



T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM MESLEK OKULLARINDAKİ MÜZİK EĞİTİMİ UYGULAMALARI
VE MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN
DEĞERLENDİRİLMESİ
(EGE BÖLGESİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Münevver Gökçe AKSOY

0000-0001-7350-9164

BURSA - 2022



T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM MESLEK OKULLARINDAKİ MÜZİK EĞİTİMİ UYGULAMALARI
VE MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN
DEĞERLENDİRİLMESİ
(EGE BÖLGESİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Münevver Gökçe AKSOY
0000-0001-7350-9164

Danışman
Doç. Dr. Rasim Erol DEMİRBATIR

BURSA - 2022

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Münevver Gökçe AKSOY

07.02.2022



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 07.02.2022

Tez Başlığı/Konusu: Özel Eğitim Meslek Okullarındaki Müzik Eğitimi Uygulamaları ve Müzik Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi (Ege Bölgesi Örneği)

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam xiv+137 sayfalık kısmına ilişkin, 06/02/2022 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal tespit programından (*Turnitin*)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %15'tir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimededen daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygularıyla arz ederim.

Tarih ve İmza
07.02.2022

Adı Soyadı: Münevver Gökçe AKSOY
Öğrenci No: 801841001
Anabilim Dalı: Güzel Sanatlar Eğitimi
Programı: Müzik Eğitimi Bilim Dalı
Statüsü: Y.Lisans Doktora

Rasim Erol DEMİRBATIR
07.02.2022

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Özel Eğitim Meslek Okullarındaki Müzik Eğitimi Uygulamaları ve Müzik Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi (Ege Bölgesi Örneği)” adlı Yüksek Lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Münevver Gökçe AKSOY

Danışman

Doç. Dr. Rasim Erol DEMİRBATIR

Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Sezen ÖZEKE

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalında 801841001 numara ile kayıtlı Münevver Gökçe AKSOY' un hazırladığı “Özel Eğitim Meslek Okullarındaki Müzik Eğitimi Uygulamaları ve Müzik Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi (Ege Bölgesi Örneği)” konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 07.02.2022 günü 10.30-12.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayının tezinin/çalışmasının **(başarılı/başarısız)** olduğuna **(oy birliği/oy çokluğu)** ile karar verilmiştir.

Üye
(Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)
Doç. Dr. Rasim Erol DEMİRBATIR
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye
Doç. Dr. Ajda ŞENOL SAKİN
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye
Doç. Dr. Bilgehan EREN
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar
Üniversitesi

ÖN SÖZ

Araştırmanın yürütülmesinde desteğini ve emeklerini esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. Rasim Erol DEMİRBATIR'a ve jüri üyelerim Doç. Dr. Bilgehan EREN ve Doç. Dr. Ajda ŞENOL SAKİN'e teşekkür ederim.

Bugün bulunduğum yere ulaşmamda her zaman çok büyük emekleri olan, haklarını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim başta ilkökul öğretmenlerim olmak üzere bütün öğretmenlerime en derin saygılarımı sunarım.

Son olarak, bu uzun ve zorlu süreçte her zaman yanımda olan arkadaşlarıma ve beni hayatım boyunca her zaman destekleyip cesaretlendiren, benim için ellerinden gelenin en iyisini yapan, en büyük yol göstericilerim annem Günal AKSOY, babam Olgun Kemal AKSOY ve kardeşim Yüksel Altay AKSOY'a sonsuz sevgilerimi sunarım.

Münevver Gökçe AKSOY

Özet

Yazar	: Münevver Gökçe AKSOY
Üniversite	: Bursa Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı	: Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	: Müzik Eğitimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği	: Yüksek Lisans
Sayfa Sayısı	: XIV+137
Mezuniyet Tarihi	: 07.02.2022
Tez	: Özel Eğitim Meslek Okullarındaki Müzik Eğitimi Uygulamaları ve Müzik Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi (Ege Bölgesi Örneği)
Danışman	: Doç. Dr. Rasim Erol DEMİRBATIR

ÖZEL EĞİTİM MESLEK OKULLARINDAKİ MÜZİK EĞİTİMİ UYGULAMALARI VE MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ (EGE BÖLGESİ ÖRNEĞİ)

Bu araştırmada özel eğitim meslek okullarındaki müzik eğitimi uygulamaları ve müzik öğretmenlerinin karşılaştığı sorunların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda özel eğitim meslek okullarında görev yapan müzik öğretmenleri ile görüşülmüştür. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Görüşmeden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yönteminden yararlanılmış olup, araştırma verileri kod ve temalara ayrılarak analiz edilmiştir.

Elde edilen verilerin analizi sonucunda, müzik öğretmenlerinin lisans süreci ve sonrasında özel eğitim ile ilgili eğitim almadıkları ve birçoğunun daha önce özel gereksinimli bireyler ile çalışmadıkları görülmüştür. Müzik öğretmenlerinin, eğitim sürecinde en çok öğrencilerde görülen “davranış problemleri” ve “otizm” yetersizlik grubu ile güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir. Müzik öğretmenlerinin, ders içi etkinlikleri öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik düzenledikleri, buna rağmen öğrencileri derse eşit olarak dâhil etmekte güçlük çektikleri, çoğunlukla ritim ve koro çalışmaları yaptıkları, öğrencilerin ise müzik derslerine karşı ilgili oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin veliler ile herhangi bir sorun yaşamadıkları, bununla birlikte müzik eğitimi kapsamında iletişim ve iş birliğinin istenilen düzeyde gerçekleşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Müzik öğretmenlerinin, çalıştıkları kurumda

çoğunlukla donanımlı bir müzik sınıfına sahip olmamalarına rağmen, genel olarak okul idaresini destekleyici buldukları tespit edilmiştir. Müzik öğretmenlerinin, müzik dersi sürecinde en çok “gösterip yaptırma” yöntemi ve “Orff-Schulwerk” yaklaşımından yararlandıkları görülmüştür. Bunlarla birlikte müzik ders kitabının, Özel Eğitim Meslek Okulu müzik dersi kazanımlarının ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) uygulamasının müzik dersleri açısından etkili ve yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecinde ise cihaz eksikliği, internet altyapısının yetersiz olması vb. nedenlerden dolayı öğrenci katılımının oldukça düşük olduğu, bu nedenle sürecin eğitsel açıdan yeterli olmadığı görülmüştür. Bu nedenle çevrimiçi eğitimin özel eğitim okullarında yeterli ölçüde uygulanabilir olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmada müzik öğretmenlerinin özel eğitim alanına ilişkin beklentilerine yer verilmiştir. Araştırmanın sonunda, elde edilen sonuçlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Müzik eğitimi, müzik öğretmeni, özel eğitim, özel gereksinimli öğrenciler

Abstract

Author	: Münevver Gökçe AKSOY
University	: Bursa Uludağ University
Field	: Fine Arts Education
Branch	: Music Education
Degree Awarded	: Master
Page Number	: XIV+137
Degree Date	: 07.02.2022
Thesis	: Music Education Practices in Special Education Vocational Schools and the Evaluation of the Problems by Faced By Music Teachers (Example of Aegean Region)
Supervisor	: Doç. Dr. Rasim Erol DEMİRBATIR

MUSIC EDUCATION PRACTICES IN SPECIAL EDUCATION VOCATIONAL SCHOOLS AND THE EVALUATIONS OF THE PROBLEMS FACED BY MUSIC TEACHERS (EXAMPLE OF AEGEAN REGION)

In this study, it is aimed to evaluate the music education practices in Special Education Vocational Schools and the problems faced by music teachers. In this context, music teachers working in Special Education Vocational Schools were interviewed. Qualitative research method was used in the research. The research data were obtained with the "semi-structured interview technique". The "content analysis method" was used in the analysis of the data obtained from the interview, and the research data were analyzed by dividing them into codes and themes.

As a result of the analysis of the data obtained, it was seen that music teachers did not receive special education training during and after the undergraduate period, and most of them did not work with individuals with special needs before. It has been determined that music teachers have difficulties with the "behavioral problems" and "autism" disability group, which are mostly seen in students during the education process. It has been determined that music teachers organize in-class activities according to the interests and needs of the students, however, they have difficulties in including the students equally, they mostly have rhythm and chorus exercises, and the students are interested in music lessons. It was concluded that the teachers did not have any problems with the parents, however, communication and cooperation within the scope of music education could not be realized at the desired level. It has been determined that music teachers generally find the school administration supportive,

although they do not have a well-equipped music classroom in the institution they work for. It has been observed that music teachers mostly use the "show and make" method and the Orff-Schulwerk approach in the music lesson process. In addition to these, it has been determined that the music course book, Special Education Vocational School music lesson acquisitions and Individualized Education Program (IEP) application are not effective and sufficient in terms of music lessons. In the distance education process applied during the pandemic period, it was seen that student participation was very low due to various reasons, the lack of devices, insufficient internet infrastructure, etc. and therefore the process was not sufficient in terms of education. For this reason, it has been determined that online education is not sufficiently applicable in special education schools. In addition, the expectations of music teachers in the field of special education were included in the study. At the end of the research, suggestions were made regarding the results obtained.

Keywords: Music education, music teacher, special education, students with special needs

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK SAYFASI.....	i
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU.....	ii
YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI.....	iii
TEZ ONAY SAYFASI.....	iv
ÖN SÖZ.....	iv
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR.....	xiv
1.BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırma Soruları.....	2
1.3. Amaç.....	2
1.4. Önem.....	2
1.5. Varsayımlar.....	3
1.6. Sınırlılıklar.....	3
2. BÖLÜM: LİTERATÜR (ALANYAZIN).....	4
2.1. Özel Gereksinimli Bireyler.....	4
2.2. Özel Gereksinimli Bireylerde Görülen Yetersizlik Türleri.....	5
2.2.1. Zihinsel Yetersizlik.....	5
2.2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG).....	5
2.2.3. Bedensel, Ortopedik Yetersizlik ve Süreğen Hastalıklar.....	6
2.2.4. Dil ve Konuşma Güçlüğü.....	6
2.2.5. İşitme Yetersizliği.....	7
2.2.6. Görme Yetersizliği.....	7
2.2.7. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB).....	8
2.2.8. Yaygın Gelişimsel Bozukluk ve Otizm Spektrum Bozukluğu.....	8
2.2.9. Üstün ve Özel Yetenek.....	8
2.2.10. Çoklu Yetersizlik.....	9
2.3. Ülkemizde ve Dünyada Özel Eğitim Hizmetlerinin Temel İlkeleri ve Gelişimi.....	10
2.4. Özel Eğitimde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP).....	14

2.5. Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Gördükleri Kurumlar ve Özel Eğitim Meslek Okulları	16
2.5.1. Özel Eğitim Kurumları	16
2.5.2. Özel Eğitim Meslek Okulları.....	17
2.6. Özel Eğitim Meslek Okullarında Müzik Dersleri	20
2.7. Genel Öğretim Yöntemleri	26
2.7.1. Anlatım Yöntemi	27
2.7.2. Soru- Cevap Yöntemi	27
2.7.3. Problem Çözme Yöntemi	27
2.7.4. Gözlem Yöntemi	27
2.7.5. Gezi Yöntemi.....	28
2.7.6. Rol Oynama Yöntemi.....	28
2.7.7. Grup Tartışması Yöntemi	28
2.7.8. Örnek Olay İnceleme Yöntemi.....	29
2.7.9. Gösterip Yaptırma Yöntemi	29
2.7.10. Gösteri Yöntemi	29
2.7.11. Yaratıcı Drama Yöntemi	30
2.8. Genel Müzik Öğretim Yöntemleri	30
2.9. Özel Müzik Öğretim Yöntemleri	31
2.9.1. Orff-Schulwerk Yaklaşımı.	31
2.9.2. Kodály Yöntemi	32
2.9.3. Suzuki Yöntemi.....	33
2.9.4. Dalcroze Yöntemi.....	33
2.10. Türkiye’de Müzik Öğretmenliği Lisans Eğitimi Programı.....	34
2.11. İlgili Araştırmalar.....	36
2.11.1. Ulusal Araştırmalar	37
2.11.2. Uluslararası Araştırmalar.....	43
3. BÖLÜM: YÖNTEM	47
3.1. Araştırma Modeli	47
3.2. Çalışma Grubu	47
3.3. Verilerin Toplanması	50
3.4. Veri Toplama Aracı	50
3.5. Verilerin Analizi	52
4. BÖLÜM: BULGULAR.....	54

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	54
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	56
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	66
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	71
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	74
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	77
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	81
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	82
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	89
4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	96
5.BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	99
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	99
5.2. Öneriler	111
KAYNAKÇA	115
EKLER	131
EK 1: Özel Eğitim Meslek Okullarında Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Görüşlerinin Alınması Amacıyla Hazırlanmış, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soru Formu	131
EK 2: Etik Kurul Onay Formu	133
EK 3: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Yazısı.....	134
EK 4: Öz Geçmiş.....	135
EK 5: Tez Çoğaltma ve Elektronik Yayınlama İzin Formu	137

Tablolar Listesi

Tablo		Sayfa
1.	Zihin Yetersizliği Olan Öğrenciler için Meslek Programları.....	19
2.	Özel Eğitim Meslek Okulu Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi.....	20
3.	Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Dersi Kazanımları.....	22
4.	Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Dersi Kitabı: Ünite ve İçerikleri.....	25
5.	Ege Bölgesi Özel Eğitim Meslek Okulları.....	48
6.	Katılımcıların Demografik Bilgileri.....	49
7.	Katılımcı Görüşme Bilgileri.....	51
8.	Özel Gereksinimli Öğrenciler ile Çalışma Deneyimlerine İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	54
9.	Özel Eğitim Alanına Yönelik Aldıkları Eğitimlerin Yeterliliğine İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	55
10.	Müzik Dersi Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	56
11.	Ders İçi Düzenleme, Öğrenci Katılımı ve Öğrencilerin Derse Olan Yaklaşımlarına İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	58
12.	Farklı Yetersizlik Gruplarının Bir Arada Bulunduğu Sınıflarda Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	61
13.	En Fazla Problem Yaşanan Yetersizlik Grubuna İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	63
14.	Müzik Dersi Kapsamında Öğrenciler ile Gerçekleştirdikleri Etkinliklere İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	64
15.	Görev Yaptıkları Eğitim Kurumundaki Velilere İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	67
16.	Eğitim Kurumunda Bulunan Müzik Sınıfına, Mevcut Materyallere ve Materyallerin Kullanım Durumuna Katılımcı İlişkin Görüşleri.....	71
17.	Okul Yönetiminin Müzik Derslerine Yaklaşımına ve İdari Bağlamda İhtiyaçlarına İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	75
18.	Müzik Eğitimi Kapsamında İzledikleri Yaklaşım ve Yöntemlere İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	78
19.	Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Ders Kitabına İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	81
20.	Katılımcıların Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Dersi Kazanımları İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	83
21.	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Etkililiğine İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	86
22.	Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	90
23.	Özel Eğitim Alanından Beklentilerine İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	96

Kısaltmalar Listesi

- BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi
DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
OÇEM: Otizmli Çocuklar Eğitim Merkezi
OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu
ÖEHY: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
ÖGG: Özel Öğrenme Güçlüğü
RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi
YGB: Yaygın Gelişimsel Bozukluk
YÖK: Yükseköğretim Kurulu

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Özel eğitim, yapılan araştırmalar ve sürdürülen eğitim hizmetleriyle gelişen ve günümüzde giderek önemini artıran bir disiplin haline gelmiştir. Alanyazın incelendiğinde, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Müzik dersleri de özel gereksinimli öğrencilerin gördüğü derslerden biri olup, müzik derslerine yönelik uygulamaların belirlenmesi ve eğitim süreci içerisinde karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi alanın gelişimi açısından önem taşımaktadır. Bu düşünce doğrultusunda bu bölümde araştırmaya ilişkin problem, amaç, önem, varsayımlar ve sınırlılıklar ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Müzik dersleri, öğrencilerin birbirleriyle olan iletişim ve etkileşimlerinin yoğun olarak yaşandığı derslerden birisidir. Bu kapsamda müzik dersleri, özel gereksinimli bireylerin zihinsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve dil gelişimlerine katkıda bulunarak, edindikleri bilgi ve tecrübeleri günlük hayatlarına aktarabilmeleri açısından oldukça önemlidir (Beydağ, 2020; Güven ve Tufan, 2010; Pektaş, 2016).

Özel eğitim kurumlarında çalışan müzik öğretmenlerinin, müzik dersleri kapsamında yer alan yaklaşım ve yöntemlere ek olarak özel eğitim alanında da yeterli bilgi düzeyine sahip olmaları, verecekleri eğitim açısından büyük önem taşımaktadır (Eren, 2012). Özel gereksinimli çocuklar ile çalışan müzik öğretmenleri, öğrencilerinin kişisel gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olmalı, öğrencilerinin ihtiyaçlarını ve seviyelerini iyi tespit edebilmeli ve elde ettikleri bilgiler doğrultusunda derse yönelik planlama yapabilmeli, yeniliklere açık ve çeşitliliğe sahip öğretim programları hazırlayabilmelidirler (Aksoy ve Gül, 2019; Tekgül ve Şentürk, 2020).

Özel eğitim okulları, özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçları doğrultusunda çalışmalarını sürdürmektedir. Bununla birlikte ülkemizde müzik öğretmenleri, her yıl atama veya görevlendirme yoluyla özel eğitim kurumları kadrolarına yerleştirilmektedir. Ataması veya görevlendirmesi gerçekleştirilen müzik öğretmenlerinin, alan kapsamında ne kadar etkin bir eğitimden geçtikleri, söz konusu okullarda çalışırken edindikleri deneyimler, karşılaştıkları sorunlar ve geliştirdikleri çözüm önerilerinin araştırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu düşünce ile araştırmada Özel Eğitim Meslek Okulları ele alınmıştır olup, ana problem aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

“Özel Eğitim Meslek Okullarında gerçekleştirilen müzik eğitimi uygulamaları ve müzik öğretmenlerinin süreç içerisinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?”

1.2. Araştırma Soruları

Araştırma problemi doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Müzik öğretmenleri, özel eğitim alanındaki deneyimlerini ve aldıkları eğitimleri ne ölçüde yeterli bulmaktadırlar?
2. Müzik öğretmenleri müzik dersi kapsamında ne tür etkinlikler gerçekleştirmekte ve bu etkinlikleri gerçekleştirmede hangi problemler ile karşılaşmaktadırlar?
3. Velilerin müzik derslerine yaklaşımına, veliler ile yaşanan problemlere ve yapılan iş birliğine ilişkin müzik öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
4. Çalıştıkları kurumdaki müzik dersliğinin mevcut durumuna ilişkin müzik öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
5. Okul yönetiminin müzik derslerine yaklaşımına ilişkin olarak müzik öğretmenlerinin görüşleri ve yönetimden beklentileri nelerdir?
6. Müzik öğretmenleri, müzik eğitimi kapsamında hangi yaklaşım ve yöntemlerden yararlanmaktadırlar?
7. Müzik öğretmenlerinin “Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Eğitim Kitabı”nın yeterliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Müzik öğretmenleri Özel Eğitim Meslek Okulu müzik dersi kazanımlarını ve mevcut kazanımlara yönelik hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) uygulamasını ne ölçüde yeterli ve etkili bulmaktadırlar?
9. Müzik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
10. Müzik öğretmenlerinin özel eğitim alanından beklentileri nelerdir?

1.3. Amaç

Bu araştırmada Özel Eğitim Meslek Okullarındaki müzik eğitimi uygulamaları ve müzik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi ve bu sorunlara çözüm önerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Bu kapsamda araştırmanın amacı; Özel Eğitim Meslek Okulu müzik derslerinde gerçekleştirilen müzik eğitimi uygulamalarını tespit etmek ve müzik öğretmenlerinin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları değerlendirerek özel eğitimin güçlü bir ayağı olan müzik eğitiminin gelişimine katkı sağlamaktır.

1.4. Önem

Alanyazında (literatür) incelendiğinde Özel Eğitim Uygulama Okulları, Özel Eğitim İş Okulları, normal sınıflar, özel eğitim sınıfları vb. eğitim ortamlarında gerçekleştirilen müzik dersi uygulamalarına ve karşılaşılan sorunlara ilişkin çalışmaların olduğu görülmektedir (Karatağ, 2020; Kılıç, 2020; Korucu, 2005; Kutlu, 2018; Küyükoğlu ve Bulut, 2021;

Özdemir, 2021; Satır, 2018; Turan, 2006; Ünver, 2021). Bu kapsamda Özel Eğitim Meslek Okullarındaki uygulamaları ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin karşılaştığı sorunları ele alan bu tez araştırması, geçmiş yıllarda yapılan diğer çalışmalar ile birlikte ülkemizde özel eğitimde müzik eğitiminin gelişimine, alanyazına ve özel eğitim alanında çalışan müzik öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

1.5. Varsayımlar

Bu çalışmada, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin yapılan görüşmelerde gerçeğe uygun ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

“Özel Eğitim Meslek Okullarındaki Müzik Eğitimi Uygulamaları ve Müzik Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi” konulu bu araştırma, Ege Bölgesinde bulunan Özel Eğitim Meslek Okulları ve bu okullarda en az bir hizmet yılı çalışmış olan müzik öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. BÖLÜM

LİTERATÜR (ALANYAZIN)

Bu bölüm, kendi içinde iki kısımda ele alınmıştır. Birinci kısımda özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim; ikinci kısımda ise müzik öğretmenlerinin lisans eğitimi programında özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik aldıkları dersler ve içerikleri incelenmiştir. Bu kapsamda özel gereksinimli bireyler, özel eğitim ve ilkeleri, özel gereksinimli çocukların eğitim ortamları ve süreçleri, özel eğitim meslek okullarında müzik dersleri, müzik öğretim yöntem ve yaklaşımları, müzik öğretmenlerinin lisans eğitim süreci ve konu ile ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Özel Gereksinimli Bireyler

Tarihsel sürece bakıldığında özel gereksinimli bireylerin, özel eğitim anlayışının ortaya çıkmasından önce de var olduğu gerçeğiyle karşılaşılmaktadır. Var oluşlarından beri, bazı insanlar diğerlerinden bedensel, zihinsel ve ruhsal anlamda farklılıklar göstermişlerdir. Geçmişten günümüze bu farklılıklar kitleler tarafından: hastalık, ceza veya uğursuzluk olarak kabul edilmiştir. Bu anlayış doğrultusunda özel gereksinimi olan çocuklar birer eğlence aracı olarak kullanılmış, istismara uğramış, çoğu zaman ya ölüme terk edilmiş ya da öldürülmüşlerdir (Baykoç Dönmez ve Şahin, 2017; Cavkaytar, Melekoğlu ve Yıldız, 2014). Günümüzde ise söz konusu bireylerin toplumun bir parçası oldukları, günlük hayatta sosyal roller edindikleri görülmekle birlikte, sivil toplum kuruluşları, sosyal sorumluluk projeleri ve gönüllü kişilerin desteği ile söz konusu yetersizliklerinin engele dönüştürülmemesi için çalışmalar yürütülmektedir (Erbay, 2017; Fırat, 2008; Müzik Otizm, 2021).

Özel gereksinimli bireyler; doğum öncesi, doğum sonrası veya doğum sürecinde ortaya çıkan çeşitli gelişim problemleri nedeniyle normal eğitim programlarından yararlanamayan, kısmen yararlanan veya yararlandığı halde destek programlarına ihtiyaç duyan bireylerdir. Ayrıca özel gereksinimli bireyler her zaman normun altındaki bireyler olarak nitelendirilmeyip, bazıları bir veya birden çok konu alanında üstün performans sergileyebilirler (Baykoç Dönmez, 2017; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; Yıldız ve Tutuk, 2017).

Özel gereksinimli bireyler, gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak farklı yetersizlik gruplarına ayrılmaktadırlar. Bu gruplar genel olarak; zihinsel yetersizlik, özel öğrenme güçlüğü, bedensel ve ortopedik yetersizlik ve süregen hastalıklar, dil ve konuşma güçlüğü, işitme yetersizliği, görme yetersizliği, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), yaygın gelişimsel bozukluk, üstün ve özel yetenek ve çoklu yetersizlik olarak sıralanabilir (Bilgin, 2015; Kizir ve Çifci Tekinarslan, 2018; MEB, 2018).

2.2. Özel Gereksinimli Bireylerde Görülen Yetersizlik Türleri

Günümüzde özel gereksinimli bireylerin farklılıklarını ifade etmek amacıyla: engelli, sakat, özürlü, özel ihtiyaçlı veya sınırlı durumlu gibi ifadeler kullanılmaktadır. Bu bireyler normun dışı nitelendirilen gelişimsel farklılıklarını; doğum öncesi, doğum anı veya doğum sonrası süreçlerinde edinmektedirler (Baykoç Dönmez, 2017; Koparan, 2003). Bu kapsamda özel gereksinime ihtiyacı olan bireyler, sahip oldukları çeşitli nedenlerden ötürü bireysel ve eğitsel boyutta akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerdir (MEB, 2018; Yıldız ve Tutuk, 2017). Aşağıda yetersizlik türleri ile ilgili bilgilere kısaca yer verilmiştir.

2.2.1. Zihinsel Yetersizlik: Zihinsel becerilerin (bilişsel, sosyal, motor, dil) bir veya birden fazla duruma bağlı olarak normun altında performans sergilediği bir yetersizlik grubudur (Metin ve Işıtan, 2017). Zihinsel yetersizlik, 2018 yılında yayınlanmış olan Özel Eğitim Yönetmeliğinde (ÖEHY) dört grupta sınıflandırılarak özellikleri tanımlanmıştır (MEB, 2018).

- **Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Birey:** Bu bireyler bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim alanlarında yer alan hafif düzey sınırlılıkları nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bireylerdir (MEB, 2018). Bu bireylerin kaynaştırma sınıflarına yönlendirilmesi temel akademik ders kazanımlarını edinebilmeleri açısından oldukça önemlidir. Bununla birlikte hafif düzey zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin, ilerleyen yaşlarda bir meslek alanına yönlendirilerek o alana ilişkin bilgi ve beceri edinmeleri gerekli görülmektedir (Çifci Tekinarslan, 2011).

- **Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Birey:** Bu bireyler zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal uyum, pratik uyum ve öz bakım becerilerindeki sınırlılıklar nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında, özel eğitim ve destek hizmetlerine yoğun derecede ihtiyacı olan bireylerdir.

- **Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Birey:** Bu bireyler zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal, pratik uyum ve öz bakım becerilerindeki eksiklikler nedeniyle yaşam boyu süren, yoğun özel eğitim ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan bireylerdir.

- **Çok Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Birey:** Bu bireyler zihinsel yetersizliğin yanında öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamayan, yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan bireylerdir (MEB, 2018).

2.2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG): Sadece duyuşsal, nörolojik, fiziksel, ruhsal ve kültürel yetersizliğe sahip olmayıp, bununla birlikte dinleme, konuşma, okuma, yazma, mantık yürütme, problem çözme ya da matematik alanındaki yeteneklerin bir veya birkaçında

gözle görülür bozukluk veya zorluk yaşayan bireylerdir (Güçlücan, 2019; Salman, Özdemir, Salman ve Özdemir, 2016; Uçgun, 2003). ÖÖG'nin kendi içinde üç gruba ayrıldığı görülmektedir (Salman ve diğerleri, 2016; Şahin ve Gül Akoğlu, 2017; Yazgünoğlu ve Irmak, 2019).

- Okuma Güçlüğü (Disleksi): Bireyde konuşma veya okuma sırasında meydana gelen bozukluklardır. Bunlar; sözdiziminde meydana gelen hatalar, sözcükleri hatalı okuma, sözcükler arasında duraksama, okunan kelimenin tekrar okunması, sözcüklere fazladan hece eklemek, okurken satır atlamak ya da birbirine benzeyen harfleri karıştırmak şeklinde örneklendirilebilir.

- Yazma Bozukluğu (Disgrafi): Bireyde yazma sırasında meydana gelen bozukluklardır. Bunlar; harflerin şekillerin bozuk olması, yavaş yazma, boşluk bırakmama ya da fazla boşluk bırakma, satırları karıştırma şeklinde örneklendirilebilir.

- Matematik Bozukluğu (Discalculi): Sayısal becerileri gerçekleştirmede, buna ek olarak matematiksel kavramları (sayısal ve görsel) tanımada, kullanmada ve yazmada meydana gelen bozukluklardır. Bunlar; matematiksel sembollerin karıştırılması, işlemlerin tersten yapılması, geometrik şekillerin çiziminde zorlanılması ve sayıları oluşturan rakamların tersten yazılması şeklinde örneklendirilebilir.

2.2.3. Bedensel, Ortopedik Yetersizlik ve Süreğen Hastalıklar: Bedensel, ortopedik yetersizlik ve süreğen hastalıklar farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Bunlardan bazıları sinir sisteminin zedelenmesi, hastalıklar, kazalar veya genetik problemler nedeniyle; kas, iskelet veya eklemlerin kullanımı sırasında meydana gelmektedir. Bunlara ek olarak söz konusu yetersizlik uzuv yokluğu, gelişimsel gerilik veya bozukluk gibi durumlarda da görülebilir. Bu kapsamda bu bireyler özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duymaktadırlar (Demir, 2019; MEB, 2018; Tanı Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi, 2018). Söz konusu bireyler günlük hayatta rutinlerini karşılamada bir desteğe gereksinim duymayan bağımsız veya çok az bağımlı bireylerden; bir desteğe veya kişiye kesinlikle ihtiyaç duyan bireylere doğru 3 gruba ayrılırlar. Bu gruplar hafif derecede bedensel yetersizlik, orta derecede bedensel yetersizlik ve ağır derecede bedensel yetersizlik olarak sıralanabilir (Sazak Pınar, 2017). Skolyoz, kırıklar, serebral palsi, tibia vara, legg calve-pertes, çocuk felci, uzuvların yokluğu ve ekstremiteler uzunluk farkları bu yetersizlik grubuna örnek olarak verilebilir (Doğuş Üniversitesi, 2020; Kayıhan, 2017; Tanı Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi, 2018).

2.2.4. Dil ve Konuşma Güçlüğü: Dil ve konuşma güçlüğü birbirinden ayrı değerlendirilmesi gerekli görülen yetersizlik türlerindedir (Tanrıdağ, 2009). Bu kapsamda

konuşma bozukluğu genel olarak, bireyin iletişim kurabilme amacıyla, sözel dili etkili bir şekilde kullanamaması sonucu ortaya çıkan aksamalar olarak tanımlanmaktadır (Aydın Uysal ve Tura, 2018; Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014). Dil güçlüğü ise konuşma güçlüğüne ek olarak anlama, isimlendirme, yazma, okuma vb. diğer iletişim işlevlerini de içine almaktadır (Tanrıdağ, 2009). Bu doğrultuda dil ve konuşma güçlüğü; zihinsel, fiziksel ve duygusal gelişim özelliklerinden bağımsız olmayıp, söz konusu alanların herhangi birinde yaşanan bir aksama dil ve konuşmayı olumsuz yönde etkileyebilir (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Genel Müdürlüğü, 2008).

Gecikmiş konuşma, kekemelik, işitme yetersizliğine bağlı konuşma bozuklukları, artikülasyon bozuklukları, yarık damak ve beyin engeline bağlı konuşma bozuklukları, dil ve konuşma güçlüğü çatısı kapsamında değerlendirilmektedir (MEB ve Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2006).

2.2.5. İşitme Yetersizliği: İşitme yetersizliği, doğum sırası, öncesi veya sonrasında meydana gelen nedenlerden ötürü kulağın ses duyma yetisini tamamen veya kısmen kaybetme durumudur. Anne karnında kulak organının gelişmemesi, hamilelik esnasında annenin kullandığı ilaçlar veya maddeler, doğum sırasında bebeğin oksijensiz kalması, kulağın uzun süre yüksek sese maruz kalması, orta kulak kireçlenmesi gibi durumlar işitme kaybı ve yetersizliğinin sebepleri arasında gösterilebilir. İşitme kaybında kulak, işlevini çok az gerçekleştirebilir ya da hiç gerçekleştiremez. Bu nedenle bu bireyler, sahip oldukları yetersizlik durumuna bağlı olarak yaşadıkları güçlükler nedeni ile özel eğitim ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyarlar. Buna ek olarak dil gelişimi doğumla birlikte başlayan bir süreç olup, dil becerilerinin gelişimi için normal işitme aralığına sahip olmak oldukça önemlidir (Anonim, 2017; Avcıoğlu, 2011; Belgin ve Yücel, 2017). Bu kapsamda işitme yetersizliğinin, duyma becerisi ile birlikte dil, konuşma, sözel algılama gibi birçok beceri basamağını olumsuz etkilediği de düşünülebilir.

2.2.6. Görme Yetersizliği: Göz; beş duyu organından biri olup, bilgiyi öğrenme basamağında %80-85 oranında rolü olduğu kabul edilmektedir (Zorluoğlu ve Sözbilir, 2017). Bu kapsamda söz konusu bireylerin, zihinsel bir problemleri olmasa bile mevcut yetersizliklerinden ötürü bilgiyi öğrenme becerilerinin olumsuz yönde etkileneceği düşünülmektedir.

Görme yetersizliği, tek ya da her iki gözünde de kısmi veya tam görme kaybı ya da bozukluğu şeklinde görülmektedir. Bunlara ek olarak gözlerde protez olması ve renk körlüğü de görme yetersizliği grubunda değerlendirilmektedir (Akkır, 2019).

2.2.7. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB): DEHB tanısı almış çocuklar, büyümeye bağlı olarak gelişimsel dönemleri ile örtüşmeyecek derecede odaklanma problemleri, aşırı hareketlilik, dikkatsizlik, dürtüsellik (istekleri erteleyememe) ve kurallara uyum sağlamada güçlük yaşayabilirler (Doğan ve Işıtan, 2017; Kumari, Selvam ve Karki, 2020). Çocuklarda bilişsel ve davranışsal gelişimi olumsuz etkileyen DEHB, erkeklerde daha fazla görülebilmektedir. Söz konusu çocuklar, akranları ile geçimsizlik veya sınıf ortamında problemlerli davranış göstermeye eğilimlidirler (Asadi, Shakibael, Mazaheri ve Mianaei, 2020). DEHB tanısı almış bireyler sosyal hayatlarında problemler, dürtüsellik, aile içi sorunlar, eğitim sorunları, evlilik ve ebeveyn ilişkilerindeki sorunlar, madde bağımlılığı, anti sosyalite, depresyon ve erken cinsel ilişkiden kaynaklanan travmalar yaşayabilirler. Buna ek olarak bu bireylerde uyku bozukluğu problemi de yaygın olarak görülmektedir (Sadeghi, Shabani, Pakniyat, Karimian, Harorani ve Rajeh, 2020).

2.2.8. Yaygın Gelişimsel Bozukluk ve Otizm Spektrum Bozukluğu: Yaygın Gelişimsel Bozukluk (YGB) ve Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) eş anlamlı kavramlar olup, birey üzerindeki belirtilerinin doğumdan sonra üç yıl içinde ortaya çıktığı kabul edilmektedir (Bozhkova, Balandina ve Konovalov, 2020; Sağlık Bakanlığı Sağlık Geliştirilmesi Genel Müdürlüğü, 2021; Şahin, 2017). Amerikan Psikiyatri Birliğinin (2020) yaptığı tanıma göre “Otizm Spektrum Bozukluğu” (OSB), etkileri ve şiddeti her bireyde farklılık gösteren, düşünme, hissetme, dil ve sosyal hayatta ilişki kurma becerilerinde problemlere yol açan karmaşık bir gelişimsel bozukluktur”. Kızlara oranla erkeklerde yaklaşık üç-dört kat fazla rastlanan OSB tanısı almış bireyler, çok çeşitli yetenek ve becerilere sahip olabilmeleri birlikte, her zaman aynı davranış özelliklerini göstermeyebilirler (American Psychological Association [APA], 2020). Otizm tanılı bireyin genel belirtileri; başkalarıyla göz teması kurmaması, ismi söylendiğinde bakmaması, söyleneni işitmiyormuş gibi davranması, sallanması veya çırpınması, dönen cisimlere takılı kalması veya kendi kendine döndürmesi gibi davranış biçimleri ile örneklendirilebilir (Tohum Otizm Vakfı [THV], 2020). Otizm Spektrum Bozukluğu yetiştirme tarzı ve ekonomik koşullara bağlı olmaksızın, sınıf veya statü seçmeksizin tüm toplum ve coğrafyalarda görülebilen nörolojik bir bozukluk olup hayat boyu devam eder (Fujioka ve diğerleri, 2020; Sağlık Bakanlığı Sağlık Geliştirilmesi Genel Müdürlüğü, 2021). Otizm çeşitleri yaygın olmakla birlikte en çok bilinenler; otizm, Atipik otizm, Asperger sendromu, Çocukluk Dezintegratif Bozukluk, Rett sendromudur (Bozhkova, Balandina ve Konovalov, 2020; Du, Yiu ve King, 2020; Şahin, 2017).

2.2.9. Üstün ve Özel Yetenek: Üstün ve özel yetenek, geçmişten günümüze dikkatleri üzerine çeken ve tartışmalara açık bir kavram olarak görülmektedir. Geçmişte üstün

zekâyâya sahip bireyler, toplum tarafından tanrının bir hediyesi olarak kabul edilirken, Howard Gardner'ın 1983 yılında ortaya koyduğu çoklu zekâ kuramı ile birlikte zekânın tanımı, içeriği ve toplumun üstün yetenekli bireylere karşı bakış açısı da değişmiştir. Gardner kuramında, zekânın tek bir boyutta değerlendirilemeyeceğini, birden çok zekâ türünün olduğunu ve zekânın farklı boyutlarda ele alınması gerektiğini savunmuştur. Çoklu zekâ kuramı doğrultusunda, bir bireyin üstün yetenekli olarak kabul edilmesi, bireyin ortaya bir ürün çıkarabilmesine ek olarak, herhangi bir probleme etkili çözümler üretebilmesine de bağlıdır. Bu doğrultuda Gardner'ın tezine göre, bireyin üstün ve özel yetenekli kabul edilmesinde, zekâ ile birlikte yeteneğin de göz önünde bulundurulması gerekli görülmektedir. Çoklu zekâ kuramı kapsamında 20. yüzyıl başlarında, üstün zekâ kavramına ek olarak “üstün ve özel yetenek” kavramları da kullanılmaya başlamıştır. Bunlara ek olarak 21.yüzyıl dünyasında ise üstün yetenekli kavramı üstün zekâ kavramının yerini almış olup, ülkemizde de benzer şekilde üstün/özel yetenek kavramı kabul edilmekte ve kullanılmaktadır (Coşkun, Sağır ve Girli, 2019; MEB, 2018; Nacakçı ve Kurtuldu, 2011; Yuvacı ve Dağlıoğlu, 2016).

Üstün ve özel yetenek Dünya Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği tarafından şu şekilde tanımlanmıştır:

Irk, renk, kültür ve sınıf farkı gözetmeksizin, bir veya daha fazla alanda yaşlılarına kıyasla yüksek performans gösteren bireyleri içine alan gruptur. Bu bireylerin kendilerini gerçekleştirebilmeleri ve potansiyellerini ortaya çıkarabilmeleri için uygun öğrenme ortamının sağlanması oldukça önemlidir. Söz konusu bireyler yetenek alanlarında olduğu kadar, sosyal ve duygusal olarak da desteğe ve rehberliğe ihtiyaç duymaktadırlar (National Association for Gifted Children [NAGC], 2021).

Milli Eğitim Bakanlığı (2018) ise özel yeteneği, “yaşlılarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek performans gösteren bireyler” olarak tanımlamıştır (MEB, 2018).

Son olarak üstün zekâ, psikolojik olduğu kadar sosyolojik bir kavram olduğu kabul edilmekle birlikte, üstün zekânın tanımı konusunda henüz evrensel boyutta ortak bir karara ulaşılamadığı görülmektedir. Bu nedenle üstün zekâ tanımı günümüzde kişiler ve kültürler arasında farklılık göstermektedir (Sak, 2012).

2.2.10. Çoklu Yetersizlik: Çok engelli birey, birden fazla engeli olan birey ve çoklu yetersizliği olan birey gibi farklı kavramlarda karşımıza çıkmaktadır (Şafak, 2012). Bu kavramlar doğrultusunda mevcut tanımlara bakıldığında, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

çoklu yetersizliği “birden fazla alanda görülen yetersizlik nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan birey” olarak tanımlamıştır (MEB, 2018).

Çoklu yetersizlik, ağır ve çok ağır düzeydeki zihinsel yetersizliğe sahip bireylerle birlikte, işitme veya görme yetersizliği gibi ek olarak en az bir farklı yetersizliğe sahip bireyleri kapsamaktadır. Söz konusu bireylerin eğitimlerinin birçok alanda uzmanlaşmış kişi veya kişiler tarafından sistematik ve planlı bir şekilde yürütülmesi de oldukça önemlidir. Ayrıca çoklu yetersizliğe sahip bireyler akranlarından akademik olarak anlamlı düzeyde geride olup; okuma yazma, sayısal beceriler, sosyal ilişkiler, öğrenme ve dil konuşma güçlükleri kapsamında sorunlar yaşamaktadırlar (Sarı, 2011).

Yukarıda genel olarak tanımları yapılan yetersizliklere sahip bu bireyleri eğitmek, desteklemek ve onlara rehberlik etmek için, ebeveynlerin, öğretmenlerin ve çevrelerindeki yetişkinlerin sergileyecekleri ilgi ve alaka oldukça önemlidir (Shrawankar ve Shireen, 2020). Bu kapsamda özel gereksinimli çocukların küçük yaşlarda almaya başlayacakları eğitimin, temel becerilerin ve günlük rutinlerin kazanılması, sahip oldukları mevcut becerilerin destelenerek geliştirilmesi ve gelecekte bağımsız yaşama becerilerini edinebilmeleri açısından gerekli görülmektedir (Birkan, 2002; Bruns, LaRocco, Sharp ve Sopko, 2017; Darrow, 2011; Küçüker, 2001; Savucu, 2020). Bu anlayış doğrultusunda özel gereksinimli bireylerin, sahip oldukları eğitim haklarına yönelik düzenleme ve uygulamalar; ülkemizde ve dünyada “Özel Eğitim” çalışma alanı kapsamında yürütülmektedir (Akçamete, 2016).

2.3. Ülkemizde ve Dünyada Özel Eğitim Hizmetlerinin Temel İlkeleri ve Gelişimi

Özel eğitim, yaşadığımız yüzyılda sahip olduğumuz bedensel, zihinsel ve ruhsal farklılıklarımızı kabul ettiren ve bu konuda toplumsal farkındalığı arttıran disiplinlerden birisidir. Tarihsel sürece bakıldığında, özel gereksinimli bireyler hakkındaki veriler milattan önceki çağlara kadar uzanmakta olup, günümüz anlayışına uzak bir düşünce yapısının hâkim olduğu görülmektedir (İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, 2021).

İlk çağ ve orta çağ dönemlerinde, engelli bireylerin toplum tarafından hoşgörü ile karşılanmadıkları, uğursuzluk getirdikleri ve tanrının insanları cezalandırdığı anlayışı doğrultusunda çeşitli eziyetlere ve kasıtlı ölümlere maruz bırakıldıkları görülmektedir. Ancak İslamiyet ve Hıristiyanlığın, insanlık üzerinde yarattığı hümanist etki ile engelli bireylere yönelik ayrımcılığın, kısmen de olsa yerini sevgi, merhamet ve hoşgörüye bıraktığı görülmektedir. Rönesans ile birlikte insan hayatının önem kazanması, engelli çocukların eğitimini de olumlu bir şekilde etkilemiştir. Mevcut gelişmelerin olumlu yönde ilerlediği görülse de, söz konusu bireyler 15. yüzyıl sonlarına kadar toplum tarafından dışlanmaya, ağır ve yorucu işlerde çalıştırılmaya maruz bırakılmışlardır (Çitil, 2012).

Batıda özel eğitim alanındaki ilk çalışmaların 16. ve 17. yüzyıllarda başladığı görülmekle birlikte, 19. yüzyıla kadar açılan eğitim kurumlarının genellikle işitme, görme yetersizliği ve dil-konuşma problemi olan bireylerin eğitime yönelik olduğu görülmektedir. 20. yüzyıl ve sonrasına bakıldığında ise, zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin de eğitime yönelik gelişmeler yaşanmıştır. Dönemin kuramcıları, geliştirmiş oldukları yaklaşımlar ve yapmış oldukları çalışmalar ile günümüz özel eğitim yasa ve uygulama temellerinin oluşmasına katkıda bulunmuşlardır. Bu doğrultuda 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra da gelişmeler devam etmiş olup, özel gereksinimli bireyler için genel eğitim okullarında özel eğitim sınıfları açılmıştır. Amerika’da 1975 yılında “Tüm Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası” yürürlüğe girmiş olup, özel eğitim alanında köklü bir değişime imza atılmıştır. Yasa kapsamında eğitilebilir zihinsel yetersizliğe sahip çocuklar, genel eğitim sınıflarında eğitim haklarından faydalanırken; ağır yetersizliğe sahip çocuklar ayrı devlet okullarında eğitim haklarından yararlanmaya devam etmişlerdir (Çetinkaya, 2010; Çitil, 2012; Kargın, 2004).

Ülkemizde Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet dönemine bakıldığında da özel ihtiyaçlara sahip çocukların eğitimlerinde çeşitli gelişmelerin yaşandığı görülmektedir. Özellikle Osmanlı döneminde üstün yetenekli çocukların eğitimlerine yönelik olarak Enderun Mektepleri karşımıza çıkmaktadır (Erdoğan ve Genç, 2018).

Devletin önemli noktalarına getirilecek bireylerin, bireysel eğitime tabi tutulmaları gerekli görülmüş ve bu amaç doğrultusunda Enderun Mektepleri kurulmuştur. Yetenekli bireylerin Enderun Mekteplerine alınmasında, fiziksel yeteneklerinin olduğu kadar zihinsel yeteneklerinin de üst seviyede olmasına dikkate edilmiştir. Zekâ düzeyi ve yetenek bakımından akranlarından ayrılan bu çocuklar: devşirme, savaş esiri, yetenek testleri ve akrabalık ilişkisi gibi çeşitli yöntemler kullanılarak Enderun Mekteplerine alınmışlardır. Eğitimlerini başarıyla tamamlayan öğrenciler, devlet idaresinde çeşitli kademelerde görevlendirilmiştir (Akkaya ve Özkan, 2020; Gündüz, 2016). Bu açıdan Enderun Mektepleri, Osmanlı Devleti’nin sarayda, yönetimde, ordu ve bürokraside ihtiyaç duyduğu kadrolara nitelikli personel yetiştirmek için kurulmuş olan bir eğitim kurumu olarak kabul edilebilir (Özyiğit, 2011).

Dönemin ünlü düşünür ve felsefecilerinden sayılan Mevlana, Yunus Emre ve Hacı Bektaşî Veli’nin öğretileri doğrultusunda, Osmanlı toplumunda özel gereksinimli bireylere yöneltilen ayrımcılık ve ötekileştirmenin yerini; kardeşlik, sevgi ve hoşgörüyü bıraktığı kabul edilmektedir. Bu hoşgörü ve kabul anlayışı doğrultusunda Enderun Mekteplerinden sonra ilk olarak 1889 yılında işitme yetersizliği ve dil-konuşma problemine sahip bireyler için “Dilsizler Mektebi” açılmıştır. Bunu takip eden süreçlerde görme yetersizliği olan bireyler

için aynı kurumun içinde ayrı bir sınıf oluşturulmuş, bununla birlikte işitme ve görme yetersizliği olan bireylere yönelik eğitimler Cumhuriyet dönemine kadar devam etmiştir (Çitil, 2012; Günay ve Görür, 2013; Yıldız ve Tutuk, 2017).

Cumhuriyet Döneminde özel eğitim alanında yapılmış olan gelişmelere bakıldığında eğitimin oldukça önem kazandığı, ancak özel gereksinimli bireylerin eğitimi kapsamında 1950’li yıllara kadar etkili bir gelişme olmadığı görülmektedir (Kargın, 2004). 1921’de İzmir’de Sağlık Bakanlığına bağlı olarak kurulan “Sağır, Dilsiz ve Körler Okulu” 1924 yılında Sağlık Bakanlığına; 1950’li yıllarda ise Milli Eğitim Bakanlığına devredilmiştir (Akçamete, 2016). Bu kapsamda bir özel eğitim kurumunun ilk defa Milli Eğitime Bakanlığı’na bağlanması, söz konusu bireylerin toplumda eğitilebilir bireyler olarak görülmeye başlandığının ilk adımları olarak kabul edilebilir.

Yine 1952-1953 yıllarında özel gereksinimli bireylerin eğitimleri kapsamında Gazi Üniversitesinde “Özel Eğitim Şubesi” kurulmuş olup, profesyonel eğitimci yetiştirme çalışmalarına başlanmıştır. Bu gelişme Türkiye’de özel eğitim alanında uzman personelin yetiştirilmesi kapsamında ilk adım olup, açılan bölüm iki dönem mezun verdikten sonra kapatılmıştır. Ayrıca aynı yıllarda kurulan “Psikolojik Servis Merkezleri”, günümüz Rehberlik Araştırma Merkezlerinin (RAM) temelini oluşturmuştur (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1996; Yıldız ve Tutuk, 2017). 1955 yılında özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri kapsamında, Ankara’da iki ayrı devlet okulunda açılan özel eğitim sınıflarında, zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere eğitim verilmiştir. Bu gelişme günümüzde normal okullarda açılan “özel eğitim sınıfı” uygulamasının da temelini oluşturmuştur (Baykoç Dönmez ve Şahin, 2017). 1957 yılında ise “Korunmaya İhtiyacı Olan Çocuklar Kanunu” yürürlüğe girmiştir. Özel gereksinimli çocuklar, yasanın 22. maddesi kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından koruma ve güvence altına alınmıştır (Baykoç Dönmez ve Şahin, 2017).

1961’de çıkarılan “İlköğretim ve Eğitim Kanunu” ile özel gereksinimli bireylerin toplumda üretken konuma getirilmesi ve özel eğitime ilişkin maddeler yer almakta olup, ilk defa “Özel Eğitim Yönetmeliği” yayınlanmıştır (Baykoç Dönmez ve Şahin, 2017; T.C. Resmi Gazete, 12 Ocak 1961, 10705). 1964 yılına gelindiğinde ise Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi açılmış olup, 1967 yılında üniversite bünyesinde özel eğitim bölümü tekrar açılmıştır. Açılan bölümün temel amacı, farklı yetenek ve yetersizliklere sahip olan bireylerin ilgi, ihtiyaç ve becerileri dikkate alınıp; aile, yöneticiler ve toplumdaki diğer birimler ile iş birliği halinde çalışarak özel gereksinimli bireylere eğitim verebilecek profesyonel eğitimcilerin yetiştirilmesi olarak belirlenmiştir. İlerleyen yıllarda Hacettepe Üniversitesi,

Anadolu Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi gibi lisans kurumlarında da özel eğitim alanı kapsamında gelişmelerin olduğu görülmektedir (Baykoç Dönmez ve Şahin, 2017).

1983 yılına bakıldığında özel eğitim ile ilgili tanımlar, ilkeler, kurumlar ve görevleri, özel gereksinimli öğrencilerin tanımlanmaları, yerleştirilmeleri ve izlenmelerine yönelik olarak “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” yürürlüğe girmiştir. Bunlara ek olarak ilk defa Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 42. maddesinde, “kimse eğitim öğretim hakkından yoksun bırakılamaz” hükmü yer almıştır. Mevcut gelişmeler kapsamında normal gelişim gösteren öğrenciler ile birlikte, özel gereksinimli öğrencilerin de eğitim hakları koruma altına alınmıştır. (Baykoç Dönmez ve Şahin, 2017; T.C. Resmi Gazete, 9 Kasım 1982, 17863).

1997 yılında “573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname” yayınlamıştır. Kararname’de “Tanılama-Değerlendirme-Yerleştirme”, “Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi”, “Okul Öncesi Eğitimi”, “İlköğretim”, “Ortaöğretim”, “Yükseköğretim” ve “Yaygın Eğitim” başlıklarına yer verilmiştir. Ayrıca “Özel Eğitim Desteği”, “Değerlendirme” ve “Eğitim Programları” ele alınmış ve tanımlanmıştır. Bu kararname ülkemizde özel gereksinimli çocuklara yönelik en kapsamlı yasal düzenleme olarak kabul edilmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2014).

Son olarak 2000 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde özel gereksinimli bireylere yönelik tanılama süreçleri, yerleştirme ve değerlendirme hizmetleri detaylı bir şekilde açıklanmıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2014). Özel eğitim alanında olan gelişmelere bakıldığında, Cumhuriyetin kuruluşundan bugüne kadar batı ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de olumlu gelişmelerin yaşandığı görülmektedir.

Günümüzde özel eğitim hizmetleri, gelişim özellikleri bakımından yaşlarına göre farklılık gösteren bireylerin, ihtiyaçları ve becerileri dikkate alınarak hazırlanan programlarla gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda özel eğitim önceden planlanan bir eğitim süreci olup, söz konusu bireyler bu programlardan kısmi veya tam zamanlı olarak yararlanabilmektedirler (Baykoç Dönmez, 2017; MEB ve Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2006). Bu anlayış doğrultusunda özel eğitim alanının belirli bir düzen ve disiplin içerisinde eğitsel çalışmalarını sürdürdüğü görülmektedir.

Özel eğitim hizmetlerinin planlı, sistematik ve hedefe yönelik sunulması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özel eğitim temel ilkeleri:

- Bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak eğitim hizmetlerinin sunulması,
- Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılması,
- Özel eğitim hizmetlerine erken dönemde başlanması,

- Özel eğitim hizmetlerinin özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan, toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanıp yürütülmesi,
- Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitsel performansları doğrultusunda amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitim görmelerine öncelik verilmesi,
- Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini sürdürebilmeleri için kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması,
- Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için BEP geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması,
- Ailelerin, özel eğitim sürecinin her aşamasına aktif katılmalarının sağlanması,
- Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik faaliyette bulunan sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde çalışılması olarak belirlenmiştir (MEB, 2018).

Özel eğitim hizmetlerinin yukarıda verilen ilkeler doğrultusunda yürütülmesi eğitimin sistematik, düzenli ve etkili bir süreç olması açısından oldukça önemlidir. Özel gereksinimli öğrencilerin gelişim düzeyleri ve hazırbulunuşlukları göz önünde tutularak, sosyal çevrelerinden soyutlanmadan erken yaşta eğitime başlamaları, gelişim özelliklerini birçok açıdan olumlu yönde etkileyebilir. Özel gereksinimli öğrenciler ile çalışan bütün uzman ve eğitimcilerin, öğrencilerin eğitsel performansları doğrultusunda eğitim sürecini tasarlamaları ve yönetmeleri, bu bireylerin gelişimleri ve özel eğitim temel ilkeleri kapsamında gerekli görülmektedir.

2.4. Özel Eğitimde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP)

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) öğrenci merkezli olup, engelli çocukların eğitimi için önemli bir yol haritasıdır. Bu kapsamda BEP, öğrencinin gelişim özellikleri göz önünde tutularak, belirlenen kısa ve uzun hedefler doğrultusunda hazırlanmaktadır. Eğitim süreci boyunca takip edilen BEP, öğrenci performansını en üst seviyeye taşımak amacıyla hazırlanır. Öğrencinin gelişim özellikleri dikkate alınarak oluşturulan uzun ve kısa hedeflerin belirlenmesinde, öğretmen tek yetkili kişi değildir. Bu kapsamda öğretmen, veli, öğrenci ve idari personelin iş birliği içinde çalışması gerekli görülmektedir (Lee-Tarver, 2006).

Özel gereksinimli çocuklar uygun tanılama ve değerlendirme olmadan BEP hizmetinden yararlanamazlar. İlk BEP, tanı ve değerlendirme süreci tamamlandıktan sonra,

öğrencinin yönlendirildiği eğitim kurumuna gönderilir. Daha sonraki süreçlerde öğrencinin gelişim özellikleri, ihtiyaç ve becerileri göz önünde bulundurularak BEP hazırlanır (Güçyeter, 2017; Harvey, Farquharson, Schneider-Cline, Bush ve Yeager Pelatti, 2020). BEP’ler özel gereksinimli öğrencinin; mevcut eğitim düzeyini, uzun-kısa hedeflerini, gelişim sürecini, alacağı destek hizmetlerini, edinilmesi gereken kazanımların tarih aralığını ve sürelerini kapsamaktadır. Bu nedenle hazırlanan programların işlevsel olması ve akademik olarak ölçülebilir hedefleri içermesi oldukça önemlidir (Goodwin, Farquharson, Yeager Pelatti, Schneider-Cline, Harvey ve Bush, 2022; Şahin, Yaban ve Acar, 2017). Bu sebeple özel gereksinimli çocukların eğitim programlarının ayrıntılı bir şekilde gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi alacakları eğitim hizmeti açısından oldukça önemlidir.

Özel eğitim kurumlarında çalışan müzik öğretmenlerinin de BEP doğrultusunda, öğrenciyi tanımaları, oluşturulan mevcut kazanıma yönelik günlük plan hazırlamaları ve hazırlanmış günlük planları ders sürecinde uygulayabilmeleri gerekli görülmektedir. Bununla birlikte etkili bir sınıf ortamı oluşturmaları, okul yönetimi ve aile ile iş birliği içinde olmaları, eğitim sürecinde anlık meydana gelebilecek problemlere pratik çözüm önerileri geliştirebilmeleri, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim haklarından üst düzeyde yararlanabilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Akbulut, 2006; Şahin, Işıtan ve Gündüz, 2017).

BEP ülkemizde ilk olarak 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde yasal bir zorunluluk olarak ifade edilmiştir (Çolak, 2013). Bununla birlikte BEP, Özel Eğitim Yönetmeliği’nde şu şekilde tanımlanmıştır:

“Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren bir özel eğitim programıdır (MEB, 2018: 1).”

ABD’de 1997 yılında yeniden yürürlüğe giren Engelli Bireyler Eğitim Yasası’nda (IDEA) da, özel gereksinimli çocukların eğitsel ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik hedefleri tanımlaması ve gerekli müdahaleleri ayrıntılı olarak belirtmesi nedeniyle BEP’in gerekliliğine yer verilmiştir (Winkelstern ve Jongsma, 2016). Bu açıdan 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile 1997’de tekrar yürürlüğe giren Engelli Bireyler Eğitim Yasası’nın çeşitli yönlerden benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Günümüzde özel gereksinimli bireyler, ihtiyaçları ve becerileri göz önünde bulundurularak gereksinimlerine uygun eğitim kurumlarında eğitimlerini sürdürmektedirler. Bu bireylerin eğitim aldıkları ortamlar, en az sınırlandırılmış normal sınıflardan, en fazla

ayrıştırılmış olan evde bakım veya hastane ortamı arasında farklılık göstermektedir (Batu, Kırcaali- İftar ve Uzuner, 2004; Cavkaytar, 2011).

2.5. Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Gördükleri Kurumlar ve Özel Eğitim Meslek Okulları

Günümüzde, özel gereksinimli bireylerin de diğer bireyler gibi toplumda yer alma hakkı olduğu kabul edilmektedir. Hatta uygun eğitim almaları durumunda, mevcut yetersizlikler avantaja dahi dönüşebilmektedir. Öğrencinin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak, kısmi veya tam zamanlı olmak üzere en az kısıtlayıcı eğitim ortamında bulunması eğitsel ve sosyal açıdan gerekli görülmektedir. Bu nedenle normal sınıflar (kaynaştırma), özel eğitim sınıfları ve özel eğitim okulları sosyal yalıtımın en az olduğu, en az ayrıştırılmış eğitim ortamları arasında gösterilmektedir (Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004). Aşağıda özel gereksinimli öğrencilerin eğitim haklarından yararlandıkları eğitim kurumlarına yer verilmiştir.

2.5.1. Özel Eğitim Kurumları: Özel gereksinimli bireyler hayatlarının büyük bir bölümünü ancak öğrendikleri bilgi ve beceriler ile devam ettirebilirler. Bu nedenle okul kavramı, normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi özel gereksinimli çocukların gelişimlerinde de büyük ve etkili bir rol oynamaktadır (Özbeşler ve Duyan, 2009).

Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin özel eğitim haklarından faydalandıkları Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlar aşağıda belirtilmiştir:

- Özel Eğitim Okulu Kapsamındaki Anasınıfları
- İşitme Engelliler İlköğretim Okulları
- Görme Engelliler İlköğretim Okulları
- Hastane İlköğretim Okulları
- Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları
- Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler İlköğretim Okulları
- Otizmlili Çocuklar Eğitim Merkezleri (ilköğretim)
- Otizmlili Çocuklar İş Eğitim Merkezleri (Ortaöğretim)
- Orta-Ağır Düzeyde Zihinsel Engelliler Eğitim Uygulama Okulları (İlköğretim)
- Özel Özel Eğitim İlköğretim Okulları
- Özel Eğitim Sınıfları
- Kaynaştırma Eğitimi (İlköğretim)
- Özel Eğitim İş Okulları
- Kaynaştırma Eğitimi (Ortaöğretim)

- Rehabilitasyon Merkezleri
- Bilim ve Sanat Merkezleri (Üstün ve Özel Yetenek)
- Özel Eğitim Meslek Liseleri (İşitme Engelliler)
- Özel Eğitim Meslek Lisesi okullarıdır (Baykoç Dönmez, 2017; Çitil, 2012; Nacakçı ve Dalkıran, 2016).

Yukarıda yer verilen kurumlar hafif, orta-ağır zihinsel yetersizlik ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitim gördükleri kurumlardır. Özel ihtiyaçlara sahip öğrencilerin tanılanmaları Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından yapılmaktadır. Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu, öğrencinin tanısı ve en az sınırlandırılmış eğitim ortamı ilkesi gereğince, öğrenciyi ilgili eğitim programına yönlendirmektedir. RAM yönlendirme yaparken ve öğrencinin ihtiyaç ve gereksinimlerini dikkate alırken, okul veya kurum adına yer vermemektedir (Güven ve Balat, 2006; Özak, Vural ve Avcıoğlu, 2008).

Bahsi geçen eğitim kurumları kapsamında normun üstünde kabul edilen özel yetenekli öğrenciler, Bilim ve Sanat Merkezlerinde yetenek ve becerileri doğrultusunda eğitim görmektedirler. Bununla birlikte normun altında kabul edilen hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrenciler; özel eğitim sınıfı, yarı zamanlı kaynaştırma veya tam zamanlı kaynaştırma çatısı altında normal okullarda eğitim almaktadırlar. Orta düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrenciler, normal okulların özel eğitim sınıflarında veya özel eğitim kurumlarında eğitimlerini sürdürmektedirler. Bunlara ek olarak sekiz yıllık zorunlu eğitimini başarı ile tamamlayan hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrenciler ise bir iş veya mesleğin temel becerilerini edinebilmek amacıyla meslek eğitim okullarında eğitimlerine devam etmektedirler (Çolak, 2001; Kaya, 2013).

2.5.2. Özel Eğitim Meslek Okulları: Özel eğitim mesleki eğitim okulları, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim gördüğü okullardan biridir. Bu okullar özel gereksinimli öğrencilere verdiği mesleki eğitimin yanı sıra akademik becerilerin kazandırılmasını da hedeflemektedir. Söz konusu okullar bir mesleğe yönelik nitelikli birey yetiştirme hedefi doğrultusunda, günümüz iş koşulları ve istihdam ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak mesleki eğitim çalışmalarını gerçekleştirmektedir. Özel eğitim meslek okullarında öğrenciler yeterlikleri doğrultusunda sistematik programlar ile yetiştirilip, eğitimlerini tamamlamaları durumunda işgücüne dâhil edilmeleri ve topluma kazandırılmaları amaçlanmaktadır (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2015).

Mesleki eğitim okulları, ilköğretim programını tamamlayan, hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe, otizme, işitme veya görme yetersizliğine sahip öğrencilerin eğitim gördükleri

durumlardır. Söz konusu okullar mevcut yetersizlik durumlarından ötürü; genel, mesleki ve teknik ortaöğretim programlarına devam edemeyecek öğrencilerin, bir iş veya mesleğe yönelik bilgi ve becerileri edinebilmeleri amacıyla eğitim vermektedir. Bununla birlikte görme veya işitme yetersizliği olan öğrenciler, ayrı okullarda eğitim haklarından yararlanmaktadırlar. Meslek okullarında da öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre BEP hazırlanmakta olup, hazırlanan programlar doğrultusunda eğitim verilmektedir. Meslek eğitim okullarının diğer okullardan başlıca farkı, mevcut meslek alanlarına yönelik bakanlıkça hazırlanan mesleki eğitim programlarıdır. Özel eğitim meslek liselerinde, bir ders saati süresi 40 dakika olup, sınıf mevcudu 15 kişi ve altı ile sınırlıdır. Atölye ve laboratuvarlarda okutulan uygulamalı meslek derslerinde gruplar en fazla 10 öğrenciden oluşmaktadır. Okullardaki dersler özel eğitim öğretmenleri tarafından verilmektedir. Ancak din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi alanlarına ilişkin dersler ile meslek dersleri, ilgili alan öğretmenleri tarafından okutulmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin, alan öğretmenleri tarafından okutulan bu derslerde eğitim süreçlerine destek olmak amacıyla sınıf içinde bulunmaları gerekli görülmektedir (MEB, 2018).

İlk eğitim öğretim yılında tüm meslek alanlarına yönelik atölye ve laboratuvarlarda eğitim verilmektedir. Bunlara ek olarak meslek alanları ve dalları hakkında da genel bilgilendirme yapılmaktadır. Bu kapsamda okulda BEP geliştirme biriminin aldığı kararlar doğrultusunda 9. sınıfın sonunda öğrencilerin alan ve dal seçimleri gerçekleştirilir. Eğitim gördükleri mesleki alan doğrultusunda öğrenim gören öğrenciler, son sınıfta işletmelerde mesleki staj eğitimi görürler. Öğrencilerin İşletmelerde mesleki eğitime başladığı tarihten itibaren sigorta ile ilgili iş ve işlemleri yapılır. Öğrenciler dönem sonlarında karne, eğitim gördükleri programı başarı ile bitirmeleri durumunda ise “Özel Eğitim Meslek Okulu Diploması” almaya hak kazanırlar. Aldıkları diploma, Özel Eğitim Meslek Okulu mezunu olan bireylere yükseköğretime devam etme ve bağımsız iş yeri açma hakkı tanımamaktadır. Ancak özel gereksinimli öğrenciler kamuda çalışmaları durumunda meslek lisesi mezunlarına tanınan özlük haklarından yararlanmaktadırlar (MEB, 2018).

Tablo 1*Zihin Yetersizliği Olan Öğrenciler için Meslek Programları*

<u>Meslek Programları</u>	
Bilişim Teknolojileri Alanı	Metal Teknolojisi Alanı
Büro Yönetimi Alanı	Mobilya ve İç Mekan Tasarımı Alanı
El Sanatları Alanı	Motorlu Araçlar Teknolojisi Alanı
Gıda Teknolojisi Alanı	Seramik ve Cam Teknolojisi Alanı
Giyim Teknolojisi Alanı	Tarım Alanı
Güzellik Saç ve Bakım	Tekstil Teknolojisi Alanı
İnşaat Teknolojisi Alanı	Tesisat Teknolojisi Alanı
Kimya Teknolojisi Alanı	Yiyecek İçecek Hizmetleri Alanı
Konaklama Hizmetleri Alanı	Zihin, İş ve Meslek Ahlakı
Matbaa Teknolojisi Alanı	

Tablo 1’de özel eğitim meslek okulları kapsamındaki mesleki eğitim programları yer almaktadır. Bu kapsamda Özel Eğitim Meslek Okulları’nda toplam 19 meslek programı olduğu görülmektedir (MEB, 2020). Bununla birlikte Özel Eğitim Meslek Okullarındaki bazı meslek alanlarının, özel gereksinimli bireylere iş sağlama yönündeki hedefleri şu şekildedir:

- Gıda Teknolojisi alanında zihinsel yetersizliği olan bireylere; çay işleme elemanı yardımcısı, ekmek üretim elemanı yardımcısı, zeytin işleme elemanı yardımcısı, lokum üretim elemanı yardımcısı, sert şeker üretim elemanı yardımcısı, gıda işleme paketleme elemanı yardımcısı, bant elemanı vb. mesleki yeterliklerin kazandırılması amaçlanmaktadır.

- Konaklama ve Seyahat Hizmetleri alanında, zihinsel yetersizliği olan bireylere; bagaj görevlisi yardımcısı, santral görevlisi, çamaşırhane elemanı yardımcısı, malzeme taşıyıcısı, oda temizleyicisi yardımcısı vb. mesleki yeterliklerin kazandırılması amaçlanmaktadır.

- Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanında, zihinsel yetersizliği olan bireylere; saç şekillendirme elemanı yardımcısı, manikür elemanı yardımcısı ve depilasyon uygulayıcısı vb. mesleki yeterliklerin kazandırılması amaçlanmaktadır.

- Tarım alanında, zihinsel yetersizliği olan bireylere; bitki yetiştirme, fidan üretme, meyve- sebze yetiştirme, genel bitki yetiştirme elemanı yardımcısı, tahıl yetiştirici yardımcısı, endüstri bitkileri yetiştirici yardımcısı, çayır, mera ve yem bitkileri yetiştirici yardımcısı, ilaç ve baharat bitkileri yetiştirici yardımcısı, çiçek ve çevre düzenleme elemanı yardımcısı vb. mesleki yeterliklerin kazandırılması amaçlanmaktadır.

- Yiyecek İçecek Hizmetleri alanında, zihinsel yetersizliği olan bireylere; hamur hazırlayıcı, kurabiyeci, gözlemeci, pideci, ekmekçi, simitçi, pizzacı, erişte hazırlayıcı, kek hazırlayıcı, sebzeleri pişirmeye hazırlayıcı, servis ön hazırlayıcısı, taşıyıcı boş toplayıcı, servis

elemanı yardımcısı, içecek hazırlayıcı, elde ve makinede bulaşık yıkayıcısı, bulaşıkhaneye temizleyicisi vb. mesleki yeterliklerinin kazandırılması amaçlanmaktadır (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2015).

Yukarıda verilen mesleki amaçlar doğrultusunda eğitim veren mesleki eğitim okullarının, özel gereksinimli öğrencilerin sistematik ve planlı çalışma becerisi kazandırmalarını, gelecekte bağımsız ve kendilerine yetebilen bireyler haline gelmelerini hedeflediği görülmektedir.

Özel gereksinimli bireyler meslek okullarında haftada 30 saat eğitim almaktadırlar. Meslek okullarında okuyan özel gereksinimli bireylerin sorumlu oldukları dersler şunlardır: Türkçe, matematik, sosyal hayat, din kültürü ve ahlak bilgisi, müzik, görsel sanatlar, kişisel ve mesleki gelişim, rehberlik, sosyal hayat, kültürel ve sportif faaliyetler, iş ve meslek ahlakı.

Tablo 2

Özel Eğitim Meslek Okulu Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi

Dersler	Sınıflar ve Ders Saatleri			
	9	10	11	12
Türkçe	3	3	3	3
Matematik	2	2	2	2
Sosyal Hayat	2	2	2	2
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	1	1	1
Müzik	2	2	1	1
Görsel Sanatlar	2	2	1	1
Beden Eğitimi	2	2	1	1
Rehberlik	1	1	1	1
Sosyal, Kültürel ve Sportif Faaliyetler	-	-	3	3
İş Eğitimi ve Meslek Ahlakı	15	15	15	15
Toplam Ders Saati	30	30	30	30

Tablo 2’de Özel Eğitim Meslek Okulunda eğitim gören özel gereksinimli bireylerin sınıf bazında gördükleri dersler, derslerin haftalık saatleri ve haftalık toplam ders saati sayıları yer almaktadır (MEB, 2020). Bu kapsamda özel eğitim meslek okullarında okuyan öğrenciler 9. ve 10. sınıflarda haftada ikişer saat, 11. ve 12. sınıflarda ise birer saat müzik dersi görmektedirler.

2.6. Özel Eğitim Meslek Okullarında Müzik Dersleri

Müzik dersleri özel eğitim okullarında verilen derslerden biri olup, normal öğrencilerin eğitimlerinde olduğu gibi özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde de büyük rol oynadığı görülmektedir (Coyne, Dwyer, Kennedy ve Petter, 2000; Çay, 2020; Diamantes, Young ve MecBee, 2002; Kaleci, 2017; Olenchak, 1995; Pektaş, Düzkantar ve Yurga, 2016; Yurteri ve Akdemir, 2019). Bu kapsamda müzik eğitimi bireye planlı ve sistematik bir anlayış

doğrultusunda kendi yaşantısını temel alarak, müzikal davranış kazandırma süreci olup, müzik eğitimi ile bireyin çevresiyle olan uyum ve iletişiminin daha düzenli, etkili ve verimli olması beklenmektedir (Uçan, 1990; Uçan, 1994). Müzik eğitimi çocukları bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak olumlu yönde etkilemektedir (Özgül, 2014).

Belirlenen hedef doğrultusunda planlanan ve uygulanan müzik eğitimi çalışmaları, özel gereksinimli öğrencilere çeşitli bilgi ve becerileri kazandırma konusunda etkili bir araçtır. Bu bilgi ve beceriler; göz kontağı kurabilme, dinleme becerisi kazanma, yardımlaşma ve paylaşmayı öğrenme, ekip çalışmalarında uyumlu olma, güven duygusu geliştirebilme, dili geliştirme ve etkili kullanma, sesi doğru bir şekilde kullanma, vücudu koordineli bir şekilde kullanma, odaklanma becerisi kazanma, ifade etme becerisini geliştirme ve çeşitli kavramların öğretilmesi vb. şekilde sıralanabilir (Artan, 2001; Eren, Deniz ve Düzkanar, 2013; Kocabaş ve Özeke, 2012). Müzik öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerin müzik derslerinden en üst düzeyde verim alabilmelerini hedeflemeli; öğrencilerin gelişim özelliklerini ve süreç içerisinde yaşanabilecek problem durumlarını göz önünde bulundurmalıdır. Bunlara ek olarak müzik öğretmenleri; öğrencilerin yetersizlik durumu, gelişim düzeyi, ikinci bir yetersizlik durumlarının olup olmadığı ve sahip oldukları yetersizliklere bağlı olarak hangi sınırlılıklara sahip oldukları konusunda bilgi sahibi olmalıdır (Artan, 2017; Şahin, Karaaslan, Çoban ve Ercan, 2016).

Özel eğitim meslek okullarında, diğer tüm akademik ve branş derslerinde olduğu gibi, müzik dersleri de bakanlık tarafından belirlenen kazanım ve alt kazanımlar doğrultusunda yürütülmektedir. Bu kapsamda öğrencinin becerileri ve geliştirilmeye ihtiyaç duyulan yönleri dikkate alınarak belirlenen kazanımlar doğrultusunda, sene içindeki müzik dersi çalışmaları müzik öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Tablo 3'te bakanlık tarafından belirlenmiş, Özel Eğitim Meslek Okulu müzik dersi kazanımlarına yer verilmiştir (MEB, 2019).

Tablo 3*Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Dersi Kazanımları*

<u>Müzik Dersi BEP Kazanımları</u>	
<u>Kazanımlar</u>	<u>Alt Kazanımlar</u>
Gürültüyle müzik seslerini birbirinden ayırt eder.	<ul style="list-style-type: none"> • Duyduğu seslerin gürültü olup olmadığını söyler. • Duyduğu seslerin müzik sesi olup olmadığını söyler.
Sesini doğru kullanır.	<ul style="list-style-type: none"> • Sesini kullanırken düzgün duruş alır. • Sesini kullanırken ağzını gerektiği kadar açar. • Sesini kullanırken doğru nefes alıp verir.
Şarkı seslendirir.	<ul style="list-style-type: none"> • Şarkıyı dinler. • Şarkının sözlerini söyler. • Şarkının sözlerini ezgiye uygun olarak söyler.
Grupla şarkı seslendirir.	<ul style="list-style-type: none"> • Şarkıya birlikte başlar. • Şarkının sözlerini grup ile aynı anda söyler. • Duraklamalarda grupla birlikte hareket eder. • Nefes alıp vermede grupla birlikte hareket eder. • Şarkıyı birlikte bitirir.
Birlikte şarkı söylemeye istekli olur.	<ul style="list-style-type: none"> • Birlikte düzenli şarkı söylemekten sevinç duyar. • Söylenen şarkıya isteyerek katılır.
Bildiği ezgileri doğru seslendirir.	<ul style="list-style-type: none"> • Doğru nefes alarak söyler. • Ritme uygun söyler. • Ses aralıklarını doğru söyler.
Müzik ve çevre sağlığı ilişkilerinin farkında olur.	<ul style="list-style-type: none"> • Gürültünün çevre sağlığına olan etkisini söyler. • Çevreyi rahatsız etmeden müzik yapma ve dinlemenin gerektiğini söyler.
Belirli gün, hafta ve ders konularına ilişkin şarkıları tanır.	<ul style="list-style-type: none"> • Belirtilen şarkının hangi gün, hafta ve ders konusuna ilişkin olduğunu söyler. • Belirtilen gün, hafta ve ders konusuna ilişkin öğrendiği şarkıların adlarını söyler.
Müziğimizdeki türleri tanır.	<ul style="list-style-type: none"> • Türk halk müziğinin bir müzik türü olduğunu söyler. • Türk sanat müziğinin bir müzik türü olduğunu söyler. • Popüler müziğinin bir müzik türü olduğunu söyler. • Marşların bir müzik türü olduğunu söyler. • Klasik müziğin bir müzik türü olduğunu söyler.
Dağarcığındaki müzikleri türlerine göre ayırt eder.	<ul style="list-style-type: none"> • Bildiği müziklerinden şarkıların adlarını söyler. • Bildiği müziklerinden türkülerin adlarını söyler. • Bildiği müziklerinden marşların adlarını söyler.
Müziğimizdeki türlerden edindiği örnekleri seslendirir.	<ul style="list-style-type: none"> • Türk halk müziğinden örnekler söyler. • Türk sanat müziğinden örnekler söyler. • Popüler müzikten örnekler söyler. • Okul eğitim müziğinden örnekler söyler.
Çevresindeki çalgıları kullanım özelliklerine göre tanır	<ul style="list-style-type: none"> • Belli başlı vurularak çalınan çalgıların adlarını söyler. • Belli başlı üflenerek çalınan çalgıların adlarını söyler. • Belli başlı dokunarak çalınan çalgıların adlarını söyler. • Belli başlı sürtünerek çalınan çalgıların adlarını söyler.

Çalgıları seslerine göre tanır.	<ul style="list-style-type: none"> • Sesi dinletilen çalgıyı gösterir. • Sesi dinletilen çalgının adını söyler.
Ses ve çalgı kullanarak müzik yapar.	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrendiği şarkıları söyler. • Öğrendiği çalgıları çalar. • Öğrendiği şarkıları çalıp söyler.
Şarkı, şiir ve tekerlemelerin temel hız basamaklarını ayırt eder.	<ul style="list-style-type: none"> • Dinletilen şarkıların hız basamağını (çabuk, yavaş, orta hız) söyler. • Dinletilen şiirin hız basamağını (çabuk, yavaş, orta hız) söyler. • Dinletilen tekerleme, sayışmanın hız basamağını (çabuk, yavaş, orta hız) söyler.
Dağarcığındaki şarkı, şiir ve tekerlemeleri hız basamaklarına uygun söyler. Ritim tutar.	<ul style="list-style-type: none"> • Dağarcığındaki şarkıları belirtilen hız basamağında söyler. • Dağarcığındaki şiirleri belirtilen hız basamağında söyler. • Dinlediği müziğin ritmine uygun vücudunu hareket ettirir. • Dinlediği müziğin ritmine uygun eliyle vuruşlar yapar. Dinlediği müziğin ritmine uygun ayağıyla vuruşlar yapar. • Dinlediği müziğin ritmine uygun eliyle ve ayağıyla vuruşlar yapar. • Dinlediği müziğin ritmine uygun ritim aletiyle vuruşlar yapar.
Müzikli oyunlarla ilgili beceriler geliştirir.	<ul style="list-style-type: none"> • Oyunun hareketlerini sözsüz ve müziksiz olarak yapar. • Oyunun hareketlerini sözlerine ve müziğine uygun yapar. • Oyunun hareketlerini sözlerine ve müziğine uygun grupla birlikte yapar.
Müzikli oyunlara katılmaya istekli olur.	<ul style="list-style-type: none"> • Oyunlarda isteyerek görev alır. • Oyunun kurallarına uyar. • Oyundaki rolünü yerine getirir.
İstiklal Marşı'nın anlamını bilir.	<ul style="list-style-type: none"> • İstiklal Marşı'nın Türk ulusunun bağımsızlık marşı olduğunu söyler. • Okullarda bayrak töreninde İstiklal Marşı'nın okunduğunu söyler.
İstiklal Marşını doğru söyler	<ul style="list-style-type: none"> • İstiklal Marşı'nın sözlerini doğru söyler. • İstiklal Marşı'nın sözlerine uygun ezgisini söyler.
Bayrak töreninde yapılması gerekenleri bilir.	<ul style="list-style-type: none"> • Bayrak töreninde sıraya girilmesi gerektiğini söyler. • Bayrak töreninde "hazır ol" durumuna geçilmesi gerektiğini söyler. • Bayrak töreninde İstiklal Marşı'na eşlik edilmesi gerektiğini söyler.
Bayrak törenine katılır.	<ul style="list-style-type: none"> • Sıraya girer. • "Hazır ol" durumuna geçer. • İstiklal Marşı'na eşlik eder.
Atatürk ile ilgili düzeyine uygun şarkılar seslendirir.	<ul style="list-style-type: none"> • Atatürk ile ilgili düzeyine uygun şarkıların sözlerini anlamlarına uygun söyler. • Atatürk ile ilgili düzeyine uygun şarkıların sözlerini

Atatürk ile ilgili müzik etkinliklerine katılmaktan zevk alır.	<p style="text-align: center;"><u>ezgisine uygun söyler.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Atatürk ile ilgili düzenlenen müzik etkinliklerinde isteyerek görev alır. • Atatürk ile ilgili görev aldığı müzik etkinliklerinin isteyerek gerektirdiği çalışmaları yapar.
--	---

Tablo 3'te Özel Eğitim Meslek Okullu müzik dersi kazanımlarına ve alt kazanımlara yer verilmiştir (MEB, 2019). Bu kapsamda Özel Eğitim Meslek Okulları müzik derslerinde ses, söyleme, müzik türleri, çalgı türleri, müzikte hız, ritim, çalgı çalma ve söyleme, müzikal oyun, İstiklal Marşı ve belirli gün ve haftalarda gerçekleştirilen müzikal etkinliklere katılım vb. konulara yer verildiği görülmektedir.

Müzik dersi kazanımlarına yönelik hazırlanmış olan Özel Eğitim Meslek Okulu müzik dersi kitabı, ortaöğretim kademesine yönelik hazırlanmış tek yayın olup, en son baskısı 2018 yılında yayınlanmıştır (Göktürkler, Kaplan ve Coşgun Başar, 2018). Özel Eğitim Meslek Okulu müzik eğitimi kitabının ünite ve içerikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 4*Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Dersi Kitabı Ünite ve İçerikleri*

<u>Ünite ve İçerikler</u>	
Ünite 1: Ses	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gürültü ve Müzikal Sesler 2. Ses nedir? Ses kaynakları nedir? <ul style="list-style-type: none"> • Ses nedir? • Ses kaynakları nelerdir? Kaç çeşittir? 3. Sesimiz, Sesi Doğru Kullanma, İnsanda Ses Değişimi ve Ses Sağlığımız <ul style="list-style-type: none"> • Sesimiz • Sesi Doğru Kullanma • İnsan Sesinde Değişim ve Ses Sağlığımız 4. Müzikte Kullandığımız Sesler <ul style="list-style-type: none"> • İnsan Sesleri • Çalgı Sesleri • Yapay Sesler 5. Şarkı Söyleyelim 6. Müzik ve Çevre Sağlığı İlişkisi
Ünite 2: Hız ve Ritim	<ol style="list-style-type: none"> 1. Şarkı, Şiir ve Tekerlemelerin Hız Basamakları <ul style="list-style-type: none"> • Şarkılarımızda Hız • Şiirlerimizde Hız • Sayışma ve Tekerlemelerimizde Hız 2. Ritim <ul style="list-style-type: none"> • Ritim Nedir? • Beden Ritmi, Müziğe Uygun Hareket Edebilme • Ritim Çalgısı Yapalım
Ünite 3: Müziğimizde Tür	<ol style="list-style-type: none"> 1. Belirli Gün ve Haftalarda Söylediğimiz Şarkılar 2. Yurdumuzda Belli Başlı Müzik Türleri <ul style="list-style-type: none"> • Türk Halk Müziği • Türk Sanat Müziği • Pop Müzik • Çok Sesli Çağdaş Türk Müziği • Evrensel Müzik
Ünite 4: Çalgılarımız	<ol style="list-style-type: none"> 1. Çalınış Özelliklerine Göre Çalgılar <ul style="list-style-type: none"> • Vurmalı Çalgılar • Üflemeli Çalgılar • Telli Çalgılar • Tuşlu Çalgılar 2. Çalgıların Çıkardıkları Sesler
Ünite 5: İstiklal Marşı ve Atatürk	<ol style="list-style-type: none"> 1. İstiklal Marşı'nın Kabulü 2. Bayrak Töreni 3. Atatürk Sanat ve Müzik Görüşleri <ul style="list-style-type: none"> • Atatürk'ün Sanat ve Sanatçılar Hakkındaki Görüşleri • Atatürk'ün Müzik Hakkındaki Görüşleri

Tablo 4’te özel eğitim meslek okulları, müzik eğitimi kitabında yer alan üniteler ve içeriklerine yer verilmiştir (Göktürkler, Kaplan ve Coşgun Başar, 2018). Bu kapsamda meslek okulu müzik dersi programlarında; ses, hız, ritim, müzik türleri, enstrümanlar, İstiklal Marşı ve Atatürk konularının yer aldığı görülmektedir.

Alanyazında özel eğitim meslek okulları müzik ders kitabının incelenmesine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olup, Karabulut ve Öz Nişli (2020) yapmış oldukları çalışmada özel eğitim uygulama okullarında okutulan ders kitaplarının görsel düzen-tasarım, içerik, dil-anlatım ve ölçme değerlendirme açısından yeterliğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Öğretmenlerin ders kitaplarını görsel düzen-tasarım, içerik ve dil-anlatım yönünden yeterli; fakat ölçme ve değerlendirme yönünden yetersiz buldukları yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte alanyazında Özel Eğitim Meslek Okulu müzik dersi kazanımlarına ve okutulan müzik ders kitabının içeriğine ilişkin bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Yukarıda yer alan kazanımlar doğrultusunda öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve becerileri dikkate alınarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının (BEP) hazırlanması, müzik derslerinin planlı ve sistematik sürdürülebilmesi açısından oldukça önemlidir. Bununla birlikte BEP hazırlanırken, öğrencinin gelişim düzeyi ve yetersizlik grubu gözlemlenmeli, programa dâhil edilen kazanımın öğrenciyi gelişimsel açıdan ileriye götürmesi hedeflenmelidir. Müzik öğretmenlerinin, müzik öğretiminde var olan yöntem ve yaklaşımları bilmelerinin ve müzik derslerinde bunlara yer vermelerinin, müzik dersi kazanımlarının öğrencilere aktarılabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Müzik eğitimi ve öğretimi süreci; planlama, uygulama, değerlendirme ve değerlendirme sonuçlarından yararlanarak tekrar planlama olmak üzere bir döngü halinde tasarlanmalıdır. Bu açıdan öğrenme sürecinin en zor basamağı planlama basamağıdır. Planlama sürecinde öğretilmesi gereken kazanıma uygun yöntem ve tekniklerin seçimi önemlidir. Planlama ne kadar düzgün ve hedefe yönelik yapılırsa yapılsın yöntem ve teknikler doğru seçilmediği sürece etkili bir öğrenim süreci gerçekleşmeyecektir (Gürgür, 2012).

Türk Dil Kurumu’na göre “yöntem”, ulaşılmaya istenen amaç veya sonuca yönelik izlenen yol olarak tanımlanırken; “yaklaşım”, bir problemi ele alış biçimi olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2021). Bu kapsamda müzik eğitiminde de, bireylere müzikal becerilerin kazandırılması amacı doğrultusunda birçok pedagojik yaklaşım ve çeşitli öğretim yöntemlerinin geliştirildiği görülmektedir.

2.7. Genel Öğretim Yöntemleri

Genel öğretim yöntemleri, çeşitli birçok farklı dalda eğitim veren öğretmenlerin; eğitim sürecinin kalitesini arttırmak ve öğrencilerin alanlarına yönelik kapsamlı eğitim

almaları amacıyla kullandıkları yöntemlerdir. Bu yöntemlerden bazıları öğrenci, bazıları ise öğretmen odaklıdır. Bir kısmı ise hem öğrenci hem öğretmen odaklı olup, eğitim sürecinde öğretmen ve öğrenciyi eş değer bir şekilde aktif tutarak karşılıklı etkileşim sağlamaktadır. Bu kapsamda genel öğretim yöntemlerine aşağıda yer verilmiştir.

2.7.1. Anlatım Yöntemi: Bu yöntem bir konuda bilgisi ve donanımı olan kişinin bildiklerini kendinden daha az bildiği varsayılan birine anlatmasıdır (İşkar, 2021). Anlatım yöntemi konuyla ilişkili bir bilgiyi ya da bir konuyu alıcıya aktarırken kullanılmaktadır. Öğretmen merkezli bir öğretim yöntemidir. Anlatım yönteminin olumlu yönleri; bilginin aynı anda birden fazla kişiye ulaşması, dinleyicilerin konuya ilişkin toplu olarak bilgiyi edinmesi ve kısa zamanda çok fazla bilginin alıcıya ulaşması olarak sıralanabilir (Özeke, b.t.). Bu yöntemi kullanan bir eğitimci, işlenen konuyu öğrenci seviyesine uygun olacak şekilde hazırlamalı ve sınırlı bir zaman diliminde öğrencilere aktarmalıdır (Anonim, 2017).

2.7.2. Soru-Cevap Yöntemi: Öğretmenin hazırladığı soruları öğrencilerin sözel olarak cevaplandığı, öğretmen-öğrenci merkezli bir öğretim modelidir. Bu yöntemde öğretmenin pekiştirici kullanması öğrencide istek ve motivasyonu artırabilir. Bununla birlikte öğretmenin soru sorma tekniğine hâkim olması öğretim yöntemi açısından gerekli görülmektedir. Öğretmenin soru sorma tekniğini doğru kullanması, öğrencilerde düşünme, değerlendirme ve yaratıcılık yönlerinin gelişmesine yardımcı olabilir (Özeke, b.t.). Bunlara ek olarak soru-cevap yöntemi öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını ve odaklanmalarını desteklerken, konuları tekrar gözden geçirmelerine, kendilerini değerlendirmelerine ve eksiklerini tespit edebilmelerine yardımcı olur (Anonim, 2017).

2.7.3. Problem Çözme Yöntemi: Problem çözme bilimsel araştırma yöntemlerini temel alan, öğrenci merkezli bir yöntemdir. Problem çözme; öğrencide bilimsel yöntemleri kullanmayı, öğrencinin araştırmacı yönünü geliştirmeyi destekler. Bunlara ek olarak öğrenciye keşfetme ve yeni bir ürün ortaya çıkarma amacı doğrultusunda fayda sağlar (Özeke, b.t.). Bu yöntemde gerçek hayat ile ilişkili karşılaşılan problemler ele alınır, tanımlanır, çözüme yönelik gerekli veriler toplanır ve değerlendirilir. Değerlendirmeler sonucu üretilen çözüm yolları uygulanır ve ele alınan problem çözüme ulaştırılır (Anonim, 2017). Söz konusu yöntem öğrencide karar verme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirirken, öğrenci hem süreç içerisinde hem de ortaya koyduğu ürün kapsamında değerlendirilir (Anonim, 2017).

2.7.4. Gözlem Yöntemi: Eğitsel bir amaç doğrultusunda, bir konuya ilişkin kavram, olgu ya da varlığın sistematik bir şekilde incelenmesine dayalı bir öğretim yöntemidir. Gözlem sadece göz ile değil tüm duyu organları ile gerçekleştirilebilir (Anonim, 2017). Bu

yöntemde konu, amaç, yer ve süre için ayrıntılı planlama yapılmalı, gözlemeden önce “ne”, “nasıl” ve “neden gözlemlenmeli” sorularına yanıt aranmalıdır (Ataman Kömez, 2017). Bu kapsamda eğitsel süreç içerisinde gözlemin planlı ve sistemli olarak gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir.

Gözlemin eğitsel anlamda avantajları; öğrencilerin bilgiye kendi duyularıyla ulaşması ve bilgiyi kaynağından edinmeleri, öğretimi eğlenceli hale getirmesi, bilimsel inceleme becerileri kazanmada etkili bir yöntem olması ve öğrenmeyi kalıcı hale getirmesi olarak sıralanabilir (Anonim, 2017).

2.7.5. Gezi Yöntemi: Araştırma, inceleme ve eğitsel amaçlar doğrultusunda okul tarafından planlanan ve gerçekleştirilen ziyarete yönelik etkinlikleri kapsamaktadır. Bu yöntemde öğrencilere gerçek dünyayı görme fırsatı sağlanmaktadır. Bununla birlikte ders veya konu ile ilişkisi olmayan ziyaretler eğitsel anlamda değer taşımazlar (Ataman Kömez, 2017).

Gezinin eğitsel anlamda avantajları: öğrencinin yerinde bilgiyi öğrenmesi, tüm derslerde kullanılabilmesi, öğrencileri araştırma ve öğrenmeye güdülemesi, çevresel faktörlerin eğitimde kullanılmasına zemin hazırlaması, öğrencilerin bilgiyi yerinde ve doğrudan öğrenmelerine imkân sağlamasıdır (Ataman Kömez, 2017).

2.7.6. Rol Oynama Yöntemi: Rol Oynama, öğrencinin duygu ve düşüncelerini, başka bir kimlik aracılığı ile ifade etmesini sağlayan bir öğretim modelidir. Öğrenciler önceden hazırlanmış bir metne bağlı kalarak verilen etkinliği gerçekleştirirken, diğer yandan da canlandırdıkları oyunda verilen mesaj, durum veya konuyu, yaparak ve yaşayarak öğrenirler (Anonim, 2017). Bu yöntem öğrencilerde empati kurma, iletişim kurma ve kendini ifade edebilme vb. becerilerin gelişimini destekler. Bunlara ek olarak topluluk önünde kendini ifade etmekten çekinen öğrenciler, oynadıkları rol sayesinde kendilerini ifade etme becerilerini ve özgüven duygularını geliştirirler (Veznedaroğlu, 2016).

2.7.7. Grup Tartışması Yöntemi: En az iki veya daha fazla kişinin, bir problemin çözümü ve değerlendirmesi kapsamında, fikir alışverişinde bulunmaları ile gerçekleştirilen bir öğretim yöntemidir (Anonim, 2017). Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi arttıran bu yöntem, öğrencileri etkili, yaratıcı ve eleştirel düşünmeye yönlendirir. Ayrıca öğrencilerin karşılıklı uzlaşabilme, farklı düşünceleri görme ve değerlendirme, dinleme, not alma, kendi düşüncelerini gözden geçirme, saygı, hoşgörü ve farklılıkları kabul etme vb. becerileri edinmelerini desteklerken, sosyal ve duyuşsal gelişimlerine de katkı sağlar (Anonim, 2017; Veznedaroğlu, 2016).

2.7.8. Örnek Olay İnceleme Yöntemi: Örnek olay inceleme yöntemi öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Bu açıdan yaşanmış veya yaşanma olasılığı yüksek olay veya durumlar analiz edilir. Bu yöntemde genellikle toplumsal sorunlar üzerinde tartışılır ve öğrencilerden çözüm önerilerini dikkate alarak mevcut olayı yeniden tasarımları istenir. Öğretmen bu süreçte hazırlamış olduğu sorular ile tartışmayı yönlendirir. Ayrıca yöntem öğrencide problem çözme, tartışma ve eleştirel düşünme becerilerine de katkıda bulunur. Örnek olay incelemesinin avantajları; empati oluşturma, sosyal becerilerin gelişmesi, üst düzey düşünme becerisi ve davranışı kazanma, gelecek hayata hazırlık yapma ve gerçek yaşamda meydana gelen durumlarla karşı karşıya kalarak öğrenme olarak gösterilebilir. Yöntemin dezavantajları: planlamasının zor olması, küçük gruplarla yürütülmesi, maddiyat ve zaman açısından ekonomik olmaması ve psikomotor davranışlara katkı sağlamaması şeklinde sıralanabilir (Işkar, 2021).

2.7.9. Gösterip Yaptırma Yöntemi: Gösterip yaptırma yönteminde öğretmen aktarılacak bir beceri ya da prensibin nasıl yapılması gerektiğini öğrenciye öncelikle kendi gösterir, ardından öğrenciden kendisini aynı şekilde taklit ederek yapmasını ister. Gösterip yaptırma görsel ve işitsel etkileşimin oldukça yoğun yaşandığı bir yöntemdir. Bireysel yetenek ve beceri gerektiren disiplinlerde kullanım ve verim alma açısından oldukça etkilidir. Söz konusu yöntemin kalabalık sınıflarda uygulanması dezavantaj yaratabilir. Bu yöntemde öğretmenin asıl hedefi, öğrencide anlamının gerçekleşip gerçekleşmediğini gözlemesi ve ona göre yeniden bir yol haritası çizmesidir (Özeke, b.t.). Gösterip yaptırma, öğrencinin öğretilmesi istenen beceriyi yaparak ve yaşarak öğrenmesine ortam hazırlayan ve öğrenim sürecinde duyu organlarına yer veren bir yöntem olduğu için öğrenmenin kalıcılığını da arttırmaktadır (Veznedaroğlu, 2016). Bu kapsamda gösterip yaptırma hem öğrenci, hem öğretmen merkezli bir yöntem olup, psikomotor becerilerin gelişiminde oldukça etkili bir yöntemdir. Ayrıca öğrencinin davranışı beceri haline getirebilmesi için “tekrar” büyük önem taşımaktadır (Özeke, b.t.).

2.7.10. Gösteri Yöntemi: Öğretmen ya da bir uzmanın, psikomotor bir davranışın nasıl yapılabileceğini öğrencilere göstermek için uyguladığı bir öğretim yöntemidir. Öğretmen bu yöntemde öğrenciye bilgiyi bir takım araç, gereç ve materyali görsel olarak kullanarak aktarır. Bu nedenle bu yöntemde hem işitsel, hem de görsel olarak uyarılım söz konusudur. Ayrıca öğrenciler dinleme, izleme ve bilgiyi alma durumunda buldukları için öğretmen merkezli bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Ataman Kömez, 2017). Gösteri yönteminde gösterip yaptırma yönteminden farklı olarak öğretmen yapar, uygular, gösterir; öğrenciler ise sadece izler (Anonim, 2017).

Gösteri yönteminin faydaları arasında öğrenciyi hem işitsel, hem de görsel olarak uyarması, öğrencileri konu veya motor bir davranış konusunda bilgilendirmesi gösterilebilir. Ayrıca sadece gösterenin araç-gerece ihtiyaç duymasından dolayı da ekonomik bir yöntemdir (Ataman Kömez, 2017; Anonim, 2017).

2.7.11. Yaratıcı Drama Yöntemi: Drama yoluyla öğrenme bir durum, olay veya kişinin canlandırılması bir diğer deyişle dramatize edilmesidir (İşkar, 2021). Yaratıcı dramada herhangi bir senaryo ya da yazılı metin yoktur. Kişiler doğal bir ortamda içlerinden geldiği gibi, kendi bilgi ve yaratıcılıklarını ortaya koyarak, doğaçlama şekilde canlandırma yaparlar (Anonim, 2019). Bu nedenle sunuş ve sergileme oldukça önemlidir (İşkar, 2021). Bu yöntem öğrencilerde; duygu ve düşünceleri ifade etme yaratıcı düşünme, problem çözme, konuşma, özgüven, anlama ve algılama, yaratıcılık, empati gibi çeşitli sosyal ve duyuşsal becerilerin gelişimine katkıda bulunur (Veznedaroğlu, 2016; Anonim, 2017).

2.8. Genel Müzik Öğretim Yöntemleri

Genel müzik öğretim yöntemlerinin, genel öğretim yöntemleri ile örtüştüğü ve uygulama açısından benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu kapsamda Kaybal (2016) yapmış olduğu tez çalışmasında, müzik dersinin anlatım ve uygulanmasında kullanılan genel öğretim yöntem ve teknikleri ile müzik öğretim yöntem ve tekniklerinin arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda genel öğretim yöntem ve teknikleri ile müzik öğretim yöntem ve teknikleri arasında ortak noktalar bulunduğu gibi birbirine uygun olmayan yönlerinin olduğu da tespit edilmiştir.

Bu kapsamda müzik eğitiminde kullanılan genel müzik öğretim yöntemleri;

- Anlatma Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi,
- Tartışma Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi,
- Soru-Cevap Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi,
- Karşılıklı Konuşma Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi (Karşılıklı Müzik Öğretim Yöntemi)
- Görüşme Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi,
- Araştırma/İnceleme Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi,
- Sunma/Alma Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi,
- Bulma/Keşfetme Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi,
- Yaratma/Üretme Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi,
- Oyunlama/Oyunlaştırma Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi,
- Rol Yapma Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi,

- Örnek Olay İnceleme Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi,
- Yaşam Öyküleme Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi,
- İş birliği Yapma Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi,
- Paylaşma Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi,
- Sorun Çözme Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi,
- Gösterme/Yaptırma Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi,
- Çalışma/Çalıştırma Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi,
- Yapma/Yaşama Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi,
- Tasarlama/Gerçekleştirme Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi,
- Öğrenmeyi Öğretme Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi,
- Öğrenme Yaklaşımları Geliştirme Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemidir (Uçan ve diğerleri, 1999, akt; Kaybal, 2016).

Yukarıda verilen genel müzik öğretim yöntemlerinden birçoğu sınıf, grup ve birebir derslerde müzik öğretmenlerinin yararlandığı yöntemler olup, alanyazın taramasında her birinin kapsam ve içeriğine yönelik bilgiye ulaşılamamıştır.

2.9. Özel Müzik Öğretim Yöntemleri

Özel müzik öğretim yöntemlerinin, genel müzik öğretim yöntemlerinin aksine belli kişilerin kişisel gözlem, tecrübe ve deneyimleri ile şekillenerek geliştiği görülmektedir. 20.yüzyıl tarihsel sürecinde kronolojik olarak ilk Dalcroze ardından sırasıyla Kodaly ve Orff, en son ise Suzuki müzik öğretim yaklaşımı geliştirilmiştir (Ertekin ve Küçükosmanoğlu, 2016). Bu kapsamda özel müzik öğretim yöntemleri başlığı altında günümüzde, müzik öğretmenleri tarafından yaygın olarak kullanılmakta olan yöntem ve yaklaşımlardan: Orff-Schulwerk, Kodaly, Dalcroze ve Suzuki'ye yer verilmiştir.

2.9.1. Orff-Schulwerk Yaklaşımı: Orff-Schulwerk Yaklaşımı, Carl Orff (1895-1982) adlı Alman besteci ve müzik eğitimcisi tarafından, bireyde ritim duygusu ve yaratıcılığının artırılması amacıyla geliştirilmiştir (Özen, 2004). Orff geliştirdiği yaklaşımında, müziği teorik olarak öğretmeyi destekleme dışında, devinim ve ritim ile yapılandırılacak yeni bir müzik eğitimi anlayışını hedeflemektedir (Kalyoncu, 2006). Bu nedenle Orff-Schulwerk yaklaşımı müzik, dans ve jimnastiği birbiriyle bir bütün kabul edip, müzik eğitiminde; ritim, hareket ve doğaçlama gibi içgüdüsel öğelere önem vermiştir (Çevik, 2007). Bu açıdan bakıldığında Orff-Schulwerk öğretisinin felsefesi, bireyin özgürce hareket etmesini, doğaçlama yapmasını, kendini müzikle ifade etmesine imkân sağlamasıdır (Kaya, 2015). Orff-Schulwerk yaklaşımı elementer müzik anlayışı üzerine kuruludur. Bu kapsamda

müzik yapmak için bireyin özel bir yeteneğe sahip olması beklenmez. Orff Yaklaşımı'nda önemli olan bireyin öncelikle sahip olduğu potansiyelinin farkına varması, sonra içinden gelen müziği en temel haliyle dışa vurabilmesidir (Toksoy ve Beşiroğlu, 2006). Bu kapsamda elementer müzik ve hareket eğitimi herkes tarafından öğrenilebilir, tecrübe edilebilir bir süreç olup; katı bir müzik öğretimi olarak değil, temel müzikal deneyimlerin kazandırıldığı ve müzik dersi ön şartlarının oluşturulduğu bir süreç olarak kabul edilmektedir (Kalyoncu, 2006). Orff-Schulwerk öğretisinde drama, düşüncenin beden diliyle ifadesidir. Drama ile birey; grup üyelerine saygılı olmayı, özgür olmayı, yaratıcılığını ön plana çıkarmayı, neleri yapıp neleri yapamadığını keşfeder. Doğaçlama ile sosyalleşir, özgüven kazanır, ritmik ve estetik hareketlerle kendini geliştirir. Doğaçlama, Orff-Schulwerk öğretisinde çalgılarla yapılmakta olup, Orff çalgılarının yeri eğitim süreci içerisinde oldukça önemlidir. Orff Çalgıları ile gerçekleştirilen doğaçlama çalışmaları, bireyin kendini özgürce ifade edebilmesini desteklemektedir (Çevik, 2007). Son olarak Orff-Schulwerk yaklaşımının temel öğelerinden olan Orff çalgıları, her yaş ve yetenek grubunun kolaylıkla çalabileceği, herhangi bir bilgi birikimine sahip olmayı gerektirmeyen, doğaçlama yapmaya elverişli çalgılardır. Solo icradan daha çok, toplu müzik yapma sürecine hitap eden Orff çalgıları; vurmali çalgılar, ksilofon ailesi, blok flüt ailesi, basit yaylı ve telli çalgılardan oluşmaktadır (Tekin Gürgen, 2006).

2.9.2. Kodály Yöntemi: Kodály yöntemi, Zoltan Kodály tarafından “müzik herkes içindir” felsefesi doğrultusunda ortaya çıkmış ve geliştirilmiştir. Bu yaklaşım bireyin kendi kültürüne ait materyaller ile müzikal okuma-yazma becerisi kazandırmayı ve var olan müzikal becerilerini en üst düzeye çıkarmayı amaçlamaktadır. Kodály özellikle küçük yaştaki çocukların eğitimi ile ilgilenmiş olup, müzik eğitiminin mümkün olduğunca erken yaşta başlaması gerektiğini savunmuştur (Özeke, 2007; Yıldırım, 2009).

Kodály bireyin gelişim süreçleri takip edilerek şekillendirilmiştir. Bununla birlikte yöntem, ritmik heceler (ta- titi), Curwen'ın el işaretleri (Fonomimi) ve “Yer Değiştirebilen Do” sistemi ile gerçekleştirilen bir solfej eğitimi kapsamaktadır (Aycan, 2017).

Kodály yönteminde derslere çocuğun kültürüne ait parçaların kulaktan öğretilmesi ile başlanır. Öğretilecek bir müzik fikri oyun ve şarkılar eşliğinde çocuğa farkında olmadan çalıştırılır ve ardından sembollerle gösterilir. Kodály kapsamında yürütülen müzik dersi süreçlerinde, bilinenden bilinmeyene anlayışı hâkimdir. Bu sebeple işitsel beceriler tam anlamıyla geliştirilmeden, müziksel sembollere yer verilmez. Yaratıcılık gerektiren etkinlikler öğretim aşamalarına uygun olacak şekilde sürece dâhil edilir (Tekin Gürgen, 2006).

2.9.3. Suzuki Yöntemi: Japon kemancı ve pedagog Shinichi Suzuki, yeteneğin sadece doğuştan oluşmadığını, doğru eğitim ve potansiyeli ortaya çıkarabilecek bir çevre ile yeteneğin sonradan da edinilebileceği düşüncesinden yola çıkarak, Suzuki yöntemini geliştirilmiştir. Suzuki ortaya koymuş olduğu yaklaşım doğrultusunda, çocuğun doğduğu andan itibaren oluşmaya başlayan dil gelişimini incelemiştir. Bununla birlikte bireyde zaman içinde gelişen müzikal yeti ve becerilerin de, aynı ana dil öğrenimi gibi meydana gelebileceğini savunmuştur. Bu kapsamda Suzuki ortaya koyduğu yaklaşım ile üç yaşından itibaren enstrüman eğitimine başlanabileceğinin altını çizmiştir (Brody, 2020; Sever, 2019).

Suzuki ortaya koyduğu yaklaşımın uygulama aşamasında bazı gerekliliklere dikkat çekmiştir. Bu ilkelerin; erken başlamak, görerek öğrenmek, dinleme, mükemmel hâkimiyet, ortak repertuar, grup çalışması, topluluk karşısında çalma, aile ilgisi, çalışma, eğitimli öğretmenler ve sevgi olduğu görülmektedir (Özal, 2007).

2.9.4. Dalcroze Yöntemi: Dalcroze metodu İsveçli müzisyen ve müzik eğitimcisi Emile Jaques Dalcroze tarafından, müziği hareket yoluyla öğrenme düşüncesi doğrultusunda ortaya çıkmıştır. Metodun önemli öğeleri; eurhythmic (ritmik jimnastik), solfej ve doğaçlamadır. Dalcroze bu öğelerin eksiksiz bir müzik eğitimi süreci için gerekli olduğunu savunmuştur (Özal, 2007). Bu yaklaşım bireyde müzikal birikim ve anlayışın oluşabilmesi, geliştirilebilmesi ve mevcut potansiyelin en üst düzeye çıkabilmesi için erken yaşta müzik eğitiminin önemine dikkat çekmiştir. Bununla birlikte müzik eğitimi sürecinde beden dilinin kullanılması da oldukça önemlidir (Kemalbay Eren, 2019). Bu açıdan bakıldığında Dalcroze; eurhythmic, beden ve müziğin ortak noktada bulunduğu tek müzik öğretim modelidir.

Öğretim süreci öğrencilerin ritim becerilerini edinmeleri, ritmi bedenlerinde hissetmeleri ve uygulamalarıyla sağlanır ve süreç içerisinde piyanodan yararlanır. Bu yöntemde doğaçlamanın yeri oldukça önemlidir. Öğrencilerin özgürce düşünebilmeleri, sınırların dışına çıkabilmeleri ve pratik düşünme yetilerini geliştirebilmeleri amaçlanmaktadır. Bu nedenle Dalcroze yaklaşımı doğrultusunda çalışan bir müzik eğitimcisinin, kendini birçok alanda geliştirmesi oldukça önemlidir (Türkmen ve Pancar, 2018).

Yöntemin ilk aşaması Eurhythmic'dir. Eurhythmic; ritim, melodi, armoni gibi müzikal öğelerin beden üzerindeki yansımaları üzerinde durur. İkinci aşama solfej olup, kulak eğitimi üzerinde çalışılır. Dalcroze aralıkların birbirleri olan ilişkisini anlamak için insan sesini kullanır. Öğrencilerin iyi bir dinleyici olmaları ve iç duyularının gelişmesi amaçlanır. Kodály'nin hareketli do sisteminin tersine sabit do sistemi kullanılmakta olup, yapılan solfej çalışmaları müzik teorisi ile notasyonu birleştirmeye olanak sağlar. Son aşama ise doğaçlamadır. Doğaçlama aşamasında çocuklar, hareket, ritim ve enstrüman eşliğinde

kendilerini ifade etme sürecine girerler. Önce öğretmenlerini ritim, melodi ve hareket kapsamında taklit eden öğrenciler, zaman içinde kendilerine özgü hareket ve müzikal düşüncelerini oluştururlar (Erdenk, 2018; Özdemir Tuncer, 2012). Bu kapsamda Dalcroze yönteminin; ritim, beden ve müziği ortak noktada buluşturan bir yaklaşım olduğu görülmektedir.

Yukarıda bahsi geçen tüm yaklaşımların birbiri ile örtüşen ve birbirinden ayrılan özellikleri olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Orff'un yaratıcılığı, Kodály'nin müzikal okuma ve yazmayı, Dalcroze' un ise daha çok doğaçlama becerisini geliştirmeyi hedeflediği görülmektedir. Suzuki ise Orff, Kodály ve Dalcroze yaklaşımından farklı olarak müzik eğitimi yaklaşımını, enstrüman çalma üzerinde geliştirmiştir.

Müzik öğretim yöntemlerinin özel gereksinimli çocukların müzik dersi sürecine karşı olumlu tutum geliştirebilmelerini ve öğrencilerin gelişim özelliklerini olumlu yönde desteklediği görülmektedir (Eren, 2012; Pektaş, 2019; Özer ve Tecimer, 2020). Bu anlayış doğrultusunda müzik öğretmenlerinin yukarıda özel ve genel müzik öğretim yöntemlerini ayrıntılı tanımaları, benimsemeleri ve müzik eğitimi sürecinde aktif olarak kullanmaları, özel gereksinimli öğrencilerden alacakları geri bildirim açısından oldukça önemlidir. Bununla birlikte müzik öğretmenlerinin müzik eğitiminin farklı alanlarında yeterli düzeyde hazırbulunuşluğa sahip olmaları; müzik eğitimine yönelik yöntem ve yaklaşımları etkili bir şekilde kullanabilmeleri, alacakları lisans eğitiminin niteliği ile doğrudan ilişkilidir.

2.10. Türkiye’de Müzik Öğretmenliği Lisans Eğitimi Programı

Öğretmenlik, birçok meslek dalında profesyonel birey yetiştirme sürecinin temel ögesi olarak kabul edilebilir. Bir diğer deyişle eğitim-öğretim platformunda nitelikli öğretmenlerin yer almasının, nitelikli eğitimcilerin yetişmesine büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının yetiştirilme sürecinde dikkat edilmesi gereken temel ilke ve prensipler; ihtiyaca yönelik bireysel ve mesleki becerilere sahip olmaları, araştırmacı ve yapıcı olmaları, mesleki etik ve öğretme tekniklerinin bilincinde olmaları, öğrenci gelişiminde özgürlükçü bir anlayış benimsemeleri, toplumsal değerlere yönelik gerekli davranış biçimlerini oluşturabilmeleri, bilimsel ilke ve yöntemlere hâkim olmaları şeklinde sıralanabilir (Büyükkaragöz, Muşta, Yılmaz ve Pilten, 1998).

Ayrıca öğretmen veya öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri eğitim programı kapsamında öğretim yöntem ve becerilerini edinmeleri, alanlarına hakim olmaları, sahip oldukları bilgi ve becerileri öğrencilere aktarabilmeleri, genel eğitim, formasyon ve alan bilgisine yönelik bilgi ve becerileri bir bütün olarak özümsemeleri, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etmeleri gerekmektedir (Büyükkaragöz ve diğerleri, 1998).

Müzik eğitimi; genel, özengen ve mesleki müzik eğitimi olarak kendi içinde üç alana ayrılmaktadır (Uçan, 1994). Mesleki müzik eğitimi; müzik alanını meslek olarak seçen, müziğe belli düzeyde yetenekli kişilerin, mesleğin gerektirdiği müzikal davranış ve birikimi kazanması olarak tanımlanmaktadır (Uçan, 1994). Bu kapsamda günümüzde müzik öğretmeni olmak isteyen bireylerin, mesleki müzik eğitimi almak amacıyla eğitim fakültelerinin müzik öğretmenliği programlarını başarı ile bitirmeleri gerekmektedir.

Müzik öğretmenliği lisans programları, müzik öğretmeni adaylarının sahada profesyonel müzik eğitimcisi olmak amacıyla mesleki müzik eğitimi aldıkları kurumlardır. Bu programlardan mezun olan müzik öğretmenleri; okul öncesi, ortaokul, lise vb. eğitim kurumlarında eğitim vermektedirler. Özel eğitim kurumları da bu kurumlardan biri olup, müzik öğretmenleri Özel Eğitim Uygulama Okullarında, Özel Eğitim Meslek Okullarında, Özel Eğitim İş Okullarında, özel eğitim sınıflarında, Otistik Çocuklar Eğitim Merkezlerinde (OÇEM), Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM), normal sınıflarda (kaynaştırma) vs. öğretmenlik yapmaktadırlar (Eren, 2012; Oyman Özorak, 2019; Satır, 2018).

Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak hazırlanan programlar doğrultusunda eğitim verebilmeleri için hem müzik eğitimi, hem de özel eğitim alanında donanımlı bir şekilde yetişmeleri gerekmektedir. 2006 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından eğitim fakültesi programları güncellenmiş olup 2 kredilik “özel eğitim” dersi, lisans eğitimi programlarında zorunlu ders olarak yer almaya başlamıştır (Küçükahmet, 2007; Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2007).

Yenilenen lisans programında yer alan “özel eğitim” dersi, öğretmenlerin hem özel eğitim, hem de özel gereksinimli bireyler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamaktadır. Bu doğrultuda dersin içeriğini özel eğitim ile ilgili genel bilgiler, özel gereksinimli bireylerin türleri ve eğitimleri, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların aileleri, ülkemizde özel eğitimin durumu, bu amaçla kurulmuş kurum ve kuruluşlar vb. konular oluşturmaktadır (Yaralı, 2016; YÖK, 2006). Bununla birlikte, 2006 yılına kadar eğitim fakültesi programlarında öğretmenlerin özel eğitim alanında yetkinliklerini artırmaya yönelik herhangi bir eğitim programı ve içeriği bulunmamaktadır (YÖK, 1998). Ayrıca 2006 yılından önce mezun olan ve özel eğitim alanında çalışan müzik öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin istenilen düzeyde olmadığı, öğretmenlerin alan kapsamında kendilerini yeterli bulmadıkları görülmektedir (Düzbastılar ve Eyüboğlu, 2019; Kutlu 2018; Turan, 2006). Bu nedenle 2006 yılından sonra yenilenen eğitim fakültesi programı ile özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde profesyonel eğitimcilerin yer almasına yönelik etkili bir adım atılmıştır.

En son 2018 yılında güncellenen müzik eğitimi lisans programında, müzik öğretmeni adayları meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi kapsamında zorunlu ve seçmeli olarak çeşitli dersler görmektedirler. Bununla birlikte, müzik öğretmeni adaylarının lisans eğitimi sürecinde özel eğitim alanına ilişkin sorumlu oldukları tek ders “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” dersi olup, öğretmen adaylarına 8. yarıyılında teorik ve zorunlu ders kapsamında okutulmaktadır (YÖK, 2018). Bununla birlikte dersin içeriğinde; “özel eğitimin ilkeleri ve tarihsel gelişimi”, “ülkemizde özel eğitimle ilgili yasal düzenlemeler”, “özel gereksinimli bireylerin tanı ve değerlendirmesi”, “bireyselleştirilmiş öğretim”, “kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri”, “okul-aile iş birliği”, “yetersizlik grupları”, “özel bireylere yönelik eğitim yaklaşımları ve öğretim stratejileri”, “sınıf yönetiminde etkili stratejiler ve davranış yönetimi” konuları yer almaktadır (YÖK, 2018).

Lisans eğitimi programlarında “Özel Eğitim” dersinin çoğunlukla Özel Eğitim Bölümü öğretim elemanları tarafından yürütüldüğü görülmektedir (Eren, 2012). Bu kapsamda özel eğitim ders içeriğinde müzik dersleri ile ilişkili bir konu yer almamasına ek olarak, müzik öğretmeni adaylarının özel eğitim alanına ilişkin bilgileri kendi mesleki çalışmalarlarıyla nasıl birleştirecekleri ile ilgili bilgi ve çalışmalar eksik kalmaktadır (Aksoy ve Gül, 2019; Eren, 2012). Ayrıca ilgili ders içeriği incelendiğinde, tüm eğitim fakültesi bölümlerinde özel eğitime yönelik ortak temel konuların yer aldığı görülmektedir. Bu nedenle müzik öğretmeni adaylarının, özel gereksinimli öğrenciler ile yürütülen müzik eğitimine yönelik olarak kendi mesleki alanları açısından yeterli ölçüde desteklenmedikleri düşünülmektedir. Bunun dışında Müzik Eğitimi Lisans Programında, öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuklar ile deneyim edinmelerine ve teorik bilgilerini sahada uygulayabilmelerine ilişkin herhangi bir ders veya staj eğitimi bulunmamaktadır (YÖK, 2018).

Üniversitelerin Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Lisans Ders Programları incelendiğinde, zorunlu ders olarak yer alan özel eğitim dersinin bazı müzik eğitim fakültesi programlarında seçmeli ders havuzunda yer aldığı görülmektedir (Bursa Uludağ Üniversitesi [BUÜ], 2020). Bu nedenle, “özel eğitim” gibi kendine özgü bir çalışma alanının eğitim programlarında “seçmeli ders” olarak yer almasının, bu alanda çalışacak müzik öğretmenlerine gerekli niteliklerin kazandırılması kapsamında yetersiz kalabileceği düşünülmektedir.

2.11. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmayı destekleyen ulusal ve uluslararası araştırmalara kronolojik olarak yer verilmiştir.

2.11.1. Ulusal Araştırmalar: İzgü (1993) yapmış olduğu tez araştırmasında, işitme yetersizliğine sahip öğrencilerin müzik eğitiminden ne ölçüde yararlanabileceklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, işitme kaybına ve ağır işitme yetersizliğine sahip öğrencilerin eğitim gördüğü iki ayrı işitme engelliler okulunda müzik eğitimi çalışmaları gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonunda İşitme Engelliler Okulu ders programında müzik derslerine yer verilmesi, öğretim programlarının işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak düzenlenmesi ve bu okullarda çalışacak müzik öğretmenlerinin işitme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimleri konusunda eğitsel açıdan desteklenmeleri önerilmiştir.

Korucu (2005) yapmış olduğu araştırmada, Türkiye’de özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinde yaşanan sorunları belirlemeyi ve çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamıştır. Özel eğitim kurumları arasında iletişiminin beklendik düzeyde olmadığı, kurum yönetiminin personel ile personelin de yönetim ile güven konusunda problem yaşadığı, ancak kurum personelinin kendi aralarındaki iletişiminin çok iyi düzeyde olduğu elde edilen sonuçlardan bazılarıdır. Ayrıca özel eğitim etkinliklerinde ailenin katılımının beklendik düzeyde olmadığı, bunlara ek olarak söz konusu kurumlarda aile eğitimi konusunda gerekli eğitimlerin gerçekleştirilmediği tespit edilmiştir.

Turan (2006) yapmış olduğu araştırmada, özel eğitim okullarında müzik eğitimi veren öğretmenlerin, müzik dersi sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin müzik dersi ile ilgili yeterliliklerinin düşük seviyede olduğu görülmüştür. Ayrıca müzik dersi sürecinde kullanılan malzeme ve materyallerin yetersiz, eğitim ortamının müzik dersi işlemeye uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak özel eğitim müzik dersi programının ve özel eğitim ile ilgili yayınların da yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Çimen Öztürk ve Eratay (2010) yapmış oldukları araştırmada, orta düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip çocuklar ile çalışan öğretmenlerin, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hakkındaki düşüncelerini, bilgi düzeylerini ve BEP hazırlarken ne tür kaynaklardan yararlandıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda farklı şekilde program hazırlanması gerekliliği, BEP’in öğrencilere, öğretmenlere ve velilere fayda sağladığı, öğretmenlerin BEP hazırlarken güçlüklerle karşılaştıkları, hazırlama sürecinde birçok kişi ve kurumdan faydalandıkları ve BEP hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Avcıoğlu (2011) yapmış olduğu araştırmada, zihinsel yetersizlik grubu sınıf öğretmenlerinin, BEP öğrenme, hazırlama ve uygulama konusundaki düşüncelerini

belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin, veliler ile minimum düzeyde iletişim halinde buldukları, veliler ve öğrencilerin düşüncelerini dikkate almadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim programlarını hazırlama ve uygulama konusunda problem yaşadıkları, bunlara ek olarak öğrencilerin BEP doğrultusunda hedef davranışlara ulaşıp ulaşılmadığını belirleme konusunda da yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Batu (2016) yapmış oldukları araştırmada, bir ilkokulda çalışan öğretmenlerin BEP, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusundaki çalışmaya sınıf öğretmenliği, özel eğitim, okul öncesi, İngilizce ve rehberlik branşından öğretmenler katılmışlardır. Araştırma kapsamında; sınıf mevcutlarının özel gereksinimli öğrencilere göre düzenlenmediği, öğrencilerin eğitsel değerlendirme, tanılama ve yerleştirme süreçlerinde problemlerin olduğu, eğitim süreci içerisinde yer alan kişilerin yeterince bilgilendirilmediği, velilerin çocuklarının özel durumlarını kabul etmedikleri, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere karşı olumsuz tutum ve davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Bunlara karşılık olarak; öğretmenlerin BEP ile ilgili genel olarak bilgi sahibi oldukları, BEP geliştirme sürecinde sorumlulukları yerine getirdikleri ve rehberlik servisi ile okul idaresinden özel gereksinimli öğrencilere gereken desteğin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kutlu (2018) yapmış olduğu çalışmada ortaokullar ve özel eğitim uygulama okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda Trabzon ili özel eğitim uygulama okullarında ve özel eğitim sınıfları olan ortaokullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin büyük oranda kadın olduğu, mesleki birikim ve çalışma süresi olarak tecrübeli, ancak özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle çalışma süreleri dikkate alındığında yeterli ölçüde deneyimli olmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların büyük bir kısmı lisans eğitimi sürecinde, özel eğitim içerikli bir ders almadıklarını ve söz konusu alana yönelik herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler ile yürütülen ders sürecinde algı problemleri, derslere katılım zorlukları, öğrencilerin konuşma problemleri ve derslerde daha fazla ilgilenilmesi gereken öğrencilere ayrıca zaman ayıramamaları konusunda zorluklar yaşadıkları görülmüştür. Müzik öğretmenleri ders işlenişlerinde konuları basitleştirdiklerini, sınıfın normal programı ile dersleri işlediklerini ve daha çok ritim etkinlikleri kullanmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun özel eğitim ile ilgili pedagojik eksiklik hissettiği, tecrübeyi daha önemli bulduğu görülmüştür. Bunlara ek olarak

öğretmenler, sınıflarındaki normal gelişim gösteren öğrencilerin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerden olumsuz yönde etkilendiklerini belirtmişlerdir. Müzik öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun, derslerinde özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için önlemler aldığı, okul idaresini genel olarak destekleyici buldukları, yardım ihtiyacı hissettiklerinde özel eğitim öğretmenlerinden yardım almayı tercih ettikleri, bahsi geçen öğrencilerin velileri ile herhangi bir sorun yaşamadıkları görülmüştür. Son olarak katılımcıların çoğunun bir müzik sınıfı olmadığı ve enstrüman eksikliği yaşadıkları tespit edilmiştir.

Satır (2018) yapmış olduğu çalışmada, Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) özel/üstün yetenekli çocuklara eğitim veren müzik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda BİLSEM öğretmenlerinin, bahsedilen değişkenler doğrultusunda pek çok sorun ile karşılaştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin genellikle piyano eğitimi verdikleri, tamamına yakınının BİLSEM kadrosunda yer aldığı, öğretmenlerin birçoğunun özel yetenekli çocuklara yönelik eğitim aldıkları ama BİLSEM’de verilen eğitim hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcılar, enstrüman eğitiminin toplu olarak verilmesinin zor olduğunu, öğrencilerin dersleri yeterince önemsemediklerini, devamlılık konusunda titiz davranmadıklarını ve bireysel farklılıkları konusunda problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak katılımcılar, BİLSEM yönergesinde örnek plan olmadığından eğitim içeriğinin belirsiz olması, velilerin BİLSEM kurumlarına gereken önemi vermemesi ve idarecilerin kendi isteklerine göre program yapması konularında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Son olarak okulların fiziki durumu ve çalışma şartları kapsamında; katılımcıların derslik sayısının yetersiz olması, kaynak-materyal eksikliği ve derslerin geç saatlerde bitişi gibi sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca katılımcıların mesleki bilgilerinin ve teknolojiyi kullanma becerilerinin yetersiz olduğu, bununla birlikte mevcut sorunlara çözümler üretmek amacıyla kendi seviyelerinde bir takım yöntemler geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Yurteri ve Akdemir (2019) yapmış oldukları çalışmada müzik terapi uygulamalarının Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda; müzik terapisinin, otizmlilerde görülen davranış bozukluklarını azalttığı ve çocukların yaşam kalitesine olumlu katkılar sağladığı tespit edilmiştir.

Düzbastılar ve Eyüboğlu (2019) yapmış oldukları çalışmada, müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere ve özel eğitime yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda; müzik öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun lisans eğitimi

sürecinde özel eğitime yönelik herhangi bir ders almadıkları, öğrenci başarısını ölçme konusunda bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Öğretmenler, özel eğitim kurumunda kaygı ve endişe ile çalışmaya başladıklarını, ancak daha sonra bu düşüncelerinin değiştiğini ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak müzik öğretmenleri, özel gereksinimli öğrenciler ile çalışırken lisans sürecinde almış oldukları özel eğitim dersinin, süreç içerisinde pek de fayda sağlamadığını, fakat genel tutum düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Son olarak katılımcılar özel eğitim okullarına ataması yapılacak öğretmenlere, özel gereksinimli öğrenciler ile çalışırken sabırlı ve azimli olunması gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Erdağı (2019) yapmış olduğu araştırmada, okul öncesi eğitim veren kurumlarda uygulanan kavram öğretiminin, müzikli ve müziksiz uygulamalar açısından karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Araştırmada ön test-son test, deney-kontrol gruplu, yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, “müzikli öğrenim” deney grubundaki öğrencilerin, kavramları daha iyi öğrendikleri tespit edilmiştir.

Karatağ (2020) yapmış olduğu araştırmada, özel eğitim uygulama okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda müzik öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlarda müzik sınıfı ve yeterli araç-gerece sahip olmadıkları, öğrencilerdeki bireysel farklılıklar nedeniyle her öğrenciyi aynı etkinliğe dâhil edemedikleri, bazı öğrencilerle bireysel çalışarak derse katılım sağlamalarına yardımcı oldukları, bunun sonucunda da sınıf içi aksaklıkların meydana geldiği tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcılar müzik eğitimi için uygun ve yeterli bir eğitim ortamı oluşturulamadığı için, verdikleri eğitimden verim alamadıklarını belirtmişlerdir. Müzik öğretmenlerinin BEP hazırlarken ve uygularken güçlük yaşadıkları, kaynak yetersizliğinden dolayı eğitim programlarını hazırlayamadıkları, bu nedenle başka kişilerden destek aldıkları görülmüştür. Katılımcılar, okul yönetiminin üzerlerinde baskı kurduğunu, bunun da kendilerinde isteksizlik yarattığını belirtmişlerdir. Son olarak müzik öğretmenleri “özel eğitimde müzik eğitimi” kapsamında yeterli kaynak bulunmamasından dolayı, verdikleri eğitimi deneme-yanılma yolu ile gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler derslerde sürekli tekrar ve pekiştirme yapmalarının, kendilerinde bıkkınlık hissi yarattığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Kılıç (2020) yapmış olduğu araştırmada, özel eğitim ilkökul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çoğu, velilerden kaynaklı “aşırı müdahale veya aşırı ilgisizlik”, öğrencilerden kaynaklı “davranış problemleri ve kural tanımama”, öğretmenlerden kaynaklı olarak ise “eğitim, bilgi eksikliği ve alan dışı olmadan

kaynaklanan yetersizlik” sorunu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak katılımcılar, yöneticilerden kaynaklı “yönetim ve ihtiyaçları karşılamada yetersizlikler”, mevzuattan kaynaklı “mevzuat içeriğinin yetersizliği ve sık sık değişmesi”, fiziki koşullardan kaynaklı “bina, derslik ve bahçe eksikliği”, sivil toplum kuruluşları ve rehabilitasyon merkezlerinden kaynaklı olarak ise “rehabilitasyon merkezlerinin işini tam olarak yapmaması” şeklinde problemler yaşadıklarını bildirmişlerdir.

Can (2020) yapmış olduğu çalışmada, Coronavirus (Covid-19) pandemisinin Türkiye'deki açık ve uzaktan eğitim uygulamalarına etkilerini değerlendirmeyi amaçlamış olup, gelecekteki uygulamalar için önerilerde bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda açık ve uzaktan eğitime yönelik önemli bir talep artışı olduğu, bununla birlikte toplumda açık ve uzaktan eğitim hizmetlerinin önem kazanmaya başladığı görülmüştür. Ayrıca pandemi süreci, açık ve uzaktan eğitimde sadece niceliğin değil, aynı zamanda niteliğin de önemli olduğunu göstermiştir. Son olarak Türkiye'de Coronavirus (Covid-19) pandemisi ile önem kazanan açık ve uzaktan eğitim sisteminin; altyapı, erişim, güvenlik, içerik, tasarım, uygulama, kalite, mevzuat ve pedagojik açıdan güçlendirilmesi gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2021) yapmış olduğu çalışmada; özel eğitim uygulama okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin, mesleki yaşantılarında karşılaştıkları zorlukları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda özel eğitim uygulama okullarında bulunan müzik dersliklerinin fiziksel açıdan yetersiz olduğu, haftalık müzik ders saatinin yetersiz olduğu, öğrencilerde devamsızlık problemi yaşandığı, özel eğitim müzik dersi kaynaklarının ve müzik dersi müfredatının yetersiz olduğu hususları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul idaresi ile sorun yaşamadığı, veli ilişkileri kapsamında ise işlenen konuların evde tekrar edilmemesinden kaynaklı sorun yaşadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin özel eğitim alanında yeterliklerine yönelik olarak, lisans eğitiminde aldıkları özel eğitim dersinin mesleki beceriler açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca müzik öğretmenleri, öğrenci velileri ile iş birliğinde güçlük yaşadıklarını ve özel eğitimde müzik eğitime yönelik yapılan çalışmaların sınırlı olmasından dolayı, söz konusu okullarda göreve başlamadan önce hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Mengi ve Alpdoğan (2021) yapmış oldukları çalışmada, özel gereksinimli öğrenciler ile yürütülen uzaktan eğitim çalışmalarında, karşılaşılan durumları tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde planlama, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde sorunlar yaşadıkları, özel eğitimde kullanılan materyal ve yardımcı teknolojilerin eğitsel amaçlara hizmet etmediği,

öğrenci motivasyonunun sağlanması ve problem davranışların sağaltımı konusunda güçlükler yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde, teknolojik altyapı ve aile eğitimlerinin çok önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akbayrak, Vural ve Agar (2021) yapmış oldukları çalışmada Türkiye’de Covid-19 salgını döneminde özel gereksinimli öğrencilere yönelik sağlanan uzaktan eğitim faaliyetlerini, özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine ve deneyimlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda uzaktan eğitim hizmetlerinin, özel gereksinimli öğrencilerin günlük yaşam becerilerinin geliştirilmesine yönelik katkısı olduğu vurgulanırken, bu dönemde sağlanan uzaktan eğitim hizmetlerinin özel gereksinimli öğrencilerin farklı eğitsel ihtiyaçlarının giderilmesi konusunda yeterli olmadığı görülmüştür. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitime erişimlerinde birbirlerinden farklı destek ve uyarlamalara ihtiyaç duyabileceği ve uzaktan eğitim hizmetleri sağlanırken özel gereksinimli bireylerin bireysel ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak araştırmacılar özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde öğrenci, öğretmen ve aile arasındaki etkileşimin önemli olduğunu ve bu etkileşimin sağlandığı bir uzaktan eğitim modelinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Küyüköçü ve Bulut (2021) yapmış oldukları çalışmada, özel eğitim okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin, müzik derslerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda müzik öğretmenlerinin özel eğitim okulu ders programını yeterli buldukları görülürken; müzik ders kitabını, müzik ders saatini, okulun fiziki şartlarını, müzik sınıfını ve mevcut araç gereçleri yetersiz buldukları tespit edilmiştir.

Ünver (2021) yapmış olduğu tez araştırmasında Özel Eğitim Uygulama Okulları ikinci kademe yürütülen “müzik ve oyun” dersinin işlenişini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, kurumlarda otizm ve zihinsel yetersizlik gruplarının yanı sıra çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bulunduğu, öğrencilerin genelinde müzik ve oyun dersine karşı ilgili olduğu, kurumların yarısının müzik ve oyun dersi için oldukça donanımlı olduğu, bazı kurumların ise eğitimi aksatan yetersizliklere sahip oldukları görülmüştür. Müzik ve oyun dersi kaynaklarının yetersiz olduğu, buna karşın öğretmenlerin dersi hazırlarken öğrencilerin düzeyine ve yetersizlik türüne uygun etkinlikler planlamaya özen gösterdikleri tespit edilmiştir. Dersin uygulanışında en çok ritim çalgıları, Orff çalgıları ve tuşlu çalgıların kullanıldığı, öğretmenlerin tamamına yakınının derste teknolojiden temel düzeyde faydalandığı ve en çok ritim çalışmaları, müzikli/eğitsel oyunlar ile şarkı söyleme etkinliklerine yer verildiği belirlenmiştir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin derste en çok “Orff-Schulwerk” yaklaşımı ve “gösterip yaptırma” yönteminden yararlandıkları tespit

edilmiştir. Tüm okullarda ölçme-değerlendirme sürecinin olmadığı görülmekle birlikte, öğretmenlerin ders çıktısı olarak gösteriler düzenledikleri görülmüştür. Son olarak öğretmenlerin en çok alana yönelik kaynakların artırılmasına, MEB müzik ve oyun dersi öğretim programında düzenlemeler yapılmasına ve müzik öğretmenliği lisans programlarında özel gereksinimli bireyleri hedef alan eğitsel düzenlemelerin yapılmasına ilişkin beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir.

2.11.2.Uluslararası Araştırmalar: Colwell ve Thompson (2000) yapmış oldukları araştırmada, İngiltere Manchester Bölgesinde bulunan müzik eğitimi bölümlerinde özel eğitim alanına yönelik verilen dersleri belirlemeye yönelik olarak öğretmen yetiştirme programlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda incelenen 171 okulun %74'ünde, özel eğitime yönelik bir kursun olduğu belirlenmiştir. Mevcut kursların %86'sının içeriğinde toplam 140 dersin bulunduğu tespit edilmekle birlikte, derslerin 110'u müzik dışı (%89'u zorunlu), 30'u ise müzik içerikli (%43'ü zorunlu) dersler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Silvestre ve Valero (2005) yapmış oldukları araştırmada normal okullarda eğitim gören sağır beş öğrencinin dil gelişimlerini boylamsal olarak takip etmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilere eğitim süresi boyunca müzik eğitimi programı uygulanmış ve elde edilen sonuçlar müzik eğitimi almayan başka bir sağır öğrenci ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, müzik eğitiminin işitme yetersizliği bulunan öğrenciler üzerinde dil kullanımı, ses kalitesi ve basit cümlelerin yapılandırılması bakımından olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür.

VanWeelden ve Whipple (2005) yapmış oldukları araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının gördükleri teorik derslere ek olarak yaptıkları saha çalışmalarının mesleki becerilerine olan etkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Öğretmen adayları, ortaöğretim kapsayıcı müzik eğitimi sınıflarından, performans topluluklarından ve özel gereksinimli öğrencilerle yapılan özel stüdyo derslerinden elde ettikleri deneyimler sayesinde müzik eğitimi ortamlarında hazırbulunuşluk düzeylerinin arttığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, sınıfta edinilen bilgi ve öğretim becerileri ile uygulama birleştiğinde olumlu sonuçlar alındığı tespit edilmiştir.

Bryan (2012) yapmış olduğu araştırmada “müzik eğitimcileri duygusal problemleri olan öğrencilerde öğrenmeyi nasıl teşvik edebilir?” sorusuna yanıt aramıştır. Bu kapsamda araştırmacı, müzik öğretmenlerine duygusal sorunları olan öğrencileri desteklemeleri amacıyla strateji ve önerilerde bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda duygusal sorunlar yaşayan öğrenciler ile çalışan müzik öğretmenlerinin, eğitim ortamı ve süreçlerinde tutarlı

davranmalarının, sınıf düzenini uygun bir şekilde düzenlemelerinin, amaca yönelik program hazırlamalarının ve duygusal tetikleyicilere daha fazla dikkat etmelerinin, duygusal sorun yaşayan öğrencilerde öğrenmeyi destekleyeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaikkonen ve Kivijarvi (2013) yapmış oldukları araştırmada, özel gereksinimli öğrenciler ile pedagojinin çeşitli zorluklarını en aza indirgeyen Orff-Schulwerk yaklaşımını incelemiştir. Bu kapsamda, özel gereksinimli öğrenciler ile pedagojik bir köprü oluşturmada etkili bir yöntem olduğu kabul edilen Orff-Schulwerk temel ilke ve prensiplerinin rolü ve öneminden bahsedilmiştir. Bunlara ek olarak Orff-Schulwerk yaklaşımının teorik yönüne, ardından ilgili araştırmalara ve vaka örneklerine yer verilmiştir. Son olarak çalışma, Orff-Schulwerk'ün müzik öğretmenleri ve özel gereksinimli öğrenciler arasında oluşturduğu pedagojik etkileşim hakkında bazı görüş ve öneriler sunan bir özetle bitirilmiştir.

Wong (2015) yapmış olduğu araştırmada, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim süreçlerinde, müziğin rolü ve etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, lise kademesinde bulunan zihinsel engelli öğrencilere eğitim verme konusunda deneyimi olan müzik öğretmenlerinin yaşadığı olaylar incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre standartlaştırılmış müzik müfredatında sadece katı pedagojilerin değil, aynı zamanda sınırlı uygulama stratejilerinin de olduğu görülmüştür. Ayrıca müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenciler ile yürütülen müzik eğitimi süreci kapsamında düşük beklentilere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Wong ve Chik (2016) yapmış oldukları araştırmada, kaynaştırma müzik sınıflarında çalışan müzik öğretmenlerinin eğitim süreçlerinden elde ettikleri deneyimleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda müzik öğretmenleri, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ve müzikal gelişimleri hakkında bilgi sahibi olmadıklarını, bu nedenle söz konusu öğrencilerin dışlanma ve öğrenilmişlik çaresizlik yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak kaynaştırma sınıflarında verilecek müzik öğretiminin önündeki engellerden birinin, hizmet içi eğitim eksikliği olduğu tespit edilmiştir.

Salvador ve Pasioli (2017) yapmış oldukları araştırmada, özel gereksinimli öğrenciler ile yürütülen sanat eğitimi kapsamında, federal ve yerel politikalar arasındaki düzeyi belirlemeyi amaçlamış olup, müzik terapisi ve müzik eğitiminin kesişim noktalarını incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; yöneticilerin müzik terapisi ve uyarlanabilir müzik eğitimi anlayışının arttırılmasının, eğitimde öğrenci merkezli anlayışın benimsemesinin, müzik eğitimi programlarını iyileştirme ve farkındalığı arttırma amacıyla mesleki gelişim fırsatlarının yaratılmasının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak

ise özel gereksinimli öğrenciler için müzik eğitimi ve öğretimini geliştirmek amacıyla etkili stratejiler geliştirilmesi üzerine önerilerde bulunulmuştur.

Vancova ve Osvaldova (2019) yapmış oldukları araştırmada; zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sahip oldukları müzikal becerilerini geliştirmek amacıyla, bu öğrencilerle Orff-Schulwerk yaklaşımı doğrultusunda müzik dersleri gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin, yaratıcı grup aktiviteleri ve çalışma ortamı doğrultusunda yapılan müzik eğitimi ile müzikal potansiyellerini önemli ölçüde geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Alqurainia ve Rao (2020) yapmış oldukları araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun program hazırlamak amacıyla kullanılan Öğrenmede Evrensel Tasarım modeline (Universal Design of Learning) yönelik bilgilerini ve sınıflarda başarılı bir şekilde uygulanması için nelere ihtiyaç duyduklarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda özel eğitim öğretmenleri, hizmet içi eğitim ve mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını, ayrıca eğitim-öğretim sürecinde teknoloji ve diğer malzemeler açısından yetersizlik yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak özel eğitim öğretmenlerinin sınıf mevcutlarının fazla olduğu, daha fazla personele ve daha esnek bir mevzuata sahip olunması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Kivijavi ve Poutiainen (2020) yapmış oldukları araştırmada bir müzik eğitim merkezinin, 2012-2014 yılları arasında özel gereksinimli öğrenciler ile düzenlenen konserlerine katılım gösteren dinleyici ve sanatçılardan gelen geri bildirimleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada öğrenciler, öğretmenler ve izleyicilerle grup tartışması yapılmış olup, çalışmanın sonucunda özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin aileleri, arkadaşları ve dinleyiciler için müziğin, müzikal performansın ve müzik eğitiminin önemi ve faydaları tartışılmıştır.

Sutela, Juntunen ve Ojala (2020) yapmış oldukları araştırmada, Dalcroze temelli müzik ve hareket aktivitelerinin, özel gereksinimli bir öğrencinin gelişim özelliklerine olan etkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Vaka çalışması, özel bir okulda ve 13 kişilik bir sınıfta müzik eğitimi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde işlenen müzik dersleri, hareketle şarkı söyleme, hızlı tepki verme, takip egzersizleri, doğaçlama, vücut perküsyon egzersizleri, danslar ve gevşeme egzersizleri gibi çeşitli Dalcroze temelli müzik dersi aktivitelerinden oluşmuştur. Araştırma sırasında özel gereksinimli öğrencinin davranış şeklinin, pasif bir bireyden aktif bir katılımcı ve lider olmaya doğru geliştiği görülmüştür. Çalışma sonucunda Dalcroze temelli müzik dersi aktivitelerinin sözsüz etkileşim için olanaklar sunduğu, öğrencilerin özerkliğini, bedenlerini ve sosyal becerilerini geliştirmelerine

yardımcı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışma, Dalcroze gibi bir eğitimin, bireylerin gelişimlerini desteklemedeki gücünü vurgulamaktadır.

Almalky ve Alqahtani (2021) yapmış oldukları araştırmada, engelli öğrencileri işgücüne kazandırma ile ilgili olarak, özel eğitim öğretmenleri, okullar ve işletmeler arasındaki ilişkileri tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında; özel eğitim öğretmenleri, okullarının işletmelerle olan ortaklıklarını desteklediklerini, yeterli uygulamalara sahip olduklarını ve engelli öğrencilerin işgücüne geçişini kolaylaştırmak için birlikte çalıştıklarını belirtmişlerdir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve toplanan verilerin analizinde kullanılan yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Nitel araştırmalar, sosyal olay ve olguları bağlı buldukları çevre kapsamında araştırmayı ve anlamayı kabul eden bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Işıkoğlu Erdoğan, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalarda genellikle kullanılan teknikler gözlem, görüşme, doküman ve söylev analizi olup, olay ve olgular araştırmacı tarafından analiz edilmeye, yorumlanmaya ve anlamlandırılmaya çalışılır (Baltacı, 2019). Nitel araştırma sonuçları yeni teoriler oluşturmaya olanak sağladığı gibi, elde edilen sonuçlar öğretmen, öğrenci ve yöneticiler tarafından doğrudan kullanılabilir (Işıkoğlu Erdoğan, 2005). Bu kapsamda nitel araştırmaların eğitimde iyileştirme ve eksikliklerin tespit edilmesi açısından fayda sağlayacağı düşünülebilir.

Yukarıda verilen bilgiler ve araştırmanın seyri doğrultusunda, özel eğitim meslek okullarındaki müzik eğitimi uygulamalarının ve karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi amaçlanmış olup, bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Bununla birlikte, araştırmada nitel araştırma desenlerinden “durum çalışması” deseni kullanılmıştır. Durum çalışması hem nitel, hem nicel çalışmalarda yararlanılan bir araştırma desendir. Bu desende mevcut olay veya olgular, içinde bulunan gerçek ortamında bağlamsal unsurlarla ilişkili bir şekilde keşfedilir, betimlenir ve yorumlanır (Uçan, 2021; Yıldırım ve Şimşek, 2018; Yin, 1984). Durum çalışmalarında veriler; gözlem, görüşme, doküman vb. veri toplama araçları kullanılarak elde edilir ve temalaştırılır. Temaların oluşturulması ile tanımlanan araştırma sonuçları, eğitim kuram ve uygulamalarını etkiler (Subaşı ve Okumuş, 2017; Uçan, 2021).

Bu araştırmada da Özel Eğitim Meslek Okullarındaki müzik eğitimi uygulamaları tespit edilmiş, müzik öğretmenlerinin eğitim süreci içerisinde karşılaştıkları sorunlar değerlendirilmiş ve çözüm önerileri geliştirilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, “amaçlı örnekleme” yöntemlerinden “uygun örnekleme” deseni kullanılmıştır. Amaçlı örneklemeyle ilgili olarak araştırmacılar çalışmalarında konu edindikleri kavram ve olgular kapsamında tecrübeli ve bilinçli kişilerin görüş ve fikirlerinden yararlanmaktadırlar (Creswell ve Plano Clark, 2020). Bunlara ek olarak amaçsal örnekleme yönteminde araştırma süreci, araştırma konusuna bağlı olarak

oluşturulmuş ve bilgi açısından donanımlı bir çalışma grubu ile gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Amaçsal örneklem seçme sürecinde çalışma grubunun benzer özelliklere sahip olması oldukça önemlidir (Çepni, 2018). Bu araştırmadaki çalışma grubunun oluşturulmasında katılımcıların benzer özelliklere sahip olması ve çalıştıkları kurumda en az bir yıl çalışmış olma koşulu dikkate alınmıştır. Bu kapsamda araştırmada, Ege Bölgesindeki 18 Özel Eğitim Meslek Okulunda görev yapan gönüllü 13 müzik öğretmenin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 5

Ege Bölgesi Özel Eğitim Meslek Okulları

<u>İl</u>	<u>İlçe</u>	<u>Okul Adı</u>	<u>Öğretmen Sayısı</u>
İzmir	Konak	Konak Özel Eğitim Meslek Okulu	1
İzmir	Buca	Şeyh Şamil Özel Eğitim Meslek Okulu	1
İzmir	Ödemiş	Ovakent Özel Eğitim Meslek Okulu	1
İzmir	Bornova	Hasan Tahsin Özel Eğitim Meslek Okulu	1
İzmir	Karabağlar	Sadettin Tezcan Özel Eğitim Meslek Okulu	1
İzmir	Karşıyaka	Özel Eğitim Meslek Okulu	1
İzmir	Kınık	Mert Öztüre Özel Eğitim Meslek Okulu (İşitme Engelliler)	-
Kütahya	Merkez	Bahattin Çini Özel Eğitim Meslek Okulu	1
Kütahya	Simav	Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi	1
Uşak	Merkez	Vala Gedik Özel Eğitim Meslek Okulu	1
Manisa	Yunus Emre	Manisa Özel Eğitim Meslek Okulu	-
Afyon	Merkez	Özel Eğitim Meslek Okulu	-
Karahisar			
Aydın	Efeler	Atatürk Özel Eğitim Meslek Okulu	1
Aydın	Nazilli	Nazilli Özel Eğitim Meslek Okulu	1
Aydın	Söke	Söke Özel Eğitim Meslek Okulu	1
Denizli	Merkez Efendi	Çamlık Özel Eğitim Meslek Okulu	1
Denizli	Merkez Efendi	İbrahim Cengiz Özel Eğitim Meslek Lisesi (İşitme Engelliler)	-
Muğla	Merkez Efendi	Muğla Özel Eğitim Meslek Okulu	1

Tablo 5'te Ege Bölgesi kapsamında 18 Özel Eğitim Meslek Okulu bulunduğu görülmektedir (MEB, 2021). Müzik dersinin olduğu okulların büyük çoğunluğunda bir müzik öğretmeni bulunmaktadır. Çalışma grubunu oluşturma sürecinde Ege Bölgesi sınırları içerisindeki tüm Özel Eğitim Meslek Okulları, bilgi alma amacıyla aranmıştır. Bu kapsamda okulların iki tanesi İşitme Engelliler Okulu (İbrahim Cengiz Özel Eğitim Meslek Lisesi ve Mert Öztüre Özel Eğitim Meslek Okulu) olup, okul idareleri tarafından okullarında müzik öğretmeni olmaması nedeniyle müzik derslerinin gerçekleşmediği bildirilmiştir. İki okul ise (Manisa Özel Eğitim Meslek Okulu ve Afyon Karahisar Özel Eğitim Meslek Okulu)

kadrolarında, müzik öğretmeni bulunmadığı yönünde bilgi vermiştir. Son olarak bir okul (Çamlık Özel Eğitim Meslek Okulu) kadrosunda yer alan müzik öğretmenin, henüz bir hizmet yılını doldurmadığı yönünde bilgi paylaşımında bulunmuştur. Elde edilen bilgiler doğrultusunda bu araştırmada Ege Bölgesinde yer alan 18 Özel Eğitim Meslek Okulundan toplam 13 müzik öğretmenin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 6

Katılımcıların Demografik Bilgileri

<u>Katılımcı</u>	<u>Cinsiyet</u>	<u>Yaş</u>	<u>Eğitim Durumu</u>	<u>Genel H.Y.</u>	<u>Özel E. H.Y.</u>	<u>Şehir</u>	<u>Kurum</u>
K1	Kadın	42	Lisans	20 Yıl	5 Yıl	Aydın	Nazilli Ö.E.M.O.
K2	Kadın	38	Lisans	14 Yıl	7 Yıl	Aydın	Söke Ö.E.M.O.
K3	Erkek	44	Lisans	21 Yıl	8 Yıl	Kütahya	Bahattin Çini Ö.E.M.O.
K4	Kadın	47	Lisans	26 Yıl	6 Yıl	İzmir	Şeyh Şamil Ö.E.M.O.
K5	Kadın	43	Lisans	21 Yıl	5 Yıl	Uşak	Vala Gedik Ö.E.M.O.
K6	Kadın	45	Lisans	20 Yıl	5 Yıl	Aydın	Atatürk Ö.E.M.O.
K7	Erkek	47	Lisans	22 Yıl	16 Yıl	İzmir	Hasan Tahsin Ö.E.M.O.
K8	Erkek	47	Y. Lisans	10 Yıl	8 Yıl	İzmir	Sadettin Tahsin Ö.E.M.O.
K9	Kadın	37	Lisans	13 Yıl	6 Yıl	İzmir	Karşıyaka Ö.E.M.O.
K10	Erkek	50	Lisans	20 Yıl	1 Yıl	İzmir	Ovakent Ö.E.M.O.
K11	Kadın	38	Lisans	16 Yıl	11 Yıl	İzmir	Konak Ö.E.M.O.
K12	Kadın	25	Lisans	2 Yıl	1 Yıl	Kütahya	Simav Ö.E.M.E.M.
K13	Erkek	53	Y. Lisans	30 Yıl	5 Yıl	Muğla	Muğla Ö.E.M.O.

Tablo 6’da katılımcıların demografik özelliklerine yer verilmiştir. Bu kapsamda araştırmaya toplam 13 müzik öğretmeni katılım göstermiş olup, çalışma grubunu oluşturan müzik öğretmenlerinin çoğunu kadın katılımcılar (8) oluşturmaktadır. Katılımcıların çoğunun (7), orta yaş sınırları içerisinde (40-49) olduğu görülmektedir. Bunlarla birlikte katılımcıların büyük çoğunluğunun (11) lisans mezunu olduğu ve tamamına yakınının (12) 10 ve üstü genel hizmet yılına sahip olduğu tespit edilmiştir. Özel eğitim alanındaki hizmet yılına bakıldığında,

katılımcıların büyük çoğunluğunun (11) beş yıldan fazla süreyle buldukları kurumda çalıştıkları görülmektedir. Müzik öğretmenlerinin çoğu (6) araştırmaya İzmir ilinden katılmış olup, sırasıyla Aydın (3), Kütahya (2), Muğla (1) ve Uşak (1) illerinden katılım sağlanmıştır.

Veri toplama sürecinde öncelikle araştırmanın yürütüleceği okullar belirlenmiştir. Hazırlanan “tez önerisi formu”, “etik kurul formu” ve “araştırma izin belgesi” Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Üniversitenin etik kurulu tarafından onaylanmıştır. Görüşme formunun uygulanabilmesi için, Milli Eğitim Bakanlığında yazılı olarak izin alınmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı ve Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, sayı: E-27250534-605.01-20485092).

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri “görüşme tekniği” kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme, katılımcıların belirli bir konudaki duygu ve düşüncelerini belirleme olarak kabul edilmektedir. Görüşme tekniğinde katılımcı, araştırmacı tarafından yöneltilen soruyu yazarak cevaplamak yerine, yüz yüze veya telefon yoluyla soruya ilişkin fikirlerini aktarmaktadır (Aslan ve Yağcı Özen, 2018). Görüşme türleri kendi içinde “yapılandırılmış görüşme”, “yapılandırılmamış görüşme”, “yarı yapılandırılmış görüşme” ve “sohbet tarzında görüşme” olmak üzere dört başlığa ayrılmaktadır (Aslan ve Yağcı Özen, 2018).

Araştırma verileri, görüşme tekniği türlerinden “yarı yapılandırılmış görüşme tekniği” ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı, hazırladığı sorular ve görüşmenin akışı doğrultusunda, görüşmenin yönünü etkileyebilir. Ayrıca araştırmacı, yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşülen kişinin soruları istediği genişlikte yanıtlamasına fırsat verir (Aslan ve Yağcı Özen, 2018; Türnüklü, 2000). Bu kapsamda bu araştırmada veriler yüz yüze, telefon ve e-posta yoluyla elde edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, 2020-2021 eğitim öğretim yılında özel eğitim meslek okullarında görev yapan müzik öğretmenlerine uygulanmak üzere, araştırmacı tarafından geliştirilen “yarı yapılandırılmış görüşme soru formu” kullanılmıştır. Soru formu toplam 30 maddeden oluşmakta olup, giriş kısmında katılımcıların; cinsiyet, yaş, şehir, eğitim durumu, genel hizmet yılı ve özel eğitim alanındaki hizmet yıllarını tespit etmek amacıyla demografik bilgilere ilişkin sorulara yer verilmiştir. Soru formunda katılımcıların özel eğitim alanına yönelik özgeçmişlerini (1), müzik eğitimi kapsamında edindikleri tecrübeleri (1), karşılaştıkları zorlukları ve öğrenciler ile gerçekleştirdikleri etkinlik ve düzenlemeleri (7) tespit etmeye yönelik sorular yer almıştır. Bunlara ek olarak, katılımcıların eğitim sürecinde veliler ile yaşadıkları sorunlara (3), velilerle olan iş birliği düzeyine (1), katılımcıların okul

yönetimiyle olan ilişkilerine (2) ve çalıştıkları kurumun fiziki olanaklarına (3) ilişkin sorular sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme soru formunda ayrıca katılımcıların müzik eğitiminde izledikleri yaklaşım ve yöntemlere (1), müzik ders kitabına (1), müzik dersi kazanımlarına (2) ve BEP uygulamasına yönelik (3) sorulara da yer verilmiştir. Son olarak, katılımcıların uzaktan eğitim sürecinden elde ettikleri tecrübeler ve gelecek yıllarda uzaktan eğitim anlayışının özel eğitim okullarında uygulanabilirliğine (4) ve katılımcıların özel eğitim alanından beklentilerine (1) ilişkin sorular da görüşme formunda yer almıştır.

Uygulama öncesinde soru formuna yönelik olarak, ikisi müzik eğitimi alanında, biri ise özel eğitim alanında çalışması bulunan toplam üç akademisyenden görüş alınmıştır. Yapılan uzman incelemesi sonucunda, 39 maddeden oluşan soru formunun problemin tespiti açısından yeterli olduğu yönünde görüş bildirilmiştir. Ayrıca araştırma sürecinde veri kaybı oluşmaması ve soru düzeninin tekrardan gözden geçirilmesi amacıyla, biri Bilim ve Sanat Merkezi, ikisi Özel Eğitim Uygulama Okulunda çalışan toplam üç müzik öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot katılımcılardan elde edilen veriler kod ve temalara ayrılarak incelenmiştir. İncelenen veriler sonucunda 8 madde konuyla ilişkili olmadığı için formdan çıkartılmış, 7 madde konuyla ilişkili olacak şekilde yeniden düzenlenmiş ve 2 madde birbirini kapsamaması nedeniyle tek bir soru haline getirilmiştir. Veriler toplanırken katılımcıların çalıştıkları kurumda en az bir hizmet yılının bulunması ve gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda “yarı yapılandırılmış görüşme soru formu”, 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Ege Bölgesi Özel Eğitim Meslek Okullarında çalışan 13 müzik öğretmenine uygulanmıştır.

Tablo 7

Katılımcı Görüşme Bilgileri

<u>Katılımcı</u>	<u>Görüşme Yöntemi</u>	<u>Görüşme Tarihi</u>	<u>Görüşme Süresi</u>	<u>Görüşme Metni Teyit Tarihi</u>
K1	Tele-konferans	08.02.2021	40:00	17.04.2021
K2	Tele-konferans	15.02.2021	33:39	17.04.2021
K3	E-Posta	05.02.2021	-	08.02.2021
K4	Tele-konferans	06.02.2021	48:01	19.04.2021
K5	Tele-konferans	20.02.2021	39:16	18.04.2021
K6	Tele-konferans	20.02.2021	47:53	23.04.2021
K7	Yüz Yüze	26.02.2021	47:02	26.04.2021
K8	E-Posta	10.03.2021	-	11.03.2021
K9	Yüz Yüze	26.03.2021	22:33	26.04.2021
K10	Tele-konferans	30.03.2021	47:39	26.04.2021
K11	Tele-konferans	22.04.2021	47:23	17.05.2021
K12	Tele-konferans	05.05.2021	29:18	15.05.2021
K13	Tele-konferans	07.05.2021	22:56	16.05.2021

Tablo 7’de verilen bilgiler doğrultusunda katılımcılar konuya ilişkin görüşlerini tercihleri doğrultusunda telekonferans (9), e-posta (2) veya yüz yüze (2) olarak bildirmişlerdir. Görüşme esnasında katılımcıların konuya ilişkin görüşlerini kaydetmek amacıyla, izinleri doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Her bir katılımcı ile birer kez yapılan görüşmeler, yukarıdaki tabloda belirtilen sürelerde gerçekleşmiştir. Ses kaydı alınan görüşmeler, yazıya dökülüp son kez onayları alınmak üzere tekrar katılımcılara geri gönderilmiştir. Katılımcıların araştırma kapsamında kendi görüşme verilerine onay vermeleri sonucunda, elde edilen veriler kod ve temalara ayrılarak bulgular oluşturulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Nitel araştırma verileri; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde analiz edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizinden yararlanılan araştırmalarda temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde elde edilen veriler ayrıntılı bir işleme tabi tutulmaktadır. Böylelikle fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. İçerik analizinde toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra belirlenen kavramların mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ayrıca ortaya çıkan temaların, bütün araştırmacılar tarafından ortak nokta olarak kabul edilmesi önem taşımaktadır (Tanrıverdi ve Köksal, 2018). Bu araştırmadan elde edilen veriler ilk olarak alt problemlerle (müzik öğretmenlerinin özgeçmişleri, müzik ders süreci, veliler, fiziki olanaklar, okul yönetimi, yaklaşım ve yöntemler, müzik ders kitabı, müzik dersi kazanımları ve BEP uygulaması, uzaktan eğitim süreci ve özel eğitim alanından beklentiler) ilişkili olacak şekilde gruplandırılmıştır. Gruplar kendi içlerinde önce temalara ayrılmış, ardından her temaya ilişkin kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan tema ve kodlar ayrıntılı bir şekilde analiz edilerek sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar önce tartışılmış, ardından konuya ilişkin çözüm önerileri oluşturulmuştur. Bu kapsamda araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizi yöntemlerinden biri olan içerik analizinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, müzik eğitimi alanında çalışan ve halen akademik çalışmaları devam eden iki müzik öğretmeni tarafından elde edilen verilerin tutarlılık incelemesi yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucu görüş birliği ve görüş ayrılıkları tespit edilmiş ve güvenilirlik hesaplama formülü P (tutarlık yüzdesi) = N_a (iki formda aynı kodlanan madde sayısı)*100/ N_t (Bir formda bulunan toplam madde sayısı) kullanılarak hesaplanmıştır. Buna göre katılımcıların görüşleri doğrultusunda oluşturulan tema ve kodlara

yönelik tutarlık yüzdesi ($184 \times 100 / 213$) 86,3 olarak hesaplanmıştır. Bu değerin 70 ve üzerinde olması yeterli görüldüğünden (Miles ve Huberman, 1994; akt: Baş, 2014; Çepni, 2014: 105) veri analizi için güvenilirliğin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde özel eğitim meslek okullarındaki müzik eğitimi uygulamaları ve müzik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin katılımcılardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “müzik öğretmenleri, özel eğitim alanındaki deneyimlerini ve aldıkları eğitimleri ne ölçüde yeterli bulmaktadırlar?” sorusuna yönelik elde edilen bulgulardan oluşturulmuş tema ve kodlar Tablo 8 ve Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 8

Özel Gereksinimli Öğrenciler ile Çalışma Deneyimlerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

<u>Tema</u>	<u>Kodlar</u>	<u>Sıklık</u>	<u>Katılımcılar</u>
Geçmişe Yönelik Çalışma Boyutu	Daha önce hiç çalışmadım	9	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K11, K12
	Özel eğitim sınıfı	1	K4
	Bilsem	1	K9
	Rehabilitasyon merkezi	1	K10
	Özel eğitim uygulama okulu	1	K13

Tablo 8’de özel gereksinimli bireyler ile geçmişe yönelik çalışma deneyimlerine ilişkin görüş bildiren katılımcılar bulunmaktadır. Bu kapsamda 1 katılımcı özel eğitim sınıfında, 1 katılımcı Bilsem’de, 1 katılımcı rehabilitasyon merkezinde, 1 katılımcı Özel Eğitim Uygulama Okulunda çalıştığı, 9 katılımcı ise daha önce özel gereksinimli birey veya bireyler ile çalışmadığı yönünde görüş bildirmiştir.

“Özel eğitim meslek okullarında çalışan bir müzik öğretmeni olarak geçmişte özel gereksinimli çocuklar ile olan mesleki deneyim ve tecrübeleriniz hakkında neler söyleyebilirsiniz?” sorusuna yönelik olarak “Geçmişe Yönelik Çalışma Boyutu” teması oluşturulmuştur. İlgili temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“ Özel gereksinimli çocuklar ile daha önce hiç çalışmadım. Her şeyi bu okulda deneme yanılma yoluyla öğrendim” (K1).

“Bir ortaokulun özel eğitim sınıfında iki yıl eğitim verdim”(K4).

“Özel gereksinimli çocuklarla çalışmaya yönelik önceden bir deneyimim olmadı. Çalıştığım kurumda, kendi çabamla çeşitli yöntemler geliştirdim” (K7).

“Bir rehabilitasyon merkezinde ağır çocukların olduğu 3. kademe öğrenciler ile gönüllülük kapsamında çalıştım. Arkadaşlarımdan öğrencileri vardı, ben de onlara ritim aletleri ya da herhangi bir enstrümanla eşlik ettim. Sonraki yıllarda bu deneyimim hep

aklımda kaldı. Böyle bir okula atanınca da o süreçteki bilgilerimin işe yaradığını fark ettim. Bilgi her zaman bir işe yarıyor” (K10).

“Önceki okulum özel eğitim uygulama okuluydu. Orada 2,5 yıl kadar özel gereksinimli çocuklar ile çalıştım” (K13).

Tablo 9

Özel Eğitim Alanına Yönelik Aldıkları Eğitimlerin Yeterliğine İlişkin Katılımcı Görüşleri

<u>Tema</u>	<u>Kodlar</u>	<u>Sıklık</u>	<u>Katılımcılar</u>
Alana İlişkin Alınan Eğitim Boyutu	Herhangi bir eğitim programına katılmadım	7	K4, K6, K7, K8, K9, K11, K13
	Seminer ve hizmet içi eğitimlere katıldım, yeterli bulmadım	6	K1, K2, K3, K5, K10, K12

Tablo 9’da özel eğitim alanına yönelik aldıkları eğitimler ve yeterliklerine ilişkin görüş bildiren katılımcılar bulunmaktadır. Bu kapsamda 7 katılımcı herhangi bir eğitim programına katılmadığı, 6 katılımcı seminer ve hizmet içi eğitimlere katıldığı yönünde görüş bildirmiştir. Seminer ve hizmet içi eğitimlere katılım gösteren müzik öğretmenleri, aldıkları eğitimi özel eğitim alanında çalışabilme açısından yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak katılımcıların hiçbiri, katılım gösterdikleri seminer ve hizmet içi eğitimleri, alanda çalışabilmeleri kapsamında yeterli bulduklarını belirtmemiştir.

“Özel eğitim alanına yönelik bir eğitim programına katılım gösterdiniz mi veya eğitim hayatınızda özel eğitim dersi aldınız mı? Aldığınız eğitimi, söz konusu alanda çalışabilme açısından ne ölçüde yeterli buluyorsunuz?” sorusuna yönelik olarak “Alana İlişkin Alınan Eğitim Boyutu” teması oluşturulmuştur. İlgili temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Herhangi bir ders almadım. Bu okula başladıktan iki sene sonra hizmet içi eğitime zorunlu olarak katıldım. Ondan da verim aldığımı söyleyemem. Çünkü müzik eğitimcilerine yönelik değil, özel eğitim alanında çalışan herkese yönelikti. Teoriye dayalı, klasik milli eğitim semineriydi” (K2).

“Özel eğitim okuluna atanmadan önce, özel eğitime yönelik herhangi bir eğitim almadım. Öğrencileri tanıma ve onlarla sağlıklı iletişim geliştirebilme sürecini birebir yaşayarak tecrübe ettim” (K3).

“Özel eğitim ile ilgili dört aylık bir kursa katıldım. Ondan da çok büyük bir fayda sağladım mı? Pek faydalı olmadı. Yeterli bulmadım” (K5).

“Hiç eğitim görmedim. Eğitim fakültesi mezunuyum ama özel gereksinimi olan çocuklar hakkında hiçbir bilgim olmadı. Buna yönelik bir dersim de olmadı. Bu okula başladıktan sonra birkaç kere hizmet içi eğitim kursuna gitmiştim. Ama yararlı olmadı” (K6).

“Özel eğitime yönelik dışarıdan açılan özel eğitim ile ilgili seminerlere katıldım. Özel bir merkezin yapmış olduğu seminerlerdi. Onun dışında başka bir çalışmam yok. Alan açısından çok yeterli bulmadım. Şu an çalıştığım okulda tecrübe ediniyorum. Üniversitede almış olduğum ekstra bir eğitim sürecim yok” (K12).

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “müzik dersi kapsamında ne tür etkinlikler gerçekleştirmekte ve bu etkinlikleri gerçekleştirmede hangi problemler ile karşılaşmaktadırlar?” sorusuna yönelik elde edilen bulgulardan oluşturulmuş tema ve kodlar Tablo 10 ve Tablo 14 arasında gösterilmektedir.

Tablo 10

Müzik Dersi Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Kodlar	Sıklık	Katılımcılar
Ders İçi Problem Boyutu	Davranış problemleri	5	K1, K2, K7, K8, K10
	Seviye farklılıkları	4	K4, K5, K7, K12
	Sınıf yönetimi	2	K1, K11
	Temizlik	1	K3
	Odaklanma	1	K4
	Öğrencilerin günlük duygu-durumları	1	K5
	Okuma-yazma bilmeyen öğrenciler	1	K6
	Öğrencilerin isteksiz oluşu	1	K9
	Yeteneği olmayan öğrenciler	1	K12
	Tüm öğrencileri sürece dâhil edebilme	1	K12
	Herhangi bir sorun yaşamıyorum	1	K13

Tablo 10’da ders süreci içerisinde müzik çalışmalarını gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş bildiren katılımcılar bulunmaktadır. Bu kapsamda sınıf içi etkinliklerini gerçekleştirirken; 5 katılımcı davranış problemleri, 4 katılımcı seviye farklılıkları, 2 katılımcı sınıf yönetimi, 1 katılımcı temizlik, 1 katılımcı odaklanma, 1 katılımcı öğrencilerin günlük duygu-durumları, 1 katılımcı okuma-yazma bilmeyen öğrenciler, 1 katılımcı öğrencilerin isteksiz oluşu, 1 katılımcı yeteneği olmayan öğrenciler ve 1 katılımcı tüm öğrencileri eğitim sürecine dâhil edebilme kapsamında problem yaşadığını bildirmiştir. 1 katılımcının ise sınıf içi etkinlikleri gerçekleştirirken herhangi bir sorun ile karşılaşmadığı yönünde görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

“Sınıf içinde çalışmalarınızı gerçekleştirirken hangi durumlarda zorluk yaşıyorsunuz?” sorusuna yönelik olarak “Ders İçi Problem Boyutu” teması oluşturulmuştur. İlgili temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“İlk çalışmaya başladığım yıllarda daha çok zorlanmıştım. Şiddete meyilli öğrenciler vardı. Tam olarak nasıl yaklaşmam gerektiğini bilemiyordum. Bir de hâlâ hiçbir şekilde iletişim kuramadığım, soru sorduğumda cevap alamadığım, içine kapanık öğrencilerim var. Neyse ki ilk dönemlere göre daha rahatım. Elimden geleni yaptığımı düşünüyorum. Bir de bu geçen süre içerisinde belli çalışmalarım oldu. Gösteriler hazırladım. Yeteneklerini keşfederek özgüven problemini aştırabildiğim ya da şiddet eğilimini giderebildiğim öğrenciler de oldu. Onlar beni rahatlattı” (K2).

“Biz derslere iki kişi giriyoruz. Sınıf öğretmeni daha çok davranışları kontrol altına almaya çalışıyor. Ama genelde benim dersimi sevdikleri için bir problem ile karşılaşmadım. Sadece okuma yazma güçlüğü çeken, hiç okuma yazma bilmeyen, adını bile yazamayan çocuklarla farklı yöntemler uygulamaya çalışıyorum. Her öğrenciye göre bir yöntem tespit edip, onu uygulamak zorundasınız. O konu başlarda biraz zorladı, ama zamanla alıştım” (K6).

“Sınıf içindeki çalışmalarımı gerçekleştirirken çocukların ilgisizliği, müzikal bilinçlerinin olmaması ve isteksiz oluşları beni zorluyor. Bir şarkıyı birlikte söyleyelim dediğim zaman, kullandıkları ilaçlardan ve sahip oldukları rahatsızlıklarından dolayı yapmak istemiyorlar. Bu anlamda zorluk yaşıyorum” (K9).

“Dikkat ve konsantrasyonumun sürekli onların üzerinde olması lazım. Hem anlatacağım derse odaklanmam, hem de sürekli onların davranışlarını gözlemlemek zorunda olmak bazen yorucu olabiliyor” (K11).

“Fiziksel engeli olan öğrencilerimiz var. Bu konuda zorluk yaşıyorum. Bazı çocukların müziğe yeteneği varken, bazılarının yok. Bu durum sadece özel eğitimde değil, her tür okulda yaşanan bir durum ama toplu çalışma yaparken bu konuda zorluklar yaşıyorum. Hepsini dâhil etmeye çalışıyorum. Fiziksel yetersizliği bulunan öğrencilerimizle ciddi anlamda problem yaşıyorum. Hepimiz ayakta etkinlik yaparken, tekerlekli sandalyedeki öğrencimi dâhil edebilmek oldukça zor bir durum” (K12).

Tablo 11

Ders İçi Düzenleme, Öğrenci Katılımına ve Öğrencilerin Derse Olan Yaklaşımlarına İlişkin Katılımcı Görüşleri

<u>Tema</u>	<u>Alt Temalar</u>	<u>Kodlar</u>	<u>Sıklık</u>	<u>Katılımcılar</u>		
Müzik Ders Süreci	Ders İçi Düzenleme Boyutu	Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları	4	K1, K5, K6, K10		
		Ritim etkinlikleri	3	K10, K11, K13		
		Söyleme etkinlikleri	2	K10, K13		
		Ders öncesi hazırlanan etkinlikler	2	K1, K3		
		Konuyla ilişkili materyaller	2	K3, K13		
		BEP kazanımları	2	K2, K3		
		Mevcut yetersizliklere yönelik verilen görevler	2	K9, K12		
		Ders kitabı konuları	1	K4		
		“O” oturma düzeni	1	K4		
		Yetenekli öğrencilerin öncü durumda olması	1	K7		
		Kazanımların etkinliklerle zenginleştirilmesi	1	K8		
		Müzik teorisi	1	K13		
		Öğrenci Katılım Boyutu	Her öğrenciyi sürece eşit olarak katabiliyorum.	Her öğrenciyi sürece eşit olarak katamıyorum.	5	K1, K6, K9, K11, K12
				Her öğrenciyi sürece eşit olarak katamıyorum.	5	K2, K4, K5, K7, K13
				Her öğrenciyi eşit ulaşabilme konusunda çaba gösteriyorum	3	K3, K8, K10
Öğrenci Yaklaşım Boyutu	Hepsi çok ilgili ve istekliler	Genel olarak ilgililer	7	K3, K6, K7, K8, K10, K11, K13		
		Genel olarak ilgililer	6	K1, K2, K4, K5, K9, K12		

Tablo 11’de ders içi düzenleme, öğrencilerin müzik derslerine katılımı ve derse olan yaklaşımlarına ilişkin görüş bildiren katılımcılar bulunmaktadır. Bu kapsamda ders içi düzenlemelerine yönelik olarak; 4 katılımcı öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, 3 katılımcı ritim etkinlikleri, 2 katılımcı ders öncesi hazırlanan etkinlikler, 2 katılımcı konu ile ilişkili materyaller, 2 katılımcı BEP kazanımları, 2 katılımcı mevcut yetersizliklere yönelik verilen görevler, 2 katılımcı söyleme etkinlikleri, 1 katılımcı ders kitabı konuları, 1 katılımcı “O” oturma düzeni, 1 katılımcı yetenekli öğrencilerin öncü durumda olması, 1 katılımcı kazanımların etkinliklerle zenginleştirilmesi ve 1 katılımcı müzik teorisi doğrultusunda çalışmalar yaptırdığını bildirmiştir.

“Müzik eğitimi kapsamında sınıf içerisinde ders işleyişinizi nasıl gerçekleştirmeniz?” sorusuna yönelik olarak “Ders İçi Düzenleme Boyutu” alt teması oluşturulmuştur. İlgili alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Mevcut düzenlemelerimi, o gün planımda olan konuya uygun etkinlik ve materyalleri hazırlayıp, öğrencilerimle birlikte gerçekleştiriyorum” (K3).

“Biz ders sürecinde ilk olarak bir masa etrafında toplanıyoruz. Oturma düzenimiz sıra düzeni değil. Konuya göre kitaplarımızdan ve akıllı tahtamızdan yararlanıyoruz” (K4).

“Sınıf öğretmenleriyle birlikte girdiğimiz için onlar dersle ilgilenmeyen çocuklar ile başka alanlarda çalışıyor. Kalan öğrencilerle dersi devam ettiriyorum. Kimi şarkı söylemek, kimileri yazmaktan hoşlanıyor. Onlara müzikle ilgili bir konu veriyorum yazıyorlar. Kimisi okumaktan hoşlanıyor. Zamana yayarak onları görevlendiriyorum” (K5).

“Bazı öğrencilerin el kol koordinasyonları zayıf olduğu için, onlara ritim tuttururken diğerlerine şarkı söyletiyorum. Her birine yapabilecekleri ölçüde görevler vermeye çalışıyorum” (K9).

“Çocuklar ile öncelikle merhabalaşıyoruz. Onların ilgi ve isteklerine yönelik oluşturduğum dosyayı önüme alıyorum. İlgileri doğrultusunda en sevdikleri videoları izletmeye çalışıyorum. Eğer bir ritim aletini seviyorlarsa, ritim aleti üzerinde duruyorum. Dil konuşma problemi olan çocuklara özellikle şarkı ve türküleri heceletiyorum. Mesela başlarda heceleyen bir öğrencim, şu an çok güzel şarkı okuyabiliyor. Bu da müziğin gücü gerçekten” (K10).

Öğrencileri ders sürecine eşit derecede katabilmelerine yönelik olarak; 5 katılımcı yaptıkları düzenlemeler ile öğrencileri müzik eğitimi sürecine eşit olarak katabildikleri, 5 katılımcı öğrencilerin tümünü eşit olarak müzik eğitimi sürecine katamadıkları, 3 katılımcı ise öğrencilerin tümüne eşit ulaşabilme konusunda çaba gösterdikleri yönünde görüş bildirmiştir.

“Her öğrenciyi müzik dersi sürecine eşit olarak katabiliyor musunuz?” sorusuna yönelik olarak “Ders İçi Katılım Boyutu” alt teması oluşturulmuştur. İlgili temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Tabii ki. Katmaya çalışıyorsunuz ve buna mecbursunuz. Çünkü çocuklar durumlarından dolayı çok hassaslar ve bizimkiler eğitilebilir düzeyde oldukları için bazı şeylerin biraz daha farkındalar. Kendilerini çok çabuk itilmiş ya da yok sayılmış hissedebiliyorlar. Onun için fırsat eşitliğine önem vermek zorundasınız” (K6).

“Her çocuğu sürece eşit olarak katabilmek mümkün değil. Seviye ve yetenek farklılıkları var” (K7).

“Her öğrenciye ulaşma noktasında çaba gösteriyoruz” (K8).

“Ritim bu konuda çok fayda sağlayan bir etkinlik oluyor. Hepsi mutlaka derse katılım sağlayabiliyor. Bir de ritim çok kolay başarı sağlayabildikleri bir çalışma. Özellikle ritim çalışmaları sayesinde, öğrenciler başarıma duygusunu tattıkça, sahip oldukları davranış problemleri oldukça azaldı. Şimdi hem bir şeyi başarabiliyorlar, hem de önemseniyorlar” (K11).

“Asla katamıyorum. Her öğrencinin düzeyi aynı değil. O yüzden bu durum, öğrenciden öğrenciye değişiklik gösteriyor. Hangi öğrenciye ne kadar yardımcı olabilirsem, ne kadar yaklaşabilirsem, ne kadar bir şeyler verebilirsem, o kadarını veriyorum” (K13).

Öğrencilerin müzik derslerine yaklaşımlarına yönelik olarak; 7 katılımcı bütün öğrencilerinin çok ilgili ve istekli olduğunu belirtirken, 6 katılımcı öğrencilerinin müzik derslerine genel olarak ilgili olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

“Özel gereksinimli öğrencilerinizin müzik derslerine yaklaşımları hakkında neler söyleyebilirsiniz?” sorusuna yönelik olarak “Öğrenci Yaklaşım Boyutu” alt teması oluşturulmuştur. İlgili temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Çoğunluk istekli. Ama bazı sınıflarda, sanırım aldıkları ilaçların etkisiyle, çok hareketsiz ve isteksiz çocuklar var. Onların diğer derslerde de böyle isteksiz olduklarını gözlemleyebiliyorum. Aldıkları ilaçlarla ilgili bir durum. Bazen doz ayarı yapılması gerekiyor. Bundan kaynaklı bazı çocuklar, bazı dönemlerde isteksiz olabiliyorlar. Ama onun dışında istekliler. Kapılarda karşıyorlar. ‘Bugün ne oynayacağız? Bugün hangi dansı yapacağız?’ diye soruyorlar. Bir de biz her sabah derse günaydın şarkısıyla başlıyoruz. Öğleden sonra olursa onu tünaydına çeviriyoruz. Bu da derse başlarken genel enerjiyi yükseltiyor” (K1).

“%60 istekli %40 isteksiz diyebilirim. O ilgisiz kısım diğer derslere de ilgisiz. Kendilerini ifade edemediklerini düşünüyor olabilirler. İçlerinde konuşma bozukluğu olanlar var. Öz güven kaynaklı problemleri olanlar var. İlaç kullananlar çok fazla mesela. Bunun da çok büyük bir etken olduğunu düşünüyorum. Devamlı ilaç kullananlar, genelde uyur haldeler” (K2).

“Genel tutumları çok iyi. Müzik dersi var diye mutlular. Daha ders gelmeden ‘Hocam bugün 3. ders sizinleyiz. Ne yapacağız? Şarkı söyleyecek miyiz? Ya da dinleyecek miyiz?’ diye sorular soran çok hevesli öğrencilerin yanı sıra, faaliyetlere hiçbir şekilde dâhil olmak istemeyen bir kesim var. Seven ve mutlu olan kesimi biliyorsunuz. Bir de ben onların anlayacağı dilde yaklaştığım için kişisel olarak da seviyorlar. Müziği de sevdince, zevk alıyorlar. Aslında 20 yıllık meslek hayatımda, benim için en anlamlı dönem bu diyebilirim. Çünkü bu çocuklarda yalan yok. Seviyorsa seviyor, sevmiyorsa da direkt açıkça belirtiyor.

Mesela arabamla okul bahçesine girince, koşturup direk karşılayan çocuklarım var. Hiçbir okulda ben bunu yaşamadım. Böyle güzel duygular tattırıyorlar. Değer biliyorlar. O açıdan şu an tatmin olduğum bir yerdeyim” (K5).

“Ben müzikten anlamıyorum diyen, yıllardır ağzından iki çift laf alamadığımız çocuklara bile şarkı söyletmişliğim var. O yüzden çok sevdiklerine inanıyorum. Bir kere müzik, resim, sosyal faaliyetler ve beden eğitimi dersleri bu çocuklara çok şey katıyor. O yüzden bu dersler, özel eğitimde çok önemli dersler. Müzik derslerinde çocuklar kendilerini buluyor” (K7).

“Genelde ilgililer ve çok istekliler. İlk yıllarda önlerine bir ders gibi koyduğum için -o idealist müzik öğretmenini düşünün sınıfta- çok dönüt alamadım. Ama oyunlaştırdığınız zaman, onlarla aynı yerden çalışma yaptığınız zaman çok eğlenceli geçiyor. Şu an hepsi çok istekliler” (K11).

Tablo 12

Farklı Yetersizlik Gruplarının Bir Arada Bulunduğu Sınıflarda Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Katılımcı Görüşleri

<u>Tema</u>	<u>Kodlar</u>	<u>Sıklık</u>	<u>Katılımcılar</u>
Karma Sınıflarda Karşılaşılan Zorluklar	Davranış problemleri	4	K2, K5, K6, K10
	Kısıtlı hareket becerisi	3	K1, K7, K12
	Herhangi bir problem yaşamıyorum	3	K9, K11, K13
	Farklı seviyelere eşit olarak inememe	2	K3, K4
	Odaklanma	1	K3
	Sınırlı Hafıza	1	K7
	Ağır düzey yetersizlik	1	K8
	Dil-konuşma problemleri	1	K12

Tablo 12’de farklı yetersizlik gruplarının bir arada bulunduğu karma sınıflarda, karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş bildiren katılımcılar bulunmaktadır. Bu kapsamda 4 katılımcı davranış problemleri, 3 katılımcı kısıtlı hareket becerisi, 2 katılımcı farklı öğrenci seviyelerine eşit olarak inememe, 1 katılımcı odaklanma, 1 katılımcı sınırlı hafıza, 1 katılımcı ağır düzey yetersizlik, 1 katılımcı dil-konuşma problemleri, nedeniyle zorluk yaşadığını ifade etmiştir. 3 katılımcı ise herhangi bir problem yaşamadığı yönünde görüş bildirmiştir.

“Farklı engel gruplarının bir arada olduğu sınıflarda, ders verirken ne tür zorluklarla karşılaşıyorsunuz?” sorusuna yönelik olarak “Karma Sınıflarda Karşılaşılan Zorluklar” teması oluşturulmuştur. İlgili temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Öğrencilerin farklı yetersizlikleri olduğu için odaklanma süreleri de birbirinden farklı oluyor. Kiminin fiziksel yetersizliği var. O yüzden de hepsine farklı şekillerde konuyu

öğretmem gerekiyor. Bir şarkı öğretiyoruz, sonrasında o şarkıyla birlikte hareketler yapılması gerekiyor. Fiziksel yetersizliği olan bir öğrenciye başta fiziksel destek sağlıyorum. Sonra yavaşça desteği geri çekiyorum. Böyle olunca o çocukla ilgilenirken, diğer öğrencilerin de dikkati dağılıp başka şeylere odaklanabiliyorlar. Diğerlerine sıra geldiğinde ise bu sefer diğer çocuk bir şey yapamamış oluyor. Doğal olarak sürece eşit katılamamalarının baş sebebi, çocukların farklı yetersizlik özelliklerine sahip olmasıdır. Hepsini aynı anda, aynı ana odaklamak oldukça zor. Bunun dengesini oluşturmak biraz zaman alıyor. O yüzden bayağı bir tecrübe edinmek gerekiyor” (K3).

“Farklı yetersizliklere sahip bir gruba eğitim verirken, öğrenme farklılıklarına daha özenli ve dikkatli yaklaşmak gerekiyor. Örneğin zihinsel engelli bir çocuk ile çoklu yetersizliği olan bir çocuk arasında bu durum farklılık gösteriyor. Bu çocuklar aynı sınıfta olduğu zaman bu sefer zihinsel engelli çocuğunda, çoklu yetersizliği olan bir çocuğunda anlayabileceği şekilde dersi işlemek gerekiyor. Böyle zamanlarda tabi biraz zaman kaybı oluyor. Anlayabilen seviyedeki çocuk sıkılmaya başlıyor ancak bu sınıf içerisinde yaşanabilecek bir durum. Genellikle ders sonunda pekiştirme amaçlı yaptığımız oyunlar ile bunun üstesinden gelmeye çalışıyorum” (K4).

“Down sendromu olan var, otizmlisi var. Bazen sınıf ayarlanamadığı için aynı ortamda olan çocuklarımız var. Zor oluyor yani. Mesela Down sendromlu bir çocuk daha inatçı. Eğer o gün kötü bir günündeyse, inat ediyor, hırçınlık yapıyor. Diğer arkadaşına saldırıyor” (K5).

“Bazen çok zorlayıcı öğrencilerimiz oluyor. Kesinlikle müzik yeteneği olmayan, hiçbir şekilde müziğe karşı duyarlı olmayan otizmlili öğrencilerimiz var. Onlar mesela bir şarkıya takıntılı oluyorlar. Her ders aynı şarkıyı istiyor. Aynı şarkıyı dinlemek, aynı şarkıyı söylemek, aynı şarkıyı mırıldanmak istiyorlar. Tabi sınıfın işleyişini bozuyorlar. Ben de ona derse katılması halinde, o isteğini yerine getirebileceğimi ifade etmeye çalışıyorum. Mesela def veriyorum ki, öğrenci atıl vaziyette kalmayın. Bu tarz öğrencilerde bu yaklaşımı takip edip, o def verebiliyorum. Önce benim istediğimi yapmalı ki sonra onu ödüllendirmeliyim. Böyle bir yöntem uygulayarak onlarla da baş ediyorum” (K6).

“Bir kere çok zor. Özellikle onlara bir şeyi öğrettim, bu çocuk bunu biliyor demek çok zor. Bizim konularımız basit konular ve her yılda aynı konuların tekrarı işleniyor. Belki biraz daha üstüne katıyorsunuz. Şimdi konumuz ‘Müziğimizde Tür’. Türk Halk Müziği, Türk Sanat Müziği ve Çağdaş Müzik derken, aradan zaman geçiyor. Çocuğa soruyorsun müzik türlerini, o şarkıcı ismi söylüyor. En iyi çocuğumuz bile o türün ne olduğunu kavrayamayabiliyor. Bir diğer konu ise ‘Çalgılarımız’. Ritim aletleriyle eşlik edilecek ve çocuğun bedensel engeli var.

Elini kolunu kullanamıyor. Bu sefer de biz başka yöntemler uyguluyoruz. Kendi sınıf öğretmeni fiziksel yardım ile çocuğun eşlik etmesine destek oluyor. Bu tarz zorluklar hep var, olacak da zaten. Yani çocukların hepsinin aynı seviyede olması mümkün değil” (K7).

Tablo 13

En Fazla Problem Yaşanan Yetersizlik Grubuna İlişkin Katılımcı Görüşleri

<u>Tema</u>	<u>Kodlar</u>	<u>Sıklık</u>	<u>Katılımcılar</u>
Problem Yaşanan Yetersizlik Grubu	Otizm	5	K5, K6, K7, K9, K10
	Bedensel yetersizlik	4	K1, K3, K12, K13
	Çoklu yetersizlik	3	K3, K7, K11
	Down sendromu	2	K4, K5
	Ağır düzey yetersizlik	1	K8
	Zorlandığım bir yetersizlik grubu yok	1	K2

Tablo 13’te en çok zorluk yaşadıkları yetersizlik grubuna ilişkin görüş bildiren katılımcılar bulunmaktadır. En çok zorluk yaşadıkları yetersizlik grubu kapsamında; 5 katılımcı otizm, 4 katılımcı bedensel yetersizlik, 3 katılımcı çoklu yetersizlik, 2 katılımcı Down sendromu, ve 1 katılımcı ağır düzey yetersizlik yönünde görüş bildirmiştir. Bununla birlikte 1 katılımcının zorluk yaşadığı herhangi bir yetersizlik grubu olmadığı yönünde görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

“Hangi yetersizlik grubu ile çalışırken daha çok zorluk yaşıyorsunuz?” sorusuna yönelik olarak “En Fazla Zorluk Yaşanan Yetersizlik Grubu” teması oluşturulmuştur. İlgili temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Aslında beni zorlayan bir grup yok. Otizmliler bile diyemem. Otizmlilerle da iletişimim gayet iyi. Kulakları ağır işiten ve hiç duymayan öğrencilerim vardı. Onları gösteriye dâhil edip, ritim gruplarında çalıştırdım. Kulakları ağır işitmesine rağmen gayet güzel ritme uygun eşlik ettiler. Kulakları duyan birçok öğrenciden daha iyilerdi. Tabii ki bu durum onlara özgüven kazandırdı. O yüzden herhangi bir kıyaslama yapamıyorum” (K2).

“Fiziksel yetersizliğe sahip çocuklar ile çalışırken daha çok zorluk çekiyorum. Çünkü birebir temas gerektiriyor. Çocuğun dil ve konuşma becerilerinde de bir takım sıkıntılar varsa, bu iki durum bir arada oldukça zor oluyor. Çünkü kendini hem konuşma olarak ifade etmekte zorlanıyor, hem de fiziksel olarak. Bu yüzden iletişimde sıkıntılar yaşıyorum” (K3).

“Bazen otizmlilerle zor gidiyor. Onlar göz teması kurmuyorlar ya da matematiği seviyorlarsa direk matematiğe yoğunlaşıyorlar. Tek bir şeye odaklanıyorlar. Onlara çok bilgi aktarımı yapamıyorum. Bu da beni sıkıyor. Ya da Down sendromlu öğrencilerin yoğun olduğu bir sınıfta, öğrencinin bir inadı ya da bir hırçınlığı tutunca kendini açmıyor kapatıyor. Bu

durum da tüm sınıfı etkiliyor. Sağa sola sataşma durumu oluyor. O zaman da ben sınıfta dersimi aktaramıyorum” (K5).

“Otizmliler bu grubun içinde biraz daha farklılar. Çünkü onların ne zaman, ne yapacakları belli olmuyor. Çok farklı davranış şekilleri var. Otizmin de kendi içinde ayrıldığı bir sürü grup var. O yüzden süreç, otizmliler ile biraz daha zor. Ama hafif seviyede bulunan çocuklarımız ile çok kolay. Eğer müzik kabiliyeti de varsa, dersler çok kolay yapılabilir. Diğer taraftan davranış problemleri ve otizmi had safhada olan, ayrıca kendini ifade edemeyen çocuklar var. Onlarla tabii ki çok fazla zorlanıyoruz” (K7).

“Bazen yeterlilik seviyesi okulumuza uygun olmayan öğrenciler, bize kayıt için gönderilebiliyor. O öğrencilerimizle uyum problemi yaşayabiliyoruz. O noktada özel eğitim öğretmenlerimiz ve rehber öğretmenlerimiz devreye giriyor” (K8).

“Fiziksel yetersizliğe sahip öğrencilerimle zorlanıyorum. Sol tarafı felçli olan bir öğrencimiz var mesela. Sınıf ortamında çalışmalar yaparken, diğer arkadaşlarına göre biraz daha yavaş, biraz daha ağır katılıyor. Bununla ilgili zorlandığım noktalar oldu. Mesela ayakta ritim tutma etkinliği yapıyoruz. Ama ritim tutarken aynı zamanda zıplamamız gerekiyor. Bu öğrenci için uygun bir etkinlik değil. Böyle olunca diğer arkadaşlarına göre biraz daha yavaş yapmak zorunda kalıyor. Herkes tam vaktinde zıplaması gerekirken, onlara biraz daha yavaş yaptırıyorum. İki de bir veya dörtte bir olacak şekilde yürüyerek yapıyor” (K12).

Tablo 14

Müzik Dersi Kapsamında Öğrenciler ile Gerçekleştirdikleri Etkinliklere İlişkin Katılımcı Görüşleri

<u>Tema</u>	<u>Kodlar</u>	<u>Sıklık</u>	<u>Katılımcılar</u>
Gerçekleştirilen Etkinlikler	Ritim gösterisi	9	K1, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K11, K12
	Koro	7	K1, K3, K4, K5, K6, K7, K13
	Yöresel halk oyunları	5	K5, K6, K8, K10, K11
	Dans gösterisi	2	K1, K2
	Vokal performans	2	K6, K10
	Ront gösterisi	2	K8, K11
	Beden perküsyonu	2	K1, K9
	Çeşitli müzik grupları	2	K3, K7
	Pantomim	1	K2
	Sema gösterisi	1	K3
	Tiyatro	1	K3
	Şiir yarışması	1	K3
	Perde oyunu	1	K3
	Mehter gösterisi	1	K3
	Vokal taklit gösterisi	1	K5

Tablo 14’te öğrenciler ile geçen seneler içerisinde gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin görüş bildiren katılımcılar bulunmaktadır. Bu kapsamda müzik öğretmenlerinin, öğrencileri ile gerçekleştirdiği etkinliklere ilişkin olarak; 9 katılımcı ritim gösterisi, 7 katılımcı koro, 5 katılımcı yöresel halk oyunları, 2 katılımcı dans gösterisi, 2 katılımcı vokal performans, 2 katılımcı ront gösterisi, 2 katılımcı beden perküsyonu, 2 katılımcı çeşitli müzik grupları, 1 katılımcı pandomim, 1 katılımcı sema gösterisi, 1 katılımcı tiyatro, 1 katılımcı şiir yarışması, 1 katılımcı perde oyunu, 1 katılımcı mehter gösterisi ve 1 katılımcı vokal taklit gösterisi yaptıkları yönünde görüş bildirmiştir.

“Öğrenciler ile geçen seneler içerisinde ne tarz etkinlikler gerçekleştirdiniz?” sorusuna yönelik olarak “Gerçekleştirilen Etkinlikler” teması oluşturulmuştur. İlgili temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Pandemiye kadar her özel günde mutlaka bir koro gösterimiz oldu. 3 Aralık Dünya Engelliler Haftası hep bizim okulda olduğu için belediye salonunda etkinliklerimiz oldu. Çocuklar dans ettiler, ritim tuttular, bardak oyunu yaptılar, ritim çubuklarıyla ritim gösterileri yaptılar. Şarkılar ile dans ettiler. Ertesi sene sadece dans ettiler. Aynı zamanda beden perküsyonu yaptılar” (K1).

“Genelde müzikal etkinlik şeklinde gerçekleştirdim. Dansa yönelik oldu. Tiyatro oyunu tarzında bir skeç yazdım. Sözleri olmayan bir oyundu. Onun dışında daha çok dans gösterisi yaptık. Uluslararası Genç Yetenekler Müzik Yarışmasına katıldık. Bir öğrencime klip çekip, şarkı söyleyip gönderdim. Bütün 10-16 Mayıs ve 3 Aralıklarda gösteri yaptık. Semazen gösterisinden tutun da, neon ışıklarla dans gösterisine kadar birçok etkinlik gerçekleştirdik” (K2).

“Okulumuz öğrencileriyle birlikte okul ve il çapında birçok etkinlik gerçekleştirdik. Koro gösterileri yaptık ve belirlenen bir müzik eserini öğrencilerimiz tarafından org, def, bar chimes, melodika, flüt, bateri eşliğinde çaldık. Ayrıca kostüm ve müzik aletleriyle birlikte mehter takımı gösterileri, semazen gösterileri, çeşitli tiyatro gösterileri, şiir yarışmaları, Karagöz ve Hacivat perde oyunu gösterileri, ‘3 Aralık İçin Çal’ türkü grubu dinletisi yaptık. Bunlarla birlikte öğrencilerin istekleri ve kabiliyetleri doğrultusunda bir müzik eserini çalma, söyleme, bir tiyatro gösterisinde ve perde oyunlarında rol alma (Karagöz-Hacivat) seslendirme çalışmaları, başarıyla gerçekleştirdiğimiz etkinliklerimizdendir” (K3).

“Tüm bayramlarda görev alırız. Korumuz hazırdır. Değişik kıyafetlerimiz vardır. 19 Mayıs’ta kotumuzu, beyaz üstümüzü giydik ve ona uygun etkinlikler yaptık. 18 Mart’ta şarkı söylerken, yöresel oyun oynadılar. Bunun dışında okula vurmalı çalgılardan oluşan ritim aletleri aldım. Onlarla ritim çalışması yapayım dedim ama gerçekten çok zor oldu. Çok basit

çalışmaları ama uyum sağlayamadık. Bardak ritim grubum vardı. Okuldan 2-3 kişi anca, o da zorlamayla çıktı” (K5).

“Ritim grubum var. Her sene mezun olanların yerine yenilerini yetiştirmek zorundayız. Bu da bir sene gibi bir zaman dilimini alıyor. Çok çabuk öğreniyorlar. Öğrendiklerini çok çabuk unutuyorlar. Sürekli tekrar etmeniz gerekiyor. Onun haricinde halk oyunu ekibim var. Halk oyunu etkinlikleri sergiliyoruz. Korom ve solo şarkı söyleyen çocuklarımız var” (K6).

“Bizim burada yıllardan beri bir ritim grubumuz var. Aynı zamanda o ritim grubunda sadece ritim çalanlar dışında artık klavye, davul, biraz bağlama ya da gitarda biraz melodi çalabilen veya şarkı söyleyebilen öğrencilerim de yer almaya başladı. Otizmlilerin içinde çok güzel sesi ve müzik kulağı olan çocuklarımız var. Kendilerini sözel olarak çok güzel ifade eden öğrencilerim var. Onlarla sene sonu etkinliklerine hazırlanıyoruz. Kafamda belli bir şablon oluyor. Hangi parça üzerine, hangi ritimleri işleyeceksek o çalışmalarını yapıyoruz. Böylece sene sonunda çocuklar şarkı söylüyorlar, ritim aletlerini çalıyorlar. Her sene bir kompozisyon şeklinde güzel şeyler çıkıyor. Yıllardır İstanbul omurilik felçlilerinin düzenlediği çocuk festivaline ilk yılından itibaren hep davet edildik. Dans eden, ritim çalan, şarkı söyleyen çocuklarla oraya hazırlık yapıyorduk. Festivale çeşitli dünya ülkeleri de geliyorlardı. Ondan sonra bu çocuklar CSO ile geçmiş senelerde konserlere çıktılar. Ege Üniversitesi’nde etkinlikler düzenlediler. Bütün İzmir genelinde yaptığımız engelliler haftası ile ilgili etkinliklerde hep ön planda oldular. TRT’de Burak Kut’un sunduğu ‘Biz De Varız’ adlı program vardı. Onların özel daveti ile Ankara’ya Arı Stüdyolarına gittik. Sonra özel kanalların, okulumuz ile müzik eğitimi üzerine röportajları oldu. Hatta sadece bizi ne yapıyoruz diye gelip çektikleri bir program yapmışlıkları bile var” (K7).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “velilerin müzik derslerine yaklaşımına, veliler ile yaşanan problemlere ve yapılan iş birliğine ilişkin müzik öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik elde edilen bulgulardan oluşturulmuş tema ve kodlar Tablo 15’te gösterilmektedir.

Tablo 15*Görev Yaptıkları Eğitim Kurumundaki Velilere İlişkin Katılımcı Görüşleri*

<u>Tema</u>	<u>Alt Temalar</u>	<u>Kodlar</u>	<u>Sıklık</u>	<u>Katılımcılar</u>
Veli Boyutu	Veli Profil Boyutu	Düşük eğitim seviyesi	5	K3, K4, K5, K7, K11
		İlgisiz olma durumu	5	K1, K2, K5, K6, K9
		İlgili olma durumu	3	K8, K10, K11
		Yetersizlik bulunma durumu	3	K2, K7, K13
		Düşük ekonomik durum	3	K1, K4, K6
		Düşük kültürel birikim	2	K2, K6
	Müzik Eğitimine Yaklaşım Boyutu	Olumlu bir tutum içerisindeler	9	K1, K3, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13
		Özel bir bakış açıları yok	2	K4, K5
		Olumsuz bir tutum içerisindeler	1	K2
		Oldukça az veli olumlu bir tutum içerisinde	1	K6
	Yaşanılan Problem Boyutu	Herhangi bir problem yaşamıyorum	9	K2, K3, K4, K8, K9, K10, K11, K12, K13
		Yanlış anlaşılma	2	K6, K7
		Duyarsız davranışlar	2	K1, K7
		İletişim problemi	1	K5
	İş Birliği Boyutu	İş birliği içinde değilim	8	K1, K2, K5, K6, K9, K11, K12, K13
		İş birliği içindeyim	4	K3, K7, K8, K10
		Etkinlik ve gösteri zamanları iş birliği içindeyim	1	K4

Tablo 15’te çalıştıkları kurumdaki veli profiline, velilerin müzik eğitimine yaklaşımlarına, veliler ile yaşadıkları problemlere ve müzik eğitimi kapsamında veliler ile yaptıkları iş birliğine ilişkin görüş bildiren katılımcılar bulunmaktadır.

Çalıştıkları kurumdaki veli profiline yönelik olarak; 5 katılımcı düşük eğitim seviyesine, 3 katılımcı düşük ekonomik duruma, 2 katılımcı düşük kültürel birikime ve 3 katılımcı velilerin de bazı yetersizliklere sahip oldukları yönünde görüş bildirmiştir. Bunlara ek olarak çocuklarının eğitimi konusunda; 5 katılımcı velilerin genel olarak ilgisiz, 3 katılımcı ise genel olarak ilgili bir tutum içerisinde bulduklarını bildirmiştir.

“Çalıştığımız kurumdaki veli profili hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna yönelik olarak “Veli Profil Boyutu” alt teması oluşturulmuştur. İlgili alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Velilerimiz birkaç aile dışında çok ilgili değiller. Bir de taşınmalı sistem olduğu için ilçe içinden çok az öğrencimiz var. Genel olarak civar köylerden, hatta civar ilçelerden

geliyorlar. Onlarla çok bağlantı kuramıyoruz. Bir de velilerimizin ekonomik olarak da durumları çok iyi değil. Onun da etkisi var sanırım. Birkaç aile dışında çok iyi bir iletişimimiz yok” (K1).

“Veli potansiyelimizin kültür düzeyi maalesef yüksek değil. Çünkü öğrenciler zaten taşınmalı eğitim ve civar köylerden geliyorlar. Açıkçası veliler ile çok yüz yüze geldiğim olmuyor. Gelip çocuğunun takibini yapan velimiz de yok. Şimdiye kadar herhangi bir sıkıntı çıkaran olmadı. Varlıkları ile yoklukları bir diyebilirim. Bir de bazı velilerin kendilerinin de engel durumu var. Biraz genetik bir durum” (K2).

“Bizim toplumumuzun bu tarz çocukları kabullenmeleri zor oluyor. Aynı zamanda bu çocukların ailelerinin eğitim seviyesi genel olarak düşük. Genetik faktörlere bağlı aynı tarz yetersizliğe sahip velilerimiz var. Bir bakıyoruz çocuğumuz annesinden babasından daha iyi durumda. Aileyi o yönlendiriyor. Ama hem maddi olarak, hem de eğitim seviyesi olarak çok ileride olan velilerimiz de var” (K7).

“Çocuklarının daha fazla bilgi, beceri kazanmaları için velilerimizin imkânlarını son noktalarına kadar zorladıklarını biliyorum” (K8).

“Çocuklarıyla olan iletişimleri ya da çocuklarına olan ilgileri biraz daha iyi olabilir. Veli profilimiz bence o anlamda çok da iyi değil” (K9).

Velilerin müzik derslerine bakış açılarına yönelik olarak; 9 katılımcı olumlu bir tutum içerisinde oldukları, 2 katılımcı özel bir bakış açısına sahip olmadıkları, 1 katılımcı velilerin genelinin olumsuz bir tutum içerisinde oldukları ve 1 katılımcı oldukça az velinin olumlu bir tutum içerisinde olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

“Çalıştığınız kurumdaki velilerin müzik eğitimine bakış açıları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna yönelik olarak “Müzik Eğitimine Yaklaşım Boyutu” alt teması oluşturulmuştur. İlgili alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Bu konuda bir fikir belirtmiyorlar ama yapılan etkinliklerden sonra gözlemlediğim kadarıyla memnunlar. Geliyorlar, teşekkür ediyorlar. Sayenizde şunlar oldu, bunlar oldu diyorlar. Yani olumlu baktıklarını düşünüyorum. Şimdiye kadar olumsuz bir dönüt almadık. Bir de seçmeli derslerde Milli Eğitimin bir baskısı var. Hep Din Kültürü seçtirmeye çalışıyorlar. Hâlbuki zorunlu Din Kültürü dersimiz var, bir de seçmelisini istiyorlar. Onun yerine ‘keşke iki saat daha resim, müzik ya da beden eğitimi olsaydı’ diyen velilerimiz var. Veliler çocuklarının bu şekilde faal olmalarını istiyorlar” (K1).

“Veliler, gösterilerde rol alan, başrolde oynayan, o güne kadar belki hiç sahneye çıkmamış çocukları sahneye çıktığında izlemeye bile gelmediler. Kendi çocukları sahneye

çıktı, arayıp gelelim sizi evinizden alalım dediklerimiz bile oldu. Maalesef böyle bir durum var” (K2).

“Öyle bir bakış açıları yok. Diğer insanlar nasıl bakıyorlarsa onlar da öyle bakıyorlar” (K4).

“‘Müzik eğitime bakış açıları nasıl?’ yerine, ‘eğitime bakış açıları nasıl?’ diye sorsak daha doğru olur. Çünkü veliler müzik eğitiminden çok aslında eğitim konusuna vakıf değiller. Ama öyle veliler var ki mesela yüz veli içinde on tanesi çok ilgili. Hatta bayağı ilgililer. Her dersin yanı sıra müzik dersinin çok önemli olduğunu, diğer derslere hazırlanmada etkili olduğunu bilen ve çocuklarının derse katılımını mutlaka isteyen velilerimiz de var” (K6).

“Çocukları bu derste daha mutlu oldukları için onlar da seviyorlar. Bence onlar için de motive edici bir ders” (K9).

“Müzik derslerine çok olumlu bakıyorlar. Sınıf öğretmenlerine sorduğum zaman güzel geri dönütler yaptıklarını duyuyorum. Onlar mutlu olunca, biz de mutlu oluyoruz” (10).

Veliler ile yaşanan problemlere yönelik olarak; 2 katılımcı yanlış anlaşılma, 2 katılımcı duyarsız davranışlar, 1 katılımcı iletişim problemi nedeniyle öğrenci velileri ile problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte 9 katılımcının öğrenci velileri ile müzik eğitimi kapsamında herhangi bir problem yaşamadıkları yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

“Müzik eğitimi kapsamında öğrenci velileri ile ne tür problemler yaşıyorsunuz?” sorusuna yönelik olarak “Yaşanılan Problem Boyutu” alt teması oluşturulmuştur. İlgili alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Çevrimiçi derslerde, velilerin çocukları için yeterince uygun ortam hazırlamadıklarını düşünüyorum. Çünkü yaptığımız çevrimiçi derslerde arkadan süpürge sesi geliyor, televizyon sesi geliyor. Aynı ortamda çocuk bizi dinliyor. Yani kimi aileler duyarlı değil” (K1).

“Veliler ile hiç problem yaşamadım. İletişimim iyi olduğu için öyle bir sıkıntı olmadı. Onların beklentisi de zaten çocuklarının iyi ve doğru eğitim alması” (K4).

“İstiklal Marşı’nda böyle çok hareket eden ve gülen bir öğrencim vardı. Parmak hareketi ile rahat durmasını söyledim. O da annesine babasına söylemiş, sonra müdürü aramışlar. Hoca çocuğumuzu tehdit ediyor, Milli eğitime şikâyet edeceğiz tarzında bir şeyler söylemişler. Yani yanlış anlaşılmış. Sonra da durumu anlattım. Ondan sonra veliyle görüşüldü. Çocuklarımız bazı durumlarda bire bin katıyor” (K5).

“Veliler anlatmaya çalıştığımız şeyi anlamıyorlar. Olayları kavramada sıkıntıları var. Bazı veliler çocukları gibiler. O yüzden iletişim kurmak zor oluyor” (K6).

“Benim birebir yaşadığım problem sayısı çok azdır. Bazen çocuğu programıma almak istiyorum, onunla çalışmak istiyorum. Velisi vakti olmadığını, çocuk için çok bir faydası olmayacağını söyleyebiliyor. Bizim öğrencilerin içinde şizofren teşhisi konulmuş çocuklar var. Sınıfta bazı hareketlerimizi yanlış anlayabilen ya da başka türlü aktaran çocuklar olabiliyor. Veliler kendi çocuklarını dinleyip, ondan sonra okula gelip öğretmen ile başka türlü problemler yaşıyorlar. Bunu yaşayan arkadaşlarımız var. Ben de yaşadım. Bununla ilgili sekiz yıl önce bir soruşturma da geçirdim” (K7).

Veliler ile müzik eğitim kapsamında yapılan iş birliğine yönelik; 4 katılımcı öğrenci velileri ile iş birliği içinde olduğunu, 1 katılımcı ise sadece etkinlik ve gösteri zamanları iş birliği içinde olduğunu bildirmiştir. Bununla birlikte 8 katılımcının veliler ile müzik eğitim kapsamında iş birliği içinde bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Öğrenci velileri ile müzik eğitimi kapsamında yaptığımız iş birliği ne düzeydedir?” sorusuna yönelik olarak “İş birliği Boyutu” alt teması oluşturulmuştur. İlgili alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Program zamanları çocuklara kostüm dikiliyor. O zaman iş birliğine giriyoruz. Okul-aile birliği de bu konuda iyi çalışıyor. Bir tek kostüm için iletişimde bulunuyoruz. Onun dışında velilerle bir iş birliğim olmuyor” (K4).

“Ben yaptığım müzik çalışmalarında, hem maddi hem manevi olarak o çocuğun yanında olsunlar diye veliyi de bir şekilde o sürecin içerisine katmaya çalışıyorum. Önceki senelerde bu okulda iki çocuğu da eğitim alan, aynı zamanda bedensel engeli olan bir velimiz vardı. O velimiz dört sene boyunca –kendisinin de müzik yeteneği vardı- o çocukların yanında refakatçi olarak geldi. Çocuğunun bir tanesi tekerlekli sandalyedeydi. Dört sene boyunca burada kendi çocukları ile birlikte bizimle müzik yaptı, etkinliklere katıldı. Onlar tabii ki hep böyle şansımız oldular” (K7).

“11. sınıf öğrencilerime melodika eğitimi veriyorum. Bu noktada melodika temini konusunda velilerimiz ile iş birliği içindeyiz. Ayrıca velilerimizin, öğrencilerimiz ile yaptığımız etkinliklere izleyici olarak katılımı da öğrencilerimizi mutlu ediyor” (K8).

“Evde çalışmalarını anlamında bir şekilde iş birliği yapıyoruz. Pet şişelerden marakas yapabileceklerini, bu sayede evlerinde enstrüman ihtiyacının giderilebileceği konusunda diyaloglarımız oldu” (K10).

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “çalıştıkları kurumdaki müzik dersliğinin mevcut durumuna ilişkin müzik öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik elde edilen bulgulardan oluşturulmuş tema ve kodlar Tablo 16’da gösterilmektedir.

Tablo 16

Eğitim Kurumunda Bulunan Müzik Sınıfına, Mevcut Materyallere ve Materyallerin Kullanım Durumuna İlişkin Katılımcı Görüşleri

<u>Tema</u>	<u>Alt Temalar</u>	<u>Kodlar</u>	<u>Sıklık</u>	<u>Katılımcılar</u>
Müzik Sınıfı, Mevcut Materyaller ve Materyallerin Kullanımı	Müzik Sınıfı Boyutu	Müzik sınıfım var	7	K3, K6, K7, K8, K9, K10, K12
		Müzik sınıfım yok	6	K1, K2, K4, K5, K11, K13
	Materyal ve Araç Gereç Boyutu	Orff çalgıları (perküsyon)	13	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13
		Piyano/klavye	7	K3, K4, K6, K7, K8, K9, K12
		Gitar	4	K3, K8, K10, K12
		Melodika	3	K3, K5, K12
		Akıllı tahta	3	K7, K9, K12
		Ses sistemi	3	K3, K6, K7
		Ukulele	2	K2, K10
		Bağlama	2	K3, K8
		Mikrofon ve ekipmanlar	2	K6, K7
		Trampet	1	K2
		Ney	1	K3
		Flüt	1	K3
		Projeksiyon	1	K6
		Bilgisayar	1	K6
		Nota sehpaları	1	K6
		Bateri	1	K7
		Yer minderleri	1	K6
		Oyun kartları	1	K2
Evcil hayvanlar	1	K3		
Materyal ve Araç Gereçlerin Kullanım Boyutu	Ritim	12	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13	
	Şarkılara eşlik	4	K5, K6, K7, K9	
	Oyun	3	K1, K2, K3	
	Hareket	2	K1, K10	
	Enstrüman öğretimi	2	K12, K13	
	Çalma ve söyleme	1	K1	
	Şarkı öğretimi	1	K12	

Tablo 16’da çalıştıkları kurumda bulunan müzik sınıfına, mevcut materyallere ve materyallerin kullanım durumuna ilişkin görüş bildiren katılımcılar bulunmaktadır.

Çalıştıkları kurumda müzik sınıflarının mevcut durumuna yönelik olarak; 7 katılımcı çalıştıkları kurumda bir müzik sınıfına sahip olduklarını, 6 katılımcı ise bir müzik sınıfına sahip olmadıkları yönünde görüş bildirmiştir.

“Çalıştığınız kurumda müzik sınıfının mevcut durumu nedir?” sorusuna yönelik olarak “Müzik Sınıfı Boyutu” alt teması oluşturulmuştur. İlgili alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim bir müzik sınıfım yok. O yüzden eşyaları hep taşıyorum. Yönetim imkanlar ölçüsünde bana yardımcı oluyor. Şu enstrümanı istiyorum, bu ritim aletini istiyorum dediğinizde genelde geri çevirmiyorlar. Ama ilk gittiğimde piyano istedim, o isteğim gerçekleştirilemedi. Çünkü bir müzik sınıfı yoktu” (K1).

“Maalesef kendime bir sınıf yaptırdım. Bir hayırsever buldum ve spor salonunun bir kenarını çevirttim. Çok güzel döşedik ama spor salonumuz elimizden alınınca o sınıf da gitti. Okulumuzun yeri ve konumu eğitim öğretim için uygun şartlarda değil. Üst üste ders yapıyoruz ve müzik sınıfı hiç yok. Ben sınıf sınıf dolaşıyorum. Benim dersim geldiğinde diğer sınıfa gidiyorum” (K5).

“Sınıfım ve bir sürü enstrümanım var. Onların hepsini getirdiğim zaman sınıf bize yetmiyor. Alan olarak baktığımız zaman çok da yeterli bir sınıf değil” (K7).

“Gayet güzel bir sınıfım var. Büyük ve geniş. Aşağı yukarı 20 kişi sığabilir. Onun haricinde bir konferans salonumuz var. Şu an mesafeli olarak orada çalışıyoruz. 10-15 kişi girebilir. Ama 6-7 kişilik sınıflarımız olduğu için bu durum çok da problem yaratmıyor. Sınıf olduğunda iyi ama sınıf olmadığında özel eğitim için sıkıntı yaratabiliyor” (K10).

“Sınıfım maalesef yok. Bu biraz idarecilerin vicdanına veya dersinizi önemseyip önemsememesine göre değişen bir durum. Şu an ortak bir sınıf kullanıyoruz. Ben bir yerde çalgılarım bir yerde. Şu an uzaktan eğitime geçtiğimiz için bunun sıkıntısını yaşamıyoruz ama yüz yüze eğitime geçtiğimizde yaşanacak. Pandemiden önce kendi imkânlarımla yarattığım kendime ait bir odam vardı” (K11).

Çalıştıkları kurumda müzik eğitimi ile ilgili mevcut materyal ve diğer araç gereçlere yönelik olarak; katılımcıların tamamı Orff çalgıları (perküsyon), 7 katılımcı klavye/piyano, 4 katılımcı gitar, 3 katılımcı melodika, 3 katılımcı akıllı tahta, 3 katılımcı ses sistemi, 2 katılımcı ukulele, 2 katılımcı bağlama, 2 katılımcı mikrofon ve ekipmanlar, 1 katılımcı trampet, 1 katılımcı ney, 1 katılımcı flüt, 1 katılımcı projeksiyon, 1 katılımcı bilgisayar, 1 katılımcı nota sehpaları, 1 katılımcı bateri, 1 katılımcı yer minderleri, 1 katılımcı oyun kartları ve 1 katılımcı evcil hayvanlar bulunduğu yönünde görüş bildirmiştir.

“Müzik dersi kapsamında okulunuzda bulunan mevcut materyal ve diğer araç gereçler nelerdir?” sorusuna yönelik olarak “Materyal ve Araç Gereç Boyutu” alt teması oluşturulmuştur. İlgili alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“İki tane klavye var. Ara sıra klavyeyi sınıflara götürüyorum. Boomwhackers çok istedim ama almadılar. Başka bir okuldan trampet buldum. Marakas, trampet, zil ve def vardı. Öğrenirim diye kendime ukulele aldım. Onun dışında bir şey yok. Kendim materyaller hazırlıyorum. Enstrüman kartları hazırladım” (K2).

“Sınıfımızda müzik aletleri olarak: Org, gitar, bağlama, ney, flüt, melodika, def, arbane, bar chimes, ritim zilleri, ses sistemi, darbuka bulunmaktadır. Ayrıca sınıfımızda akıllı tahtamızla birlikte öğrencilerimize terapötik olarak fayda sağladığını gözlemlediğim bir çift bülbül ve akvaryumumuzla birlikte ara sıra bize misafir olan bir tavşanımız bulunmaktadır” (K3).

“Hiçbir materyal sıkıntım yok. Ritim çubukları, ritim boruları, projeksiyonumuz, bilgisayarımız, darbukalarımız, deflerimiz, bedirlerimiz, ksilofonlarımız, davullarımız, marakaslarımız, her çocuğa birer tane orgumuz var. Masalarımız, sandalyelerimiz mevcut. Yani kapsamlı bir atölyemiz var. İndirince içeriye hiçbir şekilde güneş ışığı sızdırmayan perdelerimiz var. Çok rahatlıkla ders işliyorsunuz. Taşınabilir ses sistemim var. Mikrofonlarım var; hem telsiz, hem kablolu. Yaka mikrofonu, nota sehparım, mikrofon ayaklıklarım, renkli minderlerim. Hepsi var” (K6).

“Orgumuz, iki adet akustik gitarımız, kısa ve uzun sap bağlamamız, kaşıklarımız, ritim çubuklarımız, bir kaç darbukamız ve çok sayıda defimiz var” (K8).

“Sınıfımızda çalgı aletlerimiz var. Davulumuz var. Genelde ritim üzerine çalgılarımız mevcut. Darbuka ve deflerimiz var. Akıllı tahtadan çok yararlanıyoruz. Piyanomuz var” (K9).

Çalıştıkları kurumda mevcut bulunan müzik materyalleri ile; 3 katılımcının oyuna, 2 katılımcının harekete, 2 katılımcının enstrüman öğretimine, 1 katılımcının çalma ve söylemeye, 4 katılımcının şarkılara eşlik etmeye, 1 katılımcının şarkı öğretimine ve 12 katılımcının ritme yönelik etkinlikler gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir.

“Okulunuzda mevcut olan araç ve gereçleri çocukların eğitiminde ne şekilde kullanmaktasınız? Ne tür düzenlemeleriniz ve uygulamalarınız mevcut?” sorusuna yönelik olarak “Materyal ve Araç Gereçlerin Kullanım Boyutu” alt teması oluşturulmuştur. İlgili alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Öğrencilerin istekleri yönünde etkinlikler yapıyoruz. Daha çok onların isteklerine bırakıyorum. Hep hareketli olsunlar, hep dans edelim aynı anda çalarak şarkı söyleyelim. Daha çok kıpır kıpırlar” (K1).

“Trampetlerle ritim grubu oluşturdum. Eşleştirme oyunu şeklinde oyunlar oynatıyorum. Hatta onları canlı derslerimde de kullandım. Ritmino adını verdiğim kare, üçgen ve daire kullanarak; ellerine vur, dizlerine vur, parmak şıklat şeklinde bir oyun hazırladım. Onları kartlara çizmiştim. Öğrenci kartı açınca hangisi çıkarsa onu yapıyordu” (K2).

“Ritim aletlerimiz olduğu için yapabilecekleri basit bir tartım seçiyorum. Tahtaya yazıp onunla ilgili üzerine uygun şarkı oturtuyorum. Ya ben söylüyorum, ya onlar tahtadan söylüyor. Ritim tutmaya çalışıyoruz ama gerçekten çok zor oluyor bunu başarmak” (K5).

“Bir programda Türk halk müziği şarkılar söylenecekse eğer, çocuklara basit ritim çalgıları veriyorum. Ben bağlama ile eşlik ediyorum. Mesela Türk müziğinden hareketli şarkılar icra edeceksek, ben cümbüşümle eşlik ediyorum. Çocukların eline daha çok Türk müziğine uygun olan ritim aletleri veriyorum. Okul şarkılarında ben genellikle piyano ile eşlik ediyorum. Hepimiz dâhil oluyoruz. Bardaklarla ya da ritim çalgılarıyla çalışacağımız zaman yere oturuyoruz ve hepimiz aynı kıyafeti giyiyoruz. Mesela sahneye çıkarken, hemen gidip üstümü değiştiriyorum. Aynı onlardan biri gibi ortalarına oturuyorum. Orada 10 tane öğrenci varsa biri de ben oluyorum. Aralarında bir öğretmen olduğu ayırt edilmiyor. Lokomotif oluyorum. Derslerde de böyleyim” (K6).

“10. Sınıf öğrencilerime temel düzey ritim çalma eğitimi de veriyorum. Öğrenciler sırası ile temel seviye ritim çubuğu, kaşık, def ve darbuka çalmayı öğreniyorlar” (K8).

“Çok aktif bir şekilde çalgıları kullanıyoruz. Birine davul verirken, birine darbuka veriyorum, def veriyorum. Tahtada şarkı çalıyor. Şarkıya eşlik ediyoruz. Şarkıyla uyumlu ritim tutuyoruz. Çalgılarımızı aktif bir şekilde kullanıyoruz” (K9).

“Şu an aktif olarak genellikle Orff çalgılarını kullanıyoruz. Şarkı öğretiminde ben orgu kullanıyorum, orgla birlikte eşlik yapıyorum. Çocuklar da benle birlikte söylüyorlar. Pandemi sonrası melodika eğitime başlamayı düşünüyorum” (K12).

“Çocuklara performans sağlamaya yönelik etkinlikler yaptırдыm. Orff çalgılarında marakas, zil, kastanyet gibi çalgıları nasıl kullanmaları gerektiğini öğretmeye çalıştım. Bir kısmı yapabildi, bir kısmı yapmaya çalıştı. Orff çalgılarıyla ritim çalışmaları yaptık” (K13).

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “okul yönetiminin müzik derslerine yaklaşımına ilişkin olarak müzik öğretmenlerinin görüşleri ve yönetimden beklentilerine nelerdir?” sorusuna yönelik elde edilen bulgulardan oluşturulmuş tema ve kodlar Tablo 17’de gösterilmektedir.

Tablo 17

Okul Yönetiminin Müzik Derslerine Yaklaşımına ve Yönetimden Beklentilerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

<u>Tema</u>	<u>Alt Temalar</u>	<u>Kodlar</u>	<u>Sıklık</u>	<u>Katılımcılar</u>
İdari Boyut	Müzik Derslerine Yaklaşım Boyutu	Destekleyiciler	9	K1, K3, K4, K5, K7, K8, K10, K12, K13
		Destekleyici değiller	2	K2, K11
		Kısmen destekliyorlar	1	K9
		Motivasyon eksikliği yaşıyorum	1	K6
	Beklenti Boyutu	Müzik sınıfı	5	K1, K2, K4, K5, K11
		Motivasyon	3	K6, K11, K12
		Herhangi bir beklentim yok	3	K3, K8, K13
		Akıllı tahta	2	K4, K10
		Enstrüman ve materyal	2	K2, K10
		İnternet altyapısının iyileştirilmesi	1	K9
		Etkinlik günleri düzenlenmesi	1	K11
		Mevcut materyallerin yenilenmesi	1	K7
		Özel kurs ücretlerinin okul tarafından karşılanması	1	K1

Tablo 17’de okul yönetiminin müzik derslerine yaklaşımı ile öğretmenlerin yönetimden beklentilerine ilişkin görüş bildiren katılımcılar bulunmaktadır.

Okul idaresinin müzik derslerine yaklaşımı kapsamında; 9 katılımcı destekleyici bulunduğunu, 2 katılımcı destekleyici bulmadığını, 1 katılımcı kısmen destekleyici bulunduğunu ifade etmiştir. Bunlara ek olarak 1 katılımcı ise motivasyon eksikliği yaşadığı yönünde görüş bildirmiştir.

“Okul yönetiminin müzik eğitimi ve öğretimine yaklaşımı hakkında neler söyleyebilirsiniz? Gereken desteği görüyor musunuz?” sorusuna yönelik olarak “Müzik Eğitime Yaklaşım Boyutu” alt teması oluşturulmuştur. İlgili alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Destekliyorlar. Ama okulun fiziki şartları yeterli olmayınca da bir yere kadar destekleyebiliyorlar. Hiçbir zaman bana çok gürültü yapıyorsun diyen olmadı ki biz gürültü yapıyoruz. Okulumuz iki bölümden oluşuyor. Bir bölüm betonarme, bir bölüm prefabrik bir binadır. Bu yüzden yan sınıflara mutlaka çok ses gidiyor. Ama bununla ilgili bir şikâyet duymadım. Genel olarak yaklaşımları iyi” (K1).

“Yönetimden çok ilgi ve destek gördüğümü söyleyemem. Mesela Boomwhackers istemişim alınmadı. Bir oyun vardı. Onun bizim okul için çok uygun olduğunu düşünmüştüm. Söyledim ama ilgilenmediler. Ben kendim de oyunu alıp okula getirebilirdim, ama onlar çok ilgisiz olunca ben de açıkçası oralı olmadım” (K2).

“Bu konuda okul idaremiz hem öğrencilerimizi, hem de şahsımı maddi ve manevi anlamda her anlamda desteklemektedir. Yapılan en küçük bir çalışmaya dâhil olan öğrencilerimizi ödüllendiriliyorlar. Sadece bayrak tutabilen veya el sallayabilen bir öğrencimizin sahneye çıkmasını sağlayıp ayakta alkışlıyorlar. Bir müzik programının gerçekleşmesi için şahsi paralarını hiç tereddüt etmeden finansman olarak kullanabiliyorlar. Bunlar gibi yapılan yüzlerce destek, okul idaresinin bu konudaki samimiyetinin en büyük ispatıdır” (K3).

“Maddi olarak destekliyorlar, ama manevi olarak herhangi bir destek yok. Sadece özel günlerdeki programlara ilgi gösteriyorlar. Onun dışında, eğitimin içeriğiyle ve çocuklarla nasıl çalıştığımınla hiç ilgilenmiyorlar” (K6).

“Ne çok kötü, ne çok iyi diyebilirim. İkisi arasında. Ama herhangi bir şey olduğunda desteklemeye de gayret ediyorlar. Ama daha çok sen üstlenmek zorunda kalıyorsun” (K9).

“Şu anı sorarsanız, yeterince destek görmüyorum. Bu okullarda idareci eğer özel eğitim alanını bilmeyen biriye, normal okullarda ‘önemli ve önemsiz ders’ diye ayırttıkları kodlamalar bu okullarda da geçerli oluyor. Bu okullarda özel eğitim alanından mezun olan idarecilerin olması lazım. Ancak o idareciler sanat derslerinin bu çocuklar üzerindeki faydalarını anlayabilir” (K11).

Okul yönetiminden beklentilerine yönelik olarak; 5 katılımcı müzik sınıfı, 3 katılımcı motivasyon, 2 katılımcı akıllı tahta, 2 katılımcı enstrüman ve materyal, 1 katılımcı internet altyapısının iyileştirilmesi, 1 katılımcı etkinlik günleri düzenlenmesi, 1 katılımcı materyallerin yenilenmesi, 1 katılımcı ise özel kurs ücretlerinin okul tarafından karşılanması gerekliliği yönünde görüş bildirmiştir. Bunlara ek olarak 3 katılımcının yönetimden bir beklentisinin olmadığı tespit edilmiştir.

“Okul yönetiminden beklentileriniz nelerdir?” sorusuna yönelik olarak “Beklenti Boyutu” alt teması oluşturulmuştur. İlgili alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Mesela ben özel eğitime yönelik katıldığım özel kurs ücretlerinin okul tarafından karşılanmasını istiyorum. Karşılmalı çünkü ben bu konuda yetersizlik hissettiğimi bildirdiğimde ‘tamam hoca hanım size şurada şu kurs var sizi ona yönlendirelim’ demeleri gerekiyor. Tabii bu bizim okul ile ilgili bir durum değil. Sistemin böyle işlemesi gerekiyor. Bir yerim olsa, eşyaları taşıyıp durmasam daha çok mutlu olurum. Orada kurulu bir düzenim olur. Fakat bizim okulda sınıf az ve hatta böyle dönüşümlü kullanılan sınıflar var. Bir sınıf atölyedeyken, bir başka sınıf geliyor aynı yeri kullanıyor. Bu yüzden yer yok. Yer olmadığı

için de 'neden böyle?' diyemiyorum. Eğer sınıfımız olsaydı, 'şunu unuttum' deyip almaya gitmemize gerek kalmazdı. Ya da sınıfımızın duvarlarını istediğimiz gibi donatabilirdik" (K1).

"Bizim okul müdürümüz beden eğitimi öğretmeni, o yüzden özel eğitime çok da içselleştirerek bakmıyor. Onunla çok tartıştığımız durumlar oluyor. Teşekkür etmeyi bilmez. Tebrik etmeyi bilmez. Siz onu en iyi şekilde temsil edersiniz. Her yerde takdirler alırsınız. Başarı belgeleri alırsınız. Bir tebrik, takdir etmez. Ego lu biridir. Öğretmeni ile yarışan bir yöneticidir. O tarz durumlar hoşuma gitmiyor. Biz de istiyoruz ki bir güzel söz duyalım. Çünkü imkânsız başarıya çalışmışsın. Hem derslerimde, hem de teneffüslerde çalıştım. Okul çıkışlarında velilerden izin alarak, hiç menfaatim olmaksızın çalıştım. Bütün bunları görmezden geldi" (K6).

"Yıllardan beri bozulan müzik aletleri var ve onların yenilenme zamanı geldi. Ses düzenleyiciler ve mikrofonların yenilenmesi gerekiyor. Pandemi süreci geçtikten sonra onların üzerinde daha fazla yoğunlaşacağız" (K7).

"İnternet sıkıntımız var. Okulun internet altyapısı çok kötü. İdare bu konuda yardımcı olursa daha iyi olabilir" (K9).

"Bir müzik sınıfının olması gerekiyor. Sınıftan çok ses geliyor diye tepkilerde bulunmamaları ve sanat derslerinin farkında olmaları lazım. Çok güzel bir etkinlik hazırlıyorsunuz, bunu dışarıda sunabilmek için bir imkân yaratabilirler. İdarenin dışarıya dönük olması lazım" (K11).

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan "müzik öğretmenleri müzik eğitimi kapsamında hangi yaklaşım ve yöntemlerden yararlanmaktadır?" sorusuna yönelik elde edilen bulgulardan oluşturulmuş tema ve kodlar Tablo 18'de gösterilmektedir.

Tablo 18

Müzik Eğitimi Kapsamında İzledikleri Yaklaşım ve Yöntemlere İlişkin Katılımcı Görüşleri

<u>Tema</u>	<u>Kodlar</u>	<u>Sıklık</u>	<u>Katılımcılar</u>
Yöntem ve Yaklaşımlar	Gösterme-yaptırma	10	K1, K2, K5, K6, K8, K9, K10, K11, K12, K13
	Orff-Schulwerk	8	K1, K2, K3, K6, K7, K9, K11, K12
	Anlatım	7	K4, K5, K7, K8, K9, K12, K13
	Soru- cevap	7	K4, K5, K7, K8, K9, K12, K13
	Rol yapma	2	K1, K10
	Yaratma-üretme	2	K1, K2
	Dalcroze	1	K3
	Kodály	1	K3
	Suzuki	1	K3
	Oyunlama/oyunlaşma	1	K5

Tablo 18’de müzik eğitimi kapsamında izledikleri yaklaşım ve yöntemlere ilişkin görüş bildiren katılımcılar bulunmaktadır. Bu kapsamda; 10 katılımcı gösterme-yaptırma, 8 katılımcı Orff-Schulwerk, 7 katılımcı anlatım, 7 katılımcı soru-cevap, 2 katılımcı rol yapma, 2 katılımcı yaratma-üretme, 1 katılımcı Dalcroze, 1 katılımcı Kodály, 1 katılımcı Suzuki, 1 katılımcı oyunlama/oyunlaştırma yaklaşım ve/veya yönteminden yararlandığı yönünde görüş bildirmiştir.

“Müzik dersi kapsamında gerçekleştirdiğiniz çalışma ve etkinliklerde, müzik öğretimi yöntem ve yaklaşımlarının hangilerinden yararlanıyorsunuz?” sorusuna yönelik olarak “Yöntem ve Yaklaşım Boyutu” teması oluşturulmuştur. İlgili temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Orff’u daha çok kullanıyorum. Drama yaptırıyorum. Kulaktan öğretim yaptırıyorum. Bazen şarkılara hikâyeler yazıyoruz. Beden perküsyonunda göstererek yaptırma metodundan yararlanıyorum. Ritim etkinliklerinde önce ne yapacağımızı gösteriyorum. Ardından öğrencileri birebir çalıştırıyorum. Daha sonra sınıf kaç kişiye hep birlikte etkinliği yapmaya çalışıyoruz. Önce bireysel sonra grup olarak çalışmayı tercih ediyorum” (K1).

“Ara sıra meditasyon müzikleri dinletiyorum. ‘Hadi sessiz olalım’, ‘hayal kuralım’ dediğim oluyor. Bazen klasik müzik ya da farklı türde müzikler dinleterek resim çizdiriyorum. ‘Şarkıyı dinlerken ne düşünüyorsunuz? Aklınıza ne geliyor? Hayalinizde ne canlanıyor? Onu çizin’ diyorum. Göstererek yaptırma özellikle en çok kullandığım yöntem diyebilirim. Orff yöntemini de kullanmaya çalışıyorum. Bir Orff eğitimi almıştım” (K2).

“Öğrencilerimizde girişimcilik gücünü ortaya çıkaran, öğretmenden çok öğrencinin aktif olduğu, araştırmayı ve sormayı hedef alan, ezberciliği ortadan kaldıran, yaptıkları işten zevk almalarını sağlayan, yaptıklarını arkadaşları ile paylaşıp sergileyen eğitim-öğretim şeklini uygulamaya çalışıyoruz. Daha çok şarkıya uygun figürler ya da hareketler, dans ve taklit becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yaptırıyorum. Basit şarkıları önce notaları, sonra sözleri ile birlikte öğrenip ardından sınıfça okuma çalışmaları yapıyoruz. Süreç normal gelişim gösteren çocuklar kadar hızlı olmamakla birlikte, öğrenme sürecini eğlenceli hale getirmeyi oldukça önemsiyorum. Bu yüzden öğrencilerimle basit ritimler ve müziğe uygun koreografileri birlikte yaratıyoruz. Bu anlayış doğrultusunda müziksel işitme, okuma ve yazma yoluyla (Suzuki); müziksel devinme, ritimleme yoluyla (Dalcroze); müziksel toplu söyleme yoluyla (Kodály); müziksel devinme ritimleme söyleme- çalma ve doğaçlama yoluyla (Orff) müzik öğretim yöntemlerinin hepsini müzik ders sürecimde kullanmaya çalışıyorum” (K3).

“Genelde anlatım yöntemini kullanıyorum. Video anlatımları izlerken bir yandan sorular soruyorum. Akıllı tahtadan görsel olarak izlediklerimizi hep birlikte taklit ediyoruz. Akıllı tahtadan çok yararlanıyorum. EBA’ya yüklenen çok fazla içerik yok. İnternette çocukların seviyelerine uygun, onların sevebileceği animasyonlu müzik anlatımları var. Ders konusunda çalgıların tanıtımı var ise, animasyonlu anlatımları oyunlaştırarak tahtada anlatım yapıyorum. Şarkı öğreteceksem müziğini flash-belleğime atıyorum. Tahtada onu dinleyerek ya da onun karaokesini yaptırarak dersimi işliyorum. Tek düze yazıp söylemekten zevk almıyorlar. Onların seveceği şekilde materyal buluyorum. Kendi getirdiğim materyal daha çok oluyor, çünkü okuldaki akıllı tahtalardan çoğu site engelli olduğu için her siteyi açamıyorsunuz” (K5).

“Genellikle göstererek yaptırma ve Orff yöntemini kullanıyorum. Parçadan bütüne prensibi var. Birçok öğretmen bunu uygular. Önce minicik bir parçadan başlarlar, bütüne doğru giderler. Ben öyle yapmıyorum. Bizim çocuklarda genelde bütünden parçaya gidiyoruz. Ben yaparken yaşarken bunu öğrendim. Çocuğa bir şarkıyı öğretirken parçalara ayırıp önce en minik parçayı verirsimiz. Çocuk önce küçücük parçayı öğrenme eğilimindedir. Ama müzik dersinde öyle değil. Ben şunu anladım ki çocuğa önce bütünü gösterip, bütünü söyleyip, bütünü anlatıp, ondan sonra bütünden en küçük parçaya ulaşmak daha verimli bir yöntem oluyor. Çünkü küçükten büyüğe giderken, çocuk küçüğü anlamlandıramıyor. Onun zihninde ‘bütün’ anlam kazanıyor. Onun için ben dersimde böyle bir yöntem uyguluyorum” (K6).

“Teknoloji ilerledi, her şey kitaplarımızda da var. Fakat bu durum çocukları tembelliğe itiyor. Bu çocuklar aynı zamanda okuma yazma problemi olan çocuklar. En azından benim dersimde de okuma yazmaları gelişsin, kendilerini ifade etmeleri gelişsin diye ben çocuklara mutlaka defterlerine not tutturuyorum. Dört yıl boyunca da nota çalışmalarını, başlangıç notalarını, portenin ne olduğunu, sol anahtarının ne olduğunu anlamalarını sağlayacak çalışmalar yaparım. Derslerde ilk önce konuyu genel olarak anlatırım, ondan sonra onları soru- cevap şeklinde değerlendiririm. Bildikleri şeyin üstünden gitmek her zaman daha mantıklıdır. Çünkü çocuğun ‘ben bunu biliyorum’ demesi, onda özgüven oluşturuyor. Bunun dışında Orff yöntemini de kullanıyorum, ama sürekli aynı yöntem üzerinden gitmiyorum. Genelde biz hep canlı çalarız. Çok kabiliyetli sınıf öğretmeni arkadaşlarım var. Derslere beraber geldiğimiz zaman onlarla birlikte çalarız, çocuklar üzerine parçayı söylerler” (K7).

“Geçmiş tecrübelerden ve her çocuğun neye ilgisi olduğuna yönelik bir dosya oluşturuyorum. Çocukların zevki, ilgisi ve bununla birlikte ‘ben bu çocuğa ne verebilirim?’ diye yola çıkıyorum. En çok gösterip yaptırma yönteminden yararlanıyorum. Olayı kendi içlerinde dramalaştırıyorum. Çocukların kendilerini oyunun bir parçası olarak görmelerine ortam hazırlıyorum. Ritim çalışmalarında göstererek yaptırma yönteminden yararlanıyorum. Drama yöntemini kullanıyorum. Mesela herhangi bir obje anlatacağsak, onunla ilgili taklit yöntemini kullanıyorum. Seslerle ilgili çalışma yaptırıyorsam, yine taklitten yararlanıyorum. Gösteriyorsunuz, çünkü karşınızdaki çocuğun algısı gösterme üzerine kurulu. Bir kitaptan okuyarak veya şunları oku diyerek maalesef olmuyor” (K10).

“Meslek okulunda hafif zihinsel engel durumu olduğu için müzik teorisi öğretimi yapıyorum. O yüzden anlatım yöntemini, bununla birlikte soru cevap yöntemini, etkinlik yaparken özellikle canlı derslerde ekrana yansıttığım etkinlikleri uygularken göstererek yaptırma yöntemini kullanıyorum. Müzik öğretim yöntemlerinden genel olarak Orff destekli eğitim yönteminden yararlanıyorum. Orff eğitiminde, genelde ritim çalışmaları yapıyorum. Anlatım yönteminde genelde notaları ve nota değerlerini öğretiyorum. Kulaktan öğretim yöntemi ile şarkı öğretimi yapıyorum. Göstererek yaptırmada notaları çalışırken taklit etmeyi fazlasıyla kullanıyorum. Çünkü anında kendileri uygulayamıyorlar. O yüzden önce ben yapıyorum, sonra onlar beni taklit ediyorlar. Soru-cevap yöntemini öğrendiğimiz konularla alakalı en son tekrar yaparken kullanıyorum. Nota değerlerini çalıştıktan sonra, konu sonunda tekrar amacıyla soru-cevap yapıyorum” (K12).

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “müzik öğretmenlerinin Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Eğitim Kitabının yeterliğine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik elde edilen bulgulardan oluşturulmuş tema ve kodlar Tablo 19’da gösterilmektedir.

Tablo 19

Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Ders Kitabına İlişkin Katılımcı Görüşleri

<u>Tema</u>	<u>Kodlar</u>	<u>Sıklık</u>	<u>Katılımcılar</u>
Müzik Ders Kitabı Yeterlik Boyutu	Eksik	8	K1, K2, K3, K4, K6 K7, K9, K10
	Basit	1	K12
	Tekdüze	1	K5
	Seviyeye uygun olmama	1	K11
	Rehberlik etmeme	1	K11
	Özensiz	1	K11
	Verimsiz	1	K13
	Yeterli	1	K8

Tablo 19’da Özel Eğitim Meslek Okulu müzik ders kitabına ilişkin görüş bildiren katılımcılar bulunmaktadır. Özel eğitim müzik ders kitabı içeriğine yönelik olarak; 8 katılımcı eksik, 1 katılımcı basit, 1 katılımcı tekdüze, 1 katılımcı seviyeye uygun olmama, 1 katılımcı rehberlik etmeme, 1 katılımcı özensiz, 1 katılımcı verimsiz ve 1 katılımcı yeterli bulduğu yönünde görüş bildirmiştir.

“Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Dersi Kitabı içeriği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna yönelik olarak “Müzik Ders Kitabı Yeterlik Boyutu” alt teması oluşturulmuştur. İlgili alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Kitabı incelediysem eğer içerisinde çok bir şey yok. Ama uzaktan eğitim sürecinde o kitap işime yaradı diyebilirim. Uzaktan eğitim sürecinde aynı anda şarkı söyleyemediğimiz ve aynı hareketleri yapamadığımız zamanlarda, o kitaptaki teorik bilgilere sığındım. Onlarla ilgili sohbet ettik. Dersleri o şekilde doldurmaya çalıştık. Ama pandemi dışında tabii ki eksik. O kitapta, bizim yaptığımız etkinlikler gibi etkinlikler olmalı. Şu an normal bir okulun kitabıymış gibi. Planlara yazıyoruz ama yazdığımız çoğu şeyi yapmıyoruz. Daha cazip hale getirilebilir. Daha çok oyunlu etkinlikler olabilir. Çünkü çocukları derste dinamik tutan sadece oyun” (K1).

“Ders kitabı çok yetersiz. Tüm sınıflar için tek bir kitap yapmışlar. İçi de çok boş. Etkinlik anlamında hiçbir şey yok. Bazen eski ortaokul kitaplarından kalma şeyler buluyorum. Genellikle yanımda projeksiyon taşıyıp, sınıfta bilgisayarla projeksiyon izletiyorum. Anlatacağım konu ile ilgili bir video oluyor. Kitaplar kesinlikle çok yetersiz. Beş ünite çok çabuk bitiyor, derslerde çok da fazla ayrıntıya giremiyoruz. O yüzden kitap çok yetersiz. Daha

fazla ünite olmalı. Her sınıfa yönelik ayrı kitap olmalı ve kitabın içeriği etkinlik ağırlıklı olmalı” (K2).

“Ders kitabımız fena değil. Bazı konuları sevmiyorum. O çocuğun onu öğrenmesine gerek yok. Genel olarak bakıldığında kitap o kadar kötü değil. Eksikleri var ama kötü değil” (K4).

“Müzik ders kitabını etkili bulmuyorum. Geldim geleli belki 10-20 senedir aynı şeyler. Tek bir kitap var ve bütün sınıflar aynı kitabı görüyor. Bir senede rahatlıkla bitirip atabileceğiniz bir kitap, ama her sene aynı düzende tekrar ediyor. Dışarıdan bir şey getirmezseniz ders gitmiyor. Hiçbir geliştirme yok. Biz bunu yazıyoruz, dile getiriyoruz kitaplar yetersiz diye söylüyoruz. Ama değişen hiçbir şey yok” (K5).

“Tabii ki eksikleri var, ama son 6-7 yıldan beri fena bir kitap değil. Ben 16 yıldan beri bu işin içindeyim. Hep kendime ait özel dokümanları kullanıyordum. Bu şekilde bizim de en azından bir kitabımız oldu. Özellikle de bu pandemi döneminde kitabın olmasının çok büyük faydası oldu. Müzik derslerini uzaktan yaparken sıkıntılar yaşıyor. Senkron problemi var. Aynı anda aynı işi yapamıyoruz. Ellerinde materyal de olmayınca, bir yere kadar belli konular üzerinden gidiyorsunuz. Onda da çocuk bir şekilde sıkılıyor, eksik kalıyor. Hiç olmazsa bu kitap bizim işimizi bu aşamada görüyor. Konular gayet güzel, ama örnekler parçalarla çeşitlendirilebilir. O da bu işi yapan öğretmenlere kalıyor. Ben her türlü müzik türünden örnekler yapıyorum. Halk müziği işliyorsak, tek bir parçaya takılıp kalmıyorum. Hep çeşitlendiriyorum” (K7).

“Hiç etkili bulmuyorum. İlk zamanlarımda uygulamaya çalıştım. Bizim çocuklara uygun bir kitap değil. Kitap öğretmene de rehberlik etmiyor. Her öğretmen kendi bulduğu yöntemle ders yapıyor. Bu çocuklara yönelik de rehberlik yok. Şarkılar ve konular çocukların seviyesine uygun değil. Sanki anasınıfı veya ilkokuldan alınmış ortaya karışık bir kitap yapılmış. Özensiz” (K11).

“Açıkçası bana biraz basit geldi. Dört sınıf var ve tüm sınıflarda işlediğimiz konular aynı. Konular sürekli tekrar ediliyor. Öğrencilerimiz 9. Sınıftan son sınıfa kadar aynı şeyleri görüyor. Bizim öğrencilerimizden mi kaynaklı bilmiyorum ama hafif düzeyde oldukları için ortaokul başlangıç seviyesinde kullandığımız müfredatın bir bölümü bu okullarda kullanılabilir diye düşünüyorum” (K12).

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “müzik öğretmenleri Özel Eğitim Meslek Okulu müzik dersi kazanımlarını ve mevcut kazanımlara yönelik hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) uygulamasını ne ölçüde yeterli ve etkili bulmaktadırlar?” sorusuna

yönelik elde edilen bulgulardan oluşturulmuş tema ve kodlar Tablo 20 ve Tablo 21’de gösterilmektedir.

Tablo 20

Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Dersi Kazanımları İlişkin Katılımcı Görüşleri

<u>Tema</u>	<u>Alt Temalar</u>	<u>Kodlar</u>	<u>Sıklık</u>	<u>Katılımcılar</u>
Müzik Dersi Kazanımları	Kazanımların Yeterlik Boyutu	BEP kazanımlarını incelemedim	4	K4, K9, K10, K13
		Yeterli	3	K3, K7, K8
		Öğrenci seviyesine uygun değil	3	K2, K11, K12
		Çok genel	2	K5, K6
		Kısmen yeterli	1	K1
	Programda Bulunması Gerekli Görülen Kazanımlar Boyutu	Herhangi bir önerim yok	3	K4, K6, K7
		Oyun	2	K1, K2
		Enstrüman çalma	2	K8, K10
		Drama etkinlikleri	2	K1, K10
		Seviyeye uygun söyleme etkinlikleri	1	K5
		Yaratıcılık	1	K2
		Gezi-gözlem programları	1	K9
		Beden perküsyonu	1	K9
		Tasavvuf müziği	1	K3
		Müzik teorisi	1	K12
		Müzik tarihi	1	K12
		Müzik kültürü	1	K11

Tablo 21’de müzik dersi kazanımlarına ilişkin görüş bildiren katılımcılar yer almaktadır. Bakanlık tarafından hazırlanan ve yayınlanan Özel Eğitim Meslek Lisesi müzik dersi BEP kazanımlarına yönelik olarak; 3 katılımcı seviyesine uygun olmadığı, 3 katılımcı yeterli bulduğu, 2 katılımcı çok genel bulduğu, 1 katılımcı kısmen yeterli bulduğu ve 4 katılımcı BEP kazanımlarını incelemedikleri yönünde görüş bildirmiştir.

“Özel Eğitim Meslek Lisesi müzik dersi kazanımları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna yönelik olarak “Kazanımların Yeterlik Boyutu” alt teması oluşturulmuştur. İlgili alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Müzik dersinin kazanımları öğrencilerimizin gelişimlerine yeterli derecede hitap etmektedir. Burada kazanımın ne olduğundan çok, öğretmenin kazanımın içeriğini ne ölçüde doldurabildiği önemlidir. Öğrencilere hitap eden bir kazanımı sevimli hale getiren bir ders etkinliği, kazanımdan istenen verimi fevkalade sağlayacaktır” (K3).

“Kazanımlar çocuklar için uygun, ama geliştirilmesi gerekiyor. Çok genel ve sıradan” (K5).

“Bakanlığın yayınladığı kazanımlar çok genel. Özele indirgemek gerekiyor. Eğitim programlarını kâğıt üzerinde yapıyorsunuz. Öğretim anlamında yine kendi bildiğinizi uyguluyorsunuz” (K6).

“Yeterli değil. O da arada kalmış bir liste. Ortaokulda çalışıyor olsaydım olabilirdi ama bu çocuklar 16 yaşında ve 23 yaşına kadar öğrencim var. Karma bir durum var. Kazanımların bazıları seviyenin üstünde, bazıları da çok altında” (K11).

“BEP kazanımları 3. kademenin tümünde aynı olduğu için ve öğrencilerin düzeyleri benzer olduğu için biraz basit düzeyde kalmış. O yüzden 9. ve 10. sınıf öğrencilerimiz açısından yeterli ama 11. ve 12. sınıf öğrencilerimiz için biraz basit düzeyde kaldığını düşünüyorum. Başka türlü bir planlama yapılabilirdi. En azından farklı bir kaynak çıkartılabildi diye düşünüyorum” (K12).

Özel Eğitim Meslek Okulu müzik dersi kazanımlarında eksik buldukları ya da daha fazla yer almasını istedikleri kazanımlara yönelik olarak; 2 katılımcı oyun, 2 katılımcı enstrüman çalma, 2 katılımcı drama etkinlikleri, 1 katılımcı seviyeye uygun söyleme etkinlikleri, 1 katılımcı yaratıcılık, 1 katılımcı gezi-gözlem programları, 1 katılımcı beden perküsyonu, 1 katılımcı tasavvuf müziği, 1 katılımcı müzik teorisi, 1 katılımcı müzik tarihi ve 1 katılımcı müzik kültürü gerekliliği yönünde görüş bildirmiştir. Bununla birlikte 3 katılımcının konuyla ilgili herhangi bir önerisi olmadığı yönünde görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

“Programlarda eksik gördüğünüz veya öğrenciler açısından programlarda bulunmasını istediğiniz kazanımlar nelerdir?” sorusuna yönelik olarak “Programlarda Bulunması Gerekli Görülen Kazanım Boyutu” alt teması oluşturulmuştur. İlgili alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Oyuna yönelik kazanımların olması gerektiğini düşünüyorum. Bunun dışında tüm özel eğitim okullarında drama adı altında başka bir ders olmalı. Drama öğretmeni ile birlikte belki bir iş birliği yapabiliriz ama bunu müzik öğretmeni üstlenmemeli. Drama dersi olmalı. Onun eksikliğini hissediyorum. Drama dersi olsaydı eğer daha güzel ders işleyebilirdik diye düşünüyorum” (K1).

“Çocukların seviyesine uygun daha güzel ve yoğun şarkıların olması gerekiyor. Bir de şarkılara ve konulara yönelik CD’ler de olmalı. EBA’da özel eğitime yönelik çok az materyal var. Dışarıdan bulmaya çalışıyoruz. Bu konuyu da gereken kurumlara çok yazdık, çok söyledik. Daha çok materyal yüklenmeli. Müzik ile alakalı neredeyse hiçbir materyal yok. Kendi çabanla bulup getireceksin. Yeterli değil. Kitap da yeterli değil. Materyaller de yeterli

değil. Öğretmenin kendi çabası ile oluyor. Özel eğitim okulları olsa da olur, olmasa da olur zihniyetiyle kenara itilmiş gibi geliyor” (K5).

“Enstrüman çalmayı öğretme konusunda çok zayıfız. Sadece özel eğitim değil. Enstrüman çalmaya yönelik kazanımlar, uygun yönlendirmeler ile daha da artırılmalı” (K8).

“Müfredata gezi programları, müzikli etkinlikler konulabilir. Kitaplar anlatım üzerine kurulu. Bu bağlamda kitaplara bu çocuklara yönelik beden perküsyonu kalıpları konulabilir ve bu kalıplar görsellerle zenginleştirilebilir. Müfredat şu an daha çok sesin yapısı gibi konu anlatımları üzerine kurulu” (K9).

“Çocuklara müzik kültürü ve entelektüel anlamda bilinç kazandırmıyor. Ayrıca müzik kültürü anlamında da programı eksik buluyorum. Eğitim hayatları bittiğinde gündelik hayatlarında uygulamaları gereken müzik kültürü bilincini vermesi anlamında kazanımlar olabilir” (K11).

“Temel nota öğretiminin bence yapılması gerekiyor. Bizim kitabımızda şarkıları notalarıyla birlikte vermiş, ama açtığımız zaman öğrencilerimiz bunu ilk etapta anlamıyor. Fakat hafif düzey zihinsel engeli bulunan öğrencilerimiz temel nota eğitimini, basit düzeyde müzik tarihini anlayabilir diye düşünüyorum. Çünkü bu öğrenciler E-KPSS’ye giriyorlar ve bununla birlikte birçok konuya da çalışıyorlar. Bu dersleri öğrendikleri gibi, müziğin de belirli kurallarını öğrenebilirler diye düşünüyorum. Sırf etkinlik, oyun şeklinde değil biraz daha teorik kısmını da öğrenebilirler” (K12).

“Günümüz şartlarından dolayı imkânsız olan bazı şeyler var. Gidebilecek düzeyde olan çocukları operalara, senfonik konserlere götürmek lazım. Çocukları konser gezileri ve sanatla ilgili çeşitli aktivitelerle tanıştırmalıyız. Ama mevcut durumumuzda bunlar imkânsız görünüyor” (K13).

Tablo 21*Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Etkililiğine İlişkin Katılımcı Görüşleri*

<u>Tema</u>	<u>Alt Temalar</u>	<u>Kodlar</u>	<u>Sıklık</u>	<u>Katılımcılar</u>
BEP Boyutu	BEP Etkililik Boyutu	Müzik dersleri açısından etkili buluyorum	4	K5, K10, K12, K13
		Formaliteden hazırlıyorum	3	K1, K2, K6
		Uygulama süreci kolay değil	3	K7, K8, K9
		Akademik dersler için daha uygun	2	K3, K4
		Hazırlama süreci çok zaman alıyor	2	K1, K11
	BEP Hazırlama Boyutu	Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve becerilerine yönelik	8	K2, K3, K4, K5, K6, K7 K9, K12
		Geçmiş senelerdeki programlara yönelik	3	K2, K10, K13
		Ders kitabı ünite başlıklarına yönelik	2	K4, K8
		BEP hazırlamıyorum	2	K4, K11
		Günlük plan hazırlıyorum	1	K1
	Program Takip Boyutu	BEP ve ders kitabını takip ediyorum	6	K2, K3, K6, K7 K9, K12
		BEP ve ders kitabını takip etmiyorum	5	K1, K2, K10, K11, K13
		Ders kitabı ve öğrenci isteklerini dikkate alıyorum	2	K4, K8
		BEP'leri takip ediyorum	1	K5

Tablo 21’de bireyselleştirilmiş eğitim programının etkililiğine ilişkin görüş bildiren katılımcılar bulunmaktadır. Müzik dersi sürecinde bireyselleştirilmiş eğitim planlarına yönelik olarak; 4 katılımcının BEP’leri müzik dersleri açısından etkili bulunduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte; 3 katılımcı formaliteden hazırladığı, 3 katılımcı uygulama sürecinin kolay olmadığı, 2 katılımcı akademik dersler için daha uygun olduğu ve 2 katılımcı hazırlama sürecinin çok zaman aldığı yönünde görüş bildirmiştir.

“Derslerinizde kullandığımız bireyselleştirilmiş eğitim programlarını (BEP), verdiğiniz müzik eğitimi açısından ne ölçüde etkili buluyorsunuz?” sorusuna yönelik olarak “BEP Etkililik Boyutu” alt teması oluşturulmuştur. İlgili alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Bir sınıfın içinde çok farklı boyutta öğrenciler olabiliyor. Çok uç öğrenciler olabiliyor. Hepsine BEP hazırlayabilmek mümkün değil. Bir de 11. ve 12. sınıflarda müzik dersi bir saate düştü. Öğrenciyi anca bir senede tanıyabiliyoruz. Ertesi sene de dersine

girersek ancak o zaman bir program hazırlanabilir. Ama planlar zaten hep kâğıt üstünde olduğu için gerek duymadım” (K1).

“BEP hazırlıyorum. Hazır bir program vardı sürekli başladığım zamandan beri şu an aynısını devam ettiriyorum ama kesinlikle o plana göre gitmiyor. Planlarım formaliteden var” (K2).

“BEP’lerin daha çok akademik derslerde faydalı olduğunu düşünüyorum. Aynı sınıfta bir öğrenci üç basamaklı sayılarla dört işlem yapabilirken, başka bir öğrenci ancak beşe kadar sayabilmektedir. Böyle olunca da her öğrenci için ayrı bir hedef belirlenip, o hedef doğrultusunda dersler işlenebilir. Ancak müzik dersi sınıf içerisinde bir bütün olarak işleniyor. Bu yüzden dersler her öğrenci için birbirinden bağımsız ders işleme esasına dayanmamaktadır. Yine de müzik derslerini öğrencilerin yetersizliklerini dikkate alarak programlara eklediğim ortak kazanımlar ile devam ettiriyorum” (K3).

“Eğitim planlarını kâğıt üzerinde hazırlıyoruz. Mutlaka herkesten isteniyor” (K6).

“BEP üzerinden bir çocuğu almaya ve müzik dersinde bunu işleyeceğim demeye vaktimiz yok. Bu mümkün değil. Çünkü 8-10 kişilik sınıfın içinde o programı bireysel olarak çocuğa mümkün değil uygulayamazsınız” (K7).

“Ben BEP hazırlamıyorum. Okulda branş öğretmenleri de hazırlamıyor. Çünkü BEP sistemini daha doğru düzgün kavrayan yok. Her öğrenciyi göz önünde tutarsak 90 tane BEP hazırlamamız gerekiyor. O zaman öğretmenlik yapmayıp, sürekli BEP hazırlamam lazım. Sınıfta öğrencileri tanıyıp onlara göre bir yol izliyorum. Bunun için de bir program olması gerekmiyor” (K11).

“Sene başında her öğrencimiz için BEP hazırlıyoruz. Öğrencinin becerileri ve hazır bulunuşluklarına göre hazırladığımız planlarımızı öğretim yılı içerisinde eksiksiz uygulamaya çalışıyorum. Her öğrenciye özel olarak hazırlanan bireyselleştirilmiş öğretim planlarını eğitim sürecinde izlenen bir yol haritası olarak oldukça etkili buluyorum. Bunun dışında bulduğum güzel etkinlikleri de öğrencilerime sınıf ortamında uyguluyorum” (K12).

BEP hazırlama süreci kapsamında; 8 katılımcı öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve becerilerine yönelik, 3 katılımcı geçmiş senelerdeki programlara yönelik, 2 katılımcı ders kitabı ünitelerine yönelik BEP hazırladığını bildirmiştir. Bununla birlikte 1 katılımcının günlük plan hazırladığı, 2 katılımcının ise BEP hazırlamadıkları yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

“Müzik dersleri kapsamında Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarını (BEP) neye göre hazırlıyorsunuz?” sorusuna yönelik olarak “BEP Hazırlama Boyutu” alt teması oluşturulmuştur. İlgili alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Günlük plan hazırlıyorum. Herhangi bir program doğrultusunda dersimi işlemiyorum” (K1).

“Mevcut elimde bulunan BEP planlarına yönelik, bazen de onlardan bağımsız olarak öğrencilerin ihtiyaç ve becerilerine göre günlük plan hazırlıyorum” (K2).

“Kitaptaki üniteler ve öğrencilerin istekleri doğrultusunda günlük plan hazırlıyorum” (K4).

“Çocuğu tanımaya ve seviyesini anlamaya yönelik, 9. sınıftan itibaren her sene başında bir aylık bir süre veriliyor. Sınıf öğretmeni arkadaşlarla istişare de yapıyoruz. BEP’leri ona göre alıyorum. Genelde programlar bitiyor, ben üstüne artı koyuyorum. Muhakkak üstüne ekliyoruz” (K5).

“Biz bir ay çocukları gözlemliyoruz. Neler yapabiliyorlar? Neye yatkınlar? Çocuk şarkı söylemeyi mi çok seviyor? Bedenini kullanabiliyor mu? Ritim tutabilecek durumda mı? Ondan sonra o çocuğa göre BEP hazırlıyoruz” (K9).

“Programları direk hazır bir halde, bir önceki müzik öğretmeninden aldım. Kendim hazırlamadım. Daha önceden yapılmış olduğu için aynılarını devam ettiriyorum” (K10).

“Bugüne kadar uygulanmışları takip edip hazırlıyorum. Önceki BEP planlarından örnek alıyorum” (K13).

Müzik dersi sürecinde programlardan yararlanmaları kapsamında; 6 katılımcı BEP ve ders kitabını takip ettiği, 5 katılımcı BEP ve ders kitabını takip etmediği, 2 katılımcı ders kitabını ve öğrenci isteklerini dikkate aldığı, 1 katılımcı ise sadece BEP’leri takip ettiği yönünde görüş bildirmiştir.

“Derslerinizi hangi program doğrultuda işliyorsunuz?” sorusuna yönelik olarak “Eğitim Programları Takip Boyutu” alt teması oluşturulmuştur. İlgili alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“BEP doğrultusunda ders işlemediğim için çocuklar ile daha çok oyun ve danslı etkinlikler üzerinden dersimizi gerçekleştiriyoruz” (K1).

“Ana hatlarıyla bir eğitim programımız ve bu eğitim programı doğrultusunda takip ettiğimiz bir ders planımız bulunmaktadır. Ancak bu eğitim programını biraz ince dallara ayırdığımız zaman öğrencilerimizin beğenileri, istekleri de derslerimizin işlenişinde rol oynamaktadır” (K3).

“Kitaptaki üniteler ve öğrencilerin istekleri doğrultusunda günlük plan hazırlıyorum” (K4).

“BEP’lere uygun ders işliyorum. Ama onun dışında da ekleme yapıyorum. Ona bağlı kalmıyoruz” (K5).

“Ders kitabı ve BEP’leri takip ediyorum ama kendi tekniklerim doğrultusunda da içeriği zenginleştiriyorum. Müzik aleti de çalıyoruz. Halay da çekiyoruz. Zeybek de oynuyoruz. Horon da tepiyoruz” (K8).

“Takip ediyorum ama bazen de onun dışına çıkıyorum. Pandemi döneminde tamamıyla dışına çıktık. Hastalıklar oldu, okullar kapandı derken tamamen bağlı kalamadık. Bir şekilde yaratıcı bir şey ekliyorsunuz, yönünüzü değiştiriyorsunuz ve çocuk bu değişimden hoşlanıyor” (K10).

“Müzik öğretim programından yıllık planıma aldığım konular doğrultusunda işliyorum. Okulun başladığı hazırlık aylarında onları müzik derslerine hazırlamak için müzik türlerini ve çalgılarımızı alıyorum. Ondan sonra müzikli oyunlar ve ritim çalışmaları şeklinde devam ediyorum” (K11).

“Takip etmeye çalışıyorum ve genelde takip ediyorum. BEP planındaki konularımı tamamladıktan sonra eğer öğrencimiz konuyu kavradıysa, daha fazlasını vermeye çalışıyorum. Biraz önden gitme gibi bir durum olabiliyor” (K12).

“Sınıftaki çocuğun düzeyine göre takip edip, işlemeye çalışıyorum. Konu, öğrencinin seviyesine uygun değil ise, çocuğun düzeyine uygun olacak şekilde vermeye çalışıyorum” (K13).

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olan “müzik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?” sorusuna yönelik elde edilen bulgulardan oluşturulmuş tema ve kodlar Tablo 22’de gösterilmektedir.

Tablo 22*Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Katılımcı Görüşleri*

<u>Tema</u>	<u>Alt Temalar</u>	<u>Kodlar</u>	<u>Sıklık</u>	<u>Katılımcılar</u>
Uzaktan Eğitim Boyutu	Etkinlik Boyutu	Müzik teorisi	7	K1, K4, K5, K7, K8, K11, K12
		Belgesel ve video izleme	5	K2, K4, K5, K6, K11
		Söyleme çalışmaları	5	K2, K3, K5, K8, K12
		Ritim ve enstrüman çalma çalışmaları	5	K2, K6, K9, K11, K12
		Dinleme çalışmaları	3	K7, K12, K13
		Karaoke çalışmaları	2	K8, K9
		Slayt gösterisi	1	K9
		Dans	1	K10
		Müzik kültürü	1	K13
		Basit enstrüman tasarımı	1	K11
		Halk türküleri ve hikâyeleri	1	K3
		Mini dinleti	1	K11
		Müzik kartları	1	K2
		Uzaktan Eğitim Boyutu	Öğrenci Katılım Boyutu	Düşük katılım
Yüksek katılım	0			-
Uzaktan Eğitim Boyutu	Yeterlik Boyutu	Yetersiz	6	K2, K3, K6, K8, K11, K12
		Yeterli	4	K4, K5, K10, K13
		Kısmen Yeterli	3	K1, K7, K9
Uzaktan Eğitim Boyutu	Uygulanabilirlik Boyutu	Uygulanabilir değil	8	K2, K3, K5, K6, K7, K9, K11, K12
		Telafi derslerinde	1	K1
		Yüz yüze eğitimi desteklemede	1	K8
		Bazı yetersizlik gruplarında	1	K10
		Teorik işlenen derslerde	1	K4
		Eğitimde verimi düşürebilir	1	K13

Tablo 22’de uzaktan eğitim sürecinde yaptıkları ders içi etkinliklere, öğrencilerin katılım durumuna, uzaktan eğitim sürecinin eğitsel hedeflere ulaşma açısından yeterliğine ve uzaktan eğitimin gelecek yıllarda özel eğitim okullarında uygulanabilirliğine ilişkin görüş bildiren katılımcılar bulunmaktadır.

Uzaktan eğitim sürecinde yaptıkları müzik çalışmalarına yönelik olarak; 7 katılımcı müzik teorisi, 5 katılımcı belgesel ve video izleme, 5 katılımcı söyleme, 5 katılımcı ritim ve enstrüman çalma, 3 katılımcı dinleme, 2 katılımcı karaoke, 1 slayt gösterisi, 1 katılımcı dans,

1 katılımcı müzik kültürü, 1 katılımcı basit enstrüman tasarımı, 1 katılımcı halk türküleri ve hikayeleri, 1 katılımcı mini dinleti ve 1 katılımcı müzik kartı çalışmaları yönünde görüş bildirmiştir.

“Covid-19 salgını sebebiyle ülkemizde adımları atılmaya başlanan uzaktan eğitim süreci içerisinde öğrencileriniz ile müzik eğitimi kapsamında nasıl bir yol izlediniz?” sorusuna yönelik olarak “Etkinlik Boyutu” alt teması oluşturulmuştur. İlgili alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Okuldayken çok da üzerinde durmadığımız teorik bilgiler ile ilgili sohbet ettik. Okulda olsa ben bu konuları bu kadar detaylı işlemezdim ama yapacak bir şey yoktu. Çünkü siz de biliyorsunuz ki Zoom’ da şarkı söyleyemiyoruz, aynı anda hiçbir şey yapamıyoruz. Bu da bizi buna yönlendirdi” (K1).

“Bahsettiğim ritim kartlarım olsun, çalgı kartları olsun onları kullandım. Onların haricinde TRT’nin sestem müziğe belgesellerinin bazı bölümlerini izlettim. Şimdi çalgılara geçtim. Çalgı tanıtımları ile ilgili videolar izletmeye başladım. İstiklal Marşı’nı anlattım ve söylettim. Bir yeni yıl şarkısına yine kare, üçgen ve daireyle ritim yazdım. Onu bir yandan söyleyip, bir yandan çalmaya çalıştılar” (K2).

“Kitabı paylaşıp, oradan konuyu açıp okuduk. Yazmak gerekirse oradan yazdırdım. Youtube kanallarından şarkı ve bu çalgı tanımı ile ilgili animasyonları izledik. Boş geçmedi, dolu dolu geçti. Şarkı öğrettim. Onlardan dinledim. Benim için bu süreç, derse girdiğimiz sürece güzeldi” (K5).

“Ritim Adam diye bir kanal var. Unutmamaları ve uzak kalmamaları açısından, yanlarında ne varsa kaşıklarla kalemlerle etkinlikler yaptırıyorum. Ekran paylaşımı yapıyorsunuz. Önce bütünden parçaya gidecek şekilde videoyu izledik. Çocuk önce videoyu algıladı. Hem gördü, hem duydu. Daha sonra bölüm bölüm önce ben, sonra çocuk tekrar ettik. Aynı anda yapmamız zaten mümkün değil. Çünkü senkron kesinlikle uymuyor. Aynı anda yapamıyorsunuz. Sesler ve görüntüler çocuğa sonradan ulaşıyor. Onun için önce ben, sonra öğrenci şeklinde yaptık. Sıra sıra çocuklarla aynı şekilde kaşıkları birbirine vurarak, ritmik eşlikler şeklinde çalıştık. Onun dışında zaten elini tutma yakından gösterme şansım olmadı” (K6).

“Bilgisayardan karaoke şarkılar buldum. Çocuklar onlara eşlik etmeyi çok seviyorlar. Karaoke şarkıları ekrana yansıtıyordum, hep birlikte söylüyorduk. Yine masalarımızda oturduğumuz için ekran başında, müziğe uygun alkış ile ritim tutuyorduk, ritim çalışmaları

yapıyorduk. Çalgıları tanıtıyormuşum gibi slaytlar buluyordum. Ama genel olarak konuşuyorduk” (K9).

“Bu ara müzik türlerini, çalgılarını tanıtmayı yaptık. Videolar izledik. Ritim çalışıyoruz. Evlerinde kendi ritim aletlerini yaptılar. Onlarla çalışıyoruz. Ritim kalıplarını çalışıyoruz. Onlara ödevler veriyorum. Kendi çalgılarıyla ritim kalıplarını çalışıyorlar. Derste arkadaşlarına dinletti yapıyorlar” (K11).

“Derse katılan öğrencilerimle beraber nasıl sınıfta etkinlik yaptıysak, müzik dinlediyssek, şarkı söylediysek, canlı derslerde de bunları yapmaya çalıştım. Ritim çalışmalarını yaptırmaya çalıştım. Bununla birlikte temel müzik teorisi eğitimi, müzik kuralları ve nota eğitimini vermeye çalıştım” (K12).

“Uzaktan eğitimde daha çok müzik kültürü ve müzik dinleme eğitimine ağırlık verdim. Çünkü dinleme süreci de bir tür eğitimden geçiyor. Basit basit küçük motiflerle çocukları motive etmeye çalışıyorum. Müzik dinletiyorum. Türküler dinliyoruz. Geçen haftaki konumuz Ormancı türküsüydü. Oradan alınabilecek derslerin neler olduğunu, madde madde diğer derse kadar yazdılar” (K13).

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derslere katılımına yönelik olarak bütün öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde öğrenci katılımının oldukça az olduğunu bildirmiştir.

“Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerinizin müzik derslerine katılımı hakkında neler söyleyebilirsiniz?” alt teması oluşturulmuştur. İlgili alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Ben bütün derslerimi bir öğrenci ile yapmak zorunda kaldım. O da çok büyük problem oldu, çünkü tek bir öğrenci ile müzik dersi olmuyor. İki bile olsa çok az. Biraz sosyalleşmeleri gerekiyor. İşte sen söyle, hadi birlikte şarkı söyleyelim gibi bir süreç olması gerekiyor. O süreci o yüzden çok zor geçirdim.” (K2)

“Öğrencilerimizin birçoğu katılamadı. Ya köyde oldukları için internet sıkıntısı yaşadılar, ya da ellerinde tablet yoktu. Tablet çok sonra geldi. Son bir ayda eline ulaşanlar oldu. Bazı veliler o kadar ilgisiz ki çocuğunun derse katılımını sağlamadı. 10 kişilik bir sınıftan 2-3 kişiyi ancak bulabildik. Arıyoruz mesaj atıyoruz, katılın derslere 100 vereceğim diye telkinlerle 2-3 kişiyi zor soktuk.” (K5)

“Hepsi derslere tabii ki katılamıyor. İnterneti olmayan var. Tableti olmayan var. Girmek istemeyen var. Ders mevcudu tabii ki düştü. Sınıftaki gibi değil.” (K7)

“Katılım ortaydı. Bazı sınıflarda örneğin hiç yoktu. Bazı sınıflarda vardı. Genel olarak çok katılım yoktu.” (K9)

“Tablet dağıtımına başlanmadan önce katılım çok zayıftı. Şimdi eksiklikler giderilmeye başlandı, tabletleri oldu. Yine de çok katılım yok. Sınıflardan bazen bir, bazen iki kişi katılıyor. O nedenle sağlıklı bir ders işliyoruz diyemem. Sadece bir çocukla iki ders saati ne yapabilirsiniz?” (K11)

“Bir sınıfta beş öğrencim var ise, bir veya iki tanesi derse katılım sağladı. Birkaç öğrencim öğrenirken, birçok öğrencim geride kalmış oldu.” (K12)

Uzaktan eğitim sürecinin eğitim kapsamında yeterliğine yönelik olarak; 4 katılımcı uzaktan eğitim sürecini yeterli, 3 katılımcı kısmen yeterli ve 6 katılımcı yetersiz bulduğu yönünde görüş bildirmiştir.

“Covid-19 salgını sebebiyle ülkemizde adımları atılmaya başlanan ‘uzaktan eğitim’ sürecini, özel gereksinimli çocuklar ile çalışan bir müzik eğitimcisi olarak ne ölçüde yeterli buluyorsunuz?” sorusuna yönelik olarak “Yeterlik Boyutu” alt teması oluşturulmuştur. İlgili alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Kimi çocuklar için faydalı oldu. Çünkü derste hiç etkin olmayan çocuklar sohbet etmeye çalıştılar. Ama sınıflarda katılım azdı. Bazı derslere sadece bir öğrenci girdi ve o bir öğrenci ile çok samimi olmak zorunda kaldık. Bir öğrencisi olanlar için çok faydası olmuş olabilir ama genel anlamda faydalı olduğunu söyleyemeyeceğim. Uzaktan müzik dersi olmuyor maalesef” (K1).

“Çok da faydalı olduğumu düşünmüyorum. Çünkü okul açıkken tek başına müzik dersi müfredatıyla zaten faydalı olamıyordum. Ama gösterilerle, danslarla çocukların en azından özgüven kazanmalarını sağlayabiliyordum. Ortaya bir ürün çıkarmalarını sağlayabiliyordum. Şu an maalesef onların hiçbiri yok” (K2).

“Her şeyden önce itiraf etmek gerekir ki, hiçbir eğitim metodunun yüz yüze yapılan eğitimdeki verimi sağlayabilmesi mümkün değildir. O yüzden uzaktan eğitimden yüz yüze eğitimdeki başarıyı beklemek hata olur. Bununla birlikte öğrencilerin öğretmenlerinden ve derslerin içeriğinden büsbütün ayrı kalmamaları için şu an mevcut imkânlar çerçevesinde yapılabilecek en faydalı yöntem bu olabilir” (K3).

“Benim için daha güzel oldu. Çünkü Youtube elimin altında. Sınıfta onu kullanamıyordum. O yüzden benim ders anlatımında uygulamalı bir şey yapmadığımız için hiçbir değişiklik olmadı. Ama birebir eğitim tabii ki de farklı” (K4).

“Benim için derse girenlerle verimli oldu. Dolu dolu geçti yani” (K5).

“Uzaktan eğitim süreci bizim derslere hiç uygun değil. Bunu zaten hepimiz biliyoruz. Birçok öğretmen bundan muzdarip ama uygulamalı ders öğretmenleri bu konuda daha çok

sıkıntı yaşıyor. Bir kere senkron kesinlikle tutmuyor. Asla uyum yakalayamıyorsunuz. Ne onlar size, ne siz onlara” (K6).

“Müzik açısından gerileyen çocuklar olmadı mı? Oldu. Çok az müzik kabiliyeti olan ama uzaktan derse girmeye çok hevesli çocuklarımız da oldu. Onları kazandığıma inanıyorum. Onlarla farklı bir boyuta geçtik. Müziği daha çok benimsediler. Birbirimizi daha çok önemsedik. Böyle bir avantajı oldu. Ama müzik açısından sorarsanız: Uzaktan müzik dersi olmaz” (K7).

“Çocukların evde kaldığı süre içinde bu değişimden yararlandıklarını gördüm. İlerleyen yıllarda tüm dünyada uzaktan eğitimin çok önemli bir ayak olduğu düşünülecektir. Bu virüs aynı zamanda eğitim alanında çok farklı bir kapı açtı. Evet, bir sınıf olmalı. Fakat şu an sınıf yoksa biz onun odasına gitmeliyiz” (K10).

“Faydalı değil. Mecburi bir durum içerisindeyiz. Bu çocukların okula gelmelerini de doğru bulmuyorum. Bağışıklık sistemleri zayıf ve çoğu ilaç kullanan çocuklar. Uzaktan eğitim yeterli mi? Bir kere bu öğrenciler teması sever. Hani saçın başın okşanmasını ister. Mimiklerinizden anlarlar. O anlamda büyük eksiklik yaşıyoruz. Duygularımızı yansıtamıyoruz. Onlar da bundan çok etkilenen bir grup. Sizin bir gülümsemeniz onlar için çok şey değiştirebilir. O yüz yüze eğitimin sıcaklığı yok” (K11).

“Uzaktan eğitim sürecinde özel gereksinimli çocukların bilgisayar önünde çok fazla ders işleyebileceğini düşünmüyorum. Çünkü fark ettiğim kadarıyla belirli bir destek görmediler. Birçoğunun aslında imkânı yok. İmkânı olan öğrencilerimiz de kendi başlarına bilgisayarı açıp da 5-6 saat boyunca canlı dersin başında duramazlar. Onlar ancak sınıfta yüz yüze verimli ders işleyebileceğimiz öğrenciler. O yüzden canlı ders onlara göre yetersiz kaldı. Bir çoğu da zaten derse giremedi” (K12).

“Kendi yaptığım dersleri göz önünde bulundurursam, faydalı olduğunu düşünüyorum. Ama diğer branşlar için ne kadar olur onu bilmiyorum. Faydalı bir süreç oldu. En azından hiç olmamasından çok daha iyidir” (K13).

Uzaktan eğitim anlayışının gelecek yıllarda uygulanabilirliğine yönelik olarak; 1 katılımcı telafi dersleri, 1 katılımcı yüz yüze eğitimi destekleme, 1 katılımcı bazı yetersizlik gruplarında, 1 katılımcı teorik derslerde uzaktan eğitim anlayışını uygulanabilir bulduğunu bildirmiştir. Bununla birlikte 1 katılımcı uzaktan eğitim anlayışının derslerden alınacak verimi düşürebileceğini belirtirken, 8 katılımcı uzaktan eğitim anlayışının gelecek yıllarda özel eğitim okullarında uygulanabilir olmadığı yönünde görüş bildirmiştir.

“Uzaktan eğitim anlayışının gelecek yıllarda özel eğitim okullarında uygulanabilirliğine yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusuna yönelik olarak “Uygulanabilirlik

Boyutu” alt teması oluşturulmuştur. İlgili alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Uzaktan eğitim tabii ki kullanılabilir. En azından telafi dersleri için kullanılabilir. Ama müzik derslerinde ne kadar kullanılır, o konu tartışılır. Müzik derslerinde değil de sanırım diğer derslerde daha etkili olabilir. Müzik derslerinin öğrenciye dokunarak işlenmesi gerektiğini düşünüyorum” (K1).

“Altyapının bir kere çok daha fazla doldurulması lazım. Üzerinde çok daha fazla çalışılması gereken bir süreç. Ayrıca bu durum uzarsa, aileler de bundan etkilenebilir. Uygulanabileceğini düşünmüyorum. Aileler yeterince ilgili değil. Öyle olsalar bile öğrencilerin okula gelip gitmesi, özel eğitimde aslında bir sosyalleşmedir. Onlar dersten önce sosyalleşmeye ve özgüven kazanmaya ihtiyaç duyuyorlar. Toplum içerisine girdiklerinde nasıl davranmaları ve ne yapmaları gerektiğini öğrenmeleri çok önemli. Bunu da uzaktan eğitim sürecinde öğrenmeleri imkânsız” (K2).

“Ben dünyanın hiçbir yerinde hiçbir zaman en gelişmiş teknolojik imkânlar kullanılsa bile uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutabileceğine inanmıyorum. Belki uygulanabilir, ancak yüz yüze eğitimdeki verim hiç bir zaman alınamayacaktır. Yüz yüze eğitimde ilim, uzaktan eğitimde ise sadece bilgi vardır” (K3).

“Bizim dersimiz uygulanabilir. Kendimiz uygulamalı bir şey yapmıyorsak, teorik anlamda dersi işliyorsak bizim ders gayet de olur. Çünkü internetin olmadığı bir ortamda ders işlemem biraz zor oluyordu. Sınıfları dolaşırken gürültü konusunu okuyup geçiyorduk. Şimdi öyle değil. İzlenecek çok güzel videolar ve internet var” (K4).

“Uzaktan eğitim anlayışının özel eğitim okullarında gelecek yıllarda uygulanabileceğini düşünmüyorum. Öğrencilerin imkânları oldukça birbirinden farklı ve şu andaki durumdan da görüldüğü gibi verim alınması oldukça zor gözüküyor” (K7).

“Yüz yüze eğitime destek için kullanılabilir” (K8).

“Uygulanabilir. Mesela okula gelemeyen bedensel engelli öğrencilere öğretmenlerin artık Zoom üzerinden ders vermesi gerektiğini düşünüyorum. 1940 yılında Amerika’da da bu uygulama yapılmış. Özel gereksinimli bireyler radyodan eğitim sürecine katılmışlar. Tabii sadece fiziksel engelli öğrenciler için yapılmış bir uygulama olarak kullanılmış. Felç olmuş ya da yatağa bağımlı çocuk okula gelemiyor ama algısı yerinde ve zihinsel engelli değil. Bu tarz bedensel engelli çocuklara Zoom üzerinden böyle bir eğitimin olması gerektiğini düşünüyorum” (K10).

“Bu virüs devam ettikçe uzaktan eğitim devam edecek gibi duruyor. Bu okullarda uygulanabilme şansı var tabii ki. Ama kazanımların oranı, yüz yüze eğitime göre düşecektir.

Sırf özel eğitimde de değil. Sınıfta öğrenilen düzey ile uzaktan öğrenilen düzey hiçbir eğitim kurumunda aynı olmayacaktır” (K13).

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan “müzik öğretmenlerinin özel eğitim alanından beklentileri nelerdir?” sorusuna yönelik elde edilen bulgulardan oluşturulmuş tema ve kodlar Tablo 22’de gösterilmektedir.

Tablo 23

Özel Eğitim Alanından Beklentilerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

<u>Tema</u>	<u>Kodlar</u>	<u>Sıklık</u>	<u>Katılımcılar</u>
Beklenti Boyutu	Müzik ders saatlerinin arttırılması	4	K2, K4, K9, K12
	Özel öğrencilere yönelik faaliyet ve projelerin arttırılması	4	K5, K6, K7, K9
	Müfredatın geliştirilmesi	3	K2, K5, K13
	Ders kitabının seviyeye uygun şekilde düzenlenmesi	2	K4, K11
	Müzik odası	1	K4
	EBA platformunun zenginleştirilmesi	1	K13
	Tüm kademelere müzik öğretmenlerinin ders vermesi	1	K3
	Öğretmenlere yönelik oryantasyon	1	K1
	Özel öğrencilere yönelik istihdam gerekliliği	1	K7
	Hayat boyu öğrenme	1	K6
	Öğretmenleri teşvik etmeye yönelik yaptırım	1	K10
	Müzik eğitimi bölümlerinde özel eğitime yönelik branşlaşma	1	K10
	Müzik eğitimi bölümlerinde özel eğitime yönelik dersler	1	K10
	Doğru tanılama	1	K4
	Müzik derslerine yönelik mobil ve bilgisayar uygulamaları	1	K13
	Müzik derslerine yönelik eğitsel materyallerin arttırılması	1	K5
	Özel yetenekli öğrencilerin lisans eğitimine kabul edilmesi	1	K7
	Herhangi bir beklentim yok	1	K8

Tablo 23’de özel eğitim alanından beklentilerine ilişkin görüş bildiren katılımcılar bulunmaktadır. Bu kapsamda; 4 katılımcı müzik ders saatlerinin arttırılması, 4 katılımcı özel öğrencilere yönelik faaliyet ve projelerin arttırılması, 3 katılımcı müfredatın geliştirilmesi, 2 katılımcı ders kitabının seviyeye uygun şekilde düzenlenmesi, 1 katılımcı müzik odası, 1 katılımcı EBA platformunun zenginleştirilmesi, 1 katılımcı tüm kademelere müzik öğretmenlerinin ders vermesi, 1 katılımcı öğretmenlere yönelik oryantasyon, 1 katılımcı özel öğrencilere yönelik istihdam, 1 katılımcı hayat boyu öğrenme, 1 katılımcı öğretmenleri teşvik

etmeye yönelik yaptırım, 1 katılımcı müzik eğitimi bölümlerinde özel eğitime yönelik branşlaşma, 1 katılımcı müzik eğitimi bölümlerinde özel eğitime yönelik dersler, 1 katılımcı doğru tanılama, 1 katılımcı müzik derslerine yönelik mobil ve bilgisayar uygulamaları, 1 katılımcı müzik derslerine yönelik eğitsel materyallerin arttırılması, 1 katılımcı yetenekli öğrencilerin lisans eğitimine kabul edilmesi gerekliliği yönünde görüş bildirmiştir. Bununla birlikte 1 katılımcının herhangi bir beklentisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

“Özel eğitim alanında çalışan bir müzik eğitimcisi olarak, görev yaptığınız alana ilişkin beklentileriniz nelerdir?” sorusuna yönelik olarak “Beklenti Boyutu” teması oluşturulmuştur. İlgili temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Böyle bir okula gelen öğretmenin, branşı ne olursa olsun özel eğitim ile ilgili tüm donanımı edindikten sonra sınıflara girmesi gerektiğinden yanayım. Bu anlamda belki bize birkaç ay koçluk edilmeliydi. İlk zamanlarda yalnız girmemeliydim ben o sınıfa diye düşünüyorum. Bu yüzden ilk senemin ya da ilk dönemimin boşa gittiğini düşünüyorum. Çünkü bir dönem ‘ne yapabilirim?’ sorusu ile geçti” (K1).

“Bizim okulumuz özel eğitim meslek lisesi olduğu için daha ağır düzey olup hafif düzey olarak raporu alınan öğrenci, meslek edinebilecek bir öğrencinin yerini alıyor. Bu durum hafif düzeydeki bir öğrenci için haksızlık oluyor. Kapasitemiz de belli. Her öğrenciyi alamıyoruz. O konuda bence dikkat etmeleri lazım. Bunun dışında müzik ders kitabında dil hataları var. Kelime hataları var. Mesela özel eğitim olduğu için bizim konuların daha basit anlatılması gerekir. Bazı tanımlar çok ağır. Çocukların okuyamayacağı kelimeler var. Ayrıca tüm okullarda müzik odasının olması gerekiyor. Ders saatleri artırılabilir. Müzik dersleri en az iki saat olmalı ve müzik odası kesinlikle olmalı diye düşünüyorum” (K4).

“Bizim özel eğitim okulu, aynı zamanda meslek okulu. Atölyelerimiz var, yeme içme atölyemiz var, tekstil atölyemiz var, tarım atölyemiz var. Çocuklar dolu dolu bir gün geçiriyorlar. Fakat bu çocuklar mezun oldukları zaman, ortada kalabiliyorlar. Ben birçok öğrencimi dışarıda mevcut durumlarından çok kötü bir şekilde buldum. Okulda kendileri gibi çocuklarla bir aradaydılar. Öğretmenler de onların seviyesine inerek, ona göre bir tavır sergiliyorlardı. Dışarıda ne oldu? Gerçek hayat ile yüzleştiler. Eskiden olduklarından daha kötü hale geliyorlar. Onun için ben hayat boyu öğrenmenin devam etmesinden yanayım. Mesela okullarda, onlar için özel bölümler oluşturulmalı. Çocuklar kendi mezun olduğu okullardan koparılmamalı. Örneğin tekstil atölyesinden çıkan bir çocuk, sadece mendil dikerek, dışarıya pazarlayabilmeli. O çalışan grubun da okulda olması lazım. Okulda hem çalışma hayatı olacak, hem de okuyacak. Ayrıca AB projesiyle yurtdışına giden okullar

oluyor. Gittikleri zaman hiçbir şekilde öğrenci götürmüyorlar. Hâlbuki 3-5 öğrenci ile kardeş okul projesiyle yurtdışında herhangi bir yere gitsek, onları da kendi ülkemizde misafir etsek, sadece müzik alanında yetenekli öğrenciler ile bunu yapabilirsek bile gelişimsel açıdan çok faydalı olur diye düşünüyorum” (K6).

“MEB’in bütün sınıf ve okul kademelerinin hepsini özel günlerde, en azından gruplar halinde buluşturması gerekiyor. Sportif faaliyetlerde bulunan, müzikal faaliyetlerde bulunan çocuklara bir etkinlik programı uygulanması gerekiyor. Bunlar dışında çok kabiliyetli çocuklarımız var ve biliyorsunuz ki mezun olmadan önce son durak burası. Öyle bir program olmalı ki, özel bir yeteneğe sahip çocuklar mezun olduktan sonra bir üst seviyeye gidebilsinler. Üniversite eğitimini bu çocuklar başarabilir. Belli branşlarda, özellikle müzik branşında kabiliyeti var ise buradan ekmek yiyebilir. Belediyelerden öğrencilerimize istihdam sağlanabilir. Engelliler kadrosuna işçi olarak alınabilirler. Aynı zamanda da oralarda bir müzik grubu kurulabilir. Ekstradan bir işi de bu olabilir. Yurtdışında bir üniversite ile iş birliği kapsamında on günlük bir geziye gitmiştim. Bir öğretmenin 20 yıldır çalıştığı koskoca bir engelli orkestrası vardı. Bu tarz oluşumlar yapılabilir. Ayrıca bu çocuklar oraya ekstradan gitmiyorlar. Kurum onlara maaş ödüyor. Aynı bizim devlet koro ve orkestralarında olduğu gibi. Böylece hayatlarını idame ettirmiş oluyorlar. Kimseye ihtiyaçları olmuyor. Bu tarz oluşumların mutlaka olması gerekiyor. Artık zamanı geldi” (K7).

“Yurtdışına gidince, ekonomik durumu iyi olan ülkelerin bize göre çok daha güçlü olduğunu gözlemledim. Bir öğretmen burada bir alıyorsa, orada 2-3 alıyor. Diğer ülkeler, öğretmenlerin bu okulları tercih etmelerini sağlıyorlar. Bizde ise sadece ek derslerimizde %25 oranında bir artış söz konusu. Bu açıdan öğretmenleri bu okullara daha fazla yönlendirecek daha farklı teşvikler olabilir. Bununla birlikte müzik bölümünde özel eğitim çatsı altında branşlaşma olmalı. Özel eğitim bölümüne yönelik müzik öğretmeni yetiştirmeleri gerekiyor. Eğitim fakültelerinde ‘Özel Eğitim Müzik Öğretmenliği’ bölümü açılabilir. Ya da ‘ben özel eğitimde öğretmenlik yapacağım’ diyenler için özel eğitim alanına yönelik içeriği zengin teorik ve uygulamalı dersler verilebilir. Bu uygulama gerçekleşirse çocuklar için çok daha faydalı olacaktır. Çünkü bir müzik öğretmenin deneme yanılma ile on yılı geçmemeli. Koşullar iyi olursa öğretmen için de çalışma ortamı daha iyi olur. Öğretmen eğitilirse, her şey çok daha güzel olur” (K10).

“Ders kitaplarının ve müfredatın değiştirilerek teknoloji odaklı olması gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca bununla ilgili mobil veya bilgisayar ortamındaki uygulamalar ile EBA portalındaki uygulamaların geliştirilerek desteklenmesi gerekiyor. ‘Alın bu kitap. Buradan işleyin’ denilmemesi gerektiğini düşünüyorum” (K13).

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlara yer verilmiş, sonuçlar tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, özel eğitim meslek okullarında gerçekleştirilen müzik eğitimi uygulamalarının ve müzik öğretmenlerinin eğitim süreci içerisinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri kapsamında çalışma grubunu oluşturan müzik öğretmenlerinin genelinde kadın olduğu, orta yaş grubunda bulunduğu (40-49), müzik eğitimi alanında en az 10 hizmet yılı, özel eğitim alanında ise en az 5 hizmet yılı görev yaptığı, lisans mezunu olduğu ve İzmir ilinden katıldığı görülmektedir. Bunlara ek olarak Ege Bölgesi sınırlarında toplam 18 Özel Eğitim Meslek Okulunun bulunduğu tespit edilmiştir. İki okulun kadrosunda müzik öğretmeni bulunmadığı, diğer iki okulun ise işitme engelliler okulu olması nedeniyle müzik derslerinin gerçekleştirmediği görülmüştür.

Silvestre ve Valero (2005) yapmış oldukları araştırmada normal okullarda eğitim gören ve işitme yetersizliği bulunan beş öğrencinin dil gelişimlerini boylamsal olarak takip etmeyi amaçlamışlardır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, müzik eğitiminin işitme yetersizliği bulunan öğrenciler üzerinde dil kullanımı, ses kalitesi ve basit cümlelerin yapılandırılması bakımından olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. İzgü (1993) ise yapmış olduğu tez araştırmasında, işitme yetersizliğine sahip öğrencilerin müzik eğitiminden ne ölçüde yararlanabileceklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, işitme kaybına ve ağır işitme yetersizliğine sahip öğrencilerin eğitim gördüğü iki ayrı işitme engelliler okulunda müzik eğitimi çalışmaları gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonunda İşitme Engelliler Okulu ders programında müzik derslerine yer verilmesi, öğretim programlarının işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak düzenlenmesi ve bu okullarda çalışacak müzik öğretmenlerinin işitme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimleri konusunda eğitsel açıdan desteklenmeleri önerilmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, müzik derslerinin işitme yetersizliğine sahip olan öğrencilerin gelişimlerinde önemli bir yere sahip olduğu, fakat Özel Eğitim Meslek Okulu (İşitme Engelliler) ders programında yer alan müzik derslerine gereken önemin verilmediği ve derslerin bazı kurumlarda mevcut eksiklikler nedeniyle gerçekleştirmediği görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar, alt problemlere göre gruplandırılarak aşağıda açıklanmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi olan “müzik öğretmenleri, özel eğitim alanındaki deneyimlerini ve aldıkları eğitimleri ne ölçüde yeterli bulmaktadırlar?” sorusuna yönelik olarak, “Geçmişe Yönelik Çalışma Boyutu” ve “Alana İlişkin Alınan Eğitim Boyutu” temaları oluşturulmuş olup, katılımcıların görüşleri bu doğrultuda değerlendirilmiştir. Bu kapsamda katılımcıların çoğunun geçmişte özel gereksinimli bireyler ile çalışmadıkları görülmüştür. Katılımcıların özel eğitim alanına yönelik bir eğitim programına katılım göstermediği, bazı katılımcıların ise hizmet içi seminerlere katıldıkları, fakat aldıkları eğitimi özel gereksinimli öğrencilerle çalışmak için yeterli bulmadıkları belirlenmiştir. Bu kapsamda katılımcıların çoğunun, alanda çalışırken deneyim kazandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan diğer araştırmalardan elden edilen veriler de benzer sonuçları destekler niteliktedir (Colwell ve Thompson, 2000; Düzbastılar ve Eyüboğlu, 2019; Kutlu, 2018; Salvador ve Pasiali, 2017; Turan, 2006; VanWeelden ve Whipple, 2005).

Colwell ve Thompson (2000) yapmış oldukları araştırmada, İngiltere Manchester Bölgesinde bulunan müzik eğitimi bölümlerinde özel eğitim alanına yönelik verilen dersleri belirlemeye yönelik olarak öğretmen yetiştirme programlarında incelenen 171 okulun %74’ünde, özel eğitime yönelik bir kursun olduğu belirlenmiştir. Mevcut kursların %86’sının içeriğinde ise toplam 140 dersin bulunduğu tespit edilmiştir. Turan (2006) ve Kutlu (2018) yapmış oldukları çalışmalarda, öğretmenlerin özel eğitim kurumlarında yürütülen müzik dersleri ile ilgili yeterliliklerinin alt düzeyde bulunduğu ve özel gereksinimli öğrencilerle çalışma kapsamında tecrübelerinin bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Salvador ve Pasiali (2017) ise yapmış oldukları araştırmada, müzik eğitimi programlarını iyileştirme ve farkındalığı arttırma amacıyla öğretmenlere yönelik mesleki gelişim fırsatlarının yaratılmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca Kutlu (2018) müzik öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun lisans süresince özel eğitim içerikli bir ders almadıklarını ve söz konusu alana yönelik herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadıklarını tespit etmiştir. Düzbastılar ve Eyüboğlu (2019) ise yapmış oldukları çalışmada müzik öğretmenlerinin çoğunun, lisans eğitimleri sürecinde özel eğitime yönelik herhangi bir ders almadıklarını, öğrenci başarısını ölçme konusunda bilgi sahibi olmadıklarını belirlemişlerdir. Ayrıca, müzik öğretmenlerinin lisans sürecinde almış oldukları özel eğitim dersinin, sahada çalışmak için yeterli düzeyde fayda sağlamadığını tespit etmişlerdir. Son olarak VanWeelden ve Whipple (2005) yapmış oldukları araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının gördükleri teorik derslere ek olarak yaptıkları saha çalışmalarının mesleki becerilerine olan etkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, sınıfta edinilen bilgi ve öğretim becerileri ile uygulama birleştiğinde olumlu sonuçlar alındığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalar ve elde

edilen bulgular incelendiğinde, müzik öğretmenliği programlarında özel eğitim alanına yönelik teorik ve uygulamalı derslerin yetersiz olduğu ve müzik öğretmenlerinin mevcut yetersizliklere bağlı yaşadıkları sorunların hâlen devam ettiği görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “müzik öğretmenleri müzik dersi kapsamında ne tür çalışmalar gerçekleştirmekte ve bu çalışmaları gerçekleştirmede hangi problemler ile karşılaşmaktadırlar?” sorusuna yönelik olarak “Ders İçi Problem Boyutu”, “Ders İçi Düzenleme Boyutu”, “Ders İçi Katılım Boyutu”, “Öğrenci Yaklaşım Boyutu”, “Karma Sınıflarda Karşılaşılan Zorluklar”, “Problem Yaşanılan Yetersizlik Grubu” ve “Etkinlik Boyutu” temaları oluşturulmuş olup, katılımcıların görüşleri bu doğrultuda değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, katılımcıların sınıf içi performanslarını gerçekleştirirken, en çok “davranış problemleri” ve “seviye farklılıkları” konusunda güçlükler yaşadıkları görülmüştür. Benzer sonuçlar Satır’ın (2019) ve Kılıç’ın (2020) yapmış olduğu çalışmalarda da yer almaktadır.

Satır (2019) yapmış olduğu çalışmada BİLSEM okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin; öğrencilerin dersleri yeterince önemsememeleri, devamlılık konusunda titiz davranmamaları ve bireysel farklılıklar konusunda problem yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Kılıç (2020) ise özel eğitim ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin en çok öğrencilerde görülen davranış problemleri ve kural tanımama nedeniyle sorun yaşadıklarını tespit etmiştir. Bu kapsamda özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, eğitim süreci içerisinde seviye farklılıkları, davranış problemleri vb. sebeplerden ötürü zorluklar yaşadıkları görülmüştür. Yapılan çalışmalar ve elde edilen bulgular birbirini destekler niteliktedir.

Öğrencilerin müzik derslerinde akranları ile eşit olarak yer alabilmeleri doğrultusunda katılımcıların çoğu öğrencilerde görülen seviye farklılıkları veya farklı yetenek düzeyleri nedeniyle öğrencilere eşit olarak ulaşamadıklarını, bir kısmı da bu amaç doğrultusunda çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir. Kutlu (2018) ve Karatağ da (2020) yapmış oldukları çalışmalarda söz konusu probleme ilişkin bazı bulgulara ulaşmışlardır.

Kutlu (2019) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler ile gerçekleştirdikleri müzik dersi sürecinde; algı problemleri, derse katılım zorlukları, konuşma problemleri ve fazladan ilgi gerektiren öğrencilere derslerinde ayrıca zaman ayıramamaları kapsamında zorluklar yaşadıklarını tespit etmiştir. Karatağ (2020) ise müzik öğretmenlerinin öğrencilerde görülen bireysel farklılıklar nedeniyle, her öğrenciyi aynı etkinliğe dâhil edemediklerini, bununla birlikte bazı öğrencilerle bireysel çalışarak derse katılım sağlamalarına yardımcı olduklarını, bu sebeple sınıf içi aksaklıkların meydana geldiği

sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalar ve elde edilen bulgular doğrultusunda özel eğitim kurumlarında görev yapan müzik öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencileri sahip oldukları yetersizliklere bağlı seviye farklılıkları nedeniyle, müzik dersi sürecine eşit olarak dâhil edemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda yapılan çalışmalar ve elde edilen sonuçların birbiri ile örtüştüğü görülmektedir.

Katılımcıların ders içi düzenlemelerini; en çok “öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları” ile “ritim etkinlikleri” kapsamında gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin müzik derslerine yaklaşımları doğrultusunda, tüm öğrencilerin olumlu bir tutum içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte bazı katılımcılar müzik derslerinin, öğrencilerin sahip oldukları yetersizlikleri ve davranış problemlerini olumlu olarak etkilediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Yapılan diğer araştırmalardan elden edilen veriler de benzer sonuçları destekler niteliktedir (Bryan, 2012; Silvestrea ve Valerob, 2005; Sutela, Juntunen ve Ojala, 2020; Ünver, 2021; Vancova ve Osvaldova, 2019).

Silvestrea ve Valerob (2005) yapmış oldukları çalışmada müzik eğitiminin, işitme yetersizliği bulunan öğrencilerde dil kullanımına, ses kalitesine ve basit cümlelerin yapılandırılmasında olumlu etkilerinin olduğunu tespit etmiştir. Bryan (2012) araştırmasında duygusal sorunlar yaşayan öğrenciler ile çalışan müzik öğretmenlerinin, eğitim ortamı ve süreçlerinde tutarlı davranmalarının, sınıf ortamını uygun bir şekilde düzenlemelerinin, amaca yönelik program hazırlamalarının ve duygusal tetikleyicilere daha fazla dikkat etmelerinin, duygusal sorun yaşayan öğrencilerde öğrenmeyi desteklediğini belirlemiştir. Vancova ve Osvaldova (2019) yapmış oldukları çalışmada, zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin, yaratıcı grup aktiviteleri ve uygun çalışma ortamı doğrultusunda yapılan müzik eğitimi ile müzikal potansiyellerini önemli ölçüde geliştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Sutela, Juntunen ve Ojala (2020), Dalcroze temelli müzik dersi aktivitelerinin, sözsüz etkileşim için olanaklar sunduğunu, buna ek olarak öğrencilerin özerkliğini, bedenlerini ve sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirlemişlerdir. Son olarak Ünver (2021) yapmış olduğu çalışmada müzik öğretmenlerinin ders sürecinde öğrencilerin düzeyine ve yetersizlik türüne uygun etkinlikler planlamaya özen gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalar ve elde edilen bulgular karşılaştırıldığında, müzik öğretmenleri tarafından amaca uygun şekilde hazırlanan ve uygulanan müzik dersi sürecinin, öğrencilerin derse karşı tutumunu ve sahip oldukları gelişimsel problemleri olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu kapsamda elde edilen sonuçların ve yapılan çalışmaların birbirini desteklediği görülmektedir.

Katılımcılar farklı yetersizlik gruplarının bir arada buldukları sınıflarda karşılaştıkları zorluklara ilişkin olarak, en çok öğrencilerde görülen davranış problemleri ve sınırlı hareket becerileri yönünde görüş bildirmişlerdir. Bunlara ek olarak katılımcıların farklı seviyelere eşit olarak ulaşamama, odaklanma, sınırlı hafıza, ağır düzey yetersizlik ve dil-konuşma problemlerine sahip olmalarından kaynaklı zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bazı bulguların, Kutlu'nun (2018) yapmış olduğu araştırma ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Kutlu (2018) müzik öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerde en çok algılama, derse katılım ve öğrencilerde görülen dil-konuşma problemleri kapsamında sorun yaşadıklarını tespit etmiştir. Yapılan çalışmalar ve elde edilen veriler incelendiğinde, müzik öğretmenlerinin eğitim sürecinde sorunlar yaşadıkları, bu kapsamda farklı yetersizlik gruplarının bir arada bulunduğu karma sınıflarda karşılaşılan bazı sorunların birbiri ile örtüştüğü görülmektedir.

Katılımcıların en çok zorluk yaşadığı yetersizlik grubunun başında, otizm ve fiziksel yetersizliğin yer aldığı tespit edilmiştir.

Son olarak katılımcıların eğitim-öğretim süreci içerisinde birçok etkinlik gerçekleştirdikleri görülmekle birlikte, en çok ritim ve koro gösterilerinin yapıldığı belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “velilerin müzik derslerine yaklaşımına, veliler ile yaşanan problemlere ve yapılan iş birliğine ilişkin müzik öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik olarak “Veli Profil Boyutu”, “Müzik Eğitime Yaklaşım Boyutu”, “Yaşanılan Problem Boyutu” ve “İş birliği Boyutu” temaları oluşturulmuş olup, katılımcıların görüşleri bu doğrultuda değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda katılımcılar, velilerin genel olarak çocuklarının eğitimi konusunda ilgisiz oldukları ve düşük eğitim seviyesine sahip oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Benzer sonuçların Kutlu'nun (2018) ve Kılıç'ın (2020) araştırmalarında da yer aldığı görülmektedir.

Kutlu (2018) yapmış olduğu araştırmada, özel eğitim uygulama okullarında ve özel eğitim sınıflarında görev yapan müzik öğretmenlerinin, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci velileri ile herhangi bir sorun yaşamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Kılıç (2020) ise yapmış olduğu çalışmada, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çoğunun, velilerden kaynaklı “aşırı müdahale veya aşırı ilgisizlik” olduğunu tespit etmiştir. Yapılan araştırmalar ve elde edilen veriler birbirini destekler nitelikte olup, velilerin genel anlamda çocuklarının eğitimleri kapsamında yeterli ölçüde ilgili ve destekleyici olmadıkları görülmüştür.

Katılımcılar, velilerin genel olarak müzik eğitime karşı olumlu bir bakış açısına sahip oldukları ve veliler ile herhangi bir problem yaşamadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Son olarak katılımcıların büyük çoğunluğunun veliler ile müzik eğitimi kapsamında iş birliği içinde bulunmadıkları veya bulunmayı tercih etmedikleri görülmüştür. Benzer araştırmalar da sonucu destekler niteliktedir (Avcıoğlu, 2011; Korucu, 2005; Özdemir, 2021).

Korucu (2005) yapmış olduğu çalışmada özel eğitim etkinliklerinde ailenin katılımının beklendiği düzeyde olmadığı sonucuna ulaşırken, Avcıoğlu (2011) yapmış olduğu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin, veliler ile minimum düzeyde iletişim halinde olduklarını, BEP hazırlama ve uygulama konusunda veliler ve öğrencilerin düşüncelerini dikkate almadıklarını tespit etmiştir. Özdemir (2021) ise yapmış olduğu çalışmada, müzik öğretmenlerinin veliler ile işlenen konuların evde tekrar edilmemesinden kaynaklı sorun yaşadıklarını ve veliler ile müzik eğitiminde iş birliği konusunda güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalar ve elde edilen bulgular birbirini destekler nitelikte olup, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, veliler ile sınırlı iletişim ve iş birliği halinde oldukları, bununla birlikte velilerin çocuklarının eğitimleri konusunda yeterli düzeyde hassas ve ilgili olmadıkları görülmüştür.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “çalıştıkları kurumdaki müzik dersliğinin mevcut durumuna ilişkin müzik öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik olarak “Müzik Sınıfı Boyutu”, “Materyal ve Araç Gereç Boyutu”, “Materyal ve Araç Gereçlerin Kullanım Boyutu”, “İdari Yaklaşım Boyutu” ve “İhtiyaç Boyutu” temaları oluşturulmuş olup, katılımcıların görüşleri bu doğrultuda değerlendirilmiştir. Katılımcıların çoğunun donanımlı ve içeriği zengin bir müzik sınıfına sahip olmadıkları, okul içinde mevcut bulunan müzik enstrümanı ve materyalleri doğrultusunda genel olarak Orff çalgılarına sahip oldukları görülmüştür. Bu kapsamda katılımcıların büyük bir kısmının müzik odası, enstrüman ve materyal eksikliği yaşadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların bir kısmının, kendi imkân ve çabaları ile eğitim ortamı yarattıkları, eksik veya mevcut olmayan ders materyallerini kendilerinin temin ettiği görülmüştür. Yapılan diğer araştırmalardan elde edilen veriler de bu sonuçları destekler niteliktedir (Alqurainia ve Rao 2020; Karatağ, 2020; Kılıç, 2020; Kutlu, 2018; Küyükoğlu ve Bulut, 2021; Özdemir, 2021; Turan, 2006; Ünver, 2021).

Turan (2006) ve Küyükoğlu ile Bulut (2021) yapmış oldukları çalışmada, müzik derslerinde kullanılan materyallerin yetersiz ve eğitim ortamının müzik dersi işlemeye uygun olmadığını, Kutlu (2018) ve Karatağ (2020) yapmış oldukları araştırmalarda, öğretmenlerin bir çoğunun enstrüman ve materyal eksikliği yaşamalarına ek olarak, çalıştıkları kurumda bir

müzik sınıfı bulunmadığını tespit etmiştir. Kılıç (2020) ve Özdemir (2021) ise yapmış oldukları araştırmalarda, öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda okul binasının yetersizliğine bağlı olarak, müzik dersliklerinin fiziksel açıdan yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alquarainia ve Rao (2020) ise öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda teknoloji ve diğer malzemeler açısından yetersizlik yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Son olarak Ünver (2021) Özel Eğitim Uygulama Okullarıyla yapmış olduğu tez çalışmasında, kurumların yarısının “Müzik ve Oyun” dersi için oldukça donanımlı olduğu, bazı kurumların ise eğitimi aksatan yetersizliklere sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmalar ve elde edilen veriler incelendiğinde, özel eğitim kurumlarında çalışan müzik öğretmenlerinin enstrüman, materyal ve eğitsel amaçlara uygun şekilde düzenlenmiş müzik dersliğine yönelik olarak yetersizlik yaşamaya devam ettikleri görülmektedir.

Katılımcıların sahip oldukları enstrüman ve materyalleri en çok ritim çalışmaları kapsamında kullandıkları tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç Kutlu (2018) ve Ünver’in (2021) çalışmalarında da görülmektedir.

Bu kapsamda Kutlu (2018) yapmış olduğu çalışmada, ortaokullar ve özel eğitim uygulama okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin, ders sürecinde konuları basite indirgeyerek aktardıklarını, mevcut müzik ders programı ile dersleri yürüttüklerini ve derslerde ritim etkinliklerini kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Ünver (2021) ise özel eğitim okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin “Müzik ve Oyun” dersi kapsamında en çok ritim, müzikli/eğitsel oyunlar ile şarkı söyleme etkinlikleri yaptıklarını tespit etmiştir. Yapılan araştırmaların ve elde edilen sonuçların birbiri ile örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “okul yönetiminin müzik derslerine yaklaşımına ilişkin olarak müzik öğretmenlerinin görüşleri ve yönetimden beklentilerine nelerdir?” sorusuna yönelik olarak “İdari Yaklaşım Boyutu” ve “İhtiyaç Boyutu” temaları oluşturulmuş olup, katılımcıların görüşleri bu doğrultuda değerlendirilmiştir.

Katılımcıların büyük bir kısmının, çalıştıkları kurum yönetimini, müzik derslerine yaklaşımları kapsamında destekleyici buldukları tespit edilmiştir. Benzer sonucun Kutlu’nun (2018) ve Özdemir’in (2021) araştırmasında da yer aldığı görülmektedir.

Kutlu (2018) yapmış olduğu çalışmada müzik öğretmenlerinin, okul idaresini genel olarak destekleyici bulduklarını; Özdemir (2021) ise araştırmasında müzik öğretmenlerinin okul idaresi ile sorun yaşamadıklarını tespit etmişlerdir. Bu kapsamda yapılan araştırmalar ve elde edilen bazı verilerin birbirini desteklediği görülmektedir.

Katılımcıların okul yönetiminden beklentilerine yönelik olarak, en çok müzik sınıfına ve motivasyon desteğine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Buna ek olarak öğretmenlerin

alana yönelik gelişimlerinin desteklenmesi açısından okul yönetimi tarafından özel kurslara yönlendirilmeleri ve kurs ücretlerinin okul tarafından karşılanması, okul internet altyapısının iyileştirilmesi, sınıflarında akıllı tahta bulundurmaları, bozulan veya yıpranan materyallerin tespit edilip yenilenmesi, son olarak eksik veya mevcut olmayan materyallerin karşılanması gerekliliği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca katılımcılar toplum ile kaynaşma ve özel gereksinimli çocukların da toplumda var olduğunu gösterme amacı doğrultusunda, toplumsal bilinç kazanmaya yönelik etkinliklerin daha çok düzenlenmesi gerekliliği yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “müzik öğretmenleri müzik eğitimi kapsamında hangi öğretim yöntem ve yaklaşımlardan yararlanmaktadır?” sorusuna yönelik olarak “Yöntem ve Yaklaşım Boyutu” teması oluşturulmuş olup, katılımcıların görüşleri bu doğrultuda değerlendirilmiştir. İlgili tema doğrultusunda katılımcıların, müzik derslerinde genel müzik öğretim yöntemlerinden en çok “gösterip-yaptırma” yöntemine, özel müzik öğretim yöntemlerinden ise en çok “Orff-Schulwerk” yaklaşımına yer verdikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç Kaikkonen ve Kivijarvi'nin (2013), Salvador ve Pasiali (2017) ve Ünver'in (2021) yapmış oldukları araştırmalarda yer almaktadır.

Kaikkonen ve Kivijarvi (2013) yapmış oldukları çalışmada Orff-Schulwerk yaklaşımının teorik yönüne, ardından ilgili araştırmalara ve vaka örneklerine yer vermişlerdir. Bununla birlikte araştırma Orff-Schulwerk yaklaşımının müzik öğretmenleri ve özel gereksinimli öğrenciler arasında oluşturduğu pedagojik etkileşim hakkında bazı görüş ve öneriler ile bitirilmiştir. Salvador ve Pasiali (2017) yapmış oldukları araştırmada, öğrenci merkezli eğitim anlayışının benimsenmesini, buna ek olarak özel gereksinimli öğrenciler ile yürütülen müzik eğitimi sürecini verimli hale getirebilme amacı doğrultusunda etkili stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ünver (2021) ise yapmış olduğu tez araştırmasında özel gereksinimli öğrenciler ile çalışan müzik öğretmenlerinin derste en çok Orff yaklaşımı ve gösterip yaptırma yönteminden yararlandıklarını tespit etmiştir. Yapılan çalışmalar ve katılımcılardan elde edilen veriler incelendiğinde, özel eğitim kurumlarından çalışan müzik öğretmenlerinin ders süreçlerinde Orff-Schulwerk yaklaşımına ve gösterip yaptırma yöntemine etkili bir şekilde yer verdikleri görülmektedir. Orff-Schulwerk yaklaşımının özel gereksinimli öğrenciler ile yürütülen müzik derslerinin önemli bir ayağı olduğu görülmekle birlikte, genel öğretim yöntemleri arasında yer alan gösterip yaptırma yönteminin de müzik eğitimi sürecinde etkili bir rol oynadığı düşünülmektedir. Ayrıca özel gereksinimli öğrenciler ile yürütülen müzik derslerine yönelik olarak mevcut öğretim

yaklaşımları ve yöntemleri dışında günümüz şartlarına uygun olacak şekilde etkili öğretim stratejilerinin geliştirilmesi gerekliliği göze çarpmaktadır.

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “müzik öğretmenlerinin Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Eğitim Kitabının yeterliğine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik olarak “Müzik Ders Kitabı Yeterlik Boyutu” teması oluşturulmuş olup, katılımcıların görüşleri bu doğrultuda değerlendirilmiştir.

Katılımcılar Özel Eğitim Meslek Okulu müzik ders kitabının, öğrenci seviyesine uygunluk, öğretmen ve öğrenciye rehberlik etme açısından eksik ve yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan diğer araştırmalardan elde edilen veriler sonucu destekler niteliktedir (Küyükoğlu ve Bulut, 2021; Özdemir, 2021; Turan, 2006; Ünver, 2021; Wong, 2015).

Turan (2006) özel eğitimde müzikten yararlanmada karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak, özel eğitim müzik dersi müfredat programlarının ve ilgili yayınların yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Wong (2015) ise yapmış olduğu çalışmada, müzik dersi müfredatında katı pedagojilerin değil, aynı zamanda sınırlı uygulama stratejilerinin olduğunu belirlemiştir. Küyükoğlu ve Bulut (2021) yapmış oldukları bir diğer çalışmada, özel eğitim okullarında okutulan müzik ders kitabının yetersiz olduğu görülmüştür. Özdemir (2021) ise özel eğitim uygulama okullarında, özel eğitim müzik dersi kaynaklarının ve müzik dersi müfredatının yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Son olarak Ünver (2021) yapmış olduğu araştırmada, Özel Eğitim Uygulama Okullarında “Müzik ve Oyun” dersi kaynaklarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalar ve elde edilen veriler birbirini destekler nitelikte olup, kronolojik süreç incelendiğinde özel eğitimde müzik eğitime yönelik müzik dersi kaynaklarının ve içeriklerinin günümüzde hâlen yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan “müzik öğretmenleri Özel Eğitim Meslek Okulu müzik dersi kazanımlarını ve mevcut kazanımlara yönelik hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) uygulamasını ne ölçüde yeterli ve etkili bulmaktadırlar?” sorusuna yönelik olarak “BEP Kazanımları Yeterlik Boyutu”, “Eğitim Programları Takip Boyutu”, “Programlarda Bulunması Gerekli Görülen Kazanımlar Boyutu”, “BEP Etkililik Boyutu” ve “BEP Hazırlama Boyutu” temaları oluşturulmuş olup, katılımcıların görüşleri bu doğrultuda değerlendirilmiştir.

Katılımcıların çoğunun Özel Eğitim Meslek Okulu müzik dersi kazanımlarını yetersiz bulduğu ve öğrenci seviyesine uygun bulmadığı görülmüştür. Katılımcıların yarısının BEP ve müzik ders kitabını takip ettiği, diğer yarısının ise eğitim programlarını takip etmediği, sadece öğrenci ilgi ve istekleri doğrultusunda ders işlediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların programlarda bulunması veya daha fazla yer verilmesi gereken kazanımlar

kapsamında oyun, enstrüman çalma ve drama etkinlikleri şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde elde edilen bulguları destekleyecek bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Katılımcılar BEP uygulamasını yeterince etkili bulmadıklarını, BEP hazırlama sürecinin çok zaman aldığını, toplu olarak işlenen müzik derslerinde BEP'lerin etkili olmadığını belirtmişler, buna rağmen yönetmelikteki zorunluluk nedeniyle BEP hazırladıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. BEP hazırlarken öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve becerilerini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. BEP hazırlama ve uygulamaya yönelik elde edilen sonuçların, Avcıoğlu (2011) ve Karatağ'ın (2020) yapmış olduğu çalışmalar ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Avcıoğlu (2011) sınıf öğretmenlerinin, BEP hazırlama ve uygulama sürecinde problem yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Karatağ (2020) ise müzik öğretmenlerinin, BEP hazırlarken ve uygularken sıkıntı yaşadıklarını, kaynak yetersizliğinden dolayı programları kendi kendilerine hazırlayamadıklarını, bu sebepten ötürü başka kişi veya kişilerden destek aldıklarını tespit etmiştir. Elde edilen veriler ve yapılan çalışmaların birbirini destekler nitelikte olduğu; özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, öğrencilere yönelik BEP hazırlama ve toplu sınıflarda söz konusu planları uygulama açısından sorun yaşadıkları görülmektedir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olan “müzik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?” sorusuna yönelik olarak “Etkinlik Boyutu”, “Öğrenci Katılım Boyutu”, “Yeterlik Boyutu” ve “Uygulanabilirlik Boyutu” teması oluşturulmuş olup, katılımcıların görüşleri bu doğrultuda değerlendirilmiştir. İlgili tema doğrultusunda katılımcılar, uzaktan eğitim sürecinde en çok müzik teorisine yönelik ders işlediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların uzaktan eğitim sürecine, çok az öğrencinin katılım gösterdiğine yönelik görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların çoğunun, katılımın az olması, öğrenciler ile senkron uyumsuzluğu ve öğrencileri ekran başında tutabilmenin oldukça zor olması gibi nedenlerle uzaktan eğitim müzik dersi sürecini yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim anlayışının gelecek yıllarda uygulanabilirliğine yönelik olarak, katılımcıların büyük çoğunluğu internet altyapı yetersizliği, ders sürecinde senkron uyumsuzluğu, öğrencilerde cihaz eksikliği, sınırlı sosyalizasyon, öğrencilerin ekran ışıklarına uzun süre maruz kalmalarından ötürü yüz yüze eğitimin yerini tutmayacağını ifade ederek, yeterli ölçüde uygulanabilir olmadığı yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Benzer sonuçlar, yapılan çalışmalarda da yer almaktadır (Akbarak, Vural ve Agar, 2021; Can, 2020; Mengi ve Alpdoğan, 2021).

Can (2020) yapmış olduğu çalışmada ülkemizde açık ve uzaktan eğitim uygulamalarının etkilerini değerlendirmeyi amaçlamış olup, pandemi döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim anlayışının altyapı, erişim, güvenlik, içerik, tasarım, uygulama, kalite, mevzuat ve pedagojik açıdan güçlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Mengi ve Alpdoğan (2021) özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde planlama, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde sorunlar yaşadıklarını, özel eğitimde kullanılan materyal ve yardımcı teknolojilerin uzaktan eğitimde eğitsel amaçlara hizmet etmediğini, öğrenci motivasyonunun sağlanması ve problem davranışların sağaltımı konusunda güçlük yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Bunlara ek olarak uzaktan eğitim sürecinde teknolojik altyapı ve aile eğitimlerinin oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Akbayrak, Vural ve Agar (2021) ise uzaktan eğitim hizmetlerinin özel gereksinimli öğrencilerin birbirinden farklı eğitsel ihtiyaçlarının giderilmesi konusunda yeterli olmadığını, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde öğrenci, öğretmen ve aile arasındaki etkileşimin önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan çalışmaların ve elde edilen verilerin birbirini desteklediği görülmekle birlikte, uzaktan eğitim sürecinde genel olarak bütün kurum ve kademelerde altyapı, internet ve senkron vb. sebeplerden ötürü yetersizlik yaşandığı ve ailelerin süreç içerisinde yeterli ölçüde ilgili ve bilgili olmadıkları görülmüştür.

Araştırmanın onuncu alt problemi olan “müzik öğretmenlerinin özel eğitim alanından beklentileri nelerdir?” sorusuna yönelik olarak “Beklenti Boyutu” teması oluşturulmuş olup, katılımcıların görüşleri bu doğrultuda değerlendirilmiştir. İlgili tema doğrultusunda katılımcıların en çok müzik ders saatleri ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik etkinliklerin artırılması gerekliliği yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bunun dışında katılımcılar sırasıyla, yeni atanan öğretmenlere oryantasyon ve hizmet içi eğitim hizmeti, müfredatın geliştirilmesi, tüm özel eğitim kurum kademelerinde müzik öğretmenlerinin ders vermesi, müzik odası, EBA platformunun zenginleştirilmesi, özel öğrencilere yönelik istihdam, hayat boyu öğrenme ve müzik öğretmenlerini özel eğitim okullarında çalışmaya teşvik edici yaptırımlar uygulanması gerekliliği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bunlara ek olarak katılımcıların öğretmen yetiştirme kapsamında müzik eğitimi bölümlerinde özel eğitime yönelik branşlaşma, meslek okuluna yönlendirilecek olan öğrencilerin RAM tarafından gerçeğe uygun tanılanmaları, özel eğitimde müzik derslerine yönelik mobil ve bilgisayar uygulamalarının oluşturulması ve geliştirilmesi; eğitsel materyallerin artırılması ve son olarak özel yetenekli öğrencilerin de lisans eğitimine kabul edilmesi gerekliliği yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, yapılan çalışmalardan elde edilen bazı sonuçlar ile benzerlik göstermektedir (Almalky ve Alqahtani, 2021; Karatağ, 2020; Kivijavi

ve Poutiainen, 2020; Özdemir, 2021; Satır, 2018; Wong ve Chik, 2016; Yılmaz ve Batu, 2016).

Bu kapsamda Yılmaz ve Batu (2016) yapmış oldukları araştırmada farklı branşlardan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde eğitsel değerlendirme, tanılama ve yerleştirmede problemlerin olduğunu belirlemiştir. Wong ve Chik (2016) ise kaynaştırma müzik sınıflarında çalışan öğretmenlerin, müzik eğitimi kapsamında hizmet içi eğitim eksikliği yaşadıkları belirlenmiştir. Satır (2018) BİLSEM okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin fiziki ve çalışma şartları doğrultusunda özel yetenekli ve özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere yönelik pedagojik ve teknolojik bilgi eksikliği, derslik yetersizliği, kaynak-materyal eksikliği ve derslerin geç saatlerde bitişi vb. sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Karatağ (2020) yapmış olduğu çalışmada, müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları özel eğitim kurumlarında, müzik sınıfı ve yeterli araç-gereç bulunmadığını, müzik eğitimi için uygun ve yeterli bir eğitim ortamı oluşturulmadığı için eğitim sürecinden verim alamadıklarını tespit etmiştir. Ayrıca “özel eğitimde müzik eğitimi” kapsamında yeterli kaynak bulunmamasından dolayı, müzik öğretmenlerinin ders sürecini deneme-yanılma yolu ile gerçekleştirdikleri görülmüştür. Özdemir (2021) ise özel eğitim uygulama okullarında müzik dersliklerinin, haftalık müzik ders saatinin, özel eğitim müzik dersi kaynaklarının ve müzik dersi müfredatının yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, müzik öğretmenlerinin özel eğitim okullarında göreve başlamadan önce hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Kivijavi ve Poutiainen (2020) yapmış oldukları araştırmada bir müzik eğitim merkezinin, özel gereksinimli öğrenciler ile düzenlenen konserlerine katılım gösteren dinleyici ve sanatçılardan gelen geri bildirimleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin aileleri, arkadaşları ve dinleyiciler için müziğin, müzikal performansın ve müzik eğitiminin önemi ve faydaları tartışılmıştır. Son olarak Almalky ve Alqahtani (2021) yapmış oldukları araştırmada, engelli öğrencileri işgücüne kazandırma amacı doğrultusunda; özel eğitim öğretmenlerinin, okullarının işletmelerle olan ortaklıklarını destekledikleri, yeterli uygulamalara sahip oldukları ve engelli öğrencilerin işgücüne geçişini kolaylaştırmak için birlikte çalıştıkları yönünde görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalar ve elde edilen veriler incelendiğinde benzer gerekliliklerin diğer araştırmalarda da yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte ilgili eğitim kurumlarından mezun olan ve iş yapabilir durumdaki özel gereksinimli öğrencileri işgücüne kazandırma konusunda; öğretmenlerin, okulların, işletmelerin ve belediyelerin gerekli özeni göstermediği düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Elde edilen sonuçlar çerçevesinde aşağıdaki öneriler oluşturulmuştur:

- Özel eğitim alanında görev yapan müzik öğretmenlerinin edindikleri bilgi ve deneyimleri sahada daha etkin uygulayabilmeleri için, belli aralıklarla eğitim günleri (hizmet içi eğitim, seminer, çalıştay, workshop vb.) düzenlenmesi önerilmektedir.
- Özel eğitim kurumlarında çalışacak müzik öğretmeni adaylarının kapsamlı bir eğitim sürecinden geçmeleri, özel eğitim okullarındaki müzik derslerinin verimliliğinin artması ve deneme-yanılma sürecinin en aza indirilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle, müzik eğitimi bölümlerinde özel eğitime yönelik kapsamlı ve içeriği zenginleştirilmiş teorik ve uygulamalı derslere daha çok yer verilmesi önerilmektedir.
- Öğretmen adaylarının öğrendikleri teorik bilgileri uygulamalı olarak deneyimlenmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle lisans sürecinde, normal okullarda yapılan staj uygulamasına ek olarak, özel eğitime yönelik staj eğitimine de yer verilmesi önerilmektedir.
- Teknoloji çağı eğitim alanında da giderek önemini ve etkilerini artırmaya devam etmektedir. Bu kapsamda müzik öğretmeni adaylarına, gelişen teknolojinin gerektirdiği ihtiyaçlara uygun yetenekler kazandırılmalıdır. Bu düşünce doğrultusunda lisans sürecinde web 2.0 araçlarının (Edpuzzle, Kahoot, Canva vb.) ve diğer bilişim sistemlerinin öğretilmesi, müzik öğretmeni adaylarının zengin eğitsel içerikler hazırlayabilmeleri açısından önerilmektedir.
- Yüz yüze veya uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ve öğrencilere müzik eğitiminde fayda sağlaması ve eğitim sürecinde rehberlik etmesi amacıyla, EBA platformunun zenginleştirilmesi ve interaktif (etkileşimli) hâle getirilmesi önerilmektedir. Bu anlayış doğrultusunda EBA'ya yüklenebilecek olan zenginleştirilmiş ders materyallerinin, müzik dersi sürecini olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.
- Özel eğitime ayrılan okulların ve okul çevresinin, verilen eğitimin amaç ve ihtiyacına uygun olarak düzenlenmesi oldukça önemlidir. Bu kapsamda her özel eğitim kurumunda kapsamlı ve materyal açısından zengin bir müzik sınıfı oluşturulması önerilmektedir. Özel eğitim okullarında donanımlı müzik sınıflarının olmasının, öğrencilerin farklı bir ortama uyum sağlamalarına, çeşitli enstrüman ve materyalleri kullanmalarına ve farklı deneyimler edinebilmelerine ortam hazırlayacağı düşünülmektedir.
- Özel eğitim meslek okullarının müzik ders saati, 9. ve 10. sınıflarda iki saat iken, 11. ve 12. sınıflarda bir saate düştüğü görülmektedir. Bu kapsamda özel eğitim meslek

okullarında öğrencilerin çeşitli gelişim özelliklerinin desteklenmesi, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine daha fazla olanak tanınması açısından, müzik dersi saatlerinin tüm sınıflarda arttırılması önerilmektedir.

- Müzik eğitimi, işitme yetersizliğine sahip öğrencileri gelişimsel özellikleri açıdan olumlu yönde etkilemektedir. Bu kapsamda Özel Eğitim Meslek Okullarındaki (İşitme Engelliler) müzik öğretmeni eksikliğinin giderilmesi ve ders programında yer alan müzik dersinin öğrenci ihtiyaçlarına uygun olacak şekilde düzenlenmesi önerilmektedir.

- Öğretmenlere ve öğrencilere rehberlik etmesi amacıyla, kazanımlara yönelik eğitsel materyaller ve yayınlar hazırlanmalıdır. Bununla birlikte müzik eğitimi müfredatında oyun, dans, drama, basit nota eğitimi, müzik tarihi, müzik kültürü, enstrüman çalma, kültür-sanat gezileri vb. gibi etkinliklere daha çok yer verilmelidir.

- Özel Eğitim Meslek Okullarının bütün sınıflarında aynı müzik ders kitabı kullanılmaktadır. Kitabın tüm sınıflara yönelik olarak ayrı ayrı düzenlenmesi önerilmektedir.

- Özel Eğitim Meslek Okullarında kullanılan müzik ders kitabı içerik olarak yetersizdir. Kitabın içeriğinin zenginleştirilmesi ve ilgi çekiciliğinin artırılması önerilmektedir.

- MEB tarafından yayınlanan Özel Eğitim Meslek Okulu müzik dersi kazanımlarının, öğrenci seviyesine uygun hazırlanması, çeşitlendirilmesi ve özele indirgenmesi gerekli görülmektedir. Özel eğitimde müzik eğitime yönelik olarak hazırlanan yayınlarda, kazanımlara uygun çeşitli etkinlikler yer almalıdır.

- Müziğin özel gereksinimli öğrencilerin gelişimlerinde oldukça etkili bir role sahip olduğu görülmektedir (Bryan, 2012; Kaikkonen ve Kivijarvi, 2013; Silvestrea ve Valerob, 2005; Sutela, Juntunen ve Ojala, 2020; Vancova ve Osvaldova, 2019; Yurteri ve Akdemir, 2019). Bu kapsamda özel eğitim okullarında tüm kurum ve kademelerde müzik derslerini müzik öğretmenlerinin vermesi özel gereksinimli öğrencilerin gelişimleri açısından önerilmektedir.

- Özel Eğitim Meslek Okullarına hafif düzey zihinsel yetersizliğe sahip olan öğrencilerin yönlendirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda RAM'dan verilecek raporların daha nitelikli bir araştırmaya dayalı hazırlanması, öğrencilerin doğru eğitim kurumunda, doğru eğitimi almaları açısından önerilmektedir.

- Özel eğitim okulları ile diğer okullar arasında etkinlikler ve yarışmaların düzenlenmesi önerilmektedir. Ortak yapılacak bu etkinliklerin çeşitli gelişim seviyesindeki

öğrencilerin bir arada bulunmaları, sosyalleşmeleri ve normal gelişim gösteren öğrencilerde farkındalık oluşturmaları açısından etkili olacağı düşünülmektedir.

- Velilere yönelik olarak, yerel kanallarda çeşitli eğitsel yayınların yapılması önerilmektedir. Bu yayınların öğrenci velileri ile birlikte topluma da rehberlik edeceği düşünülmektedir.

- Özel gereksinimli öğrenciler ile yürütülen bütün eğitim süreçlerinde, okul rehberlik servisi, sınıf ve branş öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ile yakın iletişim içerisinde olmaları, bütün eğitim süreçlerinde birlikte hareket etmeleri önerilmektedir.

- Özel eğitim kurumlarına atanan okul yöneticilerinin, özel eğitim alanında uzmanlığı olan kişiler arasından seçilmesi önerilmektedir.

- İçinde bulunulan internet ve teknoloji çağında müzik derslerine yönelik internet sitelerinin görsel ve işitsel materyallere kolayca erişebilme açısından faydalı olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle eğitime fayda sağlayabilecek tüm internet sitelerinin erişime açılması önerilmektedir.

- Uzaktan eğitim sürecinde, eşit olmayan standartların ve diğer problemlerin eğitimden alınan verimi düşürdüğü görülmüştür. Bu kapsamda internet altyapısının iyileştirilmesi, cihaz eksikliğinin giderilmesi ve kullanılan uygulamaların geliştirilerek senkron probleminin giderilmesi önerilmektedir.

- Hayat boyu öğrenme prensibi doğrultusunda meslek okullarından mezun ve hafif düzeyde yetersizliği bulunan özel gereksinimli öğrencilerin, belediyeler tarafından oluşturulan atölyelerde veya kendi okullarındaki atölyelerde mesleki çalışmalarına devam etmeleri önerilmektedir. Ayrıca bu atölyelerden çıkan ürünlerin satışı için belediyeler tarafından satış reyonları oluşturulabilir. Mevcut iş alanlarına özgü olacak şekilde hazırlanacak olan atölyeler, söz konusu öğrencilerin üretimde rol almaları, toplumun dışına itilmemeleri, istihdama katılmaları ve bağımsız yaşamaları açısından fayda sağlayabilir.

- Özel eğitim meslek okullarında okuyan veya mezun olmuş, bir enstrüman çalabilen veya şarkı söyleyebilen, müzik alanında yetenekli öğrencilerin, belediyeye bağlı orkestra ve korolarda kadrolu müzisyen olarak çalışmalarını toplumda bağımsız yaşayabilmeleri açısından önerilmektedir.

- Özel eğitim kurumlarında görev yapan müzik öğretmenlerini alan kapsamında desteklemek, bununla birlikte özel eğitim kurumlarını daha fazla tercih edilen eğitim kurumları haline getirmek amacıyla devlet tarafından teşvik edici uygulamaların yapılması önerilmektedir. Bu uygulamalar ek ders ücretine yapılan artırıma ek olarak, ek hizmet puanı,

yıpranma payı, özel eğitim alanına yönelik tezsiz yüksek lisans hakkı vb. şekilde örneklendirilebilir.

- Milli Eğitim Bakanlığı özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine daha özenle yaklaşmalı ve ihtiyaçlarına uygun düzenlemeler geliştirmelidir. Bu anlayış doğrultusunda müzik veya diğer branşlarda yeteneği bulunan öğrencilerin lisans eğitimine kabul edilmeleri önerilmektedir. Lisans eğitimi hakkı, yetenekli öğrencilerin eğitimden uzaklaşmaması ve sahip oldukları yeteneklerinin gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır.

Kaynakça

- Akbayrak, K., Vural, G. ve Agar, M. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin korona virüs pandemisi döneminde uzaktan eğitime ilişkin deneyim ve görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 471- 499. <https://doi.org/10.17679/inuefd.863029>
- Akbulut, E. (2006). Günümüz müzik eğitimcisi nasıl olmalıdır? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 34-41.
- Akçamete, G. (2016). Özel gereksinimi olan çocuklar. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (6. Baskı, ss. 31-76). Kök Yayıncılık.
- Akkaya, M. ve Özkan, H. (2020). Enderun Mektebine öğrenci alım usulleri. *Türk İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi*, 15(30), 149-170.
- Akkır, R. (2019). Görme yetersizliği olan bireylerin sorunları, beklentileri ve din anlayışları: İstanbul Örneği. *Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(2), 403-425.
- Aksoy, M.G. ve Gül, G. (2019). Müzik öğretmeni adaylarının “özel eğitim” yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Çukurova Araştırmaları*, 5(1), 53-62. <http://dx.doi.org/10.18560/cukurova.1125>
- Almalky, H.A. ve Alqahtani, S.S. (2021). Special education teachers' reflections on school transition practices that support partnerships with businesses to prepare students with disabilities for employment in saudi arabia. *Children & Youth Services Review*, 120(1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105813>
- Alqurainia, T.A. ve Rao, S.M. (2020). Assessing teachers' knowledge, readiness, and needs to implement universal design for learning in classrooms in saudi arabia. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 103–114. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2018.1452298>
- American Psychiatric Association [APA]. (2020). *What's the autism spectrum disorder?* <https://www.psychiatry.org/patients-families/autism/what-is-autism-spectrum-disorder> adresinden alınmıştır.
- Anonim. (05,01,2017). *İşitme kaybı nedir? İşitme kaybının nedenleri ve belirtileri?* Sabah Gazetesi. <https://www.sabah.com.tr/saglik/2017/01/05/isitme-kaybi-nedir-isitme-kaybinin-nedenleri-ve-belirtileri> adresinden alınmıştır.
- Anonim. (2017). *Eğitim bilimleri öğretim yöntem ve teknikleri*. Murat Yayınları.
- Anonim. (2019). *Eğitim bilimleri öğretim ilke ve yöntemleri* (36. Baskı). Pegem Akademi.

- Artan, İ. (2001). Engelli çocukların eğitiminde önemli bir teknik: Müzik. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 43-55.
- Artan, İ. (2017). Özel eğitim gerektiren çocuklar için müzik ve dans eğitimi. N.Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim içinde* (4. Baskı, ss. 387-404). Eğitim Kitab.
- Asadi, Z., Shakibael, F., Mazaheri, M. ve Mianaei, S.J. (2020). The effect of foot massage by mother on the severity of attention-deficit hyperactivity disorder symptoms in children aged 6–12. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, 25(3), 189- 194. http://dx.doi.org/10.4103/ijnmr.IJNMR_78_19
- Aslan, Ş. ve Yağcı Özen, M. (2018). Nicel araştırmada veri toplama yöntemleri ve veri türleri. Ş. Aslan (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri içinde* (1. Baskı, ss. 119-131). Eğitim Yayınevi.
- Ataman Kömez, S. (2017). *Öğretim yöntem ve teknikleri*. Yediiklim Eğitim Bilgisayar Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2011). İşitme yetersizliği olan öğrenciler. İ.H.Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (4. Baskı, ss. 167-215). Pegem Akademi.
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 39-53. http://dx.doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000156
- Aycan, K. (2017). Kodály metodundan uyarlanan deşifre şarkı söyleme uygulamaları, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1683-1701. http://dx.doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000156
- Aydın Uysal, A. ve Tura, G. (2018). Öğretmen adaylarının çocuklardaki dil ve konuşma bozukluklarına yönelik tutum ve bilgilerinin değerlendirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 13-22. <http://dx.doi.org/10.33400/kuje.425174>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5(2), 368-388. <http://dx.doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Baş, G. (2014). Lise öğrencilerine yabancı dil öğretme kaygısı: Nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36(36), 101-119.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 33–57. http://dx.doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000082

- Baykoç Dönmez, N. (2017). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. N.Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* içinde (4. Baskı, ss. 15-28). Eğiten Kitap.
- Baykoç Dönmez, N. ve Şahin, S. (2017). Özel eğitimin tarihi gelişimi. N.Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* içinde (4. Baskı, ss. 29-50). Eğiten Kitap.
- Belgin, E. ve Yücel, E. (2017). İşitme engelli çocuklar ve eğitimleri. N.Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* içinde (4. Baskı, ss. 185-214). Eğiten Kitap.
- Beydağ, C. (2020). Engelli bireylerin gelişim özelliklerinde müzik eğitiminin önemi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(1), 1-7. <http://dx.doi.org/10.5961/jhes.2020.362>
- Bilgin, N. (2015). *Özel eğitim ve engel türleri*. <http://hayatozelegitim.com.tr/V2/ozel-egitim-ve-engel-turleri> adresinden alınmıştır.
- Birkan, B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 99-109.
- Brody, Z.S. (2020). Suzuki yaklaşımı örneği ile erken yaş müzik eğitiminde motivasyon. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 44-5. <http://dx.doi.org/10.18026/cbayarsos.584813>
- Bruns, D.A., LaRocco, D.J., Sharp, O.L. ve Sopko, K.M. (2017). Leadership competencies in u.s. early intervention/early childhood special education service systems. *Infants & Young Children*, 30(4), 304-319. <http://dx.doi.org/10.1097/IYC.0000000000000104>
- Bryan, P.J. (2012). Zero margin for error: Effective strategies for teaching music to students with emotional disturbances. *Music Educators Journal*, 99(1), 67-72. <http://dx.doi.org/10.1177/0027432112451620>
- Bozhkova, E.D., Balandina O.V. ve Konovalov A.A. (2020). Autism spectrum disorders: State of the art. *Современные технологии в медицине*, 12(2), 111-119. <http://dx.doi.org/10.17691/stm2020.12.2.14>
- Bursa Uludağ Üniversitesi [BUÜ]. 2020-2021 Güz yarıyılı müzik eğitimi anabilim dalı lisans ders programı. <http://uludag.edu.tr/muzikegitabd/duyuru/view?id=17523&title=2020-2021-guz-yariyili-muzik-egitimi-anabilim-dali-lisans-ders-programi> adresinden ulaşılmıştır.
- Büyükkaragöz, SŞ., Muşta, C., Yılmaz, H. ve Pilten, Ö. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Mikro Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

- Can, E. (2020). Coronavirüs (covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Cavkaytar, A. (2011). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (4. Baskı, ss. 1–28). Pegem Akademi.
- Cavkaytar, A., Melekoğlu, M. ve Yıldız, G. (2014). Geçmişten günümüze özel gereksinimli olma ve zihin yetersizliği: Dünya’da ve Türkiye’de kavramların evrimi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (Özel Sayı), 111-122.
- Creswell, J.W. ve Plano Clark, V.L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (4. Baskı). Y. Dede ve S.B. Demir (Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Colwell, C.M. ve Thompson, L.K. (2000). "Inclusion" of information on mainstreaming in undergraduate music education curricula. *Journal of Music Therapy*, 37(3), 205-221. <http://dx.doi.org/10.1093/jmt/37.3.205>
- Coşkun, U.H., Sağır, T.M. ve Girli, A. (2019). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuğu olan annelerin problem çözme becerilerinin bir yordayıcısı olarak ebeveyn yetkinliği. *Ululararası Eğitim Spektrumu Dergisi*, 1(2), 106- 130.
- Coyne, N.M., Dwyer, M.L., Kennedy, M. ve Petter, N.M. (2000). The effects of systematic implementation of music on behavior and performance of the special needs student [Doktora Tezi, Saint Xavier University]. <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED452644> adresinden alınmıştır.
- Çay, E. (2020). Müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli öğrencilere katkısının özel eğitim öğretmenlerinin görüşleriyle belirlenmesi. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 60-79.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaası.
- Çetinkaya, Ç. (2010). 19. ve 20. yüzyıllarda Avrupa’da zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitimi tarihi. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 51-62.
- Çevik, D.B. (2007). Müzik öğretim yöntemlerinden, Orff müzik öğretilerine genel bir bakış. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 95-100.
- Çifci Tekinarslan, İ. (2011). Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler. İ.H.Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim* içinde (4. Baskı, ss. 137-165). Pegem Akademi.

- Çimen Öztürk, C. ve Eratay, E. (2010). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 145-159.
- Çitil, M. (2012). *Yasalar ve özel eğitim* (1. Baskı). Vize Basın Yayın.
- Çolak, A. (2001). *Zihin özürlü çocuklar ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezindeki özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma- yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerileri* [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Çolak, A. (2013). Kaynaştırma ortamlarında bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması* içinde (2. Baskı, ss. 53-82). Vize Yayıncılık.
- Darrow, A.A. (2011). Early childhood special music education. *General Music Today*, 24(2), 28-30. <http://dx.doi.org/10.1177/1048371310385329>
- Demir, T. (2019). *Bedensel engellilik örneğinde kötülük problemi* [Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi].
- Diamantes, T., Young, K. M. ve McBee, K. (2002). An analysis of reading content area skills improvement through music instruction. *Reading Improvement*, 39(3), 114-118.
- Doğan, Ö ve Işıtan, S. (2017). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan çocuklar ve eğitimleri. N.Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* içinde (4. Baskı, ss. 271-288). Eğiten Kitap.
- Doğuş Üniversitesi. (2019). *Engelliliğin tanımı*. <https://www.dogus.edu.tr/ogrenci/engelli-ogrenci-birimi/engelli-tanimi> adresinden alınmıştır.
- Du, R.Y., Yiu, C.K.Y. ve King, N.M. (2020). Health and oral health related quality of life among preschool children with autism spectrum disorders. *European Archives of Paediatric Dentistry*, 21(3), 363-371. <http://dx.doi.org/10.1007/s40368-019-00500-1>
- Düzbastılar, M. ve Eyüpoğlu, G. (2019). Müzik öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin müzik öğretimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(4), 384-404. <http://dx.doi.org/10.24289/ijsser.571267>
- Erbay, N.Ö. (2017). Müzeler ve engelli ziyaretçilere yönelik eğitim projeleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(214), 345-358.
- Erdağı, A. (2019). Okul öncesinde kavram öğretimi etkinliklerinin müzikli-müzihsiz uygulamalarının karşılaştırılması. 14. *Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi: Çocuğun Ekolojik Dünyası* kitabı içinde. İstanbul: Maltepe Üniversitesi.

- Erdenk, S. (2018). Oyunculuk eğitiminde faydalanılabilecek bir yöntem: Eurhythms. *Journal Interdisciplinary and Intercultural Art*, 3(4), 167-178.
- Erdoğan, E. ve Genç, K.G. (2018). Örnek ülke uygulamalarıyla özel eğitim hizmetleri. *15th International Congress on Political, Economic and Social Studies (ICPESS)* içinde (ss.51-67).
- Eren, B. (2012). Müzik eğitiminde kaynaştırma uygulamaları ve Orff-Schulwerk. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 14-25.
- Eren, B., Deniz, J. ve Düzkantar, A. (2013). Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1863-1887. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2013.3.1499>
- Ertekin, M.N. ve Küçükosmanoğlu, H.O. (2016). Müzik eğitiminde xx. yüzyıldaki öğretim yaklaşımlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 372-379.
- Fırat, A.S. (2008). Belediyelerin engellilere dönük sosyal hizmet projeleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 19(1), 89-100.
- Fujioka, T., Tsuchiya, K. J., Saito, M., Hirano, Y., Matsuo, M., Kikuchi, M., ... ve Kosaka, H. (2020). Developmental changes in attention to social information from childhood to adolescence in autism spectrum disorders: A comparative study. *Molecular Autism*, 11(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.1186/s13229-020-00321-w>
- Goodwin, K., Farquharson, K., Yeager Pelatti, C., Schneider-Cline, W., Harvey, J. ve Bush, E. (2022). Examining the quality of individualized education plan (IEP) goals for children with traumatic brain injury (TBI). *Communication Disorders Quarterly*, 43(2), 96-104. <http://dx.doi.org/10.1177/1525740120976113>
- Göktürkler, E.D., Kaplan, H. ve Coşgun Başar, M. (2018). *Özel eğitim meslek okulu müzik eğitim kitabı*. T.Kaynak (Ed.). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Güçlücan, Z. (2019). *Öğrenme güçlüğü nedir?* <https://www.e-psikiyatri.com/ogrenme-guclugu-nedir> adresinden alınmıştır.
- Güçyeter, Ş. (2017). Özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma uygulamaları ve BEP hazırlanması. A.Arı ve M.Sönmez Kartal (Ed.), *Özel eğitime giriş* içinde (s.71-95). Eğitim Yayınevi.
- Günay, R. ve Görür, H. İ. (2013). Osmanlı Devleti'nde sağır, dilsiz ve a'mâ mektebi. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 32(53), 55-76. http://dx.doi.org/10.1501/Tarar_0000000534

- Gündüz, M. (2016). Enderun Mektebi ve Osmanlı'da "üstün yeteneklilerin eğitimi". *Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 12(37), 11-20.
- Gürgür, H. (2012). Sosyal yeterliğin geliştirilmesinde alternatif yöntemler. S.Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi içinde* (1. Baskı, ss. 203-223). Vize Yayıncılık.
- Güven, Y. ve Balat, G.U. (2006). Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (24), 95-108.
- Güven, E. ve Tufan, E. (2010). Kaynaştırma sınıflarında işbirlikli öğrenme yöntemi ile müzik dersleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 557-573.
- Harvey, J., Farquharson, K., Schneider-Cline, W., Bush, E. ve Pelatti, C. Y. (2020). Describing the composition of individualized education plans for students with traumatic brain injury. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(3), 839-851. http://dx.doi.org/10.1044/2020_LSHSS-19-00074
- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2005). Eğitimde nitel araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research*, (20), 158-165.
- İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi. (2021). *Özel eğitimin tarihsel süreci*. https://cdnacikogretim.istanbul.edu.tr/auzefcontent/20_21_Guz/ozel_egitime_giris/1/index.html#konu-7 adresinden alınmıştır.
- İşkar, İ. (2021). Okul öncesi eğitimde yaklaşım program yöntem ve uygulamalar. İ.İşkar (Ed.), *ÖABT okul öncesi öğretmenliği konu anlatımı içinde* (1. Baskı, ss. 229-257). Emici Zihin Serisi.
- İzgülü, Ş. (1993). *İşitme engelli çocuklar ilköğretim programlarında müzik eğitimi* [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi].
- Kaikkonen, M. ve Kivijarvi, S. (2013). Interaction creates learning: Engaging learners with special educational needs through Orff-Schulwerk. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education*, 5(2), 132-137.
- Kaleci, Z. (2017). *Zihinsel yetersizlik gösteren bireylerin orff çalgıları yolu ile müzik becerileri öğretimi üzerine bir inceleme* [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi].
- Kalyoncu, N. (2006). Türkiye'de Orff-Schulwerk uygulamaları Abant İzzet Baysal Üniversitesi örneği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 89-104.
- Karabulut, A. ve Öz Nişli, E. (2020). Özel eğitim uygulama okullarında okutulan ders kitaplarının öğretmenler tarafından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(4), 1773-1791. <http://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.58249-822547>

- Karatağ, M. (2020). Zihinsel engelliler özel eğitim uygulama okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Sanat ve İnsan Dergisi*, 4(1), 22-43.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kaya, N.D. (2015). *Müzik öğretim yöntemleri ve yaklaşımlar*. <https://www.muzikogretmenleriyiz.biz/muzik-ogretim-yontemleri-ve-yaklasimlar/> adresinden alınmıştır.
- Kaya, N.G. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve BİLSEM'ler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 115-122.
- Kaybal, E. (2016). *Genel öğretim yöntem teknikleri ile müzik öğretim yöntem tekniklerinin ilişkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi].
- Kayıhan, H. (2017). Fiziksel engellilerde rehabilitasyon eğitim ve toplumsal katılım. N.Baykoç (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim içinde* (4. Baskı, ss. 239-254). Eğiten Kitap.
- Kemalbay Eren, E. (2019). Emile Jaques-Dalcroze ve ritmik yöntemi. *Eurasian Journal of Music and Dance*, (14), 131-145. <https://doi.org/10.31722/ejmd.584371>
- Kılıç, M.H. (2020). Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar (Merkezefendi ve Pamukkale ilçe örneği) [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi].
- Kivijarvi, S. ve Poutiainen, A. (2020). Supplying social capital through music education: A study on interaction in special educational needs students' concerts. *Research Studies in Music Education*, 42(3), 347-367.
- Kızır, M. ve Çıfci Tekinarslan, İ. (2018). Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan çocuk annelerinin yaşadıkları sorunların ve sorunlarla baş etme yöntemlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 233-256. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.321683>
- Kocabaş, E.O. ve Özeke, S. (2012). Using music and musical activities in special education: Developments in Turkey. *International Online Journal of Primary Education*, 1(1), 73-79.
- Koparan, Ş. (2003). Özel ihtiyaçları olan çocuklarda spor. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 153-160.

- Korucu, N. (2005). Türkiye’de özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumların karşılaştığı güçlüklerin analizi: Kurum sahipleri, müdür, öğretmen ve aileler açısından [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi].
- Kumari, P., Selvam, P. S. ve Karki, K. (2020). Effectiveness of physiotherapy techniques in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Drug Invention Today*, 13(5), 781-786.
- Kutlu, M. (2018). *Ortaokullar ve özel eğitim uygulama okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere ilişkin görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi].
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 Öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-218.
- Küçüker, S. (2001). Erken eğitimin gelişimsel geriliği olan çocukların anne-babalarının stres ve depresyon düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-11. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000055
- Küyükoğlu, A. ve Bulut, D. (2021). Özel eğitim okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin özel eğitim müzik dersine yönelik görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(81), 61-70.
- Lee-Tarver, A. (2006). Are individualized education plans a good thing? A survey of teachers' perceptions of the utility of IEPs in regular education settings. *Journal of Instructional Psychology*, 33(4), 263-272.
- Mengi, A. ve Alpdoğan, Y. (2021). Otizmlili bireylerin görevi tamamlama davranışlarının artırılmasında sürekli ve aralıklı pekiştirme kullanmanın etkililiği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 659-677. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.908712>
- Metin, N. ve Işıtan, S. (2017). Zihinsel engelli çocuklar ve eğitimleri. N.Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim içinde* (4. Baskı, ss. 215-238). Eğiten Kitap.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Genel Müdürlüğü. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi dil ve konuşma güçlüğü destek programı*. https://www.eskisehirozelegitimdanisma.com/resources/assets/upload/document/20190427121710_ZbsIK.pdf adresinden alınmıştır.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *Özel eğitim programları*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). *Ortaöğretim haftalık ders çizelgeleri*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ortaogretim-haftalik-ders-cizelgeleri/icerik/670> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). *Özel eğitim meslek okulu meslek programları*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-mesleki-egitim-merkezi-meslek-programlari-yeni/icerik/576> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021). *Okullar ve diğer kurumlar*. <http://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] ve Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2006). *Özel eğitim hizmetleri tanıtım el kitabı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Müzik ve Otizm. (2021). *İzmir otizm orkestrası ve korusu*. <http://www.muzikveotizm.com/tag/izmir-otizm-orkestrasi-ve-korusu/> adresinden alınmıştır.
- Nacakçı, Z. ve Dalkıran, E. (2016). Zihin engelli özel eğitim okullarındaki müzik dersi uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 344-356.
- Nacakçı, Z. ve Kurtuldu, M.K. (2011). *Kuramdan uygulamaya müzik eğitiminde yeni yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık.
- National Association of Gifted Children [NAGC]. (2021). *What is giftedness?* <http://www.nagc.org/resources-publications/resources/what-giftedness> adresinden alınmıştır.
- Olenchak, F. R. (1995). Effects of enrichment on gifted/learning-disabled students. *Talents and Gifts*, 18(4), 385-398. <http://dx.doi.org/10.1177/016235329501800403>
- Oyman Özorak, Ö. (2019). Otizmlili çocuklardaki konuşma problemlerine çocuk şarkılarının etkilerinin öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 91-108. <http://dx.doi.org/10.5578/amrj.67929>

- Özak, H., Vural, M. ve Avcıoğlu, H. (2008). Rehberlik araştırma merkezi müdürlerinin gönderme tanılama yerleştirme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 189-206.
- Özal, K. (2007). *Suzuki metodu*. Müzik Eğitimi Yayınları. http://muzikegitimcileri.net/bilimsel/makale/K-Ozal_3.pdf adresinden alınmıştır.
- Özal, K. (2007). *Dalcroze metodu*. Müzik Eğitimi Yayınları. http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/makale/K-Ozal_2.pdf adresinden alınmıştır.
- Özbeşler, C. ve Duyan, V. (2009). Okul ortamlarında sosyal hizmet. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 17-25.
- Özdemir, E. (2021). *Özel eğitim uygulama okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin mesleki yaşantılarında karşılaştıkları güçlükler* [Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi].
- Özdemir Tuncer, D. (2012). *Okul öncesi eğitiminde Dalcroze yaklaşımı* [Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi].
- Özeke, S. (2007). Kodály yöntemi ve ilköğretim müzik derslerinde Kodály yöntemi uygulamaları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 111-119.
- Özeke, S. (belirsiz tarih). *Özel öğretim yöntemleri I-II ders materyali*. [Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı].
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2015). *Özel eğitim meslek okulu meslek programları*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-mesleki-egitim-merkezi-meslekiegitimprogramlari-yayimlandi/icerik/610> adresinden alınmıştır.
- Özen, N. (2004). Çalgı eğitiminde yararlanılan müzik eğitimi yöntemleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 57-63.
- Özer, B. ve Tecimer, B. (2020). Dislektik öğrenciler için müzik öğretim yöntemleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (110), 401-416. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.46375>
- Özgül, İ. (2014). *Müzik eğitimi ve öğretimi* (7. Baskı). Pegem Akademi.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1996). *Özel eğitime muhtaç çocuklar özel eğitime giriş*. Kartepe Yayınları.
- Özyiğit, H. (2011). Enderun Mektebi'nde yetişen iki sanatçı: Said Efendi ve Tevfik Paşa. *Ekev Akademi Dergisi*, 15(49), 153-162.
- Pektaş, S. (2016). Otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocuklarda müzik eğitiminin önemi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 4(1), 95-110. <http://dx.doi.org/10.7816/sed-04-01-06>

- Pektaş, S. (2019). *Müzikal etkinliklere dönüştürülmüş sosyal öykü uygulamalarının gelişimsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde etkililiği* [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi].
- Pektaş, S., Düzkantar, A. ve Yurga, C. (2016). Özel eğitim alan çocukların eğitiminde müziğin kullanılmasına ilişkin ebeveyn görüşleri. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 6(11), 1-17. <http://dx.doi.org/10.16950/iüstd.29386>
- Sadeghi, H., Shabani, Y., Pakniyat, A., Karimian, K., Harorani, M. ve Rajeh, Y.N. (2020). Road crashes in adults with attention deficit hyperactivity disorder and risky driving behavior. *Iranian Journal of Psychiatry*, 15(2), 105-111.
- Sağlık Bakanlığı Sağlık Geliştirilmesi Genel Müdürlüğü (2021). *2 nisan dünya otizm farkındalık günü*. <https://sggm.saglik.gov.tr/TR,34055/2-nisan-dunya-otizm-farkindalik-gunu.html> adresinden alınmıştır.
- Sak, U. (2012). *Üstün zekâlılar özellikleri tanılanmaları eğilimleri* (2. Baskı). Vize Yayıncılık.
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A.B. ve Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü “disleksi”. *FNG & Bilim Tıp Dergisi*. 2(2), 170-176. <http://dx.doi.org/10.5606/fng.btd.2016.031>
- Salvador, K. ve Pasiali, V. (2017). Intersections between music education and music therapy: education reform, arts education, exceptionality, and policy at the local level. *Arts Education Policy Review*, 118(2), 93-103. <http://dx.doi.org/10.1080/10632913.2015.1060553>
- Sarı, H. (2011). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İ. H. Diken (Ed.), *Çoklu yetersizliği olan öğrenciler* içinde (4. Baskı, ss.449-496). Pegem Akademi.
- Satır, A. (2018). *Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan müzik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* [Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi].
- Savucu, Y. (2020). The importance of early diagnosis, education and physical activity in children with autism. *International Journal of Sports, Exercises and Training Science*, 6(3), 105-109. <http://dx.doi.org/10.18826/useeabd.716110>
- Sazak Pınar, E. (2017). Fiziksel yetersizliği/süreğen hastalığı olan çocuklar. A.Arı ve M.Sönmez Kartal (Ed.), *Özel Eğitime Giriş* içinde (ss.259-288). Eğitim Yayınevi.
- Sever, G. (2019). Suzuki öğretmen yetiştirme sisteminin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 37-46. <http://dx.doi.org/10.24106/kefdergi.2247>

- Shrawankar, U. ve Shireen, A. (2020). Suggesting teaching methods by analyzing the behavior of children with special needs. *Bio-Algorithms and Med-Systems*, 16(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.1515/bams-2019-0038>
- Silvestre, N. ve Valero, J. (2005). Oral language acquisition by deaf pupils in primary education: Impact of musical education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 195–213. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250500055719>
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-42.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2014). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar-yöntemler-teknikler* (3. Baskı). Kök Yayıncılık.
- Sutela, K., Juntunen, M.L. ve Ojala, J. (2020) Applying music-and-movement to promote agency development in music education: A case study in a special school. *British Journal of Music Education*, 37(1), 71-85. <http://dx.doi.org/10.1017/S0265051719000184>
- Şafak, P. (2012). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Vize Yayıncılık.
- Şahin, S. (2017). Yaygın gelişimsel bozukluk (YGB) otizm spektrum bozuklukları (OSB) olan çocuklar ve eğitimleri. N.Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* içinde (4. Baskı, ss. 289-304). Eğiten Kitap.
- Şahin, S. ve Gül Akoğlu, G. (2017). Öğrenme güçlükleri olan çocuklar ve eğitimleri. N.Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* içinde (4. Baskı, ss.253-270). Eğiten Kitap.
- Şahin, S., Işıtan, S. ve Gündüz, S. (2017). Özel gereksinimli çocukların aileleri ve öğretmenleri. N.Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* içinde (4. Baskı, ss.105-154). Eğiten Kitap.
- Şahin, S., Karaaslan, T., Çoban, Ş.K. ve Ercan, H. (2016). *Etkinliklerle kavram öğretimi* (5. Baskı). Eğiten Kitap.
- Şahin, S., Yaban, H. ve Acar, E. (2017). Bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) bireyselleştirilmiş öğretim programları (BÖP). N.Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* içinde (4. Baskı, ss.70-86). Eğiten Kitap.
- Tanı Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi. (2018). *Bedensel engelliler tanımı ve özellikleri*. <http://www.taniozelegitim.com.tr/bedensel-engelliler-tanimi-ve-ozellikleri/> adresinden alınmıştır.
- Tanrıdağ, O. (2009). Nöroloji pratiğinde konuşma ve dil bozuklukları. *Türk Nöroloji Dergisi*, 15(4), 155-160.

- Tanrıverdi, H. ve Köksal, G. (2018). Etnografik araştırma. Ş.Aslan (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde (1. Baskı, ss.245-255). Eğitim Yayınevi.
- Tekgül, E. ve Şentürk, N. (2020). Özel yetenekli öğrencilerle yürütülen müzik öğretim programlarında zenginleştirme örneklerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1243-1267.
- Tekin Gürgen, E. (2006). Müzik eğitiminde yaratıcılığı geliştiren yöntem ve yaklaşımlar. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 81-93.
- Temel, Z.F., Bekir, H. ve Yazıcı, Z.G. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi*. Vize Yayıncılık.
- T.C. Resmi Gazete. (12 Ocak 1961). *İlköğretim ve Eğitim Kanunu* (10705). <https://mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.4.222.pdf> adresinden alınmıştır.
- T.C. Resmi Gazete (9 Kasım 1982). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası* (17863). <https://mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2709.pdf> adresinden alınmıştır.
- Tohum Otizm Vakfı [THV]. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu*. <https://www.tohumotizm.org.tr/otizm/otizm-spektrum-bozuklugu/> adresinden alınmıştır.
- Toksoy, A.C. ve Beşiroğlu, Ş.Ş. (2006). Orff yaklaşımı çerçevesinde ilköğretim I. kademesinde müzik ve hareket eğitimine başlangıç için bir model önerisi. *İTÜ Dergisi/b*, 3(2), 23-34.
- Turan, D. (2006). *Özel eğitimde müzikten yaralanmada karşılaşılan sorunlarla ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi].
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2021). *Yöntem*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2021). *Yaklaşım*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Türkmen, E.F. ve Pancar, A. (2018). Koro eğitiminde Dalcroze yönteminin müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanı açısından değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 4(8), 12-35.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543- 559.
- Uçan, A. (1990). Ülkemizde müzik öğretimine genel bir bakış. F.Oğuzkan (Ed.), *Ortaöğretim kurumlarında müzik öğretimi ve sorunları* içinde (ss. 3-24). Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Uçan, A. (1994). *Müzik eğitimi temel kavramlar ilkeler yaklaşımlar*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları
- Uçan, S. (2021). Durum çalışması araştırması. S.Şen ve İ.Yıldırım (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (2. Baskı, ss. 227-246). Nobel Akademik Yayıncılık.

- Uçgun, D. (2003). Türkçe öğretimi açısından özel öğrenme güçlüğü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 203-217.
- Ünver, R.S. (2021). *Özel eğitim uygulama okulları ikinci kademedeki yürütülen müzik ve oyun dersinin işlenişinin incelenmesi (Ankara ili örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi].
- Vancova, A. Ve Osvaldova, M. (2019). Effects of Orff-Schulwerk conception on music abilities of pupils with mental disorder. *Journal of Interdisciplinary Research*, 9(2), 261-264.
- VanWeelden, K. ve Whipple, J. (2005). The effects of field experience on music education majors' perceptions of music instruction for secondary students with special needs. *Journal of Music Teacher Education*, 14(2), 62-69. <http://dx.doi.org/10.1177/10570837050140020109>
- Veznedaroğlu, L. (2016). *KPSS öğretim yöntem ve teknikleri*. Uzman Kariyer.
- Winkelstern, J.A. ve Jongsma, A.E. (2016). Giriş. M.Y.Bıçakçı ve E.Purutçuoğlu (Çev.Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde müdahale-tedavi planlayıcısı* içinde (1. Baskı, ss.1-11). Eğiten Kitap.
- Wong, W.W. (2015). Adapting the music curriculum for senior secondary students with intellectual disabilities in Hong Kong: content, pedagogy and mindsets. *Music Education Research*, 17(1), 71–87. <http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2014.906396>
- Wong, W.W. ve Chik, P. (2016). Teaching students with special educational needs in inclusive music classrooms: Experiences of music teachers in Hong Kong primary schools. *Music Education Research*, 18(2), 195–207. <http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2015.1044509>
- Yaralı, D. (2016). Öğretmen adaylarının özel eğitim dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 59-76.
- Yazgünoğlu, Y. ve Irmak, O. (2019). *Disleksi (özellikle öğrenme güçlüğü)*. <http://bilheal.bilkent.edu.tr/aykonu/Ay2003/september03/disleksi.html> adresinden alınmıştır.
- Yıldırım, K. (2009). *Kodály yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi, öz yeterlilik algısı ve keman çalmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisi* [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

- Yıldız, N.G. ve Tutuk, T. (2017). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. A.Arı ve M.Sönmez Kartal (Ed.), *Özel eğitime giriş* içinde (ss.17-37). Eğitim Yayınevi.
- Yılmaz, E. ve Batu, E.S. (2016). Farklı branştan ilkököl öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 248-268. <http://dx.doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.266140>
- Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods* (3. Baskı). Sage Publications.
- Yurteri, N. ve Akdemir, M. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda müzik terapinin otizm belirtileri ve yaşam kalitesine etkisi. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 20(4), 436-441. <http://dx.doi.org/10.5455/apd.12505>
- Yuvacı, Z. ve Dağlıoğlu, H.E. (2016). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların yaratıcılıklarını desteklemede öğretmene düşen görevler ve etkinlik örnekleri. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 8(1), 39 – 61. <http://dx.doi.org/10.20489/intjecse.239575>
- Yükseköğretim Kurumu [YÖK]. (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf> adresinden alınmıştır.
- Yükseköğretim Kurumu [YÖK]. (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf> adresinden alınmıştır.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2018). *Müzik öğretmenliği lisans programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Muzik_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden alınmıştır.
- Zorluoğlu, S.L. ve Sözbilir, M. (2017). Görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenmelerini destekleyici ihtiyaçlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 659-682. <http://dx.doi.org/10.24315/trkefd.279369>

Ekler

Ek 1: Özel Eğitim Meslek Okullarında Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Görüşlerinin Alınması Amacıyla Hazırlanmış, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soru Formu

Demografik Bilgiler

Yaş:

Cinsiyet:

Eğitim Durumu:

Genel Hizmet Yılı:

Özel Eğitim Alanında Hizmet Yılı:

Şehir:

Okul:

Sorular

1. Özel eğitim meslek okullarında çalışan bir müzik öğretmeni olarak geçmişte özel gereksinimli çocuklar ile olan mesleki deneyim ve tecrübeleriniz hakkında neler söyleyebilirsiniz?
2. Özel eğitim alanına yönelik bir eğitim programına katılım gösterdiniz mi veya eğitim hayatınızda özel eğitim dersi aldınız mı? Aldığınız eğitimi, söz konusu alanda çalışabilme açısından ne ölçüde yeterli buluyorsunuz?
3. Sınıf içinde çalışmalarınızı gerçekleştirirken hangi durumlarda zorluk yaşıyorsunuz?
4. Müzik eğitimi kapsamında sınıf içerisinde ders işleyişinizi nasıl gerçekleştirmeniz?
5. Her öğrenciyi müzik dersi sürecine eşit olarak katabiliyor musunuz?
6. Özel gereksinimli öğrencilerinizin müzik derslerine yaklaşımları hakkında neler söyleyebilirsiniz?
7. Farklı engel gruplarının bir arada olduğu sınıflarda, ders verirken ne tür zorluklarla karşılaşıyorsunuz?
8. Hangi yetersizlik grubu ile çalışırken daha çok zorluk yaşıyorsunuz?
9. Öğrenciler ile geçen seneler içerisinde ne tarz etkinlikler gerçekleştirdiniz?
10. Çalıştığınız kurumdaki veli profili hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
11. Çalıştığınız kurumdaki velilerin müzik eğitimine bakış açıları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
12. Müzik eğitimi kapsamında öğrenci velileri ile ne tür problemler yaşıyorsunuz?
13. Öğrenci velileri ile müzik eğitimi kapsamında yaptığınız iş birliği ne düzeydedir?
14. Çalıştığınız kurumda müzik sınıfının mevcut durumu nedir?

15. Müzik dersi kapsamında okulunuzda bulunan mevcut materyal ve diğer araç gereçler nelerdir?
16. Okulunuzda mevcut olan araç ve gereçleri çocukların eğitiminde ne şekilde kullanmaktasınız? Ne tür düzenlemeleriniz ve uygulamalarınız mevcut?
17. Okul yönetiminin müzik eğitimi ve öğretimine yaklaşımı hakkında neler söyleyebilirsiniz? Gereken desteği görüyor musunuz?
18. Okul yönetiminden beklentileriniz nelerdir?
19. Müzik dersi kapsamında gerçekleştirdiğiniz çalışma ve etkinliklerde, müzik öğretimi yöntem ve yaklaşımlarının hangilerinden yararlanıyorsunuz?
20. Özel Eğitim Meslek Okulu müzik dersi kitabı içeriği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
21. Bakanlık tarafından belirlenen Özel Eğitim Meslek Lisesi müzik dersi kazanımları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
22. Derslerinizi hangi doğrultuda işliyorsunuz? BEP planları veya müzik dersi müfredatını takip ediyor musunuz?
23. Programlarda eksik gördüğünüz veya öğrenciler açısından programlarda bulunmasını istediğiniz kazanımlar nelerdir?
24. Derslerinizde kullandığınız bireyselleştirilmiş eğitim programlarını (BEP), verdiğiniz müzik eğitimi açısından ne ölçüde etkili buluyorsunuz?
25. Müzik dersleri kapsamında bireyselleştirilmiş eğitim programlarını (BEP) neye göre hazırlıyorsunuz?
26. Covid-19 salgını sebebiyle ülkemizde adımları atılmaya başlanan uzaktan eğitim süreci içerisinde öğrencileriniz ile müzik eğitimi kapsamında nasıl bir yol izlediniz?
27. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerinizin müzik derslerine katılımı hakkında neler söyleyebilirsiniz?
28. Covid-19 salgını sebebiyle ülkemizde adımları atılmaya başlanan “uzaktan eğitim” sürecini, özel gereksinimli çocuklar ile çalışan bir müzik eğitimcisi olarak ne ölçüde yeterli buluyorsunuz?
29. Uzaktan eğitim anlayışının gelecek yıllarda özel eğitim okullarında uygulanabilirliğine yönelik görüşleriniz nelerdir?
30. Özel eğitim alanında çalışan bir müzik eğitimcisi olarak, görev yaptığınız alana ilişkin beklentileriniz nelerdir?

Ek 2: Etik Kurul Onay Formu**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ****ENSTİTÜ YÖNETİM KURULU KARARI****OTURUM TARİHİ**
06.10.2020**OTURUM SAYISI**
2020/21**KARAR NO: 02/n**

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığının 05.10.2020 tarih ve 2241 sayılı 801841001 numaralı Yüksek Lisans öğrencisi Münevver Gökçe AKSOY'un tez konusu önerisi konulu yazısı ve ekleri görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda; Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı 801841001 numaralı Yüksek Lisans öğrencisi Münevver Gökçe AKSOY'un "Özel Eğitim Meslek Okullarında Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Eğitim Kapsamında İzledikleri Yöntem, Yaklaşım ve Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Ege Bölgesi Örneği)" isimli tez konusu önerisinin BUÜ Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinin 28/1 maddesi uyarınca uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR
Mehmet DOĞAN
Enstitü Sekreteri V.

Ek 3: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Yazısı



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : E-27250534-605.01-20485092
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Münevver Gökçe AKSOY)

10.02.2021

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 27.01.2021 tarihli ve 26468960-000/E 2543 sayılı yazınız.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı genelgesi.

Üniversiteniz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Münevver Gökçe AKSOY'un "Özel Eğitim Meslek Okullarında Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Eğitim Kapsamında İzledikleri Yöntem, Yaklaşım ve Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerin Değerlendirilmesi (Ege Bölgesi Örneği)" konulu tez çalışmasını uygulama izin talebine ilişkin Genel Müdürlüğümüzce herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mehmet Nezir GÜL
Bakan a.
Genel Müdür

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : MEB Kampüsü A Blok

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (312) 413 30 13

Bilgi için: Gürsen VURAL

E-Posta:

Unvan : Öğretmen

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi:

Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ffc3-8e41-3dfd-be4b-e094 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 4: Öz Geçmiş

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı: Münevver Gökçe AKSOY

Doğum Yeri ve Yılı: İstanbul/ Üsküdar – 1995

Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi: İngilizce (Orta)

Eğitim Durumu	Başlama - Bitirme		Kurum Adı
Lise	2010	2014	İşıl Saygın GSL
Lisans	2014	2018	Bursa Uludağ Üniversitesi
Yüksek Lisans	2018	2021	Bursa Uludağ Üniversitesi
Doktora	-	-	-
Çalıştığı Kurum	Başlama - Ayrılma		Çalışılan Kurumun Adı
1.	2018	2019	İzmir Trio Sanat Kursu
2.	2019	Halen	Milli Eğitim Bakanlığı
Yurt Dışı Görevleri:			
Kullandığı Burslar:			
Aldığı Ödüller:			
Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Topluluklar:			
Editör veya Yayın Kurulu Üyeliği:			
Yurt İçi ve Yurt Dışında Katıldığı Projeler:			
Katıldığı Yurt İçi ve Yurt Dışı Bilimsel Toplantılar:	<p>6. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi, 26-27.04.2019, Gaziantep;</p> <p>Aksoy, M.G. ve Gül, G. (2019). Müzik öğretmeni adaylarının özel eğitim yeterliklerine ilişkin görüşleri. <i>Çukurova Araştırmaları</i>, 5(1), 53-62.</p> <p>Taras Shevchenko International Congress on Social Sciences-III, 12-14.06.2019, Kiev;</p> <p>Aksoy, M.G. ve Gül, G. (2019). Müzik öğretmeni ve müzik öğretmeni adaylarının enstrüman çalmaya ilişkin metaforik algıları. H. Çiftçi ve Z. Alimgerey (Ed.), III. Taras Shevchenko International Congress on Social Sciences (ss. 159-172). İKSAD Publications.</p>		
Yayımlanan Çalışmalar:	<p>Aksoy, M.G. ve Gül, G. (2019). Müzik öğretmeni adaylarının özel eğitim yeterliklerine ilişkin görüşleri. <i>Çukurova Araştırmaları</i>, 5(1), 53-62.</p> <p>Aksoy, M.G. ve Gül, G. (2019). Müzik öğretmeni ve müzik öğretmeni adaylarının enstrüman çalmaya ilişkin metaforik algıları. H. Çiftçi ve Z. Alimgerey (Ed.), III. <i>Taras Shevchenko International Congress on Social Sciences</i> kitabının içinde (ss. 159-172). İKSAD Publications.</p>		

Diğer Profesyonel Etkinlikler:

1. 2005 Trakya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Çocuk Senfoni Orkestrası Konseri (Bulgaristan-Yambol)
2. 2011 Işıl Saygın GSL Keman Sınıfı Dinletisi
3. 2011-2012 Işıl Saygın GSL Yılsonu Solo Konser
4. 2012 TRIO Sanat Akademi Solo Keman Konseri
5. 2012-2013 Işıl Saygın GSL 1. Dönem Sonu Solo Konser
6. 2013 ÜÇ BÖLGE ÜÇ RENK Dostluk Konseri
7. 2014 Işıl Saygın GSL 1. Dönem Sonu Solo Konser
8. 2014 Işıl Saygın GSL Yılsonu Solo Konser
9. 2014 Işıl Saygın GSL Yaylı Çalgılar Konseri
10. 2014 Işıl Saygın GSL Uluslararası Koro Yarışması (13. Concorso Corale Internazionale Riva Del Garda-İTALYA)
11. 2014 Işıl Saygın GSL 19. Türkiye Korolar Şenliği (ANKARA)
12. 2014 Işıl Saygın GSL-Aloisiuskolleg Bonn-Goethe Institut Ankara (Carmina Burana Konseri – AASSM)
13. 2014 CAKA Bursa 2014 Uluslararası Kış Müzik Okulu
14. 2014 - 2015 Uludağ Üniversitesi I. Sınıf Konseri
15. 2015 - 2016 Uludağ Üniversitesi II. Sınıf Konseri
16. 2015 Nilüfer Belediyesi Oda Orkestrası Konseri
17. 2016 Nilüfer Belediyesi Oda Orkestrası Konseri
18. 2016 Bursa Büyükşehir Belediyesi Uluslararası Gençlik Senfoni Orkestrası 19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı Özel Konseri
19. 2016 - 2017 Uludağ Üniversitesi III. Sınıf Konseri
20. 2016 - 2017 Uludağ Üniversitesi Güz Yarıyıl Konseri
21. 2016 - 2017 Uludağ Üniversitesi Bahar Yarıyıl Konseri
22. 2017 Nilüfer Belediyesi Oda Orkestrası Konseri
23. 2017 - 2018 Uludağ Üniversitesi IV. Sınıf Konseri
24. 2017 - 2018 Uludağ Üniversitesi Bahar Yarıyıl Konseri
25. 2017- 2018 Uludağ Üniversitesi Lisans Keman Resitali
26. 2018 - 2019 Uludağ Üniversitesi Yüksek Lisans Oda Müziği Konseri
27. 2018 - 2019 Uludağ Üniversitesi Yüksek Lisans Keman Resitali

07.02.2022

Münevver Gökçe AKSOY

Ek: 5: Tez oęaltma ve Elektronik Yayınlama Formu

BURSA ULUDAğ ÜNİVERSİTESİ
TEZ OęALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU

Yazar Adı Soyadı	Münevver Gökçe AKSOY
Tez Adı	Özel Eğitim Meslek Okullarındaki Müzik Eğitimi Uygulamaları ve Müzik Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi (Ege Bölgesi Örneği)
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Tez Danışman(lar)ı	Doç. Dr. Rasim Erol DEMİRBAİR
Çoğaltma (Fotokopi ekim) İzni Kısıtlama	<input type="checkbox"/> Patent Kısıt (2 yıl) <input type="checkbox"/> Genel Kısıt (6 ay) <input checked="" type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin veriyorum.

Hazırlamış olduğum tezimin belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Bursa Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih: 07.02.2022

İmza