

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı

OTİZM TANISI ALMIŞ BİR ÇOCUĞUN MÜZİĞE VE MÜZİK ÇALIŞMALARINA VERDİĞİ TEPKİLERİN BETİMLENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Uğur GÖKMEN

İstanbul, 2010

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı

OTİZM TANISI ALMIŞ BİR ÇOCUĞUN MÜZİĞE VE MÜZİK ÇALIŞMALARINA VERDİĞİ TEPKİLERİN BETİMLENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Uğur GÖKMEN

Danışman: Yard. Doç. Dr. Nevin ERACAR

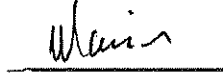
İstanbul, 2010

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı

Uğur GÖKMEN tarafından hazırlanan OTİZM TANISI ALMIŞ BİR ÇOCUĞUN MÜZİĞE VE MÜZİK ÇALIŞMALARINA VERDİĞİ TEPKİLERİN BETİMLENMESİ başlıklı bu çalışma 26.10.2010... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

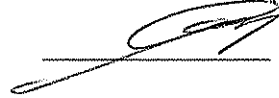
Danışman : Yard. Doç. Dr. Nevin ERACAR



Üye : Yard. Doç. Dr. Mehmet Ali ÖZDEMİR



Üye : Dr. Aydan AYDIN



ÖNSÖZ

Müzik küçük yaşlarımdan bu yana hayatımda bir yer edindi. O yaşlardan bu güne müzik adına amatör ve profesyonel diyebileceğim bazı çalışmalarım oldu. Üniversite dönemi ile birlikte, içine girdiğim özel eğitim alanında müzik uygulamaları üzerine yoğunlaştım ve bu süreç yüksek lisans döneminde de araştırma ve uygulamalarımla devam etti.

Tamamen arzu ettiğim bir konuda, arzu ettiğim şekilde çalışmamı destekleyen, hiç bir konuda yardımını esirgemeyen değerli tez danışmanım Yard. Doç. Dr. Nevin ERACAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Yöntemsel açıdan yardımını esirgemeyen, ne olursa olsun öğrenmem için olağan üstü çaba gösteren Dr. Özlem BERK'e, sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Her çalışmamıza koşarak gelen, çok değerli anları paylaştığımız ve bu tezin ortaya çıkmasında en büyük rolü oynayan sevgili öğrencime ve bu çalışmam için özveriyle davranan değerli annesine sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

Her öğrencisini yakından tanıyan ve cesaretlendiren çok değerli öğretmenimiz, eski bölüm başkanımız Sayın Prof. Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU'na ve Özel Eğitim Bölüm Başkanımız Sayın Yıldız GÜVEN'e sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Müzik konusunda paylaşımları ve önerileri için Yard. Doç. Dr. Mehmet Ali Özdemir'e, verdiği fikir ve tavsiyeler için Dr. Aydan AYDIN'a, her görüşmemizde fikirlerini paylaşan ve her konuda yardımcı olan değerli öğretmenim, Öğretim Görevlisi Oktay Sarı'ya, ne zaman soracak sorum olsa bıkmadan cevaplayan Öğretim Görevlisi Tuna ŞAHSUVAROĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışma süresi boyunca gerekli hassasiyeti göstererek, çalışma ortamının yapılandırılması ve ders programımın esnetilmesini sağlayan, Avrupa Rehabilitasyon Merkezi Yönetim Kadrosuna, tüm personeline ve Kurucu Dr. Hasan GÜVENTÜRK'e teşekkür ederim.

Çalışmam süresince tüm teknik desteği veren ve hep yanımda olan değerli arkadaşım ve meslektaşım Özel Eğitim Uzmanı Emrah TEKNECİ'ye, çalışma ortamımın çizimini yapan değerli arkadaşım İç Mimar Zeynep ACARTÜRK'e, alan yazın incelemelerimde yardımını esirgemeyen değerli arkadaşım İlker AKYOL'a ve yine müzik konusunda bilgilerini paylaşan değerli arkadaşım Müzik Öğretmeni Pir Sultan AK'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak bu süreçte her an yanımda olan, fikirleriyle çalışmama eşsiz katkılar sağlayan, ayrıntıları gözden kaçırmayan meslektaşım, sevgili eşim Gizem Oda GÖKMEN'e ve bu günlerde olmamızın mimarları olan değerli ailelerimize sonsuz sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖZET

OTİZM TANISI ALMIŞ BİR ÇOCUĞUN MÜZİĞE ve MÜZİK ÇALIŞMALARINA VERDİĞİ TEPKİLERİN BETİMLENMESİ

Bu araştırmanın amacı otizm tanısı almış bir çocuğun müziğe ve müzik çalışmalarına verdiği tepkileri betimlemektir.

Araştırmanın deseni “Niteliksel Araştırmalarda betimsel tek-denekli etkileşimsel durum çalışması deseni(Descriptive Single-Subject Interactive Case Study design in Qualitative Analysis)’dir”. Katılımcı, 6 yaşında otizm tanısı almış bir çocuktur. Araştırmanın verileri, yapılandırılmamış görüşmeler, video kamera kayıtları ve araştırmacı tarafından hazırlanan gözlemci kayıt çizelgesi ile toplanmıştır.

Araştırma için yapılandırılmış sınıfta araştırmacının, katılımcı ile gerçekleştirdiği 30 çalışma 2 video kamera ile kaydedilmiştir. Birinci ve 30. Seanslar çalışmanın başını ve sonunu temsil ediyor olması açısından güvenilirlik analizine dahil edilmiş olup, bu çalışmalar dışında her 10 çalışma bölümünden(1-10, 10-20, 20-30) seçkisiz olarak seçilen 2’şer çalışma da gözlemciler arası güvenilirlik test sürecine eklenmiştir. Böylece toplam 8 çalışma gözlemciler tarafından kodlanmıştır.

Bulgulara bakıldığında, gözlemci kayıt çizelgesindeki 13 itemden biri olan “çalışma ortamına uygun olmayan davranışlar” kategorisinde, 3 gözlemciye göre de uygun olmayan davranış sıklığının çalışmalar ilerledikçe azaldığı görülmüştür. Diğer itemlere yönelik analizler, gözlemciler arası tutarlılığa dayanarak, üç gözlemci arasından rastgele seçilmiş bir gözlemcinin verilerine dayanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu sonuçlara göre 11. item olan “iletişimi başlatma ve sürdürme” kategorisi hariç diğer tüm kategorilerde, katılımcının, çizelgede belirtilen davranışlarının, sıklıklarının arttığı gözlenmiştir.

Sonuç olarak, bulgularda, yapılandırılmış ortamda, içerik olarak herhangi bir düzenleme yapılmaksızın gerçekleştirilen çalışmalarda, katılımcının müziğe ve müzik çalışmalarına olumlu tepkiler gösterdiği, araştırmacı ile istekli olarak iletişime geçtiği ve müzik çalışmalarına bağımsız ve istekli olarak katıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Otizm, müzik çalışmaları, müzik terapi, müzik aracılığıyla iletişim, niteliksel durum çalışması

ABSTRACT

DESCRIPTION OF THE RESPONSES OF A CHILD DIAGNOSED WITH AUTISM TO MUSIC AND MUSICAL ACTIVITIES

The aim of this work is to describe the responses of a child diagnosed with autism to music and musical activities.

This research follows the model of descriptive single-subject interactive case study design in qualitative analysis. The participant is a six year old child diagnosed with autism. The data of this research are collected from unstructured interviews, video recordings and the researcher's observation registry.

In an classroom constructed for this research, 2 video cameras recorded 30 activities carried by the researcher and the participant. The reliability of the research is tested on the analysis of the first and last sessions as well as two out of every ten sessions selected without prejudice. Thus a sum of 8 sessions were codified by the observers.

When we consider the findings in one of the 13 categories in the observer's registry, "improper behavior in work environment," all three observers agree that the frequency of improper behavior decreases as the sessions progress. The analysis of other categories rely on the data from a randomly selected observer on the basis of consistency among observers. According to these results, it has been observed that in every category except in the 11th category of "initiating and maintaining communication," the frequencies of the behavior indicated in the registry increase.

In conclusion, the findings show that the participant present positive responses to music and musical activities, initiates communication with the researcher, and takes an independent, active role in the musical activities within the sessions without organized content, provided by the structured environment.

Key Words: Autism, musical activities, musical therapy, communication with music, qualitative research

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖNSÖZ	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Genel Amacı ve Soruları.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4

BÖLÜM II

ALANYAZIN	5
2.1. Otizm.....	5
2.2. Müzik ve Müzik Eğitimi	10
2.3. Müzik Terapi ve Müzik Terapinin Kullanım alanları	15
2.4. Müzik ve Müzik Terapinin Özel Eğitim Gereksinimli Bireylerde Kullanılması.....	16
2.5. Otizm ve diğer gelişimsel bozukluk tanısı almış çocuklarla müziğin bir arada kullanıldığı yurt dışında yapılmış araştırmalar.....	20
2.6. Otizm ve diğer gelişimsel bozukluk tanısı almış çocuklarla müziğin bir arada kullanıldığı yurt içinde yapılmış araştırmalar.....	26

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	29
3.1. Desen.....	29
3.2. Araştırmaya Katılan Çocuğun Belirlenmesi.....	30
Çocuğun Belirlenme Süreci.....	30
3.3. Araştırmaya Katılan Çocuk.....	31
3.3.1 Çocuk: Arda.....	31
3.4. Araştırmanın Geçtiği Yer.....	32
3.4.1. Bireysel Eğitim Sınıfı.....	32
3.4.2. Bireysel Eğitim Sınıfında Kullanılan Müzik Çalgıları.....	34
3.5. Araştırmacının Rolü.....	38
3.6. Araştırma Verilerinin Toplanması.....	39
3.6.1. Yapılandırılmamış Görüşmeler.....	42
3.6.2. Video Kamera Kayıtları.....	42
3.6.3. Gözlemci Kayıt Çizelgesi.....	43
3.6.3.1. Gözlemci kayıt çizelgesine göre çalışmaların içeriği.....	44

BÖLÜM IV

BULGULAR.....	50
4.1. Gözlemciler Arası Güvenilirlik Analizleri.....	50
4.2. Seanslara Göre Toplam Davranış Sıklıkları.....	51
4.3. Davranış Kategorilerindeki Davranış Birimlerinin Seanslara Göre Gözlenme Sıklığı.....	54

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	65
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	65
5.2. Öneriler.....	71

KAYNAKÇA.....	73
----------------------	-----------

EKLER.....	79
-------------------	-----------

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1	Çalışma Programı.....	40
Tablo 2	3 farklı gözlemcinin birbirinden bağımsız olarak “Gözlemci Kayıt Çizelgesi”ni kullanarak yürüttükleri 8 seansa ilişkin kodlama biçimlerine ait Sınıf İçi Korelasyon ve Cohen’in Kappa değerleri.....	51
Tablo 3	Dikkat Yönelme davranış kategorisinde yer alan davranış birimlerinin ilk ve son seanslardaki gözlenme sıklıklarına göre hesaplanan toplam değişim birimi.....	55
Tablo 4	Sıra Alma davranış kategorisinde yer alan davranış birimlerinin ilk ve son seanslardaki gözlenme sıklıklarına göre hesaplanan toplam değişim birimi.....	56
Tablo 5	Karşılıklı Taklit davranış kategorisinde yer alan davranış birimlerinin ilk ve son seanslardaki gözlenme sıklıklarına göre hesaplanan toplam değişim birimi.....	56
Tablo 6	Selamlama davranış kategorisinde yer alan davranış birimlerinin ilk ve son seanslardaki gözlenme sıklıklarına göre hesaplanan toplam değişim birimi.....	57
Tablo 7	Veda Etme davranış kategorisinde yer alan davranış birimlerinin ilk ve son seanslardaki gözlenme sıklıklarına göre hesaplanan toplam değişim birimi.....	58
Tablo 8	Yönergeleri Takip Etme davranış kategorisinde yer alan davranış birimlerinin ilk ve son seanslardaki gözlenme sıklıklarına göre hesaplanan toplam değişim birimi.....	58
Tablo 9	İstek Bildirme davranış kategorisinde yer alan davranış birimlerinin ilk ve son seanslardaki gözlenme sıklıklarına göre hesaplanan toplam değişim birimi.....	59
Tablo 10	Enstrümanları Eğitimci Kontrolünde İşlevine Uygun Kullanma davranış kategorisinde yer alan davranış birimlerinin ilk ve son seanslardaki gözlenme sıklıklarına göre hesaplanan toplam değişim birimi.....	59
Tablo 11	Enstrümanları Kendiliğinden İşlevine Uygun Kullanma davranış kategorisinde yer alan davranış birimlerinin ilk ve son seanslardaki gözlenme sıklıklarına göre hesaplanan toplam	

değişim birimi.....	60
Tablo 12 Oyun davranış kategorisinde yer alan davranış birimlerinin ilk ve son seanslardaki gözlenme sıklıklarına göre hesaplanan toplam değişim birimi.....	61
Tablo 13 İletişim Başlatma ve Sürdürme davranış kategorisinde yer alan davranış birimlerinin ilk ve son seanslardaki gözlenme sıklıklarına göre hesaplanan toplam değişim birimi.....	62
Tablo 14 Eğitimci İle Birlikte Müzik Etkinliğine Katılım davranış kategorisinde yer alan davranış birimlerinin ilk ve son seanslardaki gözlenme sıklıklarına göre hesaplanan toplam değişim birimi.....	63
Tablo 15 Çalışma Ortamına Uygun Olmayan Davranışlar davranış kategorisinde yer alan davranış birimlerinin ilk ve son seanslardaki gözlenme sıklıklarına göre hesaplanan toplam değişim birimi.....	64

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1	Çalışmanın gerçekleştiği odanın temsili resmi.....	33
Şekil 2	Çalışmalarda kullanılan müzik aletleri(Marakas, zilli tef, küçük metalofon, darbuka, bendir ve mızıkta).....	35
Şekil 3	Bongo Fotoğrafi.....	36
Şekil 4	Gitar Fotoğrafi.....	37
Şekil 5	Birinci gözlemciye ait 8 seanslık toplam davranış sıklığı.....	52
Şekil 6	İkinci gözlemciye ait 8 seanslık toplam davranış sıklığı.....	52
Şekil 7	Üçüncü gözlemciye ait 8 seanslık toplam davranış sıklığı.....	53
Şekil 8	Birinci gözlemciye ait 8 seanslık olumsuz davranış sıklığı.....	53
Şekil 9	İkinci gözlemciye ait 8 seanslık olumsuz davranış sıklığı.....	54
Şekil 10	Üçüncü gözlemciye ait 8 seanslık olumsuz davranış sıklığı.....	54

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 PROBLEM

Otizm, yaşamın ilk 3 yılında ortaya çıkan ve yaşam boyu süren, sosyal ilişkiler, iletişim, davranış ve bilişsel gelişmede gecikme ve sapmayla belirli, nöropsikiyatrik bir bozukluk olarak kabul görmektedir (Korkmaz, 2000). Böylelikle, otizmi karakterize eden 3 temel özellikten söz edilebilir. Bunlar; Sosyal ilişki kurmada zorlanma, sosyal iletişimde zorlanma ve sembolik düşünmede zorlanmadır (Sicile-Kira, 2004).

Sosyal ilişkiler ve iletişim eksikliğinden söz edildiğinde, müzik ve müzik çalışmaları, iletişim kurma, dinleme ve ifade gücü yönleriyle ön plana çıkmaktadır.

Müziğin ne olduğunu tarif etmek esasında zordur. Bu güne kadar müziğin çeşitli tanımları yapılmıştır. Müzik, duyguların, sesler ile ritmsel olarak ifade edilmesidir şeklinde tanımlanabilir. Çalışır (1988) müziğin “duygu dili” olduğunu söylemiştir. Bununla beraber J. J. Rousseau, “Müzik, sesleri kulağa hoş gelecek surette uyarlamak sanatıdır”, Kant, “Bir sıra hoş duyguları seslerle ifadelendirmek sanatıdır”, Fetis, “ses bileşenleriyle heyecan uyandırmaktır”, şeklinde müziği tanımlamışlardır (Akt. Çalışır, 1988). Müziğin çeşitli tanımlarına bakıldığında ağırlıklı olarak insan duygularından bahsedildiği görülmektedir. Heyecan uyandırma, duygulara hitap etme ya da duyguları ifade etme gibi tanımlar başlı başına müziğin iletişimsel gücünü ve kullanım alanlarının genişliğine dikkat çekmektedir.

Alvin (1966) müziğin duyguların salıverilmesine ya da kontrol edilmesine yardım ettiğini ve gerçekte gerçek olmayan, bilinçle bilinçaltı arasında bir köprü kurduğunu bildirmektedir.

Tarih boyunca müziğin insan davranışları ve psikolojisi üzerindeki etkisi tartışılmış ve belgelendirilmiştir (Hanser, 1999). Yine müzik, çeşitli rahatsızlıkların tedavisinde yıllardır kullanılmıştır ve kullanılmaya devam edilmektedir.

Normal gelişim gösteren çocukların eğitiminde olduğu gibi özel gereksinimi olan çocukların eğitiminde de müzik çok önemli bir yer tutmaktadır (Bal, 1995). Müzik çalışmalarının, normal gelişen ve özel gereksinimli çocuklardaki olumlu etkileri bilinmektedir (Staum, 2008).

Schumacher (2005), otizm tanısı almış bir çocukla gerçekleştirdiği çalışmada, otizm tanısı almış çocuğun müzik terapi müdahalelerinden sonra özgün dışavurumlarının ve insanlarla olan ilişkisinde artış olduğunu bildirmiştir. Bunun yanında, Kern, Woley ve Aldridge (2006) yaptıkları araştırmada 2 otizm tanısı almış çocuğun devam ettikleri sınıftaki sabah selamlaşmalarında bağımsız davranmaları için şarkıların kullanımının etkisini incelemişler ve kullanılan şarkıların çocukların selamlaşma becerisini olumlu yönde etkilediğini bildirmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde, otizm tanısı almış bireylerle müziğin bir arada kullanıldığı çalışmalara ulaşılabilmektedir. Ancak özellikle Türkiye’de bu çalışmaların çok sınırlı olduğu söylenebilir.

Otizm tanısı almış bireyin, müziğe ve müzik çalışmalarına verdiği tepkilerin incelenmesi, eğitimcilere, öğrencileri ile iletişimi başlatma ve sürdürme, etkinlikler için arzu uyandırma ve motivasyon gibi alanlarda bakış açısı kazandırması bakımından önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Nedenleri ve kaynağı tam olarak bilinmeyen otizm ve otistik sürecin derinlemesine gözlem ve niteliksel bir çalışma ile olabildiğince daraltılmış bir alanda incelenmesi ve betimlenmesi, yeni varsayımların doğabilmesi için bir fırsat yaratacaktır.

1.2. ARAŞTIRMANIN GENEL AMACI VE SORULARI

Alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de yapılmış, otizm tanısı almış bir çocuğun müzik çalışmalarına verdiği tepkileri niteliksel araştırma yöntemleriyle inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Gerçekleştirilecek araştırmanın genel amacı, temel

yönergeleri (otur, kalk, gel, bak vb.) alabilen, iletişimi en az 10 kelime ile kurabilen, temel öz bakım becerilerini yerine getirebilen otizm tanısı almış çocuğun, müziğe ve müzik çalışmalarına verdiği tepkileri incelemektir. Bu genel amacı gerçekleştirebilmek için aşağıda ki sorulara cevap aranacaktır.

1. Otizm tanısı almış olan çocuk, gerçekleştirilecek müzik çalışmalarında herhangi bir komut vermeksizin, bağımsız olarak etkinliklere katılmak istediğini, sözel olarak ya da beden dili ile araştırmacıya ifade edecek midir?
2. Otizm tanısı almış olan çocuk, gerçekleştirilecek müzik çalışmalarına eğitimcinin sözel ya da fiziksel yönlendirmesi ile aktif olarak(sıra alarak, taklit ederek oyun oynayarak ve şarkı söyleyerek) katılacak mıdır?
3. Otizm tanısı almış olan çocuk, gerçekleştirilecek müzik çalışmalarında, eğitmen ve katılımcının sürdürdüğü etkinlik süreçlerinde, kendini araştırmacıya sözel ya da beden dili ile ifade edecek midir?

Niteliksel Araştırmalarda betimsel tek-denekli etkileşimsel durum çalışması deseni (Descriptive Single-Subject Interactive Case Study design in Qualitative Analysis) şeklinde desenlenen bu araştırma yukarıda maddelenen sorulara yanıt aramak üzere başlamıştır. Araştırma deseninin doğası gereği araştırmacı, araştırma süresi zarfında yeni sorular geliştirmeye gereksinim duymuştur. Bu sorular devamında şöyle sıralanabilir:

4. Otizm tanısı almış çocuk, araştırmacı kontrolünde ya da bağımsız olarak enstrümanları işlevine uygun kullanabilecek midir?
5. Otizm tanısı almış çocuğun, çalışma ortamına uygun olmadığı düşünülen davranışları, çalışma süresi ilerledikçe, yerini çalışma ortamına uygun davranışlara bırakacak mıdır?
6. Gözlemci kayıt çizelgesine kodlanan çalışmaların, ilk çalışmadan son çalışmaya gelindikçe 'evet', 'hayır' ve 'gözlenmedi kodları hangi yönde değişim gösterecektir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de yapılmış otizimli bir çocuğun müziğe ve müzik çalışmalarına verdiği tepkileri inceleyen bir araőtirmaya rastlanmamıştır. Bu araőtirma neticesinde, otizimli bir çocuğun müziğe ve müzik çalışmalarına verdiği tepkilerin betimlenmesi, otizm tanısı almış bir çocukla çalışırken müziği ne Şekilde kullanabileceğimiz ve müziğin nasıl ve ne Şekilde sunulacağına dair önemli bulgulara ulaőılacaktır. Bunların yanında çocuğun tepkilerinin betimlenmesi, çocuklarla kurulacak olan ilk iletişimin önemi ve çocuklarda ki arzu ve motivasyon konularında da önemli bulgulara ulaőılacaęı düşünölmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araőtirmada, otizimli bir öğrencinin, müzik ve müzik çalışmalarına verdiği tepkiler betimlenecektir. Araőtirma bu yönüyle Türkiye’de benzer çalışmalara öncölük edecek nitelikte olacağı düşünölebilir.

Araőtirmanın sınırlılıkları Şöyle sıralanabilir;

1. Araőtirma tek vaka Şeklinde bir öğrenci ve eğitimcisi Şeklinde gerçekleştirilmiştir. Diğer otizimli çocuklara genellenemeyecektir.
2. Sonuçlar, bir öğrencinin verdiği tepkiler ile sınırlıdır. Diğer otizimli çocuklara genellenemeyecektir.
3. Araőtirma, 30 alıőma sayısı ve her çalışma için ortalama 40-45 dakikalık çalışma süresinde gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM II

ALANYAZIN

Bu bölümde otistik çocukların genel özellikleri, müziğin tanımı, müziğin terapi amacı ile kullanılması, otistik çocuklarda müziğin etkileri ile otistik çocuklar ile müzik uygulamalarının bir arada kullanıldığı araştırmalara yer verilecektir.

2.1. Otizm

Otizm, yaşamın ilk 3 yılında ortaya çıkan ve yaşam boyu süren, sosyal ilişkiler, iletişim, davranış ve bilişsel gelişmede gecikme ve sapmayla belirli, nöropsikiyatrik bir bozukluk olarak kabul görmektedir(Korkmaz, 2000). Aydın (2008), otizmi, “Bebeklikten itibaren başkasının gözüne bakma, ortak dikkat ve işaret etme davranışlarındaki yetersizlik ve isteksizlikle kendini belli eden, ilerleyen dönemlerde de insanlarla ilişki kurmakta güçlük yaşama, aynılığı koruma isteği, tekrarlayıcı davranışlar ile tekrarlayıcı konuşma ve sembolik oyun davranışlarındaki ciddi yetersizliklerin görüldüğü bir iletişim problemidir” şeklinde tanımlamaktadır. Otizmin, sosyal ve duyuşsal bilgileri tutarlı şekilde oluşturma ve anlamadaki yetersizlikten meydana geldiği düşünülmektedir (Baron-Cohen, 1995; Frith, 2003). Pek çok kapsamlı araştırma, otizmin, kızlara oranla erkeklerde daha yaygın olarak görüldüğünü doğrulamaktadır (Darıca, 2002).

Yunanca’da “autos”, kendi anlamına gelir. Hastalığı 1943’te ilk kez tanımlayan ABD’li çocuk psikiyatristi Leo Kanner bu terimi Bleuler’den almıştır (Korkmaz, 2000).

Otizimde görülen belirtiler 3 temel grupta yer alır:

1. Toplumsal ilişkilerin gelişiminde bozukluk
- 2.Sözel ve sözel olmayan iletişimde bozukluk; sembolik oyunda dahil olmak üzere hayal gücü yetersizliği.
3. Takıntılı, tekrarlayıcı davranışlar; ilgi alanının kısıtlılığı ve darlığı (Korkmaz, 2000).

Otizmin tanılanmasında, çocuk nörologları ya da çocuk psikiyatristleri görev almaktadırlar.

Bir çocuk otizm tanısı olsa da her bireyin birbirinden farklı özellikler gösterdiği görülmektedir (Korkmaz, 2000). Otistik uzantılar, kişilikle karışabilmekte ve hangisinin kişiliğe ait, hangisinin otistik uzantı olduğu kimi zaman bilinmemektedir (Persson, 2003).

Otizmin gözlenebilir özelliklerinden hareketle yapılan tanımlamalar ve betimlemeler, bilimsel araştırmalara bir tutarlılık ve devamlılık getiren, tartışmalara terminoloji birliği sağlayan, sonuç olarak bilimsel bilgi birikimine neden olan bir görüş birliğine dayanılarak yapılır. Elbette bu görüş birliği otizmin doğasının, mekanizmalarının ve nedenlerinin kavranıldığı anlamına gelmemektedir. Bu alanda çalışan klinisyenler karşılaştıkları pek çok hastanın bu tip sınıflamalara kolayca girmediğini izlemektedirler. Ancak otizm için tanımlayıcı biyolojik bir işaretleyici bulana dek, tanı açısından uzmanların belirlediği bu tip bir görüş birliğine gerek vardır (Korkmaz, 2000).

Bugün pek çok ülkede kullanılan tanı sistemi, Amerikan Psikiyatri Birliğinin hazırladığı sistemdir.

DSM-IV'E GÖRE OTİZM TANI ÖLÇÜSÜ:

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

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

a)Toplumsal etkileşim sağlamak için yapılan el kol hareketleri, alınan vücut konumu, takınılan yüz ifadesi, göz göze gelme gibi sözel olmayan bir çok davranışta belirgin bir bozulmanın olması.

b)Yaşlılarıyla gelişimsel düzeyine uygun ilişkiler geliştirememe,

- c)Diğer insanlarla eğlenme, ilgilerini ya da başarılarını kendiliğinden paylaşma arayışı içinde olmama (örn. İlgilendiği nesnelere göstermeme, getirmeme ya da belirtmeme)
- d)Toplumsal ya da duygusal karşılıklar vermeme

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

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

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

- a)İlgilenme düzeyi ya da üzerinde odaklanma açısından olağandışı, bir ya da birden fazla basmakalıp ve sınırlı bir örüntüsü çerçevesinde kapanıp kalma.
- b)Özgül, işlevsel olmayan, alışageldiği üzere yapılan gündelik işlere ya da törensel davranış biçimlerine hiç esneklik göstermeksizin sıkı sıkıya uyma,
- c)Basmakalıp ve yineleyici motor mannerizmler (örn. Parmak şıklatma, el çırpma ya da burma ya da karmaşık tüm vücut hareketleri)
- d>Eşyaların parçalarıyla sürekli uğraşıp durma (DSM-IV-TR,2000).

Otizm, tipik olarak yaşamın ilk 3 yılında ortaya çıkmaktadır. Otizm spektrum bozukluğunu erken yaşta tanılamak zordur. Eğer anne ve babanın ilk çocuğuysa karşılaştırma yapacak deneyimleri de yoktur. Bir çok durumda bebek normal gelişim gösterirken 18. Aydan sonra gerileme başlar (Sicile-Kira, 2004).

Otistik Çocukların Özellikleri:

1.Dil gelişimi ve iletişim özellikleri

Otistik özellik gösteren bireylerde, iletişim ile ilişkili iki alanda önemli yetersizlikler görülür. Bu alanlar ortak ilgi ve sembol kullanımınıdır. Yine otistik özellikler gösteren bireylerin yaklaşık yarısı ömür boyu konuşmaz. Konuşanların önemli bir bölümü kendilerine özgü bir konuşma biçimine sahiptirler (Kırcaali-İftar, 2003). Çocuğun çevresindekilerden duyduğu sözcükleri anında ya da daha sonra tekrar etmesi olarak tanımlanan ekolali, sözel becerileri gelişmiş olan otistik çocuklarda sıklıkla gözlenen bir özelliktir (Sucuoğlu, Kargın, 2006).

2. Motor Gelişim

Motor gelişim daha karmaşık becerilerin zemin hazırlaması açısından önem taşımaktadır. Beden farkındalığının artması, diğer çocuklarla işbirliği içinde hareket etme, çevreye uyum sürecinin gelişmesi, motor beceri programlarının uygulanması ile mümkün olabilecektir (Kayaoğlu, Görür, 2008). Otistik çocukların görüntüleri normal olmasına karşın, motor becerilerde yetersizlik göstermektedirler. Otistik çocukların ip atlama, dans, yüzme gibi motor becerilerin kullanılmasını gerektiren bazı hareketleri taklit etme becerilerinin çok az ya da hiç olmamasına bağlı olarak daha geç öğrendikleri görülmektedir (Darıca, 2002). Küçük kas becerilerde de yetersizlik göstermelerine karşın, bazı küçük nesnelere başarıyla döndürebildikleri görülmektedir (Kayaoğlu, Görür, 2008).

3. Sosyal Beceriler

Taklit becerisi, çocukların sosyal ve bilişsel becerileri için çok önemli bir beceridir. Özellikle sembolik düşünmede çok önemli rol oynamaktadır. Taklit etme becerisini öğrenmiş çocuklar hem sosyal ve dil, hem de bilişsel alanlarda yeni becerileri daha kolay öğrenebilmektedirler (Sucuoğlu, 2003). Otistik çocukların sosyal çevreye karşı belirgin bir ilgi eksikliklerinin olması ve cansız çevreye karşı olan hassas duyarlılıkları diğer normal gelişim gösteren çocukların durumuna tamamen terstir (Darıca, 2002).

4. Bilişsel beceriler

Bir çok çalışma sonucunda otistik çocukların zihinsel yetersizliğinin, çok az düzeyde zeka geriliği olan çocukların durumuna benzediği belirtilmektedir. Ancak yapılan karşılaştırmalı çalışmalarda, otistik çocukların bazı alanlarda ortalamanın üstüne çıkabilen zihinsel güce sahip olmalarının yanı sıra, beceri ve yetersizlikleri arasında gözlenebilir bir açıklığın ve olağanüstü bazı yetilerin olduğu da kabul edilmektedir.

Son yapılan araştırmalar, temel problemin zihinsel gelişim alanında olduğunu belirtmekte ve bu konudaki tartışmalar, zihinsel yetersizliğin birinci olarak dil ve iletişim problemlerine yol açtığı, ikinci olarakta davranışsal ve duysal güçlüklerle neden olduğu yönünde yoğunlaşmaktadır (Darıca, 2002; Greenspan& Wieder, 2004).

Otizm tanısı almış çocukların, tanılama sürecinden sonraki süreçte hiç vakit kaybetmeden özel eğitim hizmetlerin yararlanması gerekmektedir ancak klasik özel eğitim hizmetleri çoğunlukla çocukların akademik gelişimlerine odaklanabilmektedir. Bu durum, çocukların bağımsız olarak isteklerini ve kendilerini ifade edebilme becerilerini destekleyememekte ve bazı çocukların anlaşılma duygusu içinde daha çok içine kapanmalarına sebep olabilmektedir.

Perron (2000), eğitimin uygun biçimde sürdürüldüğünde başarılı sonuçlar alındığını ancak bu çalışmaların çocuğa gerçek bir özerklik kazandıramayabileceğini ve çocuğa bir beceri kazandırmaktan öteye gidemeyebileceğini söylemiştir.

Otizm tanısı almış bireyler, duyguları tanımlama konusunda ciddi yetersizlikler göstermektedir. Eğitimde duygu hem sorunun hem de çözümün bir parçasıdır. Duygular sadece otistik çocukların bir zorluk alanı olarak görülmemelidir. Aynı zamanda başarılı bir öğretim için iyi bir rotadır. Duygusal olarak dahil olunmamış öğrenme, öğretmenin teşviklerine bağımlılığa bağımlılığa, tekdüze alışkanlık ve becerilerin öğreniminin kısıtlılığına yol açar (Jordan&Powell, 2003). Sadece dıştan içe yapılan bir öğretim, öğrencinin sadece bilgiyi almasına sebep olur. Alınan bilginin işlenmesi ve bir çıktı sürecinin yaşanabilmesi için otistik çocuklar ile olumlu bir iletişim kurabilme konusunda eğitimcilerin farklı düzenlemelere gitmesi gerekmektedir.

Örneğin Otistik bir çocuk konuşmaya başladığında, öğretmenler sıklıkla bu iletişim engelinin kalkmasının bir çok sorunu çözebileceğine dair bir hisse kapılmaktadırlar. Ancak konuşma yeteneği, iletişimde var olan çok gerçekçi ve temel sorunları biraz daha görünür kılmaktadır (Jordan&Powell, 2003). Bu durumlar, otizmde bazı durumlara geleneksel anlayışların dışında bakabilmemiz gerektiğini düşündürmektedir. Otistik çocukların davranışlarını anlamlandırabilme noktasında, problem davranış olarak nitelendirilen davranışlarda önemli bir konudur. Kısa

dönemde bazı çözümler bizi yanıltabilir ve uzun dönemde bunlar farklı sorunlara yol açabilir. Dolayısıyla bizlerin, problem davranışlar, sınıf kontrolü, ödül ve cezalandırma gibi hakim anlayışların yeniden gözden geçirmemizi gerektiriyor. Örneğin problem davranışlar, agresif ve açık şekilde rahatsız edenlerin yanı sıra, geri çekilme, yalıtılmışlık ve içe kapanma gibi davranışları da içermelidir. Çünkü bunların hepsi öğretim için olumsuz bir durum yaratmaktadır (Jordan&Powell, 2003).

Öğretimde oluşabilecek bu olumsuz durumların dışında çocuk, kendisine öğretilen beceriyi ne zaman, nerde kullanabileceğinden daha çok, çocuğun öğrendiği beceriyi kullanmayı ne zaman arzu edeceği önemli bir soru işaretidir. Bu noktada çocuklarla çalışmalar yaparken, çocukların arzu ederek ilişki kurması ve kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri adına gerçekleştirilebilecek müzik, müzik terapi ve otizm ile müziğin birlikte kullanımından söz etmek faydalı olacaktır.

2.2. Müzik ve müzik eğitimi

Müzik Nedir?

Aslı Yunancadan olan, İslam kültürüne bağlı bütün milletlerin dilinde “musiki” olarak söylenen ve dünyanın her yerinde aynı anlamı taşıyan “müzik” kelimesinin genel bir tanımı ortaya konulmamıştır. Bununla beraber J. J. Rousseau, “Müzik, sesleri kulağa hoş gelecek surette uyarlamak sanatıdır”, Kant, “Bir sıra hoş duyguları seslerle ifadelendirmek sanatıdır”, Fetis, “ses bileşenleriyle heyecan uyandırmaktır”, şeklinde müziği tanımlamışlardır.

Müzik, duygu dilidir. Kelimelerle anlatamadığımız duygu ve düşüncelerimizi belirli kurallara göre seslerle anlatmak sanatıdır. Müzik, ses renklerinin duygulara göre düzenlenmesidir. Müzik ile insanların tüm duyguları ve doğanın insanlara coşkunluk, heyecan veren olayları anlatılabilir (Çalışır, 1988)

Müzik, duygu ve düşüncelerin seslerle ifade edilmesi olarak tanımlanır (Ömeroğlu,2000). Müziğin, kültürlere göre farklılık gösterdiği düşünülse de, müzik sadece insan kültürünün bir görünümü değildir. Nörofizyolojik ve nörokimyasal boyutları da vardır. Dünyadaki her kültürde yer alan müzik, insanlığın gelişiminin, erken dönemlerinde ortaya çıkmıştır. Müzik, dans etme, dini ayinler ve seramoniler gibi karmaşık davranışların bir bütünüdür. Sosyal bir gruba ait olmada da önemli bir

rol oynar. Müziğin bu sosyal görünüşleri, anne-çocuk iletişimde olduğu kadar diğer insan bağlarında da önemli rol oynar (Boso, Politi, Barale & Emanuele, 2006).

Müziğin tanımlamalarına yer verildikten sonra müziği oluşturan iki temel unsur olan “ses” ve “ritim”den bahsetmek gerekmektedir.

Ses, müziğin temelinde yer almaktadır. Cisimlerin titreşiminden oluşan ses dalgaları kulağımıza kadar gelerek bize ses duyumunu verir. Bu seslerden, insanlar ve müzik çalgıları ile çıkarılabilen ve birer müzik ögesi olan seslere, müziğe yarayan sesler, bunların dışında kalan seslere de, gürültü adı verilir. Sesler, ses rengi, yükseklik, gürlük, süre ve vurgu gibi niteliklerle birbirlerinden ayrılırlar. Bu nitelikler sesleri birbirinden ayırt etmemizi sağlar (Çalışır, 1988).

Ritim ise bir eserin yapısındaki çeşitli zaman ve hız birimlerinin tümüdür. Çeşitli süre değerlerinin, bir süre birimine göre, zamanı değişik şekilde bölümlemesidir. Yine, ölçülerin süre bakımından bölümleri de denebilmektedir (Çalışır, 1988; Grebene, 1978)

Okulöncesi dönemdeki çocuklar için müziğin çok çeşitli tanımları yapılmıştır ve halen de yapılmaktadır. Okulöncesi dönemde müzik eğitiminde en önemli noktalar; duymak, dinlemek, dikkatini seslere yoğunlaştırabilmek ve uygun tepkiyi verebilmektir.

Çocuklar, iç dünyalarında yaşadıklarını zaman zaman anlatmada güçlük çekmektedirler. Bu durumda farklı yollara yönelirler. Bunlardan birisi müziktir (Ömeroğlu, Ersoy, Şahin, Kandır, ve Turla, 2006).

Bilim adamlarına göre çok üstün yetenekli çocuklar ve çok yeteneksiz çocuklar istisna kabul edilmekte, bu istisnalar dışında kalan hemen bütün çocuklar az ya da çok müziğe yetenekli sayılmaktadır (Arslan, 2003).

Çocuklar duygularını yetişkinler gibi ifade edemezler. Onlar duygularını çeşitli hareketlerle (örn. zıplayarak) ve seslerle (örn. bağırarak) ifade ederler. Okulöncesi dönemde atlama, sıçrama, devirme, vurma davranışları, dans ve ritmik hareketlere; bağırmaları da şarkı söylemeye transfer edilebilir.

Müzik Eğitiminin Amaçları:

Müzik, okulöncesi dönemdeki normal ve özel eğitim gereksinimi olan tüm çocukların eğitiminde kullanılan, tüm gelişim alanlarını destekleyen en etkili ve önemli tekniklerden biridir. Bal ve Artan'a (1995) göre müzik eğitiminin amaçları, gelişim alanları göz önüne alınarak şu şekilde sınıflandırılmaktadır:

1.İletişim, farkında olma ve dil gelişimi ile ilgili amaçlar

Şarkı söyleme sırasında veya enstrüman kullanılan durumlarda göz kontağı kurabilme, dikkatini müziğin ritmine yoğunlaştırabilme, şarkı dinleyebilme, isimlerin geçtiği şarkılar ile kendinin ve diğer kişilerin farkına varabilme, yardımlaşma ve paylaşmayı öğrenebilme, dili kullanma yeteneğini geliştirebilme, yeni sözcükler kazanabilme, sesini daha doğal bir şekilde kullanabilme, ritim aracılığıyla konuşmadaki ses iniş-çıkışlarını doğru zamanda yapabilme.

2.Motor gelişim ile ilgili amaçlar

Enstrümanlar kullanarak el-göz koordinasyonunu sağlayabilme, aynı anda iki elin birlikte koordinasyonunu sağlayabilme(örneğin, davula aynı anda iki eldeki sopalarla vurabilme), müzik eşliğinde vücudu koordineli bir şekilde kullanabilme ve hareket becerisi kazanabilme(baş, omuzlar, kollar, bel, kalça, bacaklar, ayaklar ve vücudun tüm kısımlarının hareketini geliştirebilme), müziğin ritmine uygun hareketler üretebilme.

3.Zihinsel gelişim ile ilgili amaçlar

Vücudun farkına varabilme, vücut kısımlarını tanıyabilme, çevreyi, diğer insanları, doğayı ve doğa olaylarını tanıyabilme, renk, sayı, hızlı-yavaş, yüksek-alçak, uzun-kısa gibi kavramları kazanabilme, şarkı yolu ile giyecekler, mevsimler, hayvanlar, trafik, bir günlük yaşantı ve daha bir çok konuyu algılayabilme.

4.Yaratıcı ve duygusal amaçlar

Müzik sevgisini kazanabilme, duygularını müzik aracılığı ile ifade edebilme, bir gruba ait olma bilincini kazanabilme, güven duygusu geliştirebilme, sesini kullanma ve kontrol etme becerisini geliştirebilme.

Artan'a (2003) göre müzik eğitiminde yapılacak çalışmalar şu şekildedir:

1.Ritim çalışmaları

Basitten zora doğru sıralanacak ritim etkinlikleri çocuklardaki ritim duygusunun gelişimini destekleyecektir(El çırparak ritim tutma, vurmali enstrumanlarla ritim tutma gibi). Davul, tef, ritim sopaları, çelik üçgen, marakas, büyük el zilleri gibi enstrumanlar bu amaca yönelik olarak kullanılabilir.

2.Ses ayırt etme çalışmaları

Bu çalışmalar çocuğun çevreyi daha bilinçli dinlemesine, işittiği seslere dikkatini yoğunlaştırmasına, sesleri tanımasına ve sesleri tekrarlamasına yardımcı olacaktır. Ses çalışmalarında sesleri kaynakları ile eşleştirebilme, sesin yönünü ayırt edebilme, sesin şiddetini kavrayabilme(yüksek ses-alçak ses) etkinliklerine yer verilmelidir. Normal ve özel eğitim gereksinimli çocuğun dil kazanmasında ve kullanmasında işitsel uyanların önemli derecede etkisi vardır. Bu nedenle özel eğitim gereksinimi olan çocukların işitsel eğitiminde sesleri dinleme, ayırt etme etkinliklerine yer verilmeli, ayrıca taklit etme yeteneğinin gelişimi desteklenmelidir.

3.Şarkı söyleme çalışmaları

Çocuklara öğretilen şarkılar dikkatle seçilmelidir. Bu şarkıların dili basit ve anlaşılır olmalı, aynı zamanda çocuklar için eğlenceli özellik taşımalıdır. Enstrumanla ritim tutarak şarkı söylenebilir. Ayrıca şarkı, drama ile de ifade edilebilir. Çocuklara kendi sesleri tanıtılmalıdır. Çocuklar kendi kendilerine ve grupla şarkı söylemeleri için cesaretlendirilmelidirler. Müzik saatlerinde grup psikolojisi etkisi ile pek çok çocuğun etkinliklere kendiliğinden katıldığı gözlenir. Eğitimci bir enstruman çalmıyorsa teyp ya da cd çalar kullanabilir. Eğitimci, bilinen şarkıların dışında şarkı yazma çalışmaları da yapabilir. Var olan bir şarkının müziğine kendi ürettiği sözleri yerleştirebileceği gibi, amaca uygun olarak şarkı sözü yazıp bir müzik uzmanı ile birlikte çocuklar için yeni şarkılarda üretebilir.

4.Yaratıcı hareket ve dans

Çocuklarda ritim duygusu doğumla birlikte başlamaktadır. Çocukların hareketleri doğal ve ritmikdir. Çocuk kendine özgü vücut hareketleri ile işittiği melodiyi yorumlayabilir. Çocuklar, müziğe hareket ederek tepki verebilmeleri için teşvik edilmelidirler. Ayaklarını yere vurarak, tüm vücut hareketleri ile ve müziğin ritmine

uygun hareket edebilmeleri için cesaretlendirilmelidirler. Hareket içeren oyunlar şarkı söyleyerek oynanabilir. Eğitimcinin rolü, çocuklara duygularını ifade etme özgürlüğü sağlayacak bir ortam yaratmaktır.

5.Müzikli öyküler

Müzikli öyküler, seslerin kullanımına uygun olarak hazırlanmış öykülerdir. Çalgıların sesleri bazı doğal seslere benzetilir. Örneğin çocuklar çoğunlukla ksilafonu su sesine, davulu gök gürültüsüne, çelik üçgeni güneşin açmasına, ritim sopasını saatin tik taklarına benzetmektedirler. Öyküyü eğitimci yaratıp anlatabileceği gibi çocuklarda bir öykü oluşturup anlatabilirler (Bal ve Artan, 1995).

Çocuklarla yapılacak müzik çalışmalarını programlanması aşağıdaki maddelere göre şekillendirilebilir:

- 1.Program, çocukların gelişim düzeyi ve hazır bulunuşlukları göz önüne alınarak hazırlanmalıdır.
- 2.Etkinliklerin uzunluğu, çocukların dikkat süreleri göz önüne alınarak belirlenmelidir.
- 3.Çalışmalar gerektiği zaman bireysel, gerektiği zaman grup çalışmaları olarak yürütülmelidir.
- 4.Müzik ile ilgili geziler yapılmalıdır. Bir konser provası, müzik aletleri satan bir dükkan, bir lise veya üniversitenin müzik sınıfı gezi için uygun olabilir.
- 5.Mümkün olduğu kadar çok sayıda ve çeşitli ses kaynağı ile çalışılmalıdır. Değişik yapıda kağıt ve naylonlar, değişik yapıda şişeler, metal nesnelere, plastik nesnelere, tahta nesnelere gibi pek çok materyalle ses çalışmaları yapılabilir.
- 6.Yapılmış olan müzik programı belirli aralarla gözden geçirilmeli, gerekli düzeltmeler yapılmalıdır.

Müzik, çocuğun ruhsal yapısını heyecanlı ortamdan daha sakin bir ortama yönlendirebilir ve buna bağlı olarak güvensizlik, saldırganlık, gerilim ve korku gibi davranışlarda güçlüklerin üstesinden gelme konusunda önemli bir etken olarak kabul edilebilir (Kımalı, 2003).

Müzik çocuğa, aktif bir şekilde dinlemeyi ve duymayı öğretir. Ayrıca günlük yaşamdan uzaklaşıp içine girebildiği o çok daha geniş dünyayı yansıtmaya fırsatı verir. Öte yandan çocuğun hayal gücüne seslenerek onu besler ve yaratma yetisine elverişli bir zemin hazırlar. Yine müzik bir sevinç kaynağı oluşturur. Bu sevinç kaynağı, çocuğun varlığını bütünleyerek sürekli yaşar duruma getirir (Yavuzer, 1996).

2.3. Müzik Terapi ve Müzik Terapinin Kullanım alanları

Batıda Müzikterapi olarak isimlendirilen yöntem, ülkemizde bazı araştırmacılar tarafından Müzikle Tedavi olarak isimlendirilmektedir (Ak, 1997; Çoban, 2005; Grebene, 1978)

Müzikle tedavinin tanımı konusundaki tartışmalar bilim dünyasında yıllarca sürmüştür. Bazı çevreler müzikle tedaviyi alternatif bir tedavi yöntemi olarak, bazıları da sadece bir rehabilitasyon yöntemi olarak kabul etmiştir. 1980 yılında Amerikan Müzik Terapi Birliği, müzikle tedaviyi şöyle tarif etmiştir: “Zihin ve fizik sağlığının kazanılması, sürdürülmesi ve düzeltilmesi için tedavi edici hedeflere ulaşmada kullanılan, müzikle tedavi uzmanlarınca yönlendirilen tedavi edici bir ortamda, davranışlarda arzu edilen değişikliklerin elde edilebilmesi için müziğin sistemli bir şekilde kullanılmasıdır. Bu değişiklikler kişinin kendisini ve kendisiyle ilgili dünyayı anlamasını sağlayan, böylelikle kişi ile toplum arasında bir denge oluşturmayı başaran değişikliklerdir. Tedavi edici ekibin bir üyesi olarak, müzikle tedavi uzmanı, özgül müzik aktivitelerinin planlanması ve uygulanmasından önce, genel tedavi hedeflerinin yansımalarına ve kişisel problemlerin analizine katılır. Periyodik değerlendirmeler, uygulanan işlemlerinin etkililiğinin saptanmasına yardımcı olur.” En son 1997 yılında, “İhtiyaç duyulan bireylerin fiziksel, psikolojik, sosyal ve zihinsel ihtiyaçlarını karşılamada müziği ve müzik aktivitelerini kullanan bir uzmanlık dalıdır” tanımı yapılarak müzikle tedavinin bir alternatif tedavi yöntemi olmadığı, geleneksel tıbbı uygun, kendine has kuralları olan, bilimsel bir tedavi yöntemi olduğu tescil edilmiştir (Çoban, 2005). Müzik terapi basit olarak, hasta ve terapist arasında evrilen bir ilişki içerisinde, fiziksel, mental, duygusal ve sosyal iyi olma durumunu desteklemek ve cesaretlendirmek için seslerin ve müziğin kullanılmasıdır şeklinde ifade edilebilir (Bunt, 1994).

Müzikle tedavi en eski tedavi yöntemlerinden biri olmakla birlikte, Eski Yunan ve Roma literatürü veya Mısır papirüsleri araştırıldığında müzikle tedaviye ilişkin bir çok belge görülmektedir. Müzikle terapi yaklaşık dörtbin yıldan beri çeşitli kişiler tarafından ileri sürülmesine rağmen ancak son otuz-otuzbeş yıldır psikiyatri kliniklerine girebilmiştir (Alvin, 1966; Grebene, 1978; Altınölçek, 2006).

Müzikle Terapinin Kullanım Alanları:

Müzikle tedavinin kullanım alanları çok geniş bir yelpazeye yayılmaktadır. Müzikle tedavi geçmişten bugüne pek çok rahatsızlığın tedavisinde kullanılmıştır.

Müzikle tedavinin, zeka gerilikleri, hiperaktivite, öğrenme bozuklukları, konuşma ve iletişim bozuklukları, otizm, depresyon, şizofreni, kaygı bozuklukları, yeme bozuklukları, kişilik bozuklukları, bunama, epilepsi, kan dolaşımının düzenlenmesi, sıtma ve humma gibi rahatsızlıkların tedavisinde kullanıldığı bildirilmektedir (Çoban, 2005; Ak, 1997).

2.4. Müzik ve Müzik Terapinin Özel Eğitim Gereksinimli Bireylerde Kullanılması

Müzik çalışmalarının, normal gelişen ve özel gereksinimli çocuklardaki olumlu etkileri bilinmektedir. Müziğin tedavi amaçlı kullanımına müzik terapi denmektedir. Müzik terapi, insan davranışında pozitif değişimler yaratarak kişisel yaşamın değerini arttıran benzersiz bir müzik uygulamasıdır. Sosyal, duygusal, bilişsel öğrenme ve algısal motor alanlarda gelişimi teşvik etmek için müziği bir araç olarak kullanan, sağlıkla birleşen bir sanattır. Müzik terapi, tıbbi, kurumsal ve eğitimsel çerçevede çocuk, genç ve yetişkinler ile kullanılan çok çeşitli fonksiyona sahiptir. Müzik etkilidir çünkü iletişimin sözsüz bir biçimidir, doğal bir teşvik unsurudur, andadır ve müzikal olmayan aktiviteleri çalışmak için motivasyon sağlar. En önemlisi, müzik başarılı bir araçtır çünkü neredeyse herkes en azından belli bir tür müziğe olumlu tepki verir (Staum, 2008). Bunların yanında müzik, insanların öz farkındalıklarını arttırmakta, duygusal çatışmalarla baş edebilmelerini sağlamakta ve konuşulmayan ve sıklıkla bilinçaltı kaygılarını ifade etmektedir (Boso, Politi, Barale ve Emanuele, 2006). Müzik terapi, eğlenmek için dinleme ya da müzik eğitimi ile

karıştırılmamalıdır. Müzik terapinin amacı, psikofizyolojik stresin, acının, endişenin ve içe kapanmanın azaltılması, öz farkındalık ve yaratıcılığı geliştirmek, öğrenmeyi iyileştirmek, kişisel değerleri netleştirmek ve çeşitli psikofizyolojik işlevsizliklerle başa çıkmaktır (Campbell, 1994).

Zihinsel geriliği bulunan çocuk için müzik terapisi, öğrenmeyi başarısızlıkla ilişkilendirenlerin, başarıya ulaşmak için keyifli ve eğlenceli bir çevre yaratır. Basit bir şarkı ya da parmak oyunu öğrenirken, göz kontağı, dikkat, yön takip, sözel taklit, hafıza, işitsel ayırım gibi becerilerini eş zamanlı olarak iyileştirmektedirler. Bunlar müzik terapi için konmuş amaçların tipik sonuçlarıdır (Hanser, 1999).

Düzensiz hareketler, müzik ve dans ile bir dengeye oturur. Müziği duyduklarında nasıl hareket edeceklerini bildikleri ortaya çıkar. Belirli bir zaman diliminde art arda 4-5 tane basit iş yapmakta bile güçlük çeken zihinsel özürülülerin, müzikle çalışırken nasılda ritmi yakalayarak bunu başarabildiklerini gözleriz. Art arda hareketleri, şemalar halinde akılda tutmakta güçlük çektikleri halde, müzikle bütün bunlar yapılabilir hale gelir. Bütün bunlardan anladığımız, müziğin eğlenceli ve etkili bir şekilde, parçaları bir bütüne doğru organize etme gücünün olduğudur (Sacks, 2005). Müziğin davranışlarımızın üzerindeki etkisine, normal insanlarda olduğu gibi, zihinsel ya da bedensel özürülü kişilerde de rastlanmaktadır (Yavuzer, 1996).

Otistik çocukların tedavisinde bir destek terapisi olarak adlandırılabilir olan müzik terapisi, müzik eğitiminde kullanılan özel öğretim yöntemleri ve müziğin nörolojik boyutunu ele alan çalışmaları içeren terapilerle otistik çocuklara destek vermeyi sağlayabilir. Müziğin sağaltım boyutu içinde ele alınabilen müzik terapisi böylece engelli bireyler için kendilerini ifade edebilecekleri yeni bir alan ortaya koymaktadır (Erdal, 2007).

Otistik çocukların sanat resme ilgileri bilinir. Bazıları bu konuda üstün yeteneklidir. Bu eğilimleri tedavi amacıyla da kullanılır. Otistik çocukların iletişim ve konuşma becerilerini geliştirmek için pek çok yöntem aynı anda ve bir arada kullanılabilir. Bazı araştırmacılar eğitim programlarına, konuşma ve işaret dilinin yanı sıra müziği de koymuşlardır. Otistik çocukların bir kısmında görülen müzik konusundaki olağanüstü ilgi ve beceri bir yana, müziğin bu çocuklar üzerinde yatıştırıcı ve dikkat

yetilerini geliştirici özelliği de fark edilmiştir. Ayrıca müziğin iletişimi otistik çocuklar açısından daha az sıkıcı hale getirdiğini, ritim ve tını özellikleriyle sözlerin takibini ve anlaşılmasını kolaylaştırdığını biliyoruz (Korkmaz, 2000).

Müzik terapi uygulamaları otizm tanısı almış çocuklar ile uygulanmaktadır. Bilindiği gibi otistiklerin bize anlamsız görünen bir çok davranışları, konuşmaları ve sesleri var. Eğer biz, normaller kendi açımızdan bakarak otistikleri anlayacağımızı düşünüyorsak işimiz oldukça zor demektir. Müzikle çalışma, otistikleri bilişsel yöntemlerle anlamının yanında daha çok onlarla yaşamayı, onların iç dünyalarında olup biteni sezmeye ve keşfetmeye açık olmayı gerektirmektedir. Bu çalışmalar, davranışlara yönelik öğretim ve eğitim çalışmalarından farklı olarak, spontan duygusal gelişmeyi uyarıcı niteliktedir (Eracar, 2003). Müzik, otizmde temel duygusal durumların kontrol altında ve güvenli koşullarda tutulmasında güçlü bir araç olarak görülmektedir (Allen ve Heaton, 2010). Müzik terapi, otizmde duyuların yanlış yorumlanmasında kısmi olarak işlevsel adaptasyonla ilgili, beyne diğer olası yollarla cevap verebilmeyi öğretme amaçlı tekrarlayan uyararı sağlamada önemli rol oynar (Oldfield, 2006). Otistik çocuklarda da müzik, motive edici etkilerinin yanı sıra, sosyal davranış ve dil becerilerinde düzelmeye, hareket uyumu ve bedensel algıda gelişmeler saptanmıştır (Hatipoğlu, 2007). Yine Campbell (2002), müzik terapinin, otizm ve diğer gelişim bozukluklarında olumlu etkileri olduğunu bildirmektedir.

Otistik Çocuklarda Müzikle Tedavi Uygulaması:

Müziğin otistik çocuklar için motive edici olması ve çoğu otistik çocuğun müzikal etkinliklere başarılı bir şekilde katılabilmesi, otizmde müzikle tedavinin önemini artırmaktadır.

Çoban'a (2005) göre müzikle tedavi uygulamaları, otistik çocuklarda şu alanlara odaklanmaktadır:

1. Kaba ve ince motor yeteneğinin geliştirilmesi
2. Dikkat süresinin artırılması
3. Beden farkındalığının geliştirilmesi
4. Kendilik kavramının geliştirilmesi
5. Sosyal becerilerin geliştirilmesi
6. Sözel ve sözel olmayan iletişimin geliştirilmesi

7. Okul öncesi ve temel eğitim kavramlarının öğretiminin kolaylaştırılması
8. Tekrarlayıcı davranışların değiştirilmesi
9. Bunaltı, öfke davranışlarının değiştirilmesi
10. Görme, işitme, dokunma gibi duyuların algılanması ve bunların hareket sistemiyle irtibatının sağlanması

Amaçlanan bu hedeflere ulaşılması için de şu teknikler kullanılır:

- a. Seslendirme alıştırmaları(ünlü ve ünsüz harflerin birleştirilmesi, nefes desteği gibi)
- b. Şarkı söyleme, sıklıkla bedenle eşlik etme
- c. Dans, ritmik alıştırmalar ve taklit teknikleri
- d. Müzikal oyunlar
- e. Müzik aleti çalma
- f. Müzik dinleme

Otistik çocuklarda müzikle tedavi sürecindeki basamaklar ise şunlardır:

1. Dil gelişimi
2. Sosyal ve duygusal gelişim
3. Okul öncesi kavram gelişimi
4. Duyusal ve hareketsel gelişim

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda dahil olmak üzere bir çok insan müziğe olumlu bir şekilde cevap vermektedir. Müzik motive edici ve zevklidir. Müzikle terapide amaçlar, her bireyin ihtiyacına göredir ve şunları içerebilir: Sözel olmayan etkileşimi arttırma(sıra alma ve göz teması), duyguları keşfetme ve ifade etme, yaratıcı ve spontan olabilme. Bazı ebeveynler çocuklarının öğrendikleri şarkılar sonucunda konuşmayı öğrenmeye başladıklarını rapor etmişlerdir (Sicile-Kira, 2004).

Kaplan ve Steele (2005) araştırmalarında, yaşları 2-49 arasında değişen, otizm spektrumu tanısı konmuş 40 müzik terapi katılımcısı için iki program yılı üzerinden, amaçlar ve sonuçlarla ilgili verileri analiz etmişlerdir. Müzik terapi müdahalelerini, seans tiplerini ve en sık kullanılan formatları, en sık belirlenen amaçları,

katılımcıların durumlarını, değerlendirilmiş zorluk seviyelerini ve müzik terapide kazanılmış becerilerin diğer çevrelere genelleştirilmesini araştırmışlardır. Sonuçlar, en yaygın seans tipinin bireysel olduğunu göstermiştir. Bireysel seansların arkasından gelen seans tiplerinin ise sırasıyla, partnerle, küçük veya büyük gruplarla, akran modelli veya bir kombinasyon şeklinde olduğu görülmüştür. Birincil amaç alanları dil/iletişim(%41), davranışsal/psikolojik(%39), bilişsel(%8), müzikal(%7), algısal/motor(%5) idi. Kişilerin yüzde yüzü, bu amaç alanlarında, bir veya daha az yılda, seans tipinden, zorluk derecesinden veya amaç alanı ne olursa olsun, ilk hedeflerine ulaşmışlardır. Bu zaman içinde orta hedeflerin %77sine ulaşılmıştır. En sık faydalanılan müdahaleler interaktif enstrüman çalma, müzikal enstrüman öğretimi, interaktif şarkı söyleme, enstrüman seçimleri ve şarkı seçimleri olmuştur. Seçilen spesifik müdahaleler başlangıç hedeflerini başarmayı etkilememiştir. Ancak orta hedeflerin kazanımında müdahaleler arasında daha fazla çeşitlilik olduğu görülmüştür. Seans formatlarında en sık kullanılan, etkinliğe dayalı olan çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca derse dayalı ve topluluk formatlarının da kullanıldığı görülmüştür. Son olarak araştırılan ailelerin ve bakıcıların %100'ü deneklerin müzik terapide kazanılmış becerilerini/cevaplarını, müzik terapi olmayan çevrelere de genelleyebildiklerini göstermiştir.

2.5.Otizm ve diğer gelişimsel bozukluk tanısı almış çocuklarla müziğin bir arada kullanıldığı yurt dışında yapılmış araştırmalar

Bu bölümde otizm tanısı almış çocuklarla müziğin bir arada kullanıldığı araştırmalara yer verilecektir.

Clarkson (1994), kolaylaştırılmış iletişim yöntemi ve müziğin bir arada kullanıldığı bir araştırma yapmıştır. Yaklaşık 3 sene süren bu çalışmada, bireyin kolaylaştırılmış iletişim yöntemi ile kendini daha iyi ifade ettiği, ilişki kurma becerisinin müzik çalışmaları ile daha iyi bir duruma geldiği bildirilmiştir. 24 yaşındaki birey bu çalışmalarla bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme ekibinde yerinin değişmesini dile getirmiş, oy kullanabilmiş ve terapistin seminerine konuşmacı olarak katılabilmektedir.

Wimporry ve Chadwick (1995), otizm tanısı almış, 3 yıl 3 aylık bir çocuk ile 2 sene süren, müzikal etkileşim terapisinin etkilerini inceleyen bir vaka çalışması yapmışlardır. Araştırmacılar, araştırmaya katılan çocuğun DSM-III-R tanı kriterlerini karşıladığını ve çocukluk otizm derecelendirme skalasında puanının 48 olduğunu bildirmişlerdir.

Araştırmaya katılan otizm tanısı almış çocuğun diğer 3 kardeşi normal gelişim göstermektedir. Otizm tanısı almış çocuğun 4 aylıkken emzirilmekten hoşlanmadığı ve biberonla beslenmeyi tercih ettiği bildirilmektedir.

Tedavi sürecinde, müzisyen ve çocuğun annesi araştırma süresi boyunca haftada 2 kere 20’şer dakikalık oturumlar yapmıştır. Her seans, sallanma, gıdıklama, üfleme ve şarkı söyleme gibi anne-çocuk oyunlarını içermiştir. Çalışmalarda çocuğa doğal ve sanki etrafındakilerle iletişim kuruyormuş gibi davranılmıştır. Seanslarda çocuğun aşına olduğu kucak oyunları ve spontan şarkı besteleme gibi formatlar kullanılmıştır. Müzisyenin rolü ise sessiz filmlere eşlik eden piyanistlere benzetilmiştir. Örneğin çocuk zıplarsa anne de zıplıyor ve müzisyenle beraber “zıpla zıpla haydi zıpla” şarkısını eylemlerle uygun bir zamanlamayla söylemiştir. Çocuk zıplamayı keser kesmez müzik de durmuştur. Çocuk annesinden kaçarsa müzik(arp) daha da sessiz hale gelmiş eğer annesine yaklaşırsa yavaşça yükselen bir kreşendo olarak heyecanlı hale gelmiştir.

Tüm çalışmalar videoya kaydedilmiş ve kayıtlar 30 dakikaya varan sürelerle kaydedilmiştir.

Videolar Baron ve Cohen’in (1987), bazı kriterlerine göre kodlanarak ölçümler yapılmıştır. Bu kriterler aşağıdaki gibidir:

1.*Sosyal onaylama olmaksızın geçen zaman*: Bu çocuğun (a) annesine doğru yaptığı eşlik edici jest, mimik ve vokalizasyonları veya (b) fiziksel temas kurmayı kapsamıştır.

2.*Dakikadaki kontağı*

3.*Çocuğun başlattığı etkileşimli dahil olmanın sıklığı*: Uygun iletişimsel eylem ve vokalizasyonları içeren iki veya daha fazla karşılıklı sıra değişimlerini kapsamıştır.

4.*Etkileşimi, çocuğun başlattığı olumlu değişimin sıklığı*: Çocuğun muzipliklerini içeriyor ama öğretilmiş davranışları hariç tutulmuştur.

5.*Kendiliğinden ortaya çıkan sembolik oyunun varlığı/yokluğu*.

Sonuçlara bakıldığında kodlayıcılar arası güvenilirlik yüksek çıkmıştır. Belirlenen kriterlere göre sonuçlara bakıldığında;

Ölçüm 1 için çocuğun başlangıç düzeyine göre sosyal onaylama ve anne ile etkileşime girme sayısı çalışmanın ikinci aşamasında neredeyse her seans görülmüştür.

Ölçüm 2 için göz kontağı sayısında başlangıç düzeyine göre artış gözlenmiştir.

Ölçüm 3 için bakıldığında çocuk tarafından başlatılan etkileşimli dahil olma durumu başlangıç düzeyine göre %55'lik bir artış görülmüştür.

Ölçüm 4 için çocuğun etkileşimle olumlu değişimi gözlenmiştir.

Ölçüm 5 için çocuğun sembolik oyun kurmaya başladığını göstermiştir.

Orr, Myles ve Carlson (1998) yaptıkları araştırmada ritmik akışın otistik bir çocuk üzerinde etkilerini incelemiştir. 11 yaşında, bir kız çocuğun başını sallama ve çığlık atma davranışlarını dakikada 50-60 vuruş olarak ölçülen müziği kullanarak, bu müziğin bu davranışlardaki etkisini incelemiştir. Sonuç olarak bu çalışmada, planlanmayan değişikliklerin olması sonuçları etkilediği düşünülmüş ve faydalı olabilecek bu çalışmanın farklı çocuklarla da yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Schumacher (2005), otizm tanısı almış bir çocukla yaklaşık 3 yıl süren, müzik terapi müdahale tekniklerinin kullanıldığı bir çalışma yapmıştır. Steven'in, müdahaleye başladığında 8 yaşında olduğu, elinde sürekli mavi bir bez parçasının olduğu ve bu bu yüzden iletişime giremediği, ortamda bulunan nesnelere camdan dışarı atma eğiliminde olduğu bildirilmiştir. 3 yıl süren müzik terapi müdahalesinde 8 modülün kullanıldığı müzik terapi tekniğinden bahsedilmiş ve Steven bu modüllere göre değerlendirilerek çalışmalar biçimlenmiştir.

Bu modüller aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

Modül 0: Müziksel mekan- Sarmak

Modül 1: Algılama- Bağlamak

Modül 2: Duygulanım- Duygulanım uyumu/ Kullanılmaya izin vermek

Modül 3: Kendi başına deneyimleme – Bilinçlendirme

Modül 4: Entersubjectivite- Kişi olarak dahil olma

Modül 5: Müzik diyalogu- Müzikle cevap verme ve sorma

Modül 6: Oyun alanı- Oynama / Keyif alma

Modül 7: Konuşma- Sözel ifade edebilme / Yansıtabilme

Steven'ın bu anlatılan müdahale sonrası, ifadesinin geliştiği ve saldırgan duygulanımlardan uzaklaştığı bildirilmiştir. Bu müdahaleler sayesinde Steven, Özgün dışavurumlarının ve davranışlarının yaratıcısının kendisi olduğunu fark etmiş ve insanlarla diyalog kurmaktan hoşlanmaya başlamıştır.

Kern, Woley ve Aldridge (2006) yaptıkları araştırmada 2 otizm tanısı almış çocuğun devam ettikleri sınıftaki sabah selamlaşmalarında bağımsız davranmaları için şarkıların kullanımının etkisini incelemişlerdir. Müzik terapistinin öğrenciler için bestelediği şarkı, selamlama rutini için belirlenen 5 aşama ile eşleştirilmiş ve değişimleri gözlemek için video kayıtları ile olay kayıtları kullanılmıştır. Sonuçlar çocuğa özel şarkıların, çocuğun sınıfa girerken, öğretmenini selamlarken ve akranlarıyla oynarken çocuğa yardımcı olduğunu göstermiştir. Yine tek bir çocuğu ele alırsak, çocuğun selamlaştığı akranlarının sayısı ölçülmüş ve bunun arttığı gözlenmiştir.

Boso, Emanuele, Minazzi, Abbamonte ve Politi (2007), uzun dönemli etkileşimli müzik terapisinin şiddetli otizme sahip genç yetişkinlerin davranış profili ve müzik becerileri üzerindeki etkileri isimli bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada etkileşimli müzik terapisi seanslarına dayanan müzik eğitim programlarının şiddetli otizmden etkilenmiş genç yetişkinlerin davranışsal profil ve müzikal becerilerini arttırıp arttırmadığını araştırılmıştır. Otizm tanısı almış 8 genç birey(7 erkek 1 bayan, yaş ort. 30.2+-5.5; aralık: 23-38) bu çalışmada yer almıştır. Tanıları otizm spektrum bozukluğu uzmanı iki bağımsız psikiyatrist tarafından konulmuştur. Hiçbir katılımcının daha önce müzik eğitimi almadığı bildirilmiştir. Seansların her birinde 1 saat süren 52 haftalık rehabilitasyon amaçlı bir müzik terapisi uygulanmıştır. Müzik aletleri olarak elektrogitar, davul ve piyano kullanılmıştır. Çalışmalar sosyal katılımı kolaylaştırma, davranış problemlerini iyileştirme ve yaratıcı müzik yapma yeteneğini

arttırmayı içermiştir. Her seans, aktif rol oynayan iki müzik terapisti tarafından yönetilmiştir. Klinik ölçekler Klinik Global İzlenim(CGI) ve Kısa Psikiyatrik Oran Ölçeği(BPRS)'inden oluşmuştur. Bu çalışmada 52 hafta sonunda hem CGI hem de BPRS skorlarında önemli iyileşmeler görülmüştür. Benzer şekilde katılımcıların klavyede do major çalma, uzun ve kısa ezgi söyleme, ritim üretme, karmaşık ritim kalıpları tekrar etme gibi müzik becerileri başlangıca göre önemli derecede artmıştır. Klinik ve müzik beceri skorları başlangıçtan 6 aylık süreye kadar olan değerlendirmede önemli derecede iyileşmiştir.

Kim, Wigram ve Gold (2008), doğaçlama müzik terapisinin otistik çocukların ortak dikkat davranışları üzerindeki etkisi isimli bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada okul öncesi otistik çocukların ortak dikkat davranışları üzerinde doğaçlama müzik terapisinin etkileri araştırılmıştır. Oyun terapisiyle doğaçlama müzik terapisi karşılaştırılmış, standart araçlar ve DVD analizi kullanılmıştır. Sonuçlar doğaçlama müzik terapisinin otistik çocukların ortak dikkat davranışları ve sözel olmayan sosyal iletişim becerilerinin kolaylaştırılmasında oyun terapisinden daha etkili olduğunu işaret etmiştir. Oturum analizi daha çok ve uzun süren göz teması ve sıra almanın müzik terapisinde oyun terapisinden daha fazla olduğunu göstermiştir.

Susman (2009), gelişimsel bozukluğu olan okul öncesi yaşta çocuklarda akran farkındalığı üzerinde müziğin etkisi isimli bir çalışma yapmıştır. 2 ila 6 yaş arasında gelişimsel bozukluk tanısı konmuş 9 çocuk bu çalışmada yer almıştır. 4 erkek 5 kızdan oluşan çocukların tanıları, CP, otizm, kardiyomyopati, hidrocefali, holoprensefali ve gelişimsel geriliktir. Her katılımcı, araştırmacı ve iki tane araştırma katılımcısı ile birlikte 10'ar dakikalık 4 oturuma katılmıştır. Oturumlarda, gitar, rainstick(yağmur sesine benzer ses çıkaran bir perküsyon aleti) ve parıldayan bir cop şeklinde oyuncak kullanılmıştır. Veri kaydı olarak video kaydı kullanılmış ve veriler iki kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. Çalışmalarda objenin bir çocuktan diğerine geçmesine odaklanılmıştır. Bu geçişler sırasında araştırmacı gitar çalmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, akranlara yöneltilen sürekli dikkatte müzikal obje kullanımının etkili bir uyarıcı olabileceği belirtilmiştir. Yine müzik terapi

seanslarında çoklu müzikal uyarıcıdan ziyade uyarıcıların miktarının kısıtlanmasının daha uygun olacağı önerilmiştir.

Katagiri (2009), arka plan müziğinin ve şarkı metinlerinin otistik çocukların duyguları anlaması üzerindeki etkisi isimli bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya yaşları 9-15 yaşları arasında değişen, Osaka’da okula devam eden, primer tanısı otizm olan ve sözel olmayan duygu ifadelerini çözmede zorluk yaşayan 12 çocuk katılmıştır. Her katılımcıya kodlamak ve kod çözebilmek amacı ile 4 duygu(mutluluk, üzüntü, öfke, korku) öğretilmiştir. Bu süreç 4 durumdan oluşmuştur. 1. Durum, herhangi bir temasın olmadığı kontrol durumudur. Bu durumda duygular katılımcılara doğrudan öğretilmiyor, herhangi bir spesifik müdahalede bulunulmamıştır. 2. Durum, temas kontrol durumudur. Bu durumda duygular sözel komutlarla ve Howlin, Baron Cohen ve Hadwin’in hazırladığı “Teaching children with autism to mind-read” kitabında yer alan öğretme prosedürleriyle öğretilmiştir. 3. Durum, müzikal durumdur. Bu durumda duygulara gönderme yapacak şekilde profesyonel piyanistler tarafından hazırlanan ve profesyonel jüriler tarafından onaylanan doğaçlamalar yapılmış ve kaydedilmiştir ve bu kayıtlar her duygunun sözel anlatımında arka planda çalınmıştır. 4. Durum ise, müzikal durumdur. Bu durumda seçilen duygunun öğretilmesi için şarkılar kullanılmıştır. Katılımcı ve terapist tarafından bu şarkılar interaktif şekilde söylenmiştir. Araştırma sonuçları, arka plan müziğinin duyguları anlamlandırabilme konusunda çok ciddi bir araç olabileceğini göstermiştir. Müziğin kullanıldığı durumlar, kullanılmayan durumlara göre daha etkili olduğu görülmüştür. Sonuçlar katılımcıların, müzikte ifade edilen duyguları algılayabildiklerini göstermiştir.

Lim (2010), otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda, konuşma üretiminde müzik yoluyla gelişimsel konuşma dili ve konuşma eğitiminin etkisi isimli bir araştırma yürütmüştür. Araştırmaya, yaşları 3-5 yaş arasında değişen 50 otizm tanısı almış çocuk katılmıştır. Müzik eğitiminde olan 18 katılımcı 6 şarkı ve 36 hedef kelimenin resminden oluşan bir video izlemişlerdir. Konuşma eğitiminde olan 18 katılımcı 6 öykü ve resim içeren bir konuşma videosu izlemişlerdir. Kontrol grubunda olan 14 katılımcı ise hiçbir eğitim almamıştır. Katılımcıların sözel üretimi, araştırmacı

tarafından tasarlanmış sözel üretim skalası ile ölçülmüştür. Sonuçlar, hem müzik hem konuşma eğitimi alan katılımcıların sözel üretimlerinin arttığını göstermiştir. Yine sonuçlar, hem yüksek fonksiyonlu hemde düşük fonksiyonlu katılımcıların müzik veya konuşma eğitimi aldıktan sonra konuşma üretiminin arttığını göstermiştir ancak düşük fonksiyonlu katılımcılar müzik eğitiminde, konuşma eğitiminden daha büyük bir iyileşme göstermişlerdir.

2.6.Otizm ve diğer gelişimsel bozukluk tanısı almış çocuklarla müziğin bir arada kullanıldığı yurt içinde yapılmış araştırmalar

Öner (2006), müziğin öğrenme güçlüğü çeken çocukların duyarlılıklarına etkisi isimli bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, öğrencilerin dinledikleri şarkılara odaklanma, mırıldanma, ritme eşlik etme, hareket ve dans etme ve sevinme durumları incelenmiştir. Çalışma amacına uygun bir gözlem formu hazırlanmış ve katılımcılar üzerinde uygulanmıştır. Çalışmaya bir ilköğretim okuluna devam eden 30 öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenci katılmıştır. Niteliksel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın sonuçlarına göre öğrenme güçlüğü çeken çocukların %75'i dinletilen şarkılarda odaklanmış, mırıldanmış, hareket ve dans etmiş, ritme eşlik etmiş ve sevinmişlerdir.

Kurt (2006), zihinsel engelli çocuklarda, müzik dinlemenin öğrenme üzerindeki etkisi isimli bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmaya 3 özel eğitim merkezine devam eden, orta düzeyde zihinsel yetersizlik raporu almış, 4-6 yaş arası toplam 32(16 kız, 16 erkek) çocuk katılmıştır. Katılımcılar rastgele iki gruba ayrılarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Her iki gruba bir hafta aralıklarla, toplamda 4 hafta, 30 dakikalık bilgisayar uygulaması verilmiş, bilgisayar uygulaması öncesinde deney grubuna 5 dakika müzik dinletilmiştir. Araştırma öncesi ve sonrasında çocukların gelişimlerdeki olası farklılığı tespit edebilmek amacı ile tüm çocuklara Denver II Gelişim Tarama Testi uygulanmıştır. Araştırma sonunda yapılan analizlere göre, iki grup açısından başarı ve isabet oranı değişkenine göre fark bulunamamış, motor becerilerde anlamlı bir değişiklik görülmemiştir. Deney grubu, araştırma hipotezleri açısından, herhangi bir farklılık yaratamamıştır.

Çadır (2008), zihinsel engelli öğrenciler için müzik terapi yöntemine göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi isimli bir araştırma yürütmüştür. Bu çalışmada, zihin engelli öğrencilerin başkalarını oyun oynamaya davet etme, başkalarından aldıkları eşyayı geri getirme ve üstlendiği görevi yerine getirme sosyal becerilerini öğrenmelerinde müzik terapinin etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Tek denekli araştırma modellerinden, denekler arası çoklu yoklama modeli deneysel deseni kullanılan bu araştırmaya eğitim uygulama okulu ve iş eğitim merkezine devam eden, orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan 9 öğrenci katılmıştır. Sosyal değerlendirme ölçeği doldurularak ön test verileri toplanmıştır. Hedef sosyal beceriler olan başkalarını oyun oynamaya davet etme, başkalarından aldıkları eşyayı geri getirme ve üstlendiği görevi yerine getirme sosyal becerilerinin, müzik terapi yöntemine dayalı öğretim planları geliştirilmiştir. Hazırlanan öğretim programları hafta içi her gün 30-35 dakikalık oturumlar şeklinde toplam 5 oturum olarak uygulanmış ve sonrasında sosyal beceri değerlendirme ölçeğinin, zihinsel engelliler sınıf öğretmeninden doldurulması istenmiştir. Öğretim oturumları sonunda izleme oturumları yapılmıştır. Araştırma sonuçları, müzik terapi doğrultusunda hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkili olduğu izlenimini vermiştir.

Berrakçay (2008), müziğin bir yaygın gelişimsel bozukluk tipi olan otizmde ortaya çıkan problemleri davranışları üzerinde etkisi: ritim uygulaması çerçevesinde 4 örnek olay isimli bir çalışma yapmıştır. Araştırmada müziğin bazı davranış sorunları sergileyen çocukların, sosyal davranışlarının düzenlenmesinde bir etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Otistik çocuklarla yapılan ritim çalışmalarının davranış sorunlarını ne yönde etkilediğini belirlemek amacıyla her katılımcı ile haftada bir gün, toplamda 10 uygulamalı çalışma yapılmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmalarda ritim tekrarı ölçeğinde yer alan ritim kalıpları kullanılmıştır. Kodlamalar, evet, sözel yardım, fiziksel yardım ve hayır şeklinde kodlanmıştır. Araştırmaya katılımcıların aileleri de dahil edilmiş ve benzer çalışmaları ailelerinde yapması istenmiştir. Bu verileri kaydetmek amacı ile problem davranış haftalık izleme formu kullanılmıştır. Sonuç olarak, ritim çalışmalarının otistik çocukların bazı tekrarlayan hareketlerinin yerine geçebileceği düşünülmüştür. Yine de bu hareketlerin ortaya çıkmasını

sağlayan bazı çevresel etkenlerin, bu çalışmalardan daha ağır basabileceği bildirilmektedir.

Sonuç olarak bazı araştırmalar, müzik terapinin bazı etkileri olduğunu göstermektedir. Tanılama servislerinde ve diğer disiplinler arası çalışmaların bir parçası olarak müzik terapi bu çalışmalara da dahil edilebilir. Bu müdahaleler, kişiler arası iletişimde ve ilişki temelli becerilerin gelişiminde dikkate değer gözükmektedir (Wigram & Gold, 2005).

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. DESEN

Niteliksel Araştırmalarda betimsel tek-denekli etkileşimsel durum çalışması deseni (Descriptive Single-Subject Interactive Case Study design in Qualitative Analysis) kullanılmıştır.

“Nitel araştırma”, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir. Araştırmanın her aşamasında duruma göre yeni yöntem ve yaklaşımlar geliştirme, araştırma deseninde değişiklikler yapma nitel araştırmanın temel özelliğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Durum çalışmalarında, bir duruma ilişkin etkenler(ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır.

Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulur. Bu yolla zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılır. Durumlar birbirinden farklı olduğu için sonuçların genellenmesi söz konusu değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Tek denekli çalışmalar ise, eğitim alanında, bilhassa özel eğitim alanında kullanımı hızla artmakta olan bir araştırma yöntemidir. Bunun çok çeşitli nedenleri tartışılabilir ama bilhassa belli engel türlerinin görülme sıklığının düşüklüğü ve engelli çocukların okullaşma oranlarının hala engelli olmayan akranlarına göre henüz çok düşük olmasıdır. Araştırmacılar için buldukları bölgede belli bir engel türünü gösteren denek bulma zorluğu üst düzeyde olmaktadır. Bu nedenle tek denekli çalışmalar en uygun deneysel çalışma yöntemi olarak ön plana çıkmaktadır. Bu yöntem gün geçtikçe daha fazla destek almaktadır.

Etki büyüklüğü formülleri temelde grup desenlerine göre, yani belli istatistiksel varsayımları kabul eden analizlerle sonuçları hesaplanan çalışma desenlerine göre

üretilmiştir. Buna ek olarak grup desenleri kontrol ve test gruplarını içermektedir ve etki büyüklüğü hesaplamalarının temelini bu iki farklı grup oluşturmaktadır. Fakat tek denekli çalışmalar hem istatistiksel varsayımları, hem de geleneksel test ve kontrol gruplarını içermezler. Çalışmanın etkililiğine karar vermek için karşılaştırma, başlangıç düzeyi ve sağaltım aşamaları arasında yapılmaktadır (Akt. Karasu, 2009).

3.2. ARAŞTIRMAYA KATILACAK ÇOCUĞUN BELİRLENMESİ

Bu bölümde araştırmaya katılacak çocuğun belirlenmesi ve anneden izin alma sürecine yer verilmektedir.

3.2.1 Çocuğun Belirlenme Süreci

Öğrencinin belirlenme süreci, araştırma desenine uygun olarak, araştırmacının daha önce herhangi bir çalışma gerçekleştirmediğı bir çocuğun seçilmesi sureti ile gerçekleşmiştir. Çalışmacının çocukla önceden tanışıklığı yoktur.

Araştırmacı, özel eğitim öğretmeni olarak görev yaptığı özel rehabilitasyon merkezinde, daha öncesinde belirlenmiş kriterlere göre, temel yönergeleri (otur, kalk, gel, bak vb.) alabilen, iletişimi en az 10 kelime ile kurabilen, temel öz bakım becerilerini yerine getirebilen otizm tanısı almış bir öğrencinin tespit edilebilmesi için, yine aynı kurumda özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmakta olan meslektaşı ile 07.01.2010 tarihinde yaklaşık 40 dakika süren bir toplantı yapmış ve belirtilen performansa sahip öğrenciler belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan toplantıda 3 öğrenci ismi belirlenmiş ve belirleme sırasına göre veliler ile görüşülmeye karar verilmiştir.

Belirlenme sırasına göre ilk sırada olan öğrencinin annesi ile 27.01.2010 tarihinde özel rehabilitasyon merkezinde bir ön görüşme yapılarak, velinin müsait olduğu bir vakitte görüşme talep edilmiştir. Veli, 02.02.2010 tarihinde, öğretim görevlisi olarak görev yaptığı bir devlet üniversitesindeki odasında saat 14.00'in kendisi için uygun olduğunu belirtmiştir.

02.02.2010 tarihinde saat 14.00'da veli ile yaklaşık 40 dakika süren bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme velinin izni ile ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

Yapılan görüşmede, veliye araştırma hakkında bilgi verilmiş ve yazılı izin ve açıklama belgesi teslim edilmiştir. Toplantı neticesinde veli, çocuğunun bu araştırmaya dahil olmasını kabul etmiştir.

3.3. ARAŞTIRMAYA KATILAN ÇOCUK

3.3.1. Çocuk: Arda

Arda 2004 yılında Balçova’da doğmuş. Şu anda 6. Yaşının içinde olan Arda, beyaz tenli, kahverengi saçlı, fiziksel gelişimi akranları seviyesinde olan bir çocuktur. Kuruma başvurdukları dönemde anne ile gerçekleştirilen görüşmelerde tutulan notlar incelendiğinde, Arda’nın 3 yaşına kadar gelişiminin normal olduğu, bazı kelimeleri söyleyebildiği (dede,mama), işaret ederek ya da karşısındakinin elinden tutarak kendini ifade ettiği, obsesyonlarının olduğu ve rutinlere bağlı olduğu bilgilerine ulaşılmıştır.Yine araştırmacının anne ile gerçekleştirdiği yapılandırılmamış görüşmelerde, anne Arda’nın obsesyonları ile ilgili “...‘Daha tanı konmadan ilk yaptıkları takıntılı davranışlarıydı. Birde çok sabit fikirliydi. Peki o dönemde biz neden anlamadık. A aynı babası. Çünkü babası öyleydi... Ondan sonra sınırlı sayıda arkadaşları vardır. Ömür boyunca onlarla görüşür.Ömür boyunca onlarla gezer. Ömür boyunca aynı işi yapar, falan filan. Böyle aynı tarz giyinir. Böyle masası hep aynı tarzdır. Hayatı hep aynı tarzdır. Aynı saatte evden çıkar, akşam gelir. Düzenlidir. Mesela babasından mı aldı demiştik biz inanır mısınız. Çok böyle normal a demek ki böyle bununda kişiliği, böyle olacak... Yani annesinde de birazcık var. Yani bende de vardır bir düzen takıntısı. Evde böyle aman her şey yerli yerinde olsun. Saat dakik olma filan. Hani birazcık çocuğun kişiliğinde de oluyor bazı şeyler...”şeklinde ifade etmiştir.

Arda’nın Tanılanma Süreci

Anne Arda’nın tanılanma sürecinin kolay olmadığını ifade etmiştir. 2 sene önceki dönemde her uzmanın farklı bir şeyler söylediğinden, kafasının karıştığından söz etmiştir. Bir tanıdığıının vasıtası ile yönlendirildikleri doktor tarafından kesin tanılanmanın yapılabildiğini söylemiştir. 2008 yılının haziran ayında heyet raporu alınmış ve özel eğitime başladıklarını belirtmiştir.

Anne, bu süreçte hemen özel bir kurumda eğitime başlamış ve yaklaşık 1 sene bu kuruma devam ettiklerini ifade etmiştir ancak kurumdaki eğitimci ile bazı sıkıntılar yaşadığını bildirmiştir. O dönemde, yaşadığı zorlukları anne şöyle ifade etmiştir;

“...benim de öğretmen ile anlaşmam gerekiyordu...Arda yerine ben karar vermek durumundaydım. Belkide Arda seviyordu öğretmenini. Belki içerde iyi bir eğitim verebilir. Ama bana yaptığı geri dönüşler, bana yaklaşım tarzı, hem cinsim üstelik. Arda’yı ifade etme tarzı. Beni bunalttı böyle...”

Anne, bu süreçte çok zorlandığını ve iş yerinde, çoğunlukla ağladığını ifade etmiştir.

3.4. ARAŞTIRMANIN GEÇTİĞİ YER

Araştırmanın geçtiği yer, İstanbul ilinin Kadıköy ilçesinde, Koşuyolu semtinde, özel bir rehabilitasyon merkezinin 2. Katında bulunan bireysel eğitim sınıfıdır. Kurum binası 3 katlıdır ve kurumun bulunduğu sokakta, kurumun yanında ve arkasında 2-3 katlı müstakil binalar bulunmaktadır. Video çekimlerinin gerçekleştirildiği bireysel eğitim sınıfının ayrıntılı bilgileri aşağıda yer almaktadır.

3.4.1 Bireysel Eğitim Sınıfı

Bireysel eğitim sınıfı, kurum binasının 2. Katında bulunmaktadır. Bireysel eğitim sınıfın bulunduğu katta, araştırmanın geçtiği sınıf haricinde 4 sınıf daha bulunmaktadır. Çalışmanın gerçekleştiği sınıf, binanın arka tarafına bakan bir sınıftır.

Çalışma Ortamının Fiziksel Betimi:

Bireysel eğitim sınıfı dikdörtgen şeklindedir. Duvarları sarı renkte, yer ise kahverengi laminant parkedir. Kapıdan girildiğinde, sağ köşede iki kapaklı bir materyal dolabı, karşıda ise pencere bulunmaktadır. Sol tarafta duvara yaslanmış şekilde duran bir çalışma masası ile sol köşede dört çekmecedan oluşan bir dolap bulunmaktadır. Masanın dayandığı duvarda bir boy aynası bulunmaktadır.

Aşağıda çalışmanın gerçekleştirildiği odanın Şekil 1’de temsili çizimi bulunmaktadır.



Şekil 1

3.4.2. Bireysel Eğitim Sınıfında Kullanılan Müzik Çalgıları

Araştırma süresince bireysel eğitim sınıfında bazı müzik çalgıları kullanılmıştır. Bu müzik çalgıları;

1. Gitar
2. Zilli tef(2 adet)
3. Marakas(2 adet)
4. Glockenspiel
5. Bendir
6. Bongo
7. Darbuka
8. Mızık(a boyuna takma aparatı ile birlikte)'dir.

Aşağıda, çalışmalarda kullanılan müzik çalgılarının fotoğrafları yer almaktadır.



Şekil 2. Çalışmalarda kullanılan müzik çalgıları (Marakas, zilli tef, küçük glockenspiel, darbuka, bendir ve mızıka)



Şekil 3. Bongo



Şekil4. Gitar

3.5. ARAŞTIRMACININ ROLÜ

Bir çocukla çeşitli çalışmalar yapmaya başlanmadan önce çocuk ile iletişim kurmak ve ilişkiyi başlatma gibi kavramlar önemlidir. Çoğunlukla, çocuklar herhangi bir çalışmaya başlamadan önce çalışma hakkında bilgilendirilmeden ve ne yapacağını bilmeden kendilerini bir çalışmanın içinde bulabilmekte ve iletişim kurmada zorluk olarak tanımlanan otizmde ilişkiyi başlatma ve sürdürmekte zorluk yaşayabilmektedirler. Bu sebeple, çalışmalara başlanmadan önce çocuklara gerekli açıklamaların yapılmış olması ve çocukların ne ile karşı karşıya kalacakları konusunda sözel ve yardımcı materyallerle(fotoğraf, video vb.) bilgi verilmiş olması, çocukları bilinmez ve tahmin edilemez bir durumla karşı karşıya kalma duygusundan uzaklaştırarak, çocukların ilişkiyi başlatma konusunda daha rahat olmalarını sağlayabilecektir.

Nitel araştırmacı bizzat alanda zaman harcayan, araştırma kapsamındaki kişilerle doğrudan görüşen ve gerektiğinde bu kişilerin deneyimlerini yaşayan, alanda kazandığı bakış açısını ve deneyimleri, toplanan verilerin analizinde kullanan kişidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmacı bu çalışmada otizm tanısı almış öğrenci ile birebir bireysel eğitim sınıfında çalışmalar gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, çalışmalar başlamadan önce, anneye 07.02.2010 tarihinde anneye bir e-posta göndermiştir. Gönderilen e-postaya araştırmacı tarafından araştırmacının çalışma ortamında çekilmiş 2 adet fotoğrafı da eklenmiştir. Araştırmacı, anneden, çalışmalara başlanmadan önce bu fotoğrafların Arda'ya gösterilerek, 'yarın Uğur Öğretmen ile müzik çalışmaları yapmaya başlayacaksınız, Uğur Öğretmen de sana neler yapacağınızı anlatacak' gibi açıklamalarda bulunmasını rica etmiştir.

Araştırmacı, ilk çalışmaya başlamadan önce, bireysel eğitim sınıfına girmeden Arda ile küçük bir konuşma yapmıştır. Araştırmacı, Arda'ya, ' Merhaba Arda. Ben Uğur Öğretmen. Seninle Müzik yapmaya başlayacağız. Ben eğleneceğimizi düşünüyorum' gibi açıklamalar yapmıştır. Arda'nın araştırmacıyı, beraber müzik çalışmaları yaptığı Uğur Öğretmen olarak görmesi beklenmektedir.

3.6. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN TOPLANMASI

Araştırma, araştırmacı tarafından yazılı izin belgesinde belirtildiği Şekilde gerĕekleŐtirilmiŐtir. Yazılı izin formu 6rneği Ek 1’de g6r6lmektedir.

Araştırmaya başlanmadan 6nce, ĕalıŐmaların g6n ve saatleri belirlenmiştir. Araştırma s6recinde, anne ve 6Đrenciden kaynaklı nedenlerden dolayı, belirlenen saat ve g6nlerde değişiklikler ve ertelenmeler olmuştur. Bu değişiklikler ve ertelenmeler annenin 6zel durumları ile 6Đrencinin hastalandığı ve tahlil yaptırarak 6zere hastaneye gittiği g6nlerde gerĕekleŐmiŐtir.

Yapılan bu erteleme ve deĐiŐikliklerde anne 6nceden telefon ederek ya da cep telefonu ile mesaj g6ndererek araştırmacıyı bilgilendirmiŐtir.

Bu s6reĕte, gerĕekleŐtirilen ĕalıŐma tarihleri ve ĕalıŐma s6releri Tablo 1’de g6r6lmektedir.

Tablo 1.

Çalışma Programı

Çalışmalar:	Tarih	Başlangıç Zamanı	Süre
1.	08.02.2010 Pazartesi	09.00	41'42"
2.	09.02.2010 Salı	09.00	42'38"
3.	15.02.2010 Pazartesi	09.00	44'55"
4.	17.02.2010 Çarşamba	10.00	44'34"
5.	19.02.2010 Cuma	09.00	29'28"
6.	22.02.2010 Pazartesi	09.00	43'06"
7.	26.02.2010 Cuma	10.00	42'50"
8.	01.03.2010 Pazartesi	09.00	45'51"
9.	05.03.2010 Cuma	09.00	40'45"
10.	08.03.2010 Pazartesi	09.00	41'30"
11.	10.03.2010 Çarşamba	10.00	44'01"
12.	12.03.2010 Cuma	10.00	43'48"
13.	15.03.2010 Pazartesi	09.00	42'45"
14.	19.03.2010 Cuma	09.00	43'48"
15.	22.03.2010 Pazartesi	09.00	45'18"

Tablo 1.

Çalışma Programı

Çalışmalar:	Tarih	Başlangıç Zamanı	Süre
16.	24.03.2010 Çarşamba	10.00	45'59"
17.	26.03.2010 Cuma	10.00	40'38"
18.	29.03.2010 Pazartesi	09.00	43'45"
19.	31.03.2010 Çarşamba	10.00	43'05"
20.	02.04.2010 Cuma	09.00	44'09"
21.	05.04.2010 Pazartesi	09.00	40'14"
22.	09.04.2010 Cuma	10.00	44'18"
23.	14.04.2010 Çarşamba	10.00	36'18"
24.	16.04.2010 Cuma	09.00	39'36"
25.	19.04.2010 Pazartesi	09.00	40'03"
26.	21.04.2010 Çarşamba	10.00	44'30"
27.	26.04.2010 Pazartesi	09.00	45'32"
28.	28.04.2010 Çarşamba	10.00	45'50"
29.	30.04.2010 Cuma	09.00	41'59"
30.	05.05.2010 Çarşamba	10.00	
31.	07.05.2010 Cuma	10.00	43'02"
		Toplam:	1269'57"

3.6.1. Yapılandırılmamış görüşmeler

Yapılandırılmamış görüşmelerde, daha önceden belirlenmiş sorular yoktur. Görüşme süreci genel soruların sorulması, ya da temel konulara değinilmesi ile başlar. Bu görüşmeler sıkı bir prosedür takip etmediği için görüşme çok esnektir ve görüşme uygulanan kişinin kişisel ilgileri, düşünceleri ve duygularının cevaplara yansımaları büyük olasılıktır (Yüksel, Mil ve Bilim, 2007).

Bu araştırmada araştırmacı 02.02.2010 ve 11.05.2010 tarihlerinde olmak üzere toplam 2 kez anne ile yapılandırılmamış görüşmeler gerçekleştirmiştir.

İlk görüşme 02.02.2010 tarihinde, saat 14.00'da yapılmış ve görüşme yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Görüşme annenin öğretim görevlisi olarak bulunduğu devlet üniversitesindeki odasında gerçekleşmiş ve annenin onayı ile görüşme ses kaydına alınmıştır.

Yapılan ilk görüşmede araştırmacı, yürüteceği araştırmayı anneye anlatmış ve yazılı izin ve açıklama belgesini kendisine teslim etmiştir.

İkinci görüşme 11.05.2010 tarihinde, saat 13.00'da yapılmış ve görüşme yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Görüşme yine annenin öğretim görevlisi olarak bulunduğu devlet üniversitesindeki odasında gerçekleşmiş ve annenin onayı ile görüşme ses kaydına alınmıştır.

Araştırma süresi boyunca araştırmacı, çalışmalara girerken ve çıktıklarında anne ile yapılan kısa görüşmeleri, çalışmalar sonrasında not almıştır.

3.6.2. Video kamera kayıtları

Nitel araştırmalarda, film, fotoğraf, video kaydı gibi görsel verilerde kullanılabilir. Bu görsel veriler, gerek geçmiş, gerekse de veri toplama sürecinde araştırmacının çalışmaya ilişkin olarak kayıt altına aldığı veriler olabilir (Aş ve Akturan, 2008).

Video kayıtları Sanyo VPC-TH1 marka video kamera ile Nokia E63 marka cep telefonu ile kaydedilmiştir. Bireysel eğitim sınıfının tüm alanına hakim olabilmek için iki kamera kullanılmıştır. Kameralardan biri iki kapaklı materyal dolabının üstüne üç ayak yardımı ile konumlandırılmış, diğer kamera ise iki kapılı materyal dolabının çaprazında duvara strafor yardımı ile konumlandırılmıştır. Her çalışma

öncesi video kameralar araştırmacının meslektaşı tarafından, araştırmacı ve öğrenci bireysel eğitim sınıfına girmeden video kaydı başlatılmış ve çalışma sonlandıktan sonra yine araştırmacının meslektaşı tarafından video kaydı sonlandırılmıştır. 30. Çalışmada video kaydı başlatılamadığı için 31. Çalışma araştırmaya dahil edilmiştir.

3.6.3 Gözlemci kayıt izelgesi

alışmalar sonlandıktan sonra, ğrenci ile gerçekleştirilen çalışmaların analiz edilebilmesi için araştırmacı tarafından Gözlemci Kayıt izelgesi oluşturulmuştur. Gözlemci Kayıt izelgesi'nin bir rneği Ek.2'de görülebilir.

Çizelgede toplam 13 temel davranış boyutu değerlendirilmiştir. Bunlar:

1. Dikkat Yöneltme (toplam 5 davranış biriminden oluşmaktadır)
2. Sıra Alma (toplam 4 davranış birimi)
3. Karşılıklı Taklit (toplam 4 davranış birimi)
4. Selamlama (toplam 3 davranış birimi)
5. Veda Etme (toplam 3 davranış birimi)
6. Yönergeleri Takip Etme (toplam 3 davranış birimi)
7. İstek Bildirme (toplam 3 davranış birimi)
8. Enstrümanları Eğitimci Kontrolünde İşlevine Uygun Kullanma (toplam 8 davranış birimi)
9. Enstrümanları Kendiliğinden İşlevine Uygun Kullanma (toplam 8 davranış birimi)
10. Oyun (toplam 2 davranış birimi)
11. İletifim Başlatma ve Sürdürme (toplam 3 davranış birimi)
12. Eğitimci ile Birlikte Müzik Etkinliğine Katılım (toplam 5 davranış birimi)
13. Çalışma Ortamına Uygun Olmayan Davranışlar (toplam 9 davranış birimi)

Gözlemci Kayıt izelgesi, ilgili videolar izlenerek bağımsız gözlemciler tarafından kodlanmıştır. Çizelgede her davranış birimi için evet, hayır ve gözlenmedi şeklinde 3 ayrı kodlama yeri bulunmaktadır. Gzlemcilerden, alışma esnasında davranış birimlerinin görülmesi halinde evet ya da hayır, davranış birimlerinin hiç görülmemesi halinde ise gözlenmedi seçeneğini işaretlemeleri istenmiştir. Sadece 13. başlık, çalışma ortamına uygun olmayan davranışların evet ya da hayır olarak işaretlenmesi istenmiştir.

3.6.3.1.Gözlemci kayıt çizelgesine göre çalışmaların içeriği

Bu bölümde çalışmalar sonlandıktan sonra araştırmacı tarafından oluşturulan, gözlemci kayıt çizelgesine göre araştırmacının katılımcı ile gerçekleştirdiği çalışmaların içeriği ve çizelgenin kodlanması açıklanacaktır.

Çizelgede toplam 13 temel davranış boyutu değerlendirilmiştir.

1.Dikkat Yönelme

Eğitimci ile göz kontağı kurar: Bu basamakta öğrencinin çalışma ortamında araştırmacı ile 3 saniye göz kontağı kurması, “evet” olarak kabul edilmiştir. Katılımcının göz kontağı kurması için bir ön koşul(adı ile seslenme, başını tutarak çevirme, karşılıklı oturma vb.) aranmamıştır.

Eğitimci konuştuğunda ona bakar: Bu basamakta araştırmacının, sözel olarak katılımcıya yönelik konuşmasında, katılımcının araştırmacıya 3 saniye süreyle bakması, “evet” olarak kodlanmıştır.

“Merhaba Arda” şarkısını dinler: Bu basamakta katılımcının, araştırmacı şarkıyı çalarken, çalışma ortamına uygun olmayan davranışlar dışında kalan tüm davranışları şarkıyı dinler kabul edilmiş ve “evet” olarak kodlanmıştır. Merhaba Arda şarkısı ilk çalışmadan itibaren spontan gelişmiş ve son halini almıştır. Şarkı EK 3’te görülebilir.

“Hoşçakal Arda” şarkısını dinler: Bu basamakta katılımcının, araştırmacı şarkıyı çalarken, çalışma ortamına uygun olmayan davranışlar dışında kalan tüm davranışları şarkıyı dinler kabul edilmiş ve “evet” olarak kodlanmıştır. Hoşçakal Arda şarkısı ilk çalışmadan itibaren spontan gelişmiş ve son halini almıştır. Şarkı EK 4’te görülebilir.

Eğitimcinin çaldığı diğer şarkı/melodiyi dinler: Bu basamakta katılımcının, araştırmacı şarkıyı/melodiyi çalarken, çalışma ortamına uygun olmayan davranışlar dışında kalan tüm davranışları şarkıyı dinler kabul edilmiş ve “evet” olarak kodlanmıştır. “Merhaba Arda” ve “Hoşçakal Arda” şarkılarının bu itemin dışında tutulmasının nedeni, katılımcının, kendine özel yapılan selamlama ve veda etme şarkılarına verdiği tepkinin tespit edilmesidir. Araştırmacı, çalışmalar esnasında, önceden planlama yapmadan, bazı çocuk şarkıları ve spontan melodilerle bazı tekerlemeleri gitarı ile çalarak söylemiştir.

2. Sıra Alma

Eğitimci ile sıra alarak bongoya vurur: Katılımcı, eğitimci bongo çalarken, kendiliğinden, ayakta veya oturarak, en az 3 kere ardışık olarak eğitimciden sonra bongoya vurduğunda, sıra alarak bongoya vurmuş kabul edilmiş ve “evet” olarak kodlanmıştır. Katılımcıdan, metronoma uygun bir ritim çalması beklenmemiş, yalnızca, eğitimciyi model alarak bongoya eliyle ya da elleriyle vurarak ses çıkarması esas alınmıştır.

Eğitimci ile sıra alarak gitarın tellerine dokunur: Katılımcı, eğitimci gitar çalarken, kendiliğinden, ayakta veya oturarak, en az 3 kere ardışık olarak eğitimciden sonra gitarın tellerine dokunduğunda, sıra alarak gitarın tellerine dokunmuş kabul edilmiş ve “evet” olarak kodlanmıştır. Katılımcının, gitarın tellerine dokunduğunda çalışma ortamında eğitimcinin duyabileceği kadar ses çıkması bu basamağın koşuludur.

Eğitimci ile sıra alarak darbukaya vurur: Katılımcı, eğitimci darbuka çalarken, kendiliğinden, ayakta veya oturarak, en az 3 kere ardışık olarak eğitimciden sonra darbukaya vurduğunda, sıra alarak darbukaya vurmuş kabul edilmiş ve “evet” olarak kodlanmıştır. Katılımcıdan, metronoma uygun bir ritim çalması beklenmemiş, yalnızca, eğitimciyi model alarak darbukaya eliyle ya da elleriyle vurarak ses çıkarması esas alınmıştır.

Eğitimci ile sıra alarak ritim eşliğinde bir duvardan diğerine koşar: Eğitimci, tef ya da gitar ile ritim tutarak bir duvardan diğerine koştuğunda, katılımcı, kendiliğinden, en az 3 kere ardışık olarak, eğitimciden sonra bir duvardan diğerine koşması, “evet” olarak kabul edilmiştir.

3.Karşılıklı Taklit

Eğitimci marakası sallarken diğer marakası alıp sallar: Eğitimci marakası çalarken, katılımcının, en az bir kere, kendiliğinden diğer marakası alıp çalması, “evet” olarak kabul edilmiştir. Katılımcıdan, metronoma uygun bir ritimle marakası çalması beklenmemiş, yalnızca, eğitimciyi model alarak marakası eliyle sallaması esas alınmıştır.

Eğitimci tef sallarken diğer tefi alıp sallar: : Eğitimci tef çalarken, katılımcının, en az bir kere, kendiliğinden diğer tefi alıp çalması, “evet” olarak kabul edilmiştir. Katılımcıdan, metronoma uygun bir ritimle tefi çalması beklenmemiş, yalnızca,

eğitimciyi model olarak teŒi tek eliyle ya da bir eli ile diğer eline teŒi vurarak sallaması esas alınmıŒtır.

Eğitimci darbukaya vururken öğrencide karŒısına geçip darbukaya vurur:

Eğitimci darbuka çalarken, katılımcının, kendiliğinden, eğitimcinin karŒısına geçip, en az üç kere darbukaya vurması, “evet” olarak kabul edilmiŒtir.

Eğitimci bongoya vururken öğrencide karŒısına geçip bongoya vurur: Eğitimci bongo çalarken, katılımcının, kendiliğinden, eğitimcinin karŒısına geçip, en az üç kere bongoya vurması, “evet” olarak kabul edilmiŒtir.

4.Selamlama

Sarılarak selamlaŒır: Eğitimci ve katılımcı alıŒma ortamına girdikten sonra, eğitimci yere çömelip kollarını atığında, katılımcının eğitimciye sarılması, “evet” olarak kodlanmıŒtır.

“Merhaba Arda” Œarkısını dinledikten sonra tokalaŒarak selamlaŒır: Eğitimci “Merhaba Arda” Œarkısını aldıktan sonra elini uzattığında, katılımcının, elini uzatıp tokalaŒması, “evet” olarak kodlanmıŒtır.

“Merhaba Arda” Œarkısını dinledikten sonra “Merhaba” diyerek selamlaŒır: Eğitimci “Merhaba Arda” Œarkısını aldıktan sonra “Merhaba” dediğinde, katılımcının, “Merhaba” demesi, “evet” olarak kodlanmıŒtır.

5.Veda Etme

Sarılarak vedalaŒır: Eğitimci ve katılımcı alıŒma ortamından çıkmadan hemen önce, eğitimci yere çömelip kollarını atığında, katılımcının eğitimciye sarılması, “evet” olarak kodlanmıŒtır.

“HoŒçakal Arda” Œarkısını dinledikten sonra tokalaŒarak vedalaŒır: Eğitimci “HoŒçakal Arda” Œarkısını aldıktan sonra elini uzattığında, katılımcının, elini uzatıp tokalaŒması, “evet” olarak kodlanmıŒtır.

“HoŒçakal Arda” Œarkısını dinledikten sonra “HoŒçakal” diyerek vedalaŒır: Eğitimci “HoŒçakal Arda” Œarkısını aldıktan sonra “HoŒçakal” dediğinde, katılımcının, “HoŒçakal” demesi, “evet” olarak kodlanmıŒtır.

6.Yönergeleri Takip Etme

İŒaret ipucu ile birlikte verilen tek eylem içeren sözel yönergelere uyar: Katılımcının, eğitimcinin iŒaret ipucu ile birlikte verdiği tek eylem içeren bir yönergeyi, en az bir kere yerine getirmesi, “evet” olarak kabul edilmiŒtir.

Verilen tek eylem içeren sözel yönergelere uyar: Katılımcının, eğitimcinin işaret ipucu kullanmadan verdiği tek eylem içeren bir yönergeyi, en az bir kere yerine getirmesi, “evet” olarak kabul edilmiştir.

Bir nesne ve bir eylem içeren sözel yönergelere uyar: Katılımcının, eğitimcinin işaret ipucu kullanarak ya da kullanmayarak verdiği bir nesne ve bir eylem içeren bir yönergeyi, en az bir kere yerine getirmesi, “evet” olarak kabul edilmiştir.

7.İstek Bildirme

İstediği eylemi eğitmeni fiziksel olarak yönlendirerek belirtir: Katılımcının, en az bir kere, isteği eylemi yapması için eğitmeni iterek ya da çekerek yönlendirmesi, “evet” olarak kodlanmıştır.

İstediği nesneyi parmağı ile göstererek belirtir: Katılımcının, en az bir kere, kendiliğinden, istediği nesneyi parmağı ile işaret etmesi, “evet” olarak kodlanmıştır.

İstediği nesneyi/eylemi/oyunu sözel olarak ifade eder: Katılımcının, en az bir kere, kendiliğinden istediği nesnenin, eylemin ya da oyunun adını söylemesi, “evet” olarak kodlanmıştır.

8.Enstrümanları Eğitmeni Kontrolünde İşlevine Uygun Kullanır

Eğitmenin sözel ya da fiziksel yönlendirmeleriyle, katılımcının, çalışma ortamında bulunan etkileşimsel müzik çalgılarını, en az bir kere amacına uygun şekilde kullanması, “evet” olarak kodlanmıştır.

9. Enstrümanları Kendiliğinden İşlevine Uygun Kullanır

Eğitmenin sözel ya da fiziksel yönlendirmeleri olmadan, katılımcının, çalışma ortamında bulunan etkileşimsel müzik çalgılarını, en az bir kere amacına uygun şekilde kullanması, “evet” olarak kodlanmıştır.

10.Oyun

Eğitmeni oda içerisinde yürümeye başladığında öğrenci eğitmenin arkasından yürüyerek oyuna katılır: Eğitmeni oda içerisinde yürümeye başladığında, katılımcının kendiliğinden, en az 5 sn, eğitmenin arkasından yürümesi, “evet” olarak kabul edilmiştir.

Öğrenci oda içerisinde yürümeye başlayarak oyunu başlatır: Katılımcının, kendiliğinden, oda içerisinde yürümeye başlaması ve eğitmeniye bakarak onu arkasından yürümeye davet etmesi, “evet” olarak kodlanmıştır.

11.İletişim Başlatma ve Sürdürme:

Eğitimci, ğrencinin bir enstruman ile başlattığı etkinliğe katıldığında, eğitimci ile birlikte çalmaya devam ederek iletişim kurar: Eğitimci, katılımcının bir enstruman ile başlattığı etkinliğe katıldığında, katılımcının, enstrumanı çalmaya devam etmesi, eğitimcinin yanından uzaklaşmaması, “evet” olarak kodlanmıştır.

Öğrenci, eğitimcinin bir enstruman ile başlattığı etkinliğe kendiliğinden katılıp, enstrumanı eğitimci ile birlikte çalarak iletişim kurar: Eğitimci bir enstrumanı çalmaya başladığında, katılımcının gelip aynı enstrumanı çalmaya başlayarak eğitimcinin etkinliğine katılması , “evet” olarak kodlanmıştır.

Eğitimcinin enstrumanı ile iletişim davetini kabul eder: Katılımcı kendiliğinden bir enstrumanı çalarken, eğitimci başka bir enstrumanı alarak katılımcının çaldığı ritmi ve beden hareketlerini taklit eder. Katılımcının bunu fark etmesi, enstrumanı alış biçimini ve beden hareketlerini değiştirerek, kendisini taklit etmesi için eğitimciyi yönlendirmesi, “evet” olarak kodlanır.

12.Eğitimci İle Birlikte Müzik Etkinliğine Katılım

Eğitimci şarkı/melodi çalarken vücudu ile sallanarak ritim tutar: Eğitimci şarkı/melodi çalarken, katılımcının, oturarak ya da ayakta sallanarak vücudu ile ritim tutması, “evet” olarak kabul edilmiştir.

Eğitimci şarkı/melodi çalarken el çırparak ya da kendi vücuduna vurarak ritim tutar: Eğitimci şarkı/melodi çalarken, katılımcının, oturarak ya da ayakta iken el çırpması ya da vücuduna vurarak metronoma uygun ya da uygun olmayan şekilde ritim tutması, “evet” olarak kabul edilmiştir.

Aynı enstrumanla, aynı anda, eğitimci ile birlikte ritim tutar: Eğitimci bir enstrumanı birlikte almak için yönlendirdiğinde, katılımcının, aynı enstrumanı eğitimci ile birlikte çalması, “evet” olarak kodlanmıştır.

Eğitimcinin bir enstruman ile çaldığı şarkıya/melodiye başka bir enstruman ile ritim tutarak, eğitimci çalarken eşlik eder: Eğitimci şarkı/melodi çalarken, katılımcının, en az bir kere, kendiliğinden, başka bir enstruman ile ritim tutarak eğitimciye eşlik etmesi, “evet” olarak kabul edilmiştir.

Eğitimcinin çaldığı şarkıya anlaşılır ya da anlaşılmaz şekilde ses çıkartarak eşlik eder: Eğitimci bir şarkı çalarken, katılımcının şarkıya eş zamanlı olarak ya da eğitimci şarkının belli bir bölümünü söyledikten sonra tekrar etme suretiyle anlaşılır ya da anlaşılmaz şekilde, ses çıkartarak eşlik etmesi, “evet” olarak kodlanmıştır.

13.Çalışma Ortamına Uygun Olmayan Davranışlar

Bu başlık altında maddelenen davranışlar, katılımcının eğitimci ile birlikte yaptığı olası bir etkinliğin dahilinde olmaksızın, katılımcı tarafından gerçekleştirildiğinde, “evet” olarak kabul edilir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1.Gözlemciler Arası Güvenirlik Analizleri

Tek katılımcı ile toplam 30 seans boyunca yürütülmüş olan bu çalışmada öncelikle, otistik bozukluk tanısı almış olan katılımcının seanslar sırasındaki tutum ve davranışlarını değerlendirebilmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan Gözlemci Kayıt Çizelgesinin gözlemciler arası güvenirliliği incelenmiştir.

Bu amaçla birinci ve 30. seanslar çalışmanın başını ve sonunu temsil ediyor olması açısından güvenirlilik analizine dahil edilmiş olup, bu seanslar dışında her 10 seanslık bölümden(1-10, 10-20, 20-30), seçkisiz olarak seçilen 2'şer seans da gözlemciler arası güvenirlilik test sürecine eklenmiştir. Böylece birinci ve 30. seanslarla birlikte toplam 8 seans değerlendirmeye alınmıştır.

3 gözlemci “Gözlemci Kayıt Çizelgesi”ni kullanarak bu çizelgede belirtilen davranışları yine çizelgede verilen kodlama kriterlerine göre kodlamışlardır. Her üç gözlemcinin de toplam 8 seanstaki kodlama biçimlerinin tutarlılığını incelemek amacıyla 2 farklı güvenirlilik analizi kullanılmıştır; iki yönlü random etki modeliyle yürütülen sınıf içi korelasyon analizi (intraclass correlation coefficient) ve Cohen'in Kappa değeri. 8 seans için ayrı ayrı hesaplanan sınıf içi korelasyon ve Cohen'in Kappa değerleri Tablo 1'de görülebilir.

Tablo 2: 3 farklı gözlemcinin birbirinden bağımsız olarak “Gözlemci Kayıt Çizelgesi”ni kullanarak yürüttükleri 8 seansa ilişkin kodlama biçimlerine ait Sınıf İçi Korelasyon ve Cohen'in Kappa değerleri.

Seanslar								
Gözlemcilerarası	1	2	3	4	5	6	7	8
Güvenirlilik Analizi								
Sınıf İçi Korelasyon	.45*	.49*	.78*	.78*	.94*	.83*	.96*	.86*
Cohen'in Kappa değeri	.42*-	.66*-	.82*-	.84*-	.95*	.89*-	.92*-	.81*-
	.74*	.72*	.87*	.92*		.92*	.97*	.92*

* $p < .001$

Tablo 2’de görülebileceği gibi gözlemciler arası tutarlılık seanslar ilerledikçe artmakta olup özellikle Cohen’in Kappa değerlerinin üçüncü seanstan itibaren ileri derecede yüksek seyrettiği dikkati çekmektedir. Bu değerler “Gözlemci Kayıt Çizelgesi”nin güvenilirliğine ilişkin kanıt olarak değerlendirilebilir.

4.2.Seanslara Göre Toplam Davranış Sıklıkları

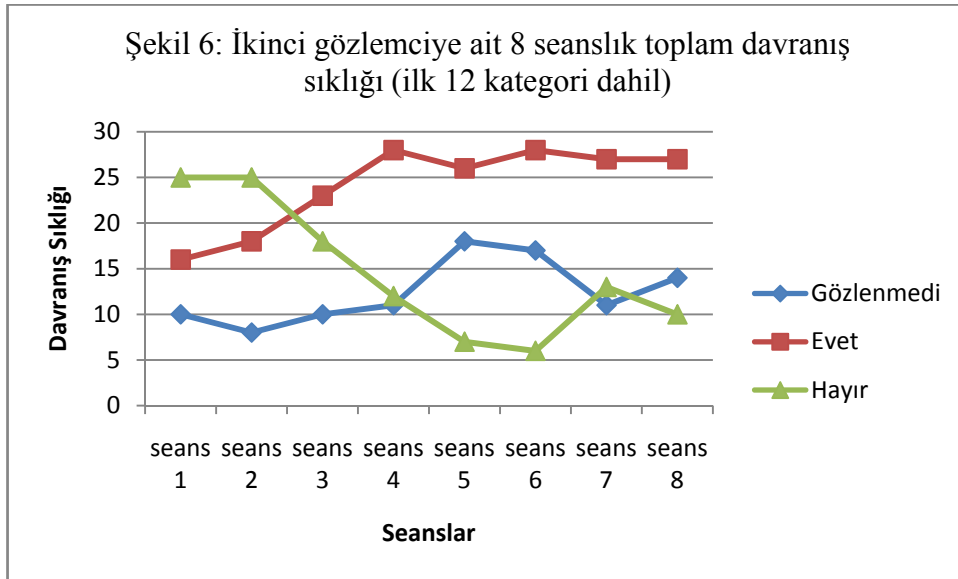
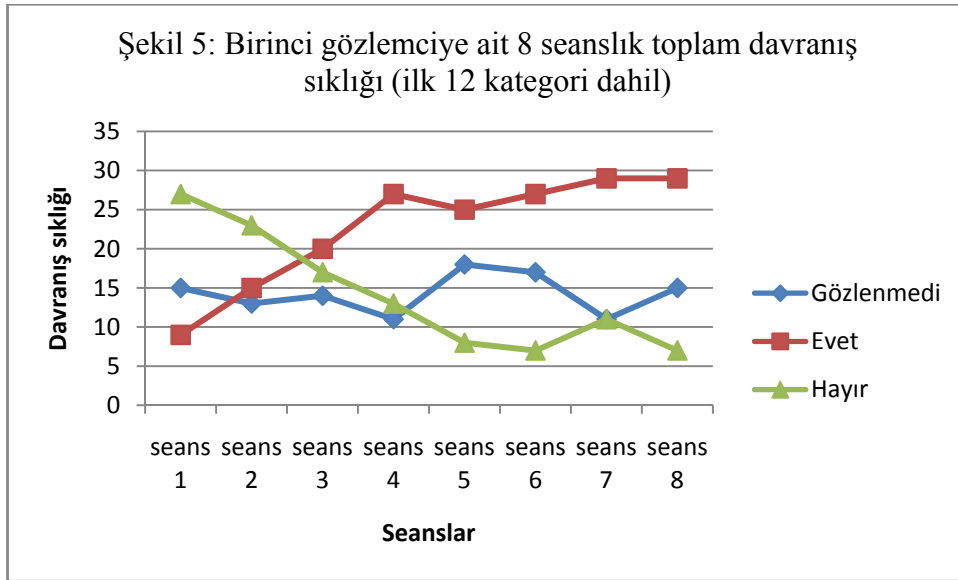
Araştırmanın birinci aşamasında incelenen “Gözlemci Kayıt Çizelgesi”nin güvenilirliğine ilişkin kanıtlara dayanarak çalışmanın ikinci aşamasında çizelgede yer alan davranış gruplarının sıklığının 8 seansa göre dağılımları her gözlemci için ayrı ayrı hesaplanmıştır.

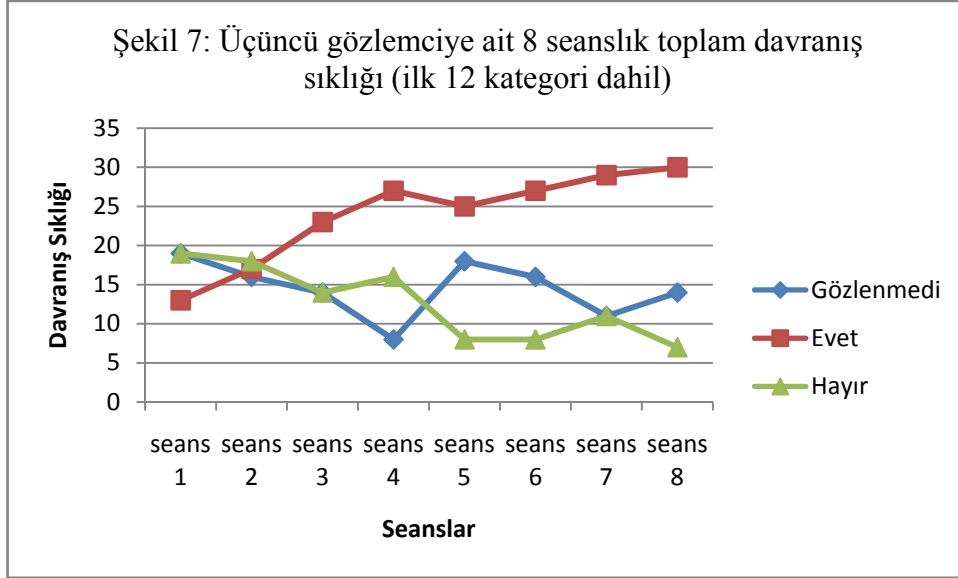
Çizelgede toplam 13 temel davranış boyutu değerlendirilmiştir. Bunlar:

1. Dikkat Yönelme (toplam 5 davranış biriminden oluşmaktadır)
2. Sıra Alma (toplam 4 davranış birimi)
3. Karşılıklı Taklit (toplam 4 davranış birimi)
4. Selamlama (toplam 3 davranış birimi)
5. Veda Etme (toplam 3 davranış birimi)
6. Yönergeleri Takip Etme (toplam 3 davranış birimi)
7. Yönergeleri Takip Etme (toplam 3 davranış birimi)
8. Enstrümanları Eğitimci Kontrolünde İşlevine Uygun Kullanma (toplam 8 davranış birimi)
9. Enstrümanları Kendiliğinden İşlevine Uygun Kullanma (toplam 8 davranış birimi)
10. Oyun (toplam 2 davranış birimi)
11. İletişim Başlatma ve Sürdürme (toplam 3 davranış birimi)
12. Eğitimci ile Birlikte Müzik Etkinliğine Katılım (toplam 5 davranış birimi)

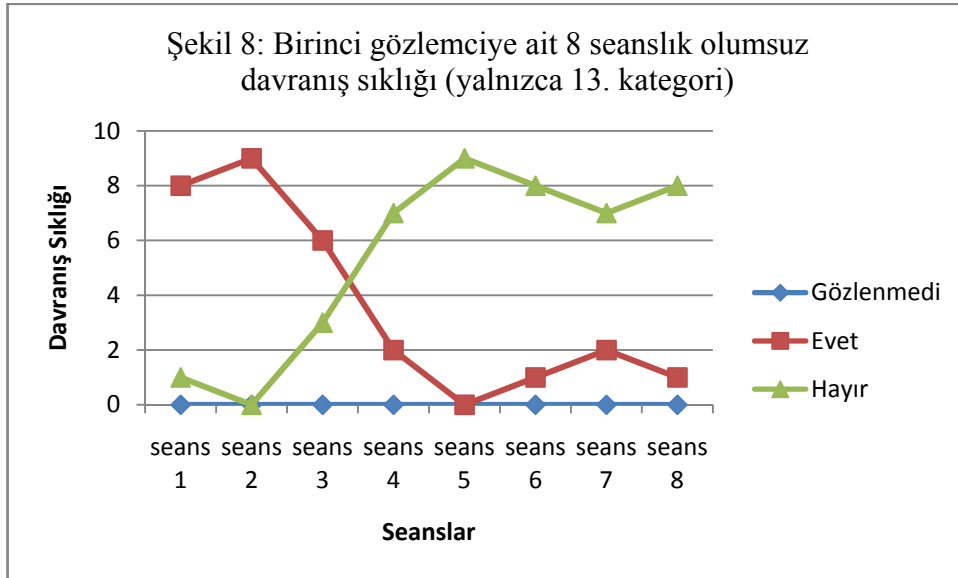
13. Çalışma Ortamına Uygun Olmayan Davranışlar (toplam 9 davranış birimi)

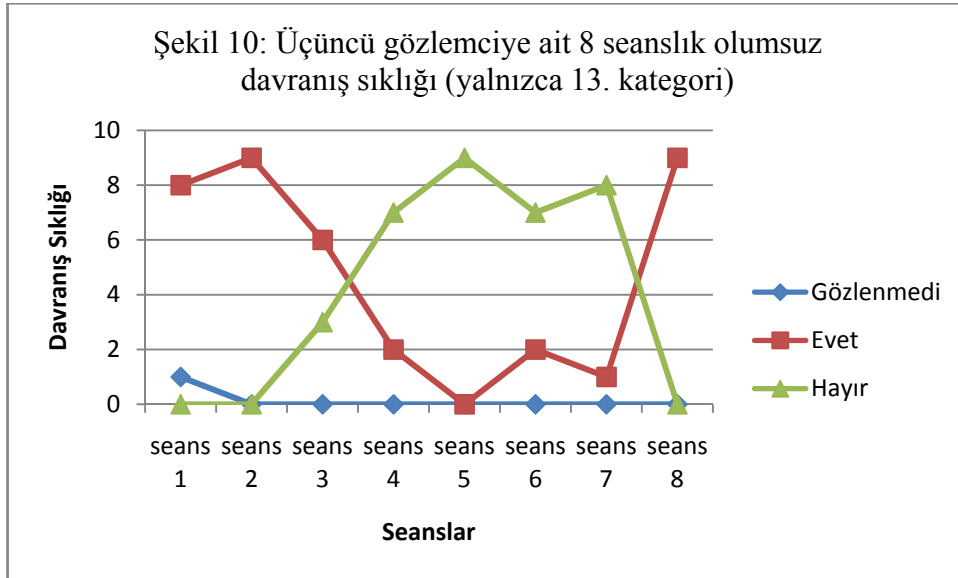
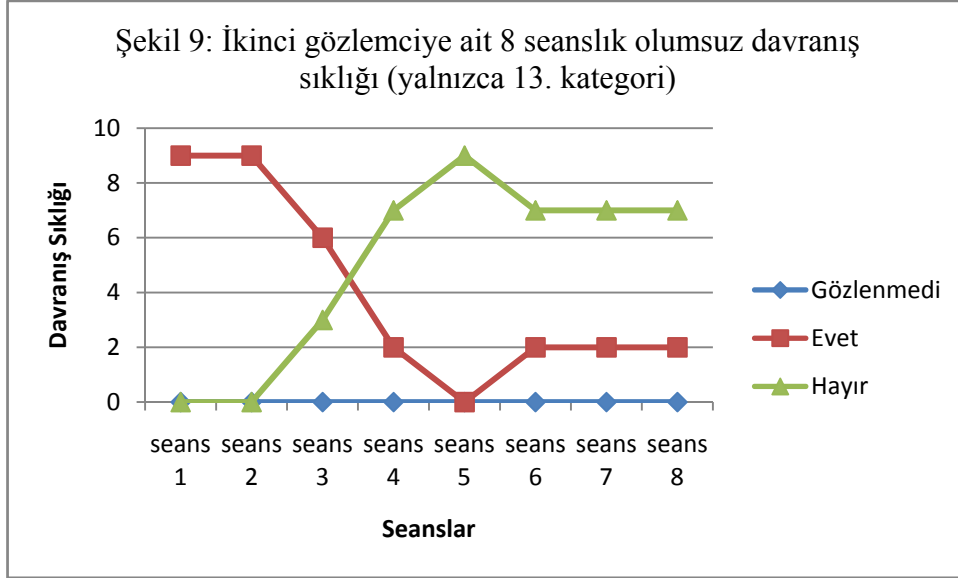
Öncelikle, olumsuz davranışları ölçen 13. Kategori hariç, ilk 12 kategori için, her bir gözlemciye ait 8 seanslık toplam davranış sıklıkları hesaplanmıştır. Bir başka deyişle, 12 davranış kategorisinde yer alan toplam 51 davranış birimi, kategorilerden bağımsız olarak, bir arada değerlendirilmiştir. Bu sıklıklar Gözlemci 1 için Şekil 5’de, Gözlemci 2 için Şekil 6’de, Gözlemci 3 içinse Şekil 7’de görülebilir. Her üç Şekilde de gözlenebileceği üzere, her üç gözlemci de, tutarlı bir biçimde, seanslar ilerledikçe olumlu davranış sıklığının (“evet” kodları) arttığını, olumsuz davranış sıklığının (“hayır” kodları) ise azaldığını rapor etmişlerdir.





Seanslar içinde çalışma ortamına uygun olmayan davranışların incelendiği 13. Davranış boyutu ile ilgili her üç gözlemciye ait 8 seanslık verilerin dağılımı ise Şekil 8, Şekil 9 ve Şekil 10'dadır. Yine bu şekillerden de anlaşılacağı üzere, her üç gözlemci için de tutarlı bir biçimde, seanslar ilerledikçe olumsuz davranışların gözlenme sıklığı azalmıştır.





Yukarıda bildirilen bulgularda 3 hakem arasında davranış sıklıklarına yönelik gözlenen tutarlı eğilim yine Gözlemci Kayıt Çizelgesi'nin güvenilirliğine ilişkin bir kanıt olarak değerlendirilebilir.

4.3. Davranış Kategorilerindeki Davranış Birimlerinin Seanslara Göre Gözlenme Sıklığı

Analizlerin üçüncü aşamasında ise her bir davranış kategorisi için, söz konusu kategoride yer alan tüm davranış birimlerinin birinci (ilk) ve 8. (son) seanslardaki gözlenme sıklıkları hesaplanmıştır. Analizler, güvenilirlik bulguları ve toplam davranış sıklıklarında üç gözlemcinin de kodlama biçimleri arasındaki tutarlılığa

dayanarak, üç gözlemci arasından rastgele seçilmiş olan yalnızca birinci gözlemcinin verilerine dayanarak gerçekleştirilmiştir. Random yolu ile seçilen 8 çalışma, Yine çalışma sırası ile kodlanmıştır.

Buna göre, birinci kategori olan Dikkat Yöneltilmede yer alan toplam 5 davranış biriminden yalnızca “1.Eğitimci ile göz kontağı kurar” ve “5. Eğitimcinin çaldığı diğer şarkı/melodiyi dinler” ilk seansta gözlenirken, son seansta tüm davranış birimlerinin görüldüğü rapor edilmiştir. Tablo 3’de de görülebileceği gibi, ilk seansta davranış birimlerinin toplam görülme sıklığı %20 iken bu sıklık son seansta %100’e yükselmiştir. Bu sıklıklar ilk seanstan son seansa davranış yüzde sıklığında 80 birimlik bir artışa işaret etmektedir.

Tablo 3: “Dikkat Yöneltilme” davranış kategorisinde yer alan davranış birimlerinin ilk ve son seanslardaki gözlenme sıklıklarına göre hesaplanan toplam değişim birimi ($\Delta\%$ -Min:0, Max:100)

Kategori 1:DİKKAT YÖNELTME	seans1	seans8	$\Delta\%$
1.Eğitimci ile göz kontağı kurar	1	1	
2.Eğitimci konuştuğunda ona bakar	0	1	
3.“Merhaba Dünya” şarkısını dinler	0	1	
4.“Hoşçakal Dünya” şarkısını dinler	0	1	
5.Eğitimcinin çaldığı diğer şarkı/melodiyi dinler	1	1	
Toplam %	20	100	+80

İkinci kategori olan “Sıra Alma”da ise yer alan toplam 5 davranış biriminden hiçbiri ilk seansta gözlenmezken, son seansta “1.Eğitimci ile sıra alarak bongoya vurur” ile “4.Eğitimci ile sıra alarak ritim eşliğinde bir duvardan diğerine koşar” ifadeli davranışların rapor edildiği görülmektedir (Tablo 4). Bir başka deyişle ilk seansta davranış birimlerinin toplam görülme sıklığı %0 iken bu sıklık son seansta %50’ye yükselmiş olup davranış yüzde sıklığındaki toplam değişim 50 birimlik bir artış olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4: “Sıra Alma” davranış kategorisinde yer alan davranış birimlerinin ilk ve son seanslardaki gözlenme sıklıklarına göre hesaplanan toplam değişim birimi ($\Delta\%$ -Min:0, Max:100)

Kategori 2:SIRA ALMA	seans1	seans8	$\Delta\%$
1.Eğitimci ile sıra alarak bongoya vurur	0	1	
2.Eğitimci ile sıra alarak gitarın tellerine dokunur	0	0	
3.Eğitimci ile sıra alarak darbukaya vurur	0	0	
4.Eğitimci ile sıra alarak ritim eşliğinde bir duvardan diğerine koşar	0	1	
Toplam %	0	50	+50

“Karşılıklı Taklit” olarak isimlendirilen üçüncü kategoride ise toplam 4 davranış birimi yer almaktadır. Gözlemci, ilk seansta bu davranış birimlerinin hiçbirini “gözlendi” şeklinde kodlamamış olmakla beraber, son seansta “1.Eğitimci marakası sallarken diğer marakası alıp sallar”, “2.Eğitimci tef sallarken diğer tefi alıp sallar” ve “4.Eğitimci bongoya vururken öğrencide karşısına geçip bongoya vurur “ biçiminde işlemselleştirilen davranışların katılımcı tarafından sergilendiğini bildirmiştir. Davranışların seanslara göre yüzde sıklığı ve toplam değişim birimi Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: “Karşılıklı Taklit” davranış kategorisinde yer alan davranış birimlerinin ilk ve son seanslardaki gözlenme sıklıklarına göre hesaplanan toplam değişim birimi ($\Delta\%$ -Min:0, Max:100).

Kategori 3:KARŞILIKLI TAKLİT	seans1	seans8	$\Delta\%$
1.Eğitimci marakası sallarken diğer marakası alıp sallar	0	1	
2.Eğitimci tef sallarken diğer tefi alıp sallar	0	1	
3.Eğitimci darbukaya vururken öğrencide karşısına geçip darbukaya vurur	0	0	
4.Eğitimci bongoya vururken öğrencide karşısına geçip bongoya vurur	0	1	
Toplam %	0	75	+75

“Selamlama” davranış kategorisinde bulunan üç davranış biriminin yine hiçbiri ilk seansta sergilenmemiştir. Ancak, son seansta “1.Sarılarak selamlaşır” ile “2.“Merhaba Dünya” şarkısını dinledikten sonra tokalaşarak selamlaşır” şeklindeki selamlama davranışlarının gösterildiği rapor edilmiştir. Davranışların son seanstaki yüzde sıklığı %75 olup bu durum davranış oranında ilk seansa kıyasla 75 birimlik bir artış gözlemlendiğini ortaya koymaktadır (Tablo 6).

Tablo 6: “Selamlama” davranış kategorisinde yer alan davranış birimlerinin ilk ve son seanslardaki gözlenenme sıklıklarına göre hesaplanan toplam değişim birimi ($\Delta\%$ -Min:0, Max:100).

Kategori 4:SELAMLAMA	seans1	seans8	$\Delta\%$
1.Sarılarak selamlaşır	0	1	
2.“Merhaba Dünya” şarkısını dinledikten sonra tokalaşarak selamlaşır	0	1	
3.“Merhaba Dünya” şarkısını dinledikten sonra “Merhaba” diyerek selamlaşır	0	0	
Toplam %	0	66,7	+66,7

Tablo 7’de ise “Veda Etme” davranış kategorisinde yer alan yine üç davranış biriminin ilk seans ile son seansta gözlenen sıklıkları sunulmuştur. Katılımcının yalnızca, o da son seansta, sarı olarak vedalaştığı göze çarpmaktadır. Davranış birimlerindeki toplam değişim yaklaşık +33 birim olarak hesaplanmıştır.

Tablo 7: “Veda Etme” davranış kategorisinde yer alan davranış birimlerinin ilk ve son seanslardaki gözlenenme sıklıklarına göre hesaplanan toplam değişim birimi ($\Delta\%$ -Min:0, Max:100).

Kategori 5:VEDA ETME	seans1	seans8	Δ%
1.Sarılarak vedalaşır	0	1	
2.“Hoşça kal Dünya” şarkısını dinledikten sonra tokalaşarak vedalaşır	0	0	
3.“Hoşça kal Dünya” şarkısını dinledikten sonra “Hoşça kal” diyerek vedalaşır	0	0	
Toplam %	0	33,3	+33,3

“Yönergeleri Takip Etme” ile ilgili davranışlara bakıldığında ise üç birimden “1.İşaret ipucu ile birlikte verilen tek eylem içeren sözel yönergelere uyar” ve “3.Bir nesne ve bir eylem içeren sözel yönergelere uyar” şeklinde ifade edilen iki davranış biçiminin sadece son seansta sergilendiği tespit edilmiştir. Davranışların seanslara göre yüzde sıklığı ve toplam değişim birimi Tablo 8’de görülebilir.

Tablo 8: “Yönergeleri Takip Etme” davranış kategorisinde yer alan davranış birimlerinin ilk ve son seanslardaki gözlenme sıklıklarına göre hesaplanan toplam değişim birimi (Δ%-Min:0, Max:100).

Kategori 6:YÖNERGELERİ TAKİP ETME	seans1	seans8	Δ%
1.İşaret ipucu ile birlikte verilen tek eylem içeren sözel yönergelere uyar	0	1	
2.Verilen tek eylem içeren sözel yönergelere uyar	0	0	
3.Bir nesne ve bir eylem içeren sözel yönergelere uyar	0	1	
Toplam %	0	66,7	+66,7

Öte yandan, katılımcı, “İstek Bildirme” ile ilgili davranışların hiçbirini ilk seansta göstermemiştir. “1.İstediği eylemi eğitimciyi fiziksel olarak yönlendirerek belirtir”, “2.İstediği nesneyi parmağı ile göstererek belirtir” ile “3.İstediği nesneyi/eylemi/oyunu sözel olarak ifade eder” biçiminde ölçülen toplam üç davranışın tamamını sergilemiştir ki bu değişim birinci seans ile son seans arasında 100 birimlik bir artış olduğuna işaret etmektedir (Tablo 9).

Tablo 9: “İstek Bildirme” davranış kategorisinde yer alan davranış birimlerinin ilk ve son seanslardaki gözlenme sıklıklarına göre hesaplanan toplam değişim birimi ($\Delta\%$ -Min:0, Max:100).

Kategori 7:İSTEK BİLDİRME	seans1	seans8	$\Delta\%$
1.İstediği eylemi eğitimciyi fiziksel olarak yönlendirerek belirtir	0	1	
2.İstediği nesneyi parmağı ile göstererek belirtir	0	1	
3.İstediği nesneyi/eylemi/oyunu sözel olarak ifade eder	0	1	
Toplam %	0	100	+100

Dokuzuncu davranış kategorisi olan “Enstrümanları Eğitimci Kontrolünde İşlevine Uygun Kullanma”da, katılımcı ilk seansta yalnızca bongoyu işlevi doğrultusunda kullanırken, son seansta bongonun yanı sıra darbuka, marakas ve tefi de doğru kullanmıştır. Davranışların seanslara göre yüzde sıklığı ve toplam değişim birimi Tablo 10’dadır.

Tablo 10: “Enstrümanları Eğitimci Kontrolünde İşlevine Uygun Kullanma” davranış kategorisinde yer alan davranış birimlerinin ilk ve son seanslardaki gözlenme sıklıklarına göre hesaplanan toplam değişim birimi ($\Delta\%$ -Min:0, Max:100).

Kategori 8 :ENSTRÜMANLARI EĞİTİMCİ KONTROLÜNDE İŞLEVİNE UYGUN KULLANMA	seans1	seans8	$\Delta\%$
1.gitar	0	0	
2.bongo	1	1	
3.darbuka	0	1	
4.marakas	0	1	
5.tef	0	1	
6.bendir	0	0	
7.glockenspiel	0	0	
8.mızıka	0	0	
Toplam %	12,5	50	+37,5

Aynı enstrümanları eğitimci kontrolünde değil, bu defa kendiliğinden işlevine uygun kullanma sıklığı incelendiğinde ise Tablo 10’da bildirilen dağılımın aynı şekilde seyrettiği gözlenmiştir. Tıpkı eğitimci kontrolünde enstrümanların işlevsel şekilde kullanılma kategorisinde olduğu gibi, toplam davranış değişiminin 37,5 birimlik bir artış yönünde olduğu kaydedilmiştir (Tablo 11).

Tablo 11: “Enstrümanları Kendiliğinden İşlevine Uygun Kullanma” davranış kategorisinde yer alan davranış birimlerinin ilk ve son seanslardaki gözlenme sıklıklarına göre hesaplanan toplam değişim birimi ($\Delta\%$ -Min:0, Max:100).

Kategori 9:ENSTRÜMANLARI KENDİLİĞİNDEN			
İŞLEVİNE UYGUN KULLANMA	seans1	seans8	$\Delta\%$
1.gitar	0	0	
2.bongo	1	1	
3.darbuka	0	1	
4.marakas	0	1	
5.tef	0	1	
6.bendir	0	0	
7.glockenspiel	0	0	
8.mızıka	0	0	
Toplam %	12,5	50	+37,5

“Oyun” davranışı iki madde ile ölçülmüştür. İlk seansta bu doğrultuda herhangi bir katılım söz konusu değilken, son seansta katılımcının “1.Eğitimci oda içerisinde yürümeye başladığında öğrenci eğitimcinin arkasından yürüyerek oyuna katılır” ile “2.Öğrenci oda içerisinde yürümeye başlayarak oyunu başlatır” olarak işlemselleştirilen her iki davranış birimini de sergilediği bildirilmiştir. Buna göre davranıştaki toplam değişimin 100 birimlik bir artış olduğu söylenebilir (Tablo 12).

Tablo 12: “Oyun” davranış kategorisinde yer alan davranış birimlerinin ilk ve son seanslardaki gözlenme sıklıklarına göre hesaplanan toplam değişim birimi ($\Delta\%$ -Min:0, Max:100).

Kategori 10:OYUN	seans1	seans8	$\Delta\%$
1.Eğitimci oda içerisinde yürümeye başladığında öğrenci eğitimcinin arkasından yürüyerek oyuna katılır	0	1	
2.Öğrenci oda içerisinde yürümeye başlayarak oyunu başlatır	0	1	
Toplam %	0	100	+100

Öte yandan, katılımcının son seansta, ilk seansa göre yaklaşık 33 değişim birimi gerileme gösterdiği tek davranış kategorisi olan “İletişim Başlatma ve Sürdürme”de, birinci seansta “1.Eğitimci, öğrencinin bir enstrüman ile başlattığı etkinliğe katıldığında, eğitimci ile birlikte çalmaya devam ederek iletişim kurar” ve “3.Eğitimcinin enstrümanı ile iletişim davetini kabul eder” şeklinde ifade edilen davranış birimleri kodlanmışken, son seansta bu birimler gözlenmemiş, ancak ilk seansta gösterilmeyen “2.Öğrenci, eğitimcinin bir enstrüman ile başladığı etkinliğe kendiliğinden katılıp, enstrümanı eğitimci ile birlikte çalarak iletişim kurar” davranışının sergilendiği bildirilmiştir (Tablo 13).

Tablo 13: “İletişim Başlatma ve Sürdürme” davranış kategorisinde yer alan davranış birimlerinin ilk ve son seanslardaki gözlenme sıklıklarına göre hesaplanan toplam değişim birimi.

Kategori 11: İLETİŞİM BAŞLATMA VE SÜRDÜRME	seans1	seans8	Δ%
1.Eğitimci, öğrencinin bir enstrüman ile başlattığı etkinliğe katıldığında, eğitimci ile birlikte çalmaya devam ederek iletişim kurar	1	0	
2.Öğrenci, eğitimcinin bir enstrüman ile başladığı etkinliğe kendiliğinden katılıp, enstrümanı eğitimci ile birlikte çalarak iletişim kurar	0	1	
3.Eğitimcinin enstrümanı ile iletişim davetini kabul eder	1	0	
Toplam %	66,7	33,3	-33,3

“Eğitimci ile Birlikte Müzik Etkinliğine Katılım”a yönelik oluşturulmuş toplam 5 davranış ölçüm biriminin hiçbiri ilk seansta gözlenmemiş olup son seansta “1.Eğitimci şarkı/melodi çalarken vücudu ile sallanarak ritim tutar”, “3.Aynı enstrümanla, aynı anda, eğitimci ile birlikte ritim tutar” ve “4.Eğitimcinin bir enstrüman ile çaldığı şarkıya/melodiye başka bir enstrüman ile (bongo, darbuka vb.) ritim tutarak, eğitimci çalarken eşlik eder” olarak işlemselleştirilen davranış birimlerinin ortaya konduğu bulgulanmıştır. Bu durum ise davranış biriminde 60 birimlik bir artışa işaret etmektedir (Tablo 14).

Tablo 14: “Eğitimci İle Birlikte Müzik Etkinliğine Katılım” davranış kategorisinde yer alan davranış birimlerinin ilk ve son seanslardaki gözlenme sıklıklarına göre hesaplanan toplam değişim birimi.

Kategori 12:EĞİTİMCİ İLE BİRLİKTE MÜZİK ETKİNLİĞİNE KATILIM	seans1	seans8	Δ%
1.Eğitimci şarkı/melodi çalarken vücudu ile sallanarak ritim tutar	0	1	
2.Eğitimci şarkı/melodi çalarken el çırparak ya da kendi vücuduna vurarak ritim tutar	0	0	
3.Aynı enstrümanla, aynı anda, eğitimci ile birlikte ritim tutar	0	1	
4.Eğitimcinin bir enstrüman ile çaldığı şarkıya/melodiye başka bir enstrüman ile (bongo, darbuka vb.) ritim tutarak, eğitimci çalarken eşlik eder	0	1	
5.Eğitimcinin çaldığı şarkıya anlaşılır ya da anlaşılmaz şekilde ses çıkartarak eşlik eder	0	0	
Toplam %	0	60	+60

Gözlemci Kayıt Çizelgesinin olumsuz olarak nitelendirilebilecek davranış birimlerini içeren tek kategorisi olan “Çalışma Ortamına Uygun Olmayan Davranışlar” söz konusu olduğunda ise, bu kategoride yer alan ve herhangi bir etkinlik dışında gerçekleşen toplam 9 davranış biriminden “çalışma sırasında enstrümanları, sandalyeleri yerine koyma, toplama” hariç sekizinin ilk seansta görüldüğü bildirilmiştir. Bunlar; “bağırma”, “masaya çıkma”, “aynaya bakma”, “olduğu yerde dönme”, “pencereden dışarı bakma”, “çalışma sonlanmadan kapıyı açmaya çalışma”, “eğitimciyi sansalyeden kaldırmaya çalışma” ve “eğitimciden gitarı almaya çalışma” davranışlarıdır. Son seansta ise yalnızca “aynaya bakma” davranışı devam etmiş, diğer hiçbir davranış sergilenmemiştir. Bu davranışların seanslara göre yüzde sıklığı ve toplam değişim birimi de Tablo 15’te görülebilir.

Tablo 15: “Çalışma Ortamına Uygun Olmayan Davranışlar” davranış kategorisinde yer alan davranış birimlerinin ilk ve son seanslardaki gözlenme sıklıklarına göre hesaplanan toplam değişim birimi.

Kategori	13:ÇALIŞMA ORTAMINA UYGUN OLMAYAN DAVRANIŞLAR	seans1	seans8	Δ%
1.	Bağırır	1	0	
2.	Masaya çıkar	1	0	
3.	Aynaya bakar	1	1	
4.	Olduğu yerde döner	1	0	
5.	Pencereden dışarı bakar	1	0	
6.	Çalışma sırasında enstrümanları, sandalyeleri yerine koyar, toplar	0	0	
7.	Çalışma sonlanmadan kapıyı açmaya çalışır	1	0	
8.	Eğitimciyi sandalyeden kaldırmaya çalışır	1	0	
9.	Eğitimciden gitarı almaya çalışır	1	0	
	Toplam %	88,9	11,1	-
				77,8

Sonuç olarak, davranış kategorilerinde yer alan davranış birimleri değerlendirildiğinde, “iletişim başlatma ve sürdürme” ile ilgili davranış birimlerinde bir gerileme olduğu göze çarpmaktadır (değişim birimi:-33,3). Bununla birlikte, en az ilerleme kaydedilen davranış kategorileri “veda etme” ve bunu takiben “enstrümanları işlevlerine uygun kullanma” kategorileri iken (sırasıyla, değişim birimi +33,3 ve +37,5), en belirgin ilerleme ise “istek bildirme” ve “oyun” davranış kategorilerinde gözlenmiştir (değişim birimi:-+100).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, birinci bölümde yer alan araştırma sorularına ilişkin bulgular özetlenecek, yorumlanacak ve bu araştırmanın sonucunda ileride yapılacak araştırmalar için öneriler sunulacaktır.

5.1.Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, temel yönergeleri (otur, kalk, gel, bak vb.) alabilen, iletişimi en az 10 kelime ile kurabilen, temel öz bakım becerilerini yerine getirebilen otizm tanısı almış çocuğun, müziğe ve müzik çalışmalarına verdiği tepkileri incelenmiştir. Yine bu araştırmada, Niteliksel Araştırmalarda betimsel tek-denekli etkileşimsel durum çalışması deseni (Descriptive Single-Subject Interactive Case Study Design in Qualitative Analysis) kullanılmıştır.

Araştırmacı, katılımcı ile video kaydı yapılamayan bir çalışma dışında toplam 30 çalışma yapmıştır. Bu çalışmalar videoya kaydedilmiş ve oluşturulan gözlemci kayıt çizelgesinde ki 13 davranış kategorisinde yer alan toplam 60 davranış birimi ilk ve son çalışmalar ile 1. ve 10. , 10. ve 20. , 20. ve 30. çalışmaların arasından rastgele seçilen 2'şer çalışma dahil olmak üzere toplam 8 çalışma üzerinden 3 ayrı gözlemci tarafından kodlanmıştır.

Kodlama sonrası, her üç gözlemcinin de toplam 8 seanstaki kodlama biçimlerinin tutarlılığını incelemek amacıyla 2 farklı güvenilirlik analizi kullanılmıştır; iki yönlü random etki modeliyle yürütülen sınıf içi korelasyon analizi (intraclass correlation coefficient) ve Cohen'in Kappa değeri. Sınıf içi korelasyon ve analizi ve Cohen'in Kappa değerleri kodlama protokolünün güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermiştir.

Gözlemci kayıt çizelgesindeki 13 davranış boyutu incelendiğinde 5. araştırma sorusunun çizelgedeki 13. madde ile birebir ilişkili olduğu, diğer araştırma sorularının ise çizelgedeki tüm maddeler ile ilişkili olduğu görülmektedir. Aşağıda araştırma soruları ve araştırmanın sonuçları yer almaktadır.

1. Otizm tanısı almış olan çocuk, gerçekleştirilecek müzik çalışmalarında herhangi bir komut vermeksizin, bağımsız olarak etkinliklere katılmak istediğini, sözel olarak ya da beden dili ile araştırmacıya ifade edecek midir?

Gözlemci kayıt çizelgesinde 11. kategori gözlemcilerin kodlamalarına göre değerlendirildiğinde, her üç gözlemci de tutarlı bir biçimde, seanslar ilerledikçe önce öğrencinin kendiliğinden başlattığı etkinliklere eğitimci katıldığında eğitimciyi reddetmeyerek etkinliğine devam ettiği, daha sonra da eğitimcinin başlattığı etkinliklere öğrencinin kendiliğinden katılmaya başladığı kaydedilmiştir. Bu durum katılımcının beden dili ve davranışlarını kullanarak etkinliklere katılmak istediğini ifade ettiğini göstermektedir.

2. Otizm tanısı almış olan çocuk, gerçekleştirilecek müzik çalışmalarına eğitimcinin sözel ya da fiziksel yönlendirmesi ile aktif olarak(sıra alarak, taklit ederek oyun oynayarak ve şarkı söyleyerek) katılacak mıdır?

Gözlemci kayıt çizelgesinde 2., 3., 6., 10. ve 12. kategoriler gözlemcilerin kodlamalarına göre değerlendirildiğinde, her üç gözlemci de tutarlı bir biçimde, seanslar ilerledikçe, öğrencinin, sıra alarak (2. Kategori), karşılıklı taklit yaparak (3. Kategori), yönergeleri takip ederek(6. Kategori), çalışmalar sırasında spontan gelişen arka arkaya müzik eşliğine yürüme oyununa katılarak ve oyunu başlatarak (10. Kategori), eğitimcinin çaldığı şarkıya ses çıkartarak eşlik ederek (12. Kategori) müzik çalışmalarına katıldığını kaydetmişlerdir.

3. Otizm tanısı almış olan çocuk, gerçekleştirilecek müzik çalışmalarında, eğitimci ve katılımcının sürdürdüğü etkinlik süreçlerinde, kendini araştırmacıya sözel ya da beden dili ile ifade edecek midir?

Gözlemci kayıt çizelgesinde 7. kategori gözlemcilerin kodlamalarına göre değerlendirildiğinde, her üç gözlemci de tutarlı bir biçimde, seanslar ilerledikçe, öğrencinin, eğitimciyi fiziksel olarak yönlendirerek, istediği nesneyi ya da eylemi parmağı ile işaret ederek, istediği eylemi ya da oyunu söyleyerek, çalışma süreci içerisinde kendini eğitimciye hem sözel olarak hem de beden dili ile ifade ettiğini rapor etmişlerdir. Bu sonuçlar, Wimpory ve Chadwick (1995)'in çalışmalarında bildirdiği etkileşime girme durumu bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

4. Otizm tanısı almış çocuk, araştırmacı kontrolünde ya da bağımsız olarak enstrümanları işlevine uygun kullanabilecek midir?

Gözlemci kayıt çizelgesinde 8. ve 9. kategori gözlemcilerin kodlamalarına göre değerlendirildiğinde, her üç gözlemci de tutarlı bir biçimde, seanslar ilerledikçe, öğrencinin önce eğitimcinin sözel yönlendirmesi ve model olmasıyla, sonra ise bağımsız olarak enstrümanları işlevine uygun olarak kullandığını rapor etmişleridir.

5. Otizm tanısı almış çocuğun, çalışma ortamına uygun olmadığı düşünülen davranışları, çalışma süresi ilerledikçe, yerini çalışma ortamına uygun davranışlara bırakacak mıdır?

Gözlemci kayıt çizelgesinde 13. kategori gözlemcilerin kodlamalarına göre değerlendirildiğinde, her üç gözlemci için de tutarlı bir biçimde, seanslar ilerledikçe çalışma ortamına uygun olmayan davranışların gözlenme sıklığının azaldığı görülmüştür. Her üç gözlemci de, tutarlı bir biçimde, seanslar ilerledikçe olumlu davranış sıklığının (“hayır” kodları) arttığını, olumsuz davranış sıklığının (“evet” kodları) ise azaldığını rapor etmişlerdir.

Bu araştırmanın en önemli bulgularından biridir. Bu bulgular öğrencinin çalışmalar ilerledikçe, kendini daha iyi ifade ettiğini, karşısındaki tarafından anlaşıldığını hissettiğini ve çalışmalardan zevk aldığını, dolayısıyla çalışma ortamına uygun olmayan davranışların azaldığını göstermektedir. Çalışma başlarında görülen çalışma ortamına uygun olmayan davranışların yerini daha çok sözel ya da sözel olmayan iletişim ile çalışmalara kendi isteği ile daha fazla dahil olmaya başlamasına bıraktığı görülmektedir. Yine bu sonuçlar Schumacher (2005)’in çalışması ile benzerlik göstermektedir.

6. Gözlemci kayıt çizelgesine kodlanan çalışmaların, ilk çalışmadan son çalışmaya gelindikçe ‘evet’, ‘hayır’ ve ‘gözlenmedi kodları hangi yönde değişim gösterecektir?

Gözlemci kayıt çizelgesinde değerlendirilen kategorilerde, ilk 5 araştırma sorusunu cevaplandırırken, ilk çalışmadan son çalışmaya doğru “evet” kodlarının artış gösterdiği belirtilmiştir. Bunların dışında kalan 1. kategori (Dikkat Yönelme), 4. kategori (Selamlama) ve 5. kategori (Veda Etme) ayrıca incelendiğinde yine ilk çalışmadan son çalışmaya doğru “evet” kodlarının artış gösterdiği görülmektedir. Özellikle 4. ve 5. kategorilerde içeriği oluşturan selamlama ve veda etme davranışlarının, eğitimcinin çalışmalarda yaptığı doğaçlamalarla, öğrenciye özel olarak oluşan, “Merhaba Arda” ve “Hoşça kal Arda” şarkılarının kullanımı dışında

hiçbir öğretim yapılmaksızın gelişim göstermesi dikkat çekicidir. Fakat çalışma ortamının dışına genellenmesi bakımından ayrıca değerlendirilebilir. Bu sonuç Woley ve Aldridge (2006)'in yaptıkları çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Çalışmaların içeriğine bakıldığında, araştırmacı bu noktada çalışmalarını desenlerken çalışma içeriğini düzenlemeye yönelik herhangi bir yöntem kullanmamasına rağmen çalışmalar spontan bir çerçevede içinde kendi kendine desenlenmeye başlamış ve çalışmalar kimi zaman öğrenci, kimi zaman ise araştırmacı tarafından yönlendirilmiştir. Araştırmacı, öğrenciyi enstrümanları çalmayı öğretmek yerine öncelikle öğrencinin kendinin keşfetmesine izin vermiştir. Özel yönerge(önceden belirlenmiş) kullanılmamış, öğrencinin çalışmaya dahil olması beklenmiştir. Öğrenci bir süre sonra araştırmacıyı gözlemleyerek araştırmacıyı taklit etmeye başlamış, hatta öğrencinin bongo çalarken araştırmacının vuruşlarına benzeyen bir şekilde ellerini kullanmaya çalıştığı gözlenmiştir. Öğrenci çalışmalardan keyif aldığından dolayı çalışmaya geldiğinde okulun merdivenlerinde gördüğü araştırmacının kollarına atlamaya başlamıştır. Bu durum annenin “yukarıda ne yapıyorsunuz, çok keyifli geliyor” sözlerinden de anlaşılmaktadır. Bu noktada öğrenciyi anlamaya çalışmak ve isteklerini göz ardı etmemenin gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Öncelikle çocuğu birey olarak kabul etmek ve bunu çocuğa hissettirmeye çalışmak, yapılacak tüm çalışmaların özünü oluşturmalıdır. Bu durum, hedeflenecek çalışmaları gerçekleştirebilme yolunda öğrencinin daha hızlı ilerleyebilmesini sağlayacaktır.

Yine bulgulara bakıldığında, 5. çalışmada öğrencinin regresyon gösterdiği yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Bu durum incelendiğinde, çalışmalardan önce ve sonra tutulan kayıtlar, öğrencinin bir önceki çalışmaya gelip gelmediği kontrol edilmiş ve bu bulgunun nedeni için bu veriler yeterli olmamıştır. Kodlanan 5. çalışma araştırmacı tarafından tekrar izlendiğinde, aslında öğrencinin regresyon yaşamadığı, araştırmacının çalışmayı sürdürme biçiminin diğer çalışmalara göre daha durağan olduğu belirlenmiştir. Bu durum 2 sonuç doğurmaktadır. Birincisi, 3 gözlemcide bu durumu tutarlı bir şekilde kodlamışlardır. Bu durum gözlemciler arası güvenilirliği ve gözlemci kayıt çizelgesinin tutarlılığını desteklemektedir. İkincisi ise, yapılan çalışmalarda, araştırmacının çalışmayı sürdürme biçiminin öğrenciyi çalışmaya davet

açısından ne kadar önemli olduğunu göstermiştir. Bu, otistik bireyle çalışma yapan kişinin çalışmaya ilişkin arzu ve motivasyonu, öğrencinin katılım ve işbirliği arzusunu doğrudan etkiler görünmektedir. Alanyazına bakıldığında, otistik öğrenciler ile öğretimsel hedefler üzerine yapılan çalışmalara sıkça rastlanırken, özellikle Türkiye’de otistik çocukların arzu ve motivasyonlarına yönelik çalışmalara rastlanmamaktadır. Oysa ki öğretilenlerin işlevsel bir şekilde kullanılabilmesi, arzu ve motivasyon gerektirmektedir. Otistik öğrenci, sadece dışarıdan içeri yapılan bir eğitimle, öğrendiklerini eğitim ortamında ya da şartlandığı ortamlarda gösterecektir. Arzu ve motivasyon eksikliği otistik çocukların öğrendiklerini sosyal hayatta kullanmalarını zorlaştırabilecektir.

İnsanlarda herhangi bir davranış için niyet ve amaç vardır. Bu niyet, duygu durum ya da duygulardan, arzulardan gelir. Duygu bize ne yapmak istediğimizi söyler. Sekiz aylık bir bebek, annesinin ağzında ilginç bir şey görerek meraklanır ve içinden “eğer o şeyi ben ağzıma alsaydım herhalde hoşlanırdım” duygumu gelir. Böylece içten gelen bir uyarı, bir dürtü, bir isteki bir duygu durum ya da heyecan başlayarak bebeği o nesneye yöneltir. Daha sonraları, aynı niyet ya da duygu durum sözcüklere ve aktivitelere anlam verir. Eğer bir sözcüğün ya da bir aktivitenin bir nedeni veya amacı yoksa, hiçbir heyecan yaratılmamış demektir. Dolayısıyla hiçbir anlamı olmaz (Greenspan ve Wieder, 2004).

Arzu ve motivasyon, otistik öğrenciler için olduğu kadar eğitimciler açısından da önemli bir konudur. Öğretmenlerin sadece eğitim odaklı çalışmaları, öğrencileri ile öncelikli olarak ilişki kurmayı ihmal etmeleri, öğrenci için planlanan tüm hedeflerin önüne bir engel koyabilecektir. Eğitimci ile kurulamayan ilişki, planlanan tüm hedeflere çok geç ulaşılmasına ya da hiç ulaşamayarak öğrencinin performansından kaynaklı bir durum olarak yorumlanmasına sebep olabilecektir.

Her otistik için belirlenecek eğitim programları ona özgü ve kısa dönem hedeflerini kapsamlı, değişime duyarlı ölçme yöntemleri ile yenilenmelidir. Çalışmacının esnekliği ve yaratıcılığı özellikle önem taşır. Kuralların, seçilmiş hedef ve yöntemlerin, öğretilecek materyalin ve araçların işlevselliği sürekli olarak test edilmeli, gerekli değişiklikler zaman yitirmeden sağlanmalıdır (Eracar, 2003).

Yine bu çalışmada öğrenci herhangi bir çalışma ortamına uygun olmayan davranış göstermese de kodlama itemleri öğrencinin regresyon gösterdiğini işaret

edebilmektedir. Buradan hareketle, bulgulara bakıldığında öğrencinin regresyon gösterdiği ya da herhangi bir ilerlemenin görülmediği başlıkların, sonuçlara bakılmayan diğer çalışmalarında değerlendirmeye dahil edilmesi durumunda gözlenebileceği söylenebilir. Bu sebeple bulgularda öğrencinin performansında ilerleme olup olmadığını ifade etmek yerine “ilk çalışmalara göre iletişime daha yatkın bir hale gelmiştir” ifadesini kullanmak daha doğru olacaktır. Bu ifadenin önemi şöyle vurgulanabilir. Otizmin, ilişki ve buna bağlı olarak iletişim arzusunun eksikliği ile karakterize bir gelişim bozukluğu düşünüldüğünde iletişime yatkın hale gelme yolundaki gelişimin önemi görülecektir.

Ayrıca, başlı başına etkin müzik nesnelere olan şarkılarla, zihinsel gelişimin uyarılabilmesinde de tetikleyici rol oynayabilecek işlevler için uygun yollar açılabilir.

Müzikle çalışmalar, gerek müziğin kendi uyarıcılığı, gerekse çalışmacının müzik aracılığı ile kurduğu ilişki biçimi açısından ilişki ve iletişim arzusunu tetikleyen bir olanak sağlamaktadır. Öğretmenlerin, otistik çocukların kendilerinin zihinsel modeller yaratmalarına yardım etmenin yollarını geliştirmeleri gerekmektedir. Zihinsel davranışların teşvik edilmesi veya görüntülenebilmesi zordur. Bu süreci başlatabilmenin bir yolu şarkıların kullanımından geçmektedir. Çocuklara kendi kendilerine söyleyebilecekleri hale gelene kadar şarkı öğretilir. Sonra bazı kelimeler adım adım şarkıdan atılır ve jestlerle yer değiştirir. Çocuklar daha sonra kayıp kelimeleri şarkıyı doğru yerden yeniden birleştirmek için akıllarında tutarlar. Şarkının ritmi bunu başarmalarında onlara yardımcı olur (Jordan ve Powell, 2003).

Bu çalışmada, otistik birey ile ağırlıklı olarak müzik ve müzik çalgıları aracılığı ile ilişki kurma, arzu ve motivasyon kazandırma kavramları üzerinde durulmasına rağmen, her otistik bireyin aynı ölçüde bu çalışmalara cevap verebileceği düşünülmemelidir. Bu noktada eğitimcinin diğer sanat dallarından da beslenmeye çalışması faydalı olacaktır.

5.2. Öneriler

1. Bu araştırma tek katılımcı ile gerçekleştirilmiş olup bulgular diğer otizm tanısı almış öğrencilere genellenemeyecektir. Bu noktada birden fazla otizm tanısı almış çocukla benzer bir araştırma desenlenebilir.
2. Bu araştırma tek katılımcı ile gerçekleştirilmiş olup kontrol grubu bulunmamaktadır. Bu noktada kontrol grubunun da bulunduğu benzer bir araştırma desenlenebilir.
3. Gözlemci kayıt çizelgesindeki maddeler sınırlı ve bu konuya giriş niteliği taşıyacak genel maddeler içermektedir. Bu noktada gözlemci kayıt çizelgesindeki maddeler ayrıntılandırılarak standart bir form oluşturabilmek için benzer bir araştırma desenlenebilir.
4. Araştırmanın amacı katılımcının gözlemci kayıt çizelgesindeki kodlamalara göre hedef davranışların sıklığını ve sayısını tespit etmekten ziyade sadece davranışların gözlenip gözlenmediğine odaklanmış olsa da, katılımcının çizelgedeki hedef davranışlarda gözle görülür bir ilerleme sağladığı görülmektedir. Araştırma sadece bireyselleştirilmiş eğitim sınıfında gözlenen tepkilere odaklanmış olsa da, katılımcının aynı zamanda ayda 6 saat özel eğitim hizmetlerinden yararlanarak bir özel eğitim öğretmeni ile bireysel çalışma yaptığı göz ardı edilmemelidir. Bu noktada, katılımcının özel eğitim almasını engelleyerek gözlem yapmak yerine yine bu araştırmada olduğu gibi öğrencinin özel eğitim hizmetinden yararlanması devam ederken, özel eğitim öğretmeni ile görüşmeler yaparak, öğrencinin hedeflerine yönelik benzer bir çalışma desenlenebilir.
5. Bu araştırma için araştırmacı tarafından oluşturulan gözlemci kayıt çizelgesinde var olan 'evet', 'hayır' ve 'gözlenmedi' kodlamaları, farklı bir araştırmada hedef davranışların sayısını ölçecek şekilde düzenlenip, oluşturulacak gözlemci kayıt çizelgesi ile hedef davranışların bir çalışma süresi boyunca kaç kez gözlendiği tespit edilerek, bu sonuçların değerlendirildiği bir çalışma desenlenebilir.

6. Anne ile gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmeler analiz edilerek araştırmaya dahil edilebilir ve ekonomi prensibi ile seçilen 8 çalışma yerine araştırma sürecini uzun tutarak gerçekleştirilen tüm çalışmalar incelenebilir.

Bu araştırma alan yazına sağlayacağı katkı bakımından önemlidir. Yine bu araştırma kullanılan yöntem itibariyle de alanda ilk olma özelliğini taşımaktadır. Araştırmada kullanılan Gözlemci Kayıt izelgesi gözlemciler arası güvenirliği sağlamış ve bu çizelgenin de güvenilir olduğunu göstermiştir. Bu durum, gözlemcilerin de çizelgeyi ciddiyle doldurduklarını göstermektedir. Çizelgenin güvenilir olması, çizelgenin sonrasında geliştirilerek standart bir izelge haline getirilebileceğini düşündürmektedir. Yine bu sayede çalışmaların standart bir yönteme oturtulabilmesi mümkün olabilecektir.

KAYNAKÇA

- Ak, A.Ş. (1997). *Avrupa ve Türk-İslam medeniyetinde müzikle tedavi*. Konya: Öz Eğitim.
- Allen, R., & Heaton, P. (2010). Autism, music and the therapeutic potential of music in alexithymia. *Music perception*, 27(4) 251-261.
- Altınölçek, H. (2006). Türklerde psikiyatrik hastaların rehabilitasyonunda müziğin terapötik etkileri. *Popüler psikiyatri*, 34(6), 16-19.
- Alvin, J. (1966). *Music therapy*. London:John Clare Books.
- Arslan, A. (2003). Erken çocuklukta müziğin önemi ve şarkı öğretimi. . M. Sevinç (Der.), *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (291-296). İstanbul: Morpa.
- Artan, İ. (2003). Okul öncesi dönemde işitsel algının geliştirilmesi. M. Sevinç (Der.), *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (273-281). İstanbul: Morpa.
- Aydın, A.(2005). *Otizimde ilk adım*. (2. Baskı). İstanbul: Epsilon.
- Aydın, A. (2008). *Sembolik oyun testi'nin Türkçe'ye uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal, otistik ve zihin engelli çocukların sembolik oyun davranışlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baş, T. Ve Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Bal, S. ve Artan, İ. (1995) *0-6 Yaş çocuklarının müzik eğitimi*. İstanbul: YA-PA.
- Baron-Cohen, S. (1995). The eye direction detector(EDD) and the shared attention mechanism (SAM): Two cases for evolutionary psychology. C. Moore, P.J. Dunham(Eds.), *Joint attention:Its origins and role in development*(41-60). Hillsdale: Erlbaum.

- Berrakçay, O. (2008). *Müziğin bir yaygın gelişimsel bozukluk tipi olan otizmde ortaya çıkan problemlerle davranışları üzerinde etkisi: ritim uygulaması çerçevesinde 4 örnek olay*. Yayınlanmamış yüksek lisan tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Müzik Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Boso, M., Politi, P., Barale, F. & Emanuele (2006), Neurophysiology and neurobiology of the musical experience. *Functional Neurology*, 21(4): 187-191.
- Boso, M., Emanuele, E., Minazzi, V., Abbamonte, M. & Politi (2007), Effect of long term interactive music therapy on behaviour profile and musical skills in young adults with severe autism. *The journal of alternative and complementary medicine*: 13(7), 709-712.
- Bunt, L. (1994). *Music therapy*. London: Routledge.
- Campbell, D. (1994). *Music physician for times to come* (4rd edition). Wheaton: Quest Books.
- Campbell, D. (2002). *Mozart etkisi* (F, Çubukçu, Çev.). İstanbul: Kuraldışı.
- Clarkson, G. (1994). Creative music therapy and facilitated communication: New ways of reaching students with autism: *Preventing school failure*, 38(2)
- Çadır, D. (2008). *Zihinsel engelli öğrenciler için müzik terapi yöntemine göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalışır, F. (1988). *Müzik teorisi* (2. Baskı). Ankara: K.K. Basımevi.
- Çoban, A. (2005). *Müzikterapi*. İstanbul: Timaş.

Darıca, N., Abidoğlu, Ü., Gümüşü, ř. (2002). *Otizm ve otistik çocuklar* (3. Baskı). İstanbul: Özgür.

DSM-IV-TR Başvuru el kitabı (E.Köroğlu, Çev.). İstanbul. (Eserin aslının basım tarihi 2000).

Eracar, N. (2003). Otistikler ve diğer gelişimsel bozukluklarda sanatın eğitim ve sağaltım amaçlı kullanımı. A.Kulaksızıoğlu (Der), *Farklı gelişen çocuklar*(s.305-311). (2. Baskı). İstanbul: Epsilon.

Erdal, G.G. (2007). Rehabilitasyon amaçlı rereaktif faaliyetlerden müzik terapisinin dalcrose ve tomatis metodlarının uygulanması yoluyla otistik çocukların devinimsel-bilişsel gelişimlerine katkıları. *Engellilerde sanat ve spor sempozyumu-I* (99-116). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Kültür Merkezi.

Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the enigma* (2 edition). Oxford: Blackwell.

Grebene, B. (1978). *Müzikle tedavi*. Ankara: Güven.

Greenspan, S.I. & Wieder, S. (2004). *Özel gereksinimli çocuk* (İ, Ersevım, Çev.). İstanbul. (Eserin aslının basım tarihi 1998).

Hanser, S. B. (1999). *The new music therapist's handbook* (2nd edition). Boston: Berkeley.

Hatipoğlu, B. (2007). Engellilerde müzik. *Engellilerde sanat ve spor sempozyumu-I* (284-285). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Kültür Merkezi.

Jordan, R.&Powell, S. (2003). *Understanding and teaching children with autism* (8th edition). England: Wiley.

- Karasu, N. (2009). Özel eğitimde delile dayalı yöntemlerin belirlenmesi: Tek denekli çalışma analizleri ve karşılaştırmaları. *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 7(1), 143-163.
- Kaplan, R.S. & Steele, A.L. (2005). An analysis of music therapy program goals and outcomes for clients with diagnoses on the autism spectrum. *Journal of music therapy*, 42(1), 2-19.
- Katagiri, J. (2009). The Effect of background music song texts on the emotional understanding of children with autism: *Journal of music therapy*, 46(1), 15-31.
- Kayaoğlu, H., Görür, Ö. (2008). *Otistik çocuklar nasıl öğrenir*. Ankara:Epos.
- Kern, P., Woley, M. & Aldridge, D. (2006). Use of Songs to Promote Independence in Morning Greeting Routines For Young Children With Autism: *J Autism Dev Disord*, 37,1264-1271.
- Kınalı, G. (2003). Zihin engellilerde beden, resim, müzik eğitimi. A.Kulaksızoğlu (Der), *Farklı gelişen çocuklar*(s.244271). (2. Baskı). İstanbul: Epsilon.
- Kırcaali-İftar, G. (2003). *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması*. İstanbul: Ya-Pa.
- Kim, J., Wigram, T. & Gold, C. (2008). The effects of improvisational music therapy on joint attention behaviour in autistic children: A randomized controlled study: *J Autism Dev Disord*, 38, 1758-1766.
- Korkmaz, B. (2000). *Yağmur Çocuklar, Otizm Nedir?* (2. baskı). İstanbul: Doğan.
- Korkmaz, B. (2000). *Pediyatrik davranış nörolojisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

- Kurt, G. (2006). *Zihinsel engelli çocuklarda, müzik dinlemenin öğrenme üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lim, A, H. (2010). Effect of “developmental speech and language training through music” on speech production in children with autism spectrum disorder: *journal of music therapy*, 47(1), 2-26.
- Oldfield, A. (2006). Characteristics of my music therapy approach. *Interactive music therapy*. London:Jessica Kingsley.
- Orr, T.J., Myles ,B.S. & Carlson, J.K. (1998). The impact of rhythmic on a person with autism: *Focus on autism and other developmental disabilities*, 13(3), 163-166.
- Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Şahin, F., Kandır, A. ve Turla, A. (2006). *Müziğin okul öncesi eğitimde kullanılması*(2. Baskı). Ankara: KÖK.
- Öner, A. K. (2006). *Müziğin öğrenme güçlüğü çeken çocukların duyarlılıklarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisan tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Perron, R. (2003). *Neden psikanaliz?* (A.Tümertekin,çev.). İstanbul. (Eserin aslının basım tarihi 2000).
- Persson, S,B. (2003). *AQ otistik zeka seviyeleri ve otizm* (3. Baskı). İstanbul: Sistem.
- Schumacher, K.(2005). Özellikle otizm gibi ağır gelişim bozukluklarına müzik terapi müdahalesi, *Orff schulwerk, İlkbahar 2008*(13) 6-11.
- Sacks, O. (2005). *Karısını şapka sanan adam* (Ç. Çalkılıç). İstanbul(Eserin aslının basım tarihi 1970).

Sicile-Kira, C. (2004). *Autism spectrum disorder*. New York: Perigee

Staum, M. (2010). Music therapy and language for the autistic child.

www.togetherforautism.org/articles/music_therapy_language_autistic_child.php

web adresinden 5 Haziran 2010 tarihinde edinilmiştir.

Sucuoğlu, B., Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. İstanbul:Morpa.

Sucuoğlu, B. (2003). Otizm ve otistik bozukluğu olan çocuklar. A. Ataman (Der.), *Özel eğitime giriş* (s.391-412). Ankara: Gündüz.

Susman, J.E. (2009). The effect of music on peer awareness in preschool age children with developmental disabilities: *Journal of music therapy*, 46(1), 53-68.

Yavuzer, H. (1996). *Çocuk psikolojisi* (13. baskı). Remzi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin.

Yüksel, A., Mil, B. ve Bilim, Y. (2007). *Nitel araştırma*. Ankara: Detay.

Wigram, T. & Gold, C. (2005). Music therapy in the assessment and treatment of autistic spectrum disorder: clinical application and research evidence. *Blackwell publishing ltd, child: care, health and development*, 32(5), 535-542.

Wimpory, D., Chadwick, P., & Nash, S. (1995). Brief report: Musical interaction therapy for children with autism: An evaluative case study with two-year follow-up: *Journal of autism and developmental disorders*, 25(5), 541-552.

EKLER

EK 1

Sayın Veli,

Ben Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. 'Otizm tanısı almış bir çocuğun müzik ve müzik çalışmalarına verdiği tepkilerin betimlenmesi' isimli tez çalışmamı yürütmekteyim.

Yukarıda ifade ettiğim konuda bir çalışma yapabilmem için otizm tanısı almış bir çocuk ile müzik çalışmaları yaparak, her çalışmayı video kamera ile kaydetmem gerekmektedir. Bu çalışma, izin verdiğiniz takdirde, çocuğunuzla 3 ay süre ile haftada ortalama 45'er dakikalık 3 çalışma şeklinde desenlenecektir. Bu çalışmalar, halen bünyesinde Zihin Engelliler Öğretmeni ve Eğitim Koordinatörü olarak görev yaptığım, Koşuyolu'nda bulunan özel bir rehabilitasyon merkezinde gerçekleştirilecektir. Çalışma saatleri, sizin müsait olduğunuz gün ve saatler belirlendikten sonra kesinlik kazanacaktır.

Tüm bunların yanında 3 aylık süre sonunda, çalışmam tamamlanmış olsa dahi, çocuğunuzla çalışmalarımı kesmek istemediğimi belirtmek isterim. Sadece 3 aylık bir çalışma yapmak adına çocuğunuzun hayatına girip çıkmayı tercih etmemekteyim. 3 aylık süre sonunda sizinde arzu etmeniz halinde çalışma saatleri yeniden belirlenerek çalışmalara devam edilebilecektir. Bu noktada çocuğunuzun tercihleri de dikkate alınacaktır.

Araştırma süresince yapılan gözlemler, sizden alınan bilgiler, ses ve görüntü kayıtları kesinlikle gizli tutulacaktır. Sizin ve çocuğunuzun isminin kullanılması gereken noktalarda kod isim kullanılacaktır.

Bu çalışmada elde edilebilecek bilgiler, üniversitelerin ilgili bölümlerinde ve bilimsel toplantılarda kullanılabilir. Yine bu çalışma, otizm tanısı almış

çocuklarla çalışan öğretmenlerin, müziği ne şekilde kullanabileceklerini ve çocuğun verebileceği tepkilerin betimlemesi yönünden önem kazanmaktadır.

Bu çalışmanın sonunda hazırlanacak olan raporun bir kopyası da size sunulacaktır. Tüm sorularınız için benimle doğrudan iletişime geçebilirsiniz.

Saygılarımla
Uğur GÖKMEN

GÖZLEMÇİ KAYIT ÇİZELGESİ			
..... . çalışma	Evet	Hayır	Gözlenmedi
1.Dikkat Yönelme			
1.Eğitimci ile göz kontağı kurar.			
2. Eğitimci konuştuğunda ona bakar.			
3.“Merhaba Dünya” şarkısını dinler.*			
4.“Hoşçakal Dünya” şarkısını dinler.*			
5.Eğitimcinin çaldığı diğer şarkı/melodiyi dinler.*			
2.Sıra Alma			
1. Eğitimci ile sıra alarak bongoya vurur.			
2. Eğitimci ile sıra alarak gitarın tellerine dokunur.			
3. Eğitimci ile sıra alarak darbukaya vurur.			
4. Eğitimci ile sıra alarak ritim eşliğinde bir duvardan diğerine koşar			
3.Karşılıklı Taklit			
1. Eğitimci marakası sallarken diğer marakası alıp sallar.			
2.Eğitimci tef sallarken diğer tefi alıp sallar.			
3.Eğitimci darbukaya vururken öğrencide karşısına geçip darbukaya vurur.			
4.Eğitimci bongoya vururken öğrencide karşısına geçip bongoya vurur.			
4.Selamlama			
1.Sarılarak selamlaşır.			
2.“Merhaba Arda” şarkısını dinledikten sonra tokalaşarak selamlaşır.			
3.“Merhaba Arda” şarkısını dinledikten sonra “Merhaba” diyerek selamlaşır.			
5.Veda Etme			
1.Sarılarak vedalaşır.			
2.“Hoşça kal Arda” şarkısını dinledikten sonra tokalaşarak vedalaşır.			
3.“Hoşça kal Arda” şarkısını dinledikten sonra “Hoşça kal” diyerek vedalaşır.			
6.Yönergeleri Takip Etme			
1. İşaret ipucu ile birlikte verilen tek eylem içeren sözel yönergelere uyar.			
2.Verilen tek eylem içeren sözel yönergelere uyar.			
3.Bir nesne ve bir eylem içeren sözel yönergelere uyar.			
7.İstek Bildirme			
1.İstedığı eylemi eğitimciyi fiziksel olarak yönlendirerek belirtir.			
2. İstedığı nesneyi parmağı ile göstererek belirtir.			
3.İstedığı nesneyi/eylemi/oyunu sözel olarak ifade eder.			
8.Enstrümanları eğitimci kontrolünde işlevine uygun kullanır:			

1.-gitar			
2.-bongo			
3.-darbuka			
4.-marakas			
5.-tef			
6.-bendir			
7.-glockenspiel			
8.-mızık			
9.Enstrumanları kendiliğinden işlevine uygun kullanır:			
1.-gitar			
2.-bongo			
3.-darbuka			
4.-marakas			
5.-tef			
6.-bendir			
7.-glockenspiel			
8.-mızık			
10.Oyun			
1.Eğitimci oda içerisinde yürümeye başladığında öğrenci eğitimcinin arkasından yürüyerek oyuna katılır			
2. Öğrenci oda içerisinde yürümeye başlayarak oyunu başlatır.			
11.İletişim Başlatma ve Sürdürme			
1.Eğitimci, öğrencinin bir enstruman ile başlattığı etkinliğe katıldığında, eğitimci ile birlikte çalmaya devam ederek iletişim kurar.			
2.Öğrenci, eğitimcinin bir enstruman ile başladığı etkinliğe kendiliğinden katılıp, enstrumanı eğitimci ile birlikte çalarak iletişim kurar.			
3.Eğitimcinin enstrumanı ile iletişim davetini kabul eder (öğrenci bir enstruman çalarken eğitimci elindeki enstrumanıyla öğrenciyi taklit eder. Öğrenci kendini taklit etmesi için eğitimciyi yönlendirir).			
12.Eğitimci İle Birlikte Müzik Etkinliğine Katılım			
1. Eğitimci şarkı/melodi çalarken vücudu ile sallanarak ritim tutar.			
2.Eğitimci şarkı/melodi çalarken el çırparak ya da kendi vücuduna vurarak ritim tutar.			
3. Aynı enstrumanla, aynı anda, eğitimci ile birlikte ritim tutar.			
4. Eğitimcinin bir enstruman ile çaldığı şarkıya/melodiye başka bir enstruman ile (bongo, darbuka vb.) ritim tutarak, eğitimci çalarken eşlik eder.			
5. Eğitimcinin çaldığı şarkıya anlaşılır ya da anlaşılmaz şekilde ses çıkartarak eşlik eder.			
13.Çalışma Ortamına Uygun Olmayan Davranışlar			
1.Bağırır.**			
2. Masaya çıkar.**			
3.Aynaya bakar.**			

4.Olduğu yerde döner.**			
5.Pencereden dışarı bakar.**			
6. Çalışma sırasında enstrumanları, sandalyeleri yerine koyar, toplar.**			
7. Çalışma sonlanmadan kapıyı açmaya çalışır.**			
8. Eğitimciyi sandalyeden kaldırmaya çalışır.**			
9. Eğitimciden gitarı almaya çalışır.**			

*Ağlama, bağıрма, anlaşılmayan sesler çıkarma, başka bir enstrumanı çalma ve gülme davranışlarını göstermeksizin ortamda bulunuyor olması dinliyor olarak kabul edilir.

**Herhangi bir etkinlik dahilinde gerçekleşmediğinde, çalışma ortamına uygun olmayan davranış olarak kabul edilir.

Açıklama:

-Davranış, çalışma süresi içinde bir kere gözlenirse dahi “Evet” kabul edilir.

-Eğitimci, fırsat yarattığı halde davranış bir kere bile gözlenmediyse “Hayır” kabul edilir.

-Eğitimci, fırsat yaratmadığı durumlarda davranış gözlenmediyse “Gözlenmedi” olarak kabul edilir.

-Çalışma ortamına uygun olmayan davranışlar “Evet” ya da “Hayır” olarak işaretlenir.

HOŞGELDİN ARDA

Hoş - gel din Ar - da bu ra ya Be - ra ber mü zik yap ma_ ya

Mer - ha ba Ar - da Mer - ha ba Ar - da Mer - ha ba Ar - da Mer ha ba

HOŞÇAKAL ARDA

Bu gün bu - ra - da sen le__ ben Mü zik yap tik be ra__ ber

Hoş - ça kal Ar - da Hoş - ça kal Ar - da Hoş - ça kal Ar da Hoş - ça kal