

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

AÇIK ANLATIM YÖNTEMİNİN HAFİF DÜZEYDE ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE
SAHIP ÖĞRENCİLERİN MÜZİK DERSİNDEKİ RİTMİK BECERİ EĞİTİMİNE
ETKİSİNİN ANALİZİ

DOKTORA TEZİ

Danışmanlar

Prof. Yusuf AKBULUT (I. Danışman)
Doç. Dr. Hakan SARI (II. Danışman)

Hazırlayan

Ali Kerim ÖNER

Konya-2014



T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ali Kerim ÖNER
	Numarası	078309023007
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı/Müzik Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Doktora
	Tezin Adı	AÇIK ANLATIM YÖNTEMİNİN HAFİF DÜZEYDE ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE SAHİP ÖĞRENCİLERİN MÜZİK DERSİNDEKİ RİTMİK BECERİ EĞİTİMİNE ETKİSİNİN ANALİZİ

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Ali Kerim ÖNER



T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ali Kerim ÖNER
	Numarası	078309023007
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı/Müzik Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Yusuf AKBULUT (1. Danışman) Doç. Dr. Hakan SARI (2. Danışman)
	Tezin Adı	AÇIK ANLATIM YÖNTEMİNİN HAFİF DÜZEYDE ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE SAHİP ÖĞRENCİLERİN MÜZİK DERSİNDEKİ RİTMİK BECERİ EĞİTİMİNE ETKİSİNİN ANALİZİ

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “Açık Anlatım Yönteminin Hafif Düzeyde Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerin Müzik Dersindeki Ritmik Beceri Eğitimine Etkisinin Analizi” başlıklı bu çalışma 20/06/2014 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Prof. Yusuf AKBULUT	I. Danışman	
Doç.Dr. Hakan SARI	II. Danışman	
Prof.Dr. Nezihe ŞENTÜRK	Üye	
Yrd.Doç.Dr. Nurtuğ BARIŞERİ	Üye	
Yrd.Doç.Dr. Aycan ÖZÇİMEN	Üye	
Yrd.Doç.Dr. Sibel KARAMAN	Üye	



T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Adı Soyadı	Ali Kerim ÖNER
Numarası	078309023007
Ana Bilim / Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı/Müzik Eğitimi Bilim Dalı
Programı	Doktora
Tez Danışmanı	Prof. Yusuf AKBULUT (1. Danışman) Doç. Dr. Hakan SARI (2. Danışman)
Tezin Adı	AÇIK ANLATIM YÖNTEMİNİN HAFİF DÜZEYDE ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE SAHİP ÖĞRENCİLERİN MÜZİK DERSİNDEKİ RİTMİK BECERİ EĞİTİMİNE ETKİSİNİN ANALİZİ

ÖZET

Bu araştırma açık anlatım yönteminin hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin müzik dersindeki ritmik beceri eğitimine etkisinin ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden “Yoklama evreli çoklu yoklama modeli” (multiple probe model with probe conditions) kullanılmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubu Aksaray ilinde Özel Eğitim İlkokulu’nda öğrenim gören üç öğrenme güçlüğüne sahip öğrencileri kapsamaktadır. Araştırmanın tüm oturumları Özel Eğitim İlkokulu’nda bireysel eğitim sınıfında ve birebir öğretim düzenlemesi biçiminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya, yaşları 11-12-11 ve hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip olan üç öğrenci katılmıştır.

Sorular Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan öğretim programı çerçevesinde ve hafif düzeyde öğrenme yetersizliğine sahip çocukların seviyesine uygun olarak belirlenmiştir. Deneklerin ön koşul becerileri karşılayıp karşılamadıklarını belirlemek üzere denekler öncelikle sınıflarda gözlenmiş ve öğretim planları 4 ay boyunca hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere uygulanmıştır.

Üç öğrenciye uygulanmış olan oturumların sonunda elde edilen veriler, yoklama evreli çoklu yoklama modeline uygun olarak elde edildikten sonra bu modele göre düzenlenmiş olan grafik üzerinde gösterilerek ve araştırmanın amacı ışığında yorumlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda,

1) Açık anlatım ynteminin mzık dersindeki ritmik beceri eğitiminde tm denekler için etkili olduğu belirlenmiştir.

2) Hafif dzeyderenme glğne sahiprencilere ritmik becerilerinretiminde etkililiğini inceleyen ve dahance tamamlanmış olan çalışmalarla da desteklendiği gzlenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hafif Derecederenme Glğ, Açık Anlatım Yntemi, Ritmik Beceri Eğitimi



T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Ali Kerim ÖNER
	Numarası	078309023007
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı/Müzik Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Yusuf AKBULUT (1. Danışman) Doç. Dr. Hakan SARI (2. Danışman)
	Tezin İngilizce Adı	AN ANALYSIS OF THE EFFECT OF DIRECT INSTRUCTION METHOD ON TEACHING RHYTHMIC SKILLS IN MUSIC COURSES FOR STUDENTS WITH MILD LEARNING DISABILITIES

SUMMARY

This study was conducted to assess the effect of direct instruction on the rhythmic ability training of students with mild learning disabilities. The study utilizes “multiple-probe model with probe conditions” which is a single subject research model.

The study population of the thesis is comprised of three students with learning disabilities receiving special education in “Aksaray Özel Eğitim İlkokulu” (special education primary school) in Aksaray. All study sessions were conducted in the schools individual study room in private one-to-one sessions. The participants were two 11 and 12 years old students with mild learning disabilities.

The questions were designed in line with the ministry of education’s curriculum and levelled for students with mild learning disabilities. In order to evaluate whether the participants match up to the study criteria; first, the students were observed in their respective classrooms, and then, the teaching plan was administered for four consecutive months.

After the data collected post the sessions along the lines of multiple-probe with probe conditions model, it was postulated on a graphic design again parallel to the model, and were appraised in the light of study.

As a result of the findings:

- 1) For all of the participants, explicit teaching was found to be effective for rhythm training in music courses.

- 2) The results were supported by the studies previously conducted and finalised on the effect of explicit instruction on the rhythmic abilities of students with mild learning disabilities.

Key Words: Mild Learning Disability, Direct Instruction, Education of Rhythmic Skill.

ÖNSÖZ

Akademik hayatımın köşe taşı olan, kendisini her zaman örnek olarak aldığım, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Başkanı saygıdeğer hocam 1. Danışmanım Prof. Yusuf AKBULUT'a;

Yoğun çalışmalarına rağmen bana vakit ayıran, öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik müzik eğitimi çalışmalarına beni sevk eden, tezimin her noktasında imzası olan 2. Danışmanım Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Başkanı saygıdeğer hocam Doç. Dr. Hakan SARI'ya;

Doktora çalışmalarım için ortam-araç-gereç hazırlayan, grafiklerimde büyük yardımı olan, kendisini bir abi gibi gördüğüm Aksaray Üniversitesi Tuz Gölü Araştırma Merkezi Müdürü sevgili hocam Doç. Dr. Semih EKERCİN'e ve benim yüzümden eşini evde beklemek zorunda kalan sevgili eşi Büşra EKERCİN'e;

Çevirilerimde yardımcı olan Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Araştırma Görevlisi sevgili kardeşim Hasan MUSTAN'a;

Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin, uygulamalarıma düzenli gelebilmelerini sağlayan, hatta çırpınan Aksaray Özel Eğitim İlkokulu Özel Eğitim Öğretmeni sevgili hocam Yusuf DURU'ya;

Yurt dışı yayınları elde etmemde yardımcı olan Aksaray Üniversitesi Kütüphanesi personeline;

Her şeyimi onlara borçlu olduğum ve borçlarımı hiçbir zaman ödeyemeyeceğim sevgili Annem'e ve Babam'a;

Konya'ya tez çalışmalarım için geldiğimde bana hep yardımcı olan kardeşim Emine ÖZTÜRK ve eniştem Barış ÖZTÜRK'e;

Tezimin bitmesini sabırla bekleyen, bana enerji veren, hayatını benim için yıllarca kısıtlayan vefakâr eşim Ayçin ÖNER'e;

Hayatımın anlamları, varlık sebeplerim, iki gözümün nurları, kuzularım Emir'im ve Nehir'ime;

TEŞEKKÜRÜ BİR BORÇ BİLİRİM.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
Bilimsel Etik Sayfası.....	ii
Doktora Tezi Kabul Formu.....	iii
Özet	iv
Summary.....	vi
Önsöz	viii
İçindekiler.....	ix
Tablolar ve Şekiller.....	xiii
BÖLÜM I: ALANYAZINI	1
I.1. Hafif Düzeyde Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrenciler.....	1
I.1.1. Tanımlar.....	1
I.1.2. Hafif Düzeyde Öğrenme Güçlüğü Yaygınlığı.....	4
I.1.3. Hafif Düzeyde Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Özellikleri.....	6
I.1.3.1. Bilişsel Özellikler.....	7
I.1.3.1.1. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu.....	8
I.1.3.1.2. Algı.....	9
I.1.3.1.3. Bellek.....	11
I.1.3.1.4. Bilgiyi İşleme.....	12
I.1.3.2. Akademik Özellikler.....	13
I.1.3.2.1. Okuma.....	15
I.1.3.2.2. Konuşma Dili.....	17
I.1.3.2.3. Yazma.....	18
I.1.3.2.4. Matematik.....	21
I.1.3.3. Sosyal ve Duygusal Özellikler.....	22
I.1.3.3.1. Sosyal Algı ve Sosyal Yeterlik.....	22
I.1.3.3.2. Motivasyon.....	25
I.1.3.4. Davranış Özellikleri.....	26
I.2. Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrenciler ve Müzik.....	27
I.3. Özel Eğitim ve Müzik Eğitimi.....	31
I.4. Özel Eğitimde Müzik Etkinlikleri.....	32
I.4.1. Özel Eğitimde Kullanılan Müzik Etkinliklerinin Önemi.....	33
I.5. Ritm.....	34
I.6. Şarkı Öğretimi.....	35
I.6.1. Şarkılarda Tekrarların Kullanımı.....	37
I.7. Müzik Öğretmenlerinin Sorunları.....	37

I.8. Müzik ve Sosyalleşme.....	41
I.9. Açık Anlatım Yöntemi.....	44
I.9.1. Açık Anlatım Modeli'nin Aşamaları.....	47
I.10. Araştırmanın Önemi.....	48
I.11. Araştırmanın Amacı.....	50
I.11.1. Alt Amaçlar.....	51
BÖLÜM II. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....	52
II.1. Araştırma Modeli.....	52
II.2. Yoklama evreli çoklu yoklama modeli.....	54
II.2.1. Yoklama evreli çoklu yoklama modeli aşamaları.....	55
II.3. Çalışma Grubu.....	56
II.3.1. Deneklerin Ortak Özellikleri.....	57
II.4. Veri Toplama Araçları.....	58
II.5. Uygulama Süreci.....	59
II.6. Verilerin Analizi.....	60
II.7. Güvenirlik Verileri.....	60
II.8. Etkililik Verileri.....	61
II.9. Deneysel Kontrol.....	61
II.10. İç-Dış Geçerlik.....	61
BÖLÜM III: BULGULAR.....	64
III.1. Açık Anlatım Yöntemine İlişkin Bulgular.....	64
III.1.1. Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma	64
III.1.1.1. Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma Denek 1.....	66
III.1.1.1.1. Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma Denek 1 Başlangıç Düzeyi Verileri.....	66
III.1.1.1.2. Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma Denek 1 Uygulama Düzeyi Verileri.....	66
III.1.1.1.3. Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma Denek 1 İzleme Verileri.....	67
III.1.1.2. Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma Denek 2.....	69
III.1.1.2.1. Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma Denek 2 Başlangıç Düzeyi Verileri.....	69
III.1.1.2.2. Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma Denek 2 Uygulama Düzeyi Verileri.....	69
III.1.1.2.3. Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma Denek 2 İzleme Verileri.....	70

III.1.1.3. Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma Denek 3.....	72
III.1.1.3.1. Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma Denek 3 Başlangıç Düzeyi Verileri.....	72
III.1.1.3.2. Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma Denek 3 Uygulama Düzeyi Verileri.....	72
III.1.1.3.3. Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma Denek 3 İzleme Verileri.....	73
III.1.2. Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme.....	73
III.1.2.1. Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme Denek 1.....	75
III.1.2.1.1. Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme Denek 1 Başlangıç Düzeyi Verileri.....	75
III.1.2.1.2. Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme Denek 1 Uygulama Düzeyi Verileri.....	75
III.1.2.1.3. Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme Denek 1 İzleme Verileri.....	76
III.1.2.2. Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme Denek 2.....	79
III.1.2.2.1. Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme Denek 2 Başlangıç Düzeyi Verileri.....	79
III.1.2.2.2. Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme Denek 2 Uygulama Düzeyi Verileri.....	79
III.1.2.2.3. Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme Denek 2 İzleme Verileri.....	80
III.1.2.3. Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme Denek 3.....	83
III.1.2.3.1. Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme Denek 3 Başlangıç Düzeyi Verileri.....	83
III.1.2.3.2. Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme Denek 3 Uygulama Düzeyi Verileri.....	83
III.1.2.3.3. Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme Denek 3 İzleme Verileri.....	84
III.1.3. Ritim Kalıplarını Tekrarlama.....	85
III.1.3.1. Ritim Kalıplarını Tekrarlama Denek 1.....	87
III.1.3.1.1. Ritim Kalıplarını Tekrarlama Denek 1 Başlangıç Düzeyi Verileri.....	87
III.1.3.1.2. Ritim Kalıplarını Tekrarlama Denek 1 Uygulama Düzeyi Verileri.....	87
III.1.3.1.3. Ritim Kalıplarını Tekrarlama Denek 1 İzleme Verileri.....	88
III.1.3.2. Ritim Kalıplarını Tekrarlama Denek 2.....	88
III.1.3.2.1. Ritim Kalıplarını Tekrarlama Denek 2 Başlangıç Düzeyi Verileri.....	88

III.1.3.2.2. Ritim Kalıplarını Tekrarlama Denek 2 Uygulama Düzeyi Verileri.....	89
III.1.3.2.3. Ritim Kalıplarını Tekrarlama Denek 2 İzleme Verileri.....	89
III.1.3.3. Ritim Kalıplarını Tekrarlama Denek 3.....	90
III.1.3.3.1. Ritim Kalıplarını Tekrarlama Denek 3 Başlangıç Düzeyi Verileri.....	90
III.1.3.3.2. Ritim Kalıplarını Tekrarlama Denek 3 Uygulama Düzeyi Verileri.....	90
III.1.3.3.3. Ritim Kalıplarını Tekrarlama Denek 3 İzleme Verileri.....	91
BÖLÜM IV: TARTIŞMA.....	92
BÖLÜM V: SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	95
V.1. Sonuçlar.....	95
V.2. Öneriler.....	96
KAYNAKLAR.....	97
EKLER.....	108

TABLolar ve ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1.....	5
Şekil 1	65
Şekil 2.....	68
Şekil 3.....	71
Şekil 4.....	74
Şekil 5.....	78
Şekil 6.....	82
Şekil 7.....	86

BÖLÜM I: ALANYAZINI

I.1. Hafif Düzeyde Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrenciler

Bu bölümde, öğrenme güçlüğüyle ilgili tanımlar, yaygınlık ve özellikleri ile ilgili bilgiler sunulmaktadır.

I.1.1. Tanımlar

Öğrenme güçlüğü alan yazınında incelendiğinde tanımların farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğrenme güçlüğü terimi kaynaklarda özür, yetersizliği olan, engelli, özel gereksinimli gibi farklı kullanımlarıyla da karşımıza çıkmaktadır. Zihinsel öğrenme yetersizliği; bireyin zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde anlamlı sınırlılıklar ve yetersizlikler görülmesi durumudur. Zihinsel öğrenme yetersizlikleri, zihinsel işlevsellik ve sosyal uyum becerilerindeki yetersizliğin ağırlığına göre hafif, orta ve ağır düzey olarak sınıflandırılabilir. Hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü; bireyin, temel okuma-yazma ve sayma becerilerini kazanmasında ortaya çıkan gecikme durumudur. Orta düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü, bireyin, gecikmeli bir konuşma ve dil gelişimi, sosyal, duygusal veya davranış problemleri ile temel okuma-yazma ve sayma becerilerini kazanmasında ortaya çıkan gecikme durumudur. Ağır düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü ise; bireyin, ciddi biçimde konuşma ve dil gelişimi güçlüğü, sosyal, duygusal veya davranış problemleri ile temel öz bakım becerilerini öğrenmesinde ortaya çıkan gecikme durumunu ifade eder. Hafif ve orta düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan çocukların birçoğu zihinsel ve fiziksel gelişimleri açısından yaşatlarından önemli bir farklılık göstermediği için genellikle okula başlayana kadar bu çocuklardaki gelişim geriliklerinin pek farkına varılmaz. Okula başladıklarında, özellikle akademik çalışmalarda karşılaştıkları güçlükler sonucunda gerilikleri ortaya çıkar. Ağır düzeyde öğrenme güçlüğü olan çocuklar ise daha önce fark edilebilirler (Topaloğlu, Karabulut ve Cebeci, 2003).

Öğrenme güçlüğü Amerika'da 1975'te bir özel eğitim kategorisi olarak kabul edilmiştir. Amerika'da 1968 yılında Ulusal Engelliler Danışma Komitesi (National Advisory Committee on Handicapped Children) tarafından önerilen ve 1975 yılında Özel Eğitim Yasasında (P.L. 94-142) yer alan öğrenme güçlüğü tanımı şöyledir:

“Belirgin öğrenme güçlüğüne sahip çocuklar” terimi, sözel veya yazı dilini anlama yada kullanmayı içeren temel psikolojik süreçlerin biri veya birkaçındaki bozukluklar ve bu bozukluklara bağlı olarak dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme veya matematiksel hesaplamalar yapma yeteneklerinde aksamalar görülen çocuklar anlamına gelmektedir. Bu bozukluklar arasında, algısal özürler, beyin zedelenmesi, asgari düzeyde beyindeki işlev bozukluğu, disleksi ve gelişimsel afazi yer alır. Bu terim, asıl olarak görsel, işitsel, devinimsel, zihinsel ve duygusal özür veya çevresel, kültürel, ekonomik olumsuzlukların sonucu ortaya çıkan öğrenme problemlerine sahip çocukları içermemektedir(Federal Register, 1977,s.65083. Aktaran: Rüya Güzel Özmen, 2010).

1977 yılında Amerikan Eğitim Bakanlığı (Office of Education) tarafından yapılan “Individuals with Disabilities Education Act” başlıklı kanunda özel öğrenme güçlüğü şu şekilde yapılmıştır:

“Özel öğrenme güçlüğü; lisanını anlamada, yazmada veya konuşmada bir veya daha fazla temel psikolojik süreçleri içine alan kusurlara sahip ve dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme ve matematiksel hesaplamalarda kusurlu yeteneksizlik şeklinde ortaya çıkartabilen durumlara sahip çocuklar anlamına gelmektedir. Öğrenme güçlüğü terimi bilişsel yetersizlikleri, beyin hasarlarını, düşük beyin fonksiyon bozukluklarını, okuma güçlüklerini ve gelişimsel konuşamama bozukluklarını içerisine almaktadır. Bu terim görme, duyma, motor yetersizlikler, zihinsel özür, duygusal rahatsızlık veya çevresel, kültürel, ekonomik dezavantajlar sonucu oluşan öğrenme problemlerini içermez.”

1997 yılında Öğrenme Güçlüğü Ulusal Konseyi (National Joint Council on Learning Disabilities) tarafından yapılan öğrenme güçlüğü tanımı farklılık göstermektedir. NJCLD'nin tanımına göre:

“Öğrenme güçlüğü dinleme, konuşma, okuma, yazma, düşünme ve matematik yeteneklerinin edinilmesi ve kullanımlarında önemli ölçüde zorluklar sergileyen heterojen bir grubu ifade eden genel bir terimdir. Bu rahatsızlıklar doğuştan gelen, merkezi sinir sistemi bozukluklarından kaynaklandığı varsayılmaktadır ve bunlar

yaşam sürelerinin herhangi bir anında da meydana gelebilmektedir. Davranış denetimi, sosyal algı ve sosyal etkileşim problemleri öğrenme güçlüğüne sahip bireylerde bulunabilir fakat bunlar öğrenme güçlüğü oluşturmazlar. Öğrenme güçlüğü diğer yetersizlerle(örneğin: duyma bozukluğu, zihinsel özür veya ağır duygusal rahatsızlık) veya dış etkenlerle(kültürel farklılıklar veya yetersiz/uygun olmayan yönerge) beraber meydana gelebiliyor olmasına rağmen, öğrenme yetersizliği bu durum ve etkilerin bir sonucu olarak görülemez.”

IDEA ve NJCLD'nin tanım farklarını Robert Reid ve Torri Ortiz Lienemann (2006) şöyle açıklamışlardır:

“Öğrenme güçlüğü 1975 federal kanunlarıyla bir yetersizlik kategorisi olarak kabul edilmiştir. Şu anki öğrenme güçlüğününün tanımının yer aldığı yasa, IDEA kanunu içerisinde yer almaktadır, bununla birlikte diğer örgütler ve kuruluşlar öğrenme güçlüğü tanımını büyük ölçüde farklı yaptılar ve bu tanım farklılıkları halen tartışmalı bir alandır. Bu durum kısmen öğrenme güçlüğü tanısı konulmuş öğrencilerin oldukça yüksek heterojen grup olmalarından kaynaklanmaktadır. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler akademik, davranışsal ve sosyal-duygusal alanlarda bir takım değişik problemler göstermektedirler. Bununla birlikte öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler bu alanların içerisinde çok değişik profiller sergileyebilirler. Örneğin bazı öğrenciler okumada ciddi problemleri olabilir ama matematikte daha üstün olabilir. Diğerleri matematikte yetersizlikler yaşarken, okumada yaşayamayabilir. Bazı öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler ciddi şekilde öz saygı ve depresyon problemlerine sahip olurken diğer öğrenciler bu alanda az belki de hiç sorun yaşamayacaktır ama bu öğrenciler ciddi davranışsal problemler sergileyebileceklerdir. Öğrenme güçlüğü alanında karışıklığa katkıda bulunan diğer bir faktör ise eğitim, psikoloji, sosyoloji ve tıp gibi birçok profesyonel disiplin alanlarıyla kesişme yaşanmasıdır. Bu disiplin alanları her biri öğrenme güçlüğüne yönelik kendi perspektiflerini ortaya koymaktadırlar ve “kör adamlar ve fil” hikayesine benzer şekilde öğrenme güçlüğüne odaklanmalar farklı bakış açısına sahip olabilmektedirler. Sonuç olarak öğrenme güçlüğününün tanımına dahil edilmesi gereken veya gerekmeyen profesyonel grupların, farklı bakış açıları vardır.”(78)

Ocak 2000 tarihinde Resmi Gazete’de yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (Milli Eğitim Bakanlığı, 2000) “Öğrenme Yetersizliği” ifadesi kullanılmış ve zihinsel gelişim yetersizliğinden dolayı bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde, hafif-orta ve ağır düzeyde etkilenmesi durumu olarak tanımlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yönetmeliği’nde hafif düzeyde zihinsel yetersizliği; zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan birey olarak tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012)

Yaygın olarak kabul edilen özel öğrenme güçlüğü tanımına göre; öğrenme güçlüğüne sahip bireyler dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ya da matematik problemleri çözme, anlama yada yazılı ve sözlü dili kullanmadaki psikolojik süreçlerden birinde ya da birkaçında yetersizliğe sahip olma durumlarıdır (Sarı, 2005).

Son olarak Amerika Birleşik Devleti Başkanı Barack Obama, Rosa Kanunları çerçevesinde “geri zekalılık” (mental retardation) terimini kaldırarak “zihinsel yetersizlik” (intellectual disability) olarak 10 Ekim 2010 tarihinde değiştirerek imzalamıştır. Terimin adı değişmiştir fakat içerik tanımı değişmemiştir (music.utexas.edu,2013).

I.1.2. Hafif Düzeyde Öğrenme Güçlüğü Yaygınlığı

Yaygınlık, belli bir zamanda ve belli bir yerdeki nüfus içindeki yeni tanı konanlar ve eskiden tanı almış olanlar dahil olmak üzere tüm vakaların toplam sayısıdır. Yaygınlık istatistikleri, gerekli olan hizmetleri belirleyebilmek için sıklık bilgilerinden daha önemlidir (Sucuoğlu, 2009). Kırcaali-İftar’a göre (1998) özel gereksinimli bireylerin toplam nüfus içindeki oranlarını belirlemek oldukça zordur. Ayrıca, bir disiplin açısından engellilik olarak kabul edilen bir durum, başka bir disiplin açısından engellilik olmayabilir. Örneğin, bir elin iki parmağının olmaması tıp açısından engellilik olarak kabul edilebilir; ancak, özel eğitim gerektirmemesi nedeniyle, eğitim açısından engellilik olarak kabul edilmez. Dolayısıyla, özel eğitimciler için önemli olan sayılar, özel eğitim kapsamındaki engel gruplarının yaygınlık oranlarıdır.

Kırcaali-İftar (1998) bu nedenle engel gruplarının yaygınlık oranını gösteren sağlıklı istatistiksel bilgilerin olmadığını düşünmekte ve diğer ülkelerin oranlarıyla Türkiye’nin

benzerlik gösterebileceğini ve bize fikir verebileceğini belirtmektedir. Literatür incelemesi sonucunda hafif düzeyde öğrenme güçlüğü, öğrenme güçlüğü yetersizlikleri içerisinde en yaygın sınıf olduğu görülmektedir. Geçmişte ve günümüzde zihinsel engelli çocukların genel nüfus içerisindeki yaygınlık oranlarının belirlenmesine ilişkin pek çok araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçları sıralandığında en düşük oran % 0.5, en yüksek oran ise % 23 olmaktadır (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, 2007).

Araştırma sonuçlarında ortaya çıkan bu farklılıklar temelde, araştırmalarda benimsenen zihinsel engelli tanımlarının ve izlenen yöntemlerin farklı oluşundan kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte araştırma sonuçları genellikle % 3 oranına yakın sonuçlar vermektedir (MEGEP, 2007). Araştırma bulguları zihin engelinin yaygınlığının tutumlara, politikalara ve yapılan uygulamalara bağlı olarak ta değiştiğini göstermiştir. Örneğin Amerika'da kaynaştırma yasasının uygulanmaya başlamasından sonra, okul sisteminde zihin engelli olarak tanımlanan çocukların yaygınlığı ve buna bağlı olarak özel eğitim yasasının çıkmasıyla 'zihin engelli' olarak tanımlanan çocukların sıklığı azalmıştır (Sucuoğlu, 2009).

Zekâ engelliliğinin geleneksel yaygınlık oranı tahmini %3'ü göstermektedir. Bu açıklamaya göre ülkemizin 50 milyonu aşan nüfusunda 1.5 milyondan fazla zihinsel engelinin bulunduğu tahmin edilebilir. Geleneksel yaygınlık değeri %3'ten hareket eden Kauffman ve Payne (2007) bu değer yetersizliğin psikolojik sınıflandırma yapılarak ağırlık derecelerine göre dağılımı hafif grupta %2.3 orta grupta %0.6 ağır ve çok ağır grupta %0.1 olmaktadır (MEGEP, 2007).

Tablo 1: Eğitsel Sınıflandırmaya Göre Zihinsel Engelin Kendi İçindeki Dağılımı (MEGEP 2007)

Engel türü	Engel yüzdesi
0-19 IQ çok ağır derecede	%1.5
20-35 IQ ağır derecede	%3.5
36-50 IQ öğretilbilir düzey	%6
51-70 IQ eğitilebilir düzey	%89

Harwell ve Jackson (2008) ise öğrenme yetersizliği oranının kesin olarak bilinmediğini belirtmekte, tahminlerin %5-30 arasında değişkenlik gösterdiğini, Amerika Eğitim Bakanlığı'nda %5 ila %15 arasında öğrencilerin öğrenme yetersizliği tanısının bulunduğu

ifade etmektedir. Son çağdaş tanımlar açısından değerlendirildiğinde, zihin engelli bireylerin yaygınlığının % 1'in altında olduğu kabul edilmektedir. Hafif derecede zihin engeli olanlar, zihin engelli bireylerin % 75-85'ini oluşturmaktadırlar. Hardman (2000) toplam nüfusun yaklaşık % 2,5'inin hafif derecede zihin engelli olduklarını belirtmişlerdir. Orta derecede zihin engelli olanların, toplam nüfusun % 0,3, ağır derecede zihin engellilerin ise nüfusun yaklaşık % 0,1'i düşünülmekte; son yıllarda yapılan çalışmalarda ise zihin engelli grubun % 90'ının hafif derecede zihin engelli olduğu kabul edilmektedir. Türkiye'de zihinsel yetersizliğin yaygınlığı konusunda yapılmış kapsamlı bir çalışma bulunmamaktadır (aktaran: Eripek, 2009). Genel olarak bakıldığında zihinsel engelli bireylerin yaygınlık oranı %1 olarak kabul edilmektedir (Eripek, Sucuoğlu ve diğerleri, 2009).

I.1.3.Hafif Düzeyde Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Özellikleri

Friend'e göre (2011) öğrenme güçlüğüne sahip olan bireyler bilişsel, akademik, sosyal-duygusal ve davranış boyutlarında farklı zorluk ve özel ilgi alanlarını içeren oldukça heterojen bir grup içerisinde yer alırlar.

Hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip olan bireylerin büyük ölçüde sebebi ile ilgili geleneksel görüş, çok genli (polijenik) ve sosyo-kültürel etkiler olarak savunulmaktadır (Lamont, 1988). Zihinsel yetersizliği hafif düzeyde olanlar genellikle okula başlayana değin farkına varılmazlar. Çünkü genellikle dikkati çekecek ölçüde gelişimsel gerilik ve zihinsel yetersizlikle ilişkili herhangi bir biyolojik durum göstermezler. Ancak okula başladıklarında, özellikle akademik çalışmalarda yaşatılmalarının gerisinde kalırlar. Çünkü akademik çalışmalar yoğun öğrenme yaşantılarını gerektirmektedir ve bu yaşantıların temelinde bilişsel işlevler de yer almaktadır (Eripek, 2011).

En yaygın özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz:

1) Bilişsel Özellikler

- a) Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu,
- b) Algı eksikliği,
- c) Bellek eksikliği,
- d) Bilgiyi İşlemedir.

2) Akademik Özellikler

- a) Okuma yetersizlikleri,
- b) Konuşma dili yetersizlikleri,
- c) Yazma yetersizlikleri,
- d) Matematik yetersizlikleri olarak belirlenmiştir.

3) Sosyal ve Duygusal Özellikler

- a) Sosyal Algı ve Sosyal Yeterlik,
- b) Motivasyon olarak sıralanabilir.

4) Davranış Özellikleri

- a) İstenmeyen davranışlar,
- b) Toplumsal uyum güçlükleridir.

I.1.3.1. Bilişsel Özellikler

İnsanı insan yapan özelliklerden biri de bilişsel gücüdür. Bu gücüyle diğer canlılardan üstün hale gelerek, onları egemenliği altına alır. Doğa ile başa çıkmaya çalışarak, kültürel değerler üretir, teknolojiyi geliştirerek, yaşamı kolaylaştırır ve anlamlı kılar. Eğitimde insanın biliş gücünü geliştirmeye rehberlik eder. Biliş, ileri zihinsel süreçleri içerir. Zihinsel süreçler dikkat, algı, bellek, dil gelişimi, okuma ve yazma, problem çözme, anımsama, düşünme, akıl, yaratıcılık vb. kapsayan geniş bir terimdir. Bilişsel gelişim, doğumundan başlayarak, çevremizdeki dünya ile etkileşimimizi sağlayan ve dünyamızı anlamamızı yarayan bilginin edinilip kullanılmasına, saklanmasına, yorumlanarak yeniden düzenlenmesine, değerlendirilmesine yardım eden, bütün zihinsel süreçleri içine alan bir gelişim alanıdır. Bilişsel gelişimin amacı soyut şekilde akıl yürütme, varsayımsal durumlar hakkında mantıksal düşünme, kuralları karmaşık ve daha yüksek yapıda örgütleme olarak görülür.

Piaget'e (1960) göre bilişsel gelişim, organizmanın doğumdan ölümüne kadar farklı basamaklardan geçerek düzenli olarak niteliksel bir değişim içine girmesi olarak tanımlanır (aktaran M.E.B, 2007). Amerikan Zihin ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği'ne göre (AZGYD) zihinsel işlevler; uyumsal davranışlar, kalıtım, etkileşim, sosyal roller, sağlık ve çevre/kültürel özellikleri ile birlikte değerlendirilmelidir. Bir başka deyişle bilişsel özellikler, bireyin diğer özellikleri ile etkileşim içinde ve birbirine bağımlı olarak düşünülmelidir. Zihin engelli bireylerin bilişsel özellikleri iki farklı yaklaşım temel alınarak açıklanmaya çalışılmış, bu özelliklere etki ettiği kabul edilen zeka yaşı, engele yol açan neden ve bireyin kurumda ya da evde yaşaması ve bu gibi faktörlerin de bilişsel gelişim ve öğrenme özellikleri üzerindeki

etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu iki yaklaşım gelişimsel yaklaşım (gelişimsel gecikme yaklaşımı) ve gelişimsel farklılık yaklaşımı olarak adlandırılmıştır. Zihin engellilerin bilişsel gelişimi ile ilgili ilk formal ‘gelişimsel yaklaşım’ 1960’ların sonlarında Edward Zigler tarafından açıklanmış, daha sonra bu yaklaşımı temel alan birçok araştırma yapılmıştır. Zigler’e göre zihin engelli bireyler, engele yol açan nedenlerle engelli olan bireyler (OZE) ve ailesel nedenlerle engelli olan bireyler (AZE) olmak üzere iki grupta incelenmelidir. Bu iki grup özellikleri açısından birbirinden çok farklıdır, bu nedenle zihinsel engellilerin bilişsel gelişimleri incelenirken tüm grup birlikte ele alınmamalıdır. Gelişimin herkese uygulanabilen temel ilkeleri OZE grup için geçerli değildir, bu bireylerde bilişsel gelişimden sorumlu sistemde problem vardır ve bilişsel gelişimleri diğer bireylerden farklıdır. Genellikle doğum öncesi, sırası ya da sonrası ortaya çıkan organik bir nedene bağlı olarak zihinsel ve sosyal becerileri akranlarından azdır. Bu grupta yer alan bireylerin işlev düzeyleri de birbirinden farklılık gösterir ve genellikle ağır ya da çok ağır derecede zihinsel engelli olarak adlandırılırlar. AZE olan bireylerde ise engele yol açan ve belirlenebilmiş hiçbir organik bozukluk yoktur, bu bireyler genellikle düşük sosyo-ekonomik düzey ailenin çocuklarıdır ve sıklıkla anne babaların da zekaları düşüktür. AZE bireyler engelli olmayan bireylere benzer gelişim gösterirler ve normal dağılımın alt ucunda yer alırlar, zeka bölümleri 50-70 arasında değişir ve orta ya da hafif derecede zihin engelli olarak adlandırılırlar (Sucuoğlu, 2009).

I.1.3.1.1. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu

Alan yazın incelendiğinde ‘dikkat eksikliği’ ve ‘hiperaktivite bozukluğu’ terimlerinin beraber kullanıldığı görülmektedir (Mangal, 2007; Harwell, J.M. ve Jackson, R.W 2008; Özyürek, 2010; M.E.B, 2010; M.E.B, 2006). M.E.B.’e(2006) göre dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB); yaşına ve gelişim seviyesine uygun olmayan dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtilerini en az iki ortamda ve altı ay süreyle gösteren, bu özellikleri yedi yaşından önce ortaya çıkan, özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir. Zihinsel öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler dikkat eksikliğine sahip olabilirler (Mayes, Calhoun ve Crowell, 2000; Zera ve Lucian, 2001). Öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin % 80’inde dikkat yetersizliği ya da hiperaktiflik görülmektedir (Özyürek, 2010). Kaner’a (2009) göre dikkat eksikliği, öğrencilerin akademik ve akademik olmayan pek çok etkinliğe katılımlarını ve öğrenmelerini, başkalarıyla etkileşimlerini ve eğitim ortamını olumsuz etkilediği için öğretmenlerin en çok yakındıkları

sorunlardandır. Kaner'in (2009) "Zihin Engelli Çocukların Duygusal ve Davranışsal Problemlerinin Değerlendirilmesinde Anne-Baba ve Öğretmen Tutarlılığı" isimli yaptığı araştırmada, anne-babalar da öğretmenler gibi dikkat sorunların çocuklarında yaygın olduğu görüşündedirler. Dikkat eksikliği ile ilgili maddeler incelendiğinde (Örneğin, dikkati kısa sürelidir; konsantrasyonu zayıftır; dikkati başka tarafa çekilebilir; ilgisi elindeki işten başka yöne kolay çevrilebilir), içinde bulunulan ortam ve bu ortama ilişkin beklentiler farklı bile olsa, dikkat eksikliğinin zihin engelli çocukların gelişimlerini olumsuz etkileyen önemli ve dikkati çeken bir sorun olduğunu belirtmektedir.

Cantwell ve Baker'e (1991) göre genel popülasyonda hiperaktivite oranı %5-10; öğrenme güçlüğü popülasyonunda ise yaklaşık %37'dir (Joan M. Harwell ve Rebecca Williams Jackson, 2008). Geçen yüz yıl boyunca değişik adlarla anılan bu sendromda temel bilişsel bozukluğu araştıran, dikkat süreçleri ve bilgi işlemenin değişik evrelerine yönelik çok sayıda deneysel ve klinik çalışma bulunmaktadır. DEHB tanımlayıcı bir terim olmasına karşın, "dikkat eksikliğinin" temel sorun olup olmadığı araştırmacılar tarafından sorgulanmaktadır. Halen özgül bilişsel bozukluğun doğası hakkında düşünce birliği sağlanmış değildir (Kılıç, 2005).

I.1.3.1.2. Algı

Türk Dil Kurumu (www.tdk.org.tr, 2013) sözlüğünde algı, bir şeye dikkati yönelterek o şeyin bilincine varma, idrak olarak tanımlanmaktadır. Algı terimi alanyazında 'görsel' ve 'işitsel' olarak belirtilmektedir (Harwell ve diğerleri, 2008; MEB, 2007; Friend, 2011). Algı, öğrencinin ne gördüğünden, ne duyduğundan ziyade, onların beyinlerinin gördüklerini ve duyduklarını nasıl yorumladıklarıyla ilgilidir. Örneğin görsel algı sorunu olan bir öğrenci yazılı olan kelimeleri çok net görebilir. Ancak kelimelerin okunması istendiğinde, öğrenci bazı kelimeleri atlayabilir (Friend, 2011). Görsel-İşitsel algılama sorunları hareket ve dokunsal algı problemlerine etki edebilir. Öğrenciler harfleri kopya edemeyebilir. El yazısı güçlükleri gösterebilir. Topu atma, yakalamada yavaş gelişme gözlenebilir. Yer-yön tayininde güçlük çekebilir. İşitsel algı sorunları, konuşma seslerinin ayrıştırılıp yorumlanması, ardı sıra algılanması gibi sorunları içermektedir. Öğrenciler, kapı zili, telefon zili gibi seslerle çevresel bazı sesleri birbirinden ayıramayabilir ya da duyduğu ve çevresel seslere duyarlı olduğu halde, konuşma seslerine duyarlı olmayabilir; bazı sesleri birbirinden ayırt edemeyebilir.

İşitsel ve görsel algılama sorunları dil-konuşma ve akademik becerilerinin kazanılması ile ilişkilidir ancak bu güçlüklerin nedeni olmayabilir (Topbaş, 1998).

Harwell ve Jackson'a (2008) göre bir çocuk aşağıdaki semptomların birçoğunu sergiliyorsa görsel algı eksikliğinden şüphelenebiliriz:

- 1) Zayıf okunaklılık ve kağıdında boyutsal alan planlaması için çok fazla silgi kullanımı sergileyen dağınık çalışmalar,
- 2) Harflerde ya da numaralarda terslik veya çevirme. Örneğin b –d, p-q, n-u, 6-9 ve 3, 5, 7, 9 geriye çevirme,
- 3) Sakarlık ve beceriksizlik,
- 4) Rakamların ve ardışık harflerin yerini değiştirme. Örneğin 17-71, saw-was,
- 5) Resimleri anlama güçlüğü,
- 6) Heceleme kalitesizliği,
- 7) Birkaç saniye önce gördüklerini hatırlamada güçlük çekme,
- 8) Kopyalamada yavaşlık ve hata,
- 9) Yön duygusunda zayıflık,
- 10) Kaşınan ve yaşlı gözler, bulanık görme,
- 11) Yazma sorunları veya odaklanamamak,
- 12) Yazıları okurken yer kaybı, atlama ve satırı tekrarlama,
- 13) Yüzleri, isimleri ve yerleri hatırlamada güçlük çekme,
- 14) Birbirine yakın renk tonlarında problemler olarak sıralanabilir.

Harwell ve Jackson'a (2008) göre bir çocuk aşağıdaki semptomların birçoğunu sergiliyorsa işitsel algı eksikliğinden şüphelenebiliriz:

- 1) Konuşulduğunda sıklıkla "Ne?" diye cevaplarlar.
- 2) Yazılı yönergelerle sözlü yönergelerden daha iyi uyar.
- 3) Kelime hazinesi düşüktür.
- 4) Sesleri doğru olarak duymada başarısızdırlar.
- 5) Okumaktan hoşlanmazlar.
- 6) Konuşan kişilerin dudaklarına bakarlar.
- 7) Yaygın olarak bilinen kelimelerin telaffuzlarında hata yaparlar.
- 8) Kelimelerin sonlarını ihmal ederler.

9) Görsel ipuçlarına bel bağlarlar.

10) Alfabe, numaralar, telefon numaraları, adres gibi ezber hafızasının kullanılmasını gerektiren işlemlerde zorluklar yaşar.

I.1.3.1.3. Bellek

Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin dikkat ve algı sorunlarına ek olarak bellek problemlerine de sahip olabilirler (Swanson, Zheng, Jerman, 2009; Özyürek, 2010; Topbaş, 1998; Mangal, 2007). Ezberleme gibi belleği gerektiren becerilerde sıkıntılarının olduğu sıklıkla ifade edilmektedir (Topbaş, 1998). Zihinsel engelli çocukların çoğunun hatırlamada güçlükleri vardır. Bu güçlük genellikle belirli bir bilgiyi ya da beceriyi hatırlamak için gerekli olan bilgiyi işleme sürecine önem veren kuramsal çerçeve içerisinde ifade edilmektedir. Duyduklarını ve gördüklerini çabuk unuturlar. Bellekleri zayıftır (MEB, 2007). Bellek (Hafıza) saklanan/ edinilen bilgileri hatırlama becerisi ve aynı zamanda öğrenme sürecinin üzerinde en çok çalışılan bileşenlerinden birisidir. Hafızanın bilgiyi kodlama, depolama ve gerektiğinde hatırlama işlevlerini içeren üç elemanı vardır. Bireyler bilgiyle karşılaştıklarında öncelikle bu bilgiyi diğerlerinden farklı bir şekilde kodlar ve daha sonra aldıkları bilgiyi depolarlar. Daha sonra o bilginin kullanılması gerektiği durumlarda birey depolamış olduğu bilgiyi bulur ve geri getirir. Böylece edinilen bilgi, bu üç elemanın kullanılması ile hatırlanır (Sucuoğlu, 2009).

Bellek karşılaşılan bilginin kodlanması, işlenmesi ve tekrar hatırlanabilmesi yeteneğidir. Beceri olarak bellek, zihinsel işlev ve öğrenme becerisinden ayrı tutulamaz. Bellek yetersizliği sergileyen öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve yetişkin bireylerin çoğunun akademik ve bilişsel görevlerde zorluk yaşaması beklenirdi. Belleğin birçok akademik (örneğin okuma) ve bilişsel (örneğin problem çözme) performans alanlarıyla bağlantılı olmasına karşın, öğrenme güçlüğü alanıyla ilgili odaklanması gereken üç sebep vardır:

1. Birincisi, bellek işlevi öğrenmenin bütün yönlerini yansıtır.
2. İkincisi, bazı araştırmalar şunu rapor etmektedirler ki öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin bellek becerilerini onların gösterdikleri yeteneklere paralel gitmediği ve bu yüzden de onların potansiyellerini daha iyi tanıyarak öğretim etkinliklerini daha üst düzeyde potansiyellerine uygun hale getirmeye ihtiyaç duyarız.

3. Son olarak öğrenme gücüne sahip öğrencilerin algılamasını genişletmek için uygulanabilecek birkaç eğitim programı bu çocukların belleğiyle ilgili araştırmaları temel olarak oluşturulmuştur (Swanson, Cooney ve McNamara, 2004).

Bellek işlev durumlarına göre “kısa süreli bellek” ve “uzun süreli bellek” olmak üzere iki şekilde ifade edilir. Kısa süreli bellek birkaç dakikayı geçmeyen hatırlama durumlarında, uzun süreli bellek ise saatler, günler, aylar ve yıllarla ilgili hatırlama gerektiği durumlarda geçerlidir (Sucuoğlu, 2009; Friend, 2011; Swanson, Zheng, Jerman, 2009). Örneğin yıllar öncesinden hatırlamadığınız bir çocuk şarkısını dinlediğinizde o şarkının sözlerini mırıldanabilirsiniz (Friend, 2009).

Hafıza üzerinde yapılan ilk çalışmalarda hafızanın kısa süreli ve uzun süreli olmak üzere iki boyutta incelendiği görülmektedir. İlk araştırmacıların çoğu bilginin önce öğrenildiğini, daha sonra zihin engelli olan ve olmayan kişilerin öğrenilen bilgiyi benzer şekilde sakladıklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırmacılar zihin engellilerin özellikle kısa süreli hafıza becerilerinde ciddi güçlükleri olduğunu belirtmişlerdir. Hafif derecede zihin engelli bireylerin hafıza işlevlerinin gelişimsel gecikme ile açıklanabileceği, hafıza becerilerinde akıcılık ve otomatikliği kazanmak için akranlarından daha fazla zamana gereksinimleri olduğu, bu nedenle de fazla bilgi ile aynı zamanda başa çıkamadıkları açıklanmıştır (Sucuoğlu, 2009).

I.1.3.1.4. Bilgiyi İşleme

Hafıza ile ilgili ilk çalışmalar yöntemsel sorunlar nedeniyle eleştirilmekte, bulguların yorumlanmasının güç olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle günümüzde hafıza becerilerini araştırmak yerine bilgiyi işleme süreçleri araştırılmaktadır. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, bireylerin duyuşal uyarınları alma(bilginin girdi aşaması) aşamasından motor davranışların sergilenmesi (çıkıtlı aşaması) aşamasına kadar tüm öğrenme süreci (kodlama, saklama ve çağırma aşamaları) incelenmektedir. Bilgi işleme süreci için ‘üst düzey bilişsel işlevler’ çok önemlidir. Bu terim, bireyin bilinçli olarak strateji gereksinimlerini belirlemesi, durumu/problemi analiz etmesi, eylemlerin sonuçlarını bilmesi/kabul etmesi, problem çözmek için uygun strateji seçmesi ve çözüm sırasındaki gelişmeleri izleme süreci olarak

tanımlanabilir. Zihin engelliler bu süreçleri bağımsız olarak yerine getirememekte, ancak bu süreçleri kullanma becerileri öğretilmektedir (Sucuoğlu, 2009).

Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler ‘üst biliş’ ve düşünmeyi düşünmede zorluk çekebilirler. Öğrenmekte oldukları bilgileri, önceki öğrendikleriyle ilişkilendirmede ya da bir hikâyeyi öğrenirken sahip oldukları bilgilere başvurmada yetenek eksikliğine sahip olabilirler. Örneğin siz bu paragrafı okurken öğrenme güçlüğüne sahip olan bildiğiniz bireylerle veya belki de psikoloji kursunda edindiğiniz bilgilerle bu kavramları aktif olarak ilişkilendiriyorsunuz. Veya testlerdeki bilgileri unutmamak için önemli bilgileri yüksek sesle tekrar ederek bir strateji uyguluyor olabilirsiniz. Bunlar üst biliş aktiviteleridir. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler öğrenmekte oldukları bilgileri beslemek ve geliştirmek için bu tarz net alıştırmaları yapmayacaklardır (Friend, 2009).

I.1.3.2. Akademik Özellikler

Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin belirlenmiş en yaygın özelliği açık ara farkla okul öğrenimindeki problemleridir. Okumada, konuşma dilinde, yazı dilinde, matematik veya bunların herhangi bir kombinasyonunda güçlükler meydana gelebilir. Akademik güçlükler, sınıf öğretmenlerinin bir öğrencisi hakkında öğrenme güçlüğünden şüphelenmesine yüksek ihtimalle en yaygın sebep olarak karşımıza çıkmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin olduğu servislerde de sıklıkla akademik özellikler vurgulanır (Friend, 2009).

Amerikan Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi (National Center for Education Statistics)’nin en son raporları ortaya koymaktadır ki Amerika’daki genel eğitim okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin birçoğu okuyamamakta, yazamamakta ve hesap yapamamaktadırlar. Bu raporlarla göre 4. sınıf öğrencilerinin %37’si ve 8. sınıf öğrencilerinin %26’sı temel seviyede okuyamamaktadırlar (National Center for Education Statistics, 2003; aktaran Eckert, Lovett ve Rosenthal, 2006). Matematik alanında 4. sınıf öğrencilerinin %23’ü ve 8. sınıf öğrencilerinin % 32’si temel seviyede yeterlilik gösterememektedirler (National Center for Education Statistics, 2004; aktaran Eckert, Lovett, Rosenthal, 2006). Bu başarı sonuçlarına karşılık olarak, Amerikan Ulusal Araştırma Kurulu (National Research Council) ve Ulusal Yazma Kurulu (National Commission on Writing), okullarda güçlü etkisi olan denenmiş yeni öğretim yöntemlerini tavsiye etmektedir. Bu yeni öneriler etkili uygulamaları

tanımlamak ve öğrenciler için kanıtlara dayalı bilgiyi geliştirmek için geliştirilen federal çabalardan oluşmaktadır (Eckert, 2005; Tanya ve diğerleri, 2006).

Öğrenme yetersizliği alanında ise, öğrenme yetersizliği tanısı olan öğrencilerin sayısı oldukça artmıştır (Keogh, 2002; aktaran Tanya ve diğerleri, 2006). Örneğin 2002 yılında 3 ve 31 yaş arası 2.8 milyon öğrenme güçlüğüne sahip öğrenci ilkökul ve ortaokul seviyesinde federal eğitim okullarında eğitim görmekteydiler (National Centerfor Education Statistics, 2003). Bu dağılım (%44), öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin federal destek eğitimi sağladığı en yüksek oranı göstermektedir. Bu oran 1980'den buyana kısmen sabit kalsa da, mevcut sayı ikiye katlanmıştır (National Center for Education Statistics, 2003). Günümüz genel eğitim reformlarına benzer olarak öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik federal destekli eğitim/öğretim programları geliştirilmektedir (Eckert, Lovett, Rosenthal, Jiao, Ricci, Truckenmiller, 2006).

Öğrenme güçlüğüne sahip olarak nitelendirilen öğrencilerin yetenekleri (zeka) ile başarıları (yaş ve sınıf düzeyine göre) arasındaki fark bir ölçüt olarak kullanılmaktadır. Örneğin yaş ve zeka düzeyi bakımından üçüncü sınıfta bulunan bir öğrencinin bazı derslerde birinci sınıf düzeyinde olması. "Akademik gerilik" olarak tanımlanan bu farklılık, öğrencinin standartlaştırılmış bağıl zeka testleriyle ölçülen potansiyeline karşın, belirli alanlarda standartlaştırılmış başarı testlerinde aynı başarıyı gösterememesi durumudur (Topbaş, 1998).

Zekâ ve başarı arasındaki yakın ilişki nedeniyle, zihinsel engellilik gösterenlerin akademik başarılarının geride kalması olağandır. Üstelik pek çoğu zihinsel düzeylerinden beklenileninde altında başarı göstermektedirler. Başarısızlık daha çok okumada özellikle okuduğunu anlamada olmaktadır (MEB, 2007).

Kirk (1998) zihinsel engelli çocukların çoğunluğunu (yaklaşık %80) oluşturan eğitilebilir zihinsel engelli çocukların ortak akademik özelliklerini üç grupta toplamaktadır (MEB, 2007).

1. Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklar 6 yaşında okula başladıklarında henüz okumaya, yazmaya ve aritmetiğe hazır değildirler. Yaklaşık 8 yaşına hatta 11 yaşına değin bu becerileri kazanmaya başlayamazlar. Öğrenmedeki bu gerilik takvim yaşından çok zekâ yaşına bağlıdır.

2. Çocuğun okuldaki gelişim hızı zihinsel gelişim hızıyla karşılaştırılabilir. Bu hız normal çocuğun hızına göre daha yavaştır. Bu nedenle normal çocukların bir yılda tamamladığı öğretim programını eğitebilir zihinsel engelli çocuklar aynı süre içerisinde tamamlayamazlar.
3. Zihinsel olgunluklarına ve özel yeteneklerine bağlı olarak okul hayatlarının sonunda ulaşabilecekleri akademik başarı düzeyleri muhtemelen iki ile altıncı sınıf düzeylerinde olmaktadır.

I.1.3.2.1. Okuma

Öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin çoğu okuma da önemli ölçüde sorun yaşarlar (Akçamete, 2010; Friend, 2009; Swanson, Zheng, Jerman, 2009; Eripek, 2011; Hoskyn, 2004). Çeşitli nedenlerle okuma ve yazmayı öğrenemeyen çocuklarda da genellikle zihinsel bir geriliğe rastlamak mümkün olabilir. Zihinsel gerilik ya da başka nedenlerden dolayı okuma- yazmayı öğrenemeyen öğrencilere, destek eğitim ya da özel eğitim sınıflarında farklı uygulamaların yapılması gerekir (Sarı, 2003).

Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler yazılı metinlerle alakalı birçok beceride belirli yetersizliklere sahiptirler. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin tanıları ve doğası gereği öğrenmede başarısızlıklar sergilerler. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin büyük bir çoğunluğu(en az %80) okumayı öğrenmede ciddi yetersizlikler gösterirler. Kuşkusuz öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler aynı yapıda olan, homojen bir grup değildir, bununla birlikte bilinmesi gereken ortak özelliklere sahiptirler. Birçok öğrenme yetersizliğine sahip öğrenciler okumanın fonolojik süreç (ses/sembol çözümlenmeleri) ve akıcılık (hız, hassasiyet ve ifade çözümlenmeleri) alanlarında belirli yetersizlikler gösterirler. Bu yetersizlikler onların yazılı metinleri kavramalarını etkilemektedir. Bununla birlikte diğer birçok öğrenme güçlüğüne sahip öğrenci oldukça akıcı bir şekilde okuyabilmektedirler ama bilişsel yetersizliklerinden dolayı ne okuduklarını bilmemektedirler. Bu yüzden öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin bazıları yazılı metinleri etkili bir şekilde idrak edebilmeleri için gerekli olan bilişsel yeteneklere sahiptirler fakat buna karşın bazı nedenlerden dolayı metinleri anlama ve okumada etkisiz ve verimsizdirler (Reid ve Lienemann, 2006).

Zihin engelli çocuklar tüm akademik becerilerde yetersizlik göstermekte, hafif derecede zihin engelli çocuklar zeka yaşlarından beklenenden daha alt düzeyde okuma becerisine sahip olmaktadır. Bu çocuklar on altı yaşına geldikleri zaman, zeka testlerinde

doğru yanıtladıkları madde sayısı temel alınarak belirlenen zeka yaşlarının 9-12 yaş olduğu kabul edilmektedir. Zeka yaşı, akademik beklentiler temel alınarak açıklandığında, bu çocukların dördüncü-altıncı sınıf düzeyinde okumayı öğrenebilecekleri beklenmektedir. Konuya ilişkin ilk çalışmalarda, zihin engelli gençlerin zeka düzeylerine paralel okuma becerilerinin olduğu açıklanmış, daha sonra yapılan çalışmalarda ise, okuma becerilerinin daha alt düzeyde kaldığı, hafif derecede zihin engellilerin ulaşabilecekleri en üst okuma düzeyinin(sınıf düzeyi) 3.8 olduğu belirtilmiştir. Bazı araştırmacılar ise hafif derecede zihin engelli bireylerin okuma becerilerinin ikinci-üçüncü sınıf düzeyinden daha ileri gidemediğini açıklamışlardır (Sucuoğlu, 2009).

Okuma-yazmaya hazır olma, çocukların takvim yaşından çok bireysel gelişim ve yeterlilikleriyle ilgilidir. Herhangi bir yetersizliği olmayan çocuklarda okuma-yazmaya hazır olma genellikle 6 yaş civarında iken, zihinsel öğrenme yetersizliği olan çocuklarda yetersizliğin derecesine göre ileri yaşlara kadar geciktiği söylenebilir. Öğrenme hızları, yetersizliği olmayan akranlarından daha yavaş olan bu çocuklar, diğer çocukların bir yıl içinde öğrendikleri okuma-yazma becerilerini daha uzun sürede ve zor öğrendikleri bilinir (Sarı, 2003).

Normal gelişim gösteren öğrenciler okudukları metinlerdeki önemli unsurları daha çabuk bulurken, zihinsel yetersizliği olan öğrenciler daha fazla zorlanmaktadır. Bunun nedenleri olarak, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin dikkat sürelerinin kısalığı, dikkat eksikliği, tekrarlama stratejilerinin yetersizliği ya da yokluğu, öğrenilen becerileri genelleme yetersizliği gibi nedenlere bağlı bellek problemleri gösterilebilir (Eripek, 2005). Öğrenme güçlüğüne sahip çocuklar, zayıflıklarını ve kötü performanslarını, el yazısı ya da diğer yazınsal konulara gelince ortaya çıkartabilirler.Okuma becerisi konusundaki zorlukları ve kusurları çok değişkendir. Örneğin, dilin fonolojisi, karmaşık harfler, numaralar ve ayna yansıması şeklindeki kelimeler (b ve d, p ve q, 3 ve E, saw ve was gibi) okuduklarını anlama ve çözümleme konusunda problem yaşayabilirler.

Bu yüzden, okuma güçlüğü çeken çocuklarla ilgilenirken, betimleyici-kuralcı yaklaşım benimsenmeli ve okuma becerilerinde gelişim sağlamak için yapılacak iyileştirmelerle, bireysel ihtiyaçları ve yetenekleri uyum içerisinde tutulmalıdır.

- 1) Bir kelimeyi, harfi ya da sesi doğru şekilde telaffuz edemeyen çocuklar, bu zorluğun üstesinden gelebilmek için fonetik rehberlik almalı ve alıştırma yapmalıdır.
- 2) Medikal veya psikolojik problemleri olan çocukların sorunlarını tanımlamak için uygun bir şekilde teşhis çalışması yapılmalı ve medikal veya psikolojik konularda uzman kişilerden yardım alınmalıdır.
- 3) Yetersiz ya da hatalı bir tarzla okuma yapan çocukların yaşadıkları zorlukları azaltmak için model okuma sağlanmalıdır. Bir öğretmen, bir model öğrenci ya da kayıt cihazı bu amaç için kullanılabilir. Çocuklardan, modelin okuduğu şablonu tekrar etmeleri ya da yazmaları istenir.
- 4) Anlamada güçlük çeken öğrenciler, multisensor tekniklerle test edilmelidir. Hikayeler, kişisel tecrübelerden oluşan öyküler, tartışmalar, gerekli multimedya araçları vb kullanma, bu tip güçlüklerin üstesinden gelmek ve okuduklarını anlayabilme konusunda gelişim sağlamak için önemlidir. Zamanla aşama aşama okuma seviyelerini geliştirecek daha yüksek seviyede materyaller verilebilir. Anlamalarını bilemedikleri zor kelimeler, açıkça onlara anlatılmalıdır. Bu kelimelerin ya da cümlelerin anlamları onlara uygun bir öğrenme ortamı sağlanarak açıklanmalıdır. Bazen sözel açıklamalar yetersiz kalabilir. Bu durumda öğretmen, bir hikaye ya da öykü ile anlamı pekiştirebilir veya bir resimden yardım alabilir (Mangal, 2007).

I.1.3.2.2. Konuşma Dili

Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için önemli bir problem haline gelebilecek bir başka akademik alan ise konuşma dilidir. Problemler genellikle fonoloji, morfoloji, söz dizimi ve pragmatiklerde kendini gösterir. Öğrenciler fonolojide zorluk yaşayabilirler. Fonoloji kelimelerde doğru sesleri kullanma olarak tanımlanabilir. Morfolojide zorluk yaşayabilirler. Morfoloji dil bilimi olarak tanımlanabilir. Bir dilin anlamlı en küçük parçası gibi konularda zorluk yaşayabilirler. Örneğin, -ed geçmiş zaman ekidir ya da "pre" önceki anlamını taşır. Aynı şekilde öğrenciler, söz dizimi, gramer kuralları ya da semantics (anlam bilimi) bir cümle parçası ya da kelime anlamını kavrama konularında zorluk yaşayabilirler. Son olarak Pragmatics (kullanım bilimi)-başkalarıyla etkileşime geçildiğinde başarılı bir şekilde paylaşımcılık yeteneği- zayıflık olabilir (Friend, 2011).

Konuşma dilinin tüm bu elementleri düşünüldüğünde, bu tip öğrenme zorluklarının etkilerinin ne kadar yaygın olduğu görülebilir. Örneğin, konuşma dili zayıf bir öğrenci, konuşma esnasında geçen incelikli bir kelimenin anlamını kaçırabilir ya da kelime esprisi yapıldığı zamanlarda bunu anlamlandıramayabilir. Bu tip öğrenciler büyüklerle veya sınıf arkadaşları ile yapacakları konuşma veya tartışmalarda da paylaşım güçlüğü yaşayabilirler (Friend, 2011). Mangal'a (2007) göre konuşma dili 'algısal dil problemleri' ve 'ifade problemleri' olarak iki kategoride sınıflandırılabilir. Öğrenme güçlüğüne sahip bir çocuk önceleri duyduklarını anlamakta problemler yaşar, daha sonraları ise dilin yapım aşamasında (diğerlerine söylemek zorunda olma) güçlük hissederler.

Öğrenme güçlüğüne sahip bir çocuk, aşağıdaki algısal duyma ve konuşma güçlüklerini sergiliyor olabilir:

1. İşitsel ayırt etme (sesler arasındaki farkı söyleme yeteneği) güçlüğü hissedebilir,
2. Cümle ve dilbilgisi problemlerine sahip olabilir,
3. Fiil biçimlerinde hatalar yapabilir. Örneğin İngilizce de bütün geçmiş zaman fiillerine –ed takısı ekler (ran yerine runned),
4. Semantik problemler sergilerler. Karşıt - eş anlamlı kelime ve cümlelerde anlama zorluğu çekebilir,
5. Sosyal ortamlarda pragmatik (konuşma becerisi veya konuşma tarzında değişiklik yapabilme) dil güçlükleri sergileyebilir (Mangal, 2007).

I.1.3.2.3. Yazma

Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler engeli olmayan yaşlılarına göre daha fazla yetersizlik sergilerler. Yazılı kaynaklarda açıktır ki öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin yazıları daha gösterişsiz, daha az mantıklı, geniş olmayan ve etkisi daha düşük özelliklidir. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin heterojen özellikler sunmalarına karşın bilinmesi gereken bazı ortak özellikleri mevcuttur (Reid ve Lienemann, 2006). Wong (2000) öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin normal düzeyde eğitim gören akranlarına göre önemli derecede farklılık gösterdiği beş alanı aşağıdaki gibi belirtmektedir (Reid ve Lienemann, 2006):

- 1) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler düşüncelerini yazıya aktarırken güçlük çekerler.

2) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler kompozisyon yazarken odaklandıkları alan belirginlik ve düzenlemeye karşın noktalama, heceleme vs. gibi yazının mekanik bölümlerine eğilimlidirler.

3) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler sınırlı kelime hazinelerini arttırmada verimsiz stratejiler uygularlar. Onlar düşünceleri ifade ederken uygun kelime bulamadıklarında, diyaloga uygun kolay ve başka bir kelimeyi bulma eğilimindedirler ama bu kelime genellikle istenilen anlamda değildir.

4) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler yazı yazarken niceliksel olarak daha fazla imla hataları yaparlar.

5) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler yazı ve kompozisyon yeterliklerini geliştirmede daha fazla alıştırmaya ihtiyaç duyarlar.

Friend'e (2011) göre öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin güçlükleri çeşitli alanlarda ortaya çıkabilir. Bazı öğrencilerde öğrenme güçlüğü, yazmada ortaya çıkar. Örneğin el yazısı için gerekli olan motor koordinasyonu bazı öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için aşılmaz bir hal alır. Bazen öğrencilerin yazdıklarını okuyabilmek neredeyse imkansız hale gelebilir. Diğer bir başka yetersizlik ise hecelemedir. Öğrenme yetersizliği olan öğrenciler sadece kelimelerin seslerini ayırt etmek için uğraş vermezler aynı zamanda, onlar eş sesli kelimelerin uygun kullanımında veya imla kurallarında farkındalık sorunu yaşayabilirler. Öğrenciler ayrıca yazdıkları cümlelerde noktalama işaretlerini yerleştirmede güçlük yaşayabilirler. Cümlelerde gerekli olan uygun noktalamaların yanı sıra kesme işaretlerinde de sorun yaşayabilirler. Bunun yanı sıra büyük harflerin nerelerde yazılacağına dair belirsizlik yaşayabilirler (Friend, 2011).

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden pek çoğunda ağır düzeyde yazma güçlüğü gözlenir. Yazım hataları sıkça görüldüğü gibi düzenli de değildir. Yazma sürecini anlamada zorlukları vardır; kompozisyon yazma, çerçevesini oluşturma ve yazılı metinleri yeniden yazma karşılaştıkları güçlüklerdir (Özyürek, 2010).

Yazma ve yazılı anlatım güçlükleri, el yazısı gibi yazma becerileri, harfleme ve noktalama işaretleri, dilbilgisi kullanımı ile yazılı anlatım becerilerinde gözlenir. Yazılı anlatım becerilerindeki güçlükler, özellikle metin yapısını örgütleme, bağlaşıklık ve

bağdaşıklık özelliklerine dikkat etme, zengin sözcük dağarcığı kullanımında gözlenmektedir (Topbaş, 1998). Williams ve Lonergan'e (2001) göre imla, noktalama ve diğer yazım kurallarının bilgisayarların ve diğer elektronik aletlerin yazılımlarında düzeltilebilmekte olduğu günümüz çağında; öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin kendilerini yazarak ifade etmesinde belki de en önemli sorun kompozisyon becerisidir. Etkili bir yazım için öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler düşüncelerini organize etmeye, mantıksal bir düzen içinde sunmaya ve tasarladıkları mesajlarını yeterince detaylandırmayı sağlamaya ihtiyaçları vardır (Friend, 2011). Bazı özel gereksinimli öğrenciler için bu görevler fazlasıyla güç olabilir. Bir hikayeden bahsederken okuyucunun bildikleri hakkında varsayımlar (hikayenin ana karakteri hakkında bilgi vermeden sanki okuyucular onu daha önce tanıyormuş gibi) yapabilirler veya konudan konuya atlayabilirler. Örneğin İkinci Dünya Savaşı'nın kategorilerini anlatmak yerine, sebepler-savaşlar-sonuçlar hakkında karışık bilgiler verirler. Yetersizlikleri yüzünden yazılarının içeriklerini zenginleştirmek için sıfatların kullanımında güçlük yaşayabilirler. Örneğin şükran günü yemeği çok güzeldi demek yerine, 'yemek güzeldi, çok fazla şey vardı'. Bu öğrenciler birçok okuldaki açık yazılı talimatlara alışkın oldukları için bu görevler onlara muhtemelen zor gelecektir (Friend, 2011).

Zihin engelli çocuklar okuma ve yazmayı öğrenebilir. Ancak normal yaşlılarından farklı olarak farklılaştırılmış yöntem, farklılaştırılmış materyal ve daha fazla süreye ihtiyaç duydukları söylenebilir. Zihin engelli çocuklarda okuma-yazma becerilerini kazanmada gecikme durumu görüldüğünde, öğrenme özellikleri düşünüldüğü zaman bu çocuklara okuma-yazma öğretiminde uygun yöntem seçimi de çok önem kazanmaktadır (Sarı, 2003).

Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler yazmaya başladıklarında yeteri kadar söz türetemezler. Yazıları genellikle çok kısa, kısa detaylar ve ayrıntılar içerir. Bir fikir oluşturma konusunda isteksizdirler. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin bir konu hakkında yazarken içeriklerinin çok az olmasının birçok makul nedeni vardır. Birincisi, konu hakkında bilgisiz veya ilgisiz olabilirler. İkincisi, bilgilerine ulaşmadan, kompozisyon yazmayı çok erken bitirmek isteyebilirler (Graham ve Harris, 2004). Graham'ın (1990) yaptığı bir çalışmada öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler bir fikir hakkında kompozisyon yazarken 6 veya 7 dakika süre geçirmişler ama kendilerine yeniden ilham verilerek yazmaya harekete geçirildiklerinde önceki yazdıklarının yarısı kadar daha cümle kurdukları tespit edilmiştir (Graham, 1990). Üçüncüsü metinlerde çeşitli zayıf yazı yazma becerileri yüzünden içerik hataları yapabilirler. Becerikli yazı yazan normal öğrencilerin aksine öğrenme güçlüğüne

sahip öğrenciler, vurgulama, el yazısı, heceleme ve imla hataları sergileyebilirler (Graham, Harris, MacArthur ve Schwartz, 1991). Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler güzel yazı yazmayı oluşturan sebepler konusunda sınırlı bakış açısına sahiptirler. Onlar yazma ve yazma süreçleri konusunda başarılı akranlarından daha az bilgiye sahiptirler (Englert, Raphael, Fear ve Anderson, 1988).

I.1.3.2.4. Matematik

Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin karşılaştıkları diğer bir güçlük ise matematiktir (Friend, 2011; Swanson ve Jerman, 2006; Eripek, 2005; Sarı, 2005). Bu güçlük bazen dyscalculia (matematik öğrenme bozukluğu) olarak bahsedilmektedir. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin bazıları matematiksel unsurları ve temel sayısal becerileri öğrenemezler. Onlar temel yargıları, zihinsel hesaplamaları ve olasılıkları kavrayamayabilirler (Friend, 2011).

Alan yazın incelendiğinde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin okul başarısını gösteren ölçütlerden biri de matematiktir. Swanson ve Jerman'ın (2006) yaptığı bir araştırmaya göre ilköğretim düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin %6'sında matematik yetersizliği gözlemlenmiştir. Topbaş'a (1998) göre öğrenme güçlüklü öğrencilerdeki okul başarısızlığı dinleme, konuşma, okuma yazma matematik gibi akademik güçlükle kendini gösterebilir. Ancak okul başarısızlığı ile öğrenme güçlüğü arasındaki sınır kesin olarak çizilememektedir. Öğrenme güçlüklü olarak nitelendirilmeyen fakat okulda başarısız olabilen öğrencilere de rastlanmaktadır. Bu güçlükler, matematik sembollerini ayırt etme, rakamları, şekilleri şekillerin uzayda konumlarını, temel aritmetik işlemleri, ritmik sayma, tane-miktar, parça-bütün kavramları, zaman, para ve ölçü kavramlarının öğrenilmesi ile sözel matematik problemlerini anlama ve çözümünde güçlükler olarak gözlenmektedir.

Montague'e (1996) göre öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler çoğunlukla matematikte düşük performans sergilediklerini ancak bunun nedenleri hakkında çok az şey söylendiğini ifade etmektedir. Montague (1996), öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin matematik alanında sergileyebilecekleri güçlükleri şu şekilde sıralamıştır:

1) Hafıza eksiklikleri, matematik performanslarında; matematik işlemlerinin kavramsallaştırılması, matematiksel olguların kendiliğinden hatırlanması ve ifadesi,

matematik formülleri ve algoritmalarının öğrenilmesi ve kavramlaştırılması, sözel matematik problemlerinin çözülmesi gibi farklı açılardan bazı öğrencilerin güçlükler göstermesine etki edebilir.

2) Dil ve iletişim sorunları, öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin okuma, yazma ve matematik konuları hakkında tartışma isteklerini engelliyor olabilir.

3) Özellikle sözel matematik problemlerini çözmeleriyle ilgili strateji ve süreç eksiklikleri, öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin matematiksel problemleri anlamayı ve matematiksel düşünmeyi engelliyor olabilir.

4) Düşük motivasyonları, zayıf öz saygıları ve daha önceki akademik başarısızlıkları, öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin matematiğe değer verme isteklerini ve matematikte bilgili ve kabiliyetli olma özgüvenlerini bloke ediyor olabilir.

I.1.3.3. Sosyal ve Duygusal Özellikler

Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin bilişsel ve akademik özellikleri kadar sosyal ve duygusal özelliklerini de anlamak önemlidir. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin, kendilerini-başkalarını nasıl algıladığı ve sosyal ortamlarındaki beceriklilikleri, onların öğrenme süreçlerini önemli derecede etkileyebilir (Lackaye ve Margalit, 2006). Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin sosyal yaşamdaki başarıları, diğer bireylerle etkili iletişim için gerekli olan sosyal becerilerine bağlı olabilir. Özellikle iki alan öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin sosyal ve duygusal özellikleriyle ilişkilidir: sosyal algı ve motivasyon (Friend, 2011).

I.1.3.3.1. Sosyal Algı ve Sosyal Yeterlik

Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin birçoğunun sosyal becerilerde sorun yaşadıkları gözlenmektedir (Özyürek, 2010; Swanson ve Malone, 1992; Özmen, 2010). Sosyal becerilerdeki eksikliklerin günümüzde, öğrenme güçlüğü'nün yaygın ve tanımlayıcı özelliği olduğu düşünülmektedir (Kavale ve Mostert, 2004;aktaran Özmen, 2010). Sosyal becerilerle ilgili problemler öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik kavramını, arkadaş

edinme yeteneklerini, başkalarıyla iletişim kurmalarını ve hatta okul çalışmalarına yaklaşım tarzlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Bryan, Burstein ve Ergul, 2004; aktaran: Özmen, 2012). Bu öğrencilerin pek çoğu sosyal bakımdan uyumlu ve akranlarınca kabul edilseler de gittikçe akranlarına yabancılaşırlar. Sosyal ortamları ve dostça girişimleri yorumlamada beceriksiz, karşısındakilerin duygularını farkına varma ve isimlendirmede güçlükler yaşarlar. Sevgiyi almada çok başarılı değildirler. Dik kafalı, küstah, patronumsu, inatçı, düşüncesizce davranan, saldırgan ve yaklaşılması zor öğrenciler olarak betimlenirler (Özyürek, 2010).

Birçok öğrenme güçlüğüne sahip öğrenci ve başarısı düşük olan öğrenciler özalgı sıkıntısı yaşarlar ve buna bağlı olarak duygusal uyum ve düşük sosyal beceri sergilerler. Bu onların okul başarısızlıkları, öğrenme yetersizliği tanılarına sahip olan öğrenci olarak sınıflandırılıyor olmaları veya diğer öğrenme güçlüklerinden kaynaklanıyor olabilir. Özellikle gençlik çağında olan öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerde yalnızlık, düşük öz-saygı ve depresif eğilimler gibi psikolojik uyum problemleri daha yoğun olabilir. Bu akademik performansa artan rağbetle beraber, sürekli devam eden - biriken akademik zorluklar ve başarısızlıkların etkisinden kaynaklanıyor olabilir. Buna ek olarak gençlik çağındaki öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler bireysel farklılıklarının daha çok bilincinde olmaktadır ve akademik başarı ve yeteneklerini daha çok vurgulamaktadırlar. Bu yüzden düşük akademik başarıları, onların akranları tarafından kabul edilme sorunlarına ve düşük sosyal statü edinmelerine yol açıyor olabilir (Valas, 1999).

Öğretmenlerin değerlendirmeleri de ortaya koymuştur ki öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler normal öğrencilere göre daha düşük sosyal statüye sahiptir. Bu durum iki şekilde izah edilebilir. Birincisi, okula değer veren ve okulunda başarılı olan normal öğrenciler, öğrenme güçlüğü olan akranlarını akademik güçlüklerinden dolayı istemiyor olabilirler. İkincisi, öğrenme güçlüğüne sahip çocukların sosyal yeterlikleriyle (kişiler arası iletişimde alma, yorumlama, karşılık verme yeteneği) ilgili olabilir. Sosyal becerileri az olan öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin arkadaş edinme ve devam ettirmede güçlükler yaşadığı ve gençlik ve yetişkinlik zamanlarına doğru depresyona girebildikleri belirtilmektedir (Pavri ve Monda-Amaya, 2001; Maag ve Reid, 2006; aktaran Friend, 2011).

Şunu da ilave etmek gerekir ki öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin bazıları okul ortamlarında akranları ve öğretmenleri tarafından çok sevilir (Meadan ve Halle, 2004; aktaran

Friend, 2011). Bu bulgu öğrenme ortamlarıyla açıklanabilir. Öğretmenler öğrencilere değer verir, saygı duyar, yeteneklerine odaklanır ve uygun sosyal ortamlar yaratırlarsa öğrenciler gelişir. Aksine öğrencilerin problemleri üzerine çok fazla vurgu yapıldığı zaman, bu öğrenciler olumsuz tutum sergilerler ve akranları tarafından olumsuz bakış açısına sahip olurlar (Friend, 2011).

Mangal'a (2007) göre öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin birçoğu sosyal beceri gerektiren durumlarda, yetersiz davranış ve zayıf performans sergilerler. Onlar sosyal etkileşimlerde, toplu öğrenme ortamlarında ve sosyal grup etkinliklerinde soğuk, yalnız ve uyumsuz kalabilirler. Bu öğrencilere aşağıdaki bazı yollarla yardım edilebilir:

- 1) Sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik genel düzenlemeler yapılmalıdır. Sadece öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerden oluşan özel düzenlemeler, onlar için gerekli olan koşulları, durumları ve deneyimleri sağlayamaz.
- 2) Grupla beraber çalışmak ve grup ortamlarında bulunabilmelerine yönelik yeterli derecede eğitimsel ve öğretimsel şartların, aktivitelerin, hobilerin, sınıfların, farklı ilgilere ait müfredat alanları sağlanmalıdır.
- 3) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin özsayı ve özgüvenlerini arttırarak utangaçlıklarının, dirençlerinin ve sertlik gibi tutumlarının üstesinden gelmek için, gruplara ve sosyal aktivitelere dahil edilerek onlara uygun fırsatlar verilmelidir.
- 4) Düşüncelerini diğer arkadaşlarıyla paylaşmalarında ve onlarla birlikte yaptıkları etkileşimlerde yardımcı olunmalıdır. Başlangıçta onların arkadaş edinmelerinde, gruplara katılım güçlüklerinde ve girişimlerinde yardımcı olunmalı ve özellikle sınıflarındaki aktif ve sosyal öğrencilerle irtibatı sağlanmalıdır.
- 5) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere önceden hazırlanmış ve düzenlenmiş öğrenme ortamları yardımıyla, sosyal becerilerinin geliştirilmesinin öğrenilmesinde, gruplara katılımlarında ve sosyal etkileşimlerinde yardımcı olunmalıdır. Bu sınıf ortamının sözlü iletişimleri, resimler ve çizimleri, slaytlar ve filmleri içermesi ve bu içeriklerin duygu

ifadeleri, vücut dili ve sembolleri, arzulanan ve arzulanan sosyal etkileşim davranışlarıyla ilgili olmalıdır.

6) Öğretim programlarındaki ilgilerini çeken bölümlerin belirlenmesinden sonra, onlara grup çalışmaları, tartışma ve sınıf arkadaşlarıyla diğer sosyal katılım fırsatları verilmelidir.

7) Öğretmenler yararlı eğitsel-öğretimsel materyaller ve geliştirilmiş teknoloji yardımıyla sosyal davranışlarını ve sosyal etkileşimlerini geliştirmeye çabalamalıdır (Mangal, 2007).

Rayner ve Ribbins'e (1999) göre öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitim ihtiyaçları normal öğrencilerininki gibi düzenlenmelidir. Onların sosyal yaşamlarında bağımsız ve topluma uyumlu olabilmeleri için okullarındaki eğitimsel ve yasal ihtiyaçları da sağlanmalıdır (aktaran Sarı, 2000).

I.1.3.3.2. Motivasyon

Birçok özel eğitimci ve diğer branşlardaki öğretmenler belirtmektedir ki özellikle orta ve lisede eğitim görmekte olan öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin öğrenmeye motivasyonları yoktur ve motivasyon sorunu onların genel özelliklerinden birisidir (Banda, Matuszny ve Therrien, 2009; Sanacore, 2008; Friend, 2011). Güdülenme, bireyin davranışlarını harekete geçirmesini ve davranışlarını yönlendirmesini sağlayan bir dürtüdür. Güdülenme ve inanç birbiriyle ilişkilidir. İnanç bireyin, başarısı ve başarısızlığının nedenleri konusunda kendine yaptığı açıklamalardır. Okuldaki başarısızlık öğrencinin güdülenmesini olumsuz yönde etkiler, dolayısıyla öğrenme güçlüğü olan öğrenciler kendilerine olan inançlarını yitirirler. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler başarısızlıklarını yeteneksizliklerinin bir sonucu olarak görürler. Onlar için başarısızlık daha fazla çalışmaya işaret etmemektir. Bu bakış öğrencilerin, başarılarının nedenini şans, arkadaş veya öğretmen yardımı, becerinin kolay olması gibi dış faktörlere bağlamalarına yol açabilir. Dış faktör yönlendirimli olarak kendilerini değerlendirirler (Smith, 2007; aktaran Özmen, 2012). Bu da öğrencilerin başarılı olmak için çaba harcamalarına yol açar. Arkadaşlarına göre daha pasif görünürler, soru sormaz ve yardım istemezler. Bu problemlerin üstesinden gelmek için öğretmenlerin öğretim yaparken bazı düzenlemelere önem vermesi gerekir. Öğretmenler öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif olmalarını desteklemeli, onlara olumlu tepkiler vererek onları överek sınıf

etkinliklerine katmalı, öğrenciler için teşvik edici eğitim ortamı hazırlamalıdır (Sexton, Harris ve Graham, 1998; aktaran Özmen, 2012).

I.1.3.4. Davranış Özellikleri

Sucuoğlu'na (2009) göre zihin engelli bireylerin davranış özellikleri engelli olmayan diğer kişilerde olduğu gibi çok çeşitlidir. Lucasson, güç davranışlar ile tehlikeli ve karşıt davranışların bireyin yaşam deneyimleri, yaşadığı ortam ve koşullar, kişilik ve sağlığa ilişkin özelliklerinin temel alınarak incelenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu düşünceden hareketle istenmeyen davranışlara odaklanan müdahale programları, tüm bu değişkenlere ilişkin veri toplandıktan sonra hazırlanmalıdır. Fiziksel sağlık ve akıl sağlığı bireyin işlevlerini azaltabilmekte, çoğaltabilmekte benzer şekilde bireyin yaşadığı/çalıştığı çevrenin koşulları da uyumunu etkileyebilmektedir. Bazı davranışlar çevresel özelliklerle ilişkili olmasına karşın çoğunlukla bu davranışların organik nedenlere ve zihin engele bağlı olarak ortaya çıktığı kabul edilmektedir. Bu düşüncelerden hareketle zihin engelli bireylerin davranışsal özellikleri hem karmaşık hem de çoktur.

Öğrenme güçlüğü öğrencilerde aşırı hareketlilik, dikkat eksikliği güçlükleri, toplumsal uyum güçlüklerinden sıklıkla söz edilmektedir. Yerinde duramayan, sınıfta sürekli dolaşan öğrencilere, dikkatini belirli bir süre belli bir beceriye odaklayamayan, bir etkinlik sırasında sürekli tuvalete gitmek isteyen öğrencilere her çevrede hemen her sınıfta rastlanabilir. Bu davranışlar herhangi bir öğrencinin öğrenme güçlüğü olduğunu göstermez, ne var ki öğrenmeye ket vurabilir. Örneğin, sınıfta zevkli bir metni okuma etkinliği sırasında tüm öğrenciler gerekli davranışı yerine getirirken, öğrenme güçlüğü öğrencinin ilgisi metindeki sözcükleri saymak, hayallere dalmak, sırasının üstünü kazımak ya da resimler yapmak olabilir. Kimi zaman aşırı hareketliliğin dikkat eksikliği ile ilintili olduğu varsayımı da ileri sürülmektedir (Topbaş, 1998).

Bazı zihinsel yetersizliği olan öğrenciler diğer bireylerden farklı olarak bazı davranışsal özellikleri de gösterebilmektedirler (Tekinarslan, 2010). Örneğin; Prader-Will sendromu olan bireylerde çok fazla yemek yeme davranışı bulunurken, diğer zihinsel yetersizliği olan bireyler bu davranışı göstermeyebilirler. Bazı zihinsel yetersizliği olan

bireylerin, kendini yaralama ve ısırma gibi davranış problemleri olabilmekte, bu davranışlar sağaltım teknikleriyle ortadan kaldırılabilmekte ya da azaltılabilmektedir.

Öğrenme güçlüklü olarak nitelendirilen öğrencilerin bazıları duygusal olarak akranlarına kıyasla daha olumsuz yaşantı içerisinde olabilirler. Genellikle, içe kapanık, mutsuz görünümlü ya da daha az gülen, özgüveni bulunmayan, kadercı ve çaresiz bireyler olma riski taşırlar. Okulu gereksiz görebilir, sürekli başarısız beklentisi yaşayıp çabalarının sonuçlanmayacağı duygusuna kapılabilirler (öğrenilmiş çaresizlik). Bu davranışlar çevre ile etkileşimi de olumsuz etkilediğinden toplumsal uyum sorunları da gözlenebilmektedir (Topbaş, 1998).

I.2. Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrenciler ve Müzik

“Her çocuk için müzik” söylemi 90’lı yıllarda Ulusal Müzik Eğitimcileri Konferans’ında Amerikan müzik eğitimcileri tarafından slogan haline getirilmiştir. Günümüzde ise bu söz, bireysel farklılıklara bakılmaksızın normal okullarda bütün öğrencilerin müzik eğitimi alabilmeleri sağlanmalıdır olarak hedef göstermektedir. Bu söz, doğası gereği normal ve özel eğitim sınıflarındaki tüm öğrencileri kucaklamaktadır. Öğrenme güçlüğü olmayan normal öğrencilere sağlanan eğitim çeşitliliğinin aynısı müzik ve sanat dahil edilerek öğrenme güçlüğü olan öğrencilere de sunulmalıdır. Müzikle beraber başarı ve memnuniyet hissi öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere de verilmelidir. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin müzikle tanışma hakları normal öğrencilerinki kadar vardır (Harris, 1991). Betty Welsbacher (1980), konuyla ilgili şunu belirtmektedir (aktaran Harris, 1991):

“Müzik terapi bu çocukların yaşamlarında önemli bir güçtür. Müzikal deneyimlere katılma ve müziği öğrenme fırsatı onlar için diğer çocuklar kadar gereklidir.”

Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere müzik eğitimi özel dikkat ve onların da içinde olduğu eşit müzik eğitimi programı gerektirmektedir. Özel eğitim kurumları bu öğrencilerin genel eğitim programlarına uyumları açısından önemli bir işlev yürütmektedir. Şüphesiz müzik eğitimcileri de bu işlevde çok önemli bir rol oynamaktadır fakat müzik eğitimcileri öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik müzik dersi hazırlıklarında birçok zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Müzik öğretmenlerinin zorluğu, öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin öğrenme durumundan ziyade, onlara yönelik öğretim planlamasıdır (Harris, 1991).

Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik anlamlı ve amacına uygun öğretim planlaması gereksinimi her geçen gün artmaktadır. Müzik eğitimcilerinin özel eğitim sınıflarında öğrencilere yönelik nasıl bir hazırlıklarının olabileceğine dair yeteri kadar çalışmanın olmadığı görülmektedir. Eğitim kurumlarının temel hedeflerinde normal öğrencilerin olması temel kazanımların oluşmasında sorunlar yaratabilmektedir. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitiminde görev alacak kişilerin, onların problemlerini anlayan ve onların ihtiyaçlarına göre dizayn edilmiş öğretim programlarına sahip profesyonel bireylerden oluşması gerekmektedir. Müzik eğitimcilerinin müzisyenlik yönünden daha çok sayıları artmakta olan öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle baş edebilecek özelliklere sahip olabilmesi önemlidir.

Lehr (1988) özel eğitim sınıflarında hizmet verecek müzik eğitimcilerinin müzisyenlik becerilerine ilaveten sahip olmaları gereken beceri ve bilgileri şu şekilde sıralamaktadır (aktaran Harris, 1991):

1. Öğrenme güçlüğünün çeşitli özelliklerini bilmek,
2. Öğrenme yöntemlerini bilmek,
3. Bireyselleştirilmiş eğitim programları planlaması sürecinde müzik eğitmeninin rolünü bilmek,
4. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin müzikal becerilerini ölçme becerisine sahip olmak,
5. Öğretimsel hedefleri ve müzik eğitimi kazanımlarını kurgulayabilmek,
6. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitimsel verilerine uygun öğretim stratejilerini geliştirebilme,
7. Kaynaştırma sınıflarındaki öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin gereksinimlerine yönelik müzik eğitimi deneyimlerinde değişiklikler ve geliştirmeler yapabilmeleridir.

Lehr (1988) bunlara ilaveten öğrenme güçlüğüne yönelik hizmet içi eğitimler ve çözüm toplantılarına olan ihtiyacın arttığını belirtmektedir. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin müzikal becerilerini ve bilgilerini arttırmayı hedefleyen öğretim tekniklerine ihtiyaç vardır.

Thompson (1980, aktaran Harris, 1991) müzik eğitimcileri ve özel eğitimcilere dair çözümlenmemiş üç unsuru şu şekilde belirtmektedir:

1. Öğrenme gücüne sahip öğrencilerin başarılı olarak müzik öğrenmelerini garanti altına alabilecek öğretimsel stratejilerin tasarlanması
2. Müzik derslerinde davranışların kontrol altına alınabilmesi için etkili stratejilerin geliştirilmesi
3. Kaynaştırma eğitimi verilen okullar ve servislerde müzik dersleri ve provalar için idari destek sağlanması

Eğitimciler, öğrencilerin derslere dahil olabilmelerine yönelik motivasyonlarını sağlama problemlerine sahiptirler ve müzik bu yükümlülüğün gelişmesine yardım edebilecek tek yol olabilir. Entegre edilmiş müzik deneyimleri, öğrencilerin okuma, yazma, düşünme ve analiz etme becerilerini öğrenimleri sırasında heyecan sağlayarak geliştirebilmektedir (Legutko ve Trissler, 2012). Hatta Gardner'ın çoklu zeka kuramı, Mozart Etkisi ve öğrenmede örnek olay katılımcılarına göre müziğin ilkökul, ortaokul, lise, sanal sınıflar ve çeşitli kolej okullarına entegre edilmesi öğrencilerin okumalarını ve yazmalarını daha kolaylaştırmaktadır (DiEdwardo, 2005 aktaran Legutko ve Trissler, 2012). O'Bruba'ya (1987) göre ilköğretim seviyesinde müzikal yeteneği iyi veya zeka seviyesi ortalamanın üzerinde olan veya olamayan öğrencilerin okuma-yazma eğitiminde müziğin kullanımı öğrencileri motive edebilir ve becerilerini arttırabilir. O'Bruba (1987) müzik ve yazının sembol yapılarının soldan sağa doğru, görsel ve duyuşsal ayırım gibi benzerliklerinden dolayı ilk okuma etkinliklerinde ilham ve uyarım için müziğin kullanılabilceğini belirtmektedir (aktaran Legutko ve Trissler, 2012). Kariuki ve Honeycutt (1998) duyuşsal ve davranış bozukluğu olan iki öğrenciyle müziği uyarıcı unsur olarak kullanarak yaptığı bir çalışmada öğrencilerin spontane yazma etkinliklerinde nitelik ve nicelik açısından yazımlarının pozitif etkilerini ispatlamıştır. Kariuki ve Honeycutt (1998) araştırmalarıyla ilgili şu tespitlere varmıştır:

“Araştırma boyunca yapılan gözlem, öğrencilerin yazma etkinliklerinde dış reaksiyonlarında farklılıklar ortaya çıkarmıştır. İki öğrencinin de müzik olmadığı zaman sınıf ortamından kolaylıkla dikkatlerinin dağıldığı gözlemlenmiştir. Onlar müzik olmadığı zamanlarda açık bir şekilde isteksiz ve yılmış görünmekteydiler. Yazı

etkinliklerini sözlü ve fiziksel olarak (artış halinde sıkılganlık hareketleri) şikayet ettiler. Buna karşın aynı öğrenciler müziğe maruz kaldığında yazı etkinliklerine dirençleri azaldı ve dışarıdaki rahatsız edici olan şeyleri görmezden gelebilmeye ve yazılarına odaklanmaya başlayabildiler. Bu, öğrencilerin daha fazla, hacimli ve kaliteli yazılar yazmalarına ve pozitif davranışlarına olanak sağlamıştır.”

Donohoe ve McNeely' nin (1999) ilköğretim 4. sınıf düzeyinde öğrenme güçlüğüne sahip iki öğrenciyle buna benzer bir diğer çalışmada müzik dinletilmeden yazı etkinliği verilen öğrencilerin yazdıkları kelime sayısının, müzik dinletirken ki sayısına göre azaldığını belirtmektedirler (aktaran: Legutko ve Trissler, 2012).

Akademik alanların birçoğunda yetersizlik gösteren öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin, müzik öğretim süreçlerinde de yetersizlikler sergiledikleri gözlenmektedir. Ülkemizde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik müzik eğitimi ve öğretimi çalışmalarının azlığı görülmekte fakat bununla birlikte yapılan yeni çalışmaların olduğu dikkat çekmektedir. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitim ve öğretim hakları her alanda olduğu gibi müzik eğitimi alanında da haklarıdır.

Müzik terapi, özel eğitim alanıyla ilgili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir (IDEA 1997, aktaran Sze ve Yu, 2004). Engelli bir çok öğrencinin özel eğitimsel muamele ihtiyacından dolayı müzik terapi, özel eğitimde önemli bir rol oynayabilir. Müzik eski zamanlardan beri tedavi metodu olarak kullanılmaktadır. Müzik negatif duyguları etkisizleştirir, strese karşı olan dayanma tahammülünü artırır, iç huzurumuzu düzenler. Müzik terapi uygulamaları, çeşitli bilişsel ve biyolojik problemlerden dolayı yıpranan insanlara yardımcı olabilir. Müzik ayrıca zihinsel yetersizliğin birçok türüne sahip insanların yaşam kalitesini yükseltmede yardımcı olabilir (Sze ve Yu, 2004).

Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler anaokulundan başlayarak lise eğitimlerine kadar müzik sınıflarına gelmekte ve öğrenim görmektedirler. Müziğin içerik alanlarındaki etkili entegrasyonu, bütün çocukların öğrenmeye istekli olmalarına yönelik bir ortam sağlar. Houchens'e (1983) göre etkili bir müzik eğitimi programı öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler üzerinde iyi sonuçlar verir. Müzik eğitimi, öğrencilerin düşünmelerine, sebep-sonuç çıkarımlarına, problem çözümlerine, analiz edebilmelerine, değerlendirebilme yetenekleri ve yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik somut ve aktif katılımlı deneyimler kazandırır (aktaran Sze ve Yu, 2004).

Müzik terapinin bilişsel yetersizliğe sahip öğrencilere etkisi üzerine birçok araştırma yapılmış ve önerilerde bulunulmuştur. Straum bilişsel yetersizliğe sahip öğrencilerin sosyal ve

dil gelişimine yönelik alanlarda müziğin kullanılmasını önermektedir. Müzik öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin sosyal, duygusal, devinimsel ve bilişsel işleyişlerinde bir gelişim aracı olarak kullanılabilir. En önemlisi müzik derslerindeki pozitif deneyimler onların kendilerine güvenlerini sağlayabilir ve onları gururlu, neşeli hissettirebilir. Bunlara ilaveten öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin oldukça fazla boş vakitleri vardır. Kazanacakları müzik becerileri, onların bu boş vakitlerini doldurabilecekleri eğlenceli ve hoş zamanlar geçirmelerini sağlayabilecektir. Bu müzik deneyimleri onların davranışlarını olumlu yönde etkileyebilir. Bu, onların sosyal yaşamlarını ayarlamalarına, üstesinden gelebilmelerine yardımcı olabilir (Harris, 1991).

I.3. Özel Eğitim ve Müzik Eğitimi

1960 ve 1970’li yıllar insan haklarına olan ilginin en fazla olduğu zamanlardır. Müzik eğitimcileri de bu ilgiye alakasız kalmamışlar ve öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik eğitim konusunu ele almışlar ve ilgilenmişlerdir. 1980’li yılların başı ise dünyada müzik eğitimcilerinin özel eğitim alanındaki faaliyetlere katılmaya başladığı zamanlardır. Günümüzde ise müzik eğitimi öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için kolay uyum sağlanabilen, davet eden ve ödüllendiren bir alan durumundadır.

Ruth Zinar (1987) çocukların hayatında müziğin, eğlence, haz ve gelişim fırsatı olduğunu belirtmektedir. Ama müzik belki de onların öğrenim süreçlerinde onlara ulaşabilmenin tek yolu veya en önemli parçası olabilir. Müzik performansında başarılı olan çocuklar sosyal ortamları kadar geliştirilmiş öz saygılarından da fayda sağlayabilirler. Müzik, normal ve üstün yetenekli öğrencilere olduğu kadar öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için de eğitici ve onlara ulaşım aracıdır. Sahip oldukları dezavantajlara bakılmaksızın bütün çocuklar müzik vasıtası ile başarmaya ve katılım sağlama yeteneğine sahiptir.

Bayless ve Ramsey (aktaran Harris, 1991) müziğin öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere olan pozitif etkilerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Katıksız haz ve keyif,
2. Bireysel ifade ve öz saygı hissi için fırsat,
3. Dil gelişimi ve konuşma berraklığı potansiyeli,
4. Dikkatli dinleme gelişimi,

5. Agresif hareketlerde azalma ve duygusal dengelerinde artış olanağı,
6. Dikkat süresi artışı,
7. Hiperaktivite azalması,
8. Daha iyi kassal koordinasyon ve ritmik hareketler,
9. Endişe, tansiyon ve fiziksel sertlik rahatsızlıklarında azalma,
10. Alışılmadık davranışlarda değişim,
11. Sosyal katılım fırsatı,
12. Dikkat çekme fırsatıdır.

Harris'e (1991) göre özel öğrencilerle çalışan ideal bir müzik eğitmeninin şu özelliklere sahip olması beklenir:

1. Her bir öğrencinin problemlerini ve becerilerini tanımalı ve anlamalıdır,
2. Öğrencilerin kusursuz müzik deneyimleri yaşayabilmesi için hangi becerilerinin geliştirilmesi gerektiğine dair bilgi sahibi olabilmesi,
3. Bireysel becerilerini ve problemlerini hedefleyen müzikal kazanımlar amaçlarken bunlara yönelik müzik aktiviteleri hazırlayabilme becerisine sahip olabilmektir.

Müzik eğitiminin genel kazanımları müzikal bilgi ve becerileri geliştirmektir. Buna ek olarak bireyin müzisyenlikte gelebileceği en yüksek seviyeye ulaştırma da diyebiliriz. Bu kazanımlar özel eğitim sınıfları için de geçerlidir. Öğretmen bireysel farklılıkların farkında olmalıdır. Bu farklılıklara göre bireysel planlar hazırlamalı ve uygulamalıdır. Öğretim planı kazanımları öğrencilerin gelişimsel seviyelerine uyumlu olmalıdır. Hedefler sürekli değişebilirse başarının artabileceği görülebilir. Müzik eğitimcileri müziksel olduğu kadar müziksel olmayan kazanımları da hedeflemelidir. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için normal öğrenciler gibi müziksel beceriler, kavramlar ve deneyimler düşünülmelidir.

I.4. Özel Eğitimde Müzik Etkinlikleri

M.E.B.'e (2008) göre müzik; türlü sesleri kulağa hoş gelecek şekilde dizme ve insan duygularını, düşüncelerini seslerle anlatma sanatıdır. Henüz anne karnındayken duymaya başlayan bebeklerin müziğe verdikleri tepki bilinmektedir. Müzik estetik bir değer olmasının yanı sıra eğitimciler için çok önemli bir eğitim aracıdır. Bu nedenle müzik, normal gelişim gösteren çocukların yanı sıra engelli çocukların da eğitim programları içine yerleştirilmelidir. Okullarda, çocuklara eğlenerek ritim duygusunu aşlamak, farklı müzik aletlerini tanıma ve

kullanmalarına ortam tanımak, ses ve hareketlerle müzik duygusunun gelişmesine yardımcı olmak, bu alanda yeteneği olan çocukların keşfine katkı sağlamak amacıyla müzik etkinliği yapılmaktadır.

Müzik etkinliği, çocuğun müzikle ilgili yeteneklerini ortaya çıkaran, ses, kulak ve zevk eğitimine yardımcı olan, dinleme alışkanlığı kazandıran, şakı söylerken yeni sözcükler öğrenmesine, estetik duygular geliştirmesine yardımcı olan bir etkinliktir. Çocukların doğuştan itibaren müziğe karşı ilgi ve yetenekleri vardır. Bu ilgi ve yetenek, çocuğu müziği öğrenmeye sevk etmekte ve çocuğun hayata ilk gözlerini açtığı anlardan itibaren doğa ve insanlarla ilk ilişkileri seslerle başlamaktadır. Müziğin iki ana unsuru olan ritim ve sesi çocuk küçük yaşlardan itibaren kavrayabilmekte, annesinin ninnilerine uygun ölçülü sesler çıkarabilmekte, müzik parçasına uygun hareketler yapabilmektedir. Sadece çocuklar değil, bazen yetişkinler de duydukları müziğin etkisinde kalır, gün boyu o melodiyi mırıldanır, bazen elleri ve ayakları ile eşlik ederler. Çeşitli duyguları, düşünceleri, izlenimleri sesler ve ritimlerle ifade etmeyi sağlayan müzik, okul öncesinde ve özel eğitimde etkili ve çekici bir etkinliktir. Bu dönem, müzik eğitiminin ilk basamağını oluşturur (M.E.B, 2008).

I.4.1. Özel Eğitimde Kullanılan Müzik Etkinliklerinin Önemi

Aşağıda özel eğitimde kullanılan müzik etkinliklerinin önemine dair bilgiler sunulmaktadır (M.E.B, 2008).

1. Özel eğitimde müzik çok değerlidir; çünkü başarı getirir. Özel eğitime muhtaç çocuklar için başarının kendisi çok önemlidir.
2. Müzik etkinlikleri ile özel eğitime muhtaç çocukların motivasyonu artar.
3. Çocuklar eğlence, yaratıcı ifade ve duygusal tepkilerde deneyim kazanırlar.
4. Çocuklar duygularını, düşüncelerini ve yaşadıkları olayları rahatça ifade ederler ve çocukların streslerinin azalmasında müzik son derece etkilidir.
5. Çocukların öz saygılarının gelişimine yardımcı olur.
6. Çocuklar sakinleşir, onlara dinlenme ortamı sağlanır.
7. Çocukların benlik değerlerinin artmasına yardımcı olur.
8. Çocukların dinleme becerileri, işitsel algıları ve dikkat süreleri artar.
9. Dili kullanmalarında yardımcı olur.

I.5. Ritm

Kephart (1971) ritmi şu şekilde tanımlamaktadır:

“Ritim, tempo aralıkları arasındaki eşitliğin ve denkliğin farkındalığını içerir. Sabit bir ritim, eşit zamanlı aralıkların sıralı olarak devam etmesidir. Bu zaman aralıklarının eşit olmasından dolayı, aralıklar zamansal olarak tıpkı uzunluk ölçüleri gibi uzamsal olarak birleşirler. Öncelikli önkoşul birimlerin kendi arasında uygunluğudur. Bu tutarlılık ritim tarafından sağlanır.”

Ritim, müziğin temel unsuru olarak son derece önemlidir. Ritim her insanın doğuşuyla birlikte getirdiği bir duygudur. Ritim çevremizde mevcut olan bir doğa olayıdır. Ormandaki seslerde, akan derelerde, şehirlerde, insanların konuşmalarında hep ritim vardır. Her sesin belirli bir ritmi vardır ve çeşitli uzunluklarıyla art arda gelen sesler müziğin ritmini oluşturmaktadır. Çocuklar elleriyle, ayaklarıyla, bedenleriyle, araçlarla ya da sözlerle ritim tutabilirler (M.E.B, 2008).

Nöroloji, nöropsikoloji ve özel eğitim alanındaki araştırmalar beyin-davranış ilişkisi durumuna yönelik birçok çalışma yapmışlardır. Bu araştırmalar özellikle beynin sağ ve sol yarımkürelerinin fonksiyonlarını tasarlamak amacıyla kurgulanmıştır. Araştırmacılar genellikle sözel öğrenmenin beynin sol yarımküresinde gerçekleştiğini ortaya çıkarmışlardır. Beyinle ilgili araştırmalar ritmin işlendiği bölümün sol yarımküre olduğunu belirtmektedir. Yetişkinlerin örneklem grubunda olduğu bu araştırmalar, beynin her iki yarımküresinin müzikal elementlerini incelemiştir. Ritmin beynin sol yarımküresinde işlendiğini belirten bu araştırmaların genel bulgu ve tartışmalarında, melodi ve armoninin beynin sağ yarımküresinde işlendiği belirtilmektedir. Bu araştırmaların yetişkinlerde yapılmış olmasından dolayı çocuklarda farklı olabileceğine dair yaygın bir kanaat yoktur. Bununla birlikte bu araştırmalar makul eğitimsel önerileri de sunmaktadır. Bu araştırmalar sözel olmayan işleyişlerin (ritmik) ve sözel işleyişlerin beynin sol yarımküresinde işlem gördüğünü ve aralarında bir ilişki olduğuna dair hipotez sunmaktadırlar. Bu hipotez okuma bozukluğuna sahip öğrenme güçlüğü öğrencilerin aynı zamanda ritim işleyişlerinde de sorunlar olabileceğini öne sürmektedir (Atterbury, 1983).

Kaynaştırma eğitimi alan ilköğretim müzik sınıflarındaki öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler, geleneksel grup metotlarıyla ritim dersleri uygulandığı için fark edilmeyen öğrenme problemlerine sahip olabilirler. Müzik öğretmenleri, kaynaştırma sınıflarındaki öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin geleneksel ritmik performans aktivitelerinde

sergileyebilecekleri olumsuz dönütleri, öğrencilerin günlük derecelerini bilmedikleri için anlayamayabilirler (Atterbury, 1983).

Atterbury (1983) yaptığı bir çalışmada 7 ve 8 yaşlarında normal ve öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere algı ve ritmik performans testi uygulamıştır. Araştırmacıya göre öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler kolay ritmik kalıplarını normal öğrenciler gibi algılamışlar fakat zor olan ritmik kalıpları ise normal öğrenciler gibi algılayamamışlardır. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler ritmik kalıpları tekrarlamada normal öğrencilerden daha az başarılı olabilmişlerdir. Araştırmacıya göre öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere ritim eğitimi verilirken iki temel husus göz ardı edilmemelidir: birincisi ‘algılama’ ikincisi ise ‘performans’.

İşitsel algı becerilerinin dil ve konuşma öğrenimde önemli bir yeri olduğu varsayılmaktadır. Heckelman’da (1969) duyuşal motor becerilerinin (görme, dokunma, duyma ve motor becerilerinin kaslara ve hareketlere yön vermesi) öğretiminde bu becerileri ve özellikle ritmik algıyı vurgulamaktadır. Birçok klinik tedavi uzmanı öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin duyuşal algı becerilerini geliştirmeye yönelik ritmik algı becerilerini içeren müziksel aktivitelerin avantajlarını rapor etmektedir.

Zihinsel veya gelişimsel yetersizliğe sahip öğrencilerle çalışan müzik terapistleri ve özel eğitimciler, müzik eğitimi kapsamında olan ve müzik aktiviteleri vasıtasıyla uyarlanabilen davranışları da içeren ritmik algı becerisinin gelişimi ile ilgilidirler (Grant ve Lecroy, 1986).

M. E. B.’e (2008) göre ritim duygusunu geliştirmek için; ritmi dinleme, ritimle verilen hareketi taklit etme, temposu farklı ritimleri ayırt etme, kelimedeki hece sayısı kadar ritimle vuruş yapmave farklı hareketlerden çıkan seslerle ritim tutma (Merdivenlerden hızlı ve yavaş çıkma, top sektirme gibi hareketin sesine uygun ritim tutma) çalışmaları yaptırılmalıdır.

I.6. Şarkı Öğretimi

Şarkıların öğrencilerin yaşları ve sayılarına göre seçilmesi müzik öğretmenleri ve müzik terapistleri tarafından tavsiye edildiği görülmektedir. Birçok şarkı öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin yeteneklerine ve erken yaş düzeylerine uygundur. Bu şarkılar bireysel ve grup olarak icra edilebilir. Şarkı oturumu veya etkinliği düzenleme planı yapılacağı zaman

farklı şarkı veya aktivite türleri arasında denge kurulmalıdır (Lloyd, 2007). Lloyd'a (2007) göre şarkı oturumları şunları içerebilir:

- 1) Şarkı oturumlarının içeriklerinin anlatımında bazı öğrenciler için görsel destekler sağlanabilir. Örneğin yapışkanlı bir tahtaya o oturumdaki konular ve sözler görsellerle beraber soldan sağa doğru yapıştırılarak öğrenciler için daha açıklayıcı bir tanıtım yapılabilir. Böylece öğrenciler konuların ve sözlerin sırasını görebilir ve o anda hangi bölümde olduklarını daha rahat kavrayabilirler.
- 2) Onların dikkatlerini çekebilecek bir 'merhaba şarkısı' o an nerede olduklarını düşündürerek yeni aktiviteler için heyecan sağlayabilir.
- 3) Öğrencilere bir şarkı dinlettirilerek odaklanmaları sağlanabilir ve enstrümanlardan ses çıkarmalarına teşvik edilebilir.
- 4) Kayıttan veya canlı olarak kısa bir eser dinletimi,
- 5) Enstrümanlar ya da bilinen şarkılar arasından bir seçim yaptırılabilir. Onların sevdikleri ve ilişki kurabildikleri şarkılar onların ifade becerilerini geliştirebilir, semboller ve fotoğraflarla desteklenebilir.
- 6) Dinletilen şarkılara hareketlerle ve kendi sesleriyle tepki verebilmeleri teşvik edilebilir. Bu onların ses üretmelerini (el çırparak, ayaklarıyla vurarak) veya ritmik hareket etmelerini sağlayabilir. Öğrencilerin bireysel tepkileri, öğretmenleri ve arkadaşlarını taklitlerle zenginleştirilebilir.
- 7) 'Hoşça kal' şarkısıyla bireysel ve grup aktiviteleri değerlendirilerek şarkı oturumu bitirilebilir.

Müzik öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin özellikle duygu durumlarının ve hislerinin ifadesinde çok etkilidir. Birçok değişik düzeydeki öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin kendisinin ve etrafındaki diğer arkadaşlarının duygularını tanımasının ve anlamasından elde edilebilecek çok kazanım mevcuttur. Bu kazanım öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin için özellikle önemli olabilir. Okullardaki öğretim programlarında öğrencilerin duygularını anlamının önemi çoğunlukla belirtilmesine rağmen bunun öğretimi genel olarak zor bulunur ve bu yüzden müzik bunu anlamayı yardımcı olmada çok önemli bir unsur olabilir. Öğrencilerin müziğin etkileyici unsurlarını beğenmeleri, müziğin onlara ne söylediğine odaklanmaları sağlanarak artırılabilir (Lloyd, 2007).

I.6.1. Şarkılarda Tekrarların Kullanımı

Şarkılar kasıtlı olarak bol tekrarlar içermelidir (örneğin: melodik tekrarlar, ritimler ve popüler müziklerin küçük motifleri). Banal olmasından kaçmanın çok zor olmasına rağmen, araştırmalar göstermektedir ki melodik tekrarlar müziğin ve öğrenmenin önemli bir elementidir (Schaffer 1977; Trehub ve Trainor 1998, aktaran Lloyd, 2007). Sadece majör ve minör tonlar değil, modal (halk) müzikleri de yararlı alternatifler sağlayabilir. Öğrenme gücüne sahip öğrencilere yönelik birçok şarkıda anahtar sözcükler kullanır. Mısralar arasında genellikle bir veya iki kelimedede değişiklikler olur ve böylece öğrencilere şarkılara ve hareketlere maksimum düzeyde tahmin ve katılım fırsatı verilmiş olur. Tekrarlar vasıtasıyla öğrenciler melodilerin kısa parçalarını veya müzik cümlelerin bitişlerini beklemeyi öğrenirler. Ritimlerde ağırlaşma ve hatta durma, öğrencilerde merak duygusunu uyandırarak yeni melodileri bekleme eğilimi yaratabilir. Öğrencilerin yeni melodileri umma eğilimi ve müzik beğenisi bu yolla arttırılabilir. Şarkılar birçok müzik sitilleri içermelidir (Lloyd, 2007).

I.7. Müzik Öğretmenlerinin Sorunları

Araştırmacılar okullardaki kaynaştırma eğitiminin başarılı olabilmesinin en önemli değişkeninin öğretmenlerin, öğrenme gücüne sahip öğrencilere olan tutumu olduğunu belirtmektedirler. Yapılan araştırmalarda öğrenme gücüne sahip öğrencilere müzik eğitimine yönelik kaynaştırma fikrine dair müzik öğretmenlerinin tutumları genellikle olumlu yöndedir (Brittin, 1995; Hawkins, 1992; Sideridis ve Chandler, 1995; White, 1981–1982; Wilson ve McCrary, 1996: aktaran Weelden ve Whipple, 2007).

Thompson'a (1999) göre müzik öğretmenlerinin genel veya özel müzik sınıflarında değişik düzeyde öğrenme gücüne sahip öğrencilerle sınıfta karşılaştıkları ilk gün, sürece dahil olma anıdır. Müzik öğretmenlerinin geniş ve farklı gruptaki öğrencilere eğitim sağlamada uzman olmalarına rağmen, öğrenme gücüne sahip öğrencilerin eğitim-öğretime adapte olmalarında ve öğrencilerin bazen muazzam gereksinimlerine karşılık verebilmede sorunlar yaşadığı görülmektedir. Bununla birlikte müzik öğretmenleri bu zorlukları baştan kabullenmiş ve 'Her çocuk için müzik ve müzik için her çocuk' sözünü azimle ve kararlılıkla kanıtlamışlardır. Müzik öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin öğrenme

güçlüğüne sahip öğrencilere öğretimde özgüven eksikliği ve yüksek derecede düş kırıklığı olduğu hissi görülmektedir.

Müzik öğretmenlerinin özel eğitim sürecine dahil olmalarında karşılaştıkları iki durum vardır. Birincisi idari (yönetimsel), ikincisi ise pedagojiktir. Öğretmenler sürece dahil olmayla alakalı politikaları etkileme veya kontrol edebilmeleriyle ilgili yapabileceklerinin çok kısıtlı olması durumunda kendilerini hayal kırıklığına uğramış hissetmektedirler. Bu meselelerden kaynaklanan sorular, birçok kararın temelini oluşturan eğitimsel ilkeleri etkilemektedir:

1. Hangi öğrenciler hangi müzik sınıflarına yerleştirilir?
2. Sınıflar kaç öğrenciden oluşur?
3. Sınıflarda yardımcıları var mıdır ve bu yardımcıları müzik derslerinde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışmaya gönüllü müdür?
4. Yardımcılar veya gönüllüler müzik öğretmeniyle görüşme yapmaya ne kadar uygun ve gönüllülerdir?
5. Uyarlanabilir müzik materyalleri ve ekipmanları sağlanmasına yönelik ne kadar kaynak ayrılmıştır?

Bu sorunlar göz ardı edilemez. Müzik öğretmenleri okul kararlarının alınmasında, öğrencilere yönelik çevre şartlarının lobi faaliyetlerinde destekçi olarak görev almalı ve böylece genel müzik sınıflarında daha başarılı olmalıdır. Aynı zamanda şu da bilinmelidir ki bu süreç, büyük bir efor ve zaman gerektirir ayrıca bütün bireyleri memnun edemeyebilirsiniz. Pedagojik sorunlar ise tamamen öğretmenlerin kontrolü altındadır. Şüphesiz öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitime dahil olma sürecinin ilkeleri, müzik eğitimini önemli derecede etkilemekte fakat genel müzik eğitimi öğretmenleri ne öğreteceklerinin ve nasıl öğreteceklerinin kararını hemen vermek zorundadırlar. Özel eğitimde müzik, daha fazla model olma, daha aktif katılımlı, daha çoklu algılama deneyimleri, daha fazla tekrar, daha fazla pratik yapma, öğrenme için daha fazla zaman ve daha fazla bireysel dikkat anlamına gelmektedir. Okullardaki idari politikaların sınırlamalarına bakılmaksızın, müzik öğretmenleri başarılı öğrenme deneyimleri sunan pedagojik durumlarını kendileri denetlemelidirler (Thompson, 1999).

Müzik öğreniminin amaçları bütün öğrenciler için aynı olmalıdır. Birkaç istisna dışında öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler, öğrenmek için farklı yollara ihtiyaçları

olmalarına karşın şarkı söyleyebilir, enstrüman çalabilir, müziğe tepki verebilirler. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflara derse girmeden önce öğretmenler her zamanki gibi ders planları hazırlarlar. Planlar hazırlandıktan sonra üç soru gözden geçirilmelidir:

- 1) Dil kullanımı: Öğrencilere dil kullanımı ne zaman yapılacak?
- 2) Kaynaşma gereklilikleri: Öğrencilerin arkadaşlarıyla ne zaman kaynaşması gerekecek?
- 3) Fiziksel katılım: Ne tür fiziksel aktivitelere ihtiyaç var?

Bu sorular cevaplanmadığı takdirde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin büyük çoğunluğunun dil, sosyal ve fiziksel yetersizlikleri devam edecektir. Adapte edilmiş müzik öğretimi aktiviteleri bu üç alanda öğrencilerin başarılı müzik deneyimleri sağlamaya yönelik önemli bir adımdır (Thompson, 1999).

1) Dil kullanımı: Birçok yetersizlikler öğrencilerin konuşmasını, okumasını veya dili kullanma becerisini sınırlamaktadır. Konuşma ve dil yetersizliğine sahip öğrenciler için müziğin çok önemli ve değerli olmasının sebebi ise duygularını söylemeye ihtiyaç duymadan birçok şeyi ifade edebilmesidir. Bununla birlikte bazı müzik öğretmenleri öğretme ve konuşmayı birbirine eşit tutmaktadırlar. Onlar şarkıları sözlü olarak tanıtmaya, sözel direktifler verme, sözel tanımlar ve duyulan müziği sözlerle anlatma zorunluluğu hissederler. Okuma, duyma ve dil süreçlerinin ihtiyacını azaltmaya yönelik yollar bulma, birçok öğrencinin müzik dersindeki başarısını arttırabilir. Örnek olarak:

- 1) Öğrencileri derse başlangıcında bir şarkı veya enstrümantal bir müzikle selamlama,
- 2) Öğrencilere jest veya mimiklerle isteklerde bulunma (kitap veya materyal isterken),
- 3) İstenilen vücut pozisyonuna model olarak ve enstrümanımla onlarla konuşmadan eşlik etme,
- 4) Dinlemeye yönlendirmek için görselleri (renkler, şekiller ve resimler) kullanma olarak sıralanabilir.

Bunlara ek olarak sözel becerileri sınırlı olan öğrenciler için sözlerini öğrenmesi gereken problem yaratabilecek şarkılar vardır. Sözleri ifade edebilmek için resimler kullanılmaya çalışılabilir. Örneğin hayvanlarla ilgi uzun sözleri olan bir şarkıda hayvan resimleri kullanılarak öğrencilerin hayvanları tanıması ve sözleri hatırlaması sağlanabilir.

Veya öğrencilerin okuma derslerine giren öğretmenine şarkıların sözleri verilebilir. Böylece öğrenciler metinleri tekrar ederek şarkı öğretimi daha iyi olabilir.

2) Kaynaşma gereklilikleri: Öğrenme güçlüğüne sahip bazı öğrencilerin sosyalleşmeyi öğrenebilmeleri kısıtlıdır. Bazıları kendilerini izole edebilir, bazıları yaşlıları veya yetişkinlerle bir araya geldiğinde agresif ve uygun olmayan davranışlar sergileyebilirler. Öğrencilerin okullardaki müzik deneyimlerinin çoğu sosyal deneyimlerdir. Öğrenciler yalnız olmaktan daha çok gruplar içerisinde müzik etkinliklerinde bulunurlar. Dersler onları sosyal etkileşimlerden uzaklaştırmamalı ve böylece gereken yeterli altyapı sağlanmalıdır. Bu hiçbir öğrenciyi öğrenme aktivitelerinde dışarıda bırakmayan iyi plan yapan bir öğretmen gerektirmektedir. Bu planlar öğrencilerin istenilmeyen davranışlarını sergilememesine imkan tanıyabilir (Thompson, 1999). Öğretmenlerin planlarına yönelik örnek olarak:

1. Sınıflarına girme ve oturacakları yerleri bulma yolları,
2. Kitaplar ve diğer materyallerin nasıl dağıtılacak,
3. Enstrümanların hangi öğrencilere verileceğine dair yöntemler,
4. Partner, küçük gruplar ve sosyal birliklerin seçimi,
5. Öğrencilerin sınıflar arası geçişlerinin sağlanmasıdır.

Bazı öğretmenler dersin içeriğiyle ilgili kusursuz planlar yapabilirler ama bu öğretmenlerin geçerlilikleri sınıf yönetimine gelince başarısızlığa uğrayabilir. Öğrencilerin zayıf sosyal becerileri iyi oluşturulmuş sosyal ortam ve istikrar gerektirmektedir. Öğrencilerin ne zaman arkadaşlarıyla ve öğretmenle iletişime geçeceğine dair planlar titizlikle gözden geçirilmelidir. Planlar öğrencinin öğretmenin hangi davranışları isteyip istemediğini bilebileceği şekilde net yapılmalıdır. İstenilen davranışlara daha fazla fırsatlar verilebilir (Thompson, 1999). Örneğin:

1. Birçok disiplin problemleri görev verilerek önlenir, görev almayan öğrenciler öğretmenin bulunduğu yere yakın oturtulabilir.
2. İstekli öğrencilere enstrüman çalmalarını teklif etmek yerine, yeteneklerine dikkat ederek öğrenciler seçilip, bazı şarkı bölümleri görev olarak verilebilir ve böylece bütün öğrencilerin katılımı müzik yaparken başarıyla sağlanabilir.

3. Aktiviteler partnerleri veya küçük gruplarla çalışma gerektiriyorsa, gruptaki öğrencilerin seçimleri rastgele veya güvendiğiniz öğrencilerin seçimlerine bırakılmamalıdır.

3. Fiziksel katılım: Bazı fiziksel yetersizlikler rahatlıkla fark edilebilir ama duyma ve görme bozuklukları, kas zayıflıkları ve koordinasyon yetersizlikleri kolayca saptanamazlar. Bütün öğrencilerin fiziksel yeterliklerinin ve limitlerinin tamamen bilinmesi gerekmektedir. Fiziksel katılımı müzik öğrenimi fırsatlarından elemek yerine, öğrencilerin fiziksel katılımına yönelik değişik yollar aranabilir. Duyma gücüne sahip bir öğrenci müzik seslerini duyamayabilir ama piyanoya veya gitara hafifçe dokunarak titreşimleri hissedebilir. Kaliteli bir hoparlörün önüne tutulan şişmiş bir balon seslerin işitilebilmesine yardımcı olabilir.

Görme bozukluğuna sahip bir öğrenci klarnet ve trompet arasındaki farkı göremeyebilir fakat biçimlerini ve parçalarını enstrümanları tuttuğunda hissedebilir. Aynı öğrenci standart notaları okuyamayabilir fakat kayıt ekipmanı sağlanırsa ezberleyerek öğrenebilir. Aynı zamanda kabartma notalarla da bu öğrenci notayı okuyabilir.

Koordinasyonu zayıf olan bir öğrenci çelik üçgeni tutmakta ve çalmakta zorluk yaşabilir. Bununla birlikte çelik üçgen, sehпасından ayrılırsa öğrencinin çalma şansı büyük ölçüde artacaktır. Tekerlekli sandalye kullanan bir öğrenci dairesel bir oyunda ritme ayağıyla vuruş yapamayabilir fakat yardımcının veya başka bir öğrencinin yardımıyla dairenin etrafında gezdirilerek ritim çalışmasında rol alabilir (Thompson, 1999).

I.8. Müzik ve Sosyalleşme

Özel eğitim alanında yapılan deneysel çalışmalar göstermektedir ki, normal ve öğrenme gücüne sahip öğrenciler beraber eğitim gördükleri takdirde sosyal gelişimlerinde önemli ölçüde pozitif kazanımlar elde edilmektedir. Bu kazanımlarda, öğretmenlerin etkileşim için özel fırsatlar ve yapısal durumlar geliştirdikleri zaman ise en çok artış gerçekleştiği görülmektedir. Öğrenme gücüne sahip öğrencilerin akademik gelişimleriyle ilgili yapılan çalışmalarda özel sınıflar yerine, normal ve zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin beraber eğitim gördüğü genel eğitim sınıflarında yapılan çalışmaların daha fazla olduğu görülmektedir. Eğitimsel amaçla gruplanmış sınıfların öğrenme gücüne sahip öğrenciler ve normal öğrenciler için maksimum sosyal ve öğrenme fırsatları sunduğu bilinmektedir (Thompson, 1999; Friend, 2011).

Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin genel eğitim sınıflarında bulunmasının normal öğrenciler üzerindeki etkisi halen araştırmacıların dikkatini çekmektedir. Yapılan birçok araştırma, öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin bulunduğu genel eğitim sınıflarında normal öğrencilerin bulunmasının eğitimi yavaşlatmadığını göstermektedir (Bricker, Bruder ve Bailey, 1982; Monset ve Semmel, 1997; Sharpe, York ve Knight, 1994, aktaran Jellison, 2002). Normal ve öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin beraber müzik eğitimi gördüğü sınıflara dair çalışmalar sınırlı olsa da, yapılan araştırmalar özel eğitim alanındaki bulgularla paralel bir seyir göstermektedir (Darrow, 1996; Jellison, 2000). Sosyal ilişkiler ve sosyal davranışlar incelendiği zaman öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler ve normal okul öncesi öğrencilerinin sosyal iletişimi arasında özel hazırlanmış müzik aktiviteleri sayesinde artış olduğu görülmektedir (Gunsberg, 1988; Humpal, 1991). Jellison, Brooks ve Huck'ın (1984) yaptığı bir çalışmada ilköğretim çağındaki normal öğrencilerin öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik pozitif tutumlarında küçük gruplar halinde müzik dinleme etkinlikleri sonucunda artış olduğu gözlemlenmiştir. Kostka'nın (1993) yaptığı bir çalışmada da otizmliler öğrencilerin basmakalıp davranışlarında (örneğin el çırpma) genel eğitim okullarında müzikli aktivitelerle azalma olduğu gözlemlenmiştir.

Müzik performanslı olan ve olmayan akademik etkinliklerin, öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin sosyal davranışlarına ilişkin etkileri üzerine birçok araştırmalar yapılmıştır. Forse (1983) müzik aktiviteleri içeren ve içermeyen iki grubu karşılaştırmış ve onların sosyal davranışlarında anlamlı bir fark elde edememiştir. Diğer çalışmalarda ise öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler ve normal öğrencilerin beraber bulunduğu müzik sınıflarında da müzikli akademik etkinlikler her iki gruba da olumlu yönde etki etmiştir. Okul öncesi çağındaki müzik terapi dahil edilerek eğitim programı uygulanan öğrenme güçlüğüne sahip ve normal öğrencilerin kavramları, becerileri, olguları, boyama becerilerini ve yazım öncesi aşaması becerileri öğrenebildikleri belirtilmektedir (Standley ve Hughes, 1997). Genel eğitim okullarında eğitim gören öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik müzik terapi yoluyla veya müzik etkinlikleri adaptasyonu yapılmış öğretim programlarıyla benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir (Colwell, 1995).

Jellison'ın (2002) yaptığı bir araştırmada ilköğretim okulundaki kaynaştırma eğitimi yapılan normal öğrencilerin sınıfta öğrenme güçlüğüne sahip sınıf arkadaşlarına fiziksel olarak yakın veya uzak olduğunda odaklanma ve derse katılım durumunu belirlemeye

çalışmıştır. Jellison bu araştırmasında kaynaştırılmalı eğitim ortamının normal öğrencilere negatif bir etkisinin olmadığını varsayarak yapmıştır. Bunun nedeni olarak da literatürdeki çalışmaları örnek göstermiştir. Jellison, 10 normal öğrenciyle kaynaştırma eğitimi müzik sınıfında bir yıl süren araştırmasında şu sorulara cevap aramıştır:

1. Normal öğrencilerin sınıfta yerleşimleri derse katılımlarını nasıl etkilemektedir?
2. Diğer oturma pozisyonları ve öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin değişikliği normal öğrencilerin derse katılımlarını değiştiriyor mu?

Jellison (2002), Texas'ta yaptığı araştırmasında 24 kişilik müzik sınıfında 10 normal öğrenciyi gözlemine dahil etmiş aynı ve farklı öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle ara sıra yakın ve uzak oturmuştur. Jellison çalışmasına Ann ve Thomas isimli iki öğrenciyi tanıtarak başlamıştır. Ann ve Thomas 4. sınıf ve haftada üç kez müzik sınıfına gelmektedirler. İkisi de müzik terapi ve özel eğitim hizmeti almaktadırlar. Ann kaynaştırma eğitimini sadece müzik sınıfında almakta, Thomas ise kaynaştırma eğitimini bütün sınıflarda almaktadır. Müzik öğretmeni sınıfların çoğunda normal öğrencileri onlara belirli bir eğitim verilmeden Ann ve Thomas'a partner olarak atamıştır. Ann hafif derecede öğrenme güçlüğüne sahiptir. Thomas ise ağır düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip bir öğrencidir. Yapılan gözlem ve video analizlerinin sonucunda Ann'in yanında oturan normal öğrenciler %90 düzeyinde öğretmenin anlatım ve uygulamalarında odaklanma sorunu yaşamamıştır. Thomas'ın yanına oturan normal öğrenciler ise %50 oranına düşmüştür. Fakat iki normal öğrenci Thomas'ın yanında otururken % 90 ve %95 oranında odaklanma başarısı sergilemiştir. Jellison (2002) bu durumu şu şekilde belirtmektedir:

“Öğretmenler kaynaştırma sınıflarında oturma düzeninin stratejik olarak sürekli değiştirmelidir. Sonuçlar göstermektedir ki öğretmenler öğrenme güçlüğüne sahip ve normal öğrencilerin akademik başarısı ve öğrenme ortamını geliştirmek için kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflarda öğrencilerin oturma düzenlerine çok dikkat etmelidirler. Birbiriyle çok konuşan ve sohbet eden öğrencileri akademik başarılarını yükseltmek için ayırmak ve yerlerini değiştirmek genel sınıflardaki öğretmenler için gayet normaldir. Bu durum kaynaştırma sınıflarında da farklı olmamalıdır. Sınıfta gürültü yapan veya çok konuşan normal öğrenciler nasıl öğretim yılı içerisinde öğrenme için sessiz olmayı öğrenebiliyorsa, bunu öğrenme güçlüğüne sahip sınıf arkadaşlarının yanında da sergileyebilmesine fırsat verilmelidir.”(345)

I.9. Açık Anlatım Yöntemi

Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler, normal çocukların aile ve arkadaş ortamlarında kendiliklerinden edindikleri kavramların çoğunu, sistematik bir öğretim sürecinden geçmeksizin öğrenemezler (Nelson, Cummings ve Boltman, 1991). Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere kavram öğretmede yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biri de “doğrudan öğretim”, diğer adıyla “açık anlatım” yöntemidir. Davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramına dayanan bir yöntemdir. Engelmann’ın çalışmalarına dayanan Siegfried Engelmann, Wes Becker ve Douglas Carnine tarafından geliştirilmiştir (Özbey, 2009).

Doğrudan öğretim yöntemi, davranışsal ve bilişsel öğrenme kuramlarını temel alan; birbirinin karşıtıymış gibi algılanan bu iki öğretim kuramını birleştiren bir öğretim yöntemidir (Tarver, 1992). Doğrudan öğretim, ayrımlı pekiştirme sürecine yer vermesi; bir uyarana yapılan tepkinin pekiştirilip, bir başka uyarana yapılan aynı tepkinin pekiştirilmemesini içermesi nedeniyle davranışsaldır. Aynı zamanda, doğrudan öğretim, sınıflama ve aynılık-farklılık gibi düşünme süreçlerinin analizini içermesi nedeniyle bilişseldir (İftar, Birkan ve Uysal, 2005).

Doğrudan öğretim yöntemi dil, okuma, yazma, matematik, fen bilgisi ve hayat bilgisi konu ve kavramlarının öğretiminde kullanılmaktadır. Doğrudan öğretim yöntemi yazılı anlatım, edebiyat, tarih gibi soyut alanlarda, bu alanların içeriklerinin daha az yapılandırılmış olması ve belirgin basamaklardan yoksun olması sebebiyle, yaygın olarak kullanılmamaktadır (Rosenshire, 1986; aktaran İftar, Birkan ve Uysal, 2005).

Açık anlatım yöntemine dayalı bir kavram öğretme etkinliğinde şu özellikler yer almalıdır:

1. Kavram öğretimi, öğretmen tarafından yönlendirilir.
2. Kavram öğretimi programı, öğrencinin gereksinimine ve kavramın özelliğine göre ayrıntılı olarak basamaklandırılmış öğretim öğeleri içerir.
3. Kavram öğretimi programındaki her bir öğretim basamağıyla ilişkili bir davranışsal amaç yazılır.
4. Kavram öğretimi programındaki her bir öğretim basamağı için, kavramın olumlu ve olumsuz örneklerini içeren öğretim araçları hazırlanır.

5. Öğrencinin işlevde bulunma özelliğinin ve kavram öğretimi uygulamasının etkililiğinin belirlenmesi amacıyla, her öğretim oturumunun başında ve sonunda öğretim programına dayalı değerlendirme gerçekleştirilir.
6. Kavram öğrenci tarafından tam olarak öğrenilinceye kadar öğretime devam edilir.
7. Kavram öğretimi sırasında doğru tepkilere ilişkin öğrenciye dönüt ve pekiştireç sağlanır.
8. Kavram öğretimi sırasında öğretmen yapılandırılmış dil kullanır; öğretmenin çocuğa verdiği yönergeler ve yönelttiği sorular belli kalıpların dışına çıkamaz. Böylece, öğrencinin dikkatinin yalnızca örnekler üzerinde odaklaşması sağlanarak ilgisinin dağılması önlenir.

Açık anlatım yönteminin zihin özürlü çocuklara kavram öğretmede kullanımını ele alan araştırmalar, çeşitli kavramların öğretiminde bu yöntemin etkili olduğunu gösteren bulgularla sonuçlanmıştır. White (1988) özel öğretim öğrencilerinde Açık anlatım yöntemiyle bir başka yöntemin etkililiklerini karşılaştıran 25 araştırmayı meta-analizi tekniğiyle incelemiştir. Bu araştırmanın bulguları, 25 araştırmanın tümünde, Açık anlatım yönteminin, karşılaştırmada kullanılan diğer yöntemlere kıyasla daha etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bu bulguların belli özür türleriyle, yaş gruplarıyla ya da öğretim alanlarıyla sınırlı olmadığı da ortaya çıkarılmıştır (İftar ve diğerleri, 2005).

Beceri öğretim süreci, programda yer alacak becerilerin belirlenmesi, çocuk için öncelikli olan becerilerin, öğretimin özelliklerinin belirlenmesi ve beceri öğretimine başlanması gibi aşamalardan oluşur. Beceri öğretim süreci, becerinin çocuğa fark ettirilmesi, analiz edilmesi, model olma, rol oynama, tekrar edilmesi, genelleştirilmesi, pekiştirme, çocuğun performansının değerlendirilmesi gibi aşamaları kapsar (Özbey, 2009).

Özbey'e (2009) göre doğrudan öğretim yaklaşımında temel amaç, çocuğa hızlı bir biçimde kalıcı bilgi ve beceriler kazandırmaktır. Çevresel koşulların, öğrenmede birinci derecede etkili olduğu kabul edilir. Doğrudan öğretim modeli bu ilkeye dayandığı için, işe çevresel değişiklikler yaparak başlar. Çocuğun öğrendikleri eğitimcinin başarısı olarak kabul edilirken, öğrenmedikleri ise eğitimcinin başarısızlığı olarak görülür; çünkü gerekli çevresel koşullar oluşturulduktan sonra çocuğun öğrenmemesi söz konusu olamaz. Bu yönetime göre gelişimsel etkenlerin öğrenme üzerinde pek fazla etkisi yoktur.

Çocuğun ihtiyaç duyduğu beceri ve kavramlar titizlikle belirlenir. Her öğretimin başında ve sonunda değerlendirme yapılır. Öğretimde beklenen tepkiler alındığında olumlu geri bildirim verilmesi esastır. Olumlu tepkiler alınmadıkça öğretim sonlandırılmaz ve bir üst basamağa geçilmez. Öğretilmesi amaçlanan bilgi ve beceriler çocuğun öğrenebileceği küçük parçalara bölünür. Öğretimin başında eğitiminin yardımı fazladır ve öğrencinin öğrenme düzeyine paralel olarak yardım giderek azaltılır (Özbey, 2009).

Araştırmacıların açık anlatım yöntemi üzerine görüş birliğine vardığı altı temel uygulama bulunmaktadır (Winograd ve Hare, 1988; aktaran Güzel,1998). Bunlar:

1. Öğretimi yapılacak içeriğin düzenlenmesini,
2. Öğretim amaçlarına göre materyalin seçimini,
3. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yeterli sayıda örneklerle yapılan açıklamaları,
4. Birçok soru sorularak öğrencinin katılımının sağlandığı alıştırmaları,
5. Özellikle yeni bir beceri veya kavram öğretiliyorsa bu alıştırmalar sırasında dönüt ve düzeltmeler sunmayı,
6. Öğrencinin gelişiminin sürekli değerlendirilmesini, içermektedir.

Rosenshine (1986), bu altı temel uygulamayı altı öğretim aşamasından oluşan etkili bir öğretim modeli halinde düzenleyerek doğrudan öğretimle ilgili anlayışların net hale getirilmesine yardımcı olmuştur (aktaran Güzel, 1998). Bu altı öğretim aşaması sırasıyla şunlardır:

1. Bir önceki günün çalışmasını değerlendirmek
2. Öğretilecek içeriği sunmak (Model olma)
3. Öğrencilere yapacakları alıştırmada yol göstermek (Rehberli uygulama)
4. Alıştırmalar sırasında dönüt ve düzeltmeler yapmak
5. Öğrenciye bağımsız olarak gerçekleştireceği alıştırmalar sunmak (Rehbersiz uygulama)
6. Sürekli değerlendirmeler yaparak önceden işlenen konuları gözden geçirmek

I.9.1. Açık Anlatım Modeli'nin Aşamaları

1. GÜDÜLEME: Bu aşamada, öğrencinin dikkati öğretilecek davranışa çekilir, öğrenciye öğretilmesi hedeflenen davranış hakkında bilgi verilir (Güzel, 1998; Özbey, 2009).

2. Model Olma: Doğrudan öğretimde model olma, öğrenciye kazandırılacak beceriyle ilgili davranışın nasıl yapılacağıın öğretmen tarafından gösterilerek aynı zamanda davranışın yapımının betimlenmesidir (Çakır, 2006). Model olma basamağında, öğretilmesi hedeflenen sosyal davranış, bir başkası tarafından doğru olarak yapılır ve öğrenciye bu davranışın nasıl yapıldığını gözleme fırsatı sağlanmış olur. Daha sonra gözlediği davranışı yapması istenir. (Gresham, 1988; Kerr ve Nelson, 1989; Agran ve Wehmeyer, 1999; aktaran Alptekin, 2010). Öğrenci model olunan davranışı yaptığında, öğretmen tarafından doğru yapılan davranışların tepkileri pekiştirilir. Hatalar varsa, tekrar model olunarak düzeltici dönüt verilir (Dorsett ve Kelly, 1984; aktaran Alptekin, 2010).

3. Rehberli Uygulamalar Evresi: Doğrudan öğretimin üçüncü basamağı rehberli uygulamadır. Bu aşamada öğrenme sorumluluğunun aşamalı olarak öğrenciye geçtiği bir aşamadır. Bu aşamanın amacı öğrencinin öğrendiği konuyla ilgili alıştırmalar yapmasını sağlamaktır. Bu alıştırmalarla öğrenci öğrendiklerini kısa süreli belleğe geçirir (Ersoy ve Avcı, 2000). Öğrencinin, öğretmen rehberliğinde ipuçlarının aşamalı olarak geri çekildiği alıştırmalar yapması gerekir. Doğrudan öğretimde bu aşama, rehberli uygulamalar olarak adlandırılır (Güzel, 1998). Rehberli uygulama evresinde, öğretmen hala ortamdadır ve öğrencilerin tek başlarına uygulama yapmalarına fırsat vermektedir. Bu sayede öğretmen, öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirmesine olanak vermektedir. Bu evrede öğretmenin rolü, öğrencilerin çalışmalarını izlemek, gerektiğinde uygun dönütü sağlamaktır. Öğrencinin doğru tepkilerinin ödüllendirilmesi ve yapılan hataların düzeltilmesi, becerinin doğru biçimde öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır. Rehberli uygulamalar sırasında sorulan sorulara öğrencilerin verdiği tepkiler, onların neyi anlayıp neyi anlamadıkları hakkında öğretmene bilgi verir. Eğer hatalar varsa, öğretmen tekrar görsel sunu aracılığı ile model olma evresine geri döner. Burada önemli olan nokta, öğrencilerin yanlışlarının düzeltilmeden geçilmemesidir (Güzel, 1998).

4. Bağımsız Uygulamalar Evresi: Güzel'e (1998) göre rehberli uygulamalar evresi sona erdiğinde, öğrencilerden, öğretilen beceriyi gerçekleştirmeleri istenir. Bu evre, bağımsız uygulamalar evresi olarak bilinir. Bağımsız uygulama evresi, doğrudan öğretim yaklaşımının son evresidir. Bağımsız uygulamada, öğrenciler uygulamayı tek başlarına, yardımsız ve gecikmeli dönütle yapmaktadır. Bu evrede öğretmenin rolü, bağımsız uygulamayı tekrar etmek, öğrencilerin doğruluk düzeylerinin sabit kalıp kalmadığını değerlendirmek ve gereksinim duyanlar için tam dönütü sağlamaktır.

Bağımsız uygulamada, rehberli uygulamalarda verilen ipuçları ve yapılan yardımlar sona erer. Ayrıca öğrenci aktif, öğretmen pasiftir. Alıştırmalar aynı materyal üzerinde uygulanmalıdır. Öğrencinin cevapları hala tereddütlü ise bu aşamada ek rehberli uygulamalar yapılmalı, dönüt ve düzeltmelere yer verilmelidir. Öğrencilere verilen uygulama ve faaliyetlerin öğretilmekte olan hedeflerle doğrudan bağlantılı olması sağlanmalıdır. Eğitim senasında verilen direktiflerin açık ve kesin olması sağlanmalıdır. Çeşitli uyarıcılar ve cevap şekilleri sağlanmalıdır. Ödevlerin görünümü yaşa uygun, çekici ve düzenli bir şekilde sunulmalıdır. Öğrenciler faaliyeti yüksek derecede başarıyla tamamlaması ve cevaplarının doğruluğunun kontrolü sağlanmalıdır (İlik, 2009).

I.10. Araştırmanın Önemi

Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik müzik eğitimi sorunları ve çözümsel yöntemler müzik eğitimcileri ve terapistleri tarafından önemli bulunmakta ve çalışılmaktadır. Özellikle Amerika'da 1980'li yılların başında müzik eğitimcileri kongreler ve çalıştaylar düzenleyerek öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik eğitim yöntemleri ve farkındalık yaratma toplantıları düzenlemişlerdir. Literatüre bakıldığında benzer çalışmaların Avrupa'nın bazı ülkelerinde de yapıldığı görülmektedir (Perry, 1995; Reynolds ve Conway, 2003).

Ülkemizde ise bu konuda yapılan makale, tez ve sunumların çok az olduğu göze çarpmaktadır. Fakat son yıllarda bu konuda yapılan çalışmaların da olduğu görülmektedir. Müzik öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları kaynaştırma öğrencilerine dair nasıl bir yaklaşım sunacaklarına dair bilgilerinin olmaması onların üzerlerinde kaygı hissettirdiği düşünülmektedir. Ayrıca müzik öğretmenlerinin ders saatinin haftada bir olması öğrencileri

tanımlarında gecikme yaratabilir. Bu gecikmeye öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler de dahil olabilir.

Ülkemizde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik müzik eğitimi, müzik terapisi çalışmalarının azlığı bu konuda tez konusu oluşturmaya araştırmacıyı yöneltmiştir. Ritmin, müziğin temel taşlarından birisi olması sebebiyle, öğrenme yetersizliğine sahip öğrencilerin ritmik becerilerini arttırma, hedeflenmesi ihtiyacı olan öğretimsel kazanımlardan birisi olduğu düşünülmektedir. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin de normal öğrenciler gibi ritmik beceri performansı sergileyebilecekleri öngörülmektedir. Bu sebeple Milli Eğitim Bakanlığı hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda normal eğitim programlarını sürdürmektedir.

Özel Eğitim ve müzik alanında çalışan araştırmacılar, öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitiminde Özel Eğitim alanında uygulanan öğretim yöntemlerinin kullanılmasının olumlu etkileri olabileceğini belirtmektedirler. Bu sebeple araştırmacı, çalışmasında “Açık anlatım yöntemi” nin etkililiğini ölçmeye yönelmektedir (Reynolds ve Conway, 2003; Ricketts ve Lesley, 1976).

Elektronik veri tabanları ve uluslar arası dergiler araştırmacı tarafından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin ritmik becerilerini hedef alan çalışma sayısının ülkemiz ve dünya literatüründe az olduğu kanaatine varılmıştır. Alan yazınındaki çalışmalarla bu araştırmanın farkı, uygulama içeriğinin daha geniş kapsamlı olması ve açık anlatım modelinin kullanılmış olmasıdır. Örneğin Grant ve Lecroy (1986)’un “Effects of Sensory Mode Input on the Performance of Rhythmic Perception Tasks by Mentally Retarded Subjects” başlıklı çalışmasında 6 ve 18 yaş arası çocuklar ve gençlere duyu farklılıklarına göre ritmik beceri performans testi uygulamıştır. Bu çalışmada ritmik kalıplar birer ölçü uzunluğunda ve 2/4, 3/4, 4/4’lüktür. Ritmik kalıpları işitsel, dokunsal, işitsel-görsel ve işitsel-görsel-dokunsal durumlarda öğrencilere icra edilmiştir.

Crouch’un (2003) yaptığı yarı deneysel bir çalışmada ise öğrenme güçlüğüne sahip üç piyano öğrencisinin hareket eğitimi yardımıyla sabit ritim vurma performanslarına etkisini incelemiştir. Crouch, tez uygulamasını 12 hafta sürdürmüş ve kas gelişimlerine odaklanarak hareket aktiviteleri içeren uygulamalar yapmıştır. Crouch bu uygulamanın sonunda

öğrencilerin sabit ritim vurma performanslarında önemli derecede gelişim olduğunu belirtmektedir.

Atterbury (1983) ise kaynaştırma eğitimi alan öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler ve normal öğrencilerin ritmik becerilerini karşılaştırmak amacıyla yürüttüğü çalışmasında ritmik kalıpları kullanarak iki grubun ritmik yanıtlarını incelemiştir. Atterbury uygulamasında ritmik kalıpları melodik, konuşarak ve vurarak sergilemiştir. Atterbury bu çalışmasında iki grup arasında normal öğrencilerin öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere göre ritmik performans testinde daha iyi sonuçlar aldıklarını belirtmektedir.

Araştırmacı literatür incelemesinde “öğrenme güçlüğü” “ritmik beceri”, “ritim”, “ritim yeteneği”, “müzik becerisi”, “müzik algısı”, “ritim algısı” anahtar sözcüklerini elektronik veri tabanlarında taratmış fakat öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere uygulama yapılarak ve açık anlatım yöntemi kullanılarak yapılmış bir akademik çalışma bulamamıştır. Bu anahtar kelimeler İngilizce ve Türkçe taranmıştır. Araştırmacı bu problemde yola çıkarak tezinin konusunu belirlemiştir.

Bu araştırmanın sonunda elde edilecek olan bulguların, hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip çocukların eğitimi alanında çalışan müzik öğretmenlerine ve müzik terapistlerine doğrudan öğretimle ritmik beceri eğitimiyle ilgili kaynaklık edebileceği ve yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin ritmik becerilerinin eğitimine dair araştırmaların sınırlı olması nedeniyle daha ileride yapılacak çalışmalara temel hazırlayabilmektir.

I.11. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı açık anlatım yönteminin öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin ritmik becerilerine etkisinin ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda aşağıdaki alt amaçlardaki sorulara cevap verilecektir.

I.11.1. Alt Amaçlar

1. Açık anlatım yönteminin, hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin dinletilen şarkıların ritmine uygun hareket etmesine etkisinin ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarmak,
2. Açık anlatım yönteminin, hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere dinletilen müziklerdeki hız değişikliğini fark etmelerinde etkisinin ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarmak,
3. Açık anlatım yönteminin, hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin ritim kalıplarını tekrarlamalarında etkililiğinin ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarmaktır.

BÖLÜM II. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırma yöntemi ile ilgili detaylı bilgiler sunulmaktadır.

II.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada tek denekli araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tek denekli deneysel araştırmalar, 1950'li yıllarda psikoloji alanı araştırmalarında hastalardan elde edilen olumsuz sonuçlardan sonra başlamıştır. Bazı araştırmacıların grup terapileri ve bireysel terapilerden elde ettikleri çıkarımların çelişmesi araştırmacılar arasında memnuniyetsizlik ortaya çıkarmıştır. Terapistlerin bireylerin davranış değişikliğini tekil olarak ölçebileceklerine imkan sağlayan araştırma desenleri önerisi ihtiyaç haline gelmiştir. Durum çalışmaları (case study) tek denekleri hedefleyen çalışmalar hedeflemesine karşın, sebep-sonuç ilişkisine dair kesin ve net çıkarımlara imkân sağlayamamıştır. Bu yüzden işlevsel ve nedensel ilişkileri kurabilecek, grup deneysel prosedürlerine sahip olan yeni araştırma dizaynlarının oluşturulmasına ihtiyaç olduğu düşünülmüştür (Neuman ve McCormick,1995).

Neuman ve McCormick'e (1995) göre yöntem farklılıklarına bakılmaksızın tek denekli deneysel araştırmaların çoğu aşağıdaki temel prosedürleri izler:

1. Başlama düzeyi verileri, uygulama öncesinde çoklu yoklama oturumları vasıtasıyla toplanır.
2. Değişkenler değiştirilir ve veriler sıkça uygulama içerisinde veya sonrasında toplanır.
3. Kontrol grubundan ziyade kontrol işlemi kullanılır.
4. Kalıcı sonuçlar ve gözlem kayıtları olan standart ölçüm yaklaşımları kullanılır.
5. Bağımlı ve bağımsız değişkenlerde gözlemciler arası güvenilirlik ölçülür.
6. Bütün veriler grafiklere işlenir.
7. Denek grubundaki her denek için istatistiksel analizden ziyade deneklerin kontrolünü sağlayan belirli özelliklere sahip yönergeler kullanımı.
8. İzleme verileri, uygulama verileri elde edildikten sonra toplanır.
9. Veriler kontrolü sağlayabildiğinden dolayı güvenilir ve geçerlidir.

Veri tabanları incelendiğinde, öğrenme gücüne sahip öğrencilere müdahaleye yönelik yürütülen bilimsel çalışmaların yaklaşık üçte biri tek denekli araştırma yönteminin kullanılarak yapıldığı görülmektedir (Swanson ve Lee, 2000). Tek denekli araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan araştırmalarda birçok öğretimsel yaklaşımın kullanıldığı görülmektedir. Öğretimsel yaklaşımların denendiği tek denekli araştırmaların meta analizleri sonucunda, Açık anlatım yönteminin ve strateji öğretim yönteminin yüksek etkililik düzeyine sahip olduğu görülmektedir (Swanson ve Lee, 2000).

Tek denekli yöntemler, bağımsız değişkenin denek grubundaki bireylerin davranışları üzerinde etkisini inceleyen araştırmalardır (Wolery, Harris, 1982; Neuman ve McCormick, 1995). Tek denekli araştırma yöntemleri üç yaygın özelliği paylaşmaktadır (Wolery ve Harris, 1982):

1. Sürekli ve zaman boyunca tekrarlayarak bağımlı değişkenin ölçümü
2. Uygulama süresince müdahalenin taban ve sınır ölçümlerini araştırmacının kontrolünde tutmak
3. Güvenirlik ve geçerlik bulgularını tekrarlar vasıtasıyla düzenlemek

Wolery ve Harris'e (1982) göre tek denekli araştırmalarda araştırmacı gözetiminde deneysel kurlarda tekrarlanan ölçümler vasıtasıyla, deneyi yapan kişi verilerdeki değişiklikleri o an görür ve araştırma sürecine her an dikkat eder. Araştırmacı, deney sonuçlarını genelleştirebilmek için diğer denekle, aynı deneğin farklı düzenlemelerle veya aynı deneğin farklı terapist ve farklı uygulamacılarla uygulamasını tekrar edebilir.

Tek denekli araştırma yöntemlerine genellikle davranış analizi, klinik psikolojisi ve özel eğitim alanlarında başvurulduğu için genel eğitim literatüründe sıkça karşılaşılmaktadır. Odom ve Strain'e göre (2002) tek denekli araştırma yöntemleri:

1. Deneysel araştırmalara rehberlik etmekte,
2. Teorik uygulamalarıyla bulgu bağlantısı kurmakta,
3. Doğrudan müdahale sağlayan araştırmalara olanak sağlamakta,
4. Tutarlı kanıtlar sürekliliği sağlamaktadır.

Tek denekli desenler araştırma örnekleminin büyüklüğü bir kişiyi kapsadığında ya da birkaç birey bir grup olarak düşünüldüğünde uygulanmaktadır. Tek denek desenleri, bireye uygulanan bağımsız değişkenin bireyde davranış değişikliğine yol açıp açmadığını belirlemek amacıyla kullanılır. Tek denekli desenler kullanılarak yapılan araştırmalarda bağımlı değişken, değiştirilmesi hedeflenen davranıştır. Bağımsız değişken ise araştırmacı tarafından uygulanan sağıltım programıdır (Kırcaali İftar ve Tekin, 1997).

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. Araştırmanın katılımcıları yansız atama yoluyla belirlenemediği için kimi kaynaklarda yarı deneysel araştırma modelleri arasında da ele alınmaktadır. Hangi özelliklerdeki katılımcılarla çalışılırsa çalışılsın, işbirliği gösteren yada göstermeyen, kolay öğrenebilen yada zor öğrenebilen, her katılımcı gösterdiği performans açısından kendi içinde başladığı nokta dikkate alınarak değerlendirilmektedir (İftar, 2012).

Tek denekli araştırmaların uygulanmasında deney sürecine başlamadan önce, bağımlı değişkene ilişkin hedef davranış gözlenebilir, ölçülebilir terimlerle tanımlanır. Hedef davranış belirlendikten sonra bağımsız değişken uygulamasına geçilmeden önce, bağımlı değişkene ilişkin başlama düzeyi ölçümleri yinelenerek yapılır. Başlama düzeyi verileri, hedef davranışa bağımsız değişken uygulanmadan önceki deneğin mevcut performansını göstermeye veya deneğin bağımlı değişken uygulandıktan sonra göstereceği performansa ilişkin kestirimde bulunmayı sağlar. Bağımlı değişkene ilişkin başlama düzeyi ölçümleri en az üç oturumda kararlılık gösterinceye kadar toplanmalıdır. Veriler kararlılık gösterdikten sonra bağımsız değişken uygulanır. Bağımsız değişkenin uygulanmasıyla sağıltıma ilişkin veriler elde edilir. Sağıltım verileriyle başlama düzeyi verileri karşılaştırılarak uygulanan bağımsız değişkenin etkililiği belirlenir (Kırcaali İftar ve Tekin, 1997, Murphy ve Bryan, 1980; aktaran Güzel, 1998).

II.2.Yoklama evreli çoklu yoklama modeli

Bu araştırmada ABA modeli kullanılmıştır. Yoklama evreli çoklu yoklama modellerinde öncelikle uygulama, öğretim yapılacak üç durum belirlenir. Her üç durumda da eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanmaya başlanır. Birinci durumun başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra tüm durumlarda başlama düzeyi evresi sonlandırılarak birinci durumda uygulamaya geçilir. Birinci durumda uygulamada ölçüte

ulaşıldıktan sonra tüm durumlarda yoklama evresi düzenlenir. İkinci durumun yoklama evresinde kararlı veri elde edildikten sonra tüm durumlarda yoklama evresi sonlandırılır ve ikinci durumda uygulamaya geçilir. İkinci durumun yoklama evresinde kararlı veri elde edildikten sonra tüm durumlarda yoklama evresi sonlandırılır ve ikinci durumda uygulamaya geçilir. İkinci durumda uygulamada ölçüte ulaşıldıktan sonra tüm durumlarda eşzamanlı olarak yoklama evresi düzenlenir. Üçüncü durumun yoklama evresinde kararlı veri elde edildikten sonra üçüncü durumda uygulamaya geçilir. Üçüncü durumda uygulamada ölçüte ulaşıldıktan sonra tüm durumlarda sonuncu yoklama evresi düzenlenir. Birinci durumun A ve B evrelerinde verilerin eğilim, düzey, sıklık ya da yoğunluğunda görülen değişiklik ard-zamanlı olarak diğer durumlarda da görülüyorsa bağımlı ve bağımsız değişken arasında işlevsel ilişki kurulur (İftar, 2012).

Araştırmada bu yöntemin seçilmesindeki neden bir öğretim ya da davranış değiştirme uygulamasının farklı denekler üzerindeki etkililiğinin araştırılması nedeniyle, bulguların da farklı denekler üzerinde genellenmesine olanak vermesi nedeniyle ve bu modelin çoklu yoklama modelinin tüm yararlarına sahip bir model olmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle çalışmada kullanılmıştır.

II.2.1. Yoklama evreli çoklu yoklama modeli aşamaları

Yoklama evreli çoklu yoklama modelleri kullanılacağı zaman araştırmacı araştırma modelinin özelliklerini dikkate alarak modelin uygunluğuna karar vermelidir. Model aşağıda sıralanan aşamaların takip edilmesiyle tasarlanır. Sıralanan bu aşamaların yoklama evreli çoklu yoklama modellerinin üç türü(katılımcılar arası, davranışlar arası ve ortamlar arası) için de geçerli olduğunu vurgulamakta yarar vardır (İftar, 2012).

1. Tüm durumlarda eşzamanlı olarak başlama düzeyi evresi düzenlenir. Bu evre öncelikli olarak birinci durumda kararlı veri elde edinceye değin sürdürülür.
2. Birinci durumda kararlı veri elde ettikten sonra bağımsız değişken uygulanmaya başlanır.
3. Tüm durumlarda eşzamanlı olarak yoklama evresi düzenlenir.
4. Birinci durumda verilerin düzey, eğilim, sıklık ya da süresinde görülen değişiklikler (a) uygulama ve yoklama evresi karşılaştırılarak ve (b) birinci

durumun uygulama verileri diğer durumların yoklama verileri ile karşılaştırılarak değerlendirilir.

5. Bu süreç diğer durumlar için benzer şekilde tekrarlanarak bağımlı-bağımsız değişken arasında işlevsel ilişki kurulur.

II.3. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu Aksaray ilinde Özel Eğitim İlkokulu'nda öğrenim gören üç öğrenme güçlüğüne sahip öğrencileri kapsamaktadır. Çalışmaya, yaşları 11-12-11 ve hafif derecede zihinsel yetersizliği olan üç öğrenci katılmıştır. Deneklerin hiçbirinin açık anlatım yöntemleriyle sistematik öğretim alma geçmişleri yoktur. Çalışmaya katılmak için deneklerin;

- 1) Verilen sözel yönergeleri takip etme,
- 2) En az 5 dakika süre ile dikkatini bir etkinliğe yöneltme,
- 3) Bilgiyi hafızada tutma
- 4) Ellerin ve parmaklarını kullanma,
- 5) Okula düzenli olarak devam etme gibi davranışları yerine getirmeleri ölçüt olarak alınmıştır.

Deneklerin ön koşul becerileri karşılayıp karşılamadıklarını belirlemek üzere denekler öncelikle sınıflarda gözlenmiştir. Daha sonra bir oturum düzenlenmiş ve bu oturumda gerekli ön koşul beceriler uygulamacı tarafından verilen yönergelerle ve yapılan etkinliklerle değerlendirilmiştir. Ayrıca deneklerin öğretmenleriyle görüşülerek okula düzenli olarak devam edip etmedikleri sorulmuş ve düzenli devam eden öğrenciler çalışmaya katılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce deneklerin aileleri ile görüşülmüş, çalışma hakkında bilgi verilmiş ve öğrencilerin çalışmaya katılmaları için yazılı olarak izin alınmıştır. İzleyen bölümde sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşme sonrası, deneklere ilişkin bilgiler verilmiştir.

Denek 1

Birinci denek hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip bir öğrencidir. Dikkat süresi iyi. Akranlarıyla ilişkileri iyi konuşma başlatabiliyor. Akademik becerileri sınıf düzeyine göre iyi. Ailesinin ekonomik durumu alt düzeydedir. Konuşma problemlerine sahip değildir. Birinci denek okuyabilmekte ve sayabilmektedir. 3 yıldır okulunda öğrenim görmektedir.

Denek 2

İkinci denek hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip bir öğrencidir. Akranlarıyla ilişkileri biraz zayıf. Dikkat süresinde problem yok ve matematik dersinde akranlarına göre gecikme yaşıyor. Ailesinin ekonomik durumu alt düzeydedir. Konuşma problemlerine sahip değildir. İkinci denek okuyabilmekte ve sayabilmektedir. Aksaray iline bu yıl geldi ve okulunda birinci senesini geçirmekte.

Denek 3

Üçüncü denek hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip bir öğrencidir. Alıcı dili ve ifade edici dili yaşlıları düzeyindedir. Ailesinin ekonomik durumu alt düzeydedir. İşitme problemi yaşamamaktadır. Konuşma problemlerine sahip değildir. Üçüncü denek okuyabilmekte ve sayabilmektedir. Akranlarıyla iletişim kurabilmekte ve sürdürülebilmektedir. Dikkat süresi kısa ve çabuk sıkılıyor. Genellikle etkinliklerin sonunu zor getiriyor. Öğrenmesi sınıftaki akranlarına göre daha ağır ve üç yıldır okuluna devam ediyor.

II.3.1. Deneklerin Ortak Özellikleri

- a) Alıcı ve ifade edici dilleri aynı düzeyde olduğu görülmüştür,
- b) Deneklerin üçü de Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe gibi derslerde akademik düzeyleri benzerlik göstermektedir,
- c) Deneklerin ailelerinin ekonomik durumları benzerdir,
- d) Ailelerinin çocuklarının eğitimlerine ilgileri az ve toplantılara genellikle gelmemektedirler,
- e) Öğrencilerin üçü de okuyabilmekte ve yazabilmektedirler,
- f) Sözel iletişim başlatabilmekte ve sürdürülebilmektedirler,
- g) Bağımsız olarak alışveriş yapabilmektedirler,
- h) Ritmik sayabilmektedirler.
- i) Deneklerin üçü de 5. sınıfta eğitim görmektedirler.

Yukarda görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan deneklerin özellikleri Aksaray Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından verilen raporları ve öğretmenlerinin görüşlerine göre benzer özellikleri açıklanan homojenik özellikler gösterdiği için seçilmiştir.

II.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla birbirine denk on bir sorudan oluşmuş ritmik beceri listesi oluşturulmuştur. Sorular Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan öğretim programı çerçevesinde ve hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip çocukların seviyesine uygun olarak, müzik eğitimi anabilim dalında öğretim görevlisi, öğretim üyesi, özel eğitim öğretmenini kapsayan 3 uzman eğitimci tarafından becerilerin denkliği belirlenmiştir. 11 ritmik beceri soruları hazırlanmıştır ve bu sorular birbirine benzerlik gösteren özellikleri göz önüne alınarak üç gruba bölünmüştür.

Grup sorular aşağıdaki gibi hazırlanmıştır.

1. Grup soruları: Dinletilen şarkıların ritmine uygun vuruşlar yapma.

1. Oturmuş Kapıya 2/4
2. Kuş Uçar 2/4
3. Vardar Ovası 5/8
4. Çayır Çimen Geze Geze 9/8

2. Grup soruları: Dinletilen müziklerdeki hız değişikliğini fark etme.

1. “Şeftali ağaçları” şarkısının hangileri “çok yavaş, yavaş, orta, hızlı veya çok hızlı?”
2. “Gel bize katıl bize” şarkısının hangileri “çok yavaş, yavaş, orta, hızlı veya çok hızlı?”
3. “Ha buradan aşağı” şarkısının hangileri “çok yavaş, yavaş, orta, hızlı veya çok hızlı?”
4. “Masal” şarkısının hangileri “çok yavaş, yavaş, orta, hızlı veya çok hızlı?”

3. Grup Soruları: Ritim kalıplarını tekrarlama.

1. 2/4’ lük ritim kalıpları
2. 3/4’ lük ritim kalıpları
3. 4/4’ lük ritim kalıpları

II.5. Uygulama Süreci

Araştırmanın bağımlı değişkeni hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere ritmik beceri öğretimidir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerde doğrudan öğretime dayalı yöntemle sunulan öğretim uygulamalarıdır. Bu çalışmada, hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip olan üç öğrenciye açık anlatım yöntemiyle ritmik beceri öğretimi uygulanmıştır. Bu uygulama sırasıyla aşağıdaki gibi sunulmuştur.

1) İlk olarak tüm deneklerde beş gün ard arda birbiriyle eşdeğer ritmik sorulardan oluşturulan 3 grup sorudan 1 grup sorularak başlama düzeyi verisi toplanmıştır.

2) Daha sonra ilk denekte müzik dersinde ritmik beceri ile ilgili doğrudan öğretime başlanmıştır. Her günün sonunda yine ritmik sorulardan oluşan 3 grup sorudan 1 grup sorularak doğru cevap sayısı kaydedilmiştir. Öğrencinin soruya tam olarak cevap vermesi (+), yanlış veya yaklaşık cevap vermesi (-) olarak işaretlenmiştir. Doğru cevap düzeyi kararlılığa ulaşana kadar öğretim devam etmiştir.

3) Kararlılığa ulaştıktan sonra uygulama evresine son verilmiş ve tüm deneklere toplu yoklama oturumları düzenlenmiştir.

4) İkinci deneğe müzik dersinde ritmik beceri ile ilgili doğrudan öğretime başlanmıştır.

5) Her günün sonunda yine ritmik sorulardan oluşan 3 grup sorudan 1 grup sorularak doğru cevap sayısı kaydedilmiştir. Öğrencinin soruya tam olarak cevap vermesi (+), yanlış veya yaklaşık cevap vermesi (-) olarak işaretlenmiştir.

6) Doğru cevap düzeyi kararlılığa ulaşana kadar öğretim devam etmiştir. Kararlılığa ulaştıktan sonra uygulama evresine son verilmiş ve tüm deneklere toplu yoklama oturumları düzenlenmiştir.

7) Üçüncü denekte müzik dersinde ritmik beceri ile ilgili doğrudan öğretime başlanmıştır.

8) Her günün sonunda yine ritmik sorulardan oluşan 3 grup sorudan 1 grup sorularak doğru cevap sayısı kaydedilmiştir. Öğrencinin soruya tam olarak cevap vermesi (+), yanlış veya yaklaşık cevap vermesi (-) olarak işaretlenmiştir.

9) Doğru cevap düzeyi kararlılığa ulaşana kadar öğretim devam etmiştir. Kararlılığa ulaştıktan sonra uygulama evresine son verilmiş ve tüm deneklere toplu yoklama oturumları düzenlenmiştir.

10) Deneklerin öğretim sona erdikten sonra, öğretim sırasında öğrendiklerini ne düzeyde koruduklarını incelemek üzere izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme oturumları öğretim sona erdikten 2, 4 ve 5 hafta sonra uygulamacı tarafından toplu yoklama oturumları gibi gerçekleştirilmiştir.

II.6. Verilerin Analizi

Tek denekli deneysel desenler ile yapılan araştırmalarda verilerin analizi, sonuçların grafikte gösterilip, grafiğin niteliksel olarak yorumlanması yoluyla yapılır. Bu araştırmada tek denek desenlerinden yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılarak veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir.

Araştırmada hedef çocukların açık anlatım yöntemiyle ritmik beceri öğretim çalışmaları sonucunda elde edilen veriler grafiksel olarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, grafiksel analiz tekniklerinden çizgisel grafik kullanılmıştır. Hedef çocukların becerileri yerine getirmesine ilişkin puanları yüzde olarak y ekseninde 0-100 arasında eşit aralıklarla gösterilmiş, başlama düzeyi, uygulama, izleme, doğrulama ve yineleme verileri x ekseninde numaralandırılmış ve eşit aralıklarla gösterilmiştir.

II.7. Güvenirlik Verileri

Araştırmada güvenirlik verileri olarak; (a) gözlemciler arası güvenirlik ve (b) uygulama güvenirliği verileri toplanmıştır. Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlik verileri, müzik eğitim alanında yüksek lisans yapmış iki müzik eğitim uzmanı tarafından toplanmıştır. Araştırmanın gözlemcileri gözlemci olarak eğitilmiştir. Başlama, uygulama ve izleme evresine ilişkin tüm oturumların en az %30'unda araştırmanın video kayıtları, gözlemciler tarafından izlenerek, gözlemciler arası güvenirlik verileri toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik hesabı $[(\text{görüş birliği}) / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı})] \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır (İftar, 2012). Her iki bağımsız gözlemciden elde edilen gözlemciler arası güvenirlik katsayıları aşağıda belirtilmiştir.

Her üç deneğin başlama, uygulama ve izleme düzeyi oturumlarına ilişkin güvenirlik yüzdesi %100 bulunmuştur. Birinci ve ikinci deneğin uygulama oturumlarına ilişkin güvenirlik yüzdesi %95 iken üçüncü deneğin %90 olduğu saptanmıştır. Birinci ve ikinci deneğin izleme oturumlarına ilişkin güvenirlik yüzdeleri %100 iken üçüncü deneğin %90 olarak belirlenmiştir.

II.8. Etkililik Verileri

Tüm oturumlar araştırmacı ve gözlemci eşliğinde izlenerek veriler toplanmıştır. Bu araştırmada “(a) öğrenci ritmik becerileri doğru sergiledi” ve “(b) öğrenci ritmik becerileri doğru sergilemedi” olmak üzere gözlem veri tablosu oluşturulmuş ve uygulanan beceriler işaretlenmiştir. Bu veriler (1) Dinletilen şarkıların ritmine uygun hareket etme, (2) Dinletilen müziklerdeki hız değişikliğini fark etme ve (3) Ritim kalıplarını tekrarlama sergilemesi durumuna göre değerlendirilmiştir. Öğrencinin uygulama sonrasında sergilediği bu beceriler hesaplanmıştır.

II.9. Deneysel Kontrol

Araştırmada deneysel kontrol, yalnızca uygulamanın yapılmaya başlandığı deneğin veri düzey ya da eğiliminde değişiklik olması; henüz uygulamanın başlamadığı deneklerin veri düzey ya da eğilimlerinde değişiklik olmaması; diğer deneklerde uygulama geręekleřtirildikçe verilerin eğilim ya da düzeyinde benzer değişikliğin ard zamanlı olarak tüm durumlarda geręekleřmesiyle kurulmuştur.

II.10. İ-Dış Geçerlik

Tek denekli araştırmalarda araştırmanın sonucunu etkileyen iki önemli konu i ve dış geerliktir. İ geçerlik, bağımlı değişkende geręekleřen değişikliğin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklandığıının gösterilmesidir. Tek denekli araştırmalarda araştırmanın i geçerliğini etkileyen etmenler arasında, denekler arası çoklu yoklama modeli açısından tehdit unsuru oluşturabilecek olası etmenler; dış etmenler, ölçme, denek yitimi, verilerin değişiklik göstermesi, yapay ortam etkisi, uygulama güvenirliliği ve olgunlaşmadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Araştırmaya başlamadan önce araştırmayı etkileyebileceği düşünölen olası i geçerlik etmenlerinin nasıl kontrol altına alınacağına karar verilmesinin önemli olduğu belirtilmektedir (Tekin- İftar ve Kırcaali- İftar, 2004). Buna göre, bu araştırmanın i geçerliliğini etkileyebileceği düşünölen olası etmenlerin nasıl kontrol altına alınmaya çalışıldığı aşağıda belirtilmektedir.

1. Dış etmenler: Çalışma öncesinde ya da sırasında oluşan ve araştırmanın sonuçlarını etkileme olasılığı olduğu düşünölen dış değişkenlerdir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Bu araştırmada ortaya çıkma ihtimali olan dış etmenleri kontrol altına alabilmek amacı ile araştırmaya katılacak deneklerin evlerinde ve devam ettikleri kurumlarda

öğretimi yapılacak olan ritmik becerileri ile ilgili çalışma ve tekrar yapılmaması konusunda ilgili kişiler (anne, baba, kardeş, öğretmen vb.) bilgilendirilmiştir.

2. Ölçme: Bağımlı değişkene ilişkin veri toplama yönteminde değişikliğe gidilmesi veya gözlemci ya da uygulamacının zamanla çeşitli nedenlere bağlı olarak bağımlı değişken tanımından uzaklaşmasıdır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Bu araştırmada uygulama sürecinin araştırmacının kendisi tarafından yürütülmesi planlandığından ölçme etkisini kontrol altına alabilmek amacı ile öğretim ve toplu yoklama oturumlarının % 30'unda gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır.

3. Denek yitimi: Uygulama sırasında hastalık, taşınma, anne/babanın karar değiştirmesi vb. nedenler ile denek kaybının ortaya çıkması durumudur (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Çalışmada denek yitimini kontrol altına alabilmek amacı ile araştırma yönteminin gerektirdiğinden daha fazla sayıda (üçü araştırmada katılımcı olarak yer alan toplam beş öğrenci) denekle çalışmaya başlanmıştır. Araştırmanın uygulama evresi sona erdikten sonra diğer iki öğrencinin verileri araştırmaya dahil edilmemiştir.

4. Verilerin değişkenlik göstermesi: Bağımlı değişken verilerinin kararlılık göstermemesi durumudur (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Bu araştırmada verilerin değişkenlik göstermesi durumunda öncelikle değişkenliğinin nedenleri araştırılması ve uygun çözümlerin üretilmesi planlanmıştır.

5. Yapay ortam etkisi: Yapılan deneysel uygulamanın deneğin günlük yaşamında yer alan ev, okul vb. ortamlar dışında yürütülmesi ya da bireyin gözlenmesi gibi durumlarda ortaya çıkmaktadır (Tekin- İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Bu etkiyi kontrol altına alabilmek amacı ile çalışmanın deneklerin devam etmekte oldukları eğitim kurumlarında uygulama yürütülmüştür.

6. Uygulama güvenilirliği: Araştırmanın ve her bir oturumun planlandığı biçimde yürütülmesi ve sunulmasıdır. Uygulama planlandığı biçimde yürütülmezse, uygulama sonucu elde edilen bulguların uygulamadan kaynaklandığını öne sürmek mümkün olmayacaktır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Araştırmada uygulama güvenilirliğini

kontrol altına alabilmek amacı ile tüm toplu yoklama ve öğretim oturumlarının % 30'unda uygulama güvenilirliği analizi yapılmıştır.

7. Olgunlaşma: Araştırma sırasında belli bir sürenin geçmesiyle birlikte denekte görülen biyolojik, duygusal ya da zihinsel olgunlaşmanın bağımlı değişkeni etkilemesidir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Bu araştırmada yer alması düşünülen deneklerin öğrenme güçlüğüne sahip olması nedeni ile araştırma süresini kısaltabilmek adına hafta içi beş gün denekler ile çalışılmıştır.

BÖLÜM III: BULGULAR

Bu bölümde hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere, müzik dersindeki ritmik beceri eğitime ilişkin analiz konularını özetleyen üç grup beceri sorularını cevaplanması istenerek doğrudan öğretim yönteminin etkilik ve verimliliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

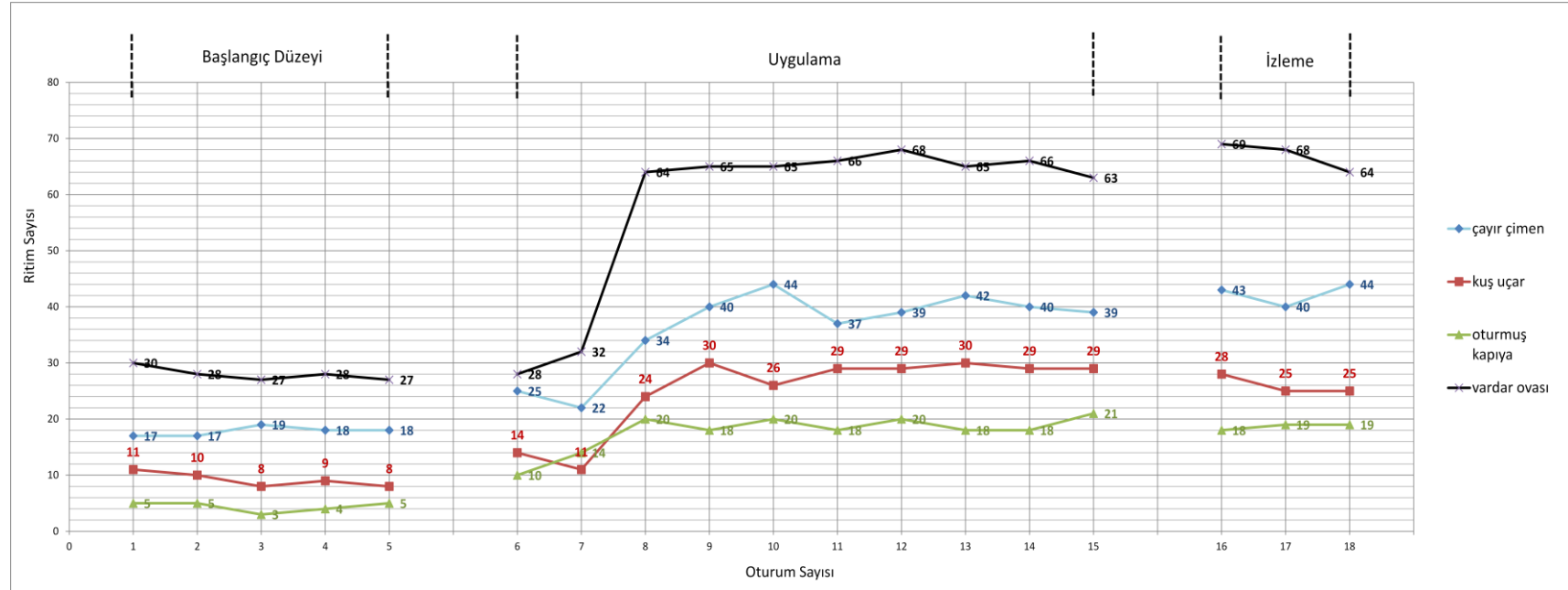
III.1. Açık Anlatım Yöntemine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada, açık anlatım yönteminin etkisinin yoklama evreli çoklu yoklama yöntemi kullanılarak elde edilen veriler bu yöntemde uygun grafiklerle gösterilmiştir. Grafiklerde yoklama evreli çoklu yoklama modeli yönteminin başlama düzeyi, uygulama evresi ve izleme evresi belirtilmiştir. Çalışmaya katılan üç deneye başlama düzeyinde ritmik beceri soruları sorulmuş ve dönütler veri toplama aracına işaretlenmiştir. Başlama düzeyi verileri elde edildikten sonra uygulamalar yapılmış ve her uygulamadan sonra toplu yoklama soruları sorulmuştur. Toplu yoklama sorularından alınan dönütler veri toplama aracına işaretlenmiştir. Uygulama verileri elde edildikten 1., 2. ve 3. hafta sonunda izleme oturumları yapılmış ve izleme sonuçları veri toplama aracına işaretlenmiştir. Grafikler incelendiğinde her üç deneyinde başlama düzeyleri verileri ölçütü karşılar düzeyde bir performans sergilemediklerini göstermektedir. Uygulama evreleri tamamlandıktan sonraki verilerde ise öğrencilerin ölçütü karşılar düzeyde bir yükselme olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, üç denek içinde açık anlatım yönteminin etkili olduğu görülmektedir.

III.1.1. Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma

Çalışmaya katılan öğrencilere her uygulamadan sonra şarkılar dinletilmiş ve yoklama oturumlarında şarkılar bilgisayardan çalınarak uygun vuruşlar videodan analiz edilerek veri toplama araçlarına işaretlenmiştir. Her uygulama ve yoklama oturumları bir öğrenciyle yapılmıştır. Aşağıdaki bölümlerde her denek için ayrı grafikler oluşturulmuştur.

Şekil 1: Birinci Deneğin Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma Grafiği



Toplam vuruş sayısı:
 Vardar Ovası: 84
 Oturmuş Kapıya: 24
 Kuş Uçar: 32
 Çayır Çimen Geze Geze: 48

III.1.1.1. Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma Denek 1

Şekil 1’de 1. deneğin “Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma” başlangıç, uygulama ve izleme bölümlerinin grafiği görülmektedir.

III.1.1.1.1. Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma Denek 1 Başlangıç Düzeyi Verileri

Şekil 1’de belirtilen verilere göre, başlangıç düzeyinde 1. denek “Vardar Ovası” şarkısında toplam 84 vuruştan 1. yoklama oturumunda 30; ikinci yoklama oturumunda 28; üçüncü yoklama oturumunda 27; 4. yoklama oturumunda 28; 5. yoklama oturumunda 27 doğru vuruş sergilemiştir.

1. denek “Oturmuş Kapıya” şarkısında ise toplam 24 vuruştan 1. yoklama oturumunda 5; ikinci yoklama oturumunda 5; üçüncü yoklama oturumunda 3; 4. yoklama oturumunda 4; 5. yoklama oturumunda 5 doğru vuruş sergilemiştir.

“Kuş uçar” şarkısında ise toplam 32 vuruştan 1. yoklama oturumunda 11; ikinci yoklama oturumunda 10; üçüncü yoklama oturumunda 8; 4. yoklama oturumunda 9; 5. yoklama oturumunda 8 doğru vuruş sergilemiştir.

“Çayır çimen geze geze” şarkında ise toplam 48 vuruştan 1. yoklama oturumunda 17; ikinci yoklama oturumunda 17; üçüncü yoklama oturumunda 19; 4. yoklama oturumunda 18; 5. yoklama oturumunda 18 doğru vuruş sergilemiştir.

III.1.1.1.2. Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma Denek 1 Uygulama Düzeyi Verileri

Şekil 1’de belirtilen verilere göre, uygulama düzeyinde 1. denek “Vardar Ovası” şarkısında toplam 84 vuruştan 6. yoklama oturumunda 28; 7. yoklama oturumunda 32; 8. yoklama oturumunda 64; 9. yoklama oturumunda 65; 10. yoklama oturumunda 65; 11. yoklama oturumunda 66; 12. yoklama oturumunda 68; 13. yoklama oturumunda 65; 14. yoklama oturumunda 66; 15. yoklama oturumunda 63 doğru vuruş sergilemiştir.

1. denek “Oturmuş Kapıya” şarkısında ise toplam 24 vuruştan 6. yoklama oturumunda 10; 7. yoklama oturumunda 14; 8. yoklama oturumunda 20; 9. yoklama oturumunda 18; 10. yoklama oturumunda 20; 11. yoklama oturumunda 18; 12. yoklama oturumunda 20; 13. yoklama oturumunda 18; 14. yoklama oturumunda 18; 15. yoklama oturumunda 21 doğru vuruş sergilemiştir.

“Kuş uçar” şarkısında ise toplam 32 vuruştan 6. yoklama oturumunda 14; 7. yoklama oturumunda 11; 8. yoklama oturumunda 24; 9. yoklama oturumunda 30; 10. yoklama oturumunda 26; 11. yoklama oturumunda 29; 12. yoklama oturumunda 29; 13. yoklama oturumunda 30; 14. yoklama oturumunda 29; 15. yoklama oturumunda 29 doğru vuruş sergilemiştir.

“Çayır çimen geze geze” şarkında ise toplam 48 vuruştan 6. yoklama oturumunda 25; 7. yoklama oturumunda 22; 8. yoklama oturumunda 34; 9. yoklama oturumunda 40; 10. yoklama oturumunda 44; 11. yoklama oturumunda 37; 12. yoklama oturumunda 39; 13. yoklama oturumunda 42; 14. yoklama oturumunda 40; 15. yoklama oturumunda 39 doğru vuruş sergilemiştir.

III.1.1.1.3. Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma Denek 1 İzleme Verileri

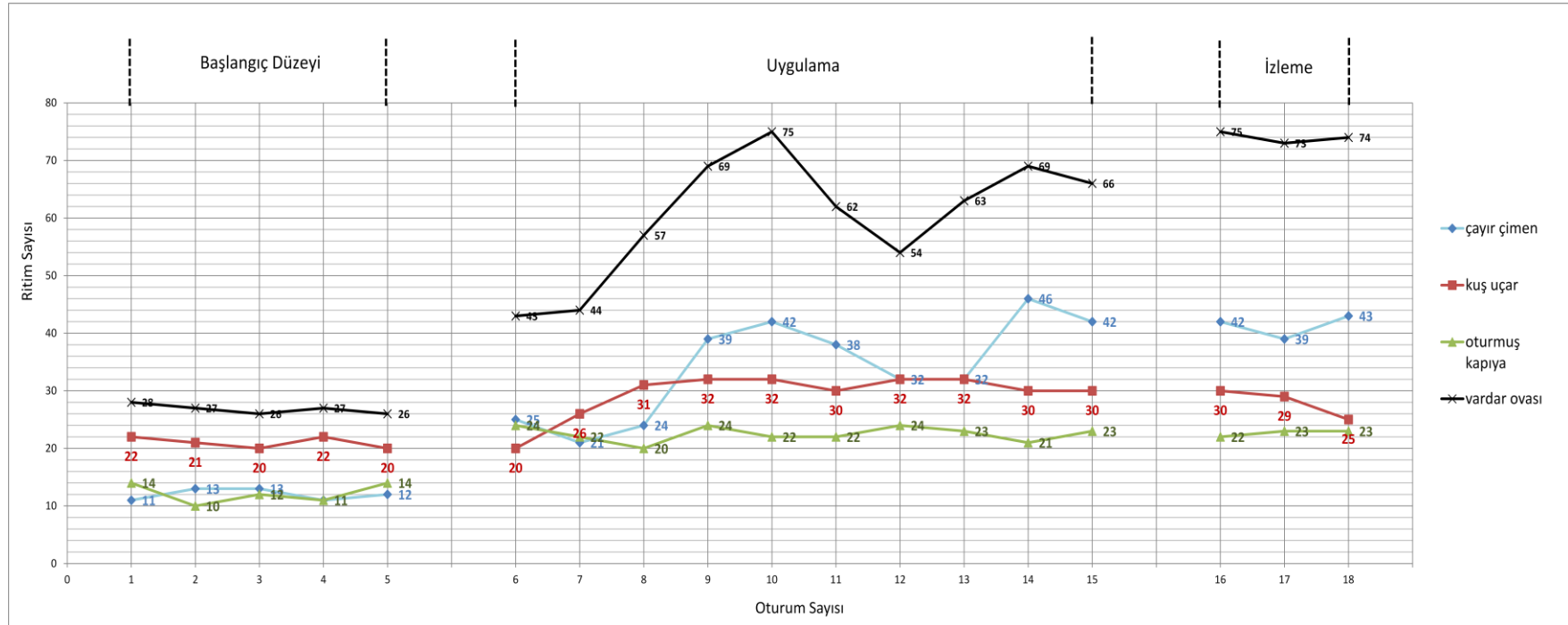
Şekil 1’de belirtilen verilere göre, izleme düzeyinde 1. denek “Vardar Ovası” şarkısında toplam 84 vuruştan 16. yoklama oturumunda 69; 17. yoklama oturumunda 68; 18. yoklama oturumunda 64 doğru vuruş sergilemiştir.

1. denek “Oturmuş Kapıya” şarkısında ise toplam 24 vuruştan 16. yoklama oturumunda 18; 17. yoklama oturumunda 19; 18. yoklama oturumunda 19 doğru vuruş sergilemiştir.

“Kuş uçar” şarkısında ise toplam 32 vuruştan 16. yoklama oturumunda 28; 17. yoklama oturumunda 25; 18. yoklama oturumunda 25 doğru vuruş sergilemiştir.

“Çayır çimen geze geze” şarkında ise toplam 48 vuruştan 16. yoklama oturumunda 43; 17. yoklama oturumunda 40; 18. yoklama oturumunda 44 doğru vuruş sergilemiştir.

Şekil 2: İkinci Deneğin Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma Grafiği



Toplam vuruş sayısı:
 Vardar Ovası: 84
 Oturmuş Kapiya: 24
 Kuş Uçar: 32
 Çayır Çimen Geze Geze: 48

III.1.1.2. Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma Denek 2

2. deneğin “Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma” başlangıç, uygulama ve izleme bölümlerinin verileri şekil 2’de görülmektedir.

III.1.1.2.1. Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma Denek 2 Başlangıç Düzeyi Verileri

Şekil 2’de belirtilen verilere göre, başlangıç düzeyinde 2. denek “Vardar Ovası” şarkısında toplam 84 vuruştan 1. yoklama oturumunda 28; ikinci yoklama oturumunda 27; üçüncü yoklama oturumunda 26; 4. yoklama oturumunda 27; 5. yoklama oturumunda 26 doğru vuruş sergilemiştir.

2. denek “Oturmuş Kapıya” şarkısında ise toplam 24 vuruştan 1. yoklama oturumunda 14; ikinci yoklama oturumunda 10; üçüncü yoklama oturumunda 12; 4. yoklama oturumunda 11; 5. yoklama oturumunda 14 doğru vuruş sergilemiştir.

“Kuş uçar” şarkısında ise toplam 32 vuruştan 1. yoklama oturumunda 22; ikinci yoklama oturumunda 21; üçüncü yoklama oturumunda 20; 4. yoklama oturumunda 22; 5. yoklama oturumunda 20 doğru vuruş sergilemiştir.

“Çayır çimen geze geze” şarkında ise toplam 48 vuruştan 1. yoklama oturumunda 11; ikinci yoklama oturumunda 13; üçüncü yoklama oturumunda 13; 4. yoklama oturumunda 11; 5. yoklama oturumunda 12 doğru vuruş sergilemiştir.

III.1.1.2.2. Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma Denek 2 Uygulama Düzeyi Verileri

Şekil 2’de belirtilen verilere göre, uygulama düzeyinde 2. denek “Vardar Ovası” şarkısında toplam 84 vuruştan 6. yoklama oturumunda 43; 7. yoklama oturumunda 44; 8. yoklama oturumunda 57; 9. yoklama oturumunda 69; 10. yoklama oturumunda 75; 11. yoklama oturumunda 62; 12. yoklama oturumunda 54; 13. yoklama oturumunda 63; 14. yoklama oturumunda 69; 15. yoklama oturumunda 66 doğru vuruş sergilemiştir.

3. denek “Oturmuş Kapıya” şarkısında ise toplam 24 vuruştan 6. yoklama oturumunda 24; 7. yoklama oturumunda 22; 8. yoklama oturumunda 20; 9. yoklama oturumunda 24; 10. yoklama oturumunda 22; 11. yoklama oturumunda 22; 12. yoklama

oturumunda 24; 13. yoklama oturumunda 23; 14. yoklama oturumunda 21; 15. yoklama oturumunda 23 doğru vuruş sergilemiştir.

“Kuş uçar” şarkısında ise toplam 32 vuruştan 6. yoklama oturumunda 20; 7. yoklama oturumunda 26; 8. yoklama oturumunda 31; 9. yoklama oturumunda 32; 10. yoklama oturumunda 32; 11. yoklama oturumunda 30; 12. yoklama oturumunda 32; 13. yoklama oturumunda 32; 14. yoklama oturumunda 30; 15. yoklama oturumunda 30 doğru vuruş sergilemiştir.

“Çayır çimen geze geze” şarkında ise toplam 48 vuruştan 6. yoklama oturumunda 25; 7. yoklama oturumunda 21; 8. yoklama oturumunda 24; 9. yoklama oturumunda 39; 10. yoklama oturumunda 42; 11. yoklama oturumunda 38; 12. yoklama oturumunda 32; 13. yoklama oturumunda 32; 14. yoklama oturumunda 46; 15. yoklama oturumunda 42 doğru vuruş sergilemiştir.

III.1.1.2.3. Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma Denek 2 İzleme Verileri

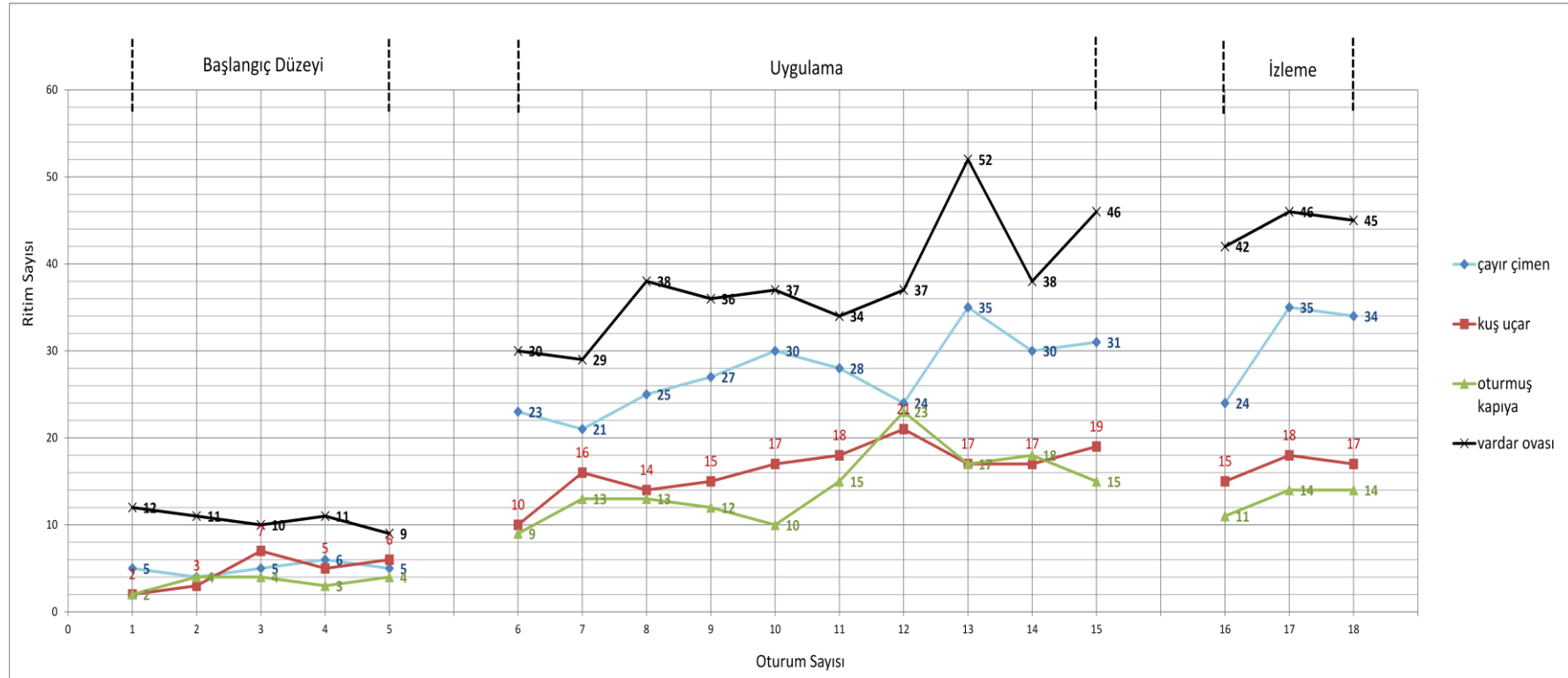
Şekil 2’de belirtilen verilere göre, izleme düzeyinde 2. denek “Vardar Ovası” şarkısında toplam 84 vuruştan 16. yoklama oturumunda 75; 17. yoklama oturumunda 73; 18. yoklama oturumunda 74 doğru vuruş sergilemiştir.

2. denek “Oturmuş Kapıya” şarkısında ise toplam 24 vuruştan 16. yoklama oturumunda 22; 17. yoklama oturumunda 23; 18. yoklama oturumunda 23 doğru vuruş sergilemiştir.

“Kuş uçar” şarkısında ise toplam 32 vuruştan 16. yoklama oturumunda 30; 17. yoklama oturumunda 29; 18. yoklama oturumunda 25 doğru vuruş sergilemiştir.

“Çayır çimen geze geze” şarkında ise toplam 48 vuruştan 16. yoklama oturumunda 42; 17. yoklama oturumunda 39; 18. yoklama oturumunda 43 doğru vuruş sergilemiştir.

Şekil 3: Üçüncü Deneğin Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma Grafiği



Toplam vuruş sayısı:
 Vardar Ovası: 84
 Oturmuş Kapıya: 24
 Kuş Uçar: 32
 Çayır Çimen Geze Geze: 48

III.1.1.3. Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma Denek 3

3. deneğin “Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma” başlangıç, uygulama ve izleme bölümlerinin verileri şekil 3’de görülmektedir.

III.1.1.3.1. Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma Denek 3 Başlangıç Düzeyi Verileri

Şekil 3’de belirtilen verilere göre, başlangıç düzeyinde 3. denek “Vardar Ovası” şarkısında toplam 84 vuruştan 1. yoklama oturumunda 12; ikinci yoklama oturumunda 11; üçüncü yoklama oturumunda 10; 4. yoklama oturumunda 11; 5. yoklama oturumunda 9 doğru vuruş sergilemiştir.

3. denek “Oturmuş Kapıya” şarkısında ise toplam 24 vuruştan 1. yoklama oturumunda 2; ikinci yoklama oturumunda 4; üçüncü yoklama oturumunda 4; 4. yoklama oturumunda 3; 5. yoklama oturumunda 4 doğru vuruş sergilemiştir.

“Kuş uçar” şarkısında ise toplam 32 vuruştan 1. yoklama oturumunda 2; ikinci yoklama oturumunda 3; üçüncü yoklama oturumunda 7; 4. yoklama oturumunda 5; 5. yoklama oturumunda 6 doğru vuruş sergilemiştir.

“Çayır çimen geze geze” şarkında ise toplam 48 vuruştan 1. yoklama oturumunda 5; ikinci yoklama oturumunda 4; üçüncü yoklama oturumunda 5; 4. yoklama oturumunda 6; 5. yoklama oturumunda 5 doğru vuruş sergilemiştir.

III.1.1.3.2. Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma Denek 3 Uygulama Düzeyi Verileri

Şekil 3’de belirtilen verilere göre, uygulama düzeyinde 3. denek “Vardar Ovası” şarkısında toplam 84 vuruştan 6. yoklama oturumunda 30; 7. yoklama oturumunda 29; 8. yoklama oturumunda 38; 9. yoklama oturumunda 36; 10. yoklama oturumunda 37; 11. yoklama oturumunda 34; 12. yoklama oturumunda 37; 13. yoklama oturumunda 52; 14. yoklama oturumunda 38; 15. yoklama oturumunda 46 doğru vuruş sergilemiştir.

3. denek “Oturmuş Kapıya” şarkısında ise toplam 24 vuruştan 6. yoklama oturumunda 9; 7. yoklama oturumunda 13; 8. yoklama oturumunda 13; 9. yoklama oturumunda 12; 10. yoklama oturumunda 10; 11. yoklama oturumunda 15; 12. yoklama

oturumunda 23; 13. yoklama oturumunda 17; 14. yoklama oturumunda 18; 15. yoklama oturumunda 15 doğru vuruş sergilemiştir.

“Kuş uçar” şarkısında ise toplam 32 vuruştan 6. yoklama oturumunda 10; 7. yoklama oturumunda 16; 8. yoklama oturumunda 14; 9. yoklama oturumunda 15; 10. yoklama oturumunda 17; 11. yoklama oturumunda 18; 12. yoklama oturumunda 21; 13. yoklama oturumunda 17; 14. yoklama oturumunda 17; 15. yoklama oturumunda 19 doğru vuruş sergilemiştir.

“Çayır çimen geze geze” şarkında ise toplam 48 vuruştan 6. yoklama oturumunda 23; 7. yoklama oturumunda 21; 8. yoklama oturumunda 25; 9. yoklama oturumunda 27; 10. yoklama oturumunda 30; 11. yoklama oturumunda 28; 12. yoklama oturumunda 24; 13. yoklama oturumunda 35; 14. yoklama oturumunda 30; 15. yoklama oturumunda 31 doğru vuruş sergilemiştir.

III.1.1.3.3. Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma Denek 3 İzleme Verileri

Şekil 3’de belirtilen verilere göre, izleme düzeyinde 3. denek “Vardar Ovası” şarkısında toplam 84 vuruştan 16. yoklama oturumunda 42; 17. yoklama oturumunda 46; 18. yoklama oturumunda 45 doğru vuruş sergilemiştir.

3. denek “Oturmuş Kapıya” şarkısında ise toplam 24 vuruştan 16. yoklama oturumunda 11; 17. yoklama oturumunda 14; 18. yoklama oturumunda 14 doğru vuruş sergilemiştir.

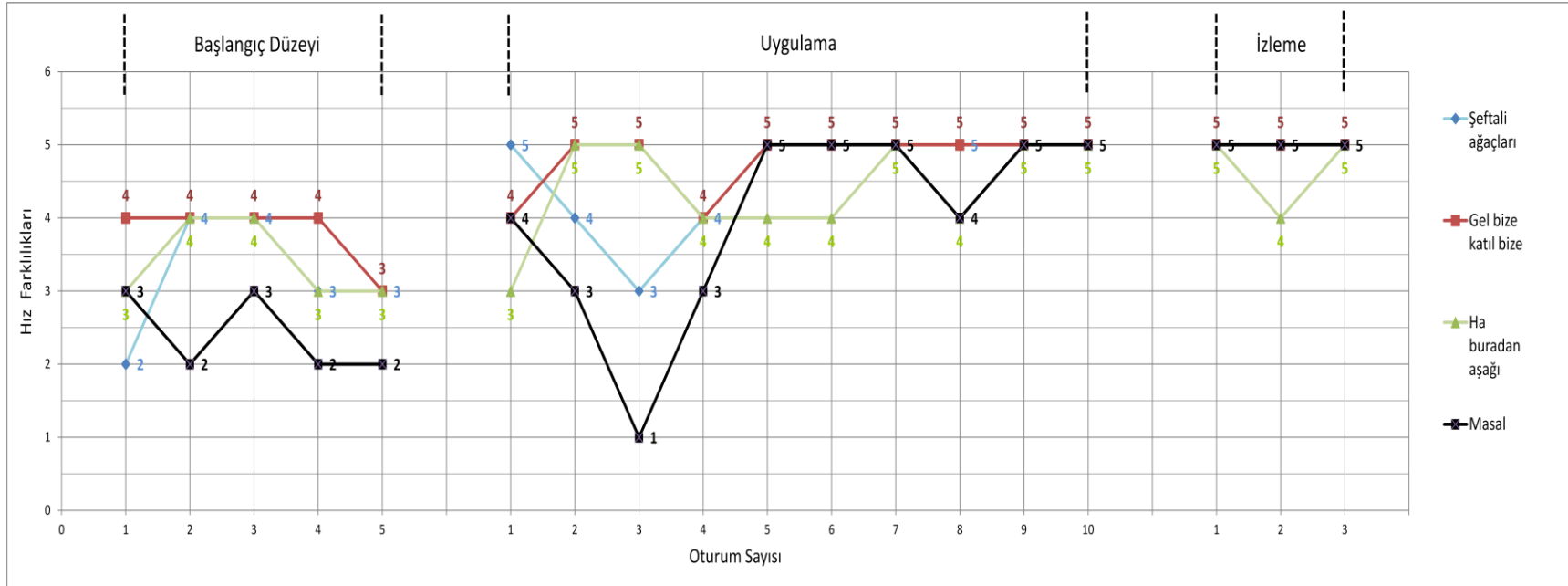
“Kuş uçar” şarkısında ise toplam 32 vuruştan 16. yoklama oturumunda 15; 17. yoklama oturumunda 18; 18. yoklama oturumunda 17 doğru vuruş sergilemiştir.

“Çayır çimen geze geze” şarkında ise toplam 48 vuruştan 16. yoklama oturumunda 24; 17. yoklama oturumunda 35; 18. yoklama oturumunda 34 doğru vuruş sergilemiştir.

III.1.2. Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme

Çalışmaya katılan öğrencilere her uygulamadan sonra farklı tempodaki şarkılar dinletilmiş ve yoklama oturumlarında şarkıların hız farklılıkları sorulmuştur. Her uygulama ve yoklama oturumları bir öğrenciyle yapılmıştır. Aşağıdaki bölümlerde her denek için ayrı grafikler oluşturulmuştur.

Şekil 4: Birinci Deneğin Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme Grafiği.



III.1.2.1. Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme Denek 1

Şekil 4’de 1. deneğin “Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme” başlangıç, uygulama ve izleme bölümlerinin grafiği görülmektedir.

III.1.2.1.1. Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme Denek 1 Başlangıç Düzeyi Verileri

Şekil 4’de belirtilen verilere göre 1. denek 1. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 3 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 3 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 4 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 2 tanesine doğru cevap vermiştir.

1. denek 2. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 2 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 4 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 4 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 4 tanesine doğru cevap vermiştir.

1. denek 3. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 3 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 4 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 4 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 4 tanesine doğru cevap vermiştir.

4. yoklama oturumunda 1. denek kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 2 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 3 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 4 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 3 tanesine doğru cevap vermiştir.

Başlangıç düzeyinin 5. Oturumunda ise kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 2 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 3 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 3 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 3 tanesine doğru cevap vermiştir.

III.1.2.1.2. Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme Denek 1 Uygulama Düzeyi Verileri

Şekil 4’de belirtilen verilere göre 1. denek uygulama düzeyinde 6. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 4 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 3 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 4 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 5 tanesine doğru cevap vermiştir.

1. denek 7. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 3 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 5 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 5 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 4 tanesine doğru cevap vermiştir.

1. denek 8. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 1 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 5 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 5 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 3 tanesine doğru cevap vermiştir.

1. denek 9. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 3 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 4 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 4 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 4 tanesine doğru cevap vermiştir.

1. denek 10. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 5 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 4 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 5 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 5 tanesine doğru cevap vermiştir.

1. denek 11. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 5 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 4 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 5 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 5 tanesine doğru cevap vermiştir.

1. denek 12. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 5 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 5 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 5 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 5 tanesine doğru cevap vermiştir.

1. denek 13. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 4 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 4 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 5 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 5 tanesine doğru cevap vermiştir.

1. denek 14. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 5 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 5 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 5 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 5 tanesine doğru cevap vermiştir.

1. denek 15. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 5 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 5 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 5 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 5 tanesine doğru cevap vermiştir.

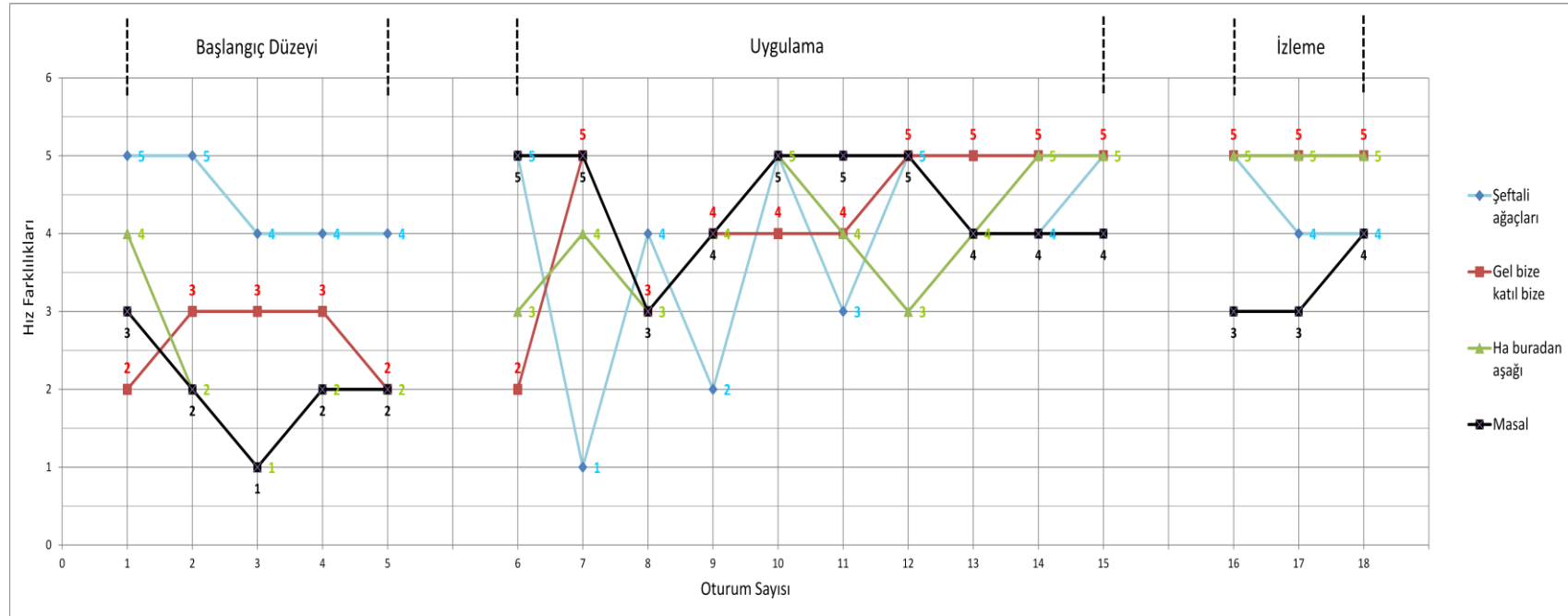
III.1.2.1.3. Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme Denek 1 İzleme Verileri

Şekil 4’de belirtilen verilere göre 1. denek izleme düzeyinde 16. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 5 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 5 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 5 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 5 tanesine doğru cevap vermiştir.

1. denek Şekil 4’de belirtilen verilere göre izleme düzeyinde 17. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki Şarkılardan “Masal” Şarkısının 5 tanesine; “Ha Buradan AŞağı” Şarkısının 4 tanesine; “Gel bize katıl bize” Şarkısının 5 tanesine; “Şeftali Ağaçları” Şarkısının 5 tanesine doğru cevap vermiştir.

1. denek Şekil 4’de belirtilen verilere göre izleme düzeyinde 18. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki Şarkılardan “Masal” Şarkısının 5 tanesine; “Ha Buradan AŞağı” Şarkısının 5 tanesine; “Gel bize katıl bize” Şarkısının 5 tanesine; “Şeftali Ağaçları” Şarkısının 5 tanesine doğru cevap vermiştir.

Şekil 5: İkinci Deneğin Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme Grafiği.



III.1.2.2. Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme Denek 2

Şekil 5’de 2. deneğin “Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme” başlangıç, uygulama ve izleme bölümlerinin grafiği görülmektedir.

III.1.2.2.1. Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme Denek 2 Başlangıç Düzeyi Verileri

Şekil 5’de belirtilen verilere göre 2. denek 1. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 3 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 4 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 2 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 5 tanesine doğru cevap vermiştir.

2. denek 2. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 2 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 2 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 3 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 5 tanesine doğru cevap vermiştir.

2. denek 3. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 1 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 1 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 3 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 4 tanesine doğru cevap vermiştir.

4. yoklama oturumunda 2. denek kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 2 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 2 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 3 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 4 tanesine doğru cevap vermiştir.

Başlangıç düzeyinin 5. Oturumunda ise kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 2 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 2 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 2 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 4 tanesine doğru cevap vermiştir.

III.1.2.2.2. Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme Denek 2 Uygulama Düzeyi Verileri

Şekil 5’de belirtilen verilere göre 2. denek uygulama düzeyinde 6. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 5 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 3 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 2 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 5 tanesine doğru cevap vermiştir.

2. denek 7. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 5 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 4 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 5 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 1 tanesine doğru cevap vermiştir.

2. denek 8. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 3 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 3 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 3 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 4 tanesine doğru cevap vermiştir.

2. denek 9. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 4 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 4 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 4 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 2 tanesine doğru cevap vermiştir.

2. denek 10. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 5 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 5 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 4 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 5 tanesine doğru cevap vermiştir.

2. denek 11. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 5 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 4 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 4 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 3 tanesine doğru cevap vermiştir.

2. denek 12. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 5 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 3 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 5 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 5 tanesine doğru cevap vermiştir.

2. denek 13. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 4 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 4 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 5 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 4 tanesine doğru cevap vermiştir.

2. denek 14. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 4 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 5 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 5 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 4 tanesine doğru cevap vermiştir.

2. denek 15. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 4 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 5 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 5 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 5 tanesine doğru cevap vermiştir.

III.1.2.2.3. Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme Denek 2 İzleme Verileri

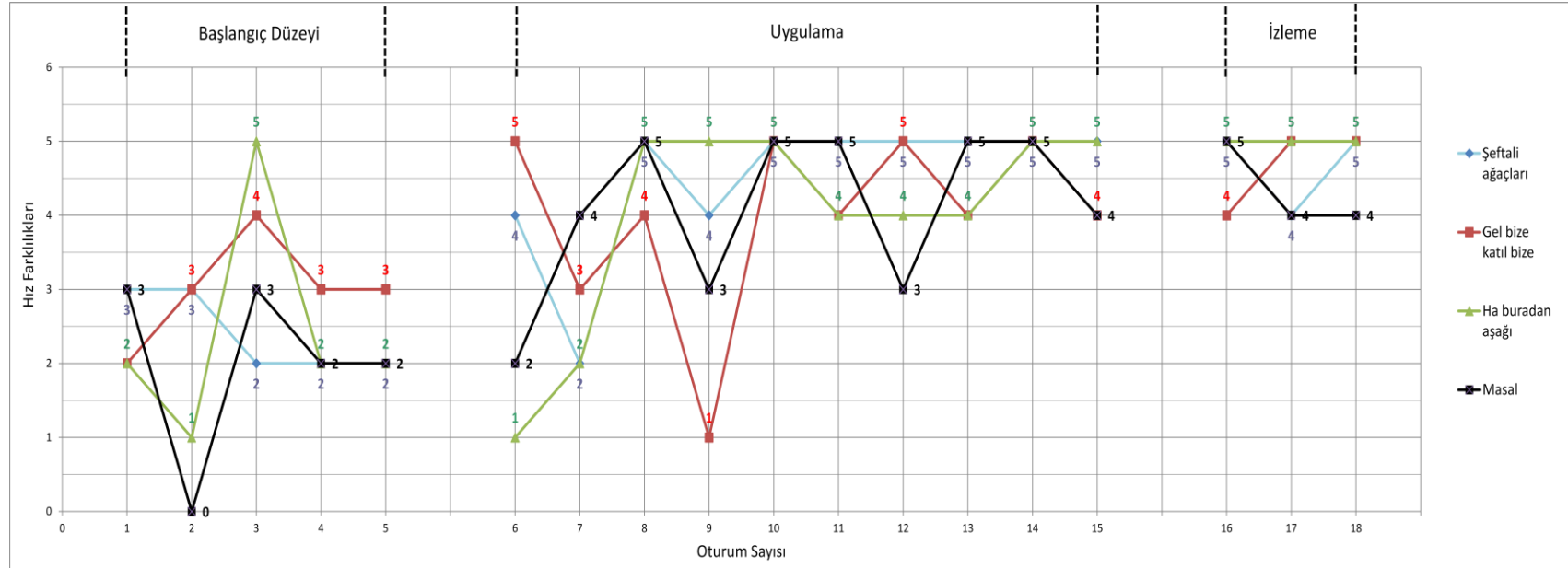
Şekil 5’de belirtilen verilere göre 2. denek izleme düzeyinde 16. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 3 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 5 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 5 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 5 tanesine doğru cevap vermiştir.

2. denek şekil 5’de belirtilen verilere göre izleme düzeyinde 17. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 3 tanesine; “Ha Buradan

Aşağı” şarkısının 5 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 5 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 5 tanesine doğru cevap vermiştir.

2. denek şekil 5’de belirtilen verilere göre izleme düzeyinde 18. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 4 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 5 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 5 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 4 tanesine doğru cevap vermiştir.

Şekil 6: Üçüncü Deneğin Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme Grafiği.



III.1.2.3. Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme Denek 3

Şekil 6’da 2. deneğin “Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme” başlangıç, uygulama ve izleme bölümlerinin grafiği görülmektedir.

III.1.2.3.1.Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme Denek 3 Başlangıç Düzeyi Verileri

Şekil 6’da belirtilen verilere göre 3. denek 1. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 3 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 2 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 2 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 3 tanesine doğru cevap vermiştir.

3. denek 2. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının hiçbirine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 1 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 3 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 3 tanesine doğru cevap vermiştir.

3. denek 3. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 3 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 5 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 4 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 2 tanesine doğru cevap vermiştir.

4. yoklama oturumunda 3. denek kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 2 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 2 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 3 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 2 tanesine doğru cevap vermiştir.

Başlangıç düzeyinin 5. Oturumunda ise kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 2 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 2 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 3 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 2 tanesine doğru cevap vermiştir.

III.1.2.3.2.Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme Denek 3 Uygulama Düzeyi Verileri

Şekil 6’da belirtilen verilere göre 3. denek uygulama düzeyinde 6. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 2 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 1 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 5 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 4 tanesine doğru cevap vermiştir.

3. denek 7. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 4 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 2 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 3 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 2 tanesine doğru cevap vermiştir.

3. denek 8. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 5 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 5 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 4 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 5 tanesine doğru cevap vermiştir.

3. denek 9. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 3 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 5 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 1 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 4 tanesine doğru cevap vermiştir.

3. denek 10. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 5 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 5 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 5 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 5 tanesine doğru cevap vermiştir.

3. denek 11. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 5 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 4 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 4 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 5 tanesine doğru cevap vermiştir.

3. denek 12. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 3 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 4 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 5 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 5 tanesine doğru cevap vermiştir.

3. denek 13. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 5 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 4 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 4 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 5 tanesine doğru cevap vermiştir.

3. denek 14. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 5 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 5 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 5 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 5 tanesine doğru cevap vermiştir.

3. denek 15. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 4 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 5 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 4 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 5 tanesine doğru cevap vermiştir.

III.1.2.3.3.Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme Denek 3 İzleme Verileri

Şekil 6’da belirtilen verilere göre 3. denek izleme düzeyinde 16. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 5 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 5 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 4 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 5 tanesine doğru cevap vermiştir.

3. denek şekil 6’da belirtilen verilere göre izleme düzeyinde 17. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 4 tanesine; “Ha Buradan

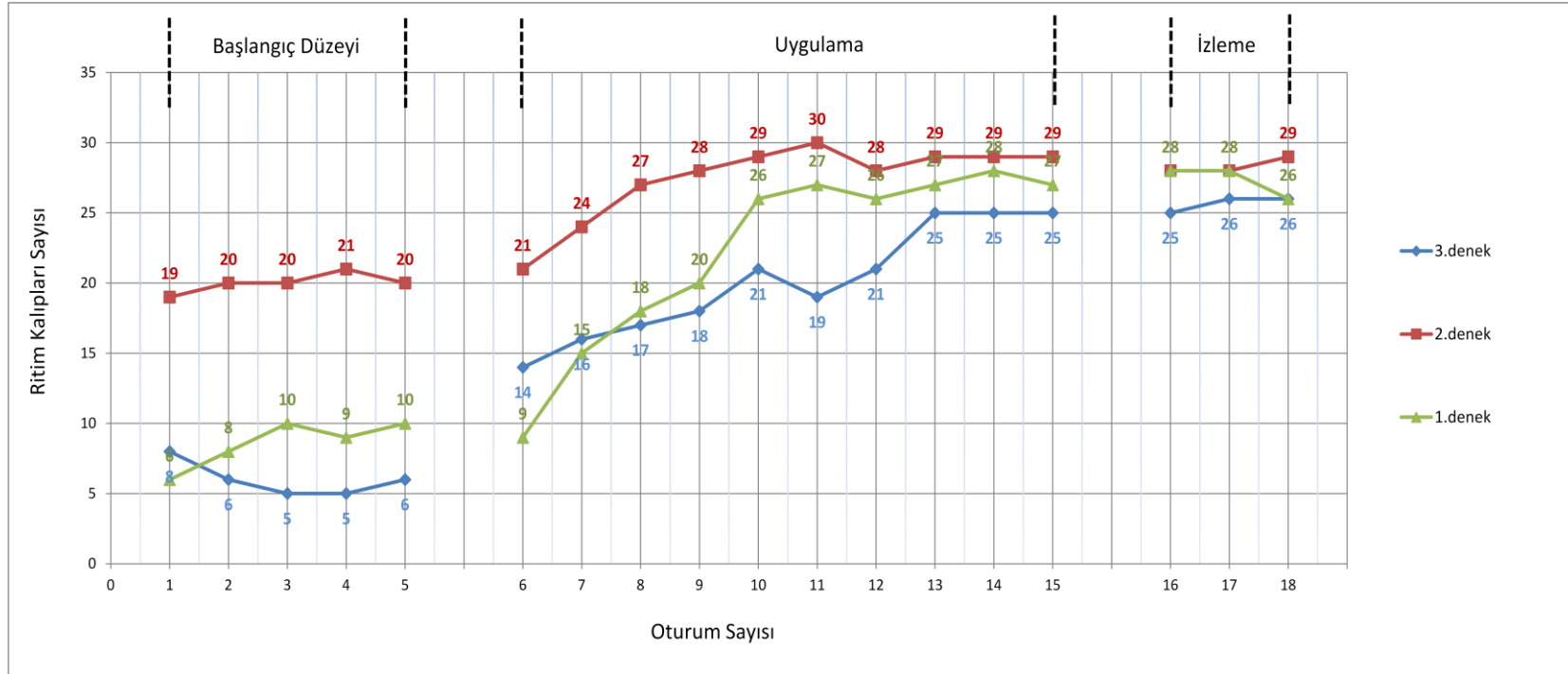
Aşağı” şarkısının 5 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 5 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 4 tanesine doğru cevap vermiştir.

3. denek şekil 6’da belirtilen verilere göre izleme düzeyinde 18. yoklama oturumunda kendisine sorulan 5 farklı tempodaki şarkılardan “Masal” şarkısının 4 tanesine; “Ha Buradan Aşağı” şarkısının 5 tanesine; “Gel bize katıl bize” şarkısının 5 tanesine; “Şeftali Ağaçları” şarkısının 5 tanesine doğru cevap vermiştir.

III.1.3. Ritim Kalıplarını Tekrarlama

Çalışmaya katılan öğrencilere her uygulamadan sonra ritim kalıpları çalınmış ve yoklama oturumlarında ritim kalıplarını tekrar etmeleri istenmiştir. Ritim kalıpları tekrarları videodan analiz edilerek veri toplama araçlarına işaretlenmiştir. Her uygulama ve yoklama oturumları bir öğrenciyle yapılmıştır. Şekil 7’de üç denek için bir grafik oluşturulmuştur.

Şekil 7: Deneklerin Ritim Tekrarları Cevaplarını Gösteren Grafik



III.1.3.1. Ritim Kalıplarını Tekrarlama Denek 1

Denek 1'in ritim tekrarları cevapları Şekil 7' de oluşturulmuştur.

III.1.3.1.1. Ritim Kalıplarını Tekrarlama Denek 1 Başlangıç Düzeyi Verileri

Şekil 7'de belirtilen verilere göre;

1. denek 1. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 6 tanesini doğru tekrar etmiştir.

1. denek 2. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 8 tanesini doğru tekrar etmiştir.

1. denek 3. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 10 tanesini doğru tekrar etmiştir.

1. denek 4. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 9 tanesini doğru tekrar etmiştir.

1. denek 5. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 10 tanesini doğru tekrar etmiştir.

III.1.3.1.2. Ritim Kalıplarını Tekrarlama Denek 1 Uygulama Düzeyi Verileri

Şekil 7'de belirtilen verilere göre;

1. denek 6. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 9 tanesini doğru tekrar etmiştir.

1. denek 7. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 15 tanesini doğru tekrar etmiştir.

1. denek 8. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 18 tanesini doğru tekrar etmiştir.

1. denek 9. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 20 tanesini doğru tekrar etmiştir.

1. denek 10. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 26 tanesini doğru tekrar etmiştir.

1. denek 11. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 27 tanesini doğru tekrar etmiştir.

1. denek 12. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 26 tanesini doğru tekrar etmiştir.

1. denek 13. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 27 tanesini doğru tekrar etmiştir.

1. denek 14. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 28 tanesini doğru tekrar etmiştir.

1. denek 15. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 27 tanesini doğru tekrar etmiştir.

III.1.3.1.3. Ritim Kalıplarını Tekrarlama Denek 1 İzleme Verileri

Şekil 7’de belirtilen verilere göre;

1. denek 16.. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 28 tanesini doğru tekrar etmiştir.

1. denek 17. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 28 tanesini doğru tekrar etmiştir.

1. denek 18. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 26 tanesini doğru tekrar etmiştir.

III.1.3.2. Ritim Kalıplarını Tekrarlama Denek 2

Denek 2’nin ritim tekrarları cevapları Şekil 7’ de oluşturulmuştur.

III.1.3.2.1. Ritim Kalıplarını Tekrarlama Denek 2 Başlangıç Düzeyi Verileri

Şekil 7’de belirtilen verilere göre;

2. denek 1. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 19 tanesini doğru tekrar etmiştir.

2. denek 2. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 20 tanesini doğru tekrar etmiştir.

2. denek 3. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 20 tanesini doğru tekrar etmiştir.

2. denek 4. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 21 tanesini doğru tekrar etmiştir.

2. denek 5. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 20 tanesini doğru tekrar etmiştir.

III.1.3.2.2. Ritim Kalıplarını Tekrarlama Denek 2 Uygulama Düzeyi Verileri

Şekil 7’de belirtilen verilere göre;

2. denek 6. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 21 tanesini doğru tekrar etmiştir.

2. denek 7. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 24 tanesini doğru tekrar etmiştir.

2. denek 8. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 27 tanesini doğru tekrar etmiştir.

2. denek 9. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 28 tanesini doğru tekrar etmiştir.

2. denek 10. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 29 tanesini doğru tekrar etmiştir.

2. denek 11. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 30 tanesini doğru tekrar etmiştir.

2. denek 12. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 28 tanesini doğru tekrar etmiştir.

2. denek 13. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 29 tanesini doğru tekrar etmiştir.

2. denek 14. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 29 tanesini doğru tekrar etmiştir.

2. denek 15. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 29 tanesini doğru tekrar etmiştir.

III.1.3.2.3. Ritim Kalıplarını Tekrarlama Denek 2 İzleme Verileri

Şekil 7’de belirtilen verilere göre;

2. denek 16. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 28 tanesini doğru tekrar etmiştir.

2. denek 17. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 28 tanesini doğru tekrar etmiştir.

2. denek 18. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 29 tanesini doğru tekrar etmiştir.

III.1.3.3. Ritim Kalıplarını Tekrarlama Denek 3

Denek 3'ün ritim tekrarları cevapları Şekil 7'de oluşturulmuştur.

III.1.3.3.1. Ritim Kalıplarını Tekrarlama Denek 3 Başlangıç Düzeyi Verileri

Şekil 7'de belirtilen verilere göre;

3. denek 1. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 8 tanesini doğru tekrar etmiştir.

3. denek 2. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 6 tanesini doğru tekrar etmiştir.

3. denek 3. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 5 tanesini doğru tekrar etmiştir.

3. denek 4. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 5 tanesini doğru tekrar etmiştir.

3. denek 5. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 6 tanesini doğru tekrar etmiştir.

III.1.3.3.2. Ritim Kalıplarını Tekrarlama Denek 3 Uygulama Düzeyi Verileri

Şekil 7'de belirtilen verilere göre;

3. denek 6. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 14 tanesini doğru tekrar etmiştir.

3. denek 7. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 16 tanesini doğru tekrar etmiştir.

3. denek 8. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 17 tanesini doğru tekrar etmiştir.

3. denek 9. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 18 tanesini doğru tekrar etmiştir.

3. denek 10. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 21 tanesini doğru tekrar etmiştir.

3. denek 11. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 19 tanesini doğru tekrar etmiştir.

3. denek 12. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 21 tanesini doğru tekrar etmiştir.

3. denek 13. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 25 tanesini doğru tekrar etmiştir.

3. denek 14. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 25 tanesini doğru tekrar etmiştir.

3. denek 15. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 25 tanesini doğru tekrar etmiştir.

III.1.3.3.3. Ritim Kalıplarını Tekrarlama Denek 3 İzleme Verileri

Şekil 7’de belirtilen verilere göre;

3. denek 16. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 25 tanesini doğru tekrar etmiştir.

3. denek 17. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 26 tanesini doğru tekrar etmiştir.

3. denek 18. yoklama oturumunda kendisine çalınan 30 ritim kalıbından 26 tanesini doğru tekrar etmiştir.

BÖLÜM IV: TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular alan yazını ve araştırmacının deneyimleri ışığında tartışılmıştır.

Bu araştırmada, hafif düzeyde öğrenme güçlüğü belirlenmiş üç öğrenciye, müzik dersindeki ritmik beceri eğitimi konusunu özetleyen 3 grup sorular sorulmuş ve kendilerinden istenilen doğru cevapların kazanılması ve kavranılması için açık anlatım yöntemi uygulanmıştır. Yöntemin etkililiğini ve verimliliğini değerlendirebilmek için tek denekli araştırma yöntemleri içerisinde yoklama evreli çoklu yoklama modeli yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma hafif derecede öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle yapılmıştır. Literatür incelendiğinde ülkemizde katılımcıları hafif derecede öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler olan ve onlara yönelik bir ritim eğitimi içeren bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Dünya literatüründe ise bu tarz çalışmaların sınırlı olduğu tespit edilmektedir. Araştırmacının elektronik veri tabanlı makale, tez ve diğer tür çalışmaları incelemesi sonucunda, yapılan çalışmaların çoğunlukla öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik "müzik terapi" etkinlikleri olduğu görülmektedir (www.musictherapy.org, 2014).

Ritmik beceri eğitiminin gelişimine yönelik 3 grup halinde geliştirilen ve uygulanan araştırma sorularından birincisi olan "dinletilen şarkıların ritmine uygun vuruşlar vurma" çalışmasında katılımcıların başlangıç düzeylerine bakıldığı zaman düşük performans sergiledikleri görülmektedir. Şekil 1, Şekil 2 ve Şekil 3'de katılımcıların düşük performanslarının da kararlı verilere sahip olduğu belirtilmektedir. Bu verilerin ortaya çıkabileceği araştırmacı tarafından da öngörülmekteydi. Fakat uygulama başladıktan sonra birinci ve ikinci deneğin şarkıların toplam vuruş sayılarında 7. oturumdan sonra Şekil 1 ve Şekil 2'de görüldüğü gibi ani bir hızlanma sergiledikleri dikkat çekmektedir. İkinci denekte bu hızlanma sadece 12. oturumda bir düşüş gösterse de daha sonraki uygulama oturumlarında kararlı veriler halinde devam etmektedir. Uygulama oturumlarının kararlılık verileri izleme oturumlarında da devam etmektedir. Dolayısıyla açık anlatım yönteminin bu araştırmada çok etkili olduğu düşünülmektedir.

“ Dinletilen şarkıların ritmine uygun vuruşlar vurma” grup performansında 3. deneğin bir şarkı hariç diğer şarkılarda birinci ve ikinci deneklere göre daha az toplam vuruş sayısına ulaştığı fakat başlangıç seviyesine göre üçüncü deneğin de başarılı bir grafik artışına sahip olduğu görülmektedir. Bu durum araştırmacının uygulama sırasında gözlemlerine göre diğer deneklere daha düşük bir dikkat süresi olduğundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada diğer bir dikkat çeken unsur ise, aksak ritimli şarkılardaki (Vardar ovası, Çayır çimen geze geze) öğrencilerin sergilediği yüksek performanstır. Öğrenciler bu şarkılarda araştırmacının öngörüsünden göre daha fazla toplam vuruş sayılarına ulaşmışlardır. Bu şarkıların ritimlerinin 2/4, 4/4'lük ölçüdeki şarkılar gibi sabit olmaması dolayısıyla araştırmacının öğretim oturumlarında bu performans verilerini elde edemeyeceği düşünülmekteydi. Özellikle birinci ve ikinci deneğin bu şarkılarda neredeyse toplam vuruşların tamamını doğru vurması dikkat çekici olarak düşünülmektedir.

Ritmik beceri eğitiminin gelişimine yönelik 3 grup halinde geliştirilen ve uygulanan araştırma sorularından ikincisi olan “dinletilen müziklerdeki hız değişikliğini fark etme” çalışmasında katılımcıların başlangıç düzeylerine bakıldığı zaman 1. ve 3. grup sorularına göre daha fazla performans sergiledikleri görülmektedir. Araştırmacının uygulama esnasındaki oturumlarda, bu grup sorularına öğrencilerin daha fazla istek gösterdikleri gözlemlenmiştir. 1. ve 3. grup sorularındaki performanslarına göre bu uygulamada üçüncü deneğin başarılı verileri dikkat çekmektedir. Özellikle izleme verilerine bakılacak olursa üçüncü deneğin 2. grup sorularında kalıcılık ve kararlılık gösterdiği görülmektedir.

Şekil 4-5-6'ya bakacak olursak 2. grup sorularında dikkat çeken bir başka şey ise her üç deneğinde 10. oturumdan itibaren başarılı ve kararlı veriler göstermesidir. Verilere göre 4 uygulama oturumunun öğrencilerin hız değişikliğini anlamada ve ayırt etmede yeterlilik sağladığı görülmektedir. Açık anlatım yönteminin özelliklerinden biri olan “kısa sürede başarı sağlama”nın bu araştırmada kendini gösterdiği düşünülmektedir.

Araştırmanın 3. grup soruları ise “ritim kalıplarını tekrarlama” çalışmalarından oluşmaktadır. Deneklerin Şekil 7'deki grafiklerine bakıldığında ikinci ve üçüncü deneklerin birinci deneğe göre ritim kalıplarını tekrarlama daha düşük performans sergiledikleri görülmektedir. Fakat aradaki farklılığın uygulamanın sonlarına doğru kapandığı grafikte

belirlenmektedir. Dikkat çeken bir diğer durum ise üçüncü deneğin 6. uygulama oturumunda %100 artış sağlamasıdır.

Kartasidou, Varsamis ve Sampsonidou (2012) ve Atterbury (1983), yaptığı araştırmalarda hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler, ritim kalıplarını tekrarlama da normal öğrencilere yakın düzeyde performans sergilediklerini belirtmektedirler. Atterbury'nin (1983) tekrarlanması zor diyerek ifade ettiği çeyrek vuruşların, araştırmada katılımcılar tarafından yüksek performans sergilenerek başarı sağlanmasının önemli olduğu varsayılmaktadır.

Araştırmacıya göre öğrencilerin performanslarındaki ani artışlar açık anlatım yönteminin öğretmen merkezli olması ve öğretim sırasının doğru tepkilerini almadan diğer uygulamalara geçilmemesi olarak düşünülmektedir. Diğer bir olumlu faktörün ise öğrencilerin araştırmacıya güveninin artmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Araştırmacının gözlemine göre öğrenciler güven problemleri yaşamaktadırlar. Öğrencilerle uygulama aralarında yapılan konuşmalarda Özel Eğitim Okullarından önce eğitim gördükleri ilkokullarında ve aile ortamlarında kendilerine iyi davranılmadığını ve kendilerinden başarı beklenilmediğini ifade etmektedirler. Olumlu faktörlerden birinin de araştırmacının öğrencilere güven vermesi ve motive etmesi de olduğu düşünülmektedir.

BÖLÜM V: SONUÇLAR VE ÖNERİLER

V.1. Sonuçlar

Açık anlatım yönteminin, hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin müzik dersindeki ritmik beceri eğitimine etkisinin amaçlanarak gerçekleştirildiği araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Araştırmaya katılan deneklerin “dinletilen şarkıların ritimlerine uygun vuruşlar yapma” grup sorularında başlama düzeylerine göre önemli artış sağlandığı belirlenmiştir. Uygulama düzeyinde, şarkılara uygun ritim vurma aşamasındaki önemli görülen veri artışlarının oturumlarda kalıcılık sağladığı verilerde tespit edilmiştir. Uygulama düzeyindeki veri artışları, izleme düzeyinde de elde edilmiştir.

Araştırmadaki katılımcılara yöneltilen “dinletilen müziklerdeki hız değişikliğini fark etme” grup sorularında, başlama düzeyinde kararlı veriler elde edilmiştir. Uygulama düzeyinde 10. oturumdan itibaren kararlı veriler elde edilmiştir. Uygulama düzeyinde elde edilen kararlı veriler, izleme düzeyinde de kararlılık göstermiştir.

Araştırmaya katılan deneklerin “ritim kalıplarını tekrarlama” grup sorularının başlama düzeylerinde kararlı veriler elde edilmiştir. Denekler uygulama oturumlarında giderek artan bir grafik sergilemiş ve uygulamanın son üç oturumunda kararlı veriler elde edilmiştir. Uygulama düzeyindeki kararlı veriler, izleme düzeyinde de aynı kararlılıkta devam etmiştir.

Açık anlatım yönteminin, hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin müzik dersindeki ritmik beceri eğitimine etkisinin amaçlanarak gerçekleştirildiği bu araştırmada her üç deneğin başlama, uygulama ve izleme düzeyi oturumlarına ilişkin güvenilirlik yüzdesi %100 bulunmuştur. Birinci ve ikinci deneğin uygulama oturumlarına ilişkin güvenilirlik yüzdesi %95 iken üçüncü deneğin %90 olduğu saptanmıştır. Birinci ve ikinci deneğin izleme oturumlarına ilişkin güvenilirlik yüzdeleri %100 iken üçüncü deneğin %90 olarak belirlenmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda açık anlatım yönteminin, öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin müzik dersindeki ritmik beceri eğitimine olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerde öğretimin uygulama sırası ile öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Normal öğrenciler için uygulanan Milli Eğitim Bakanlığı müzik dersi öğretim programlarının, hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için de kullanılmaya başlanması olumlu bir gelişme olarak düşünülmektedir. Bu çalışma ile hafif düzeyde öğrenme

güçlüğüne sahip öğrencilerin, normal öğrenciler gibi ritmik beceri eğitimi alabileceği ve gelişim sağlayabileceği düşünülmektedir.

V.2. Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

1) Özel eğitim okullarında özel eğitim alanında yeterli bilgiye sahip müzik öğretmeni istihdamına daha fazla dikkat edilebilir.

2) Müzik eğitimi lisans programlarında öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik müzik dersleri zorunlu hale getirilebilir.

3) Ülkemizde Özel Eğitim Kurumları'nda görev yapan müzik eğitimcilerine Özel Eğitim Yöntemleri hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir.

4) Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin müzik yapamaz algısının giderilmesini sağlamak için tutum değiştirmeye yönelik bilimsel etkinliklerin artırılması gerekir.

5) Üniversitelerin Özel Eğitim Bölümlerindeki müzik dersleri bu araştırma ışığında revize edilebilir. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik müzik eğitim yöntemlerinin ve onların müziksel becerileri ve sınırlılıkları kapsamında hazırlanmış eğitim programları müzik dersi programlarında işlenebilir.

6) Eğitim ve Özel Eğitim Kurumları'nda bu alanda ileri ülkelerdeki gibi müzik terapistleri istihdam edilmesi sağlanabilir.

7) Müzik öğretmenlerine, müzik terapistiği ile ilgili bilgiler verebilmek amacıyla çalıştay ve toplantılar düzenlenebilir.

8) Müzik eğitimi, öğretim programlarının yeterli esnekliğe imkan veren ve bu alanda uzman bireyler tarafından tasarlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Akçamete, A.G. (Editör) (2010). **Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim**, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alptekin, S. (2010). **Akranların Sosyal Becerilere Model Olduğu Doğrudan Öğretimin Zihinsel Engelli Öğrencinin Sosyal Becerileri Kazanması, Sürdürmesi, Genellemesi Ve Sosyal Kabulüne Etkisi** (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alptekin, Z. (2012) **Sosyal becerilerin zihinsel engelli öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımıyla öğretimi**. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi* 31 (1), 1-19.
- Atterbury, B. V. (1983) **A Comparison of Rhythm Pattern Perception and Performance in Normal and Learning-Disabled Readers, Age Seven and Eight**. *Journal of Research in Music Education* 31: 259-270.
- Colwell, C. M. (1995). **Adapting music instruction for elementary students with special needs: A pilot**. *Music Therapy Perspectives*, 13 (2), 97-103.
- Crouch, S. J. (2003). **The Effect Of Movement Instruction On Steady Beat Performance Of Learning-Disabled Piano Students** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Arlington: The University of Texas.
- Çakır, S. (2006). **Doğrudan Öğretim Yaklaşımının Zihin Engelli Öğrencilere Telefonla Uygun Şekilde Konuşma Sosyal Becerisini Kazandırmada Etkisi** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dağseven, D. (2001). **Zihinsel Engelli Öğrencilere, Temel Toplama ve Saat Okuma Becerilerinin Kazandırılması, Sürekliliği ve Genellenebilirliğinde, Doğrudan ve Basamaklandırılmış Öğretim Yaklaşımlarına Göre Hazırlanan Öğretim Materyallerinin Farklılaşan Etkililiği** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Dağseven, D. (2008). **Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilere Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Doğrudan Öğretim ve Bilişsel Süreç Yaklaşımları ile Yapılan Öğretimin Etkililiklerinin ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması** (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Darrow, A. A. (1996). **Models of music therapy interventions in school settings: From institution to inclusion.** Maryland: The National Association for Music Therapy Inc.
- Doğru, S.S.Y, Yücalan, Ö.B. ve Bek, H. (2007). **Teaching how to ride a balance wheeled bicycle to autistic children using the direct instruction method.** *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18:245,256)
- Eckert, T. L., Lovett, B.J., Rosenthal, B. D., Jiao, J., Ricci, L. J., Truckenmiller, A. J. (2006) **Class-Wide Instructional Feedback: Improving Children’s Academic Skill Development** Randall S. V. (Editör) “Learning Disabilities: New Research”, New York:Nova Science Publishers
- Englert, C., Raphael, T., Fear, K., ve Anderson, L. (1988). **Students’ metacognitive knowledge about how to write informational text.** *Learning Disability Quarterly*, 11, 18–46.
- Eripek, S. (2011). **Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar** Ataman, A. (Editör)‘**Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş**’ Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Eripek, S. (2001). XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildiri Notları; 11-13 Kasım 2001, Konya: Selçuk Üniversitesi
- Eripek, S., (2009). **Zihinsel yetersizliği olan çocuklar.** Ankara: Maya Akademi.
- Eripek, S. (2005). **Zeka geriliği.** Ankara: Kök Yayıncılık.

- Ersoy, Ö., Avcı, N. (2000). **Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Eğitimleri: Özel Eğitim**, İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Ertürk, S. (1985). **Program Geliştirme**.Ankara:Hacettepe Yayınları.
- Federal Register, (1977). Washington, DC: Government Printing Office
- Fidan, N. ve Münire E. (1991). **Eğitime Giriş**. Ankara: Feryal Matbaacılık Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi.
- Friend, M (2011). **Special Education** (3. Edition), U.S.A: Pearson Education Inc.
- Graham, S. (1990). **The role of production factors in learning disabled students' compositions**. *Journal of Educational Psychology*, 82, 781–791.
- Graham, S. ve Harris, K. R. (2004). **Writing Instruction** Bernice Wong (Editör),**Learning About Learning Disabilities**. California: Elsevier Academic Press, 281-313.
- Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C., ve Schwartz, S. (1991). **Writing and writing instruction with students with learning disabilities: A review of a program of research**. *Learning Disability Quarterly*, 14, 89–114.
- Grant, R. E ve Lecroy, S. (1986). **Effects of Sensory Mode Input on the Performance of Rhythmic Perception Tasks by Mentally Retarded Subjects**. *Journal of Music Therapy* 23, 1, 2-9
- Gunsberg, A. (1988). **Improvised musical play: A strategy for fostering social play between developmentally delayed and nondelayed preschool children**. *Journal of Music Therapy*, 25, 178-191.
- Güzel, R. (1998). **Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlama Becerisini Kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan**

Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güven, E ve Tufan ,E. (2010). **Kaynaştırma Sınıflarında İşbirlikli Öğrenme Yöntemi İle Müzik Dersleri.** *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2) 557-573.

Hammel, A. M. ve Hourigan, R. M. (2011). **Teaching Music to Students with Special Needs.** New York: *Oxford University Press*.

Harris, T. P. (1991). **The Development Teaching Strategies for the Multiple-Handicapped Music Classroom.** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Kentucky: University of Louisville, School of Music, Louisville.

Harwell, J. M. ve Jackson, R. W (2008). **The Complete Learning Disabilities Handbook** (Third Edition), San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Hoskyn, M. (2004). **Language Processes and Reading Disabilities** Ed: Bernice Wong **Learning About Learning Disabilities.** 3. Baskı, California: Elsevier Academic Press, 93-131.

Hourigan, R. M. (2009). **Preservice Music Teachers' Perceptions of Fieldwork Experiences in a Special Needs Classroom.** *Journal of Research in Music Education*, (57: 152).

Humpal, M. (1991). **The effects of an integrated early childhood music program on social interaction among children with handicaps and their typical peers.** *Journal of Music Therapy*, 28, 161-177.

İftar, E. T. (2012). **Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar.** Elif Tekin İftar (Editör), Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

İftar, G. K., Birkan, B., Uysal, A. (2005). **Zihin Özürlü Çocuklara Kavram Öğretimi.** Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- İlik, Ş. Ş. (2009). **Hafif Düzeyde Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerde Doğrudan Öğretim Yönteminin Fen Ve Teknoloji Dersine İlişkin Kavramların Öğretiminde Etkililiğinin Değerlendirilmesi** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jellison, A. J. (2000). **Effectiveness of music therapy procedures: Documentation of research and clinical practice**. Maryland: The American Music Therapy Association Inc.
- Jellison, A. J. (2002). **On-Task Participation of Typical Students close to and away from Classmates with Disabilities in an Elementary Music Classroom**. *Journal of Research in Music Education*, 50, 343-355.
- Jellison, J. A., Brooks, B. ve Huck, A. M. (1984). **Structuring small groups and music reinforcement to facilitate positive interactions and acceptance of severely handicapped students in the regular music classroom**. *Journal of Research in Music Education*, 32, 243-264.
- Kaner, S. (2009). **Zihin Engelli Çocukların Duygusal ve Davranışsal Problemlerinin Değerlendirilmesinde Anne-Baba ve Öğretmen Tutarlılığı** *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 239-263
- Kartasidou, L., Varsamis, P., ve Sampsonidou, A. (2012). **Motor Performance And Rhythmic Perception Of Children With Intellectual And Developmental Disability And Developmental Coordination Disorder**. *International Journal Of Special Education*, 27 (1), 74-80.
- Kephart, N. (1971). **The slow learner in the classroom**. Ohio: Charles E. Merrill Books, Inc.
- Kılıç, B. G. (2005). **Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunun Nöropsikolojisine İlişkin Kuramlar ve Araştırmalar**. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 16 (2), 113-123

- Kırcaali-İftar, G. (1998). **‘Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim’** S.Eripek (Editör)(1998) **Özel Eğitim**, Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1018 Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 561.
- Kostka, M. J. (1993). **A comparison of selected behaviors of a student with autism in special education and regular music classes.** *Music Therapy Perspectives*, 11, 57-60.
- Kırcaali-İftar, G., E. Tekin (1997). **Tek denekli araştırma yöntemleri.** Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları,.
- Lackaye, T. D., Margalit, M. (2006). **Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups.** *Journal of Learning Disabilities*, 39, 432-446.
- Lamont, M. A. ve Dennis, N. R.(1988). **Aetiology of mild mental retardation.** *Archives of Disease in Childhood*, 63, 1032-1038.
- Legutko, R. S. ve Trissler, T. T. (2012). **The Effects of Background Music on Learning Disabled Elementary School Students’ Performance in Writing.** *Current Issues in Education* Vol. 15 No. 1, 1-10.
- Lloyd, P. (2007) **Let's All Listen: Songs for Group Work in Settings That Include Students with Learning Difficulties and Autism.** London: Jessica Kingsley Publishers.
- Mangal, S. K. (2007). **Educating Exceptional Children: An Introduction to Special Education.** New Delhi: Prentice-Hall of India Private Limited
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L. ve Crowell, E. W. (2000). **Learning Disabilities and ADHD:Overlapping spectrum disorders.** *Journal of Learning Disabilities*, 33, 417-424

- M.E.B. (1990) Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı. Özel Eğitim İle İlgili Kanun ve Yönetmelikler. Ankara: M.E.B. Basımevi.
- M.E.B. (2012) **Eğitim Uygulama Okulu Programları**
- M.E.B. (2007) **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Zihinsel Engelliler (Meslekî Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi)** Ankara
- M.E.B. (2008). **Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı.** 26.12.2008 Ankara
- M.E.B. (2006) **Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği** 26184 sayılı Resmî Gazete 31.05.2006
- M.E.B. (2010) **Okullarımızda Neden Niçin Nasıl Kaynaştırma Yönetici, Öğretmen ve Aile Klavuzu.** Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Montague, M. (1996). **Student perception, mathematical problem solving, and learning disabilities.** *Remedial and Special Education*, 18 (1), 46–53.
- Neuman, S. B., McCormick, S. (1995). **Single-Subject Experimental Research: Applications for Literacy.** Newark: International Reading Association,
- Odom, L. S., Strain, P. S. (2002). **Evidence-Based Practice in Early Intervention/Early Childhood Special Education: Single-Subject Design Research.** *Journal of Early Intervention*, 25: 151-160.
- Özaydın, L ve İftar E, T ve Kaner, S. (2008) **Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının Özel Gereksinimi Olan Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal Etkileşimlerine Etkisi.** *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 9 (1) 15-32.
- Özbey, Ç. (2009) **Özel Çocuklar ve Terapi Yöntemleri.** İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Özkan, N. (2006). **Ritim Eğitimi ve Modern Dans.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Özokçu, O. (2007). **Birlikte Eğitim Ortamlarındaki Zihin Engelli Öğrencilere Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi** (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özmen, R. G. (2012), **Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler**. Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim, İbrahim H. Diken (Editör), Ankara: Pegem Akademi Yayınları s. 332-367.
- Özyürek, M. (2010). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Eğitimi. A. G. Akçamete (Editör), **Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim** (s.315-336). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Perry, T. M. (1995). **Music Lessons for Children with Special Needs**, London: Jessica Kingsley Publishers
- Reynolds, A. M., ve Conway, C. M. (2003). **Service-learning in music education methods: Perceptions of participants**. *Bulletin for the Council of Research in Music Education*, 155, 1–9.
- Ricketts, L. (1976). **Music And Handicapped Children**. *Journal of the Royal College of General Practitioners* (26: 585-587).
- Reid, R., Lienemann, T. O. (2006). **Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities**. New York: The Guilford Press.
- Rupley, W. H., Blair, T. R., Nichols, W. D. (2009). **Effective Reading Instruction for Struggling Readers: The Role of Direct/Explicit Teaching**. *Reading & Writing Quarterly*, 25:125–138.
- Sarı, H. (2000). **An Analysis of the Policies and Provision for Children with Special Educational Needs in England and Turkey** (Yayımlanmamış Doktora Tezi) England: Oxford Brookes University.

- Sarı, H. (2003). **Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler** (2. Baskı), Ankara: PegemA Yayınları
- Sarı, H. (2005). **‘Ağır ve Çok Engelli Öğrencilerin Kaynaştırılması İçin Stratejiler’** Ataman, A. (Editör), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 237-249.
- Sucuoğlu, B. (2009). **Zihin Engelliler ve Eğitimleri**. (2. Baskı), Ankara: Kök Yayıncılık.
- Swanson, H. L., Jerman, O. (2006). **Math Disabilities: A Selective Meta-Analysis of the Literature**. *Review of Educational Research*, 76, 249-274.
- Swanson, H. L., Zheng, X., Jerman, O. (2009). **Working Memory, Short-Term Memory, and Reading Disabilities: A Selective Meta-Analysis of the Literature**. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 260-287.
- Swanson, H. L., Malone, S. (1992). **Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature**. *School Psychology Review*, 21, 427-443.
- Swanson, H. L., Cooney, J. B., McNamara (2004). **Learning Disabilities and Memory** (Editör) Bernice Wong, **Learning About Learning Disabilities**. 3. Baskı, California: Elsevier Academic Press, 41-92, USA.
- Swanson, H. L., Lee, C. S. (2000). **A Meta-Analysis of Single-Subject-Design Intervention Research for Students with LD**. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 114-136.
- Sze, S., Yu, S. (2004). **Effects Of Music Therapy On Children With Disabilities**. Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception & Cognition, Adelaide: Australia.
- Perry, T. M. (1995). **Music Lessons for Children with Special Needs**. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Karasar, N. (2000). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2012) **Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği**. Ankara: Resmi gazete
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali- İftar, G., (2004). **Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri** (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım LTD.STI.
- Tekinarslan, İ. Ç. (2010). **Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler**, Özel Eğitime Gerekisini Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (Editör) İbrahim H. Diken, Ankara: Pegem Akademi Yayınları s. 135-166.
- Thompson K. R. (1999). **Challenges Of Inclusion For The General Music Teacher**. *General Music Today*, 12:7, s.7-9.
- Topbaş, S. (1998). **Öğrenme Güçlüğü Gözlenenler**. Özel Eğitim (Editör) Süleyman Eripek. Anadolu Üniversitesi Yayınları 1018 (561), s. 55-73.
- VanWeelden, K., Whipple, J. (2005). **The effects of field experience on music education majors' perceptions of music instruction for secondary students with special needs**. *Journal of Music Teacher Education*, 14(2), 62–68.
- VanWeelden, K., Whipple, J. (2007). **An Exploratory Study of the Impact of Field Experiences on Music Education Majors' Attitudes and Perceptions of Music for Secondary Students with Special Needs**. *Journal of Music Teacher Education*, 16: 34-44.
- Varol, N. (1992). **Zihinsel Engelli Çocuklara kırmızı, sarı, büyük, daire, üçgen, uzun bir tane, iki tane ve kalın kavramlarını kazandırmada açık anlatım yöntemiyle Sunulan bireyselleştirilmiş kavram öğretim materyalinin etkililiği**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Valas, H. (1999). **Students With Learning Disabilities and Low-Achieving Students: Peer Acceptance, Loneliness, Self-Esteem, and Depression**. *Social Psychology of Education*, 3, 173-192.

Williams, D. L., ve Ward-Lonergan, J. (2001). **Effect of explicit audience on written communication of children with learning disabilities**. Paper presented at the Annual Convention of the Council for Exceptional Children, Kansas City, MO. (ERIC Document Reproduction Service No. ED454663).

Wolery, M., Harris, S. R. (1982). **Interpreting Results of Single-Subject Research Designs**. *Journal of American Physical Therapy Association*, 62: 445-452.

Zera, D. A., ve Lucian, D. G. (2001). **Self-organization and learning disabilities: A theoretical perspective for the interpretation and understanding of dysfunction**. *Learning Disability Quarterly*, 24, 107-118.

İnternette Yarırlanılan Kaynaklar

<http://www.tdk.org.tr> Türk Dil Kurumu Online Sözlüğü (Erişim Tarihi: 22.08.2013).

<http://cml.music.utexas.edu>/The University of Texas at Austin, Sarah&Ernest Butler School of Music (Erişim Tarihi: 20.06.2013).

<http://www.musictherapy.org/>, Amerika Müzik Terapi Derneği (Erişim Tarihi: 20.05.2014).

EKLER

Ek-1: Ritim Kalıplarını Tekrarlama Veri Toplama Aracı

Ek-2: Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme Veri Toplama Aracı

Ek-3: Açık Anlatım Yoluyla Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme Öğretim Planı



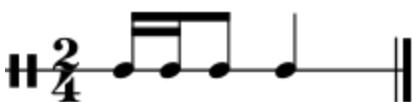
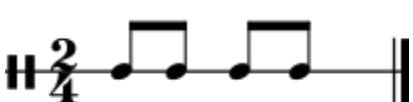
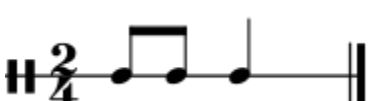
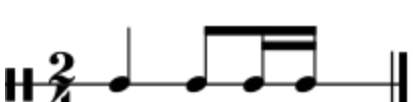


Ek-4: Açık Anlatım Yoluyla Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma Öğretim Planı

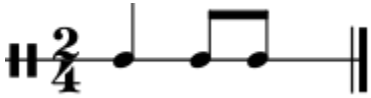





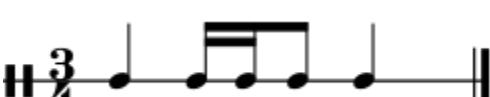

Ek-5: Açık Anlatım Yoluyla Ritim Kalıplarını Tekrarlama Öğretim Planı



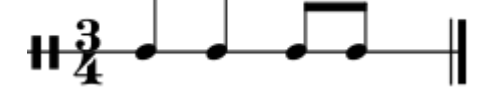




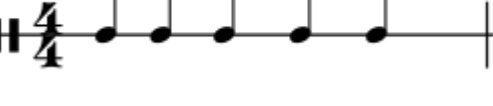
Ek-6: Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma Veri Toplama Aracı

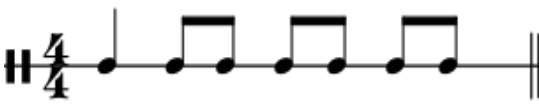
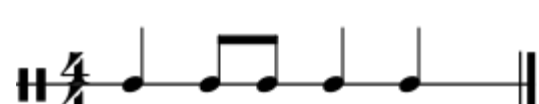
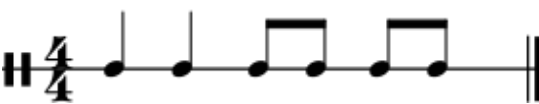
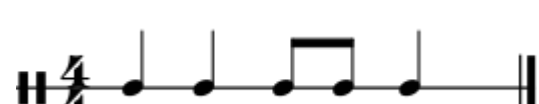


Ek-7: Renkli Şarkı Sözleri

EK-1: RİTİM KALİPLARINI TEKRARLAMA VERİ TOPLAMA ARACI

	Ölçü Birimi		TEKRARLADI	TEKRARLAMADI
1. RİTİM KALIBI	2/4			
2. RİTİM KALIBI	2/4			
3. RİTİM KALIBI	2/4			
4. RİTİM KALIBI	2/4			
5. RİTİM KALIBI	2/4			
6. RİTİM KALIBI	2/4			
7. RİTİM KALIBI	2/4			
8. RİTİM KALIBI	2/4			

9. RİTİM KALIBI	2/4			
10. RİTİM KALIBI	2/4			
11. RİTİM KALIBI	3/4			
12. RİTİM KALIBI	3/4			
13. RİTİM KALIBI	3/4			
14. RİTİM KALIBI	3/4			
15. RİTİM KALIBI	3/4			
16. RİTİM KALIBI	3/4			

17. RİTİM KALIBI	3/4			
18. RİTİM KALIBI	3/4			
19. RİTİM KALIBI	3/4			
20. RİTİM KALIBI	3/4			
21. RİTİM KALIBI	4/4			
22. RİTİM KALIBI	4/4			
23. RİTİM KALIBI	4/4			
24. RİTİM KALIBI	4/4			

25. RİTİM KALIBI	4/4			
26. RİTİM KALIBI	4/4			
27. RİTİM KALIBI	4/4			
28. RİTİM KALIBI	4/4			
29. RİTİM KALIBI	4/4			
30. RİTİM KALIBI	4/4			

EK-2: DİNLETİLEN MÜZİKLERDEKİ HIZ DEĞİŞİKLİĞİNİ FARK ETME VERİ TOPLAMA ARACI

Şarkının Adı	Çok Yavaş	Yavaş	Orta	Hızlı	Çok Hızlı
Şeftali ağaçları					
Gel bize katıl bize					
Ha buradan aşağı					
Masal					

EK-3: AÇIK ANLATIM YOLUYLA DİNLETİLEN MÜZİKLERDEKİ HIZ DEĞİŞİKLİĞİNİ FARK ETME ÖĞRETİM PLANI

Oturum Konusu:Açık Anlatım Yoluyla Dinletilen Müziklerdeki Hız Değişikliğini Fark Etme

Yöntem: Açık anlatım

Süre:

Katılımcı Sayısı: 1

Katılımcının Tanısı: Hafif Düzeyde Öğrenme Güçlüğü

Materyaller: 1 masa, 2 sandalye, 1 bilgisayar, 1 hoparlör

İşleniş

1. Güdüleme

Uygulamacı deneğe “Bugün çok güzel bir şarkı öğreneceğiz ve onu çabuklaştırıp yavaşlatacağız” diyerek deneğin dikkatini derse yoğunlaştırır. “Ben şarkıların hızlı mı yoksa yavaş mı olduğunu fark edebiliyorum. İstersen sen de anlayabilirsin bunu” der.

2. Model olma

1. Uygulamacı deneğe “Bugün sana ‘çok yavaş’ dan başlayarak ‘yavaş’, ‘orta’, ‘hızlı’ ve ‘çok hızlı’ şarkıları nasıl bilebileceğimizi göstereceğim” diyerek derse başlar.
2. Uygulamacı deneğe “Bazı şarkılar çok yavaş ritimli olur” der. “Ritimleri o kadar yavaştır ki sanki bir kaplumbağanın yürüyüşüne benzer” der.
3. Uygulamacı kaplumbağa resmi olan bir kartı masanın üzerine koyar.
4. Uygulamacı “Şimdi kaplumbağa gibi yürüyeceğim” der.
5. Uygulamacı **çok yavaş** bir ritimde yürür. Uygulamacı çok yavaş yürürken “Şeftali Ağaçları” şarkısının çok yavaş hızdaki stüdyo kaydını bilgisayardan açar. Şarkı çalınırken uygulamacı şarkıyı söyler.
6. Uygulamacı şarkıyı bilgisayardan ve sesiyle birkaç kez tekrar ettikten sonra “Bak gördün mü? Aynı kaplumbağa gibi çok yavaş ritimli bir şarkı bu” der.
7. Uygulamacı “Hadi şimdi sen de benimle kaplumbağa gibi çok yavaş ritimde yürü” der. Uygulamacı ve denek birkaç kez yavaş ritimde dairesel olarak yürürler. Bu esnada bilgisayarda şarkı çalınmaya devam edilir. Uygulamacı gülümseyerek ve şarkıyı söyleyerek deneği eğlendirir.
8. Bu yürüyüşler esnasında uygulamacı sık sık “Bu şarkı çok yavaş ritimli” der.
9. Uygulamacı bu kez “şimdi birazcık daha hızlanalım. Ama bu da **yavaş** olacak aynı ‘yaşlı teyze’ gibi” der.

10. Aynı şarkının metronom seviyesi yükseltilmiş kaydını bilgisayardan açar.
11. Uygulamacı şarkıyı kayıtlı beraber söyleyerek elinde sopayla yaşlı teyze rolünde yavaş ritimle yürüyüşler yapar.
12. Uygulamacı “hadi sen de benimle beraber yürü” der.
13. Uygulamacı ve denek birlikte ritimli yürüyüş ve el çırpma yaparlar.
14. Uygulamacı “şimdi biraz daha hızlanalım” der. “Şarkının hızına dikkat et. Artık normal(orta) hıza ulaştık. Yâni senin yürüdüğün gibi. Hadi şimdi normal yürüelim” der.
15. Uygulamacı **orta hızdaki** kaydı açar.
16. Uygulamacı orta hızda yürüyerek ve el çırparak dairesel hareketler yapar.
17. Deneğe “sen de gel beraber orta hızda yürüelim ve el çırpalım” der.
18. Denek ve uygulamacı beraber orta hızdaki şarkının eşliğinde yürüyüş yaparlar ve el çırpırlar.
19. Uygulamacı sık sık şarkının orta hızda olduğunu hatırlatır.
20. Uygulamacı “Artık **hızlı** ritimde şarkıya geçelim mi?” der.
21. “Aynı at gibi hızlı olacağız. Hazır mısınız?” der ve hızlı tempoda kaydedilmiş şarkıyı bilgisayardan açar.
22. Hızlı ritimdeki şarkıyla bir öncekiler gibi alıştırmalar yapılır.
23. Uygulamacı “Şimdi **çok hızlı** ritimdeki aynı şarkıyı açıyorum. Lütfen şarkının hızına çok dikkat et” der.
24. “Çok hızlı ritim sanki yarış arabası gibi” der.
25. Aynı alıştırma ve uygulamalar çok hızlı ritim örneği için de yapılır.

3. Rehberli Uygulama

1. Uygulamacı deneğe “Şimdi şarkıların çok yavaş mı, yavaş mı, orta mı, hızlı mı ve çok hızlı mı olduğunu beraber söyleyelim” der.
2. Uygulamacı “çok yavaş” hızdaki şarkı kaydını açar. “Hadi hem el çırpalım hem de yürüelim” der.
3. “Şarkının ritmine çok dikkat et. Şarkının ritmi kaplumbağa, yaşlı teyze, sen veya yarış arabalarından hangisine benziyor? İyi dinle” der.
4. Çok yavaş ritimdeki kayıt dinlendikten ve ritim vurulduktan sonra uygulamacı deneğe şarkının ritmik hızını sorar. Cevap doğruysa “Aferin çok güzel. Bu kadar çabuk yapabileceğini bilmiyordum” denilerek pekiştireç verilir.

5. Cevap yanlış veya hatalı ise şarkı tekrar dinletilir. Doğru cevap yine alınamıyorsa model olma aşamasına geri dönülür.
6. Uygulamacı deneğe “Şimdi başka ritimde bir şarkı açıyorum. Şarkının ritmine çok dikkat et. Şarkının ritmi kaplumbağa, yaşlı teyze, sen veya yarış arabalarından hangisine benziyor? İyi dinle” der.
7. Yavaş ritimdeki kayıt dinlendikten ve ritim vurulduktan sonra uygulamacı deneğe şarkının ritmik hızını sorar. Cevap doğruysa “Aferin çok güzel. Bu kadar çabuk yapabileceğini bilmiyordum” denilerek pekiştireç verilir.
8. Cevap yanlış veya hatalı ise şarkı tekrar dinletilir. Doğru cevap yine alınamıyorsa model olma aşamasına geri dönülür.
9. Uygulamacı deneğe “Şimdi başka ritimde bir şarkı açıyorum. Şarkının ritmine çok dikkat et. Şarkının ritmi kaplumbağa, yaşlı teyze, sen veya yarış arabalarından hangisine benziyor? İyi dinle” der.
10. Orta hızdaki ritim kaydı dinlendikten ve ritim vurulduktan sonra uygulamacı deneğe şarkının ritmik hızını sorar. Cevap doğruysa “Aferin çok güzel. Bu kadar çabuk yapabileceğini bilmiyordum” denilerek pekiştireç verilir.
11. Cevap yanlış veya hatalı ise şarkı tekrar dinletilir. Doğru cevap yine alınamıyorsa model olma aşamasına geri dönülür.
12. Uygulamacı deneğe “Şimdi başka ritimde bir şarkı açıyorum. Şarkının ritmine çok dikkat et. Şarkının ritmi kaplumbağa, yaşlı teyze, sen veya yarış arabalarından hangisine benziyor? İyi dinle” der.
13. Hızlı ritimdeki kayıt dinlendikten ve ritim vurulduktan sonra uygulamacı deneğe şarkının ritmik hızını sorar. Cevap doğruysa “Aferin çok güzel. Bu kadar çabuk yapabileceğini bilmiyordum” denilerek pekiştireç verilir.
14. Cevap yanlış veya hatalı ise şarkı tekrar dinletilir. Doğru cevap yine alınamıyorsa model olma aşamasına geri dönülür.
15. Uygulamacı deneğe “Şimdi başka ritimde bir şarkı açıyorum. Şarkının ritmine çok dikkat et. Şarkının ritmi kaplumbağa, yaşlı teyze, sen veya yarış arabalarından hangisine benziyor? İyi dinle” der.
16. Çok hızlı ritimdeki kayıt dinlendikten ve ritim vurulduktan sonra uygulamacı deneğe şarkının ritmik hızını sorar. Cevap doğruysa “Aferin çok güzel. Bu kadar çabuk yapabileceğini bilmiyordum” denilerek pekiştireç verilir.
17. Cevap yanlış veya hatalı ise şarkı tekrar dinletilir. Doğru cevap yine alınamıyorsa model

olma aşamasına geri dönülür.

4. Bağımsız Uygulamalar Evresi

1. Uygulamacı deneğin karşısına oturur.
2. Uygulamacı “Şimdi sen şarkıların hangi hızda olduğunu kendi başına bileceksin. Hazır mısın? der.
3. Denek hazırım dedikten sonra çok hızlı tempodaki şarkı deneğe dinlettirilir.
4. Uygulamacı deneğe şarkının hangi hızda olduğunu sorar. Cevap doğru ise “Aferin çok güzel” denilerek pekiştireç verilir. Cevap hatalı ise şarkı tekrar dinletilir. Deneğin cevabı yine hatalı ise rehberli uygulamalara dönülür.
5. Uygulamacı bu sefer hızlı tempodaki şarkıyı deneğe dinletir.
6. Cevap doğru ise “Aferin çok güzel” denilerek pekiştireç verilir. Cevap hatalı ise şarkı tekrar dinletilir. Deneğin cevabı yine hatalı ise rehberli uygulamalara dönülür.
7. Uygulamacı bu sefer orta tempodaki şarkıyı deneğe dinletir.
8. Cevap doğru ise “Aferin çok güzel” denilerek pekiştireç verilir. Cevap hatalı ise şarkı tekrar dinletilir. Deneğin cevabı yine hatalı ise rehberli uygulamalara dönülür.
9. Uygulamacı bu sefer yavaş tempodaki şarkıyı deneğe dinletir.
10. Cevap doğru ise “Aferin çok güzel” denilerek pekiştireç verilir. Cevap hatalı ise şarkı tekrar dinletilir. Deneğin cevabı yine hatalı ise rehberli uygulamalara dönülür.
11. Uygulamacı çok yavaş tempodaki şarkıyı deneğe dinletir.
12. Cevap doğru ise “Aferin çok güzel” denilerek pekiştireç verilir. Cevap hatalı ise şarkı tekrar dinletilir. Deneğin cevabı yine hatalı ise rehberli uygulamalara dönülür.
13. Bu süreç bütün şarkılar için uygulanır.

**EK 4:AÇIK ANLATIM YOLUYLA DİNLETİLEN ŞARKILARIN RİTMİNE UYGUN
VURUŞLAR YAPMA ÖĞRETİM PLANI**

Oturum Konusu: Açık Anlatım Yoluyla Dinletilen Şarkıların Ritmine Uygun Vuruşlar Yapma

Yöntem: Açık anlatım

Süre:

Katılımcı Sayısı: 1

Katılımcının Tanısı: Hafif Düzeyde Öğrenme Güçlüğü

Materyaller: 1 masa, 2 sandalye, 1 bilgisayar, 1 hoparlör, söz kartları

İşleniş

1. Güdüleme

Uygulamacı “Bugün seninle çok güzel bir şarkıya ritim vuracağız.” diyerek öğrencinin dikkatini derse yoğunlaştırır. “Ben çok güzel ritim vurabiliyorum. İstersen sen de benim gibi ritim vurabilirsin” der.

2. Model olma

1. Uygulamacı deneğe “Şimdi sana bir şarkı dinleteceğim. Bu şarkıyı çok dikkatli dinle” der.
2. Deneğe “Oturmuş Kapıya” şarkısı bilgisayardan dinlettirilir.
3. Şarkının sözlerinin yazılı olduğu kart öğrencinin önüne konulur. Uygulamacı şarkının sözlerini öğrenciye okur.
4. Şarkının sözleri denekle beraber birkaç kez okunur.
5. Şarkının sözlerinde vuruş yapılacak olan heceler, deneğin önünde renkli kalemle işaretlenir.
6. Uygulamacı bu sefer şarkıyı kendi söyleyerek öğrenciye model olur.
7. Uygulamacı şarkıyı söylerken tumbayla ritim vurarak eşlik eder. Ritim vurulurken uygulamacı sadece işaretlenen sözlerde darpları vurur.
8. Uygulamacı bilgisayardaki kaydı tekrar açar. “Şimdi şarkıdaki davul sesine dikkat edelim” der. “Bak! Hep işaretli yerlerde davul vuruyor” diyerek davul sesine dikkat çeker.
9. Uygulamacı “Şimdi sen de ritim vurabilirsin” der. Deneğin hatalı vuruş yaptığı yerler uygulamacı tarafından tekrar gösterilir. Doğru vuruş yaptığı yerlerde ise “Tamam. Bak sen de yapabiliyorsun” der.
10. Uygulamacı kayıtle beraber tekrar ritim vurur ve deneğin kendisine eşlik etmesini ister. Hatalı bölümler tekrar gösterilir.

3. Rehberli Uygulama

1. Uygulamacı deneğe “Hadi şimdi beraber ritim vuralım” der. “Ama sadece renkli olan hecelerde ritim vuracağız ve beraber aynı anda vuracağız” diyerek ritme başlarlar.
2. Şarkı bitinceye kadar beraber ritim vurulur. Uygulamacı kafasıyla ve vücuduyla deneğe ritim vurulan kısımlarda eşlik eder. Deneğin uygulamacıya bakarak örnek alması hedeflenir.
3. Kayıt tekrar açılır ve uygulamacı deneğin yanına gelerek kolundan tutar. Uygulamacı şarkının sözlerini söyleyerek ve deneğin kolunu tutarak ritim vurur.
4. Uygulamacı deneğin ritminin sabit gittiği anlarda “Aferin çok güzel” diyerek pekiştireç verir.
5. Bu işlem deneğin şarkının tamamında düzgün ritim vurabildiği ana kadar devam eder ve uygulamacı yavaş yavaş deneği bağımsızlaştırır.
6. Denek gözlemlenerek hata yaptığı yerlerde tekrar ritme dikkat çekilir. Öğrencinin sabit ritim vurmasına yönelik devamlı hatırlatmalar yapılır.

4. Bağımsız Uygulamalar Evresi

1. Uygulamacı deneğin yanından ayrılarak karşısına oturur.
2. “Şimdi sen tek başına ritim vuracaksın” der. “Hazır mısın?” diyerek deneğin hazır olması beklenir.
3. Bilgisayardan kayıt açılır ve denek ritim vurmaya başlar.
4. Uygulamacı bu esnada sürekli deneği gözlemler ve hatalı vuruşları değerlendirme formuna işaretler.
5. Denek şarkının bitimine kadar dinlenilir.
6. Şarkının ikinci kez icrası için denek uyarılır. Hatalı kısımlar tekrar gösterilir.
7. Şarkı bir kez daha denek eşliğinde dinlenilir. Denek hatasız eşlik yaptığı zaman “Aferin. Harikasın. Çok güzel oldu” denerek ödüllendirilir.
8. Şarkıya uygun ritim vurulmadıysa tekrar rehberli uygulamalara dönülür.

Bu uygulama aşamaları “Kuş Uçar”, “Vardar Ovası” ve “Çayır Çimen Geze Geze” şarkıları için de aynı şekilde uygulanır.

**EK 5: AÇIK ANLATIM YOLUYLA RİTİM KALİPLARINI TEKRARLAMA
ÖĞRETİM PLANI**

Oturum Konusu: Açık anlatım Yoluyla Ritim Kalıplarını Tekrarlama

Yöntem: Açık anlatım

Süre:

Katılımcı Sayısı: 1

Katılımcının Tanısı: Hafif Düzeyde Öğrenme Güçlüğü

Materyaller: 1 masa, 2 sandalye, 2 ritim aleti

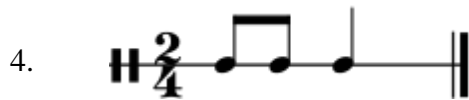
İşleniş

1. Güdüleme

Uygulamacı “Bugün seninle ritim vuracağız.” diyerek öğrencinin dikkatini derse yoğunlaştırır. “Ben çok güzel ritim vurabiliyorum. İstersen sen de benim gibi ritim vurabilirsin” der.

2. Model olma

1. Uygulamacı ritim aletini önüne koyar. Denek ise karşısına oturur.
2. Uygulamacı deneğe “Ben şimdi tumba ile ritim vuracağım. Sen de iyi dinle” der.
3. Uygulamacı ritim aletinde 1. Ritim Kalıbını vurur.



5. Uygulamacı bu ritmi vururken “Tatvan- Van” diyerek ritmi deneğin hafızasında şekillendirir.
6. Uygulamacı “Şimdi bu yaptığımı sen de yapabilirsin. Çok zevkli” der.

3. Rehberli Uygulama

1. Uygulamacı bilgisayardan uygulanacak olan ritmin kaydını açar.
2. Uygulamacı “Bak! Hep aynı ritim çalıyor. ‘Tatvan-Van’” diyerek çalınan ritmi ritmik şehir isimleriyle söyleyerek ve tekrarlayarak davuluyla çalar.
3. Uygulamacı deneğe “Hadi beraber çalalım” der.
4. Uygulamacı deneğin ritmi çalmasında zorluklar yaşadığını gördüğü zaman yerinden kalkarak deneğin arkasına geçer.
5. Uygulamacı ve denek beraber “Tatvan-Van” diyerek davula vururlar.

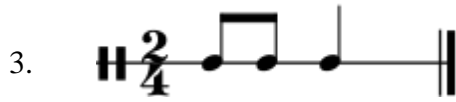
6. Uygulamacı bu esnada yavaş yavaş deneği bağımsızlaştırmaya çalışır.

7. Denek yapamadığı zaman tekrar model olmaya dönlür.

4. Bağımsız Uygulamalar Evresi

1. Uygulamacı “Şimdi ben ritim vuracağım. Sen de aynısını tekrar edeceksin. Tamam mı?” der.

2. Uygulamacı 1. Ritim kalıbını deneğe çalar.



4. Deneğe “Hadi tekrar et” der.

5. Denek ritim kalıbını tekrar edebilirse “Aferin çok güzel” diyerek pekiştireç verilir.

6. Denek ritim kalıbını tekrar edemezse birkaç defa daha çalınır.

7. Uygulamacı “Hadi sıra sende” der.

8. Denek yine ritim kalıbını tekrar edemezse rehberli uygulamalara dönlür. Tekrar edebilirse pekiştireç verilerek bağımsız uygulamalar evresi sona erer.

9. Bu uygulamalar diğer ritim kalıpları içinde aynı şekilde tekrar edilir.

EK 6: DİNLETİLEN ŞARKILARIN RİTMİNE UYGUN VURUŞLAR YAPMA VERİ TOPLAMA ARACI

Öğrencinin Adı Soyadı:

Uygulamacının Adı Soyadı:

Öğrencinin Yaşı:

Tarih:

O-tur-muş ka-pı-ya por-ta-kal so-yar

Soy-ma oğ-lan soy-ma e-li-ni bo-yar

Bir ta-ne ye-mey-le a-dam mı do-yar

Ta-bak ta-bak gö-rüp göz doy-ma-yın-ca

Ma-ya dağ-dan kal-kan kaz-lar Ma-ya dağ-dan kal-kan kaz-lar

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □

Al to-puk-lu be-yaz kız-lar Al to-puk-lu be-yaz kız-lar

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □

Yâ-ri-min yü-re-ği sız-lar Yâ-ri-min yü-re-ği sız-lar

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □

Eğ-le-ne-mem al-da-na-mam ben bu yer-ler-de du-ra-mam

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □

Var-dar o-va-s1....var-dar o-va-s1....

□ □ □□ □ □ □ □

Ka-za-na-ma-d1...m s1-la pa-ra-s1....

□ □ □ □ □ □ □ □

Var-dar o-va-s1... var-dar o-va-s1...

□ □ □□ □ □ □ □

Ka-za-na-ma-d1...m s1-la pa-ra-s1...

□ □ □ □ □ □ □ □

EK 7: RENKLİ ŞARKI SÖZLERİ

OTURMUŞ KAPIYA

OTURMUŞ KAPIYA PORTAKAL SOYAR
 SOYMA OĞLAN SOYMA ELİNİ BOYAR
 BİR TANE YEMEYLE ADAM MI DOYAR
 TABAK TABAK GÖRÜP GÖZ DOYMA YINCA

KUŞ UÇAR

KUŞ UÇAR YAVRULAR YUVALARDA CIVILDAR
 GÖĞE BAK NE PARLAK NE SAF NE BERRAK
 HAYDİ DERSE GİRELİM İYİ CEVAP VERELİM
 HEPİMİZ BİLİRİZ BU DERSLERİ BİZ

VARDAR OVASI

MAYA DAĞDAN KALKAN KAZLAR MAYA DAĞDAN KALKAN KAZLAR
 AL TOPUKLU BEYAZ KIZLAR AL TOPUKLU BEYAZ KIZLAR
 YÂRİMİN YÜREĞİ SIZLAR YÂRİMİN YÜREĞİ SIZLAR
 EĞLENEMEM ALDANAMAM BEN BU YERLERDE DURAMAM
 VARDAR OVASI VARDAR OVASI
 KAZANAMADIM SILA PARASI
 VARDAR OVASI VARDAR OVASI
 KAZANAMADIM SILA PARASI

ÇAYIR ÇİMEN GEZE GEZE

ÇAYIR ÇİMEN GEZE GEZE OOOOF
 ÇAYIR ÇİMEN GEZE GEZE OOOOF
 OLDUM BEN BİR GEVEZE KIZINA GÖNÜL VERDİM
 DARILMA HANIM TEYZE OF NENEM OOF
 OLDUM BEN BİR GEVEZE KIZINA GÖNÜL VERDİM
 DARILMA HANIM TEYZE OOOOF