(Doktora Tezi)

İstanbul, 2020

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

ORFF YAKLAŞIMI İLE BİRLİKTE SUNULAN SOSYAL ÖYKÜ
UYGULAMALARININ GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN
ÇOCUKLARA MÜZİKAL BECERİ KAZANDIRMADA ETKİLİLİĞİ

THE EFFECTIVENESS OF SOCIAL STORY INTERVENTIONS PRESENTED WITH
ORFF APPROACH IN ACQUISITION OF MUSICAL SKILLS FOR CHILDREN WITH
DEVELOPMENTALLY DISABLED

Didem Mutlu KARŞIYAKALI DOĞAN
(Doktora Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Jale DENİZ
Prof. Dr. Arzu ÖZEN

İstanbul, 2020

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
©2020**

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

28/07/2020



Didem Mutlu KARŞIYAKALI DOĞAN

ÖZGEÇMİŞ

2000-2004	İzmir Işıl Saygın Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
2004-2008	Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği Bölümü - Lisans Programı
2008-2011	Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı -Yüksek Lisans Programı
2008-2010	Eyüp İlköğretim Okulu ve İş Okulu'nda Müzik Öğretmeni
2009-2010	Hüseyin Keçici Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi ve İş Eğitim Merkezi- Müzik Öğretmeni
2010-2019	Eyüp Sultan Ortaokulu- Müzik Öğretmeni
2015-2020	Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı- Doktora Programı
2017-2018	The San Francisco School- Orff Internship Program (1.Dönem)
2018-2019	Maltepe Üniversitesi Çocuk Konservatuvarı- Öğretim Elemanı–Orff Çalgıları
2019	Malatya-Yeşilyurt İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü-Müzik Öğretmeni

ÖNSÖZ

Özel eğitimin nihai hedefinin kaynaştırma uygulamaları olmasına rağmen; kaynaştırma öğrencileri normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitimlerini alırken zaman zaman bir takım zorluklar yaşamaktadırlar. Bu zorluklar ise; farklı gelişim özelliği gösteren bu öğrencileri sosyal ve akademik anlamda olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Günümüzde pek çok araştırmada müzik, özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler için sözsüz bir iletişim aracı olarak görülmektedir. Çağdaş müzik eğitimi yaklaşımlarından birisi olan Orff yaklaşımı her çocuğu yapabilirliği ile kabul eder. Çocuklar bu yaklaşım ile harmanlanmış bir müzik dersinde rekabet kaygısından uzak, müzik eğitiminin temellerini alırken, aynı zamanda da kendilerini müzikal bir şekilde istedikleri gibi ifade edebilme deneyimini yaşarlar. Sosyal öyküler özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik, özellikle sosyal becerilerikazandırmada etkililiği pek çok araştırma bulguları ile kanıtlanmış bir öğretim uygulamasıdır. Bu araştırmada, gelişimsel yetersizliği bulunan çocuklara Orff yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan müzikal becerilerin öğretimi sosyal öyküler ile birlikte sunulmuştur.

2008 yılında yeni mezun olmuş bir müzik öğretmeni olarak farklı gelişimsel özellikler gösteren çocukların bulunduğu bir okula atanmıştım. Lisans eğitimim boyunca özel gereksinimi olan bireyler için ne yazık ki hiçbir ders görmemiştik. Birbirinden farklı gelişim özelliği gösteren bu çocuklar ile ne yapabileceğim konusunda doğrusu pek bir fikrim olmayışı beni ilk olarak yüksek lisans ardında doktora çalışmamda özel eğitim ve müzik birlikteliğine götürdü. Bu yolda yürümeye karar vermekle birlikte, bana farklı bakış açıları kazandıran, ufkumu genişleten pek çok kıymetli insan ile tanışma şansını yakaladım. Araştırmamın her aşamasında bitmek tükenmek bilmeyen bir sabırla bana her zaman destek olan, motive eden ve güvenen çok kıymetli danışman hocalarım Doç. Dr. Jale DENİZ ve Prof. Dr. Arzu ÖZEN'e, yüksek lisans öğrenimimden bu yana çalışmalarımda ihtiyacım olan her an benden desteğini esirgemeyen Prof. Dr. Levent DENİZ'e ve Doç. Dr. Duygu PİJİ KÜÇÜK'e, otizme, nörolojiye ve farklı gelişim özelliği gösteren çocuklara duyduğum ilgide çok büyük emeği ve desteği olan Prof. Dr. Barış KORKMAZ'a, özel eğitim alanında bana her an destek olmuş, üzerimden kıymetli desteğini hiçbir zaman esirgemeyen Prof. Dr. Gönül KIRCAALI İFTAR ve Doç. Dr. Nur KARAUMUR AKÇİN'e, sosyal öyküler üzerine kıymetli desteklerini araştırmam

süresince eksik etmeyen Doç. Dr. Seray OLÇAY, Dr. Çimen ACAR ve Arş. Gör. Dilay AKGÜN GİRAY'a, beni derslerine kabul eden ve her sorumda yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Aydan AYDIN ve Dr. Oktay SARI'ya, her zaman bana ve sınıf arkadaşlarıma verdiği pozitif enerjisi ile doktora öğrenimimde dersini alma şansını bulduğum Prof. Dr. Dilek BATIBAY'a, Orff-Schulwerk'i özümseyebilmem konusunda bana okulunda çok güzel deneyimler sunan Doug GOODKIN, James HARDING ve Sofia LOPEZ'e, Orff-Schulwerk'i çocuklar ile çalışmamda bana çok önemli katkıları olan Prof. Dr. Çiğdem İYİCİL'e, lisans eğitimimden bu yana her zaman yanımda olan Doç. Dr. Filiz YİĞİT'e, araştırmama katılan dört kıymetli öğrencime, ne zaman enerjim düşse bana inanılmaz bir güç veren arkadaşlarım Sevil TUFAN'a, Özlem TUZCU'ya, Orff yaklaşımında beni baktığım noktadan daha fazlasına götüren Emine YAPRAK KOTZİAN'a, doktora sınıf arkadaşlarıma, yola çıktığım ilk günden beri bıkmadan beni motive eden ve hep yanımda olan anneciğime, gökyüzünden beni izleyen canım babama, hep yanımda olan kardeşlerime, sonsuz bir sabırla doktora eğitimim boyunca bir an bile yorulmadan bana destek olan eşim Muhittin DOĞAN'a ve en kritik anlarda uyuyarak bana destek olan canım oğlum Mete'ye teşekkürü bir borç bilirim.

Didem Mutlu KARŞIYAKALI DOĞAN

İstanbul, Ağustos 2020

ÖZET

Bu araştırmada, Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamalarının gelişimsel yetersizliği olan çocuklara (GY) müzikal beceri kazandırmadaki etkililiği incelenmiştir. Araştırma, İstanbul’da bir ortaokulda eğitim gören, gelişimsel yetersizlik tanılı, 11-13 yaş aralığında, iki kız bir erkek toplam 3 kaynaştırma uygulamalarına devam eden öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, tek denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, katılımcıların bağımsız olarak hedeflenen zincirleme müzikal becerileri (*“gösterilen ritim kalıplarını -dörtlük, sekizlik, onaltılık ritim kalıpları- def ile çalabilme”*, *“öğrendiği ritim kalıplarından oluşmuş bir şarkıyı çalarak söyleyebilme”* ve *“öğrendiği ritim kalıplarını beden perküsyonu ile çalabilme”*) sergileyebilmesidir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise; Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamasıdır. Araştırma bulguları; Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamalarının GY olan çocuklara müzikal beceri kazandırmada etkili olduğunu göstermektedir. Katılımcılara, öğretim sona erdikten 4 hafta sonra yapılan izleme oturumlarında, öğrenilenlerin kalıcılığının korunduğu görülmüştür. Yapılan genelleme oturumlarında ise; katılımcıların öğrendikleri zincirleme müzikal becerileri farklı araç-gereç, farklı ortam ve farklı kişiye genelleylebildikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Orff yaklaşımı, müzikal beceri, sosyal öyküler, gelişimsel yetersizlik, kaynaştırma

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine effectiveness of social story interventions, which was presented with Orff approach, to gain musical skills to developmentally disabled children. The study was conducted with a total of 3 participants, two females and one male, middle schoolers at Istanbul, between the ages of 11-13 years. All participants were inclusive students officially diagnosed as developmentally disabled. The multiple probe design with probe sessions across participants was used in this study. The dependent variable of research was, performing of independently aimed successive musical skills (“playing showed rhythms -quarter, quaver, grouped semiquavers- with tambourine”, “singing a song with playing instrument, which is constructed with the rhythms learned by participant” and “playing learnt rhythmic blocks with body percussion”) by participants. The independent variable of research was teaching application; which included teaching of musical skills prepared in compliance with Orff approach principles that was introduced with social stories. The findings showed that Social Story applications which prepared in compliance with Orff approach to teach aimed musical skills to develop mentally disabled children were effective. Monitoring session conducted 4 week after the end of teaching sessions, and it was seen that learned skills were preserved. It was also seen that participants could generalize musical skills that they learnt, with different equipment, different conditions, and to a different person.

Keywords: Orff approach, musical skills, social stories, developmental disability, inclusive

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANI.....	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolarLİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç.....	9
1.3. Önem.....	10
1.4. Sınırlılıklar	11
1.5. Tanımlar	11
1.6. Kısaltmalar	11
BÖLÜM II: ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	13
2.1. GY Olan Bireyler	13
2.2. GY Olan Bireylerin Eğitiminde Kullanılan Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar	13
2.3. Sosyal Öyküler	14
2.3.1. Sosyal öykülerde olması gereken özellikler	14
2.3.2. Sosyal öykülerde kullanılan cümle türleri ve oranları	16
2.3.3. Sosyal öykülerin uygulanması.....	18
2.3.4. Sosyal öykülerin silikleştirilmesi.....	18
2.4. Sosyal Öyküler ile İlgili Yapılan Araştırmalar	19
2.5. Müzikli Sosyal Öyküler İle Yapılan Araştırmalar	19
2.6. Orff Yaklaşımı.....	22
2.6.1. Orff yaklaşımı ve GY olan bireyler	27
2.6.2. Müzik eğitimi ve kaynaştırma uygulamaları.....	28
2.6.3. Orff yaklaşımının GY olan bireylerde kullanıldığı araştırmalar	30

2.6.4. Orff yaklaşımının müzikal becerileri kazandırmaya yönelik kullanıldığı araştırmalar	32
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	35
3.1. Katılımcılar	35
3.1.1. GY olan çocukların belirlenme süreci.....	35
3.1.2. Katılımcılarda aranan önkoşul özellikler	36
3.1.3. GY olan katılımcıların özellikleri	37
3.2. Araştırmacı.....	38
3.3. Gözlemci	39
3.4. Ortam	39
3.5. Araç - Gereçler	40
3.6. Müzikal Becerilerin Öğretiminde Orff Yaklaşımının Kullanımı.....	41
3.7. Araştırmanın Modeli.....	44
3.8. Bağımlı Değişken	46
3.9. Bağımsız Değişken	48
3.10. Olası tepki tanımları ve kayıt süreci	49
3.11. Uygulama Süreci	49
3.11.1. Pilot çalışma	50
3.11.2. Deney süreci	51
3.11.2.1. Başlama düzeyi oturumları	51
3.11.2.2. Günlük yoklama oturumları.....	51
3.11.2.3. Öğretim oturumları.....	52
3.11.2.3.1. Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamaları – “Gösterilen Ritim Kalıplarını Def ile Çalabilme” becerisi (dörtlük ritim) örnek öğretim oturumu.....	53
3.11.2.3.2. Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamaları – “Öğrendiği Ritim Kalıplarından Oluşmuş Bir Şarkıyı Çalarak Söyleyebilme” becerisi örnek öğretim oturumu	54

3.11.2.3.3. Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamaları – “Öğrendiği Ritim Kalıplarını Beden Perküsyonu ile Çalabilme” becerisi örnek öğretim oturumu.....	55
3.11.2.4. Genelleme oturumları.....	58
3.11.2.5. İzleme oturumları.....	58
3.12. Verilerin Toplanması ve Analizi	58
3.12.1. Etkilik verilerinin toplanması ve analizi	58
3.12.2. Güvenirlik verilerinin toplanması ve analizi	59
3.12.2.1. Uygulama güvenirliliği verilerinin toplanması ve analizi	59
3.12.2.2. Gözlemciler arası güvenirliliği verilerinin toplanması ve analizi ...	60
3.12.3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması ve analizi	61
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	63
4.1. Orff Yaklaşımı İle Birlikte Sunulan Sosyal Öykü Uygulamalarının GY Olan Çocuklara Müzikal Beceri Kazandırmadaki Etkililiğine Yönelik Edinim, İzleme ve Genelleme Bulguları	63
4.1.1. Tarık’ın etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme	63
4.1.1.1. Tarık’ın edinim bulguları.....	63
4.1.1.2. Tarık’ın izleme bulguları	64
4.1.1.3. Tarık’ın genelleme bulguları.....	65
4.1.2. Bengü’nün etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme	65
4.1.2.1. Bengü’nün edinim bulguları	65
4.1.2.2. Bengü’nün izleme bulguları.....	66
4.1.2.3. Bengü’nün genelleme bulguları	66
4.1.3. Zeliha’nın etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme	66
4.1.3.1. Zeliha’nın edinim bulguları	66
4.1.3.2. Zeliha’nın izleme bulguları.....	67
4.1.3.3. Zeliha’nın genelleme bulguları	68
4.2. Sosyal Geçerlik Bulguları	70
4.2.1. Anne-babalardan toplanan sosyal geçerlik bulguları	70
4.2.2. Katılımcılardan toplanan sosyal geçerlik bulguları	71

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	74
5.1. Sonuç ve Tartışma	74
5.2. Öneriler	79
5.2.1. Uygulayıcıya yönelik öneriler	79
5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	80
KAYNAKÇA.....	82
EKLER.....	91
Ek 1: Aile İzin Yazısı.....	91
Ek 2: MEM. İzin Yazısı	94
Ek 3: <i>Ritimler Öğreniyorum</i> Öyküsünde Kullanılan Materyal (Ritim Kartları ve Def) ..	95
Ek 4: <i>Şarkı Söylüyorum</i> Öyküsünde Kullanılan Materyal (Şarkı Sözleri ve Notası)	97
Ek 5: Ritimler Öğreniyorum (Sosyal Öykü)	98
Ek 6: Şarkı Söylüyorum (Sosyal Öykü).....	101
Ek 7: Dans Ediyorum (Sosyal Öykü).....	102
Ek 8: Başlangıç Düzeyi, Ara Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları Veri Kayıt Formu	103
Ek 9: Başlama Düzeyi, Günlük Yoklama, Ara Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu.....	108
Ek 10: Sosyal Öyküler İle Birlikte Sunulan Öğretim Uygulaması Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu	109
Ek 11: Başlama Düzeyi, Günlük Yoklama, Genelleme, İzleme Oturumları Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Kayıt Formu.....	110
Ek 12: Anne - Baba Sosyal Geçerlik Soru Formu	111
Ek 13: Katılımcı Sosyal Geçerlik Soru Formu	112

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Gösterilen Ritim Kalıplarını Def ile Çalabilme Becerisi Beceri Analizi Basamakları	47
Tablo 3.2. Öğrendiği Ritim Kalıplarından Oluşmuş Bir Şarkıyı Çalarak Söyleyebilme Becerisi Beceri Analizi Basamakları	48
Tablo 3.3. Öğrendiği Ritim Kalıplarını Beden Perküsyonu ile Çalabilme Becerisi Beceri Analizi Basamakları	48
Tablo 3.4: Uygulama Güvenirliği Verileri.....	60
Tablo 3.5: Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri	61
Tablo 4.1. Katılımcıların Gösterilen Ritim Kalıplarını Def ile Çalabilme Becerisi, Öğrendiği Ritim Kalıplarından Oluşmuş Bir Şarkıyı Çalarak Söyleyebilme Becerisi ve Öğrendiği Ritim Kalıplarını Beden Perküsyonu ile Çalabilme Becerisine yönelik Genelleme Oturumları (Kişiler, Ortamlar, Araç-Gereçler Arası) Doğru Tepki Yüzdeleri	70

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 3.1: Orff Yaklaşımı ile Birlikte Sunulan Sosyal Öykü Uygulamaları ile Öğretim Sunma..... 57
- Şekil 4.1: Katılımcıların Başlama Düzeyi, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarında Gösterilen Ritim Kalıplarını Def ile Çalabilme Becerisi, Öğrendiği Ritim Kalıplarından Oluşmuş Bir Şarkıyı Çalarak Söyleyebilme Becerisi, Öğrendiği Ritim Kalıplarını Beden Perküsyonu ile Çalabilme Becerisinden Oluşan Bağımlı Değişkene İlişkin Doğru Tepki Yüzdeleri..... 69



BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Özel eğitim; bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri bakımından akranlarına göre belirgin düzeyde farklılığı bulunan bireylerin, eğitim ve sosyal gereksinimlerini sağlamak amacıyla geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir. Özel eğitime ihtiyaç duyan birey, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterliliği açısından akranlarından belirgin düzeyde farklılığı bulunan bireydir (MEB, 2018a, s.2).

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin büyük bölümü farklı yetersizlikler gösterirler. Yetersizliğin sebebine göre çocuk, bir başkasının gördüğü gibi göremeyebilir, duyduğu gibi duyamayabilir, öğrendiği gibi öğrenemeyebilir (Eripek, 2013, s.3). Gelişimsel yetersizlik (GY), 22 yaşından önce ortaya çıkan, genellikle süreklilik arz eden, kişinin ana yaşam faaliyet alanlarının en az üçünde önemli bir sınırlılık gösteren, tüm hayatında organize edilmiş, özel, disiplinlerarası ya da genel hizmetlerin, bireyselleştirilmiş hizmetlerin ya da yardımların farklı unsurlarının birlikteliğini gerektiren ağır ve kronik bir yetersizliktir (Eripek, 2005, s.31). GY; otizm spektrum bozukluğu (OSB), zihin yetersizliği, dil ve konuşma bozuklukları, bedensel yetersizlik ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu şeklinde sınıflandırılmaktadır (DSM5, 2013, s.31).

Ülkemizde GY olan bireylerin eğitimlerinde kullanılan uygulamalardan birisi bu çocukların normal gelişim gösteren akranları ile birlikte genel eğitim ortamlarında eğitilmesini sağlayan kaynaştırma-bütünleştirme uygulamalarıdır. MEB (2018a, s.2), kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarını; *özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireyler ile karşılıklı etkileşim içerisinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacı ile bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranları ile birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim olarak tanımlamaktadır.*

GY olan bireyler kaynaştırma- bütünleştirme yoluyla normal eğitim ortamlarında eğitimlerini akranları ile aynı sınıfta tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak sürdürebilirler. Kaynaştırma-bütünleştirme yolu ile yapılan eğitim; özel

eğitime ihtiyaç duyan bireylerin her tür ve kademede diğer bireyler ile karşılıklı etkileşim içinde olmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini hedefleyerek, bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sağlanarak akranları ile beraber tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim uygulamasıdır. İlkokul, ortaokul ve lise kademesinde açılan özel eğitim sınıflarında dersler özel eğitim öğretmenleri tarafından okutulur. Bu sınıflarda, ilkokullarda yer alan din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ile diğer kademelerdeki branş dersleri ve meslek dersleri ilgili branş öğretmenleri tarafından okutulur. Özel eğitim öğretmenleri ders işlenişine destek vermek üzere bu derslerde yer alırlar. Tam zamanlı kaynaştırma-bütünleştirme yoluyla yapılan eğitimde ise öğrenciler kayıtlı oldukları okulda uygulanan eğitim programını takip ederler ve öğrencilerin takip ettikleri programlar temel alınarak bireysel eğitim planı hazırlanır. Kaynaştırma-bütünleştirme yoluyla eğitim yapan okullar bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme birimi oluşturmak zorundadır. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı özel eğitim ihtiyacı duyan bireylere, takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim gereksinimleri ve performansları yönünde hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de kapsayan özel eğitim programıdır (MEB, 2018a).

Özel eğitim disiplinler arası bir yaklaşımdır. Müzik eğitimi de hiç şüphesiz bu disiplinlerden birisidir. MEB'in hafif düzeyde zihinsel engelliler için yayınlanan müzik dersi öğretim programına göre, müzik; özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitiminde kullanılan, onların tüm gelişim alanlarını destekleyen, en etkili ve önemli disiplinlerden birisidir (MEB, 2018b).

Kaynaştırma uygulamalarına devam öğrenciler göz önüne alındığında müzik dersine yönelik yayınlanan özel bir müzik eğitim programı bulunmayıp, öğrencilerin takip ettikleri programlar temel alınarak kendilerine özel bireysel eğitim planı hazırlanmaktadır. Bununla birlikte genellikle müzik öğretmenleri GY olan bireyler ile müzik dersini sürdürme ve bireysel eğitim planları hazırlamakta yeterli donanıma sahip olamamaktadırlar. Güven (2011, s.710), kaynaştırma uygulamalarına devam eden öğrencilerin farklı sebeplerden ötürü müzik dersinden yeterli fayda alamadıklarını belirtmektedir. Bunun en önemli sebebinin ise; müzik öğretmenlerinin GY olan bireyler üzerinde yeterince bilgilendirilmemelerinden kaynaklandığını ifade etmektedir.

Aktaş ve Çifci-Tekinarslan (2016, s.2166), kaynaştırma uygulamalarından sınıf öğretmenleri kadar branş öğretmenlerinin de eşit şekilde sorumlu olduğunu müzik öğretmenlerinin de bir branş öğretmeni olarak derslerinde özel gereksinimli öğrencilere yönelik çeşitli uyarlamalar yapma sorumlulukları olduğunu ifade etmektedir. Sönmez (2017), ise kaynaştırma öğrencilerine uygulanan müzik eğitime yönelik müzik öğretmenlerinin görüşlerini incelemiş ve müzik öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ders almadıklarını, kaynaştırma uygulamaları konusunda bilgi eksikliklerinin bulunduğunu, kaynaştırma uygulamalarına devam eden öğrencilere müzik dersinde ek bir zaman ayıramadıklarını, hazırlamaları zorunlu olmasına rağmen bu öğrencilere yönelik (BEP) hazırlamadıklarını tespit etmiştir.

Müzik öğretmenliği lisans ders programının içinde YÖK'ün 2006 yılında yapmış olduğu yapılandırma çalışmaları ile "Özel Eğitim" isimli bir ders de yer almaktadır. Bu dersin içerisinde kaynaştırma uygulamasına yönelik bilgiler de bulunmaktadır. Fakat, müzik derslerinde uygulanabilecek öğretime yönelik herhangi bir eğitim verilmemektedir.

Düzbastılar ve Eyüboğlu (2019, s.399) müzik öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin müzik öğretimine ilişkin tutumlarını inceledikleri araştırmalarında, lisans eğitimlerinde özel eğitim dersi alan katılımcılardan alınan bilgiler doğrultusunda bu dersin öğrenciyi tanıma (engel türleri ve seviyeleri) ve sınıf yönetimi ile etkili iletişim bakımından işlevsel olduğunu ifade etmişlerdir. Fakat Bireysel Eğitim Programı (BEP) oluşturma, farklı yöntem ve teknikleri uygulama, müziksel davranış kazandırma ve materyal tasarımı açısından ise işlevsel olmadığı sonuçlarına ulaşılmışlardır.

Program uygulanmaya başlandığında farklı nedenlerden ötürü bu dersi alamayan, daha önce mezun olan ya da özel eğitim dersini amacına uygun olacak yeterlilikte alamamış müzik öğretmeni adayları ise GY olan bireylerin oldukları kurumlara atandıklarında, derslerinde güçlükler yaşamaktadırlar (Güven, 2011; Karşıyakalı, 2011). Düzbastılar ve Eyüboğlu (2019, s.401) öğretmenlerin büyük çoğunluğu özel eğitim okullarına ilk atandıklarında en çok korku, kaygı, endişe, tedirginlik, çaresizlik ve bocalama duygularını yaşadıklarını belirtmiştir. Kutlu (2018, s.55) ortaokul ve özel eğitim uygulama okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere ilişkin görüşlerine yönelik yapmış olduğu araştırmasına katılan 20 katılımcıdan 1 tanesinin lisans eğitiminde özel eğitim içerikli bir ders aldığını, diğer katılımcıların GY olan bireylere yönelik herhangi bir ders almadığını ifade etmiştir. Ayrıca, katılımcıların ders programı

hazırlama, kaynak bulma ve özel eğitim alanında yetersizlik hissettiği için sorunlar ve zorluklar yaşadığını tespit etmiştir.

YÖK tarafından yayınlanan, 2018-2019 öğretim yılında uygulanmak üzere hazırlanan öğretmen yetiştirme lisans programı içerisinde yer alan müzik öğretmenliği lisans programında da “özel eğitim ve kaynaştırma” isimli ders yer almaktadır. Ancak yalnızca bir yarı yıl okutulan bu ders, lisans eğitimini tamamlayıp GY olan bireylerin bulunduğu kurumlara MEB tarafından atanacak müzik öğretmenleri için yeterli olmayabilir.

Türkmen (2019, s.132), ayırıştırılmış ya da öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akranları ile aynı sınıfta olmalarının öğretmenleri zaman zaman zora sokabileceğini ifade eder. Bu durumun kaynaştırma eğitiminde yer alan öğrencileri özel eğitim alanında oldukça etkili bir disiplin olan müzik eğitiminden büyük oranda mahrum bırakırken, müzik öğretmenlerinin bu alana yönelik yeterli kaynak bulunmayışı nedeni ile onların derslerinden beklenen verimi alamamasına sebep olacağı düşünülmektedir.

Güven (2011, s.714), tüm düzenlemeler olsa da kaynaştırma uygulamalarının istenilen düzeyde eğitsel sonuçlar vermeme olasılığına rağmen; örneğin zihin engelli bir öğrencinin koroda yer almasının, müzik yolu ile akranları tarafından sosyal olarak kabul edilmesine olanak sağlayabileceğini belirtir. Uçal (2020, s.199), müzik derslerinin kaynaştırma uygulamaları içindeki önemini vurgulamaktadır. Müzik derslerinde bireysel çalışmalardan başka şarkı söyleme, müzik yapma, dans etme ve müzikli dramatizasyon gibi toplu olarak yapılan grup etkinliklerinin en önemli hedefleri arasında sınıf içinde sosyal etkileşim, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal uyum becerilerinin gelişmesi katkı sağlaması olduğunu ifade etmektedir.

Alanyazına bakıldığında kaynaştırma uygulamalarına devam eden öğrencilerinin müzik eğitime yönelik kazanımları edinmesi ile ilgili araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Jellison ve Draper (2015), kaynaştırma öğrencilerine yönelik 1975-2013 yılları arasında müzik ile ilgili yapılan araştırmaları incelemişlerdir. Araştırmalarının sonucunda müziğin kaynaştırma öğrencilerine yönelik amaç olarak ediniminin hedeflendiği araştırmaların son derece az sayıda olduğunu, inceledikleri araştırmaların genellikle katılımcıların sosyal davranışlarına yönelik olduğunu vurgulamışlardır. Çelik, Sarı ve Doğru (2015) ise, Türkiye’de ve Avrupa’da 2000-2013 yılları arasında özel gereksinimli çocuklar ile ilgili yapılmış olan müzik eğitimi araştırmalarını incelediklerinde

bu çalışmaların rehabilitasyon ve tedavi maksatlı olanlarının eğitim maksatlı olanlara oranla daha fazla olduğunu tespit etmişlerdir. Eren (2012, s.16), ülkemizde kaynaştırma uygulamaları ve GY olan bireyler için müzik öğretmenlerinin yararlanabileceği araştırmalar yok denecek kadar az sayıda olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmaların da müzik öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik sorunlarını vurguladıklarını ifade etmektedir.

Müzik eğitiminde kullanılan pek çok yaklaşım/yöntemden birisi olan Orff yaklaşımı, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin müzik eğitiminde etkili bir yoldur (MEB, 2018b). Öztürk (2006, s.80) bu yaklaşımı “müzik, dans, devinim ve söz öğelerinin, eğitsel etkinlikler bütünlüğünde kullanılmasıdır” şeklinde açıklamaktadır. Orff yaklaşımı, eleme müzik ve hareket pedagojisine dayanan çağdaş müzik eğitimi yaklaşımlarından birisidir. Her çocuğu yeteneği doğrultusunda kabul eden bir anlayışa sahiptir. Bu yapısı ile normal gelişim gösteren bireyler kadar özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler için de müzik eğitimine yönelik hedeflerin kazandırılmasında etkin bir rol oynayabilir. Aynı zamanda da müzikal olmayan hedeflerin kazandırılmasına yönelik alternatif bir öğretim uygulaması sunabilir.

Alan yazın incelendiğinde, Orff yaklaşımının normal gelişim gösteren bireylerde etkili olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Sandıkçı, 2017; Turan, 2014; Öziskender, 2011; Kandemir, 2009; Işın, 2008; Yücesan, 2008; Tekin- Gürgen, 2007; Uçal, 2003). Orff yaklaşımının, GY olan bireylerde müzikal becerileri kazandırmaya yönelik (Kılıç, 2019; Kaleci, 2017) ya da müzikal olmayan becerileri kazandırmaya yönelik etkili sonuçları olduğunu gösteren araştırma örnekleri de mevcuttur (Sağırkaya, 2014; Eren, Deniz ve Düzkantar, 2013).

Özel eğitimde yer alan bilimsel dayanaklı uygulamaların büyük bir kısmı davranışçı yaklaşımın ilkelerine dayanmaktadır. Ponath ve Bitcon (1972), Orff yaklaşımının Davranışsal Bir Analizi isimli makalelerinde Davranışsal Yaklaşım ve Orff yaklaşımı arasındaki paralelliklere değinerek; bu yaklaşımın uygulamalarının davranışsal tekniklerin etkin şekilde uygulanması için ideal bir ortam sunduğunu ifade eder. Bu yaklaşımın içerisindeki sürecin kendisini çeşitli, işleyen paradigmların uygulanabildiği bir çevreye dönüştürdüğünü; bunun da grup çalışmaları ile mümkün olacağını ifade etmektedir. Orff yaklaşımı uygulamalarının, davranışsal yaklaşıma dayalı uygulamaların yapılabileceği bir

çevre/ortam oluşturduğunu, bunun sadece belirlenmiş rutinleri sağlayarak ve bu tür uygulamalar yapılarak olabileceğini vurgularlar.

Shamrock (1986), Orff yaklaşımını, şarkı söyleyebilen, hareket edebilen, enstrümanlar çalabilen, ritmik ve dramatik metinlerde konuşmayı kullanabilen, tüm bu alanları yalın bir şekilde doğaçlayabilen ve orijinal formların içerisine yerleştirebilen; yani müziğin içersinde aktif olarak yer alabilen bireyler yetiştirmeyi amaçladığını ifade eder. Orff yaklaşımı bu özellikleri ile aynı zamanda yapılandırmacı yaklaşım ile de paralel özellikler sergilemektedir. Yapılandırmacı anlayış, öğrenci merkezli bir anlayışa dayanmakla birlikte, öğrencinin yeni bir bilgiyi ve beceriyi, daha önce edinmiş olduğu bilgi ve beceriler ile birleştirip yorumlaması ve yaşamına katması ilkesine dayanmaktadır (MEB, 2015, s.10).

MEB ilkokul, ortaokul ve imam hatip ortaokulu için (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıflar için) 2018 yılında Müzik Dersi Öğretim Programı'nı yayınlamıştır. Bu programda; yakından uzağa ilkesine dayanarak, öğrencilerin müzik yoluyla estetik duyarlılıkların geliştirilmesi (dinleme, konuşma vb. etkinlikler) ve edimsel müzik eğitiminin (söyleme, doğaçlama, besteleme vb. etkinlikler) eşit olarak eğitim öğretim sürecine aktarılması amaçlanmaktadır. Müzik derslerinde aktif öğrenme yöntemleri arasında yer alan Dalcroze, Orff, Kodaly, Suzuki gibi çağdaş müzik eğitimi yaklaşım ve yöntemleri ile geleneksel eğitim ve öğretim yöntemlerinin dikkate alınması gerekmektedir (MEB, 2018c, s.10). Müziğin uygulamalı bir alan olmasından dolayı müzik eğitiminin her basamağında yapılacak uygulamalara yönelik bir eğitim verilmeli ve bu eğitime uygun olacak yaklaşım, yöntem ve teknikler seçilmelidir. Sadece bir kuramın, yaklaşımın ya da yöntemin tek başına yeterli olamayacağı unutulmadan, hedeflenen amaca yönelik etkili olacağı düşünülen kuram, yaklaşım ya da yöntemler kullanılmalıdır (Türkmen, 2019, s.64).

Filianou ve Stamatopoulou (2013) Orff yaklaşımı ile özel eğitimdeki müzik öğretimi uygulamaları arasındaki pek çok ortak noktayı vurgularlar. Bu iki uygulamanın örtüştüğü ana noktaları ise; çocuğun tüm kişiliğine hitap etmeleri, müzik, hareket ve konuşmayı bir bütün olarak kullanmaları, herkese katılım olanağı tanırken, kişinin ihtiyacına yönelik faydalanma olanağı sundukları, insan doğasının temel elementlerini aktive ettikleri, müziğin temel element ve parametrelerine odaklandıkları, çocuğun sosyalleşmesi ve entegrasyonuna olanak sağladıkları, çocuğun benzersizliğine saygı duydukları, aktif katılım yoluyla kendi kendine harekete geçmeyi destekledikleri şeklinde sıralarlar. Eren

(2012, s.21), Orff yaklaşımının, kabiliyet düzeyi birbirinden farklı olan gruplarda, müzik, hareket/dans, dil ve görsel sanatlara dönük kaynaştırma uygulamalarını gerçekleştirebilmek için uygun zemin oluşturduğunu ifade eder. Alan yazında Orff yaklaşımının etkililiğinin özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar mevcuttur (Kılıç, 2019; Kaleci, 2017; Sağırkaya, 2014; Eren, vd. 2013).

Her tür bireysel farklılığı dikkate alan Orff yaklaşımında, çocuğun öğrenme şekli ne olursa olsun farklı yollar bularak tam anlamıyla bir müzik deneyimi kazanmasına olanak sunulmaktadır (Kotzian, 2018, s.101). Carl Orff, elementer müziğin temel unsurunun ve başlangıç noktasının doğaçlama olduğunu pek çok kez belirtir (Kotzian, 2018, s.88). Shamrock (1986, s.54), Orff yaklaşımının içerisindeki doğaçlama basamağını; ritmik konuşma, beden perküsyonu, şarkı söyleme ve enstrüman çalmada her bireyin yeni desenler ve kombinasyonlar ortaya koyması ve bu yeteneklere dayanan grup çalışmalarına katkı sağlaması şeklinde ifade etmektedir.

GY olan bireylerin eğitiminde, bilimsel dayanaklı uygulamalar kullanılmaktadır. Amerikan Ulusal Otizm Merkezi'nin, (National Autism Center [NAC]) 2015 yılında yayınlanan rapora göre, *davranışçı müdahaleler, model olma, akran öğretimi, aile eğitimi, öykü temelli uygulamalar* bilimsel dayanaklı uygulamalardan bazılarıdır. *Sosyal öyküler* ise, öykü temelli uygulamalar arasında yer almaktadır. 1991 yılında Carol Gray'in beden eğitimi sınıfında öğretmenlik yaparken zorluk yaşayan bir çocuğu gözlemlemesinin ardından geliştirdiği sosyal öyküler (Feinberg, 2001, s.11), özel bir formata bağlı olarak bir kişi, beceri, olay, fikir ya da sosyal bir durumu objektif olarak, kurallara bağlı bir şekilde sunan kısa öykülerdir (Gray, 1998, s.171).

Özellikle genel eğitim sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim gören otizmlili öğrencilerin eğitiminde kullanılan sosyal öyküler; ev ve okuldaki rutinleri ve aynı zamanda yeni rutinleri tanıtmak, başka insanların davranışlarını açıklamak ya da yeni bir akademik ya da sosyal beceriyi öğretme gibi birçok farklı hedef-davranışın kazanımında rol alır (Gray ve Garand, 1993, s.3). Alan yazında yüksek işlevli otizmlili çocuklar dışında, sosyal öyküler ile, otizmin düşük işlevli formları olan öğrenciler, asperger sendromlu öğrenciler ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile yapılan bilimsel araştırmalar mevcuttur (More, 2012, s.168). Sosyal öyküler farklı türde GY olan ya da normal gelişim gösteren bireyler için de kullanılabilir (Test, Richter, Knight ve Spooner, 2011; Gray, 2004; akt. Kutlu, 2016, s.10). Her çocuğu bireysel yetenekleri doğrultusunda kabul eden Orff

yaklaşımı ile özel eğitim alanında kullanılan sosyal öykü uygulamalarının birlikte oluşturduğu bir müzik eğitimi programının gelişimsel yetersizliği olan bireylere hem müzikal beceri kazandırmada hem de kendilerini ifade etmede olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Yetersizliği olan çocukların müzik programlarında; “ses dinleme ve ayırdetme”, “şarkı söyleme”, “ritim”, “yaratıcı hareket ve dans” çalışmaları ve “müzikli öyküler” yer almalıdır (Artan, 2001, s.51). Akıncı ve Alpagut (2019, s.924), araştırmalarında yer alan müzik öğretmenlerinin tümünün kaynaştırma uygulamalarına devam eden öğrencilerinin şarkı eğitimi performanslarına yeterli katılımı sağladığını belirtmiştir. Müzik öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu kaynaştırma öğrencilerinin çalgı eğitimi performanslarına yeteri kadar katılımı sağlayamadıklarını, bunun sebebinin ise çocukların, şarkı söylerken sözleri ve yapabildiği kadar sesleri düşünmesinden, çalgı çalmanın ise, ritim, hız, çalgıyı uygun pozisyonda tutma, ritim kalıplarına dikkat etme, müziksel akışı ya da ezgiyi uygun şekilde seslendirebilme basamaklarından kaynaklanabileceğini ifade ederler.

2018 yılında yayınlanan MEB Müzik Dersi Öğretim Programı’nda çeşitli müzikal becerilerin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu beceriler arasında ritimsel etkinliklerle müzik yapabilme becerisi de yer almaktadır (MEB, 2018c, s.8). Ritim müziğin en temel öğelerinden birisidir ve en az iki sesin düzenli aralıklarla art arda gelmesi ile oluşur (Say, 2002; Türkmen, 2019). Ritim; müzik, hareket ve konuşmanın ortak paydası olarak elementer müziğin içinde yer alır. Elementer müzikte tüm ritimler beden perküsyonu ile deneyim edilir, bu deneyimi ise; ifade gücünü artırmak maksatlı çalgılara aktarım izler. Bedenin ritmik hareketinden ortaya çıkan tını jestleri ilk olarak vurmali çalgılara, sonra da melodik çalgılara aktarılır. Bu müzikal ifadenin melodi ile daha da zengin ve güçlü olmasına olanak verir. Böylece, melodi de ritimden doğar ve melodi oluştuğunda çalgılardan başka insan sesi de doğal bir biçimde işin içine girer (Kotzian, 2018, s.28-29).

Başlangıç noktası ritim olarak düşünülen Orff yaklaşımında konuşma kalıpları ritmik gelişim için temeldir (Shamrock, 1986, s.53). Bu yaklaşımda; ritmik yapı taşları, konuşma egzersizleri, ritmik egzersizler ve beden perküsyonu özellikle başlangıçta enstrüman çalma ve doğaçlama yapmada temel bir hazırlık olarak kullanılır (Kotzian, 2018, s.112). Çocuğa ritim eğitimi verilirken hareket, ses, şarkı ile eşlik, müzik dinlerken ritmik hareketler

sergilemek şeklinde yapılan uygulamalar müzik eğitimi bir zevk haline sokabilir (Ürfioğlu, 1989, s.40).

Alan yazında Orff yaklaşımının ve çalgılarının ritimsel beceriler üzerindeki ediniminin hem normal gelişim gösteren hem de GY olan bireylerde etkili sonuçlarını gösteren araştırmalar mevcuttur (Kaleci 2017; Işın, 2008; Yücesan, 2008). Hafif düzeyde zihinsel engelliler için yayınlanan müzik dersi öğretim programına (MEB, 2018b) göre, Orff yaklaşımı ve ritim becerilerinin edinimi oldukça önemlidir. Müzik, özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler ile iletişim kurmada yararlanılacak oldukça etkili bir tekniktir. Ritim, iletişim becerilerinin gelişiminde çok önemli bir rol oynamaktadır. Müzik eğitimi ile öğrenciler ritim tutabilirler, işittikleri sesin ritmine uygun vuruş yapabilir veya beden hareketleriyle duydukları sesi yorumlayabilirler. Bu bilgiler neticesinde, normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim gören GY olan bireylere , Orff yaklaşımına dayalı olarak düzenlenmiş bir müzik dersi çerçevesinde ritim becerilerini kazandırmanın etkili bir yol olacağı düşünülmektedir.

Ülkemizde, GY olan bireyler ile çalışan müzik öğretmenlerine yönelik gerek özel eğitim gerek müzik eğitimi alanlarına yönelik yeterince kaynak olmaması müzik eğitimcilerin işini zorlaştırmakta ve bu öğrencilerin müzikal anlamda olumlu yönde gelişimlerini aksatmaktadır. Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamalarının GY olan bireylere müzikal becerileri kazandırabilmesindeki etkililiğinin belirlenmesi araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamasının GY olan çocuklara müzikal beceri kazandırmada etkili olup olmadığını belirlemektir.

Bu amaçla aşağıda sıralanan sorulara cevap aranmıştır:

1. Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulaması, GY olan çocuklara zincirleme müzikal beceriyi (“*gösterilen ritim kalıplarını -dörtlük, sekizlik, onaltılık ritim kalıpları- def ile çalabilme*”, “*öğrendiği ritim kalıplarından oluşmuş bir şarkıyı çalarak söyleyebilme*” ve “*öğrendiği ritim kalıplarını beden perküsyonu ile çalabilme*”) edinmeleri üzerinde etkili midir?

2. Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulaması GY olan çocukların kendilerine öğretilen zincirleme müzikal beceriyi (“*gösterilen ritim kalıplarını -dörtlük, sekizlik, onaltılık ritim kalıpları- def ile çalabilme*”, “*öğrendiği ritim kalıplarından oluşmuş bir şarkıyı çalarak söyleyebilme*” ve “*öğrendiği ritim kalıplarını beden perküsyonu ile çalabilme*”) öğretim sona erdikten 4 hafta sonra da kullanmaları üzerinde etkili midir?
3. Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamaları GY olan çocukların kendilerine öğretilen zincirleme müzikal beceriyi (“*gösterilen ritim kalıplarını -dörtlük, sekizlik, onaltılık ritim kalıpları- def ile çalabilme*”, “*öğrendiği ritim kalıplarından oluşmuş bir şarkıyı çalarak söyleyebilme*” ve “*öğrendiği ritim kalıplarını beden perküsyonu ile çalabilme*”) farklı araç, ortam ve kişilerle de genellemeleri üzerinde etkili midir?
4. Araştırmaya katılan GY olan çocukların ve annelerinin bu araştırmaya yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Özel eğitimin nihai hedefi GY olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte kaynaştırma uygulamalarından yararlanması olmasına rağmen; kaynaştırma öğrencileri normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim alırken zaman zaman akademik, sosyal ve bağımsız yaşama katılımında önemli olan kendilerini ifade etmede sıkıntı yaşayabilmektedirler. Bu durum öğrencilerin hem sosyal hem de akademik anlamda gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Her çocuğu bireysel yetenekleri doğrultusunda kabul eden Orff yaklaşımında, çocuklar kendi yetenekleri ve kapasiteleri doğrultusunda müziğin içinde yer alırlar. Başarı ya da rekabet ortamından uzakta kendilerini müzik aracılığı ile ifade edebilme şansına erişirler. Orff yaklaşımının bu özellikleri kaynaştırma uygulamalarına devam eden GY olan öğrencilere kendilerini ifade olanağı sağlamasının yanında, başarı kaygısından uzakta yapılan bir müzik eğitimi uygulamasının bu öğrencilerin aynı zamanda müzikal becerilerine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sosyal öyküler, (NAC) NAC 2015 raporuna göre bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında yer almaktadır. Sosyal öyküler özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik,

özellikle sosyal becerileri kazandırmada etkililiği pek çok araştırma bulguları ile kanıtlanmış bir öğretim uygulamasıdır. Bu araştırma ile; Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamalarının içerisine entegre edilen zincirleme müzikal becerilerin kaynaştırma uygulamalarına devam eden GY olan bireylere yeni müzikal beceriler kazandırırken aynı zamanda da kendilerini ifade etmede daha rahat hareket edebilecekleri düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öyküler ile çalma, söyleme, hareket-dans becerilerinin GY olan bireylerin ritim becerilerini geliştirirken, doğaçlama uygulamalarının ise, kendilerini ifade etmelerine bir fırsat sunacağı düşünülmektedir. Yapılan bu tez çalışmasının kaynaştırma uygulamalarına devam eden GY olan bireylerin müzik derslerine yönelik gelişimleri adına müzik öğretmenlerine yardımcı bir kaynak olması umulmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma sonuçları kaynaştırma uygulamalarına devam eden GY olan 3 öğrenciden elde edilen bulguları yansıtmaktadır.
2. Araştırmanın genelleme oturumlarında her üç beceri için son test oturumu alınmış, ön test oturumu ise yalnızca son beceri basamağı için alınmıştır. Diğer iki beceri için ön test oturumunun alınmamış olması bu araştırmanın bir sınırlılığıdır.
3. Araştırma sürecinde araştırmaya katılan GY olan öğrencilerin katılımcıların okullarının yaz tatiline başlamış olması ve katılımcıların şehir dışına gitme durumları sebebi ile sosyal öykülerin silikleştirilme basamağı uygulanamamıştır. Silikleştirme uygulamasının gerçekleştirilmemiş olması bu araştırmanın bir sınırlılığıdır.
4. Araştırma, ritim, şarkı söyleme, hareket-dans ve doğaçlama becerileri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Orff Yaklaşımı: Carl Orff'un (1895-1982) geliştirdiği, elementer müzik ve hareket pedagojisine odaklanan bu yaklaşım, insanın doğuştan sahip olduğu yetiler olan müzik, hareket ve konuşmayı temel alan, her çocuğu kendi yapabilirliği doğrultusunda kabul eden, çocukların rekabet ortamından uzak, birbirileri ile işbirliği içerisinde çalışmalar

yapmalarına, üretmelerine ve kendilerini ifade etmelerine olanak sağlayan bir müzik eğitimi anlayışındadır.

Sosyal Öykü: Carol Gray tarafından, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) bulunan kişilere, sosyal becerileri öğretmek, sosyal durumları açıklamak ve karşılaştıkları sosyal durumlara uygun tepkide bulunmalarını sağlamak maksadı ile belirli bir formatta kurgulanan kısa öykülerdir.

Gelişimsel Yetersizlik: 22 yaşından önce ortaya çıkan, genellikle süreklilik arz eden, kişinin ana yaşam faaliyet alanlarının en az üçünde önemli bir sınırlılık gösteren, tüm hayatında organize edilmiş, özel, disiplinlerarası ya da genel hizmetlerin, bireyselleştirilmiş hizmetlerin ya da yardımların farklı unsurlarının birlikteliğini gerektiren ağır ve kronik bir yetersizliktir (Eripek, 2005, s.31).

Özel Eğitim: Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (MEB, 2018).

Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitim Uygulaması: Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin, normal gelişim gösteren akranları ile aynı sınıfta tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak uygulanan eğitimidir.

1.6. Kısaltmalar

GY: Gelişimsel Yetersizlik

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NAC: National Autism Center

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

BÖLÜM II: ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal çerçevesi ve bu çerçevede yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. GY Olan Bireyler

2018 yılında yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre özel eğitim; bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri bakımından akranlarına göre belirgin düzeyde farklılığı bulunan bireylerin, eğitim ve sosyal gereksinimlerini sağlamak maksatlı geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir. GY olan birey ise, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterliliği açısından akranlarından belirgin düzeyde farklılığı bulunan bireydir. Aynı yönetmelik, özel eğitime ihtiyaç duyan bireyleri; otizmlili birey (hafif-orta-ağır düzey), zihinsel engelli birey (hafif-orta-ağır-çok ağır düzey), bedensel engelli birey, görme engelli birey, işitme engelli birey, özel yetenekli birey şeklinde sınıflandırmaktadır (MEB, 2018, s.2).

GY; 22 yaşından önce ortaya çıkan, genellikle süreklilik arz eden, kişinin ana yaşam faaliyet alanlarının en az üçünde önemli bir sınırlılık gösteren, tüm hayatında organize edilmiş, özel, disiplinlerarası ya da genel hizmetlerin, bireyselleştirilmiş hizmetlerin ya da yardımların farklı unsurlarının birlikteliğini gerektiren ağır ve kronik bir yetersizliktir (Eripek, 2005, s.31). Amerikan Psikiyatri Birliği Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı'na göre (DSM-5, 2013, s.31) GY olan bireyler; otizm spektrum bozukluğu, zihin yetersizliği, dil ve konuşma bozuklukları bedensel yetersizlik ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunu kapsamaktadır.

2.2. GY Olan Bireylerin Eğitiminde Kullanılan Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar

Bilimsel dayanaklı uygulama (evidence-based practice) kavramı, vaat ettiği sonuçları gerçekten sağladığına ilişkin yeterli düzeyde bilimsel araştırma bulgusuna sahip uygulama anlamına gelmektedir. Betimsel, bağlantısal ya da nitel araştırmalar bir uygulamanın etkilerine ilişkin fikir verirler ancak; bir uygulamanın etkililiğinin ortaya konabilmesi için,

bu uygulamanın başka uygulamalara ya da kontrollere kıyasla daha olumlu sonuçlar verdiğini gösteren deneysel araştırma sonuçlarına ihtiyaç duyulur. Farklı meslek kurumları, bir uygulamanın yeterli düzeyde bilimsel dayanağı sahip bir uygulama ya da umut vaad eden bir uygulama olduğuna karar verebilmek adına birtakım kriterler önermişlerdir (Kırcaali-İftar, 2015, s.45). Bu kriterler: a) yüksek nitelikli en az iki tane deneysel ya da yarı deneysel grupla düzenlenen araştırma.b) üç farklı araştırmacı ya da araştırma grubu tarafından düzenlenmiş en az beş yüksek nitelikli tek denekli araştırma. c) bir yüksek nitelikli tam deneysel ya da yarı deneysel grupla yürütülen araştırma ile üç yüksek nitelikli en az üç farklı araştırmacı ya da araştırma grubu tarafından yürütülen tek denekli araştırmanın olması şeklinde belirtilir (Kurt, 2013, s.90). Alanyazına bakıldığında GY olan bireylerin eğitimlerinde bu kriterleri kapsayan ve uygulanması için önerilen farklı bilimsel dayanaklı uygulamalar mevcuttur. Öykü Temelli Müdahaleler arasında yer alan sosyal öyküler de bu uygulamalardan birisidir. Bir sonraki bölümde sosyal öyküler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.3. Sosyal Öyküler

1991 yılında Carol Gray'in beden eğitimi sınıfında öğretmenlik yaparken zorluk yaşayan bir çocuğu gözlemlemesinin ardından geliştirdiği sosyal öyküler (Feinberg, 2001, s.11) özel bir formata bağlı olarak bir kişi, beceri, olay, fikir ya da sosyal bir durumu objektif olarak kurallara bağlı bir şekilde sunan kısa öykülerdir (Gray, 1998, s.171). 1993 yılında Gray ve Garand sosyal öyküleri OSB olan bireyler ile çalıştıkları ilk makalelerini yayımladılar (Gray ve Garand, 1993; Carbo, 2005).

Sosyal öykülerin geniş bir yelpazesi vardır. Genel eğitim sınıflarındaki OSB olan bireylerin kaynaştırılmasına yardımcı olabilen sosyal öyküler; evde ve okulda karşılaşılan yeni rutin ve değişiklikleri tanıtmak, başkalarının davranışlarının nedenlerini açıklamak ya da yeni akademik ve sosyal becerilerin öğretiminde kullanılırlar (Gray ve Garand, 1993, s.3).

2.3.1. Sosyal öykülerde olması gereken özellikler

Carol Gray'in etkili bir sosyal öykü yazmak için belirlediği kriterler yıllar içerisinde- 2004, 2010, 2014- revize edilmiş (Carol Gray Social Stories, 2020) olup, son halini aşağıdaki şekilde almıştır (Gray, 2015, s.XXX- IXV):

1) Sosyal öykünün amacı, bilgiyi doğru bir şekilde belirli bir içerik, format ve ses tonu ile bireye uygun bir şekilde sunmaktır.

2) Öncelikle genel hatlarıyla hedeflenen durum belirlenmeli, daha sonra katılımcıya yönelik bilgiler toplanmalı ve son olarak elde edilen bilgiler ile katılımcıya yönelik yazılacak sosyal öyküye odaklanılmalıdır.

3) Sosyal öykünün amacından sapmadan, katılımcının bir durum, beceri ya da kavramı anlayışını geliştirmek ve /veya hedef davranışı ve öyküde kullanılacak cümleleri belirlemek adına öyküyü yazan kişi gerekli tüm bilgileri toplamalıdır.

4) Sosyal öykülerin bir başlığı, giriş, gelişme ve sonuç bölümleri olmalıdır. Giriş bölümü; dikkati konunun üzerine çeker ve bir tek cümle bile tüm amacı yerine getirebilir.

“Eğer bir oyuncağımı kaybedersem, insanlar yardımcı olabilir.”

Gelişme bölümü girişten hemen sonra gelir, burada daha betimsel ya da daha açıklayıcı cümleler kullanılır.

“Annem ve babam oyuncağımı nasıl bulacaklarını bilirler”.

“ Birlikte düşünmeyi ve aramayı deneyeceğiz”

Sonuç bölümü ise öykü ile ilgili konular, durumlar ya da hedefleri baştan özetler. Faydalı ve ek bilgiler ile öyküdeki asıl hedef davranışı yeniden tekrarlar.

“İnsanlar oyuncağımı bulmam için bana yardımcı olabilirler”.

5) Sosyal öyküyü yazarken, öykünün yazılacağı katılımcının bireysel yetenekleri, dikkat süresi, öğrenme şekli ve katılımcının bunlara hazır olduğu zamandaki yetenek ve/veya ilgilerinin öykünün bireyselleştirilmesi, organize edilmesi, sunumu ve gösterimi için öyküye göre uygun hale getirilmelidir.

6) Öykü ve içerisindeki görsel uyaranlar hazırlanırken cümle yapısı, öykünün uzunluğu, kelimeler, yazı tipi ve boyutu katılımcının yetenekleri ve/veya ilgileri doğrultusunda düzenlenmelidir.

7) Katılımcının öyküyü anlaması için geliştirilen formatın merkezinde katılımcının yaşı ve yeteneği yer alır. Küçük çocuklar için genellikle 3-12 kısa cümle, yaşı daha büyük

ya da daha ileri seviyedeki okuyucular için 12 ve daha fazla cümleden oluşan sosyal makaleler kullanılır.

8) Sosyal öykülerde görseller oldukça önem taşımaktadır. Görseller öyküyü desteklemeyi amaçlar. Gerçek objeler, fotoğraflar, video, çizimler, Power Point, şekiller, çizelgeler ve şemalar ve daha bir çok görsel kullanılabilir. Vurgulanan ve özetlenen bilgiler, katılımcının merakını uyandıran, konuyu kavrayışını geliştirebilen görseller etkili olanlardır.

9) Kelimelerin sözcüklerin ve cümlelerin anlamları açık, net ve anlaşılır olmalı, kullanılan dil, anlatmak istediğini doğrudan anlatmalı, bu doğrultuda seçilen kelime, sözcük ve cümleler yorumu açık değil net olanlardan seçilmelidir.

10) Kullanılan dil olumlu olmalı ve kelimeler kesin anlam içermelidir.

11) 5N1K soruları sosyal öykülerin katılımcı için anlamlı bir öykü akışında olması adına önem taşımaktadır.

12) Gray 2014 yılında yayınladığı kriterlerde cümle tiplerini *Betimleyici* ve *Koçluk eden* cümleler olarak ikiye ayırmıştır.

13) Betimleyici cümlelerin kullanım sayısı sınırsızken; koçluk eden cümleleri belirli bir sayıda kullanılmalıdır.

14) Her sosyal öykü kriterleri karşılayıncaya kadar revize edilmeli ve gözden geçirilmelidir.

2.3.2. Sosyal öykülerde kullanılan cümle türleri ve oranları

Gray ve Garand (1993) yayınladıkları makalelerinde sosyal öykü içerisinde yer alması gereken cümle çeşitlerini; betimleyici, yansıtıcı, yönlendirici ve doğrulayıcı cümle olarak sınıflandırmışlar; daha sonra Gray bu cümle çeşitlerine işbirlikçi ve kontrol cümlelerini eklemiştir (akt. Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2012). 2010 yılında ise bu cümleleri *betimleyici cümleler*, *yansıtıcı cümleler* ve *koçluk eden cümleler*, *doğrulayıcı cümleler*, *parçalı cümleler* olarak ifade etmiş, koçluk eden cümleleri ise kendi içerisinde üçe ayırmıştır: a) katılımcıya koçluk eden, b) katılımcının takımına koçluk eden (katılımcının ebeveynleri-öğretmenleri), c) kendi kendine koçluk eden cümleler. Gray 2014 yılında yayınladığı

kriterlerde ise cümle tiplerini *Betimleyici* ve *Koçluk eden* cümleler olarak ikiye ayırmıştır (Carol Gray Social Stories, 2020).

Betimleyici cümleler konu ile ilgili hedef davranışları doğrudan tanımlar. Bilgiyi doğru bir şekilde aktaran bu cümleler bir konu ile ilgili gözlenebilen dış faktörleri (konu ile ilgili düşünceler, hisler, kültürel beklentiler vb.) tanımlar. Ör: gözlenebilen bilginin betimlenmesi: “İnsanlar marketten yiyecek almak için alışveriş yaparlar.” Betimleyici cümle sıklıkla diğer birey ya da bireylerin iç dünyasını onların hislerini, düşüncelerini, inançlarını, bakış açılarını, sağlık durumlarını, kişisel özellikleri vb. tanımlar. Ör: Bir markette kasiyerin ne bildiği hakkında: “ Kasiyer müşterilerin aldıkları yiyecekleri ödemeleri için nasıl yardımcı olacağını bilir” şeklinde cümle kurulabilir.

Koç cümleleri

Gray bu cümleleri kendi içerisinde üçe ayırır.

1. Katılımcıya yönelik koç cümleleri: Katılımcıdan vermesi beklenen etkili cevapları ya da olası seçimleri tanımlar. Ör:” Boş vaktimiz olduğunda resim yapabilir, kitap okuyabilir ya da başka uygun bir etkinlik seçebilirim.”
2. Takım cümleleri: Katılımcıya destek vermeye yönelik takımın (aile-öğretmen) sunduğu destek ya da hatırlatma cümleleri. Ör: “Annem bana bulaşık makinesini nasıl doldurulacağını ve çalıştırılacağını gösterecek.”
3. Katılımcının kendi koç cümleleri: katılımcı ailesinden ya da öyküyü onunla çalışacak bir kişi ile öyküyü gözden geçirerek katkı sunacağı bir cümle yazar. Bu cümleler katılımcının kendi kendini yönlendirdiği cümlelerdir. Ör: “Öğretmen gözler ve kulaklar odanın önünde dediğinde bunun anlamının öğretmen ne söylerse dinliyor ne yaparsa izliyor olduğunu hatırlamaya çalışacağım.” şeklinde cümle kurulabilir (Gray, 2015, s.LIV).

Gray (2015, s.LVIII) sosyal öykülerde formül; betimleyici cümleler ile koç cümleleri arasındaki ilişkinin bir denklem oluşturmasıdır. Her sosyal öykü yönlendiriciden ziyade betimleyicidir. Buna göre betimleyici cümlelerin kullanım sayısı sınırsızken; koç cümleleri belirli bir sayıda kullanılmalıdır :

$$\frac{\text{Betimleyici Cümleler (öyküde yer alan toplam betimleyici cümle sayısı)}}{\text{Koç Cümleleri (öyküde yer alan toplam koç cümle sayısı)}} \geq 2$$

2.3.3. Sosyal öykülerin uygulanması

Sosyal öykülerin uygulanması aşamasına geçmeden önce, sosyal öykü ve içerisindeki görseller son bir kez gözden geçirilmeli ve katılımcının öyküyü algılamasına destek sağlamak için bir plan yapılmalıdır. Bunu yaparken; öykünün içinde bir anlam inşa etmeye çalışılmalıdır. Katılımcı öyküye aşına ise, onun anlayışını geliştirebilecek parçalı cümleler eklenmesi düşünülebilir. Katılımcının özellikleri ve konu göz önünde tutularak öykünün geliştirilmesine yönelik bir takım kaynaklar ve öğretim teknikleri kullanılır. Örneğin bir powerpoint sunum hazırlanabilir ya da öyküde geçen önemli bir ifadeyi içeren bir poster hazırlanarak sınıfa asılabilir. Bir sosyal öykü, her zaman konforlu şartlarda ve olumlu bir tonda seslendirilmelidir. Katılımcı hiçbir zaman zorlanmamalı ve öykü olumsuz bir davranıştan sonra ceza amaçlı kullanılmamalıdır. Öykünün ne kadar sıklıkla okunacağı planlanmalıdır. Bir sosyal öykü etkili olacak kadar sık okunmalı ancak; gereksiz tekrarlardan kaçınılmalıdır.

Sosyal öykü sunumu sade ve samimi olmalı, abartılı tonlamalardan kaçınılmalıdır. Sakin ve konforlu bir ortam oldukça önemlidir. Öykünün başlangıcı “ *Bu, senin için yazdığım bir öykü.....* ” şeklinde olabilir. Uygulamacı katılımcının biraz arkasına oturmalı ve öyküye müşterek olarak katılmalıdır. Öyküyü okunurken katılımcı gözlenmelidir. Katılımcının öyküyü okurken verdiği tepkiler metnin birer canlandırması olabilir.

Uygulamacı öykünün etkililiğine etki eden faktörleri gözlemelidir. Katılımcılara önceden bildikleri bir öykü farklı bir hedef-davranışa ulaşmak adına revize edilerek kullanılabilir. Bu hem katılımcının etkinliğe daha rahat katılmasını hem de geçmiş ve güncel konular arasındaki önemli bağların somutlaşabilmesini sağlar (Gray, 2015).

2.3.4. Sosyal öykülerin silikleştirilmesi

Katılımcı bir davranış ya da beceriyi sergilemeye başladıktan sonra sosyal öyküdeki yönlendirici cümleler öyküden çıkarılabilir ya da bu cümleler boşluklu, “.....”lı cümleler olarak oluşturulabilir. Cümlelerin çıkarılması ya da düzenlenmesinde ortaya çıkabilecek değişiklikler OSB tanımlı katılımcılarda yeniliklere açık olmadıklarından hoş karşılanmayabilir. Bu gibi durumlarda öykünün orijinalini değiştirmeden öykü sunumu

arasında geçen süre değiştirilmelidir. Örneğin hergün yerine haftada 3-4 kez okunması gibi (Olçay-Gül, 2013). İzleyen bölümde sosyal öykülerin ve müzikli sosyal öykülere yönelik alan yazında çalışılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.4. Sosyal Öyküler ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde; sosyal öykülerin genellikle sosyal becerilerin öğretimi ve problem davranışları azaltma üzerindeki etkililiğini inceleyen bilimsel çalışmalara rastlanmıştır. Sosyal öykülerin, özbakım becerilerini kazandırma (Hagiwara ve Myles, 1999), cinsel istismardan korunma (Süzer, 2015), uygun olmayan davranışları azaltma (Adams ve diğ., 2004), oyun becerileri (Barry ve Burlew, 2004) ve sosyal becerilerin kazanımında (Feinberg, 2001; Olçay-Gül, 2012; Acar, 2015; Giray, 2015) etkili sonuçlar verdiği görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde sosyal öykülerin müzikal becerilerin öğretimini hedeflediği bir araştırma görülmemiştir. Sosyal öykülerin müzik ile birlikte uygulandığı müzikli sosyal öykü araştırmaları aşağıda ayrıntılı bir şekilde verilmiştir:

2.5. Müzikli Sosyal Öyküler ile Yapılan Araştırmalar

Brownell (2002), sosyal öyküleri müzikle adaptasyonu konusunda ilk bilimsel çalışma olan araştırmasında, sosyal öykülerin müzikal sunumunun OSB olan bireylerin davranışlarına yönelik etkisini incelemiştir. Araştırmaya önkoşul beceriler olarak ifade edici dil becerisi ve ön okuma becerisi sınırlı düzeyde olan, sınıf ortamında bağımsız olan, sosyal öykü ile ilgili hedef davranışa yönelik bir öğrenim geçmişi bulunmayan ilkökul birinci ve ikinci sınıfta okuyan, OSB tanılı, dört erkek öğrenci katılmıştır. Tek denekli araştırma modellerinden ABAC/ACAB deseni ile tasarlanan araştırmada her basamak bir hafta sürmüştür. Her katılımcı için bir sosyal öykü yazılmış ve bestelenmiştir. Öyküler katılımcılara hem okunmuş hem de melodik olarak seslendirilmiştir. Araştırma sonucunda; müziğin katılımcılar üzerindeki etkisinin, en az sosyal öyküler kadar etkili olduğu görülmüştür.

Pasiali (2004), kurallı terapatik şarkıların ev ortamında OSB olan bireylerin sosyal beceri kazanımını geliştirmede etkisini araştırmıştır. Katılımcılar OSB olan üç çocuktur. Araştırmacı katılımcıların ebeveynleri tarafından belirlenen uygun olmayan davranışları azaltmak ya da ortadan kaldırmak amacıyla her bir katılımcıya yönelik bireyselleştirilmiş şarkılar oluşturmuştur. Araştırmada katılımcıların uygun olmayan davranışları ise, birinci

katılımcının akşam yemeğinde uygunsuz sesler çıkarması, ikinci katılımcının izlediği filmlerdeki belirli sahneleri tekrarlaması, üçüncü katılımcının ise aç ya da gergin olduğunda sıklıkla mutfığa gitmesidir. Araştırmacı sosyal öykülerin yazım kriterleri doğrultusunda her şarkı için şarkı sözü geliştirmiştir. Şarkılar üç bölümde 15 dakikalık seanslarda katılımcılara sunulmuştur. Uygulama müziği dinleme, ritmik enstrüman çalma ve söyleme şeklinde gerçekleşmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden ABAB deseni kullanılmıştır. Sonuçlar kesin olmamakla birlikte kurallı şarkıların OSB olan çocuklarda uygulanabilir bir müdahale olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Travis (2006), OSB olan okul öncesi çocuklara müzikli sosyal öykülerin hedeflenen becerilere etkisini araştırdığı çalışmada; OSB tanılı üç öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Bu araştırmanın amacı sosyal öykülerin, orjinal bir müzik ile OSB’li okul öncesi çocuklarda hedeflenen davranışlara etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda katılımcılar için müzikli sosyal öyküler yazılmış ve bestelenmiştir. Sosyal öyküler ve müzik ayrı ayrı olarak OSB olan okul öncesi çocuklar için etkili bir öğretim aracı olduğunu ve katılımcıların bilgi üzerine odaklanma ve hatırlatma yeteneğini desteklediğini göstermişlerdir. Araştırmanın ön test ve son test verileri ile T testi karşılaştırıldığında ; iki hedef davranışta değişimin büyük olduğunu ortaya çıkarmıştır. Her üç katılımcıya ilişkin hedef davranışlardaki değişime ilişkin veriler tutarlı bir şekilde birbiryle benzerdir. Veriler grafiksel olarak analiz edilmiş ve katılımcıların hepsinde müzikli sosyal öykü uygulaması sırasında uygun davranışların arttığı uygun olmayan davranışlarda ise azalma yönünde bir eğilim olduğu görülmüştür.

Healy (2013), araştırmasını OSB olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada müzikli sosyal öyküler ve iPad ile birlikte sunulan sosyal öykülerin etkililiğini incelemek ve bu iki yöntemi geleneksel sosyal öykü uygulamaları ile karşılaştırmak amacı ile yapmıştır. Araştırmanın katılımcıları evlerinde uygulamalı davranış analizi terapisi alan 4 OSB olan çocuktur. Araştırmanın özel odağında sosyal öykülerin 3 farklı sunumunun karşılaştırılması yer almaktadır. Araştırmanın sonuçları sosyal öykü müdahalesinin tüm katılımcılarda oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Müzikli sosyal öyküler bir katılımcıda (2.katılımcı) %75 etkili olurken diğer üç katılımcıda %100 etkili bulunmuştur. Geleneksel sosyal öyküler ise 3. katılımcıda %25 ve iPad ile birlikte sunulan öyküler kayıt edilen öyküde %75 etkililik göstermiş; diğer katılımcılarda ise tüm sonuçlar %100 seviyesinde görülmüştür.

Fees, Kaff, Holmberg, Teagarden ve Delreal (2014), kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü altı okul öncesi sınıf öğretmeninin okul öncesi öğrencilerine adapte edilmiş sosyal öykü şarkılarına olan algılarını incelemişlerdir. Sertifikalı bir müzik terapisti tarafından “bekleme” davranışına yönelik sosyal öykü formatında bestelenen şarkının sunumu terapist tarafından öğretmenlere öğrencilerine nasıl sunacakları konusunda eğitim ile devam etmiştir. Eğitimlerin ardından öğretmenler bu şarkıları beş hafta boyunca günün belirli zamanlarında çocuklara sunmuşlardır. Öğretmenler uygulamanın sonunda normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan çocukların davranışlarında sundukları şarkıların etkili olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmacılar okuma yazma becerilerini henüz kazanmamış çocuklar için sosyal öykü şarkılarının çocukların davranış değişimini destekleyen etkili bir müdahale olabileceğini ifade etmişlerdir.

Geboloğlu (2016), araştırmasında OSB tanılı 3 katılımcıya “izin isteme” ve “yardım isteme” becerilerini kazandırmak amacı ile sosyal öykü ve müzikli sosyal öykü uygulamalarının etkililiklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını; hangi uygulama ile yapılan öğretimin daha verimli olduğunu incelemiştir. Araştırmanın modeli uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelidir. Araştırmacı, sosyal öykü ve müzikli sosyal öykü uygulamaları öğretim planları hazırlamış ve uygulamıştır. Bulgular; OSB olan bireylere, “izin isteme” ve “yardım isteme” becerilerinin öğretiminde sosyal öykü ve müzikli sosyal öykü öğretim uygulamalarının etkili olduğunu; bu bireylerin bu öğretim uygulamalarıyla sosyal becerileri kazanabileceğini, kazandıkları becerileri sürdürebileceğini ve ihtiyaç duydukları farklı nesnelere genelleyebileceğini göstermiştir. Verimlilik bulgularında ise; katılımcılardan birinde “izin isteme” ve “yardım isteme” becerilerini kazandırmaya yönelik uygulanan müzikli sosyal öykü uygulamasının sosyal öykü uygulamasından daha verimli olduğu görülürken; araştırmanın diğer iki katılımcısında her iki uygulamanın eşit düzeyde verimli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Pektaş (2019), müzikal etkinliklere dönüştürülmüş sosyal öykü uygulamalarının GY olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde etkililiği başlıklı araştırmasında, GY olan 3 öğrenci için özür dileme, sıra alma, selam verme ve izin isteme sosyal becerilerini kazandırmaya yönelik, müzikal formlara dönüştürülmüş sosyal öyküler hazırlanmıştır. Tek denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modelinin kullanıldığı çalışmada, etkililik verileri, başlama düzeyi oturumları, günlük yoklama oturumları, öğretim oturumları, toplu yoklama oturumları ve izleme oturumları ile

toplanmıştır. Elde edilen veriler, grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Sosyal geçerlilik verileri ise araştırmaya katılan katılımcıların ailelerinden alınanan verilere göre betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Sosyal becerilerin öğretimi amacı ile müzikal etkinliklere dönüştürülmüş sosyal öykü uygulamalarının gelişimsel yetersizliği olan iki katılımcı üzerinde etkili olduğu,ve öğretim sona erdikten sekiz hafta sonra yapılan izleme oturumunda da öğrendikleri becerileri büyük oranda korudukları görülürken; diğer katılımcıda sosyal beceri öğretiminin istenilen düzeyde etkili olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Sosyal geçerlik verilerinde ise; tüm katılımcıların ebeveynlerinin yapılan bu çalışmanın oldukça etkili ve kalıcı geri dönüşlerinin olduğunu ifade ettikleri bulgulara ulaşılmıştır. İzleyen başlıkta Orff yaklaşımı ile ilgili kuramsal bilgiler yer almaktadır.

2.6. Orff Yaklaşımı

Müzik eğitimi genel, özengen (amatör) ve mesleksel müzik eğitimi olmak üzere üç ana türden oluşmaktadır. Hangi tür olursa olsun müzik eğitiminde öncelikli ve en elzem olan temel müzik eğitimidir. Çağdaş genel müzik eğitiminde, temel müzik eğitiminin öncelikli bir yeri ve önemi bulunmaktadır. Temel müzik eğitimi bebeklik, çocukluk, gençlik, yetişkinlik ve olgunluk dönemlerinin her birinde yer almaktadır ve bu sebeple geçmişten günümüze düzenli bir gelişim sergilemektedir. Orff yaklaşımının bu gelişimdeki yeri oldukça farklı ve ayrıcalıklıdır. Bunun sebebi; Carl Orff'un temel müzik eğitiminde elementer olanı sezmesi, keşfetmesi, ortaya çıkarması ve dolayısı ile eğitimin ilk aşamasını elementleştirmesinden, eğitimi en yalın duruma yani elementere indirgemesinden kaynaklanır (Uçan, 2018, s.437).

20. Yüzyılın ilk yarısında bilim ve sanat alanında dünyayı sarsan fikirler ortaya çıkarken; (Pablo Picasso, Paul Klee, James Joyce, W. B. Yeats, Sigmund Freud, Carl Jung, Albert Einstein, Charlie Chaplin, Martha Graham, Igor Stravinsky, Louis Armstrong, Duke Ellington, and Charlie Parker) bu etki eğitim alanında Rudolf Steiner, Maria Montessori, Jean Piaget, Alfred North Whitehead, John Dewey gibi isimlerin büyük kırılmalar yaratan fikirleri ile, Emil Jaques- Dalcroze, Zoltain Kodaly, Carl Orff gibi müzik eğitimeci-bestecilerin müzik eğitimi alanında yeni yaklaşımlar fikirleri ile kendini göstermiştir (Goodkin, 2001, s.17). Alman besteci Carl Orff (1895-1982) müzik eğitimini Münih Müzik Akademisinden aldı. 1900'lerin başlarında Munich, Mannheim ve Darmstadt orkestralarında şeflik görevlerinde bulundu ve önemli bir orkestra ve opera bestecisi olarak

bilinmeye başladı (Thresher, 1964, s.43). Temelde müzik ve beden hareketinin koordinasyonuna dayalı olan Dalcroze yöntemi, 1920'lerin başlarında Carl Orff'ü Günter Schule'yi kurma düşüncesine yöneltti. Dorothee Günther ile birlikte 1925 yılında Münih'te 1936 yılına kadar müzik direktörlüğünü yapacağı Günter Schule,müzisyen ve dansçıların sanatlarının entegrasyonunu amaçlıyordu (Thresher, 1964, s.43; Shamrock, 1986, s.52).

Günter Schule öğrencileri günlük çalışmaları ve gece deneyimlemeleri aracılığı ile kreasyonlarını deneyimleyerek, yaratıcılıklarını kullanarak yeniden şekillendiriyorlardı. Dansçılar şarkı söylemeyi ve enstrüman çalmayı öğreniyor; müzisyenler ise hareket alanında gelişıyorlardı. Politik iklim ve savaş dönemi koşulları Günther Schule'nin çalışmalarını kesintiye uğrattı ve birkaç kez bombalandıktan sonra 1945'de tamamen kapandı. Müzik ve hareketin entegrasyon fikri ise 1948'de Orff ve meslektaşlarının Bavaria'nın resmi radyo istasyonu olan Radyo Münih'den aldıkları davet ile çocuklar ile olan bu fikri kullanarak bir dizi yayın yapmaları ile devam etmiştir. Bu yayınların başarısında Güntherschule çalışmalarında da büyük katkılarda bulunmuş olan Gunild Keetman önemli bir rol oynamıştır. Almanya'da öğretmenler yayınların kopyalarını istemeleri, özellikle Keetman'ın çabaları ile beş ciltten oluşan Orff-Schulwerk: Musik für Kinder'in (1950-1954) yayınlanmasını sağlamıştır (Shamrock, 1986, s.52). Orff ve Keetman, 1961 yılında Salzburg Mozarteum Akademisi'nde Orff-Schulwerk Merkezi'ni kurarak çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Bu merkezde seminerler düzenlemişlerdir. 1963 yılında merkez Orff Enstitüsü'ne dönüştürülmüş ve müzik ve hareket eğitimi için öğretmenler yetiştirmeye başlamıştır. Orff Enstitüsü bugün hâlâ dünyanın dört tarafından Orff- Schulwerk ile ilgilenenler için eğitim, seminer ve araştırma olanakları sağlamaktadır (Öztürk, 2006, s.80).

Schulwerk sözcüğü terim olarak 1920'li yılların sonunda enstrüman çalma becerisini geliştiren etüt koleksiyonu anlamına geliyordu. Bu etütler zorlayıcı, büyük eserleri çalmaya başlamadan önce, öğrencilerin enstrüman çalma kabiliyetlerini daha küçük ve öğrenilmesi kolay parçalar ile geliştirmeyi hedefliyordu. Öğrencilerin teknik alıştırmalar yapmasının yanında tüm bu çalışmalar, müzikal bir eserin dokusunu, armonik yapısını, formunu ve diğer kompozisyonel özelliklerini de kavratmayı hedefliyordu. Orff-Schulwerk-Elementer Müzik Alıştırmaları yayın serisi de tamamen bu amaçla yayınlanmıştı (Kotzian, 2018, s.65).

Schulwerk terimi, müzikal gelişimin birkaç basamağının aracılığı ile çocuklara rehberlik eden bir pedagoji olarak kullanılır. Bu basamaklar şu şekildedir: a) “*Keşfetmek*”: Sesin ve hareketin keşfi, b) “*Taklit etmek*”: Ritmik konuşma, beden perküsyonu, şarkı söyleme ve enstrüman çalma basamakları, c) “*Doğaçlama*”: Ritmik konuşma, beden perküsyonu, şarkı söyleme ve enstrüman çalmada her bireyin yeni desenler ve kombinasyonlar ortaya koyması ve bu yeteneklere dayanan grup çalışmalarına katkı sağlaması, d) “*Yaratıcılık*”: Söz, hareket, şarkı söyleme ve enstrüman çalma becerilerinden amaçlanan kazanıma uygun olan/olanlar vasıtası ile küçük formların (*Rondo, Tema, Varyasyon*), mini sütünlerin, sözel materyallerin (*fabl, hikaye, şiir*) minyatür “*tiyatro parçalarının*” içerisine kombinlenmesi olarak düşünülür. Yaratıcılık basamağı; Carl Orff’un oluşturduğu pedagoji, O’nun besteci kimliği ile sahne sanatları üzerine yapmış olduğu çalışmaların, tüm sahne sanatlarının entegrasyonunun müzikal anlamda ortaya çıkışını temsil eder (Shamrock, 1986, s.54).

Psikolog Heinz Werner tarafından Viyana ve daha sonra Amerika’daki 3-4 yaş aralığındaki çocukların ninni şarkılarının pikap kayıtları ile yürütülen kapsamlı bir araştırmada çocukların şarkı söyleme stillerinin primitif kültürlerin iki, üç ve dört notadan oluşan ilk söylenen şarkıları ile oldukça benzer olduğu görüldü. Bu aslında Orff’un çocuklara müziği kendilerinin keşfetmelerine ve bunu da yalın hatta pirimitif seviyede başlayarak yapmak gerektiği anlayışıdır. Çocuklar için (primitif insan için) konuşma ve şarkı söyleme oldukça yakından bağlantılı, bu son derece doğal ve fark ettirilmeden konuşma kalıplarından ritime, ritim kalıplarından melodiye giden bir bağlantıdır (Thresher, 1964, s.44).

Orff yaklaşımının elementer müzik yapma anlayışı tüm alanlarda kullanılan (konuşma, şarkı söyleme, enstrüman çalma, hareket, dans) materyallerin sade, yalın, doğal olması ve çocuğun düşünce ve hayal dünyası ile yakın ilişki kurmasını ifade eder. Başlangıç noktası ritim olarak düşünülen bu yaklaşımda konuşma kalıpları ritmik gelişim için temeldir. Yalın kelime serileri karmaşık vuruşlardaki ileri seviye örneklerine uzanır. Melodik düzenlemeler üç ses perdesi ile (sol-mi-la) başlar, majör pentatonik ve daha sonra diatonic majör ve çeşitli kilise modları örneklerine doğru ilerler. Armoni ise; basit drone ve ostinato kalıpları ile başlayıp; tekrarlayan akorlar ve basit akor değişimlerine doğru devam eder (Shamrock, 1986, s.53).

Elementer müziğin hareket, dans ve dil ile bağlantılı olmasından ziyade hareket, dans ve dil ile birlikte ve iç içe bulunduğu görülür. Elementer eğitim, elementer edinimler, elementer yaşantılar, elementer deneyimler ve elementer yaratımlar vasıtası ile oluşmaktadır. Elementer müzik eğitimi insanın elementer doğasına, yapısına, bütünlüğüne dayanmaktadır. Elementer müzik eğitiminde devinim, söylem, ritim-ezgi, eylem beraberliği, devinim,şarkı, oyun birlikteliği ya da devinim,söz-dil, müzik, dans bütünleşmesi esas olandır. Bu sayede elementer müzik eğitimi, elementer olmayan müzik eğitiminin temelini oluşturur (Uçan, 2018, s.438-439). Carl Orff'un elementer müzik eğitimi, insanı duyuşsal, bilişsel, duygusal, devinişsel ve sosyal yönleriyle bir bütün olarak gören bir eğitim anlayışına sahiptir. İnsan doğası ile uyumlu olarak bireyin kendi bedeninden ve kendini ifade araçlarından yola çıkar (Kalyoncu, 2006, s.100).

Bu yaklaşımda Orff çalgıları adı ile bilinen vurmalı çalgılara sıkça yer verilir. Tutma, kavrama, vurma, sallama, yani eşlik etme olanakları sayesinde bu çalgılar, müzik eğitiminde enstrüman çalma eğitimine geçerken belirgin bir rol oynamaktadırlar (Türkmen, 2019 s.84). Kullanılan müzik aletleri arasında; çelik üçgen, farklı zil çeşitleri, tamburin, çeşitli boyutlarda el davulları, tek ya da iki elle kullanılan tahta bloklar, kastanyet, timpani, önceleri melodik ve ritmik daha sonra da buna ilaveten armonik maksat ile kullanılan soprano ve alto ksilefon, alto ve soprano glockenspiel, müzikal bardaklar, ayrıca blok flüt ve diğer flütler melodik amaç için kullanılırken; viola da gamba hem ostinato hem bordun amaçlı kullanılır. Ostinato, değişmeden ve bir kompozisyon yoluyla veya onun bir kısmı olarak ortaya çıkan melodik figürlerdir. Bordunlar, sürekli dronlar veya Orff'un melodinin altında bir bas olarak kullanıldığı pedallardır. Bu sürekli pedal notası iskoç gaydasındaki ile çok benzerdir (Thresher, 1964, s.44).

Orff'un çocuk müzik eğitimine yaklaşımı kendisinin müzik-tiyatro tarzı kompozisyon yazımından dolaydır. Bu çok boyutlu müzik eğitimi teorisinin temelini O'nun Ortaçağ, Rönesans ve Barok müziklerine karşı duyduğu ilgi oluşturmaktadır. Şarkı söylemek, şiir okumak, alkışlamak, dans etmek, el ile tempo tutmak, ip atlamak, koşmak, dolaşmak, sallanmak gibi çocukların yapmaktan hoşlandığı doğal şeyleri baz almıştır (Kabataş, 2017, s.140).

Doug Goodkin bu yaklaşımı; "Hissetmek açıklamaktan daha kolay" şeklinde ifade ederken; Amerikan Orff-Schulwerk Merkezi, Orff ve Keetman tarafından geliştirilen bu yaklaşımı şarkı söyleyerek, enstrüman çalarak, konuşma ve hareket aracılığı ile

müziyenliği inşa etmek şeklinde ifade ediyor (Goodkin, 2013, s.1, www.aosa.org). Shamrock (1986) ise; öğrenme deneyimleri için bir model olarak tasarlanan Orff yaklaşımının ana hedefinin müzikal öğrenme olmasının yanında, kültürel ve sosyal öğrenme için de kuvvetli içermelere sahip olduğunu ve bu yaklaşımın amacının şarkı söyleyebilen, hareket edebilen, enstrümanlar çalabilen, ritmik ve dramatik metinlerde konuşmayı kullanabilen, tüm bu alanları yalın bir şekilde doğaçlayabilen ve orijinal formların içerisine yerleştirebilen; yani müziğin içerisinde aktif olarak yer alabilen bireyler yetiştirmek olduğunu belirtmektedir.

Çocuk gelişimine hizmet etmek maksadıyla müzik, hareket ve dil Orff yaklaşımında birlikte kullanılan araçlardır. Dans etme, yürüme, vurma, çalma, söyleme, rol yapma, bedenini bir çalgı gibi kullanma Orff uygulamalarında sıkça yer verilen etkinliklerdir. Bu yaklaşımın temel noktası çocuğun doğal ortamı ve oyundur. Uygulamalar, oyun ve hareketten yola çıkarak; ritmik oyunların, çalgının, insan sesinin veya sınıf ortamında kullanılabilecek her türlü araçla ezgi ve ritim doğaçlamalarının ve yaratıcı dramının yapıldığı bir süreci kapsamaktadır. Öğretmen tüm bu etkinliklerde bir yol göstericidir. Doğaçlama çalışmalarında öğrencilere ne yapmaları gerektiği dikte edilmemektedir. Çocuklar uyum, saygı ve işbirliği ile çalışmalarını sunarak topluluğun bir parçası olurlar. Birbirlerini destekleyerek, işbirliği çerçevesinde müzik yaparlar. Orff yaklaşımını benimseyen bir öğretmen pratiğin ve uygulamaların bilgiden önce geldiğini unutmamalıdır. Oyunların çocukların yaşamındaki öğretici rolünü yatsımamalıdır. Öğrencileri yetenekleri ve zeka kapasitelerine göre değil, yapabilecekleri ile bir değerlendirme yapmalıdır. Kalıcı olan bilgiyi deneyimlerle elde edeceklerini unutmamalıdır (Türkmen, 2019 s.84-85).

Orff yaklaşımı yapısında bir takım prensipleri bulundurmaktadır:

1. Çocuğu merkeze alma: bu yaklaşımın amacı uzman müzisyen ve dansçılar yetiştirmek değil; çocuğun kendisini müzik ve dans aracılığı ile deneyimlemesini ve ifade etmesini ve bunu datüm kişiliği ile zenginleştirmesini amaçlar.
2. Sosyal Boyut: Öğrenme, çalışma ve yaratıcılık sürecini grup içerisinde deneyimlemek önceliktir. Uygun davranış ve tutumların gelişmesini ister ve bunları geliştirir.
3. Entegre eden bir kavram olarak “Müzik”: Antik Yunan’da Musiké sadece şarkı söyleme, enstrüman çalma, dans etme ve dil anlamında değil aynı zamanda da

diğer sanatsal formların entegrasyonu olarak tanımlanıyordu. Carl Orff Schulwerk'in temelinde bu anlayışı gördü.

4. Müzik Aletleri: Oyun aracılığı ile deneyimlenen müzik aletlerini kullanarak ve bunları uygun konumlandırarak, her seviyeye uygun müzikal deneyimler oluşturmak mümkündür. Teknik zorluklar ile boğuşmadan, çocuğun fiziksel gelişimine uygun olan, çocukların gelişim özelliklerindeki farklılıklara aldırmadan her çocuğun kolaylıkla çalabilmesini olanaklı kılan bu çalgılar, çocuklara parçaları yorumlama fırsatı verirken, aynı zamanda doğaçlama, deneyimleme ve kompozisyonlar yaratma olanakları sunar.
5. Bir süreç olarak öğrenmenin formu: Öğrenciler tüm süreç boyunca aktif olarak çalıştıkları için, sürecin gelişimine ve sonucuna kendileri karar veriyorlar. Bu yaklaşımın içerisindeki yaratma süreci, ortaya çıkarılan ürün (*artistik sonuç*) kadar aynı öneme sahiptir.
6. Doğaçlama ve Kompozisyonadaki yaratıcılık: Öğrenme süreci öğrencilere kendilerini bir yönetmen ve yardımcı yönetmen gibi deneyimleme fırsatı verir.
7. Orff yaklaşımı kendisini açık bir pedagoji olarak görür ve içerisindeki prensipler ile eğitimdeki tüm farklı disiplinlere uyarlanabilir ve ayrıca tüm kültürler asimile edilebilir (Salmon, 2016, s.44).

2.6.1. Orff yaklaşımı ve GY olan bireyler

Orff yaklaşımının genellikle ilköğretim seviyesinde uygulandığı düşünülse de bu yaklaşım mental ve fiziksel engelli çocuklara da adapte edilmekte olup, okul öncesi, üniversite öğrencileri, yetişkin vatandaşlar gibi herhangi bir yaş grubu veya topluluk üzerinde etkili olma potansiyeline sahiptir (Shamrock, 1986, s.52).

Bütün çocuklar için ancak, özellikle GY olan bireyler için, müzikal deneyimler, müzikten öte düşünce ve hislerin kendisi olma yönünde bir araç olabilirler. Müzikal deneyimler, çocuk için oldukça rahat ve çekici olan çok sayıdaki faktörü ile önemli bir eğitim aracıdır. Çocuklar, çalgılarını paylaşmak, bir şarkı bestelemek veya başka bir çocuk tarafından yazılmış bir şiiri çalgısı ile müzikal bir şekilde düzenlemek gibi örneklerle sadece kendisini düşünmekten ziyade ortak bir müzikal deneyim çerçevesinde düşünmeye başlar. Hayal gücü ve yaratıcı düşünce, ben merkezliği bıraktıracak empati kabiliyetini artırırken, düşünce ve hisleri ifade ettiği ve bunlar yoluyla sağlıklı ve gerçekçi bir benlik bilinci sağladığı için çok olumlu karşılanır. Hareket ve dans hem koordinasyon ve dengeyi

geliştirir hem de beden kısımları ile ilgili farkındalık yaratır ve birleşik halde kullanılmalarını geliştirir. İşitsel deneyimler yoluyla hiç kullanılmamış hisler uyarılabilir. Estetik bir deneyim olarak müzik eğitimi geçerli bir girişimdir; ancak GY olan bireyler öğretirken bu durum yeterli değildir. Çünkü bu tip çocukların çok azı yeterli seviyede düzenli müzikal sonuçlar oluşturacak kadar, fiziksel ve duygusal sınırların ötesine geçebilir. Yaptıkları müzik bazen kulağa hoş gelebilir ancak sıklıkla çok karmaşık ezgiler iştilir. GY olan bireylerin çocukların öğretmeni tüm müzikal performanslarda (algısal dinleme, iyi ses kalitesi ve enstrümanların ses ve vücut yoluyla müzikal ifadeyi baskılamadan desteklemesi) geçerli olan hedefleri gözden kaçırmamalıdır. Bu hedeflere ulaşma derecesi, çocuğa ve onunla olan etkileşime bağlıdır. Öğretmen büyük beklentiler içine girmeyip beklentileri ve kabul etme arasında sağlıklı bir denge kurabilir. Öğrenci tarafından böyle bir durumda müzik sayısız fikir ve ilham yaratabilir (Bevans, 1969, s.127).

Orff yaklaşımının en önemli katkılarından birisi sosyal öğrenme içerisinde farklı sosyal gruplarda çalışma yapmaya olanak tanımasıdır. Bu süreçte farklı gelişim düzeyindeki bireylerin birlikte çalışması mümkün olabilir. Nitelikli öğretim ile katılımcıların beceri ve ihtiyaçları her ne olursa olsun; sosyal hassasiyetleri ve sosyal uyumlulukları desteklenebilir ve güçlendirilebilir. Farklı sosyal grupların, bu yaklaşım içerisindeki öğrenme sürecinde önemli bir yeri vardır. Tüm grupta şarkı söyleyerek, dans ederek, enstrüman çalarak ve ezberden söyleyerek çalışma tek başına, bir eş ile ya da küçük gruplar içerisinde tamamlanır ve bu durum her sınıfın ya da oturumun doğal bir parçasıdır. Grup çalışması verilen bir görevi deneyimlemek veya kişinin kendi yaşantılarından yola çıkması da olsa küçük gruptaki herkesi herhangi birayrıştırmaya sokmadan birlikte güçlendirir. Grup üyelerinin kabiliyetleri ne kadar geniş bir skalada olursa sosyal öğrenmenin oluşum olasılığı o derece fazla olur (Salmon, 2016, s.46-47). İzleyen başlıkta kaynaştırma uygulamalarında yer alan müzik eğitime yönelik kuramsal bilgiler verilmiştir.

2.6.2. Müzik eğitimi ve kaynaştırma uygulamaları

“Evrensel tasarım kavramı temelde yetersizliği olan bireyler için engellerin azaltılması için evrensel yapı tasarımıdır, fakat öğretim programı (müfredat) ve eğitim öğretim sürecine yönelik uygulamaları kapsayacak şekilde etkisi genişlemiştir” (MEB, 2013).

Jellison (2012, s.70), müzik eēitiminin evrensel tasarım prensiplerini GY olan bireylerin eēitiminde önemli olan kaynaştırma uygulamaları iēerisinde kullanımını ařaēıdaki maddeler ile vurgulamıştır:

1. GY olan ve olmayan bireylerin ērencilerin anlamlı müzik yapmaya ve ērenimine odaklanır.
2. ērencilerin müzik eēitim aktivitelerine ulaşım ve katılımı iēin bir çok katılım noktası bulunur.
3. GY olan ve olmayan tüm ērenciler iēin uygun ērenme hedefleri bulunur.
4. Bütün ērenciler iēin müzikal gelişim saēlanır (akt. McHale, 2016; s.110).

Zihin yetersizliēi olan, zihinsel engelli ocuēun eēitim ve saēıtımında mziēin kullanımı birden çok hedefe yöneliktir:

1. Ruhsal saēıtım: kendi sesini bilinēli duymak ve duyurmak, dinlenebilir ve kontrollü ses çıkarmak, şarkı söyleyerek kendini ortaya koyma güveni kazandırmak
2. Mziēin çeşitli biēimlerde kullanımı yoluyla her alandaki eēitim çalışmalarına katkı saēlamak
3. Müzik eēitimi ve ēretimi yapmak (Kınalı, 2003, s.263).

Zihinsel engelli ocuēun müzik eēitimindeki amaē; onu müzisyen yapmak deēil, iēinde var olan müzik ile ilgili gizil gücü geliştirmeyi, güzellik duygusunun fark etmesini, kendi kendini ifade etmeye hazırlamasını, başına gelebilecek durumlarda daha donanımlı olmasıdır. Bu ocuklar duygularını kullanma yolu ile oēu zaman duydukları mziēin iēeriēi ile yakınlık kurarlar. Müzik, ocuēun ruhsal yapısını, heyecanlı ortamdan daha sakin bir ortama yöneltebilir ve bununla beraber güvensizlik, saldırganlık, gerilim ve korku gibi davranışlarda güçlüklerle baş etme konusunda önemli bir etken olarak kabul edilir (Kınalı, 2003, s.268).

Lee (2016, s.134-135) Engelli ocuklar ile yaptıēı müzik çalışmalarındaki aktivitelerden yola çıkarak yaptıēı gözlemleri ise şu şekilde listelemiştir:

1. *şarkı söyleme*: şarkı söyleme aktiviteleri: dil ve bilişsel gelişimi destekler ve zenginleştirir. şarkı söylemek oēu ocuk iēin konuşmak kadar doēal olduēundan çocuklar şarkı söylemeyi, aynen konuşmak gibi başkalarını taklit ederek

öğrenirler. Şarkı söyleme aktiviteleri, çocuğun sosyalleşme, oyun ve dil ile konuşma becerilerini geliştirme ihtiyacını karşılar. Dil ve konuşma becerilerindeki gelişme, seslendirmenin, sözel ifadenin, artiklasyonun, dil ifadesinin ve algılanmasının, ritim ve nefesin kontrolünü içerir. Aksiyon şarkıları (bağlantı kurmada yardımcı olan şarkılar gibi) sosyal beceriyi pratik etmek için iyi bir yoldur ki bu da çocuğa bağlantı kurması esnasında ne yapacağı ile ilgili yol gösterir. Şarkının ritmi ve vuruşu hareketin zamanını ve yapısını destekler. Sosyal gelişim kişinin kendisini ve başka insanları farketmesini gerektirir. Motor hareketler içeren şarkılar çocuğun beden farkındalığını arttırabilir ve temel vücut hareketlerini gösteren şarkılar çocuğun bilişsel gelişimini destekler ve geliştirebilir. Şarkı söyleme etkinlikleri ile çocuk soru sorma-cevap verme, iletişim için motive olma, küçük gruplar ya da etkinlikte yer alan bir arkadaşı ile etkileşim kurma becerilerini kazanır ve bunlar çocuğun neden sonuç ilişkisi kurmayı, etkileşimi başlatmayı, jest-mimikleri aracılığı ile evet-hayır cevaplarını ifade edebilme anlayışını geliştirir. Akılda kalabilen melodileri olan şarkılar çocuğun bu becerileri öğrenmesini kolaylaştırırken aynı zamanda da onu motive eder.

2. *Enstrüman Çalma*: Koordinasyon, denge, hareket çeşitliliği, kuvvetlenme için katkı sağlayarak kaba ve ince motor becerileri geliştirir. Aynı zamanda katılım ve işbirliğinin yer aldığı sosyal becerilerin gelişmesine katkı sağlar.
3. *Hareket Aktiviteleri*: Hareketlilik, çeviklik, denge ve koordinasyon becerilerinin yer aldığı kaba motor becerileri kolaylaştırır. Yukarı-aşağı, yavaş-hızlı, gür-hafif, dur-git, uzun-kısa gibi zıt elementler ile müziğin içerisinde hareket etmek, çocuğa müzik aracılığı ile bu kavramları deneyimleyerek daha iyi anlamasına yardım eder.
4. *Müzik Dinlemek*: Dil gelişimi ve iletişim, hisleri ifade etme ve bir ritim duygusunun gelişmesi için etkili bir gereç olabilir.
5. *Müzikal Hikaye Anlatıcılığı*: İster genel eğitim ister özel eğitim sınıfları olsun çocuğu geliştirmek ve dikkat süresini arttırmak için ideal bir gereçtir.

İzleyen başlıkta Orff yaklaşımına dayalı olarak GY olan bireylere yönelik çalışılmış araştırma örnekleri yer almaktadır.

2.6.3. Orff yaklaşımının GY olan bireylerde kullanıldığı araştırmalar

Kılıç (2019), Orff yaklaşımı ile hazırlanan müzik etkinliklerini eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini incelediği yüksek lisans tezinde üç OSB tanımlı öğrenciye şarkı

söyleme ve söylenen şarkıya uygun ritim tutma becerilerini kazandırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın modeli tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modelidir. Katılımcılar, özel eğitim iş uygulama okuluna devam eden, ikisi erkek biri kız olmak üzere toplamda 3 OSB’li öğrencidir. Araştırmanın oturumları başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumları şeklinde düzenlenmiş olup; oturumlarda video kaydı alınmıştır. Araştırmanın verileri oturumlardan alınan video kayıtlarının incelenip gözlemcilerarası güvenirlik verileri toplanması ile oluşturulmuştur. Bulgular, Orff yaklaşımıyla birlikte yanılsız öğretim yöntemlerinden eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanımının araştırmaya katılan üç OSB’li öğrenci üzerinde şarkı söyleme ve müzik aletlerini kullanarak ritim tutma becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu göstermiş olup; öğretim sonlandıktan 1, 3, 5 hafta sonra yapılan izleme oturumlarında katılımcıların edindikleri becerileri koruduklarını ve bu becerileri farklı ortam ve kişi bazında da genelleyebildiklerini göstermiştir.

Kaleci (2017), *Zihinsel Yetersizlik Gösteren Bireylerin Orff Çalgıları Yolu İle Müzik Becerileri Öğretimi Üzerine Bir İnceleme* başlıklı araştırmasında Orff çalgılarının öğretilmesi ve bu çalgılar ile ritim eğitimi verilerek araştırmaya katılan çocukların müzik becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Zihin engelli 3 çocuk ile yürütülen araştırma oturumları bire bir olacak şekilde 13 oturum sürmüştür. Veriler Müzik Becerileri Performans Belirleme Formu ile toplanmış olup; katılımcıların araştırmanın başlangıcında düşük olan ön test puanlarının araştırmanın sonucunda belirgin bir şekilde artış gösterdiği sonucuna varılmıştır. Araştırma sonlandıktan altı hafta sonra katılımcıların öğrendiklerinin kalıcılığı ölçülmüş ve bir miktar düşüş saptanmıştır.

Sağırkaya (2014), *Temel Motor Becerilerini Kullanabilen Otizm Özelliği Gösteren Çocuklarda İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Orff-Schulwerk Yönteminin Kullanımı* başlıklı araştırmasında OSB tanılı bir erkek çocuk ile çalışmıştır. Katılımcının sosyalleşme ve iletişim kurma becerisinin geliştirilmesinde pedagojik müzik terapi teknikleri ile Orff müzik terapi tekniğinin birleşiminin süreç üzerindeki rolü incelenmiştir. Araştırma modeli tek denekli deneysel araştırma olup; veriler bir özel eğitim uzmanı tarafından, katılımcı ile bir yıl süren bir çalışmanın video görüntüleri ve tutulan raporlarına dayanarak hazırlanmıştır. Sonuçlar ile katılımcının mekân bazlı iletişimi sürdürebildiği görülmüştür.

Eren, Deniz ve Düzkantar (2013), *Orff Yaklaşımına Göre Hazırlanan Müzik Etkinlikleri İçinde İpucunun Giderek Azaltılması Yöntemi İle Yapılan Gömülü Öğretimin*

Otistik Çocuklara Kavram Öğretmedeki Etkililiği başlıklı araştırmalarında OSB tanılı üç öğrenci ile çalışmıştır. Tek denekli araştırma modellerinden deneklerarası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı araştırma oturumları toplu yoklama, günlük yoklama, uygulama (öğretim), izleme ve genelleme oturumlarından oluşmuş olup; tüm oturumlar birebir öğretim şeklinde gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin katılımcılara kavram öğretmedeki etkisinin olumlu yönde olduğu şeklinde rapor edilmiş olup; uygulama bittikten sonra 1., 2., ve 4. haftada yapılan izleme oturumları ile de kalıcılığın korunduğu ve öğrenilen kavramın farklı ortama, farklı kişilere ve farklı araç-gereçlere genellenmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

İzleyen başlıkta ise, Orff yaklaşımının müzikal becerileri kazandırmadaki etkililiğini inceleyen araştırma örneklerine yer verilmiştir.

2.6.4. Orff yaklaşımının müzikal becerileri kazandırmaya yönelik kullanıldığı araştırmalar

Kuşçu (2017) araştırmasında, Orff-Sculwerk pedgojisi destekli müzik eğitim programının 5 yaş çocuklarının yaratıcılıklarına etkisi incelenmiştir. Katılımcılara, 12 hafta boyunca, haftada iki gün, bir oturum olmak üzere toplam 24 etkinlik uygulanmıştır. Deney grubunun 15, kontrol grubu 15, toplam 30 çocuktan oluşan bu araştırmada, çocukların yaratıcılıklarını belirlemek amacıyla “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekilsel Form A ve B” kullanılmıştır. Uygulamalar bittikten 6 hafta sonra deney grubu çocuklara izleme testi yapılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 21 kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde Man-Whitney U testive Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, Orff-Schulwerk pedagojisi destekli müzik eğitim programı ile müzik eğitimi alan deney grubu çocukların son test puan ortalamalarının, kontrol grubu çocukların son test puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca deney grubu çocuklarına uygulanan izleme testi sonrası elde edilen kalıcılık puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır.

Turan (2014), Dalcroze ve Orff yaklaşımlarının uygulanmasının Sunuş Yoluyla Öğretim yaklaşımına göre temel dans eğitimine olan etkisini incelemiştir. Öntest – sontest kontrol gruplu araştırma modeli, Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu Öğretmenlik Bölümünün 2. sınıfında öğrenime devam eden 22 deney, 22 kontrol olmak üzere toplam 44 katılımcıya uygulanmıştır. Elde edilen veriler, İlişkisiz örneklem Mann Whitney U-testi ve

Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile analiz edilmiştir. Ayrıca, Odak Grup Tekniği ile Yarı Yapılandırılmış Görüşme soruları kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma, üç haftalık uyum aşamasından sonra, 10 hafta süreyle haftada iki gün birer ders saati olarak katılımcılara uygulanmıştır. On haftalık uygulama sürecince deney grubuna dans temel hareket becerileri, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımları ile öğretilmiştir. Kontrol grubuna ise aynı dans temel hareket becerileri, sunuşa dayalı gösterip yaptırma yöntemi ile öğretilmiştir. Araştırmanın bulguları, Dalcroze ve Orff öğretim/ yaklaşımlarının Sunuş Yoluyla Öğretim yaklaşımına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiğini ifade etmektedir.

Kandemir (2009), *İlköğretim Sınıf Müzik Eğitiminde Orff Yaklaşımıyla Doğaçlama Çalışmalarının Müziksel Yaratıcılık Sürecine Etkisi* başlıklı araştırmasında Orff yaklaşımının doğaçlamanın müziksel yaratıcılığın gelişimindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamış olup; ilkokul 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 21 deney 21 kontrol grubu ile çalışmıştır. Araştırmanın modeli, ön test son test kontrol gruplu deneme modelidir. Altı hafta boyunca deney grubuyla Orff yaklaşımına dayalı doğaçlama çalışmaları yapılmış ve doğaçlamanın öğrencilerin müzikal yaratıcılığına etkisi olup olmadığına bakılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçları deney grubundaki öğrencilerin müzikal yaratıcılık düzeylerinde anlamlı bir artış olduğunu göstermiştir.

Işın (2008), 5-6 yaş grubundaki 80 çocukla yürüttüğü araştırmasında Orff yaklaşımının bu çocukların ritimsel becerilerine etkilerini saptamayı amaçlanmıştır. Kontrol grupsuz ön test- son test deneysel araştırma modelinin kullanıldığı bu araştırma sonucunda Orff yaklaşımı uygulamalarının çocukların ritimsel algılarını geliştirdiği belirlenmiştir. Kullanılan tartım kalıplarının aşama aşama zorlaştığı testte, araştırmaya katılan çocukların da aynı oranda ritim kalıplarını vermekte zorlandıkları tespit edilmiş, ancak ön test sonrası uygulanan Orff yaklaşımıyla devam eden eğitim süreci sonuncu, çocuklar test sorularına yaklaşık başarı artışı ile karşılık verdikleri saptanmıştır.

Yücesan (2008), araştırmasında Orff yaklaşımına dayalı etkinliklerin ilköğretim beşinci sınıf derslerinde uygulanışının, öğrencilerin müziksel-ritmik zeka düzeylerine etkisini incelemiştir. Altı hafta boyunca 20 kişiden oluşan deney grubuna Orff yaklaşımına dayalı ders etkinlikleri uygulanmıştır. Teele tarafından geliştirilen çoklu zeka envanteri, uygulama öncesi ve sonrasında, öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Araştırmanın

bulguları; Orff yaklaşımına dayalı olarak uygulanan müzik derslerinin katılımcılarda müziksel-ritmik zekalarının gelişimi açısından olumlu sonuçları olduğunu göstermektedir.

Tekin-Gürgen (2007), Orff yaklaşımı, Kodaly ve geleneksel müzik öğretiminin vokal doğaçlama, müziksel işitme ve şarkı söyleme üzerindeki etkilerini ilköğretim 3. Sınıf öğrencileri üzerinde araştırmıştır. Üç grup (n=64) üzerinde gerçekleşen araştırmada kontrol gruplu öntest–sontest araştırma modeli kullanılmıştır. Deney gruplarından ilkinde, Orff-Schulwerk, ikincisine Kodaly Yöntemi uygulanırken, kontrol grubuna ise geleneksel müzik öğretimi verilmiştir. Araştırmanın verileri, Vokal Doğaçlama Gözlem Formu, Müziksel İşitme Testi ve Şarkı Söyleme Gözlem Formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, varyans analizi ve Bonferroni testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında, Orff yaklaşımı ve Kodaly yönteminin öğrencilerin müziksel işitme becerileri gelişiminde geleneksel müzik öğretimine göre anlamlı derecede etkili olduğunu saptamıştır. Bununla birlikte, Orff yaklaşımı ve Kodaly Yönteminin, vokal doğaçlama ve şarkı söyleme becerilerinin gelişiminde geleneksel müzik öğretimine göre anlamlı bir fark yaratmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca, araştırmanın son ölçümlerindeki ortalamalara bakıldığında müziksel işitme becerisinde en yüksek ortalamanın Orff grubunda olurken; vokal doğaçlama ve şarkı söyleme becerisinde en yüksek ortalamanın ise Kodaly grubunda olduğu gözlenmiştir.

Uçal (2003) araştırmasında, okul öncesi öğrencilerin müzikal becerileri ediniminde Orff yaklaşımının etkisini 6 yaş grubu çocukları üzerinde incelemiştir. Son test kontrol gruplu araştırma modeli ile çalışılan bu araştırmada iki grup ile çalışılmıştır. Grupların birisine Orff yaklaşımına dayalı müzik eğitimi uygulanırken, diğer gruba geleneksel yaklaşıma dayalı müzik eğitimi uygulanmıştır. 14 dersten oluşan müzik etkinlikleri her iki gruba da uygulanmıştır. Veriler, Güzel Şarkı Söyleyebilme Becerilerine İlişkin Gözlem Formu, Müziksel İşitme Testi ve araştırmaya katılan çocuklar ile yapılan görüşmeler ile toplanmıştır. Verilerin analizinde Mann Whitney U- testi kullanılmıştır. Bulgular, müziksel işitme ve güzel şarkı söyleyebilme becerileri üzerinde Orff yaklaşımın etkili olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

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

3.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları pilot çalışmaya ve deney sürecine katılan İstanbul il’inde bir devlet okulu’nda kaynaştırma uygulamalarına katılan GY olan çocuklar, araştırmacı ve gözlemcilerden oluşmaktadır. İzleyen bölümde araştırmanın katılımcıları, GY olan çocukların özellikleri, bu çocuklarda aranan önkoşul özellikler, araştırmacı ve gözlemciler hakkında ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

3.1.1. GY olan çocukların belirlenme süreci

Araştırmada yer alan katılımcıların belirlenme sürecinde İstanbul İli’nde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul Eyüp Sultan Ortaokulu’na devam etmekte olan 5.-7. sınıf kaynaştırma eğitimine devam eden GY olan çocuklarının velileri ve okul rehber öğretmeni ile ön görüşme yapılmıştır. Gerçekleştirilen ön görüşmede öncelikle öğrencilerin ailelerinden öğrencilerin kimlik bilgileri, devam ettikleri sınıf düzeyi hakkında bilgi alınmış ve onlara çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Rehber öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ise katılımcıların genel performans düzeyi, araştırmada katılımcılarda bulunması gereken ön koşul beceriler, devam ettikleri sınıflardaki yıl içerisindeki eğitim programları hakkında bilgi alınmıştır. Araştırmaya katılması uygun olduğu düşünülen GY olan çocuklar ve aileleri ile araştırma kapsamında yeni görüşmeler gerçekleştirilmiş olup; bu görüşmelerde ailelere araştırma hakkında ayrıntılı bilgiler verilmiş, ailelerden katılımcılar hakkında araştırmaya yönelik bilgiler alınmış ve araştırma için gerekli olan ön koşul becerileri karşılayıp karşılamadığına yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırmaya başlamadan önce katılımcıların ailelerinden çocuklarının çalışmaya katılımını onayladıklarını belgeleyen yazılı izin alınmıştır (Ek 1).

3.1.2. Katılımcılarda aranan önkoşul özellikler

Araştırmada yer alacak katılımcıların araştırmanın amaçları doğrultusunda hedeflenen becerileri edinebilmesi için araştırmaya katılmadan önce bazı önkoşul becerilere sahip olması gerektiğine karar verilmiştir. Bu özellikler;

a) GY tanısı (özel öğrenme güçlüğü, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, otizm) *almış olma ve aynı zamanda bir ilköğretim okuluna kaynaştırma öğrencisi olarak yerleştirilme*: Araştırmanın katılımcılarının Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda aldıkları GY tanısı ve bu katılımcıların kaynaştırma eğitimi almalarına yönelik verilen raporlarına bakılmıştır.

b) Taklit becerilerine sahip olma

Araştırmanın hedef-davranışları müzikal becerileri kazanabilmeye yöneliktir ve bu bağlamda katılımcılar ritmik bir müzik enstrümanını çalabilme, şarkı söyleyebilme ve hareket/dans edebilme gibi basamakları yerine getirmesi beklenildiğinden; katılımcıların kendilerine model olunan bir davranışı ya da sözel bir çıktıyı taklit etmesi beklenmektedir. Araştırmacının düzenlediği etkinliklerde “haydi sen de yap.” yönergesi verilmiş ve katılımcıların bu yönergeye yanıt aralığı olan 5 saniye içerisinde doğru tepki verip vermediğine bakılmıştır. Katılımcılardan beklenen tepkiler ise, çalınan ritimlere yansılama ile parmak şıklatma, yere vurma, dize vurma, el davulunu çalabilmedir.

c) İki sözcüklü yönergeleri anlama ve takip etme

Katılımcıların en az iki sözcükten oluşan sözel yönergeleri anlayıp, bu yönergeleri takip etmesi beklenmiştir. Bu ön koşul beceriyi değerlendirmek için bazı etkinlikler düzenlenmiş ve katılımcılara “Tabletteki sayfaya dokun.”, “Yeni sayfaya geç.”, “Davulu çal.”, “Marakası çal.” şeklinde yönergeler verilmiş ve katılımcıların bu yönergelere yanıt aralığı olan 5 saniye içerisinde doğru tepki verip vermediğine bakılmıştır.

d) Okuma-yazma bilme ve okuduğunu takip etme

Araştırmada katılımcıların araştırmacı tarafından tablet bilgisayar üzerinden okunan sosyal öyküyü takip edebilmesi beklenmektedir. Bu önkoşul beceriyi değerlendirmek için araştırmacı katılımcılara tablet bilgisayar üzerinden kısa metinler okumaya yönelik etkinlikler düzenlemiştir. Katılımcıların bu metinleri okuyup okuyamadığını ve sayfa geçişlerini takip edip edemediklerine bakılmıştır.

3.1.3. GY olan katılımcıların özellikleri

Araştırmaya toplam dört GY olan çocuk katılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecine İstanbul İli'nde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul Eyüp Sultan Ortaokulunda 5. ve 7. sınıflarına devam etmekte olan iki kız, bir erkek öğrenci katılmıştır. Ayrıca araştırmanın pilot uygulama sürecine ise yine aynı okulda kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim almakta olan bir erkek öğrenci katılmıştır.

Araştırmanın uygulama sürecinde yer alan üç öğrenci araştırmanın yapıldığı Eyüp Sultan Ortaokulunda normal gelişim gösteren akranlarıyla tam zamanlı kaynaştırma eğitimine devam etmekte olup; Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi ve Spor, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım derslerini almaktadırlar.

Birinci katılımcı: Tarık 11 yaşındadır ve 7 yaşında İstanbul'da bir devlet hastanesinden hafif derece Mental Rötardasyon (MR) tanısı almıştır.

Tarık'ın bugüne kadar sosyal öyküye dayalı sistematik bir eğitim yaşantısı olmamıştır. Tarık okul kurallarına uymakta, okul içinde bağımsız pek çok gereksinimini karşılamakta (tuvalet kullanma, kantin vb.), aynı zamanda selam vermekte, hal hatır sorma ve sorulduğunda uygun şekilde yanıt vermekte, teneffüste ve derste uygun olmayan davranışlar sergilememekte ve bağımsız olarak evden okula gidebilmektedir. Okuldaki müzik derslerine düzenli katılmaktadır ve ders içi etkinliklerde akranları ile birlikte sergilediği çalışmalarda uyumludur. Tarık tam zamanlı kaynaştırma eğitimi ile birlikte; İstanbul'da bulunan özel bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine 4 yıldır haftada bir kez olmak üzere devam etmektedir. Tarık üç kardeştir, anne ve babası sağ ve birlikte yaşamaktadır. Annesi çalışmamaktadır.

İkinci katılımcı: Bengü 11 yaşındadır ve 8 yaşında bir devlet hastanesinde Özel Öğrenme Bozukluğu tanısı almıştır.

Bengü'nün bugüne kadar sosyal öyküye dayalı sistematik bir eğitim yaşantısı olmamıştır. Bengü okul kurallarına uymakta, okul içinde bağımsız pek çok gereksinimini karşılamakta (tuvalet kullanma, kantin vb.), aynı zamanda selam vermekte, hal hatır sorma ve sorulduğunda uygun şekilde yanıt vermekte, teneffüste ve derste uygun olmayan davranışlar sergilememekte ve bağımsız olarak evden okula gidebilmektedir. Okuldaki müzik derslerine düzenli katılmakta ve ders içi etkinliklere katılmada oldukça isteklidir. Bengü üç kardeştir, anne ve babası sağ ve birlikte yaşamaktadır. Annesi çalışmamaktadır. Bengü tam zamanlı kaynaştırma eğitimi ile birlikte; İstanbul'da bulunan özel bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine 3 yıldır haftada bir kez olmak üzere eğitime devam etmektedir.

Üçüncü katılımcı: Zeliha 13 yaşındadır ve 7 yaşında İstanbul'da bir devlet hastanesinde hafif derece Mental Retardasyon (MR) tanısı almıştır.

Zeliha'nın bugüne kadar sosyal öyküye dayalı sistematik bir eğitim yaşantısı olmamıştır. Zeliha okul kurallarına uymakta, okul içinde bağımsız pek çok gereksinimini karşılamakta (tuvalet kullanma, kantin vb.), aynı zamanda selam vermekte, hal hatır sorma ve sorulduğunda uygun şekilde yanıt vermekte, teneffüste ve derste uygun olmayan davranışlar sergilememekte ve bağımsız olarak evden okula gidebilmektedir. Okuldaki müzik derslerine düzenli katılmakta ve şarkı söylemeyi çok sevmektedir. Zeliha iki kardeştir, anne ve babası sağ ve birlikte yaşamaktadır. Annesi çalışmamaktadır. Zeliha tam zamanlı kaynaştırma eğitimi ile birlikte; İstanbul'da bulunan özel bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine 6 yıldır haftada bir kez devam etmektedir.

3.2. Araştırmacı

Araştırmacı 2008 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalında lisans eğitimini tamamlamıştır. Ardından aynı yıl İstanbul iline bağlı eğitilebilir düzeydeki engelli öğrencilerin eğitim gördüğü Eyüp İlköğretim ve İş Okuluna müzik öğretmeni olarak atanmış ve aynı yıl Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans programına başlamış ve

bu programı 2011 yılında tamamlamıştır. Araştırmacı Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programından 2008-2009 Öğretim Yılı Bahar Yarı Yarıyılında özel eğitim alanında bilgi kazanabilmek maksadı ile “Otistik Çocuklar”; 2010-2011 güz yarı yılında “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar” derslerini; doktora öğrenimi esnasında ise 2015-2016 güz yarı yılında “Zihin Engellilerde Uygulamalı Kaynaştırma Eğitimi”, “Özel Eğitimde Nitel Araştırma Yöntemleri” ve aynı yılın bahar yarı yılında da “Engellilerin Ailelerine Rehberlik” ve “ Zihin Engellilerde Okuma Yazma Öğretimi” derslerini resmi olarak almış ve bu derslerden başarı ile mezun olmuştur. 2013 yılında New York Üniversitesinde Nordoff-Robins Müzik Terapi Merkezi’nin Müzik Terapi eğitimlerine katılmıştır. 2015 güz yarıyılında ise Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalında doktora programına başlamıştır. Araştırmacı, 2016 ve 2017 yıllarında ABD’de The San Francisco Uluslararası Orff Seviye kurslarında iki seviyeyi tamamlamış ve 2017-2018 eğitim öğretim yılında The San Francisco School’da doktora tez çalışmasına ön hazırlık için Orff Uygulama (Orff Internship) programını tamamlamıştır. Ayrıca araştırmacı; Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezinde üç seviye kursunu tamamlamıştır. Araştırmacı 2018-2019 eğitim öğretim yılında Maltepe Üniversitesi Çocuk Konservatuvarı Orff Çalgıları sınıfında ders vermiş olup, Milli Eğitim Bakanlığı Malatya Yeşilyurt İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü kadrosunda müzik öğretmeni olarak çalışmaktadır.

3.3. Gözlemci

Araştırmada uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik olmak üzere iki ayrı güvenirlik verisi toplanmıştır. Güvenirlik verilerini toplayan gözlemci özel eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahiptir. Gözlemci özel eğitim alanında doktora eğitimine devam etmektedir. Aynı zamanda gözlemci tek denekli araştırmalarda güvenirlik verilerini toplama konusunda deneyime sahiptir. Gözlemci araştırmanın verilerini analiz etmeden önce araştırma hakkında sözel olarak bilgilendirilmiştir.

3.4. Ortam

Araştırma süreci, İstanbul Eyüp İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan uygulama izni ile (Ek 2) katılımcıların öğrenimini sürdürdüğü İstanbul Eyüp Sultan Ortaokulunun

Rehberlik Servisinde gerçekleştirilmiştir. Rehberlik Servisi'nde okul rehber öğretmeni rehberlik hizmetine ihtiyaç duyan öğrenciler ile görüşmeler yapmaktadır. Araştırmacı servisin boş olduğu saatlerde ve günlerde araştırma uygulamasını gerçekleştirmiştir. Bu serviste katılımcı ile araştırmacının yan yana ve karşılıklı oturabileceği iki ayrı masa, dört sandalye, bir yazı tahtası, bir kapaklı raflı dolap bulunmaktadır. Araştırmanın deney süreci boyunca Rehberlik Servisinde yer alan dikdörtgen masada araştırmanın doğal akışına bağlı olarak araştırmacı ve katılımcı yan yana ya da karşılıklı şekilde oturmuşlardır. Sosyal öykülerin okunacağı diz üstü bilgisayar masanın üzerinde katılımcıların okunan öyküleri rahatlıkla görebileceği ve videoları net bir şekilde izleyebileceği bir şekilde yerleştirilmiştir. Ortamda katılımcı ve araştırmacıdan başka bir kişi bulunmamıştır.

Araştırmacının aynı zamanda katılımcıların eğitim gördüğü okulda müzik öğretmeni olması sebebi ile deneysel kontrolün sağlanması adına araştırmanın hedef davranışında yer alan beceriler, bu öğrencilerin okulda bulunmadığı (rehabilitasyon kurumlarına gittikleri) günlerde çalışılmıştır. Ayrıca aileler ile görüşülmüş ve araştırma süresi boyunca evde ya da öğrencilerin gittikleri rehabilitasyon merkezlerinde araştırmanın hedef-davranışlarını kazandırmaya yönelik herhangi bir çalışma yapılmaması rica edilmiştir.

3.5. Araç - Gereçler

Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamalarının GY olan çocuklara müzikal beceri kazandırmadaki etkililiğinin incelendiği bu çalışmada kullanılan araç-gereçler: yoklama (başlama düzeyi, günlük yoklama, ara yoklama ve izleme), öğretim ve genelleme oturumları için kullanılan araç-gereçler ile veri toplama formlarıdır.

Araştırmanın başlama düzeyi, günlük yoklama, ara yoklama ve izleme oturumlarında ise aşağıdaki öğretim araçları kullanılmıştır:

Araştırmanın birinci müzikal becerisi olan; “*gösterilen ritim kalıplarını -dörtlük, sekizlik, onaltılık ritim kalıpları - def ile çalabilme*” becerisi için araştırmacı tarafından bir A5 kağıt boyutunda hazırlanan üç farklı ritmi gösteren 3 adet ritim kartı ve kartta gördüğü ritmi çalacağı bir def (Ek 3), ikinci müzikal becerisi olan; “*öğrendiği ritim kalıplarından oluşmuş bir şarkıyı çalarak söyleyebilme*” için araştırmacı tarafından bir A4 kağıt üzerine hazırlanan şarkı sözleri ve bir def katılımcılara sunulmuştur (Ek 4). Üçüncü müzikal beceri

“öğrendiği ritim kalıplarını beden perküsyonu ile çalabilme”becerisi hareket ve beden perküsyonuna dayalı olduğu için bu basamakta herhangi bir araç-gereç kullanılmamıştır.

Araştırmanın öğretim oturumunda öğretilmesi hedeflenen müzikal beceriler için araştırmacı tarafından Carol Gray’in yönergelerine göre hazırlanarak yazılan üç sosyal öykü (Ek 5, 6, 7) ve sosyal öykülerin araştırmacı tarafından hazırlanan video klipleri, diz üstü bilgisayar aracılığı ile Microsoft PowerPoint programı kullanılarak araştırmanın tüm öğretim oturumlarında katılımcılara sunulmuştur.

Uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerini toplamak amacı ile tüm oturumlarda video kaydı yapılmıştır. Tüm oturumlarda alınan kayıtlar için bir video kamera ve kamera ayağı kullanılmıştır. Oturumlar sırasında araştırmacının katılımcıların performanslarına yönelik kayıt tutabilmesi için veri kayıt formları hazırlanmış olup; araştırmacı katılımcıların performanslarını bu formlar üzerinde işaretlemiştir.

Araştırmanın genelleme oturumunda ise; 1. müzikal becerisi için araştırmacı tarafından hazırlanan farklı renkte olan ritim kartları, 2. müzikal becerisi için farklı renk ve yazı karakterindeki şarkı sözleri ile katılımcılara araç-gereç olarak sunulmuş; 3. müzikal becerisi için ise herhangi bir değişim yapılamayacağından dolayı araç-gereç kullanılmamıştır.

Öğretim oturumları ve Günlük Yoklama Oturumlarından sonra katılımcılara yiyecek (bir parça çikolata ya da gofret) ve nesne pekiştireci (etiket, toka) verilmiştir.

3.6. Müzikal Becerilerin Öğretiminde Orff Yaklaşımının Kullanımı

Bu çalışmada, sosyal öyküler yazılırken Orff yaklaşımının prensipleri dikkate alınmıştır. Müzikal beceriler katılımcıların tüm gelişim alanlarına hitap edecek şekilde hazırlanmıştır.

Orff yaklaşımı müzik, konuşma, hareket ve dansı bir bütün olarak ele alarak oldukça geniş bir müzik pedagojisini temsil etmektedir. Sekiz temel öğrenme alanına odaklanır: *konuşma- şarkı söyleme- enstrüman çalma - hareket ve dans – kulak eğitimi – müzik teorisi – müzik ve dans kompozisyonu yapma ve sanatın farklı kollarını müzik ile birleştirme*. Bu yaklaşım tüm bu alanların birbirleri ile bağlantılı olarak kullanılmasını ancak bunu yaparken de çalışılan grubun tecrübeleri, kabiliyetleri ya da yetersizliklerine göre esnek bir

şekilde uyarlamalar yapılmasını ifade etmektedir. Çocuğun öğrenme şekline uygun yolu sunar. Tüm duyulara hitap eden müzikal ve fiziksel aktiviteler içerir. Orff-Schulwerk'in pedagojik yaklaşımının özünü ritmik ve melodik konuşma egzersizleri oluşturmaktadır. Sağlam bir ritim duygusu kazanmak adına yapılan ritmik egzersizlerde çeşitli metin ve isimlerden ritmik yapı taşları oluşturulur. Ritmik yapı taşları, oyuna dayalı çalışmalar ile bedeni bir çalgı gibi kullanarak çalınır. Ritim kalıpları bilişsel olarak kavranmaya öncelik verilmeden öncelikle bedenle ve duyuları kullanarak deneyimlenir (Kotzian, 2018).

Buna göre, bu araştırmada öğretimi hedeflenen ritim kalıpları meyve isimlerinden oluşturulan ritmik yapı taşları (dörtlük ritim için muz, sekizlik ritim için elma, onaltılık ritim için mandalina) ile kullanılmıştır. Ritmik yapı taşları def ile çalabilme, şarkı içerisinde hem çalıp hem söyleyebilme, hareket-dans çalışması ile bedeni bir çalgı gibi kullanabilme becerileri ile öykülerin içersine gömülmüştür.

Orff yaklaşımının pedagojik prensiplerinden birisi grup çalışmalarıdır. Grup çalışmalarında sensorimotor, duygusal ve zihinsel olarak edinilen deneyimler sanatsal ifadelerin ve yaratıcılığın ortaya çıkmasını sağlar. Orff çalgılarından başka müzikal formlar ve yapılar (rondo, ritmik ve melodik kanon, ritmik ve melodik eko oyunu, pentatonik diziler, drone ve ostinato eşlikler) grupta yer alan tüm çocukların müzik yapmaya katılmasını sağlamaktadır. Grup dersleri tüm grup ile, küçük gruplar ile, solo çalışmalar ile ya da bir partner ile çeşitli sosyal formlarda oluşmaktadır. Grup derslerine tüm çocuklar katılırken, hiç biri egemenlik kurmaz. Böylece çekingen çocuklar kendilerini herhangi bir baskı hissetmeksizin denemeler yapma ve doğaçlama ritim ve melodiler çalmak için cesaretlenir. Ostinato ve/veya drone eşliği üzerine yarım sesler içermeyen pentatonik dizilerde yapılan melodik doğaçlamalar Orff yaklaşımında önemlidir. Bu dizilerde farklı sesler aynı anda çalındığında disonans (uyumsuz) bir gerilim yaratmadığından hep “doğru” tınlar. Bu yüzden doğaçlamaya yeni başlayan ve bu konuda deneyim kazanmamış kişileri cesaretlendirir (Kotzian, 2018).

Bu araştırma tek denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli ile desenlenmiştir. Bu modele göre araştırmacı, araştırmada yer alan katılımcılar ile bire bir çalışmaktadır. Bu bağlamda bir grup çalışması gerçekleşmemiştir. Ancak, araştırmanın son basamağı olan “*öğrendiği ritim kalıplarını beden perküsyonu ile çalabilme*” becerisinin oturum aralarında araştırmacı her bir katılımcı ile partner olacak şekilde doğaçlama çalışmaları gerçekleştirmiştir. Böylece araştırmacı ve katılımcı birlikte

bir grup çalışması sergilemiştir. Doğaçlama basamağı Orff yaklaşımında yer alan çalgılardan birisi olan ksilefon çalgısı ile uygulanmıştır. Araştırmacının blok flüt ile çaldığı ezgiye katılımcıların ksilefon çalarak verdikleri cevaplar Rondo formunu oluşturacak biçimde alınmıştır. Araştırmacı çalışmalardan önce katılımcılara ksilefonu çalarken istedikleri sesleri alabileceklerini söylemiştir. Bunu yaparken şimdiye kadar öğrenmiş oldukları muz-elma-mandalina kalıplarını düşünerek alabileceklerini ifade etmiş ve ksilefonu Do pentatonik bir dizi oluşacak şekilde düzenlemiştir. Doğaçlama basamağı ile kaynaştırma öğrencisi olan katılımcılara kendilerini özgürce ifade edebilmeleri amaçlanmış, hazırlanan Katılımcı Sosyal Geçerlik Formunda katılımcıların doğaçlama ile ilgili görüşleri alınmıştır. Tüm oturum araları video kamera ile kayıt edilmiştir.

Orff yaklaşımında değerlendirme farklı şekillerde yapılmaktadır. Bunlar: ön değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme, özetleyici değerlendirme şeklinde dir. Bir dersin ya da ders bloğunun sonunda yapılan *özetleyici değerlendirmede* çocukların ne kadar gelişme göşterdikleri, hangi becerileri kazandıkları, ders sürecinde neyin ne kadar işe yaradığı ve neyin düşünöldüğü şekilde gitmediği, nelerin daha iyi yapılması gerektiği vb. analiz edilir. Ayrıca öğretmen, çocukları kendi öğrenme süreçleri hakkında bilinçlendirmek, kendilerini değerlendirmek ve kontrol becerilerini geliştirmek için ders birimleri ya da performansı geliştirebilmek adına çocukları değerlendirmeye dahil eder (Kotzian, 2018).

Bu araştırmada toplanan etkililik verileri ile katılımcılara hedeflenen müzikal becerileri kazandırmada yapılan uygulamanın etkililiği belirlenmiştir. Güvenirlik verilerlerinde ise, bağımsız değişkenin ne derece planlandığı şekilde uygulandığı ve hedef davranışın ne seviyede gerçekleştiğine yönelik yapılan değerlendirmelerin karşılaştırılmasına bakılmıştır. Etkililik ve güvenirlik verilerinin analizi ile Orff yaklaşımında yer alan *özetleyici değerlendirme* gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın tüm basamakları ile ilgili katılımcıların görüşleri alınarak; öğretim oturumları aralarında yapılan doğaçlama çalışmaları hakkındaki görüşleri özellikle sorulmuş ve katılımcıların görüşleri incelenerek sosyal geçerlik verileri elde edilmiştir. Böylece katılımcılara kendi öğrenme süreçleri üzerine düşünmeleri ve kendilerini değerlendirmeleri sağlanarak Orff yaklaşımında kullanılan katılımcıları *değerlendirmeye dahil etme* gerçekleştirilmiştir.

3.7. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada; bağımsız değişkenin (Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamaları) bağımlı değişken (“gösterilen ritim kalıplarını -dörtlük, sekizlik, onaltılık ritim kalıpları- def ile çalabilme”, “öğrendiği ritim kalıplarından oluşmuş bir şarkıyı çalarak söyleyebilme” ve “öğrendiği ritim kalıplarını beden perküsyonu ile çalabilme” şeklinde zincirleme olarak sıralanan müzikal beceriler) üzerindeki etkisini araştırmak amacı ile tek denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Tek denekli araştırmaların genel özellikleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Tekin-İftar, 2012, s.37-38).

- Tek denekli araştırmalar nicel araştırma yaklaşımı esas alınarak geliştirilmiş olan deneysel araştırma grubunda tanımlanan araştırmalardır.
- Deneysel araştırmalar arasında yer alması bağımsız değişkenin kontrolünün tamamen araştırmacıda olmasından kaynaklanmaktadır.
- Katılımcı ve denek ifadeleri tek denekli araştırmalarda eş anlamlı olarak kullanılır.
- Tüm Tek denekli araştırma modellerinde bağımlı değişkenin sistemli ve yinelenen ölçümlerle uygulama öncesinde, uygulama esnasında veya sonrasında ölçülmesi gerçekleştirilir.
- Tek denekli araştırmalar genel olarak başlama evresi ve uygulama evresi olarak iki deneysel evreden oluşur.
- Bu evrelerde doğrudan kayıt teknikleri kullanılarak sürekli veri toplanır.
- Toplanan bu veriler gözlenebilir ve ölçülebilir olmalıdır.
- Güvenirlik analizleri toplanan verilerin doğruluğundan emin olmak için yapılır.
- Tek denekli araştırmalar da her bir katılımcı için elde edilen veriler genellikle çizgi grafiği ile analiz edilir.
- Grafik görsel olarak analiz edilerek uygulamanın etkililiği uygulamada herhangi bir değişiklik olup olmayacağı gibi konularda kararlar alınır.
- Tek denekli araştırma modellerinde deneysel kontrol bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişki ortaya konulması ile kurulur.
- İşlevsel ilişki değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisidir.
- Bağımlı değişken üzerinde etkili olma olasılığı olan değişkenler dış değişkenlerdir. Dış değişkenler araştırma esnasında kontrol altında tutulmaktadır.

- Tek denekli araştırmalarda iki temel evre vardır.
- Başlama düzeyi evresi katılımcıların bağımsız değişken uygulamadan önce bağımlı değişkeni sağlayıp sağlayamadığı ya da hangi düzeyde, sıklıkda, oranda veya yüzdede sağlayabildiğini belirlemek üzere düzenlenir.
- Başlama düzeyi evresi kararlı ve elde edilinceye kadar sürdürölür.
- Başlama düzeyi evresinden hemen sonra bağımlı değişkende istendik değişikliği gerçekleştirmek üzere önerilen uygulamanın yapıldığı evre uygulama evresidir.
- Uygulama evresinde uygulanan bağımsız değişken işlevsel ve yenilenebilir biçimde tanımlanmalıdır.
- Grup deneysel araştırmalarındaki gibi tek denekli araştırmalarda da araştırmadan elde edilen bulguların genellenmesi hedeflenir.
- Araştırmacı uygulama evresinde istendik değişikliği elde ettikten sonra bu evreyi sonlandırarak izleme evresine geçmelidir.
- Bağımsız değişkenin uygulanmasının geriye çekilmesi ya da sonlandırılmasından bir müddet sonra da bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin geçerli olup olmadığı belirlenir.

Denekler arası çoklu yoklama modeli, bir bağımsız değişkenin etkililiğinin üç farklı katılımcı üzerinde incelendiği, yoklama ve en az üç ortamda tekrar edilen uygulama evrelerinden oluşmaktadır. Bu modelde deneysel kontrol yalnızca uygulamaya başlanılan durumun veri düzeyi veya eğiliminde değişiklik olması, uygulamaya başlanmamış olan durumlarda ise değişiklik olmaması ve bu etkinin uygulama gerçekleştirildikçe art zamanlı olarak ortaya çıkması ile kurulmaktadır (Tekin-İştar, 2012).

Araştırmanın deneysel kontrolü sosyal öyküler ile öğretim sunulan katılımcının performansının günlük yoklama verilerinde, başlama düzeyi verilerine göre artış göstermesi; uygulamanın yapılmadığı katılımcılarda uygulama yapılana dek aralıklı olarak alınmaya devam edilen başlama düzeyi verilerinde artış olmaması, uygulama yapıldıktan sonra ise artış göstermesi ile sağlanmışır.

Araştırmanın iç geçerliliğini etkileyebilecek dış etmenler için; katılımcıların ailelerinden ve okuldan sonra eğitim aldıkları rehabilitasyon merkezlerindeki öğretimlerinden araştırmanın hedef-davranışlarına yönelik herhangi bir öğretim yapmamaları istenmiş; olgunlaşma etmeni için; tüm katılımcılar ile planlanan gün ve saatlerde, planlanan öğretim oturumlarına göre çalışılmış; ölçme etmeni için ise tüm

oturumların en az %30'unda güvenilirlik verisi toplanmış ve analizleri gözlemci tarafından yapılmıştır. Uygulama güvenilirliği ile ilgili bir tehdidin oluşmasını engellemek için uygulama güvenilirliği analizi yapılmıştır.

3.8. Bağımlı Değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, araştırmaya katılan katılımcının hedeflenen zincirleme müzikal becerileri doğru olarak sergileme yüzdesidir.

Araştırmanın zincirleme becerileri “*gösterilen ritim kalıplarını def ile çalabilme*”, “*öğrendiği ritim kalıplarından oluşmuş bir şarkıyı çalarak söyleyebilme*” ve “*öğrendiği ritim kalıplarını beden perküsyonu ile çalabilme*” olup; araştırmanın ilk müzikal becerisi olan “*gösterilen ritim kalıplarını def ile çalabilme*” becerisinde katılımcıların üç farklı ritim kalıbını def çalgısı ile çalabilmeleri hedeflenmiştir. Bu ritim kalıpları dörtlük, sekizlik ve on altılık ritim kalıplarından oluşmaktadır ve her ritim kalıbına bir meyve ismi verilmiştir. Videolarda araştırmacı, dörtlük ritim kalıbını, öğretim oturumlarında “*muz*” kelimesi ile, sekizlik ritim kalıbını, öğretim oturumlarında “*elma*” kelimesi ile, onaltılık ritim kalıbını ise öğretim oturumlarında “*mandalina*” kelimesi ile birlikte def eşliğinde çalarak sunmuştur. Araştırmanın ikinci müzikal becerisi olan “*öğrendiği ritim kalıplarından oluşmuş bir şarkıyı çalarak söyleyebilme*” basamağında söz ve müziği araştırmacıya ait olan “*Meyveler*” şarkısı (Ek 4) kullanılmıştır. Videolarda araştırmacı bu şarkıyı söylerken, şarkının içerisinde katılımcıların bir önceki basamakta öğrenmiş oldukları meyve isimleri geçtiğinde, araştırmacı hem şarkıyı söylemiş hem de bu meyvelerin ritim kalıplarını def ile çalarak sunmuştur. Araştırmanın üçüncü müzikal becerisi olan “*öğrendiği ritim kalıplarını beden perküsyonu ile çalabilme*” basamağında ise; araştırmacı, videolarda katılımcılara “*Meyveler*” şarkısını beden perküsyonuna dayalı bir hareket/dans çalışması şeklinde söyleyerek sergilemiştir. Araştırmanın birinci basamağında yer alan meyvelerin ritim kalıplarını bu kez el çırpma, dize vurma, ayakla yere vurma gibi beden hareketleri ile sergilemiştir. Katılımcıların GY olmaları göz önünde tutularak, onaltılık ritim kalıbını sembolize eden *mandalina* kelimesi, etrafında dönme hareketi ile sunmuştur. Bu becerilerin öğretimi için araştırmacı becerileri kendisi gerçekleştirerek her üç beceri için de beceri analizi hazırlamıştır. Daha sonra, hazırlanan beceri analizlerinin uygunluğu konusunda özel eğitim alanında çalışan öğretim elemanının görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda beceri analizleri yeniden düzenlenmiştir.

Her üç becerinin beceri analizleri sırasıyla Tablo 3.1, Tablo 3.2 ve Tablo 3.3’de gösterilmektedir.

Tablo 3.1. Gösterilen Ritim Kalıplarını Def ile Çalabilme Becerisi Beceri Analizi Basamakları

DÖRTLÜK RİTMİ ÇALABİLME BECERİSİ	
Beceri Basamakları	
1.	Öğrenci müzik aletinin bulunduğu masada uygun yere oturur.
2.	Masadaki dörtlük ritim kartına bakar.
3.	Kartta bulunan ritmi çalmak için defî eline alır.
4.	Defe 1 kez vurur.
5.	Defe vururken aynı anda muz der.
SEKİZLİK RİTMİ ÇALABİLME BECERİSİ	
Beceri Basamakları	
1.	Öğrenci müzik aletinin bulunduğu masada uygun yere oturur.
2.	Masadaki sekizlik ritim kartına bakar.
3.	Kartta bulunan ritmi çalmak için defî eline alır.
4.	Defe 2 kez vurur.
5.	Defe vururken aynı anda elma der.
ONALTILIK RİTMİ ÇALABİLME BECERİSİ	
Beceri Basamakları	
1.	Öğrenci müzik aletinin bulunduğu masada uygun yere oturur.
2.	Masadaki onaltılık ritim kartına bakar.
3.	Kartta bulunan ritmi çalmak için defî eline alır.
4.	Defe 4 kez vurur.
5.	Defe vururken aynı anda mandalina der.

Tablo 3.2. Öğrendiği Ritim Kalıplarından Oluşmuş Bir Şarkıyı Çalarak Söyleyebilme Becerisi Beceri Analizi Basamakları

Beceri Basamakları	
1.	Öğrenci müzik aletinin bulunduğu masada uygun yere oturur.
2.	Öğrenci üzerinde dörtlük, sekizlik ve onaltılık notalardan oluşan şarkı sözlerinin olduğu kartı alır.
3.	Öğrenci karttaki ritimleri çalmak için defî eline alır.
4.	Öğrenci şarkıyı ritimlerine uygun olarak söyler.
5.	Öğrenci şarkıyı söylerken içinde geçen muz kelimesini gördüğünde define 1 kez vurur.
6.	Öğrenci şarkıyı söylerken içinde geçen elma kelimesini gördüğünde define 2 kez vurur.
7.	Öğrenci şarkıyı söylerken içinde geçen mandalina kelimesini gördüğünde define 4 kez vurur.

Tablo 3.3. Öğrendiği Ritim Kalıplarını Beden Perküsyonu ile Çalabilme Becerisi Beceri Analizi Basamakları

Beceri Basamakları	
1.	Öğrenci uygulamanın yapıldığı odada ayakta bekler.
2.	Öğrenci şarkıyı ritimlerine uygun olarak söyler.
3.	Öğrenci şarkıyı söylerken muz kelimesinin olduğu yerlerde ayağını 1 kez yere vurur.
4.	Öğrenci şarkıyı söylerken elma kelimesinin olduğu yerlerde dizlerine birer kez art arda birbirine vurur.
5.	Öğrenci şarkıyı söylerken mandalina kelimesinin olduğu yerlerde kendi etrafında döner.

3.9. Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni, Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamalarıdır. Araştırmada, Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamalarının GY olan çocuklara müzikal beceri kazandırmadaki etkisine bakılmıştır. Öğretimi planlanan zincirleme müzikal beceriler “gösterilen ritim kalıplarını def ile çalabilme”, “öğrendiği ritim kalıplarından oluşmuş bir şarkıyı çalarak söyleyebilme” ve “öğrendiği ritim kalıplarını beden perküsyonu ile çalabilme” becerileridir. İşlevsel olarak benzer; ancak, birbirinden bağımsız beceriler seçilerek öğretim süreçlerinin birbirini etkileme olasılığı azaltılmaya çalışılmıştır. Her bir beceri için hazırlanan sosyal öykü sunumlarında Orff yaklaşımının odaklandığı temel öğrenme alanları dikkate alınmış olup; ritim, şarkı, hareket, dans gibi basamaklar araştırmacı tarafından yazılan sosyal öykülerin

içinde yer almıştır. Hazırlanan bu sosyal öyküler için özel eğitim alanında bir araştırma görevlisi ve iki öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Uzman görüşü alınan öğretim üyeleri özel eğitim alanında araştırmanın konusuyla birebir ilişkili olan sosyal öykü uygulamalarını kullanarak lisansüstü tezlerini yapmışlardır. Uzmanlardan alınan görüşler dikkate alınarak öyküler yeniden düzenlenmiştir. Hazırlanan sosyal öyküler “Ritimler Öğreniyorum” (Ek 5), “Şarkı Söylüyorum” (Ek 6), “Dans Ediyorum” (Ek 7)’de verilmiştir.

Sosyal öyküler görseller ve videolar ile birlikte zenginleştirilerek bir diz üstü bilgisayar aracılığı ile katılımcıların kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim aldıkları okulun rehberlik servisinde haftada iki gün, günde iki öğretim oturumu ve her oturumda iki deneme sunumu şeklinde gerçekleştirilmiştir.

3.10. Olası tepki tanımları ve kayıt süreci

Bu araştırmada başlama düzeyi, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında sergilenmesi beklenen; doğru tepki, yanlış tepki ve tepkide bulunmama olmak üzere üç tür olası tepki tanımı yer almakta olup; katılımcıların sergiledikleri doğru ve yanlış tepkiler araştırma öncesinde hazırlanan (her oturum için) veri kayıt formlarına kaydedilmiştir.

Doğru Tepki: Beceri yönergesinin sunulmasının ardından deneğin 4 sn. içinde öğretimi hedeflenen becerinin analizinde yer alan basamakları doğru biçimde sergilemeye başlaması ve 5 sn. içinde tamamlamasıdır.

Yanlış Tepki: Beceri yönergesinin sunulmasının ardından deneğin 4 sn. içinde tepkide bulunmak üzere girişimde bulunmaması, beceri analizi basamağını 5 sn. içinde tamamlayamaması ya da 4 sn. içinde beceri analizinin yanlış bir basamağını sergilemek üzere girişimde bulunmasıdır.

Tepkide Bulunmama: Deneğin beceri yönergesine hiçbir tepkide bulunmamasıdır.

3.11. Uygulama Süreci

Bu araştırmada, Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamalarının GY olan çocuklara müzikal beceri (“*gösterilen ritim kalıplarını def ile çalabilme*”, “*öğrendiği ritim kalıplarından oluşmuş bir şarkıyı çalarak söyleyebilme*” ve “*öğrendiği ritim kalıplarını beden perküsyonu ile çalabilme*”) kazandırabilmesindeki etkiye bakılmıştır.

Araştırma esnasında 2 kız, 1 erkek olmak üzere toplam 3 GY tanılı katılımcı ile çalışılmıştır. Tüm oturumlar bire-bir şekilde düzenlenmiş olup her oturum video kamera ile kayıt edilmiştir. Her bir katılımcı için başlama düzeyi, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumları düzenlenmiştir. Deney sürecine başlanılmadan önce araştırmada karşılaşılabilecek sorunları belirlemek ve bu sorunlara çözüm üretebilmek için pilot çalışma yapılmıştır. Deney sürecine, katılımcıların hepsinde eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanarak başlanmıştır. Birinci katılımcıda başlama düzeyi verilerinde en az beş oturum üst üste kararlılık sağlandıktan sonra araştırmanın bağımsız değişkeni uygulanmaya başlanmıştır. Bu süreçte diğer iki katılımcı ile haftada bir başlama düzeyi verisi toplanmaya devam edilmiştir. Birinci katılımcı ölçütü karşılar düzeyde performans gösterdikten ve kararlı veri elde edildikten sonra ikinci katılımcı ile uygulamaya geçilmiş, üçüncü katılımcı ile de haftada bir başlama düzeyi verisi toplanmaya devam edilmiştir. İkinci katılımcının bağımlı değişkende ölçütü sağlamasından sonra ise, üçüncü katılımcı ile uygulamaya başlanmıştır. Her bir katılımcı ile uygulama bittikten 4 hafta sonra izleme oturumu düzenlenerek uygulamanın kalıcılık etkisi değerlendirilmiştir. Genelleme ön test oturumları sadece 3. beceri için alınmış olup her 3 davranış için de son testoturumları ise her bir denek ölçütü karşılar düzeyde performans gösterip kararlı veri elde edildikten sonra yapılmıştır.

3.11.1. Pilot çalışma

Araştırmanın uygulama evresine başlamadan önce araştırmada karşılaşılabilecek sorunları belirlemek ve bu sorunlara çözüm üretebilmek için pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmaya katılımcılarla benzer özellikle beşinci sınıfa devam eden GY olan bir erkek çocuk katılmıştır. Pilot çalışma oturumları deney sürecinin de gerçekleştirileceği okulun rehberlik servisi odasında günde iki oturum şeklinde bir hafta boyunca devam etmiştir.

Pilot çalışmada araştırmacı ve katılımcı yan yana oturmuştur. Kamera katılımcının davranışlarını ve araç gereçleri görecektir şekilde yerleştirilmiştir. Pilot çalışma sonunda elde edilen verilere göre araştırma için kurgulanan sosyal öykülerde bir takım değişikliklere gidilmiş, cümle sayıları kısaltılmış, katılımcıların müzikal becerilere daha iyi odaklanmaları ve dikkatlerini toplayabilmeleri adına öykülerin araştırmacı tarafından okunmasına karar verilmiştir. Pilot çalışma ile birlikte uygulama süreci için gerekli olan uyarlamalar gerçekleştirilerek uygulama sürecine başlanmıştır.

3.11.2. Deney süreci

Araştırmanın deney süreci başlama düzeyi oturumları, günlük yoklama oturumları, öğretim oturumları, genelleme oturumları ve izleme oturumlarından oluşmaktadır.

Deney süreci ile ilgili ayrıntılı bilgi aşağıda yer almaktadır.

3.11.2.1. Başlama düzeyi oturumları

Başlama düzeyi oturumları ile araştırmaya başlamadan önce, her katılımcının performansı değerlendirilmiştir. Başlama düzeyi oturumları her katılımcıda beş oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar sürmüştür. Başlama düzeyi oturumlarında araştırmacı gerekli materyalleri hazırlayıp çevresel düzenlemeyi yaptıktan sonra katılımcı ile karşılıklı birbirlerini görecektir. “Biz seninle ritim çalışmaları yapacağız; ama ben senin bunları ne kadar bilip bilmediğini merak ediyorum.” “Hazır mısın?” “Haydi, şimdi önündeki bu dörtlük ritme bak ve bunu bana def ile çal!” diyerek hedef uyarısı sunup başlama düzeyi oturumunu başlatmıştır. Başlama düzeyi oturumları her katılımcıda beş oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra birinci katılımcı ile öğretim oturumlarına başlanmıştır. Bu arada diğer katılımcılarla haftada bir başlama düzeyi yoklama oturumu alınmaya devam edilmiştir. Kararlı veri elde edilinceye kadar araştırmada öğretilmesi hedeflenen müzikal beceriler planlanan günlerde her denekte günde iki oturum şeklinde uygulanmıştır. Her yoklama oturumunda yoklaması yapılan beceriye yönelik üç deneme gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında katılımcının doğru ve yanlış tepkileri Yoklama Oturumları Veri Toplama Formuna (Ek 8) işaretlenmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında araştırmacı tarafından ipucu, pekiştirici sunulmamış, herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır. Katılımcıların bağımsız olarak gerçekleştirdiği davranışlar gözlenmiştir. Araştırmacı katılımcıya “Çalışmaya katıldığın için teşekkür ederim.” diyerek oturum sonlandırılmıştır. Başlama düzeyi oturumları katılımcılardan kararlı veri elde edildiğinde sonlandırılarak öğretim oturumlarına geçilmiştir.

3.11.2.2. Günlük yoklama oturumları

Araştırmada günlük yoklama oturumları başlama düzeyi oturumlarıyla benzer şekilde yürütülmüştür. Günlük yoklama oturumları araştırmanın uygulama aşamasında ilk oturum dışında bir sonraki öğretim oturumunun başında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ile hedef

davranışlar için belirlenen ölçüt (%100) karşılanıncaya kadar günlük yoklama oturumlarına devam edilmiştir.

Katılımcıların belirlenen yanıt aralığında doğru tepkide bulunması, yanlış tepkide bulunması ya da tepkide bulunmaması Yoklama Oturumları Veri Toplama Formuna (Ek 8) işaretlenmiştir. Günlük yoklama oturumları her öğretim oturumu öncesinde, katılımcının uygulama sürecinde öğretimi yapılan tüm becerilere ilişkin performans düzeyini belirlemek amacı ile her katılımcıda üç oturum üst üste kararlı veri elde edilince kadar düzenlenmiştir.

3.11.2.3. Öğretim oturumları

Öğretim oturumları İstanbul Eyüp Sultan Ortaokulunun Rehberlik Servisi odasında, haftada iki gün, günde iki oturum ve her oturumda iki deneme olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumlarının uygulama aşamaları Şekil 3.1 'de görülen basamaklar ile gerçekleşmiştir.

Öğretim oturumlarına başlamadan önce, kazandırılması planlanan müzikal becerilere ait başlama düzeyi verisi toplamak için beş oturum üst üste kararlı veri elde edinceye kadar yoklama verisi toplanmış; kazandırılması planlanan becerilere ait yoklama oturumlarında kararlı veri elde ettikten sonra, Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamalarıyla hedeflenen zincirleme becerinin ilk becerisinin öğretime başlanmıştır.

Katılımcı “*gösterilen ritim kalıplarını def ile çalabilme*” becerisinde %100 ölçütü karşılamasından sonra “*öğrendiği ritim kalıplarından oluşmuş bir şarkıyı çalarak söyleyebilme*” becerisine geçilmiş ve bu beceride de %100 kararlılık gösterdiğinde araştırmanın “*öğrendiği ritim kalıplarını beden perküsyonu ile çalabilme*” becerisi öğretim oturumlarına geçilmiştir. Her üç beceri için de üç oturum üst üste kararlı veri elde ettikten sonra Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamalarının öğretimi sonlandırılmıştır.

Öğretim oturumlarının tamamında dikdörtgen biçimindeki masa başında araştırmacı sosyal öyküleri katılımcıya sesli olarak okuduğu için katılımcı ile yan yana oturmuştur. Her öğretim oturumunun ardından katılımcıya deneme fırsatı verilmiştir. Denemeler arası yanıt aralığı 5 sn.’dir. Katılımcının doğru tepkileri “harikasın!”, “çok iyi!” şeklinde

pekiştirilirken yanlış tepkilerinde ya da tepkide bulunmaması durumunda katılımcıya tekrar deneme fırsatı sunulmuştur.

Katılımcıların araştırmada ölçütü karşılayıp karşılamadığı, günlük yoklama oturumlarında sergiledikleri doğru tepki yüzdesi dikkate alınarak belirlenmiştir.

Hedeflenen müzikal becerilerin öğretimi her bir katılımcı ile Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamalarının öğretim oturumları ile gerçekleştirilmiştir. Her öğretim oturumunun sonunda her bir katılımcıya katılımı için teşekkür edilmiş ve yiyecek ya da nesne pekiştireci verilmiştir.

İzleyen başlıklarda her bir zincirleme beceride yer alan temel 3 beceri için örnek uygulamalar yer almıştır.

3.11.2.3.1. Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamaları – “Gösterilen Ritim Kalıplarını Def ile Çalabilme” becerisi (dörtlük ritim) örnek öğretim oturumu

Başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra araştırmanın ilk basamağı olan “gösterilen ritim kalıplarını def ile çalabilme” becerisi içerisindeki dörtlük ritmi çalabilme basamağının öğretime başlanmıştır. Araştırmacı dikdörtgen şeklindeki masada dizüstü bilgisayarı hazırlayıp ortamda gerekli çevresel düzenlemeleri sağladıktan sonra katılımcı ile birbirlerini görece şekilde yan yana oturmuştur. Araştırmacı katılımcının dikkatini yöneltmesi için “Bugün seninle dörtlük ritmi çalışacağız. Ben sana buradaki yazıları okuyacağım, birlikte takip edip videoları izleyeceğiz. Hazır mısın?” şeklinde dikkat sağlayıcı ipucunu katılımcıya sunmuştur. Katılımcı hazır olduğunu işaretle ya da sözel olarak ifade ederse araştırmacı tarafından “Harikasın, haydi başlayalım.” şeklinde pekiştirilerek öğretim oturumuna geçilmiştir. Dörtlük ritim katılımcıya “muz” meyvesinin adı ile eşleştirilerek verilmiş; araştırmacı dörtlük ritim kartını videolarda def bir kez çalarak ve çalarken “muz” diyerek sunmuştur. Hazırlanan sosyal öykü “Ritimler Öğreniyorum” (Ek 5) araştırmacı tarafından katılımcıya görseller ve videolar ile zenginleştirilerek power-point sunumu eşliğinde okunmuştur. Her öğretim oturumu sonunda katılımcıya *katılımı için teşekkür edilmiş*, yiyecek ya da nesne pekiştireci verilmiştir. Her öğretim oturumundan sonra katılımcının öyküyü kavramasını değerlendirmek adına araştırmacı katılımcıya öyküyle ilgili “ne, ne zaman, nerede, nasıl, neden, kim” sorularını sormuş ve katılımcıdan tüm bu sorulara doğru yanıt vermesi

beklenmiştir. Katılımcının sorulan sorulara doğru tepkileri “harikasin!, “çok iyi” vb. şeklinde pekiştirilip süreç sonlandırılmıştır. Yanlış tepkileri ya da tepkide bulunmaması durumunda katılımcıya tekrar fırsat sunulmuştur. Katılımcının tekrar yanlış yanıt vermesi durumunda doğru yanıtı yönelik araştırmacı tarafından model olunmuş ve süreç sonlandırılmıştır. Daha sonra davranışın sergileneceği ortama geçilmiştir. Araştırmacı katılımcının dikkatini yöneltmesi için “Hazır mısın?” şeklinde dikkat sağlayıcı ipucunu katılımcıya sunmuş, katılımcı hazır olduğunu işaretle ya da sözel olarak ifade ederse araştırmacı tarafından “Harika!” vb.” şeklinde pekiştirerek beceri yönergesini, dörtlük ritim kartını ve def katılımcıya “Tarık haydi şimdi önündeki Meyveler şarkısının sözlerine bak ve bunu bana definle çalarak söyle.” şeklinde sunmuştur. Verilen fırsatta yanıt aralığı 5 sn. olarak belirlenmiş ve katılımcının doğru tepkileri “harikasin!,“çok iyi” vb. şeklinde pekiştirilirken yanlış tepkileri ya da tepkide bulunmaması durumunda katılımcıya tekrar fırsat sunulmuştur.

3.11.2.3.2. Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamaları – “Öğrendiği Ritim Kalıplarından Oluşmuş Bir Şarkıyı Çalarak Söyleyebilme” becerisi örnek öğretim oturumu

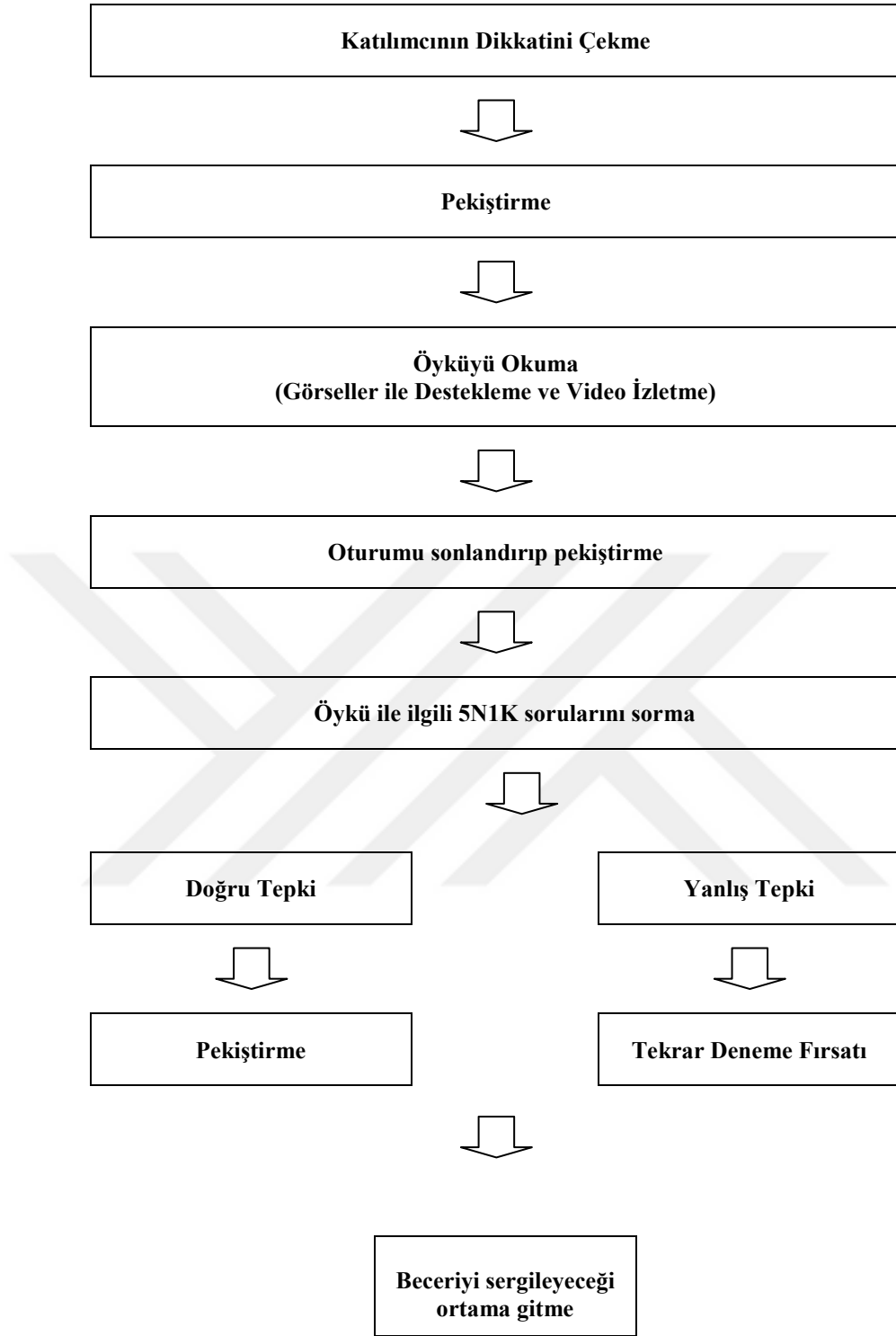
Katılımcının “gösterilen ritim kalıplarını def ile çalabilme” becerisini (dörtlük ritim, sekizlik ritim ve on altılık ritim) kararlılık göstermesinin ardından “öğrendiği ritim kalıplarından oluşmuş bir şarkıyı çalarak söyleyebilme” becerisinin öğretimine başlanmıştır. Araştırmacı dikdörtgen şeklindeki masada dizüstü bilgisayarı hazırlayıp ortamda gerekli çevresel düzenlemeleri sağladıktan sonra katılımcı ile birbirlerini görecektir şekilde yan yana oturmuştur. Araştırmacı katılımcının dikkatini yöneltmesi için “Bugün seninle Meyveler şarkısını çalışacağız. Ben sana buradaki yazıları okuyacağım, birlikte takip edip videoları izleyeceğiz. Hazır mısın?” şeklinde dikkat sağlayıcı ipucunu katılımcıya sunmuştur. Katılımcı hazır olduğunu işaretle ya da sözel olarak ifade ederse araştırmacı tarafından “Harikasin, haydi başlayalım.” şeklinde pekiştirilerek öğretim oturumuna geçilmiştir. Meyveler şarkısında (Ek 4) araştırmada öğretilmesi hedeflenen dörtlük, sekizlik ve onaltılık ritim kalıpları için kullanılan ritmik yapı taşları yer almaktadır. Her bir ritim için uygun olabilecek meyve ismi kullanılmıştır. Araştırmanın ilk basamağında ritmik yapı taşlarını def ile çalabilmeyi kazanan katılımcıdan bu aşamada şarkıyı söylerken meyve isimlerinin geçtiği kısımlarda def ile o meyvenin ritmini çalması beklenmektedir. Hazırlanan sosyal öykü-Şarkı Söylüyorum (Ek 6) araştırmacı tarafından katılımcıya görseller ve videolar ile zenginleştirilerek power-point sunumu eşliğinde

okunmuştur. Her öğretim oturumu sonunda katılımcıya *katılımı için teşekkür edilmiş*, yiyecek ya da nesne pekiştireci verilmiştir. Her öğretim oturumundan sonra katılımcının öyküyü kavramasını değerlendirmek adına araştırmacı katılımcıya öyküyle ilgili “ne, ne zaman, nerede, nasıl, neden, kim” sorularını sormuş ve katılımcıdan tüm bu sorulara doğru yanıt vermesi beklenmiştir. Katılımcının sorulan sorulara doğru tepkileri “harikasin!”, “çok iyi” vb. şeklinde pekiştirilip süreç sonlandırılmıştır. Yanlış tepkileri ya da tepkide bulunmaması durumunda katılımcıya tekrar fırsat sunulmuştur. Katılımcının tekrar yanlış yanıt vermesi durumunda doğru yanıtı yönelik araştırmacı tarafından model olunmuş ve süreç sonlandırılmıştır. Daha sonra davranışın sergileneceği ortama geçilmiştir. Araştırmacı katılımcının dikkatini yöneltmesi için “Hazır mısınız?” şeklinde dikkat sağlayıcı ipucunu katılımcıya sunmuş, katılımcı hazır olduğunu işaretle ya da sözel olarak ifade ederse araştırmacı tarafından “Harika!” vb.” şeklinde pekiştirilerek beceri yönergesini, dörtlük ritim kartını ve defî katılımcıya “Tarık haydi şimdi önündeki Meyveler şarkısının sözlerine bak ve bunu bana defîle çalarak söyle.” şeklinde sunmuştur. Verilen fırsatta yanıt aralığı 5 sn. olarak belirlenmiş ve katılımcının doğru tepkileri “harikasin!”, “çok iyi” vb. şeklinde pekiştirilirken yanlış tepkileri ya da tepkide bulunmaması durumunda katılımcıya tekrar fırsat sunulmuştur.

3.11.2.3.3. *Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamaları – “Öğrendiği Ritim Kalıplarını Beden Perküsyonu ile Çalabilme” becerisi örnek öğretim oturumu*

Katılımcının “*öğrendiği ritim kalıplarından oluşmuş bir şarkıyı çalarak söyleyebilme*” becerisinde kararlılık göstermesinin ardından “*öğrendiği ritim kalıplarını beden perküsyonu ile çalabilme*” becerisinin öğretimine başlanmıştır. Araştırmacı dikdörtgen şeklindeki masada dizüstü bilgisayarı hazırlayıp ortamda gerekli çevresel düzenlemeleri sağladıktan sonra katılımcı ile birbirlerini görececek şekilde yan yana oturmuştur. Araştırmacı katılımcının dikkatini yöneltmesi için “Bugün seninle Meyveler şarkısının dansını çalışacağız. Ben sana buradaki yazıları okuyacağım, birlikte takip edip videoları izleyeceğiz. Hazır mısınız?” şeklinde dikkat sağlayıcı ipucunu katılımcıya sunmuştur. Katılımcı hazır olduğunu işaretle ya da sözel olarak ifade ederse araştırmacı tarafından “Harikasin, haydi başlayalım.” şeklinde pekiştirilerek öğretim oturumuna geçilmiştir. Meyveler şarkısının dansında dörtlük ritim için yere vurma, sekizlik ritim için dizlere vurma ve on altılık ritim için etrafında dönme şeklinde araştırmada öğretilmesi hedeflenen dörtlük, sekizlik ve onaltılık ritim kalıpları için bedeni ritmik bir çalgı gibi kullanabilmeye

dayalı bir dans oluşturulmuştur. Hazırlanan sosyal öykü-Dans Ediyorum (Ek 7) araştırmacı tarafından katılımcıya görseller ve videolar ile zenginleştirilerek power-point sunumu eşliğinde okunmuştur. Her öğretim oturumu sonunda katılımcıya *katılımı için teşekkür edilmiş*, yiyecek ya da nesne pekiştireci verilmiştir. Her öğretim oturumundan sonra katılımcının öyküyü kavramasını değerlendirmek adına araştırmacı katılımcıya öyküyle ilgili “ne, ne zaman, nerede, nasıl, neden, kim” sorularını sormuş ve katılımcıdan tüm bu sorulara doğru yanıt vermesi beklenmiştir. Katılımcının sorulan sorulara doğru tepkileri “harikasın!”, “çok iyi” vb. şeklinde pekiştirilip süreç sonlandırılmıştır. Yanlış tepkileri ya da tepkide bulunmaması durumunda katılımcıya tekrar fırsat sunulmuştur. Katılımcının tekrar yanlış yanıt vermesi durumunda doğru yanıtı yönelik araştırmacı tarafından model olunmuş ve süreç sonlandırılmıştır. Daha sonra davranışın sergileneceği ortama geçilmiştir. Araştırmacı katılımcının dikkatini yöneltmesi için “Hazır mısın?” şeklinde dikkat sağlayıcı ipucunu katılımcıya sunmuş, katılımcı hazır olduğunu işaretle ya da sözel olarak ifade ederse araştırmacı tarafından “Harika!” vb.” şeklinde pekiştirerek beceri yönergesini, dörtlük ritim kartını ve defî katılımcıya “Tarık haydi şimdi önündeki Meyveler şarkısının sözlerine bak ve bunu bana defînle çalarak söyle.” şeklinde sunmuştur. Verilen fırsatta yanıt aralığı 5 sn. olarak belirlenmiş ve katılımcının doğru tepkileri “harikasın!”, “çok iyi” vb. şeklinde pekiştirilirken yanlış tepkileri ya da tepkide bulunmaması durumunda katılımcıya tekrar fırsat sunulmuştur.



Şekil 3.1: Orff Yaklaşımı ile Birlikte Sunulan Sosyal Öykü Uygulamaları ile Öğretim Sunma

3.11.2.4. Genelleme oturumları

Katılımcının kendisine öğretimi hedeflenen müzikal becerilerin genelleme verileri farklı ortam, farklı kişi ve farklı araç-gereçlerle toplanmıştır.

Ortamlar arası genelleme katılımcının eğitim aldığı okulun başka bir rehberlik servisi odasında gerçekleştirilmiştir. Kişiler arası genelleme, aynı eğitim kurumunda görev yapmakta olan ve katılımcı ile daha önce hiç çalışmamış bir öğretmen tarafından uygulanarak toplanmıştır. Araç-gereçler arası genelleme ise; “*gösterilen ritim kalıplarını def ile çalabilme*” becerisi için farklı renkteki ritim kartları ile, “*öğrendiği ritim kalıplarından oluşmuş bir şarkıyı çalarak söyleyebilme*” becerisi için farklı renk ve yazı karakterindeki şarkı sözleri ile katılımcıya uygulanmıştır. “*Öğrendiği ritim kalıplarını beden perküsyonu ile çalabilme*” becerisine yönelik herhangi bir değişim yapılamayacağından dolayı araç-gereç değişimi bu basamakta yapılamamıştır. Genelleme oturumları, genellenen ortam, kişi ve araç-gereçlerdeki farklılıklar dışında araştırmanın yoklama oturumları ile benzer olarak gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumlarında elde edilen veriler Yoklama Oturumları Veri Toplama Formuna (Ek 8) işaretlenmiştir.

3.11.2.5. İzleme oturumları

İzleme oturumları, uygulama bittikten 4 hafta sonra gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarının veri toplama süreci günlük yoklama oturumları süreci ile aynı şekilde uygulanmıştır. İzleme oturumlarında elde edilen veriler Yoklama Oturumları Veri Toplama Formuna (Ek 8) işaretlenmiştir.

3.12. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada GY olan çocukların hedeflenen müzikal becerileri kazanmasına yönelik üç tür veri toplanmıştır.

3.12.1. Etkilik verilerinin toplanması ve analizi

Araştırmanın etkililik verileri, Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamalarının GY olan çocuklara müzikal becerileri kazandırmada etkililiğini belirlemek için başlama düzeyi, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumları içinde katılımcıların yanıt aralığı süresinde sergilemiş oldukları tepkilerin yer aldığı veri kayıt formu ile toplanmıştır.

Toplanan veriler grafiksel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz edilen veriler grafiğe işlenerek görselleştirilmiştir. Her katılımcı için başlama düzeyi, günlük yoklama, izleme ve genelleme verilerinden oluşan çizgi grafiği hazırlanmıştır. Grafikteki yatay eksen gerçekleştirilen oturum sayısını, dikey eksen ise GY olan çocukların doğru davranış yüzdelerini yansıtmıştır.

3.12.2. Güvenirlik verilerinin toplanması ve analizi

Bu araştırmada; Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamalarının GY olan çocuklara müzikal becerileri kazandırması amaçlanmış olup; bu amaç doğrultusunda gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği olmak üzere iki tür güvenirlik verisi toplanmıştır. Araştırmanın tüm evrelerinde video kamera ile kayıt alınmıştır. Bağımsız gözlemciler tarafından araştırmanın uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirliğini hesaplanarak, yansız atama ile belirlenen, araştırmanın başlama düzeyi evresi ve uygulama evresindeki oturum kayıtlarından en az %30'u izlenerek video analizi yapılmıştır. Video analizi araştırmacının oturumlarda kullandığı tüm veri kayıt formlarının bağımsız gözlemciler tarafından doldurulması ile gerçekleştirilmiştir. İlerleyen bölümde uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik verilerinin nasıl toplandığı ve analiz edildiği açıklanarak, hesaplanan katsayılar tablolar halinde sunulmuştur.

3.12.2.1. Uygulama güvenirliği verilerinin toplanması ve analizi

Bağımsız değişken güvenirliği olarak da bilinen uygulama güvenirliği, bağımsız değişkenin ne derece planlandığı şekilde uygulandığının belirlenmesidir. Uygulama güvenirliğinde, uygulamaya yönelik tüm değişkenlerin uygulama planında hedeflendiği şekilde uygulanıp uygulanmadığı değerlendirilir (Erbaş, 2012, s.125).

Araştırmanın uygulama güvenirliği verileri, başlama düzeyi, öğretim, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumlarının video kayıtlarının gözlemciye izletilmesiyle elde edilmiştir.

Başlama düzeyi, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında uygulama güvenirliği verileri toplanırken araştırmacının sergilediği: (1) *Araç-Gereçleri Hazırlama*; (2) *Katılımcı İle Yüz Yüze Oturma*; (3) *Katılımcıyı Bilgilendirme ve Dikkat Sağlayıcı İpucunu Sunma*; (4) *Hedef Uyarını Sunma*; (5) *Katılımcının Tepkide Bulunma Süresini Bekleme*; (6) *Katılımcının Tepkisine Uygun Tepkide Bulunma*; (7) *Katılımcının Çalışmaya*

Katılımını Pekiştirme davranışları gözlemci tarafından değerlendirilerek ilgili forma işaretlemiştir (Ek 9).

Öğretim oturumlarında uygulama güvenilirliği verileri toplanırken ise araştırmacının sergilediği; (1) *Araç-Gereç Hazırlama*; (2) *Katılımcı ile yanyana oturma*; (3) *Katılımcıyı Bilgilendirme ve Dikkat Sağlayıcı İpucunu Sunma*; (4) *Katılımcıya Sosyal Öyküyü Okuma*; (5) *Katılımcının çalışmaya katılımını pekiştirme* davranışları gözlemci tarafından değerlendirilerek ilgili forma işaretlemiştir (Ek 10).

Uygulama güvenilirliği verilerinin analizi için “gözlenen uygulamacı davranışı / planlanan uygulamacı davranışı x 100” formülü kullanılmıştır (Erbaş, 2012).

Tablo 3.4: Uygulama Güvenirliği Verileri

GY Olan Çocuklar	Müzikal Beceri	BD	GY	Ö	İ	G
Zeliha	Dörtlük Ritim Çalabilme	%84	%100	%100	%100	%100
	Sekizlik Ritim Çalabilme	%84	%100	%100	%100	%100
	Onaltılık Ritim Çalabilme	%84	%100	%100	%100	%100
	Meyveler Şarkısını Çalarak Söyleyebilme	%100	%100	%100	%100	%100
	Meyveler Şarkısını Dansını Sergileyebilme	%84	%100	%100	%100	%100
Tarık	Dörtlük Ritim Çalabilme	%84	%100	%100	%100	%100
	Sekizlik Ritim Çalabilme	%84	%100	%100	%100	%100
	Onaltılık Ritim Çalabilme	%84	%100	%100	%100	%100
	Meyveler Şarkısını Söyleyebilme	%100	%100	%100	%100	%100
	Meyveler Şarkısının Dansını Sergileyebilme	%100	%100	%100	%100	%100
Bengü	Dörtlük Ritim Çalabilme	%100	%100	%100	%100	%100
	Sekizlik Ritim Çalabilme	%84	%100	%100	%100	%100
	Onaltılık Ritim Çalabilme	%84	%100	%100	%100	%100
	Meyveler Şarkısını Söyleyebilme	%100	%100	%100	%100	%100
	Meyveler Şarkısının Dansını Sergileyebilme	%100	%100	%100	%100	%100

3.12.2.2. Gözlemciler arası güvenilirliği verilerinin toplanması ve analizi

Gözlemciler arası güvenilirlik verileri, araştırmanın bütün evrelerinde, yansız olarak belirlenmiş oturumların iki bağımsız gözlemci tarafından bağımlı değişkene yönelik veri

toplanması ile yapılan değerlendirmenin hesaplanmasıdır (Erbaş, 2012).Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik bulguları; başlama düzeyi, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumlarından yansıyarak atamayla seçilerek video kayıtlarının izletilmesiyle toplanmıştır.Gözlemciler birbirlerinden bağımsız ve eş zamanlı olarak oturumların video kayıtlarını izlemiş ve ilgili forma (Ek 11) kaydetmişlerdir.

Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizi için “görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı x 100” formülü ile hesaplanmıştır (Erbaş, 2012).

Tablo 3.5: Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri

GY Olan Çocuklar	Müzikal Beceri	BD	GY	Ö	İ	G
Zeliha	Dörtlük Ritim Çalabilme	%100	%100	%100	%100	%100
	Sekizlik Ritim Çalabilme	%100	%100	%100	%100	%100
	Onaltılık Ritim Çalabilme	%100	%100	%100	%100	%100
	Meyveler Şarkısını Söyleyebilme	%100	%100	%100	%100	%100
	Meyveler Şarkısının Dansını Sergileyebilme	%100	%100	%100	%100	%100
Tarık	Dörtlük Ritim Çalabilme	%100	%100	%100	%100	%100
	Sekizlik Ritim Çalabilme	%100	%100	%100	%100	%100
	Onaltılık Ritim Çalabilme	%100	%100	%100	%100	%100
	Meyveler Şarkısını Söyleyebilme	%100	%100	%100	%100	%100
	Meyveler Şarkısının Dansını Sergileyebilme	%100	%100	%100	%100	%100
Bengü	Dörtlük Ritim Çalabilme	%100	%100	%100	%100	%100
	Sekizlik Ritim Çalabilme	%100	%100	%100	%100	%100
	Onaltılık Ritim Çalabilme	%100	%100	%100	%100	%100
	Meyveler Şarkısını Söyleyebilme	%100	%100	%100	%100	%100
	Meyveler Şarkısının Dansını Sergileyebilme	%100	%100	%100	%100	%100

3.12.3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması ve analizi

Bu araştırmada GY olan çocukların ve ailelerinin araştırmanın amacı, yöntemi ve sonuçlarına ilişkin görüşleri öznel değerlendirme yöntemi kullanılarak alınmıştır.

Katılımcıların ve araştırmanın sosyal geçerlik boyutuna gönüllü katılım gösterdiklerine dair araştırmacı tarafından katılımcıların görüşlerini almak için “Katılımcı

Sosyal Geçerlik Soru Formu” (Ek 12), ailelerin görüşlerini almak için “Anne-Baba Sosyal Geçerlik Soru Formu” (Ek 13) oluşturulmuştur.

Araştırmanın uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından GY olan çocuklar ve aileleri ile belirlenen uygun gün ve saatlerde araştırma süreci ile ilgili görüşülmüş, “Sosyal Geçerlilik Formları” tanıtılmış, forma göz atmaları istenmiş, formla ilgili anlaşılmayan noktalar açıklanmış ve formu doldurmaları istenmiştir. Formlar alındıktan sonra katılımları için teşekkür edilerek görüşmeler sonlandırılmıştır.

GY olan çocukların kendilerinden ve ailelerinden araştırmanın amacı, yöntemi ve sonuçlarına ilişkin görüş alınarak araştırmanın sosyal açıdan önemini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen öznel değerlendirmede, tüm katılımcıların Sosyal Geçerlik Formlarındaki kapalı uçlu (Evet-Hayır) ve açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar betimsel olarak analiz edilip değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu araştırmada; Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamalarının GY olan çocuklara müzikal becerileri kazandırmadaki etkililiği incelenmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların müzikal beceri kazanımlarına yönelik zincirleme beceriyi edinme, kalıcılığını sağlama ve genellemeleri üzerindeki etkililiğini içeren veriler, tek bir çizgi grafiği üzerinde gösterilmiş olup; grafikte başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumları yer almaktadır. İzleyen bölümde katılımcıların performans düzeylerine yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

4.1.Orff Yaklaşımı İle Birlikte Sunulan Sosyal Öykü Uygulamalarının GY Olan Çocuklara Müzikal Beceri Kazandırmadaki Etkililiğine Yönelik Edinim, İzleme ve Genelleme Bulguları

Bu bölümde, Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamalarının araştırmanın deney sürecinde yer alan GY olan çocukların zincirleme müzikal beceriyi (“gösterilen ritim kalıplarını -dörtlük, sekizlik, onaltılık ritim kalıpları- def ile çalabilme”, “öğrendiği ritim kalıplarından oluşmuş bir şarkıyı çalarak söyleyebilme” ve “öğrendiği ritim kalıplarını beden perküsyonu ile çalabilme”) edinme, izleme (kalıcılık) ve genelleme bulgularına yer verilmiştir. Ayrıca, çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin bulgulara da bu bölümde yer verilmiştir. İzleyen bölümlerde sırasıyla katılımcı çocuklarla yürütülen çalışmalardan elde edilen bulgular ve farklı iki gruptan (katılımcı çocuklar, anneler) toplanan sosyal geçerlik verileri yer almaktadır.

4.1.1. Tarık’ın etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme

4.1.1.1. Tarık’ın edinim bulguları

Başlama düzeyi evresi:

Tarık ile başlama düzeyi evresinde her biri yaklaşık olarak 5 dakika süren toplam 5 oturum düzenlenmiştir. Tarık’ın Şekil 4.1’de görüldüğü gibi başlama düzeyi evresinde yürütülen tüm oturumlarda; “gösterilen ritim kalıplarını def ile çalabilme”, “öğrendiği ritim kalıplarından oluşmuş bir şarkıyı çalarak söyleyebilme” ve “öğrendiği ritim

kalıplarını beden perküsyonu ile çalabilme” bileşenlerinden oluşan zincirleme beceriye ilişkin sergilediği doğru tepki yüzdesi %0’dır.

Uygulama Evresi: Başlama düzeyinde 5 oturum üst üste kararlı veri elde edildikten hemen sonra Tarık ile uygulama evresine geçilmiştir. Tarık’a uygulama evresinde sırası ile *“gösterilen ritim kalıplarını def ile çalabilme”*, *“öğrendiği ritim kalıplarından oluşmuş bir şarkıyı çalarak söyleyebilme”* ve *“öğrendiği ritim kalıplarını beden perküsyonu ile çalabilme”* zincirleme becerileri öğretilmiştir. Tarık’ın uygulama evresindeki tüm oturumlar yaklaşık olarak 5 dakika sürmüştür. Şekil 4.1’de görüldüğü gibi Tarık; *“gösterilen ritim kalıplarını def ile çalabilme”* 18 (6 oturum-dörtlük ritim, 6 oturum sekizlik ritim, 6 oturum onaltılık ritim), *“öğrendiği ritim kalıplarından oluşmuş bir şarkıyı çalarak söyleyebilme”* 8, ve *“öğrendiği ritim kalıplarını beden perküsyonu ile çalabilme”* için 6 olmak üzere toplamda 32 oturum gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumları başladıktan sonra öğretimi hedeflenen becerinin düzey ve eğiliminde ilerleme olduğu görülmüştür. Buna göre Tarık’ın sırasıyla *“gösterilen ritim kalıplarını def ile çalabilme”* ye yönelik sergilediği doğru tepki yüzdesi dörtlük ritim becerisi için 3. oturumdan itibaren (%33), sekizlik ritim becerisi için 9. oturumdan itibaren (%67) ve on altılık ritim becerisi için 15. oturumdan itibaren %100 düzeyinde olup; sonraki oturumlarda da bu performansını koruyarak 3 oturum üst üste kararlı veri elde ettiği ve %100 düzeyinde doğru tepki sergilediği görülmüştür. Bundan sonra Tarık ile *“öğrendiği ritim kalıplarından oluşmuş bir şarkıyı çalarak söyleyebilme”* öğretimine geçilmiştir. Burada Tarık’ın 3. oturumda %71 düzeyinde doğru tepki sergilediği görülmekte olup, 5.oturumdan itibaren %100 performans düzeyine ulaşmış ve sonraki oturumlarda da bu performansını koruyarak 3 oturum üst üste kararlı veri elde ettiği ve %100 düzeyinde doğru tepki sergilediği görülmüştür. Tarık’a son olarak *“öğrendiği ritim kalıplarını beden perküsyonu ile çalabilme”* becerisinin öğretimi yapılmıştır. Tarık bu aşamada 3.oturumda %100 performans sergilemiş olup; sonraki oturumlarda da bu performansını koruyarak 3 oturum üst üste kararlı veri elde ettiği ve %100 düzeyinde doğru tepki sergilediği görülmüş ve uygulama evresi sonlandırılmıştır.

4.1.1.2. Tarık’ın izleme bulguları

İzleme evresi: Şekil 4.1.’de görüldüğü gibi, uygulama oturumlarından dört hafta sonra düzenlenen izleme (kalıcılık) oturumlarında Tarık’ın öğrendiği beceriyi %100 doğruluk düzeyiyle koruduğu tespit edilmiştir.

4.1.1.3. Tarık'ın genelleme bulguları

Genelleme: Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi genelleme ön test oturumu sadece son beceri olan “öğrendiği ritim kalıplarını beden perküsyonu ile çalabilme” becerisi için yapılmıştır. Tarık'ın genelleme ön test oturumunda, öğretilmesi hedeflenen beceriye ilişkin (son beceri) doğru tepki sergilemediği görülmüştür (doğru tepki yüzdesi: %0). Her üç beceride gerçekleşen son test oturumunda ise Tarık'ın hedef beceriyi %100 doğruluk düzeyinde farklı kişi, ortam ve araçlara genellediği gözlenmiştir. Dans basamağında beden dışında herhangi bir araç-gereç olmadığı için farklı bir araç kullanılamamıştır.

4.1.2. Bengü'nün etkilik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme

4.1.2.1. Bengü'nün edinim bulguları

Başlama düzeyi evresi: Bengü ile başlama düzeyi evresinde her biri yaklaşık olarak 5 dakika süren toplam 5 oturum düzenlenmiştir. Bengü'nün Şekil 4.1'de görüldüğü gibi başlama düzeyi evresinde yürütülen tüm oturumlarda; “gösterilen ritim kalıplarını def ile çalabilme”, “öğrendiği ritim kalıplarından oluşmuş bir şarkıyı çalarak söyleyebilme” ve “öğrendiği ritim kalıplarını beden perküsyonu ile çalabilme” bileşenlerinden oluşan zincirleme beceriye ilişkin sergilediği doğru tepki yüzdesi %0'dır.

Uygulama evresi: Başlama düzeyinde 5 oturum üst üste kararlı veri elde edildikten hemen sonra Bengü ile uygulama evresine geçilmiştir. Burada Bengü'ye “gösterilen ritim kalıplarını def ile çalabilme”, “öğrendiği ritim kalıplarından oluşmuş bir şarkıyı çalarak söyleyebilme” ve “öğrendiği ritim kalıplarını beden perküsyonu ile çalabilme” zincirleme becerileri öğretilmiştir. Bengü'nün uygulama evresindeki tüm oturumlar yaklaşık olarak 5 dakika sürmüştür. Şekil 4.1'de görüldüğü gibi Bengü; “gösterilen ritim kalıplarını def ile çalabilme” için 20, “öğrendiği ritim kalıplarından oluşmuş bir şarkıyı çalarak söyleyebilme” için 14, ve “öğrendiği ritim kalıplarını beden perküsyonu ile çalabilme” için 6 olmak üzere toplamda 40 oturum gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumları başladıktan sonra öğretimi hedeflenen becerinin düzey ve eğiliminde ilerleme olduğu görülmüştür.

Buna göre Bengü'nün “gösterilen ritim kalıplarını def ile çalabilme” için sergilediği doğru tepki yüzdesi dörtlük ritim becerisi için 3. oturumdan, sekizlik ritim becerisi için 9. oturumdan ve on altılık ritim becerisi için 17. oturumdan itibaren %100 düzeyinde olup; sonraki iki oturumda da bu performansını koruyarak 3 oturum üst üste kararlı veri elde ettiği ve %100 düzeyinde doğru tepki sergilediği görülmüştür. Bundan sonra Bengü ile

“öğrendiği ritim kalıplarından oluşmuş bir şarkıyı çalarak söyleyebilme” öğretimine geçilmiştir. Burada Bengü’nün 3. oturumda %71,9.oturumdan itibaren %85 düzeyinde doğru tepki sergilediği görülmekte olup 11. oturumdan itibaren %100 performans düzeyine ulaşmış ve sonraki iki oturumda da bu performansını koruyarak 3 oturum üst üste kararlı veri elde ederek ve %100 düzeyinde doğru tepki sergilediği görülmüştür. Bengü’ye son olarak “öğrendiği ritim kalıplarını beden perküsyonu ile çalabilme” becerisinin öğretimi yapılmıştır. Bengü bu aşamada 3.oturumda %100 performans sergilemiş olup; sonraki iki oturumda da bu performansını koruyarak 3 oturum üst üste kararlı veri elde ettiği ve %100 düzeyinde doğru tepki sergilediği görülmüş ve uygulama evresi sonlandırılmıştır.

4.1.2.2. Bengü’nün izleme bulguları

İzleme evresi: Şekil 4.1.’de görüldüğü gibi, uygulama oturumlarından dört hafta sonra düzenlenen izleme (kalıcılık) oturumlarında Bengü’nün öğrendiği beceriyi %100 doğruluk düzeyiyle koruduğu görülmüştür.

4.1.2.3. Bengü’nün genelleme bulguları

Genelleme: Tablo 4.1.’de görüldüğü gibi genelleme ön test oturumu sadece son beceri olan “öğrendiği ritim kalıplarını beden perküsyonu ile çalabilme” becerisi için yapılmıştır. Bengü’nün genelleme ön test oturumunda, öğretilmesi hedeflenen beceriye ilişkin (son beceri) doğru tepki sergilemediği görülmüştür (doğru tepki yüzdesi: %0). Her üç beceride gerçekleşen son test oturumunda ise Bengü’nün hedef beceriyi %100 doğruluk düzeyinde farklı kişi, ortam ve araçlara genellediği gözlenmiştir. Dans basamağında beden dışında herhangi bir araç-gereç olmadığı için farklı bir araç kullanılamamıştır.

4.1.3. Zeliha’nın etkilik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme

4.1.3.1. Zeliha’nın edinim bulguları

Başlama düzeyi evresi: Zeliha ile başlama düzeyi evresinde her biri yaklaşık olarak 5 dakika süren toplam 5 oturum düzenlenmiştir. Zeliha’nın Şekil 4.1’de görüldüğü gibi başlama düzeyi evresinde yürütülen tüm oturumlarda; “gösterilen ritim kalıplarını def ile çalabilme”, “öğrendiği ritim kalıplarından oluşmuş bir şarkıyı çalarak söyleyebilme” ve “öğrendiği ritim kalıplarını beden perküsyonu ile çalabilme” bileşenlerinden oluşan zincirleme beceriye ilişkin sergilediği doğru tepki yüzdesi %0’dır.

Uygulama evresi: Başlama düzeyinde 5 oturum üst üste kararlı veri elde edildikten hemen sonra Zeliha ile uygulama evresine geçilmiştir. Burada Zeliha'ya “*gösterilen ritim kalıplarını def ile çalabilme*”, “*öğrendiği ritim kalıplarından oluşmuş bir şarkıyı çalarak söyleyebilme*” ve “*öğrendiği ritim kalıplarını beden perküsyonu ile çalabilme*” zincirleme becerileri öğretilmiştir. Uygulama evresindeki tüm oturumlar yaklaşık olarak 5 dakika sürmüştür. Şekil 4.1’de görüldüğü gibi Zeliha; “*gösterilen ritim kalıplarını def ile çalabilme*” için 20, “*öğrendiği ritim kalıplarından oluşmuş bir şarkıyı çalarak söyleyebilme*” 14 ve “*öğrendiği ritim kalıplarını beden perküsyonu ile çalabilme*” için 6 olmak üzere toplamda 40 oturum gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumları başladıktan sonra öğretimi hedeflenen becerinin düzey ve eğiliminde ilerleme olduğu görülmüştür.

Buna göre Zeliha'nın “*gösterilen ritim kalıplarını def ile çalabilme*” için sergilediği doğru tepki yüzdesi dörtlük ritim becerisi için 5. oturumdan, sekizlik ritim becerisi için 11. oturumdan ve on altılık ritim becerisi için 17. oturumdan itibaren %100 düzeyinde olup; sonraki iki oturumda da bu performansını koruyarak 3 oturum üst üste kararlı veri elde ettiği ve %100 düzeyinde doğru tepki sergilediği görülmüştür. Bundan sonra Zeliha ile “*öğrendiği ritim kalıplarından oluşmuş bir şarkıyı çalarak söyleyebilme*” öğretimine geçilmiştir. Burada Zeliha'nın 3. oturumda %42, 5. oturumda %57, 9. Oturumda %71 düzeyinde doğru tepki sergilediği görülmekte olup 11. oturumdan itibaren %100 performans düzeyine ulaşmış ve sonraki iki oturumda da bu performansını koruyarak 3 oturum üst üste kararlı veri elde ederek ve %100 düzeyinde doğru tepki sergilediği görülmüştür. Zeliha'ya son olarak “*öğrendiği ritim kalıplarını beden perküsyonu ile çalabilme*” becerisinin öğretimi yapılmıştır. Zeliha bu aşamada 3. oturumda %100 performans sergilemiş olup; sonraki iki oturumda da bu performansını koruyarak 3 oturum üst üste kararlı veri elde ettiği ve %100 düzeyinde doğru tepki sergilediği görülmüş ve uygulama evresi sonlandırılmıştır.

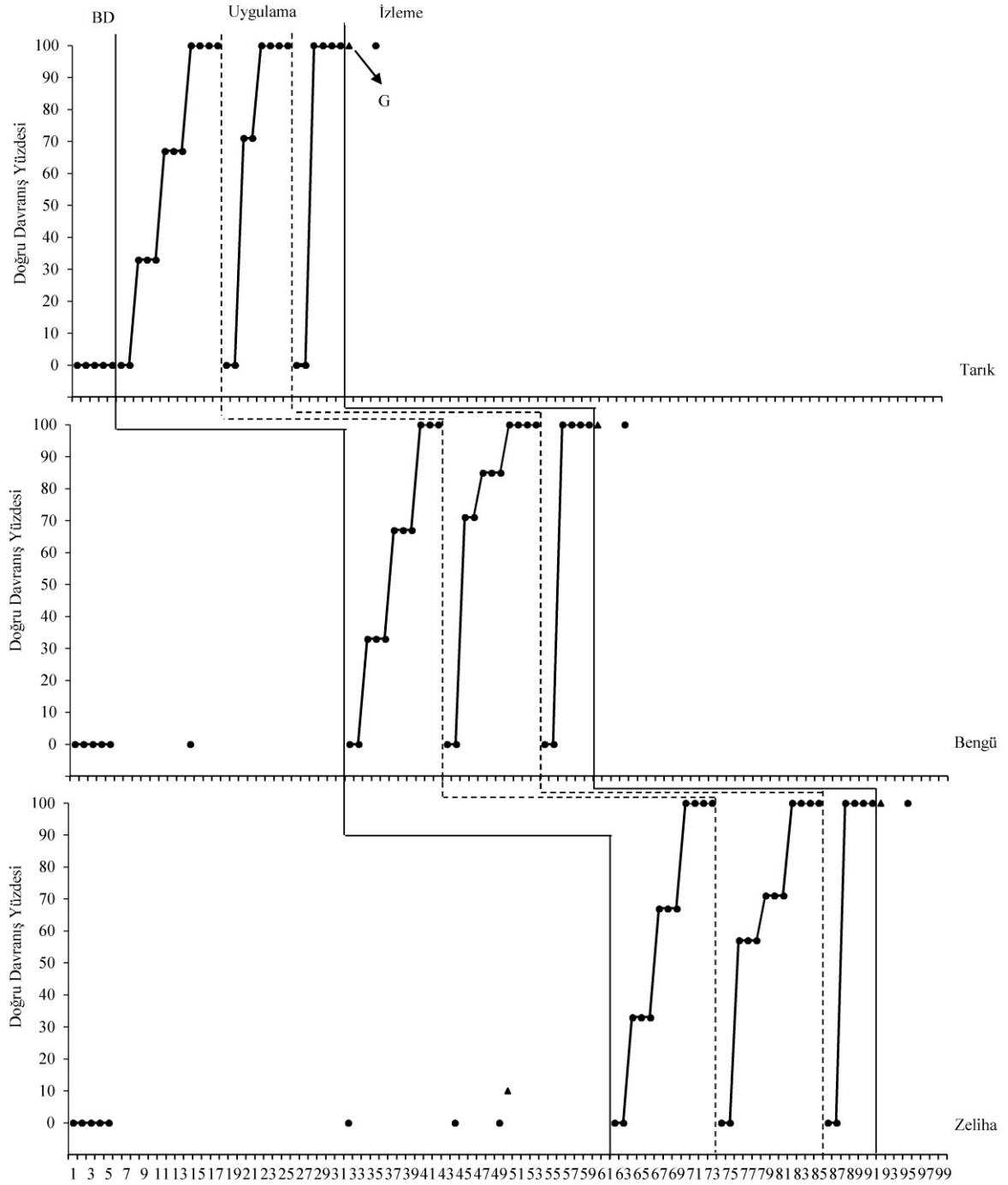
4.1.3.2. Zeliha'nın izleme bulguları

İzleme evresi: Şekil 4.1.'de görüldüğü gibi, uygulama oturumlarından dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında Zeliha'nın öğrendiği beceriyi %100 doğruluk düzeyiyle koruduğu görülmüştür.

4.1.3.3. Zeliha'nın genelleme bulguları

Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi genelleme ön test oturumu sadece son beceri olan “*öğrendiği ritim kalıplarını beden perküsyonu ile çalabilme*” becerisi için yapılmıştır. Zeliha'nın genelleme ön test oturumunda, öğretilmesi hedeflenen beceriye ilişkin (son beceri) doğru tepki sergilemediği görülmüştür (doğru tepki yüzdesi: %0). Her üç beceride gerçekleşen son test oturumunda ise Zeliha'nın hedef beceriyi %100 doğruluk düzeyinde farklı kişi, ortam ve araçlara genellediği gözlenmiştir. Dans basamağında beden dışında herhangi bir araç-gereç olmadığı için farklı bir araç kullanılamamıştır.





Şekil 4.1: Katılımcıların Başlama Düzeyi, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarında Gösterilen Ritim Kalıplarını Def ile Çalabilme Becerisi, Öğrendiği Ritim Kalıplarından Oluşmuş Bir Şarkıyı Çalarak Söyleyebilme Becerisi, Öğrendiği Ritim Kalıplarını Beden Perküsyonu ile Çalabilme Becerisinden Oluşan Bağımlı Değişkene İlişkin Doğru Tepki Yüzdeleri

Tablo 4.1. Katılımcıların Gösterilen Ritim Kalıplarını Def ile Çalabilme Becerisi, Öğrendiği Ritim Kalıplarından Oluşmuş Bir Şarkıyı Çalarak Söyleyebilme Becerisi ve Öğrendiği Ritim Kalıplarını Beden Perküsyonu ile Çalabilme Becerisine yönelik Genelleme Oturumları (Kişiler, Ortamlar, Araç-Gereçler Arası) Doğru Tepki Yüzdeleri

Katılımcılar	Birinci Beceri		İkinci Beceri		Üçüncü Beceri	
	Öntest	Son test	Ön test	Son Test	Öntest	Son Test
Tarık	X	% 100	X	% 100	% 0	% 100
Bengü	X	% 100	X	% 100	% 0	% 100
Zeliha	X	% 100	X	% 100	% 0	% 100

4.2. Sosyal Geçerlik Bulguları

4.2.1. Anne-babalardan toplanan sosyal geçerlik bulguları

Araştırmada, çalışmanın sosyal açıdan önemini ortaya koymak adına GY olan çocukların anne-babalarından görüş almak için Anne-Baba Sosyal Geçerlik Soru Formu hazırlanmış, üç katılımcının annesinden araştırmaya ilişkin görüşlerine dair sosyal geçerlik verisi toplanmıştır.

Anne-Baba Sosyal Geçerlik Soru Formundaki ilk açık uçlu soru “Çocuğunuzun öğretim öncesi ve öğretim sonrası davranışlarını gözlemlediniz. Gözlemlerinizi yola çıkarak çocuğunuzda öğretim sonrası ne tür farklı davranışlar gözlemlediniz? Bu davranışları sıralayabilir misiniz?” şeklindedir. Bu soruya, Tarık’ın annesi, “Daha iyi, yani, davranışları hakkında, çalıştıklarını anlatıyordu. Bunlar da bizim için güzel bilgilerdi” diye yanıtlarken, Zeliha’nın annesi, “Zeliha müzik dersini seviyorum anne diyor” şeklinde yanıtladı. Bengü’nün annesi ise, “Önceden şarkı söylemiyordu, şimdi şarkı söylüyor evde. Müzikle ilgilenmeyen çocuk müzikle ilgileniyor.” şeklinde yanıtlamıştır. Görüldüğü gibi anneler, çocuklarının almış oldukları öğretimden sonra müzik dersi ve müzikal davranışlara karşı olumlu tutumlarda bulunduklarını ifade etmektedirler.

İkinci açık uçlu soru “Çocuğunuzun böyle bir çalışmaya tekrar katılmasını ister misiniz? Neden?” şeklindedir. Bu soruya Tarık’ın annesi, benzer bir çalışmaya tekrar katılmasının çocuğunun davranışlarına, kendini ifade etmesine katkı sağlayacağını düşündüğü için istediğini, Zeliha’nın annesi, benzer bir çalışmaya tekrar katılmasının

Zeliha'ya yeni bilgiler kazandırabileceği için istediğini, Bengü'nün annesi ise, benzer bir çalışmaya tekrar katılmasını çocuğunun kendini geliştirmesine fayda sağlayabileceği için istediğini belirtmiştir. Görüldüğü gibi anneleler bu çalışmanın çocukları üzerinde olumlu etkiler sağlaması sebebi ile benzer bir çalışmaya tekrar çocuklarının katılmalarını istediklerini ifade etmişlerdir.

Üçüncü açık uçlu soru ise *“Müzik eğitiminin özel eğitim açısından uygun olduğunu düşünüyor musunuz?”*dur. Bu soruya Tarık'ın annesi,Tarık gibi çocukların kendilerini anlatmada zorluklar çektiğini belirterek müzik eğitiminin özel eğitim açısından kendisini daha iyi ifade etmesine olanak sağladığını düşündüğünü ifade etmiştir. Zeliha ve Bengü'nün anneleri ise, müzik eğitimini özel eğitim açısından uygun bulduklarını açıklamışlardır. Dördüncü açık uçlu soru *“Böyle bir çalışmanın çocuğunuzun eğitim programında yer almasını ister misiniz?”* şeklindedir. Her üç anne de böyle bir çalışmanın çocuklarının eğitim programında yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Son açık uçlu soru *“Müzik eğitiminin çocuğunuzun günlük yaşamına ne tür katkılar getirebileceğini düşünüyorsunuz?”* sorusudur. Bu soruya ilişkin Tarık'ın annesi müzik eğitiminin oğlunun günlük yaşamı için verimli bir aktivite olduğunu, Zeliha'ın annesi ise müzik eğitiminin kızının günlük yaşamına sosyal yönden olumlu katkılar getirebileceğini, Bengü'nün annesi ise müzik eğitiminin çocuğunun çevresine müzikal anlamda katkılar getirebileceği için faydalı olabileceği şeklindedir. Görüldüğü gibi bu soru da ise; tüm anneler müzik eğitiminin çocuklarının günlük yaşamlarında sosyal ve müzikal anlamda olumlu katkılar sağladığını vurgulamışlardır.

Kapalı uçlu sorulara yönelik bulgular incelendiğinde ise , *“Çocuğunuzun bu çalışmaya katılmasından memnun musunuz?”* sorusuna her üç anne evet cevabını vermiştir. Bir diğer soru olan *“Çocuğunuzun bu çalışmada hedeflenen becerilerden başka müziğe yönelik farklı girişimlerde bulunacağını düşünüyor musunuz?”* sorusuna ise yine her üç anne evet cevabını vermiştir. Son olarak *“Çocuğunuzun henüz kazanmamış olduğu farklı müzikal becerilerle ilgili benzer bir çalışmaya tekrar katılmasını düşünüyor musunuz?”* sorusuna yine her üç anne evet cevabını vermiştir.

4.2.2. Katılımcılardan toplanan sosyal geçerlik bulguları

Kaynaştırma özel eğitimin nihai hedefi olmasına rağmen kaynaştırma öğrencileri normal akranları içinde eğitimlerini alırken zaman zaman kendilerini ifade etmekte

zorlanmaktadırlar. Kendisini rahat bir şekilde ifade edemeyen bir insanın, hele ki bir çocuğun yaşayabileceği olumsuzlar ve güçlükler kaçınılmazdır. Hiç şüphesiz ki bir bireyin sosyal açıdan kendisini rahat bir şekilde ifade edebilmesi son derece önemlidir. Orff yaklaşımının içerisinde yer alan doğaçlama basamağı çocuğun müzik aracılığı ile kendisini özgürce ifade edebilmesine olanak sağlar. Bu bağlamda doğaçlama basamağı kaynaştırma öğrencisi olan katılımcılara kendilerini özgürce ifade edebilmelerine olanak sağlamak maksadı ile kullanılmış olup; Orff yaklaşımında yer alan çalgılardan birisi olan ksilefon çalgısı ile araştırmanın 3. hedef davranışının oturum aralarında, araştırmacının blok flüt ile çaldığı melodilere soru-cevap şeklinde müzikal olarak verdikleri cevaplar bir Rondo formu oluşacak biçimde çalınmıştır. Tüm oturum araları video kamera ile kayıt edilmiştir. Hazırlanan Katılımcı Sosyal Geçerlik Formunda (Ek 13) araştırmanın tüm basamakları ile ilgili katılımcıların görüşleri alınırken; öğretim oturumları aralarında yapılan doğaçlama çalışmaları hakkındaki görüşleri özellikle sorulmuştur.

Katılımcı Sosyal Geçerlik Formunun 1. açık uçlu sorusu “*Böyle bir çalışmaya katılmış olmaktan memnun musun? Neden?*” şeklindedir. Araştırmanın katılımcılarından Tarık; müziği öğrendiğini düşündüğü için böyle bir çalışmaya katılmış olmaktan memnun olduğunu ifade etti. Zeliha, müzik öğretmeni olmayı hayal ettiği için böyle bir çalışmaya katılmış olmaktan memnun olduğunu belirtti. Bengü ise aynı soruya, hem yeni şeyler öğrenmeyi hem de müziği sevdiği için böyle bir çalışmaya katılmış olmaktan memnun olduğu şeklinde cevap verdi. Araştırmada yer alan her üç katılımcı da bu tarz bir çalışmanın hem müzikal anlamda gelişmelerine hem de yeni bir şeyler öğrenmelerine olanak sağlamasından dolayı memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

2. açık uçlu soru olan “*Bu tip bir çalışmaya tekrar katılmak ister misin?*” sorusuna Tarık, eğlendiğini düşündüğü ve yeni arkadaşlar edindiği için bu tarz bir çalışmaya tekrar katılmak istediğini belirtti. Zeliha, müziği sevdiği ve müzik dersine karşı tutkusu olduğunu için bu tarz bir çalışmaya tekrar katılmayı istediğini söyledi. Bengü ise, şarkı söylediği ve def çaldığı için bu tarz bir çalışmaya tekrar katılmak istediğini ifade etti. Görüldüğü gibi tüm katılımcılar hem müzikal hem de sosyal anlamda olumlu katkıları sebebi ile bu tarz bir çalışmaya tekrar katılmak istediklerini vurgulamışlardır.

3. açık uçlu soru “*Bu çalışmada neler öğrendin?*” şeklindedir. Bu soruya Tarık, Zeliha ve Bengü yapılan araştırmanın her üç basamağını ayrıntılı bir şekilde tüm süreci olduğu gibi açıklayarak yanıtlamışlardır.

4.açık uçlu soru “*Ara verdiğimiz kısımlarda ksilefon çalgısını çaldın, şimdiye kadar bu çalgıyı hiç çalmış mıydın?*” şeklinde sorulmuştur. Bu soruda her üç katılımcı da ksilefon çalgısını daha önce hiç deneyimlememiş olduğunu açıkladı.

4.a: “*Farklı bir müzik aletini çalmak hoşuna gitti mi? Neden?*” sorusunu Tarık, farklı bir enstrüman çalmasının çıkardığı farklı ses tınısından dolayı hoşuna gittiğini söyleyerek yanıtladı. Zeliha, farklı bir enstrüman çaldığında güzel şeyler hissettiğini, eğlendiğini belirtti. Bengü ise, ilk kez melodik bir müzik aleti çalmasının ve bunu tek başına yapabiliyor olmasının onu memnun ettiğini söyledi. Her üç katılımcı da şimdiye kadar deneyimlemedikleri bir müzik aletini hem tınısından hem de kendi kendilerine müzik yapabiliyor olmalarından dolayı keyif alarak çaldıklarını ifade ettiler.

4.b: “*Ksilefon çalgısını çalarken özgürce kendi müziğini istediğin gibi çaldın. Kendi istediğin gibi çalmaktan mutlu oldun mu?*” sorusuna ise Tarık, özgürce kendi müziğini istediği gibi çalmasının kendi istediği müziği yapabilmesine olanak sağlaması ve öğretmeni zor bir şey verse çalamayabileceğini düşünürken özgürce çalmada böyle bir durumun olmayışı sebebi ile hoşuna gittiğini ifade etti. Zeliha, özgürce kendi müziğini istediği gibi çalmasının kendisini mutlu hissettirdiğini söyledi. Bengü ise, kendi müziğini yapmasının, kendisinin bir müzik çıkarmasının onu çok mutlu ettiğini belirtirken; özgürce kendi müziğini istediği gibi çalmasının kendini mutlu hissettirdiğini söyledi. Kaynaştırma öğrencilerinin kendilerini ifade ederken normal gelişim gösteren akranlarına oranla zaman zaman zorluklar yaşadığı bilinmektedir. Orff yaklaşımını içerisinde yer alan doğaçlama basamağı mevcut araştırmada bu sebepten dolayı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan her üç katılımcının kendi istedikleri müziği yaptıklarında yani dolaylı olarak kendilerini istedikleri şekilde müzik aracılığı ile ifade ettiklerinde özgüvenlerinin olumlu yönde geliştiği görülmektedir.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırma sürecinde, Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamalarının GY olan çocuklara müzikal becerileri kazandırmada etkili olup olmadığı, öğretim sona erdikten dört hafta sonra bu becerilerin korunup korunmadığı, farklı kişilere, farklı araç-gereçlere, farklı ortama genellenebilirliğinin sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir. Ayrıca, araştırmaya katılan GY olan çocukların ve ailelerin bu araştırmaya yönelik görüşleri alınmıştır.

Elde edilen bulgular, Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamalarının, GY olan çocuklara hedeflenen zincirleme müzikal becerileri kazanmalarında(*“gösterilen ritim kalıplarını def ile çalabilme”, “öğrendiği ritim kalıplarından oluşmuş bir şarkıyı çalarak söyleyebilme”, “öğrendiği ritim kalıplarını beden perküsyonu ile çalabilme”*) etkili olduğunu göstermektedir.

Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamalarının, GY olan çocuklara hedeflenen müzikal becerileri kazanmalarına yönelik uygulama süreci tamamlandıktan dört hafta sonra tüm katılımcılarda halen mevcut durumun korunduğu gözlenmiştir.

Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamalarının, GY olan çocuklara hedeflenen müzikal becerileri katılımcıların eğitim gördüğü okulun farklı sınıfında, farklı araç-gereçler ile farklı bir öğretmen tarafından da uygulanması; bu araştırmada hedeflenen becerilerin farklı ortama, farklı araç-gereçlere ve farklı kişiye genellenebildiğini göstermiştir.

Araştırmada, çalışmanın sosyal açıdan önemini ortaya koymak adına GY olan çocukların annelerinden ve kendilerinin araştırmaya ilişkin görüşlerine dair sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Annelerin tümü çocuklarının bu çalışmaya katılmasından memnun olduklarını, çocuklarının bu çalışmada hedeflenen becerilerden başka müziğe yönelik farklı girişimlerde bulunacağını düşündüklerini, çocuklarının henüz kazanmamış olduğu farklı müzikal becerilerle ilgili benzer bir çalışmaya tekrar katılmasını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan tüm katılımcılar ise; böyle bir çalışmaya katılmış olmaktan memnun olduklarını, bu tarz bir çalışmaya tekrar katılmayı istediklerini ifade ettiler. Yapılan çalışmada her üç basamakta da neler yaptıklarını net bir şekilde anlatan katılımcılar, doğaçlama çalışmalarına yönelik ise kendi istedikleri müziği yapabilmenin onları mutlu ettiklerini ifade etmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde, sosyal öykülerin müzikal becerileri kazandırmaya yönelik etkililiğini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sosyal öykülerin, özbakım becerilerini kazanma, uygun olmayan davranışları azaltma, oyun becerilerive sosyal becerilerin kazanımında etkili sonuçları olan araştırmalar alanyazında mevcuttur (Adams ve diğ., 2004; Barry ve Burlew, 2004; Feinberg, 2001; Hagiwara ve Myles, 1999). Bu araştırmada da, sosyal öykülerin GY olan çocuklara hedeflenen müzikal becerilerin kazanımında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde sosyal öykülerin müzik ile birlikte kullanıldığı müzikli sosyal öykü araştırmaları görülmektedir. Ancak, müzikal becerileri kazandırmaya yönelik yapılan müzikli sosyal öykülerin yer aldığı herhangi bir araştırma örneğine rastlanmamıştır. Müzikli sosyal öyküler ile yapılan araştırmalarda, genellikle GY olan çocuklara sosyal beceri (kişiler arası iletişim, uygun şekilde bekleme, oyun oynama, uygun olmayan davranışları azaltma vb.) kazandırmaya yönelik etkili sonuçları olan araştırma bulguları mevcuttur (Brownell, 2002; Fees vd., 2014; Geboloğlu, 2016; Healy, 2013; Pasiş, 2004; Pektaş, 2019; Torres, 2013; Travis, 2006). Mevcut araştırmanın bulguları da sosyal öykülerin GY olan çocuklara hedeflenen müzikal becerileri kazanmalarında etkili olduğunu göstermektedir.

Alan yazında, Orff yaklaşımının, GY olan çocuklarda müzikal becerileri kazandırmaya yönelik (Kaleci, 2017; Kılıç, 2019) ya da müzikal olmayan becerileri kazandırmaya yönelik etkili sonuçları olduğunu gösteren araştırma örnekleri görülmektedir (Eren, vd., 2013; Sağırkaya, 2014).

Kılıç (2019), araştırmasında; Orff yaklaşımı ile hazırlanan müzik etkinliklerinin öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini incelemiştir. OSB tanımlı öğrenciler ile şarkı söyleme ve söylenen şarkıya uygun ritim tutma becerilerini kazandırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda; Orff yaklaşımıyla birlikte eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanımının araştırmaya katılan öğrenciler üzerinde şarkı söyleme ve

müzik aletlerini kullanarak ritim tutma becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu göstermiştir. Kaleci (2017), araştırmasında Orff çalgılarının öğretilmesi ve bu çalgılar ile ritim eğitimi verilerek araştırmaya katılan zihin engelli çocukların müzik becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularında; başlangıçta düşük olan ön test puanlarının belirgin bir şekilde artış gösterdiği sonucuna varılmıştır. Sağırkaya (2014), Orff yaklaşımı ile OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin geliştirilmesini hedeflediği araştırmasında; araştırmadaki katılımcının mekân bazlı iletişimi sürdürebildiği sonucuna varmıştır. Eren, vd. (2013), Orff yaklaşımı ile OSB olan çocuklara kavram öğretmeyi amaçladığı araştırmasında, yapılan öğretimin katılımcılara kavram öğretmedeki etkisinin olumlu yönde olduğunu rapor etmiştir. Elde edilen bu araştırma sonuçları (Eren, vd., 2013; Kaleci, 2017; Kılıç, 2019; Sağırkaya, 2014) GY olan çocuklarda Orff yaklaşımı ile yapılan bilimsel uygulamaların etkili olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada GY olan çocuklara Orff yaklaşımı ile müzikal becerilerin öğretimi hedeflenmiştir. Elde edilen bulgular diğer araştırmaların (Eren, vd., 2013; Kaleci, 2017; Kılıç, 2019; Sağırkaya, 2014) bulguları ile benzer şekilde Orff yaklaşımının GY olan çocuklarda etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Uçal (2003), okul öncesi öğrencilerinin müzikal becerileri ediniminde Orff yaklaşımının etkisini incelemiş, müziksel işitme ve güzel şarkı söyleyebilme becerileri üzerinde bu yaklaşımın etkili olduğu sonucuna varmıştır. Tekin-Gürgen (2007), Orff yaklaşımı, Kodaly ve geleneksel müzik öğretiminin vokal doğaçlama, müziksel işitme ve şarkı söyleme üzerindeki etkilerini ilköğretim 3. sınıf öğrencileri üzerinde araştırmıştır. Orff yaklaşımı ve Kodály yönteminin öğrencilerin müziksel işitme becerileri gelişiminde geleneksel müzik öğretimine göre anlamlı derecede etkili olduğunu saptamıştır. Turan (2014), Dalcroze ve Orff yaklaşımlarının uygulanmasının Sunuş Yoluyla Öğretim yaklaşımına göre temel dans eğitimine olan etkisini incelemiştir. Araştırmada beden eğitimi öğretmen adayları ile çalışılmış olup; bulgular Dalcroze ve Orff öğretim/ yaklaşımlarının Sunuş Yoluyla Öğretim yaklaşımına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiğini ifade etmektedir. Tüm bu araştırma bulguları (Uçal, 2003; Tekin-Gürgen, 2007; Turan, 2014), Orff yaklaşımının müzikal beceriler üzerinde etkili sonuçları olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada, Orff yaklaşımına dayalı hazırlanan öğretim ile GY olan çocuklara müzikal becerilerin öğretimi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda araştırmanın öğretiminde çalma, söyleme ve hareket-dans etkinlikleri yer almaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulguların, Orff yaklaşımının müzikal beceriler ve dans eğitimine

yönelik etkililiğini inceleyen diğer araştırmaların (Tekin-Gürgen, 2007; Turan, 2014; Uçal, 2003) bulguları ile benzer şekilde etkili olduğu görülmektedir.

Alan yazında, Orff yaklaşımının ritim becerilerinin edinimi üzerinde hem normal gelişim gösteren hem de GY olan çocuklar üzerinde etkili sonuçları bulunan araştırmalar görülmektedir. Işın (2008), 5-6 yaş grubu çocuklarda Orff yaklaşımının ritimsel beceriler üzerindeki etkisini araştırmış olup, araştırma sonuçlarında yapılan uygulamaların çocukların ritimsel algılarını geliştirdiğini saptamıştır. Yücesan (2008), araştırmasında, Orff yaklaşımına dayalı etkinliklerin ilköğretim beşinci sınıf derslerinde uygulanışının, öğrencilerin müziksel-ritmik zeka düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulguları; Orff yaklaşımına dayalı olarak uygulanan müzik derslerinin katılımcılarda müziksel-ritmik zekalarının gelişimi açısından olumlu sonuçları olduğunu göstermektedir. Kaleci (2017), GY olan (zihinsel yetersizlik) çocuklar ile yaptığı araştırmasında, katılımcıların Orff çalgılarını tanımaları ve 2/4, 3/4 ritim ölçüleri ile basit ritim hareketlerini bu çalgılar ile sergilemelerini hedeflemiştir. Araştırmanın bulgularında tüm katılımcılarda etkili sonuçlar alındığını ifade etmektedir. Yukarıdaki bu araştırmalar Orff yaklaşımının ve çalgılarının, ritimsel beceriler üzerindeki edinimin hem normal gelişim gösteren çocuklarda (Işın,2008; Yücesan, 2008) hem de GY olan çocuklarda (Kaleci, 2017) etkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada GY olan çocuklara, ritim becerilerinin kazanımına yönelik Orff yaklaşımına dayalı hazırlanan müzikal becerilerin öğretimi hedeflenmiştir. Araştırmanın bulguları diğer araştırmaların (Işın, 2008; Kaleci, 2017; Yücesan, 2008) bulguları ile benzer şekilde Orff yaklaşımının ritim becerilerinin ediniminde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Bu araştırmanın bulgularının; yukarıda tartışılan sosyal öyküler ve müzikli sosyal öyküler'in GY olan çocuklara yönelik yapılan araştırma bulguları ile paralellik sergilediği görülmektedir. Orff yaklaşımını hem normal gelişim gösteren hem de GY olan çocuklarda müzikal becerileri (ritim becerileri, şarkı söyleme, dans etme, doğaçlama) ve müzikal olmayan becerileri (iletişim becerileri geliştirmek, kavram öğretimi) kazandırmak maksatlı çalışılmış araştırmaların bulguları ile benzer etkide olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada GY olan çocukların öğretim sona erdikten dört hafta sonra yapılan izleme oturumlarında kazanmış oldukları becerileri korudukları tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular diğer araştırmaların (Eren, vd., 2013; 2013; Kaleci, 2017; Kılıç, 2019; Kuşçu, 2017; Pektaş, 2019) izleme oturumu bulguları ile benzerlik taşımaktadır.

Bu araştırmada GY olan çocukların ğretim sona erdikten sonra elde ettikleri becerileri farklı kişilere, farklı araç-gereçlere, farklı ortama genelleyebildikleri sonucuna varılmıştır. Elde edilen bulgular, diğeri araştırmaların (Eren, vd., 2013; Geboloğlu, 2016; Kılıç, 2019) genelleme oturumu bulguları ile benzerlik taşımaktadır.

Bu araştırmanın sosyal açıdan önemini ortaya koymak amacı ile, katılımcıların ve ailelerinin yapılan uygulamaya yönelik görüşleri sosyal geçerlik verileri ile toplanmıştır. Araştırmada yer alan katılımcılar, tüm uygulama süresince en çok doğaçlama yaparken mutlu olduklarını, bunun sebebinin de kendi müziklerini istedikleri gibi yapmalarına olanak tanınması olduğunu ifade etmişlerdir. Orff yaklaşımının içerisinde yer alan doğaçlama basamağı çocuğun müzik aracılığı ile kendisini özgürce ifade edebilmesine olanak sağlar. Bu bağlamda doğaçlama basamağı bu araştırmada kaynaştırma ğrencisi olan katılımcılara kendilerini özgürce ifade edebilmelerine olanak sağlamak maksadı ile kullanılmıştır. Araştırmacının blok flüt ile çaldığı melodilere katılımcıların soru-cevap şeklinde müzikal olarak verdikleri cevaplar bir Rondo formu oluşturacak biçimde çalınmıştır. Kandemir (2009), ilköğretim 4. sınıf müzik eğitiminde Orff yaklaşımıyla doğaçlama çalışmalarının müziksel yaratıcılık sürecine etkisini incelediği araştırmasının sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin müzikal yaratıcılık düzeylerinde anlamlı bir artış gösterdiğini ifade etmiştir. Kuşçu (2017) ise, Orff-Schulwerk pedagojisi destekli müzik eğitim programının 5 yaş çocuklarının yaratıcılıklarına olan etkisini incelediği araştırmasında Orff-Schulwerk pedagojisi destekli müzik eğitim programı ile müzik eğitimi alan deney grubu çocukların son test puan ortalamalarının, kontrol grubu çocukların son test puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın bulguları, Orff yaklaşımında müziksel yaratıcılık ve doğaçlamayı ele alan diğeri araştırmaların (Kandemir, 2009; Kuşçu, 2017) bulguları ile benzerlik taşımaktadır.

Sonuç olarak genel bir değerlendirme yapıldığında, Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal y uygulamalarının GY olan çocuklara müzikal becerileri kazandırmada etkili olduğu, ğretim sona erdikten 4 hafta sonra yapılan izleme oturumlarında öğrenilenlerin kalıcılığının korunduğu, katılımcıların öğrendikleri zincirleme müzikal becerileri farklı araç-gereç, farklı ortam, farklı kişiye genelleyebildikleri ve katılımcılar ile ailelerin araştırmaya yönelik olumlu bir tavır segiledikleri görülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmanın sonunda uygulama sürecine ve ileride yapılacak olan araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcıya yönelik öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamalarının GY olan çocuklara müzikal becerileri kazanmalarında (*“gösterilen ritim kalıplarını def ile çalabilme”, “öğrendiği ritim kalıplarından oluşmuş bir şarkıyı çalarak söyleyebilme”, “öğrendiği ritim kalıplarını beden perküsyonu ile çalabilme”*) etkili olduğunu göstermektedir. Uygulama sürecinden dört hafta sonra tüm katılımcılarda halen mevcut durumun korunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, katılımcıların hedeflenen becerileri farklı ortama, farklı araç-gereçlere ve farklı kişiye genelledebildikleri görülmektedir. Araştırmada, çalışmanın sosyal açıdan önemini ortaya koymak adına GY olan çocukların ebeveynlerinden ve kendilerinin araştırmaya ilişkin görüşlerine dair sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Araştırmada yer alan tüm ebeveynler ve katılımcılar mevcut araştırmadan duydukları memnuniyeti belirtmişlerdir. Çalışmanın özel eğitim açısından hem müzikal hem de sosyal anlamda önemini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın bulgularından yola çıkılarak, Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamalarının “ritim ve şarkı” becerileri için kullanılan def çalgısının yanı sıra bu yaklaşımın içerisinde yer alan ritim çubukları, marakas, çelik üçgen, cabasa, agogo gibi farklı ritim çalgılarının kullanılması önerilebilir.

Bu araştırmada; hedeflenen müzikal becerileri kazanma aşamaları zincirleme beceriler şeklinde, hazırlanan sosyal öykülerin üç ritim kalıbı üzerine odaklanması şeklinde gerçekleştirildi. Aynı ritim kalıplarını kazanmaya yönelik bilinen bir oyun tekerlemesinden yola çıkılarak kurgulanmış bir öğretim oturumu veya bir öyküden yola çıkılarak hazırlanmış bir öğretim oturumunun Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamaları ile birlikte sunulabilir.

Araştırmada; Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamalarının GY olan çocuklara müzikal becerileri kazandırması hedeflenmiştir. Müzikal becerilerin yanı sıra; sosyal yaşam becerileri, motor beceriler, öz bakım becerileri gibi farklı becerilerin Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öyküler ile birlikte öğretimi gerçekleştirilebilir.

Orff yaklaşımı her çocuğu yeteneği doğrultusunda kabul eder. Çocuklar rekabet ortamından uzakta, birlikte bir ürün ortaya koymaya çalışırken, bir nevi sosyal hayata hazırlanırlar. Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal yönden gelişmeleri tıpkı normal gelişim gösteren akranlarında olduğu gibi kritik bir önem arz etmektedir. Orff yaklaşımı içerisinde yer alan doğaçlama çalışmalarının kişinin kendisini müzik yoluyla ifade etmesine olanak tanimasından dolayı bu araştırmada ara oturumlarda her katılımcı ile doğaçlama çalışmaları yapılmıştır. Bu araştırmada doğaçlama çalışmaları her katılımcı ile bire bir düzenlenmiştir. Grup çalışmalarının ve işbirlikli çalışmaların önemi göz önünde tutularak doğaçlama çalışmalarının tüm katılımcılar ile birlikte gruba yönelik yapılabilir. Ayrıca, Orff yaklaşımı içerisinde yer alan müzik aletlerinin yanı sıra, konuşmaya, şarkı söylemeye ve beden perküsyonuna dayalı doğaçlama çalışmaları da planlanabilir.

MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim seminerlerinde özel eğitimde müziğin önemine yönelik kuramsal ve uygulamaya dayalı programlar planlanarak ve bu programların çıktıları ile yeni araştırmalar geliştirilebilir.

Müzik Öğretmenliği programı içerisinde yer alan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersi çerçevesinde müzik öğretmeni adaylarının GY olan çocukların eğitim gördükleri okullarda da uygulamalar yapması ve bunun neticesinde de özel eğitim ve müzik birlikteliğine dayalı bu öğrencilerinin görüşlerinin alındığı yeni araştırmalar desenlenebilir.

Müzik Öğretmenliği programı içerisinde yer alan Özel Eğitim başlıklı ders içerisinde öğrenciler ile birlikte kaynaştırma öğrencilerine yönelik uygulamalı olarak müzik derslerinin yapılması, bu derslerin raporları ile yeni araştırmalar desenlenebilir.

Orff yaklaşımı her çocuğu olduğu gibi kabul eden yapısı ile kaynaştırma eğitimi ile oldukça paralel özellikler taşımaktadır. Müzik Öğretmenliği Programı içerisinde yer alan Özel Eğitim başlıklı ders içerisinde hiçbir engel gözetmeksizin her çocuğu yeteneği doğrultusunda kabul eden bu yaklaşıma dayalı uygulamalar gerek lisans gerek ise lisansüstü öğrenciler ile deneyimlendiği uygulama örneklerinin yapılması önerilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

Alan yazında yapılan taramalar sonunda Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamalarının GY olan çocuklara müzikal becerileri kazandırmasına yönelik

herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın bulgularından yola çıkarak bu araştırmayı izleyen araştırmalar için:

GY olan çocuklara farklı müzikal becerileri kazandırmaya yönelik (bir müzik aleti çalabilme vb.) sosyal öyküler ile birlikte sunulan yeni araştırmaların yapılması önerilebilir.

GY olan çocuklar ile yapılan tek denekli araştırmaların yanı sıra müzikal becerilerin kazandırılmasına yönelik bu çalışmaya katılan katılımcılarla, anne babalarıyla, GY olan çocuklarla çalışan özel eēitim ēretmenleri ve müzik ēretmenlerinin derinlemesine görüşleri alınarak nitel araştırmalar yapılması önerilebilir.

Sosyal ykler dışında farklı bir bilimsel dayanaklı uygulamayı GY olan çocuklar için kullanarak müzik eēitimi ile ilgili farklı hedef-davranışların kazandırılmasına yönelik yeni araştırmalar yapılması önerilebilir.

Alanda uygulamalı çalışmalar yapılarak kaynaştırma ērencilerinin müzikal becerilerini geliştirmeye yönelik bir kılavuz kitap oluşmasını saēlayacak yeni araştırmalar planlanabilir.

GY olan çocuklarda farklı disiplinlerdeki alanlardan hedef - davranışlar belirlenip mziēin araç olarak kullanılacaēı Orff yaklaşımına dayalı yeni araştırmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ç. (2015). *Otizmli çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından hazırlanarak sunulan sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Adams, L., Gouvousis, A., VanLue, M. ve Waldron, C. (2004). Social story intervention: Improving communication skills in a child with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19 (2), 87-94.
- Akıncı, M. Ş., ve Alpagut, U. (2019). Müzik öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin şarkı ve çalgı eğitimlerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (3), 909-930.
- Aktaş, B. ve Çifci Tekinarslan, İ. (2016). Müzik öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretim uyarlamalarının belirlenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (İpek Yolu Özel Sayısı)* 16, 2165-2179.
- American Orff-Schulwerk Association (AOSA) (2020). <http://www.aosa.org> adresinden 10.02.2020 tarihinde edinilmiştir.
- American Psychiatric Association, (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders-5 (DSM-5)*, Arlington: American Psychiatric Association.
- Artan, İ. (2001). Engelli çocukların eğitiminde etkili bir teknik: Müzik. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 43-55.
- Barry, L. M. ve Burlew, S. B. (2004). Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19 (1), 45-51.
- Bevans, J. (1969). The exceptional child and orff. *Music Educators Journal*, 55 (7), 41-127.

- Brownell, M. D. (2002). Musically adapted social stories to modify behaviors in students with autism. Four case studies. *Journal of Music Therapy*, 39 (2), 117-144.
- Carbo, B. C. (2005). *The use of social stories with individuals with Autism Spectrum Disorders*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Delaware, Newark, U.S.
- Carol Gray Social Stories (2020). Comparison of Social Stories™ 10.0 - 10.2 Criteria. Erişim Tarihi 07 Eylül 2019, <http://carolgraysocialstories.com/>
- Çelik, P., Sarı, M. M. ve Yıldırım-Doğru, S. (2015). Türkiye’de ve Avrupa’da 2000-2013 yılları arasında özel gereksinimli çocuklarla ilgili yapılmış olan müzik eğitimi çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 10-28.
- Düzbastılar, M. ve Eyüboğlu, G. (2019). Müzik öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin müzik öğretimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(4), 384-404.
- Erbaş, D. (2012). Güvenirlilik. E. Tekin-İftar (Ed.). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tekdenekli araştırmalar* içinde (s. 109-132). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Eren, B . (2012). Müzik eğitiminde kaynaştırma uygulamaları ve Orff-Schulwerk . *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 14-25 .
- Eren, B., Deniz, J., ve Düzkantar, A. (2013). Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1863-1887.
- Eripek, S. (2005). *Zeka geriliği*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Eripek, S. (2013). Okulöncesi dönemde özel eğitim. Süleyman Eripek (Ed.). *Özel eğitim* (5. Baskı) içinde (s.1-19). Anadolu Üniversitesi Yayınları. Ankara: Saray Matbaacılık.
- Fees, B.S., Kaff, M., Holmberg, T., Teagarden, J. ve Delreal, D. (2014). Children's responses to a social story song in three inclusive preschool classrooms: A pilot study. *Music Therapy Perspectives*, 32 (1), 71-77.

- Feinberg, M. J. (2001). *Using Social Stories to teach specific social skills to individuals diagnosed with autism*. (Unpublished doctoral thesis). California School of Professional Psychology , San Diego, CA, U.S.
- Filianou, M. ve Stamatopoulou, A. (2013). Orff-schulwerk in special education: a case study. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education*, 5(2), 125-131.
- Geboloğlu, B. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri kazandırmada sosyal öykü ve müzikli sosyal öykü uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Giray-Akgün, D. (2015). *Öğretmen adaylarınca hazırlanan ve sunulan sosyal öykülerin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal becerileri edinmeleri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Goodkin, D. (2001). Orff-Schulwerk in the new millennium. *Music Educators Journal*, 88 (3), 17-23.
- Goodkin, D. (2013). *Play, sing & dance: an introduction to Orff Schulwerk*. Miami: Schott Music Corporation.
- Gray, C. A. ve Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8 (1), 1-10
- Gray, C. A. (1998). Social stories and comic strip conversations with students with Asperger syndrome and high-functioning autism. Eric Schopler, Gary Mesibov, Linda Kunc (Ed.), *Asperger syndrome or high-functioning autism?* içinde (s.167-198). Boston, MA: Springer
- Gray, C. (2010). *The new social stories book*. Arlington, TX: Future Horizons.
- Gray, C. (2015). *The new social story book- 15th Anniversary ed.* Arlington, TX: Future Horizons.

- Gürgen, E. T. (2007). *Orff-Schulwerk ve Kodaly yönteminin vokal doğaçlama, müziksel işitme ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güven, E. (2011). Müzik dersleri ve kaynaştırma uygulaması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 709-178.
- Hagiwara, T. ve Myles, B. S. (1999). A multimedia social story intervention: Teaching skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14 (2), 82-95.
- Healy, D. (2013). *Using music and technology Social Story intervention with children with ASD*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Southeast Missouri State University, Missouri, U.S.
- Işın, D. (2008). *Okulöncesi müzik eğitiminde uygulanan Orff Yaklaşımı'nın 5-6 Yaş grubundaki çocukların ritimsel becerilerine etkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jellison, J. A., ve Draper, E. A. (2015). Music research in inclusive school settings: 1975 to 2013. *Journal of Research in Music Education*, 62 (4), 325-331.
- Kabataş, M. (2017). *Dört büyük müzik öğretim yaklaşımçıları ve yöntemleri*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Kaleci, Z. (2017). *Zihinsel Yetersizlik Gösteren Bireylerin Orff Çalgıları Yolu İle Müzik Becerileri Öğretimi Üzerine Bir İnceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kalyoncu, N. (2006). Türkiye’de Orff Schulwerk uygulamaları Abant İzzet Baysal Üniversitesi örneği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 89-104.
- Kandemir, T. (2009). *İlköğretim sınıf müzik etkinliklerinde Orff yaklaşımıyla doğaçlama çalışmalarının müziksel yaratıcılık sürecine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniveristesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Karşıyakalı, D. M. (2011). *Otistik bir öğrenciye adı söylenen çalgıyı gösterebilme öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, Y. (2019). *Orff Yaklaşımı İle Hazırlanan Müzik Etkinliklerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilere Öğretiminde Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kınalı, G. (2003). Zihin engellilerde beden, resim, müzik eğitimi. A. Kulaksızoğlu (Ed.), *Farklı gelişen çocuklar* (2. Baskı) içinde (s.244-268). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. (2015). *Eğitim dizisi: Otizm spektrum bozukluğu*. İstanbul: Daktylos Yayınevi.
- Kotzian, E. Y. (2018). *Elementer müzik ve hareket pedagojisinin temelleri*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Kurt, O. (2013). Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. Elif Tekin-İftar (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (2. Baskı) içinde (s.81-118). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kuşçu, Ö. (2017). *Orff-Schulwerk pedagojisi destekli müzik eğitim programının 5 yaş çocuklarının yaratıcılıklarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kutlu, M. (2016). *Otizimli bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla video modelle birlikte sunulmasının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kutlu, M. (2018). *Ortaokullar ve özel eğitim uygulama okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Lee, L. (2016). Exceptional music pedagogy. Deborah Vanderlinde Blair, Kimberly A. Mccord (Ed.), *Music Activities for Children with Disabilities* içinde (s.131-153). New York: Oxford University Press.
- McHale, G. (2016). Exceptional music pedagogy. Deborah Vanderlinde Blair, Kimberly A. Mccord (Ed.), *Sound Out* içinde (s.105-130). New York: Oxford University Press.
- MEB. (2013). *Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı*. [http:// orgm.meb.gov.tr/](http://orgm.meb.gov.tr/) program adresinden 20.12.2019 tarihinde edinilmiştir.
- MEB. (2015). *Müzik ilköğretim 6-7-8 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Saray Matbaacılık.
- MEB. (2018a). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. [https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900 özel eğitim hizmetleri yönetmeliği 07072018.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf) adresinden 05.10.2019 tarihinde edinilmiştir.
- MEB. (2018b). *Özel eğitim meslek okulu akademik programı (Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler İçin)* [https://orgm.meb.gov.tr/](https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar) [www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar](http://www.ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar) adresinden 10.12.2019 tarihinde edinilmiştir
- MEB. (2018c). *Müzik Dersi Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/programlar.aspx> adresinden 20.06.2019 tarihinde edinilmiştir.
- More, C. M. (2012). Social stories and young children: strategies for teachers. *Intervention in School and Clinic*, 47 (3) 167-174.
- National Autism Center (NAC). (2015). *National standards report 2*. Randolph, Massachusetts: National Autism Center.
- Olçay-Gül, S. ve Tekin-İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluğu tanısı olan bireyler için sosyal öykülerin kullanımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13 (2), 1-20.
- Olçay-Gül, S. (2012). *Ailelerce sunulan sosyal öykülerin otizm spektrum bozukluğu olan ergenlerin sosyal becerilerine etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Olçay-Gül, S. (2013). *Ailelerce sunulan sosyal öykülerin otizm spektrum bozukluğu olan ergenlerin sosyal becerilerine etkileri*. Ankara: Eğitenkitap.
- Öziskender, G. (2011). *Orff Yaklaşımı ile Yapılan Okul Öncesi Müzik Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Öztürk, A. (2006). Türkiye’de Orff- Schulwerk yaklaşımının dünü bugünü. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (2), 79-88.
- Pasiali, V. (2004). The use of prescriptive therapeutic songs in a home-based environment to promote social skills acquisition by children with autism: Three case studies. *Music Therapy Perspectives*, 22 (1), 11-22.
- Pektaş, S. (2019). *Müzikal etkinliklere dönüştürülmüş sosyal öykü uygulamalarının gelişimsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde etkililiği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Ponath, L. H. ve Bitcon, C. H. (1972). A behavioral analysis of Orff-Schulwerk. *Journal of Music Theraphy*, IX, 56-63.
- Sağırkaya, B. (2014). *Temel Motor Becerilerini Kullanabilen Otizm Özelliği Gösteren Çocuklarda İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Orff-Schulwerk Yönteminin Kullanımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Salmon, S. (2016). Exceptional music pedagogy. Deborah Vanderlinde Blair, Kimberly A. Mccord (Ed.), *How the Orff Approach Can Support Inclusive Music Teaching* içinde (s.39-60). New York: Oxford University Press.
- Sandıkçı, E. A. (2017). *Orff Çalgılarının Anasınıfı Çağındaki Çocukların Ritim Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Say, A. (2002). *Müzik sözlüğü*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

- Shamrock, M. (1986). Orff Schulwerk: An integrated foundation. *Music Educators Journal*, 72(6), 51-55.
- Sönmez, A. (2017). *Kaynaştırma Öğrencilerine Uygulanan Müzik Eğitime İlişkin Müzik Öğretmenlerinin Görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Süzer, T. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykü yönteminin etkililiği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tekin-Gürgen, E. (2007). *Orff-Schulwerk ve Kodály Yöntemi'nin vokal doğaçlama, müziksel işitme ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tekin-İftar, E. (2012). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde* (s. 217-254). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thresher, J. M. (1964). The contributions of Carl Orff to elementary music education. *Music Educators Journal*, 50(3), 43-48.
- Travis, D. A. (2006). *The effect of musical social stories (TM) on target behaviors of preschool children with autism spectrum disorders: Three case studies*. (Unpublished doctoral thesis). Michigan State University, Michigan, U.S.
- Turan, Z. (2014). *Beden eğitimi öğretmen adaylarında Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının dans temelli hareket becerisi geliştirmeye etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Türkmen, E. F. (2019). *Müzik eğitiminde öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Uçal, E. (2003). *Okul öncesi müzik eğitiminde Orff öğretisinin müziksel beceriler üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Uçal Canakay, E. (2020). Kaynaştırma eğitime yönelik müzik öğretmeni özyeterliği ölçeği geçerlik-güvenirlilik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 195-209.
- Uçan, A. (2018). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ürfioğlu, A. (1989). *Bebeklik ve okulöncesi dönemde müziğin gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- YÖK. (2018). Müzik Öğretmenliği Lisans Programı.
[http://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Muzik_Ogretmenligi_Lisans_Programi](http://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni_Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Muzik_Ogretmenligi_Lisans_Programi).
adresinden 10.01.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Yücesan, E. (2008). *Orff yaklaşımına dayalı etkinliklerin ilköğretim beşinci sınıf müzik dersinde uygulanışı ve öğrencilerin müziksel-ritmik zeka düzeyleri üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

Ek 1: Aile İzin Yazısı

Anne- Baba İzin Formu

Didem Mutlu Karşıyakalı Doğan'a Orff Yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinliklerinin Sosyal Öyküler ile birlikte sunulmasında çocuğumun müzikal becerileri kazanabilmesini sağlaması için izin veriyorum.

Orff Yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinliklerinin sosyal öyküler ile birlikte sunulmasının etkilerini belirlemenin amaçlandığı bu çalışma; ritmik çalışmalar, şarkı söylemek, dans etmek gibi etkinliklerden oluşacaktır.

Çalışma sürecinde istediğiniz zaman çalışmadan ayrılabilceğimi, sonuçların kongre, seminer ve ders gibi akademik alanlarda diğer uzmanlarla paylaşılabilceğini, çocuğumun isminin gizli tutulup bir kod ad verileceğini, çalışma sürecinde yapılacak tüm etkinliklerin video kamera ile kaydedilerek , kayıtların bu çalışma dışında kullanılmayacağını anlamış bulunmaktayım.

Bu çalışma Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilimdalı Öğretim Üyesi Doç Dr. Jale Deniz'in ve Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Öğretim Üyesi Prof Dr. Arzu Özen'in danışmanlıklarında yürütülecektir.

Anne-Baba İmzası

Tarih



15.05.2018

Anne- Baba İzin Formu

Didem Mutlu Karşıyakalı Doğan'a Orff Yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinliklerinin Sosyal Öyküler ile birlikte sunulmasında çocuğumun müzikal becerileri kazanabilmesini sağlaması için izin veriyorum.

Orff Yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinliklerinin sosyal öyküler ile birlikte sunulmasının etkilerini belirlemenin amaçlandığı bu çalışma; ritmik çalışmalar, şarkı söylemek, dans etmek gibi etkinliklerden oluşacaktır.

Çalışma sürecinde istediğiniz zaman çalışmadan ayrılabilceğimi, sonuçların kongre, seminer ve ders gibi akademik alanlarda diğer uzmanlarla paylaşılabilceğini, çocuğumun isminin gizli tutulup bir kod ad verileceğini, çalışma sürecinde yapılacak tüm etkinliklerin video kamera ile kaydedilerek , kayıtların bu çalışma dışında kullanılmayacağını anlamış bulunmaktayım.

Bu çalışma Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilimdalı Öğretim Üyesi Doç Dr. Jale Deniz'in ve Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Öğretim Üyesi Prof Dr. Arzu Özen'in danışmanlıklarında yürütülecektir.

Anne-Baba İmzası

Ayşe Özcanlı,
Ael

Tarih

15.05.2018

Anne- Baba İzin Formu

Didem Mutlu Karşıyakalı Doğan'a Orff Yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinliklerinin Sosyal Öyküler ile birlikte sunulmasında çocuğumun müzikal becerileri kazanabilmesini sağlaması için izin veriyorum.

Orff Yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinliklerinin sosyal öyküler ile birlikte sunulmasının etkilerini belirlemenin amaçlandığı bu çalışma; ritmik çalışmalar, şarkı söylemek, dans etmek gibi etkinliklerden oluşacaktır.

Çalışma sürecinde istediğiniz zaman çalışmadan ayrılabilceğimi, sonuçların kongre, seminer ve ders gibi akademik alanlarda diğer uzmanlarla paylaşılabilceğini, çocuğumun isminin gizli tutulup bir kod ad verileceğini, çalışma sürecinde yapılacak tüm etkinliklerin video kamera ile kaydedilerek , kayıtların bu çalışma dışında kullanılmayacağını anlamış bulunmaktayım.

Bu çalışma Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilimdalı Öğretim Üyesi Doç Dr. Jale Deniz'in ve Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Öğretim Üyesi Prof Dr. Arzu Özen'in danışmanlıklarında yürütülecektir.

Anne-Baba İmzası

Emine Akçın

Tarih

15.05.2018

Ek 2: MEM. İzin Yazısı

**T.C.
EYÜPSULTAN KAYMAKAMLIĞI
İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı : 10626969/160.01.01/14118369

02.08.2018

Konu: Didem Mutlu KARŞIYAKALI DOĞAN
(Tez Çalışması)

EYÜP SULTAN ORTAOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Eyüpsultan Kaymakamlığının 01/08/2018 tarih ve 14089342 sayılı onayı.

Okulunuz müzik öğretmenlerinden Didem Mutlu KARŞIYAKALI DOĞAN'ın kaynaştırma öğrencileri ile tez çalışması yapma isteğine ait kaymakamlık makamının uygun görüş yazısı yazımız ekinde gönderilmiştir.

Gereğini ve ilgiliye tebliğ edilmesi hususunda bilgilerinize rica ederim.

Servet YAZGAN
Müdür a.
Şube Müdürü

EK: 1- İlgili onay

Ek 3: *Ritimler Öğreniyorum* Öyküsünde Kullanılan Materyal (Ritim Kartları ve Def)





Ek 4: Şarkı Söylüyorum Öyküsünde Kullanılan Materyal (Şarkı Sözleri ve Notası)



MEYVELER ŞARKISI

Söz-Müzik: Didem M. KARŞIYAKALI DOĞAN

Muz muz el - ma ye her gün sen de mey - ve ye

3
man-da - li - na i - le el - ma ye o - kul - da so-kak - ta mey - ve ye

Ek 5: Ritimler Öğreniyorum (Sosyal Öykü)

Ritimler Öğreniyorum (Sosyal Öykü-Dörtlük Ritim)

Müzik dersinde öğretmenim bana def ile dörtlük ritm çalmayı öğretir.

Öğretmenim bana içi dolu ve sapı olan dörtlük ritm kartını gösterir.

Öğretmenim bu ritmi çalarken define 1 kez vurur ve muz der.

Öğretmenim karttaki ritmi çalmamı ister.

Karttaki ritmi çalmak için çok heyecanlanırım.

Öğretmenimin çaldığı ritimleri benim de çalabilmem için onu çok dikkatli dinlemem gerekir.

Öğretmenim bana içi dolu ve sapı olan dörtlük ritm kartını gösterdiğinde def 1 kez vurmam ve muz demem gerekir.

Öğretmenimin çaldığı ritimleri ben de çalarsam öğretmenim çok mutlu olur.

Öğretmenim bana içi dolu ve sapı olan bir ritim gösterdiğinde def bir kere çalmayı ve muz demem gerektiğini hatırlamaya çalışacağım.

Öğretmenim dörtlük ritmi çalarken aynı anda muz demem gerektiğini hatırlatır.

Dörtlük ritmi çalarken 1 kez vurmam ve çalarken muz diye söylemem doğru bir davranıştır.

Ritimler Öğreniyorum (Sosyal Öykü-Sekizlik Ritim)

Müzik dersinde öğretmenim bana def ile sekizlik ritm çalmayı öğretir.

Öğretmenim bana bu derste içleri dolu ve sapları olan sekizlik ritm kartını gösterir.

Öğretmenim bu ritmi çalarken define 2 kez vurur ve elma der.

Öğretmenim karttaki ritmi çalmamı ister.

Karttaki ritmi çalmak için çok heyecanlanırım.

Öğretmenimin çaldığı ritimleri benim de çalabilmem için onu çok dikkatli dinlemem gerekir.

Öğretmenim bana içleri dolu ve sapları olan sekizlik ritm kartını gösterdiğinde def 2 kez vurmam ve elma demem gerekir.

Öğretmenimin çaldığı ritimleri ben de çalarsam öğretmenim çok mutlu olur.

Öğretmenim bana içleri dolu ve sapları olan bir ritim gösterdiğinde def 2 kez vurmam ve elma demem gerektiğini hatırlamaya çalışacağım.

Öğretmenim sekizlik ritmi çalarken aynı anda elma demem gerektiğini hatırlatır.

Sekizlik ritmi çalarken 2 kez vurmam ve çalarken elma diye söylemem doğru bir davranıştır.

Ritimler Öğreniyorum (Sosyal Öykü- Onaltılık Ritim)

Müzik dersinde öğretmenim bana def ile onaltılık ritm çalmayı öğretir.

Öğretmenim bana bu derste içleri dolu ve sapları iki çizgi ile birleşmiş olan ritm kartını gösterir.

Öğretmenim bu ritmi çalarken def 4 kez vurur ve mandalina der.

Öğretmenim karttaki ritmi çalmamı ister.

Karttaki ritmi çalmak için çok heyecanlanırım.

Öğretmenimin çaldığı ritimleri benim de çalabilmem için onu çok dikkatli dinlemem gerekir.

Öğretmenim bana içleri dolu ve sapları iki çizgi ile birleşmiş olan ritm kartını gösterdiğinde def 4 kez vurmam ve mandalina demem gerekir.

Öğretmenimin çaldığı ritimleri ben de çalarsam öğretmenim çok mutlu olur.

Öğretmenim bana içleri dolu ve sapları iki çizgi ile birleşmiş olan ritm kartını gösterdiğinde defte 4 kez vurmam ve mandalina demem gerektiğini hatırlamaya çalışacağım.

Öğretmenim onaltılık ritmi çalarken aynı anda mandalina demem gerektiğini hatırlatır.

Onaltılık ritmi çalarken 4 kez vurmam ve çalarken mandalina diye söylemem doğru bir davranıştır.



Ek 6: Şarkı Söylüyorum (Sosyal Öykü)

Müzik dersinde öğretmenim bana şarkılar öğretir.

Öğretmenim bana Meyveler şarkısını söyler, benden tekrarlamamı ister.

Şarkıyı söylemek için çok heyecanlanırım.

Öğretmenimin söylediği şarkıyı benim de söyleyebilmem için onu çok dikkatli dinlemem gerekir.

Öğretmenimin bu şarkıyı söylerken meyve isimlerinde defne vurur.

Öğretmenim bu şarkıyı söylememi istediğinde şarkıyı söylemem ve meyve isimlerinde defne vurmam gerekir.

Şarkıyı ben de söylersem öğretmenim çok mutlu olur.

Ek 7: Dans Ediyorum (Sosyal Öykü)

Müzik dersinde öğretmenim bana bir şarkıyı dansı ile öğretir.

Öğretmenim bana Meyveler şarkısının dansını gösterir, benden tekrarlamamı ister.

Dansı yapabilmek için çok heyecanlanırım.

Öğretmenimin gösterdiği dansı benim de yapabilmem için onu çok dikkatli dinlemem gerekir.

Öğretmenim bu dansı yaparken meyve isimlerinde bedeni ile ritmik hareketler yapar.

Öğretmenim bu dansı yapmamı istediğinde şarkısını söylemem ve meyve isimlerinde hareketlerini yapmam gerekir.

Dansı ben de yaparsam öğretmenim çok mutlu olur.

Ek 8: Başlangıç Düzeyi, Ara Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları Veri Kayıt Formu

Öğrencinin Adı:

Uygulamacının Adı:

Oturum:

Beceri: Dörtlük Ritim Kalıplarını Def ile Çalabilme

Başlama-Bitiş Zamanı:

Tarih:

Basamaklar	Oturumlar				
	1.	2.	3.	4.	5.
1. Öğrenci müzik aletinin bulunduğu masada uygun yere oturur.					
2. Masadaki dörtlük ritim kartına bakar.					
3. Kartta bulunan ritmi çalmak için def eline alır.					
4. Defe 1 kez vurur.					
5. Defe vururken aynı anda muz der.					
Doğru Tepki Sayısı/Yüzdesi:					
Yanlış Tepki Sayısı/Yüzdesi:					
Tepkide Bulunmama Sayısı/Yüzdesi:					

Anahtar: +: Doğru Tepki -: Yanlış Tepki TB: Tepkide Bulunmama

Öğrencinin Adı:**Uygulamacının Adı:****Oturum:****Beceri:**Sekizlik Ritim Kalıplarını Def ile Çalabilme**Başlama-Bitiş Zamanı:****Tarih:**

Basamaklar	Oturumlar				
	1.	2.	3.	4.	5.
1. Öğrenci müzik aletinin bulunduğu masada uygun yere oturur.					
2. Masadaki sekizlik ritim kartına bakar.					
3. Kartta bulunan ritmi çalmak için def eline alır.					
4. Defe 2 kez vurur.					
5. Defe vururken aynı anda elma der.					
Doğru Tepki Sayısı/Yüzdesi:					
Yanlış Tepki Sayısı/Yüzdesi:					
Tepkide Bulunmama Sayısı/Yüzdesi:					

Anahtar: +: Doğru Tepki -: Yanlış Tepki TB: Tepkide Bulunmama

Öğrencinin Adı:**Uygulamacının Adı:****Oturum:****Beceri:**Onaltılık Ritim Kalıplarını Def ile Çalabilme**Başlama-Bitiş Zamanı:****Tarih:**

Basamaklar	Oturumlar				
	1.	2.	3.	4.	5.
1. Öğrenci müzik aletinin bulunduğu masada uygun yere oturur.					
2. Masadaki onaltılık ritim kartına bakar.					
3. Kartta bulunan ritmi çalmak için defi eline alır.					
4. Defe 4 kez vurur.					
5. Defe vururken aynı anda mandalina der.					
Doğru Tepki Sayısı/Yüzdesi:					
Yanlış Tepki Sayısı/Yüzdesi:					
Tepkide Bulunmama Sayısı/Yüzdesi:					

Anahtar: +: Doğru Tepki -: Yanlış Tepki TB: Tepkide Bulunmama

Öğrencinin Adı:**Uygulamacının Adı:****Oturum:****Beceri:** “Öğrendiği ritim kalıplarından oluşmuş bir şarkıyı çalarak söyleyebilme”**Başlama-Bitiş Zamanı:****Tarih:**

Basamaklar	Oturumlar				
	1.	2.	3.	4.	5.
1. Öğrenci müzik aletinin bulunduğu masada uygun yere oturur.					
2. Öğrenci üzerinde dörtlük, sekizlik ve onaltılık notalardan oluşan şarkı sözlerinin olduğu kartı alır					
3. Öğrenci karttaki ritimleri çalmak için defî eline alır.					
4. Öğrenci şarkıyı ritimlerine uygun olarak söyler.					
5. Öğrenci şarkıyı söylerken içinde geçen muz kelimesini gördüğünde define 1 kez vurur.					
6. Öğrenci şarkıyı söylerken içinde geçen elma kelimesini gördüğünde define 2 kez vurur.					
7. Öğrenci şarkıyı söylerken içinde geçen mandalina kelimesini gördüğünde define 4 kez vurur.					
Doğru Tepki Sayısı/Yüzdesi:					
Yanlış Tepki Sayısı/Yüzdesi:					
Tepkide Bulunmama Sayısı/Yüzdesi:					

Anahtar: +: Doğru Tepki -: Yanlış Tepki TB: Tepkide Bulunmama

Öğrencinin Adı:**Uygulamacının Adı:****Oturum:****Beceri:** “Öğrendiği ritim kalıplarını beden perküsyonu ile çalabilme**Başlama-Bitiş Zamanı:****Tarih:**

Basamaklar	Oturumlar				
	1.	2.	3.	4.	5.
Öğrenci uygulamanın yapıldığı odada ayakta bekler.					
Öğrenci şarkıyı ritimlerine uygun olarak söyler.					
Öğrenci şarkıyı söylerken muz kelimesinin olduğu yerlerde ayağını 1 kez yere vurur.					
Öğrenci şarkıyı söylerken elma kelimesinin olduğu yerlerde dizlerine birer kez art arda birbirine vurur.					
Öğrenci şarkıyı söylerken mandalina kelimesinin olduğu yerlerde kendi etrafında döner.					
Doğru Tepki Sayısı/Yüzdesi:					
Yanlış Tepki Sayısı/Yüzdesi:					
Tepkide Bulunmama Sayısı/Yüzdesi:					

Anahtar: +: Doğru Tepki -: Yanlış Tepki TB: Tepkide Bulunmama

Ek 9: Başlama Düzeyi, Günlük Yoklama, Ara Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Gözlemci:

Beceri:

Gözlem Tarihi:

Oturum Adı:

Oturumlar	Araç-Gereç Hazırlama	Katılımcı ile yüzyüze oturma	Katılımcıyı Bilgilendirme ve Dikkat Sağlayıcı İpucunu Sunma	Hedef Uyararı Sunma	Katılımcının tepkide bulunma süresini bekleme	Katılımcının tepkisine uygun tepkide bulunma	Katılımcının çalışmaya katılımını pekiştirme
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
Toplam “+”, “-” sayısı							
%							

Ek 10: Sosyal Öyküler İle Birlikte Sunulan Öğretim Uygulaması Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Gözlemci:

Beceri:

Gözlem Tarihi:

Oturum Adı:

Oturum Sayısı	Araç-Gereç Hazırlama	Katılımcı ile yanyana oturma	Katılımcıyı Bilgilendirme ve Dikkat Sağlayıcı İpucunu Sunma	Katılımcıya Sosyal Öyküyü Okuma	Katılımcının çalışmaya katılımını pekiştirme
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
Toplam “+”, “-” sayısı					
%					

**Ek 11: Başlama Düzeyi, Günlük Yoklama, Genelleme, İzleme Oturumları
Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Kayıt Formu**

Gözlemci:

Oturum Adı:

Tarih:

Oturumlar					
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
Doğru Tepki Sayısı/Yüzdesi:					
Yanlış Tepki Sayısı/Yüzdesi:					
Tepkide Bulunmama Sayısı/Yüzdesi:					

Anahtar: +: Doğru Tepki -: Yanlış Tepki TB: Tepkide Bulunmama

Ek 12: Anne - Baba Sosyal Geçerlik Soru Formu

Sayın

Bu araştırmada çocuğunuz ile sizinde önceden bilgilendirildiğiniz şekilde araştırma kapsamında hedeflenen müzikal becerilerin öğretiminde Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan Sosyal öykü uygulamalarının gelişimsel yetersizliği olan çocuklara müzikal beceri kazandırmadaki etkisi çalışılmıştır. Çocuğunuzun yer aldığı bu çalışmanın sosyal açıdan önemini görmek ve ileride planlanacak olan benzeri çalışmaların düzenlenebilmesi için, çalışmanın çocuğunuza ve size olan katkılarını öğrenmek istiyoruz. Bu amaçla, beş açık uçlu, üç “Evet-Hayır” cevaplı, olmak üzere toplam 8 adet sorunun yer aldığı bir form hazırlamış bulunmaktayız.. Formda yer alan soruları içtenlikle yanıtlamanız bizim için oldukça önemlidir. Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Didem Mutlu KARŞIYAKALI DOĞAN

1. Çocuğunuzun öğretim öncesi ve öğretim sonrası davranışlarını gözlemlediniz. Gözlemlerinizi yola çıkarak çocuğunuzda öğretim sonrası ne tür farklı davranışlar gözlemlediniz? Bu davranışları sıralayabilir misiniz?
2. Çocuğunuzun böyle bir çalışmaya tekrar katılmasını ister misiniz? Neden?
3. Müzik eğitiminin özel eğitim açısından uygun olduğunu düşünüyor musunuz?
4. Böyle bir çalışmanın çocuğunuzun eğitim programında yer almasını ister misiniz?
5. Müzik eğitiminin çocuğunuzun günlük yaşamına ne tür katkılar getirebileceğini düşünüyorsunuz?
6. Çocuğunuzun bu çalışmaya katılmasından memnun musunuz?
() Evet () Hayır
7. Çocuğunuzun bu çalışmada hedeflenen becerilerden başka müziğe yönelik farklı girişimlerde bulunacağını düşünüyor musunuz?
() Evet () Hayır
8. Çocuğunuzun henüz kazanmamış olduğu farklı müzikal becerilerle ilgili benzer bir çalışmaya tekrar katılmasını düşünür müsünüz?
() Evet () Hayır

Ek 13: Katılımcı Sosyal Geçerlik Soru Formu

Sayın

Biz seninle birlikte müzikal becerileri kazanmaya yönelik bir çalışma gerçekleştirdik. Çalışmamız hakkında sana bazı sorular hazırladık. Formda yer alan soruları içtenlikle yanıtlaman bizim için oldukça önemlidir. Katkılarının için çok teşekkür ederim.

Didem Mutlu KARŞIYAKALI DOĞAN

1. Böyle bir çalışmaya katılmış olmaktan memnun musun? Neden?
2. Bu tip bir çalışmaya tekrar katılmak ister misin?
3. Bu çalışmada neler öğrendin?
4. Ara verdiğimiz kısımlarda ksilefon çalgısını çaldın, şimdiye kadar bu çalgıyı hiç çalmış mıydın?
- 4a. Farklı bir müzik aletini çalmak hoşuna gitti mi? Neden?
- 4b. Ksilefon çalgısını çalarken özgürce kendi müziğini istediğin gibi çaldın. Kendi istediğin gibi çalmaktan mutlu oldun mu?