akademisyen.com
ONLINE SİPARİŞ
AKADEMİSYEN KİTABEVİ
Halk Sokak No: 5/A Sıhhıye-Yenişehir/ANKARA
Tel: 0312 431 16 33 - 0312 432 21 84
akademisyenyayinevi
akademisyenktp

9 786258 399080

MALKOÇ - BAĞCI

Bütünleştirici Eğitimde Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Müzik Eğitimi

Bütünleştirici Eğitimde Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Müzik Eğitimi

Editörler
Tülün MALKOÇ
Hakan BAĞCI

AKADEMİSYEN
KİTABEVİ

Bütünleştirici Eğitimde Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Müzik Eğitimi

Editörler
Doç. Dr. Tülün MALKOÇ
Doç. Dr. Hakan BAĞCI

© Copyright 2022

Bu kitabın, basım, yayın ve satış hakları Akademisyen Kitabevi A.Ş.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik kağıt ve/veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Tablo, şekil ve grafikler izin alınmadan, ticari amaçlı kullanılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

ISBN
978-625-8399-08-0

Kitap Adı
Bütünleştirici Eğitimde
Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Müzik Eğitimi

Editörler
Doç. Dr. Tülün MALKOÇ
Doç. Dr. Hakan BAĞCI

Yayın Koordinatörü
Yasin DİLMEN

Sayfa ve Kapak Tasarımı
Akademisyen Dizgi Ünitesi

Yayıncı Sertifika No
47518

Baskı ve Cilt
Vadi Matbaacılık

Bisac Code
MUS000000

DOI
10.37609/akya.1141

GENEL DAĞITIM
Akademisyen Kitabevi A.Ş.

Halk Sokak 5 / A
Yenişehir / Ankara
Tel: 0312 431 16 33
siparis@akademisyen.com

www.akademisyen.com

ÖNSÖZ

"En güzel masal sizsiniz" demek istediğimiz güzel yürekli masum çocuklara...

Herkes hayata gelirken kaderine razı olarak gelir ve o kader eğer bilinçli ellerde yönlendirilirse kederler değil güzellikler yaşanır. Sizler yani özel gereksinimli çocuklar masum dünyanızda yalnız bırakılmaz ve değerler içerisine alınırsanız, başlangıcı kötü masal olan yaşamda iyi masallar iyi yaşantılar yaşarsınız. Ama ne olursa olsun bütün masalların içinde "en güzel masal sizsiniz!"...

İnsanlar arasındaki iletişimde ortak bir dil olan müzik sanatı, sesin ve sessizliğin belirli bir zaman aralığında anlatıldığı sanatsal bir formdur. Kişisel derinliğe doğru duyguları ifade edebilme, hissedebilmede önemli bir araçtır. İnsanın doğasında bulunan güçlü etkisi olan bilhassa özel durumda olan kişilere destek olan ve olumlu davranışlar kazandırabilen hatta hayata karşı güçlü olmasını sağlayabilen önemli bir araçtır. Bunu nereden anlıyoruz; müzik doğrudan insanın duyum ve bilinçle ilgili davranışlarının merkezi olan beyni etkilemesi ile farklılık yaratmaktadır bunu biliyoruz. Beden ve duygu faktörünü etkileyen müzik, çocukların kişilik gelişimlerinde etkili bir araç olarak kabul edilmektedir. İnsanlar bedensel olarak birbirinden farklı olduğu gibi, psikolojik olarak da birbirinden farklıdırlar ve her insanın doğuştan getirdiği özellikler onun yaşam biçimini oluşturur. Farklı kimlik yapılarına ve farklı sağlık problemlerine sahipsek nasıl yaşayabiliriz? Doğarken eşit kalıtsal özellikler ve psikolojik donanımlarla dünyaya gelmiyoruz. O halde nasıl destek almalıyız ve nasıl destek eğitimi verilmelidir?

Nietzsche'e göre, müzik akla ve duygunun üst katlarına seslenmemiş olsaydı ona sanat diyemezdik, onu basit gösteri sanatlarının estetik katlarına alırdık. Bütün sanatlar içinde yapısı gereği insan duygularını en çok avucu içine alan, fiziksel olarak büyüleme gücü en yüksek sanattır müzik... Evet, müziğin

çok önemli işlevleri var bilhassa özel gereksinimli çocuklarda. Sadece işitsel ve duyuşsal değil aynı zamanda motor becerilerinin geliştirildiği davranışlara sebep olabilmekte ve davranış değişikliği kazandırmakta. Müzik bizim farkında olmadan vazgeçemediğimiz bir davranış, çoğu zaman beden dilimizle eşlik ettiğimiz, zihnimizde canlandırdığımız duygularımıza eşlik eden güzel bir eğitim aracı. İşitsel olarak düşündüğümüzde sinir sistemimizi etkileyen muhteşem bir güç. Seslerin iniş çıkışları, ritimler, ezgilerin dans edişleri beynimizde farklı müzikal duyarlıklara sebep olabilmekte ve dünyayı algılamakta gizemli bir varoluş olabilmekte. Birçok araştırmayı incelediğimizde özel gereksinimli çocuklar müzik sayesinde kendi kimliklerinden farklı bir yapıyı oluşturuyorlar, ruhları farklı bir özgürlük anlayışı ile doluyor. Müziği yaşantıya alma, kendi bedenlerini kullanabilme, beden ve zihin ara-sında dengeyi oluşturabilme belki de arınma onlar için güzel bir yol...

"Bütünleştirici Eğitimde Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Müzik Eğitimi" adlı araştırmalardan oluşturulan eserimiz, özel gereksinimli çocuklar ile çalışan veya bilgi sahibi olmak isteyen kişiler için hazırlanmış bölümlerden oluşarak, disiplinlerarası desteklenmiş bir uygulama ve sentez çalışmasıdır. Özel gereksinimi olan kişiler ses ve beden, zihinsel ve ruhsal iyileşmelere özgün araştırmalarla ihtiyaç duymaktadırlar. Bu ihtiyaç onların güzel yüreklerinde bir hasar oluşturmadan doğru kişiler ile verilmelidir. Özel gereksimli çocuklar için bilimsel yaklaşımlar içinde kitapta emeği geçen araştırmacıları kutluyoruz. Bir nebze ışık tutabildiysek ne mutlu bize.

Anlatılan senin hikâyendir... Horatius

Anlatılan belki bir gün senin, sizin hikayeniz olacak ya da siz o hikâyeye ait bir güzel çocukla karşılaşacaksınız. O zaman işe başlamadan gülümseyin. Sadece sevgi dolu bir gülümseme hayatın akışını değiştirebilir...

Sevgi ve Bilgi ile…

Editörler

Doç. Dr. Tülün Malkoç

Doç. Dr. Hakan BAĞCI

İstanbul, 2022

Özel gereksinimli olmak...

Engellilik dünyanın her yerinde ve Türkiye'de Dünya Sağlık Örgütünün tanımlamasına göre duyu ve bedensel göre duyu ve bedensel organ kaybı nedeniyle ortaya çıkan noksanlık olarak tanımlanmış ve hep anlam ile algılanmıştır. Maalesef, bu tanım nedeni ile daha kısa bir süre öncesine kadar özel gereksinimi olan kişilere, yardım edilecek kişi veya muhtaç olarak bakılmıştır. Fakat kişilerin bedensel ve duygusal kısıtlılıkları nedeniyle toplumdan ayrıştırılması mümkün olamayacağına göre kişilerin yardımdan daha ziyade topluma katılmalarının birinci koşul olması dolayısıyla hayatın her alanında kapsayıcılığa yer verilmesi için son dönemde büyük bir anlayış ile hareket edilmiştir.

Ülkemizde 2005 yılında çıkan Engeller Hakkında Kanun ile bireyin eğitim, sosyal yaşam, istihdam ve daha birçok alandaki hakları gözetilerek kişiye verilmesi gereken kapsayıcı hizmetlerin olması gerektiğinden yola çıkarak toplumun her alanında düzenlemelere gidilmiştir. Kişinin engelliliğinin kısıtlılığı kaynaklı olamayıp, toplumun hizmet veren ve kural yapıcılarının, çevreyi ve hizmetleri erişilebilir olarak düzenlememesinden kaynaklı olduğu gerek tespitler ve gerekse erişilebilirliklerin sağlanmasından sonraki deneyimler ile daha iyi anlaşılmıştır. 2005 yılında bu konudaki kanunun hayata geçmesinin ardından, Birleşmiş Milletler Engelliler Hakkında Sözleşmenin 2007 yılında imzaya açılması ve ülkemizin de bu sözleşmeye imza atarak anayasal hüküm de yer alması dolayısıyla yapılan tüm hizmetlerde engelli kişinin duygusal ve bedensel kayıplarından daha ziyade özel gereksinimi olan sosyal bir varlık olarak, sosyal kapsayıcılık bağlamında toplumda nasıl yer alacağı daha ön plana çıkmış bulunmaktadır.

Marmara Üniversitesinde bu kanunların ve hatta üniversitedeki özel gereksinimli öğrenciler için bütünleştirici eğitim ortamlarını sağlayan 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanunun 15. Maddesine dayanarak hazırlanmış Yüksek Öğretim Kurulu Engelli Öğrenci Danışma ve Koordinasyon Yönetmeliği yayınlanmada bile önce özel gereksinimli öğrencilerimize gösterdiğimiz duyarlılık ve özen ile kapsayıcı eğitim ortamı sağlanmıştır… Son dönemlerde teknoloji destek teknolojilerle de artan imkanlarla da engelli öğrencilerimizin eğitim alanındaki bütünleştirici eğitim ve kapsayıcı eğitim alanı ile birlikte fırsat eşitliğine sahip olarak engelsiz eğitim alma durumu olmuştur yaptığımız bütün bu çalışmalar neticesinde sadece Kurumumuzda değil Türkiye'nin her tarafında bu uyanışla birlikte engelli kişinin kısıtlılıklarına odaklanmaktan daha ziyade, özel gereksinimli bireye kapsayıcı ortamı hazırlama konusunda donanımsız olan kişilerin aslında desteklenerek bu ortamın hazırlanması gerektiği ortaya

çıkmıştır. Nasıl ki mimari erişilebilirlikle bireyin bağımsız hareketini sağlamak gerekiyorsa, eğitim de de aynı şekilde eğitimciye destek verilmesi gerekmektedir ki işte bu noktada eğitimcinin eğitimi de ön planda olmaktadır. Çünkü, bireyin önündeki engeli kaldıracak yegâne kişi eğitimcinin kendisidir.

Düzenleyici kanunlar ve sözleşmelerin tarihlerine bakınca geçmişi çok olmayan özel gereksinimli bireylerin kapsayıcılığı için birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da dünyada ve ülkemizde geniş bir literatüre rastlanmamaktadır. Her eğitim branşının, her engel grubuna aktarılabilmesi için alan çalışmalarına kapsayıcı eğitim uygulamaları mahiyetinde ele alınması ve yoğunlaşılması gereken önemli bir konudur. Kanun ve sözleşmeler ile yapılan bütün atılımlardan önce, özel gereksinimli öğrencilere özen gösteren bölümlerimizden biri de Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalıdır. Bu bölümde özellikle görme engeli olan öğrenciler ciddi başarılar elde etmiştir. Bu duyarlılığa sahip akademisyenlerimizden biri olan Doç. Dr. Tülün Malkoç, eğitimcinin eğitimi alanındaki literatür açığını fark ederek, sadece üniversitemiz Engelli Öğrenci Biriminin yaptığı "Görme Engelli Bireylerin Müzik Eğitimi" çalışmasına katkı sağlamakla kalmayıp, konuyu özel gereksinimli kişilerle yapılan araştırmalarla oluşturulan bu kitap ile daha da öteye götürmüştür. Malkoç, akademisyen sorumluluğu ve kendisine has duyarlılığı ile farklı özel gereksinimli gruplara ve hatta üstün yetenekli çocuklara müzik eğitiminin nasıl yapılacağını araştıran başarılı akademisyenlerle bir araya gelerek, bu kitabın oluşmasında öncülük etmiştir. Özel gereksinimleri için eğitimcinin eğitimi literatürünün zayıflığını dikkate alacak olursak, bu kitabın eğitimcilerimiz için ne denli önemli olduğu anlaşır.

Başta, kitabın editörleri Doç. Dr. Tülün Malkoç ve Doç. Dr. Hakan Bağcı olmak üzere kitapta yer alan kıymeti faydasından kaynaklı tüm bölüm yazarlarını tebrik eder, okuyuculara hayırlı olmasını dilerim.

Marmara Üniversitesi
Engelli Öğrenci Birimi Koordinatörü
Öğr. Gör. Zuhal Pek

İÇİNDEKİLER

1. **ÖZEL EĞİTİMDE MÜZİK 1**
   Tülün MALKOÇ

2. **KAYNAŞTIRMA-BÜTÜNLEŞTİRME YOLUYLA EĞİTİM UYGULAMALARINDA MÜZİK EĞİTİMİ 35**
   Mehmet Şahin AKINCI

3. **İŞİTME ENGELLİLERDE MÜZİK EĞİTİMİ 73**
   Funda CEYLAN

4. **GÖRME ENGELLİ BİREYLERDE MÜZİK EĞİTİMİ 101**
   Cemalettin BAYDAĞ

5. **DİKKAT EKSİKLİĞİ HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU VE MÜZİK EĞİTİMİ 133**
   Hakan BAĞCI

6. **DOWN SENDROMU VE MÜZİK 159**
   Tuğçem KAR

7. **ZİHİNSEL YETERSİZLİĞE SAHİP ÇOCUKLARDA MÜZİK EĞİTİMİ 191**
   Günsu YILMA ŞAKALAR

8. **OTİZMLİ ÇOCUKLARDA MÜZİK EĞİTİMİ 217**
   Orçun BERRAKÇAY

9. **ÖZEL YETENEKLİ BİREYLERDE MÜZİK EĞİTİMİNİN ETKİSİ 243**
   Melike BOLAT

Sayfa No

ÖZEL EĞİTİMDE MÜZİK 1
Tülün MALKOÇ
1. Giriş 2
2. Özel Eğitim Nedir 3
2.1. Özel Eğitimin Temel İlkeleri 6
2.2. Özel Eğitimin Amaçları 8
3. Özel Eğitim Alan Bireylerde Müzik, Müzik Eğitimi 10
3.1. Özel Eğitimde Şarkıların Önemi 12
3.2. Özel Eğitimde Müzik Etkinliklerinin Yer Alması 14
4. Özel Eğitimde Öğretmen Modeli 18
5. Engelli Çocuklar ve Müzik 22
6. Sonuç 23
Kaynakça 27
MUSIC IN SPECIAL EDUCATION 30
Extended Abstract 31

KAYNAŞTIRMA-BÜTÜNLEŞTİRME YOLUYLA EĞİTİM UYGULAMALARINDA MÜZİK EĞİTİMİ 35
Mehmet Şahin AKINCI
1.Giriş 36
2.Kaynaştırma Yoluyla Eğitim 38
2.1. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamalarının Amacı 39
2.2. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamalarının Faydaları 40
2.3. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamasında Özel Sınıflar 40
2.4. Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları 41
2.5. Kaynaştırma ve Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarında Farklar 42
3. Kaynaştırma ve Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarında Müzik Eğitimi Çalışmaları 43
3.1. Planlamanın Yapılması ve Ders İçeriği 45
3.2. Ders Süresinin Kullanımı 46
3.3. Sınıf Yönetimi 47
3.4. Kazanıma Uygun Öğretim Yöntem-Tekniklerinin ve Stratejilerinin Tespiti 48

3.5. Ders İçinde Kullanılan Araç-Gereçler ve Materyallerin Tasarlanması 50
3.6. Kaynaştırma ve Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Alan Öğrencilerin Müzik Etkinliklerinde Bulunacağı Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi 51
3.7. Müzik Dersinin İşlenmesi 52
3.8. Değerlendirme 53
3.9. Kaynaştırma ve Bütünleştirme Yoluyla Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Kullanabileceği Çalgılar 53
3.10. Oyun ve Müzikli Oyunların Kullanımı 54
3.11. Kaynaştırma ve Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Alan Öğrenciler için Grup Çalışmalarının Önemi 55
3.12. Kaynaştırma ve Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarında Kullanılabilecek Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Örneği 56
4. Sonuç ve Öneriler 57
4.1. Müzik Eğitimcileri için Öneriler 58
Kaynakça 66
MUSICAL EDUCATION IN EDUCATIONAL PRACTICES THROUGH INCLUSION AND INTEGRATION 68
Extended Abstract 69

İŞİTME ENGELLİLERDE MÜZİK EĞİTİMİ 73
Funda CEYLAN
1. Giriş 74
2. İşitme Engeli 75
3. İşitme Kaybının Sınıflandırılması 75
3.1. İşitme Kaybının Derecelerine Göre Sınıflandırma 75
3.2. İşitme Kaybının Olduğu Zamana Göre Sınıflandırma 76
3.3. İşitme Kaybının Nedenlerine Göre Sınıflandırma 77
3.3.1. Doğum Öncesi Nedenler 77
3.3.2. Doğum Anındaki Nedenler 77
3.3.3. Doğum Sonrası Nedenler 77
3.4. İşitme Kaybının Oluştuğu Yere Göre Sınıflandırılması 78
3.4.1 İletimsel İşitme Kaybı 78
3.4.2. Duyusal- Sinirsel İşitme Kaybı (Sensorinöral İşitme Kaybı) 78

3.4.3. Karışık Tip İşitme Kaybı 79
3.4.4. Merkezi İşitme Kaybı 79
3.4.5. Psikolojik İşitme Kaybı 79
3.5. İşitme Cihazları 80
4. İşitme Engelli Çocukların Özellikleri 81
5. İşitme Engelliler ve Müzik 82
5.1. Ülkemizde İşitme Engelliler ve Müzik 85
6. İşitme Engelliler ile Yapılabilecek Müzik Etkinlikleri 89
Etkinliğin Adı: Flüt ile Duyum Çalışması 90
Uygulama:: 90
7. Sonuç ve Öneriler 92
Kaynakça 94
MUSIC EDUCATION FOR HEARING-IMPAIRED INDIVIDUALS 97
Extended Abstract 98

GÖRME ENGELLİ BİREYLERDE MÜZİK EĞİTİMİ 101
Cemalettin BAYDAĞ
1. Giriş 102
2. Engel Kavramı 102
3. Görme Engeli ve Görme Engelinin Nedenleri 103
4. Görme Engellilerde Eğitim Süreci 105
4.1. Görme Engelli Bireylerin Neden Özel Eğitime İhtiyaçları Var? 107
5. Görme Engelli Bireylerde Müzik Eğitim Süreci 113
5.1. Braille Alfabesinde Müzik İşaretlerinin Karşılıkları 119
6. Türkiye'de Yapılan Çalışmalar 121
7. Dünyada Yapılan Çalışmalar 122
8. Sonuç 125
Kaynakça 126
MUSIC EDUCATION FOR VISUALLY DISABLED INDIVIDUALS 130
Extended Abstract 131

DİKKAT EKSİKLİĞİ HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU VE MÜZİK EĞİTİMİ 133
Hakan BAĞCI
1. Giriş 133
2. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu 134

3. Neler Yapılmalı 138
4. Neler Yapılmamalı 139
5. Tedavi ve Terapiler 140
6. Müzik ve Müzikle Yapılan Tedaviler 141
7. Müzik Eğitimi 144
8. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu'na Müzik Eğitimi ile Yaklaşım 147
9. Sonuç 151
Kaynakça 152

ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER AND MUSIC EDUCATION 155
Extended Abstract 155

DOWN SENDROMU VE MÜZİK 159
Tuğçem KAR
1. Giriş 159
1.1. Down Sendromu (Mongolizm) 162
1.2. Down Sendromlu Bireylerin Fiziksel ve Kişisel Özellikleri 163
2. Down Sendromlu Bireylerin Özel Eğitime İhtiyaç Duyma Sebepleri 165
3. Özel Eğitimde Yöntemler ve Down Sendromlu Bireylerde Kullanılan Yaklaşımlar 166
4. Down Sendromlu Kişilerin Müzik Eğitimi Planı Nasıl Olmalıdır? 168
4.1. Down Sendromlu Kişilerin Müzik Eğitiminde Yöntem, Yaklaşım ve Etkinlikler 169
5. Down Sendromlu Kişilerin Müzik Eğitimi İçin Önerilen Öğretim Programının Tanım ve Niteliği – Müzik Eğitimi Müfredatı İçerisindeki Öğretim Stratejileri 170
6. Türkiye'de Down Sendromlu Kişilerin Müzik Eğitimi İle İlgili Politikalar ve Alan Literatürü 170
7. Dünyada Down Sendromlu Kişilerin Müzik Eğitimi İle İlgili Politikalar ve Alan Literatürü 172
8. Uzman Görüşleri 173
9. Down Sendromlu Bireylere Müzik Eğitiminde Uygulanabilecek Bilgisayar Destekli Programlar 176
10. Down Sendromlu Bireylerde Müzik Eğitimi Örnek Ders Modeli 177
11. Sonuç 182
Kaynakça 185

DOWN SYNDROME AND MUSIC 187
Extended Abstract 187

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞE SAHİP ÇOCUKLARDA MÜZİK EĞİTİMİ 191
Günsu YILMA ŞAKALAR
1. Giriş 192
2. Zihinsel Yetersizliğe Sahip Çocukların Müzik Eğitimi 194
3. Zihinsel Yetersizliğe Sahip Çocuklara Müziği Öğretmedeki Temel Yaklaşımlar 199
4. Teknoloji Desteği ile Müziği Öğretmek 202
5. Covid-19 Sürecinde Zihinsel Yetersizliğe Sahip Bireylerin Eğitimi 205
6. Sonuç 207
Kaynakça 210
MUSIC EDUCATION FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY 213
Extended Abstract 213

OTİZMLİ ÇOCUKLARDA MÜZİK EĞİTİMİ 217
Orçun BERRAKÇAY
1. Giriş 218
2. Otizm, Tanı ve Kişisel Özellikler 219
3. Otizmli Bireylerin Özel Eğitim Süreci ve Yaşanılan Zorluklar 220
4. Otizmli Bireylerin Eğitimi ile İlgili Genel İlkeler 222
5. Ritim Çalışmaları 227
6. Bireysel Ses Eğitimi ve Toplu Şarkı Söyleme Çalışmaları 228
7. Kulak Eğitimi Çalışmaları 231
8. Çalgı Eğitimi 232
9. Dans ve Fiziksel Harekete Dayalı Çalışmalar 232
10. Dinlemeye Yönelik Çalışmalar 233
11. Türkiye'de Otizmli Bireylerin Müzik Eğitiminde Uygulanan Politikalar ve Uygulamalar 234
12. Dünya'da Otizmli Bireylerin Müzik Eğitim Süreçlerindeki Uygulamalar 235
13. Pandemi Sürecinde Uygulanan Müzik Çalışmaları 236
14. Sonuç ve Öneriler 237
Kaynakça 238
MUSIC EDUCATION FOR CHILDREN WITH AUTISM 239
Extended Abstract 239

ÖZEL YETENEKLİ BİREYLERDE MÜZİK EĞİTİMİNİN ETKİSİ 243
Melike BOLAT
1. Giriş 243
2. "Özel Yetenekli" Kavramı 245
3. "Özel Yetenekli" Bireylerin Teşhisi 246
4. "Özel Yetenekli" Bireylerin Özellikleri 247
5. Özel Yeteneklilerin Karşılaştıkları Güçlükler ve Özel Eğitime İhtiyaç Duyma Sebepleri 248
6. Özel Yeteneklilerin Eğitimi 250
7. Özel Yetenekli Bireylerde Bir Etken Olarak Müzik Eğitimi 253
8. Millî Eğitim Bakanlığı Müzik Eğitimi Programı 256
9. Özel Yetenekliler için Türkiye'de Politikalar ve Uygulamalar 259
10. Özel Yetenekliler için Dünya'da Uygulamalar 262
11. Sonuç 264
Kaynakça 266
THE EFFECT OF MUSIC EDUCATION ON GIFTED AND TALENTED STUDENTS 269
Extended Summary 269

YAZARLAR

Doç. Dr., Tülün MALKOÇ
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı

Doç. Dr., Hakan BAĞCI
Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü

Doç. Dr.,Tuğçem KAR
İstanbul Teknik Üniversitesi, Türk Müziği Devlet Konservatuarı

Doç. Dr.,Günsu YILMA ŞAKALAR
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü

Dr. Öğr. Üyesi, Mehmet Şahin AKINCI
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Devlet Konservatuarı

Dr. Öğr. Üyesi, Cemalettin BAYDAĞ
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Devlet Konservatuarı

Dr. Öğr. Üyesi, Orçun BERRAKÇAY
İzmir Demokrasi Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü.

Dr. Öğr. Üyesi, Melike BOLAT
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Devlet Konservatuarı

Funda CEYLAN
Müzik Eğitimde Bilim Uzmanı, Millî Eğitim Bakanlığı



ÖZEL EĞİTİMDE MÜZİK

Tülün MALKOÇ [1]

Trabzon'da doğdu. 1985-1986 Eğitim-Öğretim yılında Marmara Üniversitesi A. E. F. Müzik Eğitimi Bölümünü kazanarak "Ses Eğitimi" çalışmalarına İstanbul Devlet Opera ve Balesi sanatçılarından Coşkun Nehir ile başladı. 1989 yılında lisans eğitimini tamamladı. Lisans eğitimi boyunca Prof. Dr. İlknur Okatan ile çalıştı. 1989-1990 yılında bölümünde Araştırma görevlisi göreve başladı. Aynı dönemde Yüksek Lisans Eğitimi'ne Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsünde devam ederken İstanbul Devlet Opera ve Balesi sanatçılarından Begüm Erdem'le ses eğitimi, Prof. Cenan Akın ve Prof. Dr. Ergen Korkmaz ile armoni çalıştı. Bu sürede İstanbul Devlet Operası ve Balesi Gençlik Korosunda görev alarak çeşitli solo ve koro konserlere katıldı.

1991-1992 yılında Öğretim Görevlisi oldu. Haziran 1992'de "Nefes Şarkı Söyleme İlişkileri" konulu Yüksek Lisans tezini ve Nisan 1998'de "Ses Eğitiminin Ergenlik Döneminde Ses Fonksiyonları üzerindeki Etkisi" konulu tezini Prof. Dr. Yücel Elmas danışmanlığında tamamladı. Doktora tezi ile ilgili araştırmaları Me-Di Ses Kliniğinde Prof. Dr. Mehmet Ömür ile yaptı. 1998 yılı itibariyle Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuarı Öğretim Üyesi ve İstanbul Devlet Opera ve Balesi solist sanatçısı Prof. Mesut İktu ile ses eğitimi çalışmalarına başladı. 8 Mayıs 2002 tarihinde Yardımcı Doçent olarak ataması yapıldı.

1995-2010 tarihleri arasında Müzik eğitimi bölümü/anabilim dalında Bölüm başkanlığı yardımcısı görevini sürdürdü. Göreve başladığı tarih itibari ile birçok kurumda yapılan sınavlarda ve yarışmalarda jüri üyeliği yapmaktadır.

[1] Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, tmalkoc@marmara.edu.tr

Kadıköy Belediyesi Sağlık ve Sosyal Dayanışma Vakfı tarafından düzenlenen "Kadıköy Koro Günleri" etkinliklerinde Sanat Danışmanlığı ve Jüri Üyeliği yaptı. Kadıköy Belediyesi Kadıköy Gönüllüleri iş birliği ile hazırlanan Kadıköy Resitalleri projesinin koordinatörlüğünü yaptı. "Kasdav Kişisel Gelişim" programında, "Ses Eğitimi" seminerleri verdi.

Uzmanlık alanı "Ses Eğitimi" ile birlikte 1998 yılı itibari ile "Okul Öncesi Dönem Müzik Eğitimi", 2004 yılı itibariyle "Özel Eğitim ve Müzik" ile ilgili araştırmalar, etkinlikler, proje çalışmaları-yürütücülüğü ve tezler yapmaktadır. Bu çalışmalar halen sürmektedir.

2017 yılında "Eğitim Bilimleri Temel Alanı - Güzel Sanatlar Eğitimi / Müzik Eğitimi Bilim Alanında" Doçent unvanı aldı. Halen Marmara Üniversitesinde görev yapmaktadır.

1. Giriş

Yetersizliği veya özrü olan bireylerin çevreyle etkileşimi sırasında karşılaştığı problemi engel olarak tanımlamak mümkündür (Ataman, 2005: 14). Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler, ortak özellikleri ya da eğitim ihtiyaçlarına göre sınıflandırılmaktadır. Fakat yapılan sınıflandırmaların genel bir kapsayıcı özelliğinin bulunmadığı, sınıflandırma yaparken eğitimin içeriğini tam karşılayamadığı ifade edilmektedir (Ataman, 2005; Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2002). Çünkü engelli bireylerin tanınmasından tanı konulmasına kadar var olan süreçte yapılan sınıflandırma, onların eğitim ihtiyaçlarına gerekli cevabı verebilmek için önemlidir. Bu nedenle genel sınıflandırma bu şekilde yapılabilir: Zihinsel engelli, görme engelli, işitme ve bedensel engelli, ortopedik yetersizlik, otistik, down sendromlu, öğrenme güçlüğü olan, duygu ve davranış bozukluğu vb. Ülkemizde engel sınıf gözetmeksizin tüm bireylerin eğitim hakkına sahip olduğu ve engelli bireylerin eğitimden faydalanabilmesine imkân verilmesi durumu yasalarla belirlenmiştir. Özel eğitim olarak tanımlanan bu süreç şu şekilde tanımlanabilir. Özel eğitim, özel gereksinime ihtiyaç duyan çocuklara sunulan, üstün özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlayan, yetersizliği engele dönüştürmeyi önleyen, engelli bireyi kendi kendine yetebilecek duruma getirerek toplumla kaynaşabilmesinin yanında bağımsız ve üreten bireyler olarak yetişebilmesine imkân sağlayacak becerilerin kazandırıldığı bir eğitim sürecidir (Ataman, 2005a: 19; Düzbastılar ve Eyüpoğlu, 2019: 385).

Dünya Engellilik Raporunun 1. bölümünde bahsi geçen "Engelliliği anlamak" konusu, hem hedeflerin belirlenmesi, farkındalığın arttırılması için

hem de engellilik konusuna ilişkin bakış açısının hangi doğrultuda (bireylerin yetenekleri vb.) geliştirilmesini sağlayacağı düşüncesinden dolayı önemlidir. Bu konuya ilişkin adı daha sonra T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB)'na bağlı merkezi bir birim olarak Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü (EYHGM) şeklinde değişen T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı (ÖZİDA) tarafından gerçekleştirilmiş olan "Toplum özürlülüğü nasıl anlıyor?" sorusu önemli bir girişim olarak görülebilmektedir. Bu girişimin amacı, engelli bireylere karşı tutum ve davranışlar hakkında ulusal seviyede kapsamlı ve güvenilir bilgiler toplamak ve engellilikle ilgili olumlu tutum değişikliklerini sağlamaya yönelik ulusal stratejiler geliştirilmesinde yardımcı olmaktır (Oral, Aydın, Ketenci, Akyüz, Sindel ve Yalıman, 2016: 84).

Engelli bireylerin alması gereken eğitimlerin bilinmesi, verilecek olan hizmetler açısından önemlidir. Eğitimi verebilecek nitelikli eğitmenler ve kendi eksikliklerine, niteliklerine göre uygun eğitim alacak engellilerin belirlenmesi çok önemlidir. Çünkü engellilerin ruhsal ve fiziksel eksikliklerine göre verilecek eğitim onların hayata daha kaliteli bakmasını ve yaşayışlarını daha üretken geçirmelerini sağlayacaktır. Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ve engellilere bakış açıları engellilerin toplumdaki refahını belirleyecektir.

"UNESCO, İspanya'nın Salamanca kentinde düzenlenen Dünya Özel İhtiyaç Eğitimi Konferansı: Erişim ve Kalite (UNESCO, 1994) raporunda ilk kez "özel ihtiyaç eğitimini" ele alınmıştır. Salamanca bildirisi raporunda delegeler konferans'ta "Herkes İçin Eğitim" ilkesini onaylamak ve özel eğitim ihtiyacı olan çocukların ve gençlerin bu tür girişimlere dahil edilmesini sağlama uygulamasını tartışmak için bir platform sağladıklarını ifade etmişlerdir. Toplumdaki hak ettikleri yeri ve konferans belgelerinde belirtilen herkes için okullara yönelik çalışma ihtiyacını kabul eden 'dahil etme' ilkesinin geçerliliğini belirtmektedirler (s.3). Delegeler, daha önce normal okullardan dışlanmış çocukların eğitimine yönelik bir çağrıda bulunarak hükümetleri " kanun veya politika gereği kapsayıcı eğitim ilkesini benimsemeye, tüm çocukları normal okullara kaydetmeye çağırmaktadır" (Jellison, 2018: 10).

2. Özel Eğitim Nedir

Özel eğitim, bedensel, zihinsel, duygusal veya sosyal gelişim özellikleri yönünden farklı olarak dünyaya gelen bireylerin ihtiyaç duydukları, gereksinimleri doğrultusunda eğitim alarak gelişmelerini tamamlamaya çalıştıkları bir eğitimdir. Farklı gelişim özelliklerinden dolayı gelişim sürecinde alacakları eğitimde, yüksek veya düşük özellikte performans ortaya koyabilirler. Özel desteğe yani

özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin yaşam süreçlerini daha verimli ve sağlıklı geçirebilmeleri için nitelikli eğitim almaya ihtiyaçları vardır. Bu nedenle sağlıklı gelişimleri için bireyin özel durumuna göre özel eğitimin belirlenmesi ve birey için düzenlenmesi, nitelikli hale getirilmesi gerekmektedir. Eğitim ve öğretim etkinlikleri içerisinde özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin gereksinimlerini karşılayan personelin, eğitimcilerin de özel eğitim programlarını, yöntemlerini bilmeleri ve bireye göre davranış geliştirmeleri çok önemlidir.

Özel eğitimin geçmişi incelendiğinde, bir yandan bireylerin fiziksel, zihinsel veya davranışsal özellikleri neticesinde gelişen aşırı farklılıklar için sosyal ve kültürel bakış ile uygulanan eğitimin yapısı arasında bir ayrım yapılabilir. Bu durumda olanlara sağlanan fırsatlar örnek olarak verilebilir. Bunun yanı sıra, insanın doğasındaki farklılıklarının bilimsel olarak incelenmesi, önemli farklılıkların sonuçlarını gösteren veya açıklığa kavuşturan bir yapıdan ve uygulanacak eğitimden biraz bahsedilmesini gerekli kılabilir. Örneğin körlük, körlüğün yarattığı gelişim ve öğrenme sorunlarını ortadan kaldıran öğretim yöntemlerinin benimsenmesi veya uygulanması gerekir. Öte yandan, özel eğitim çalışmaları, yalnızca benimseme ve uygulamalarla değil, aynı zamanda bunların nasıl organize edildiğini, sürdürüldüğünü veya geliştirildiğini ifade etmelidir (Gerber, 2011: 5).

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre (2018) özel eğitim kavramını, "Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterliliklerinin akranlarına kıyasla anlamlı farklılık gösterdiği ve alana uygun uzman personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim olarak" tanımlamıştır. Bunun yanında Uçuş (2016)'a göre ise özel eğitim, normal öğrenci özelliklerinden büyük ölçüde farklılaşan öğrencilere sağlanan, bireysel anlamda planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye kadar çıkarmayı hedefleyen eğitim hizmetleri bütünüdür. İki tanımda da belirtildiği üzere, akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireyler, söz konusu farklılığın hangi doğrultuda olduğuna bakılmaksızın, sürdürülebilir gelişim ve eğitim için özel bir eğitim almaya ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle, özel eğitim, belirli bir alanda yetersizlik hisseden bireylere eğitim ile yapılan amaçlı bir müdahale niteliği taşımaktadır. Bu müdahalenin önleyici, iyileştirici ve yetersizlik alanına göre bireye uygun olma gibi üç temel özelliğe sahip olması beklenir. Bu anlamda yapılan başarılı bir müdahalenin, yetersizliği olan bireyin okul ve topluma etkin katılımına mâni olan tüm engelleri ortadan kaldırması, bu engellerden bireyi koruması ya da o engellerin üstesinden gelmesini sağlamasının beklendiği ifade edilmektedir (Ataman, 2005b: 20; Doğan, 2019: 441).

Bir başka anlamda; Birbirinden farklı özelliklere ve yeterliliklere sahip bireylerin, sahip oldukları farklılıklarla birlikte gelişen ve değişen dış dünyaya uyum sağlamaları için uygun bir eğitim sürecine ihtiyaçları vardır. Bu farklı özelliklere sahip bireylerin eğitim hizmetleri göz önüne alındığında yetersiz kaldığı ve özel eğitim alanının burada ihtiyaç duyulan bir alan olarak karşımıza çıktığı görülmektedir.

Özel eğitim; özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylere, onların ihtiyaçlarını gözeterek hazırlanan ve verilen eğitim programları ile yöntemlerden oluşmalıdır ve engelli bireylerin yetersizlik durumlarına ve özelliklerine göre alanında uzman personel tarafından verilmelidir. Özel eğitim; engeli olan bireyleri toplum dışında bırakmadan, aksine onların özgür davranmalarına imkân veren, becerilerini geliştiren ve yetersizliklerinin engele dönüşmesini önleyen özel bir eğitim programıdır (MEB, 2010). Özel yetişmiş bir ekip tarafından verilen bu eğitim, farklı eğitim materyalleri ve farklı metotlar aracılığıyla uygulanan özel bir programı kapsamaktadır. Engelli bireyin zihinsel, duygusal, bedensel, motor davranışlarının, sosyal gelişimlerinin vs. daha sağlıklı olarak gelişmesini sağlar (Dunn, 1973). Özel eğitimin kapsamı, içeriği, öğretim yöntemi, kullanılan materyaller değişik olup, bu eğitimi veren okulların yapısı farklıdır. Diğer okullarda standart eğitim uygulamaları varken, özel eğitim içeren okullarda eğitim programları, özel eğitime ihtiyacı olan kişilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmektedir. Her birey için "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı" (BEP) hazırlanarak uygulanır (MEB, 2010; Doğutaş, 2017: 8).

Genelde eğitim, özel de ise özel eğitim değerlendirildiğinde, öğrenmeyi ve gelişimi arttırıcı davranışlar kazanıma büyük katkı sağlar. Akademik ilerleme, matematik / matematik, fen bilimleri veya sanat alanlarında ilerlemeyi, problem çözme becerileri, bilgisayar becerileri veya iletişim gibi alanlarındaki ilerlemeyi içerir. Kişisel ve sosyal gelişim, kişisel ve sosyal beceriler, yüksek benlik saygısı gibi geniş kapsamlı gelişimi ifade eder. Özel eğitiminde, öğrenmede ilerleme ve kişisel ve sosyal gelişim teşvik edilir. Bir engel ya da bir hastalık nedeniyle öğrencilerin ilerlemediği ve gelişmediği zamanlar olabilir. Burada amaç, mevcut işleyiş düzeylerini korumak veya bozulma hızını yavaşlatmak olabilir (Farrell, 2009: 7).

Özel eğitimin tanımını yaparken; sınırları ve bu alana ihtiyaç duyan bireylerin engel olarak sınıflandırılmasını belli kıstaslar doğrultunda düşünerek yapmak gereklidir. Bu doğrultuda özel eğitim "Çoğunluktan farklı ve özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere sunulan, üstün özelliklere sahip olanları yetenekleri çerçevesinde kapasitelerinin en üst seviyesine çıkaran, yetersizliğin enge-

le dönüştürmene mani olan, engelli bireyi kendine yetebilecek hale getirerek topluma kaynaşmasını ve bağımsız, üretici bireyler olmasına katkı sağlayacak becerilerle donatan eğitimdir (Ataman, 2003). Bireysel farklılıklar olağan görülüp kabul edilmeye başlandıktan sonra, bireysel, bireyler arası ve birey kendi içindeki farklılıklarının yol açtığı sınırlılıkların üstesinden gelmek için çeşitli düzenlemelere yer verilmiştir. Çeşitli ölçü araçlarıyla insanların farklılıklarının tanılanması çoğu zaman farklılıklara göre okulların donatılması ve öğretim süreçlerinde düzenlemelerin yapılmasıyla sonuçlanmaktadır (Özyürek, 2005; Doğutaş, 2017: 9).

Özel eğitimi belli hedefler doğrultusunda yapmak gerektiğinde müzik dersi için yapılması gereken düzenlemeler;

Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Ayrı Bir Müzik Sınıfı Olmasının Yararları;

- Öğrencilerin sahip olduğu kişisel eğitim ihtiyaçlarına daha fazla önem verilmesine imkân sağlar.
- Öğrenciler, öğretmen tarafından müfredat üzerinde yapılan değişiklikler ve ders üzerinde yapılan uyarlamalar sayesinde derste kullanılan materyallere ve öğretilen bilgilere daha kolayca erişebilirler.
- Engelli öğrencilerin liderlik rolünü üstlenme durumları daha sık hale gelir.
- Bu sınıflarda öğrenci sayısı genellikle daha az olur (s.101).
- *Özel Gereksinimli Öğrenciler için Ayrı Bir Müzik Sınıfı Olmasının Zorlukları;*
- Engelli öğrenciler, onların üzerinde olumlu bir etkisi olan akran rol modellerinden ve gelişimsel sorunu olmayan akranlarıyla sosyal etkileşim kurmaktan yoksun kalır.
- Gelişimsel sorunu olmayan öğrenciler, kendilerinden farklı kişileri kucaklamayı öğrenemezler.
- Özel eğitim sınıflarındaki öğrenci sayısı daha az olduğundan genellikle, farklı özel eğitim sınıflarındaki öğrenciler, müzik eğitimini bir araya getirilerek, aynı anda alırlar. Bu durum, çok daha fazla sayıda engellilik ve davranışsal bozukluğu göz önünde bulundurmak durumunda kalan öğretmenlerin dersi uygun bir şekilde uyarlamalarını ve doğru ders materyallerini seçmelerini zorlaştırır (Jellison, 2018: 101).

2.1. Özel Eğitimin Temel İlkeleri

Özel Eğitimin İlkeleri; Türk milli eğitimini düzenleyen genel esaslar doğrultusunda özel eğitimle ilgili temel ilkeler 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK)'de şu şekilde yer almaktadır (MEB 2011: 7):

- Özel eğitime ihtiyaç duyan tüm bireylerin ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaları sağlanır.
- Özel eğitime erken başlamak esastır (bireyin özrünün erken farkına varılması, tanının erken saptanması ve eğitime erken yaşta başlanması gibi yönlendirmeler bireyin gelişimini olumlu yönde etkileyen önemli olgulardandır).
- Özel eğitim hizmetleri, özel eğitime ihtiyaç duyan bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinle bağlantılarına fazla müdahale etmeden planlar ve bu doğrultuda yürütür.
- Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitime yatkınlığı ve gelişimsel performansları dikkate alınarak amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde düzenlemeler yapılır. Bu noktada asıl amaç, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin diğer bireylerle birlikte eğitilmelerine öncelik vermek olmalıdır.
- Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitim süreçlerinin ve sağlık ihtiyaçlarının aksaklığı mahal vermeden devam edebilmesi için gerekli kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılır.
- Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin ihtiyaçları gözetilerek eğitim planı geliştirilmeli ve bu doğrultuda bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulanmalıdır. Bu uygulama ile bireyin ihtiyaçları daha net anlaşılarak, soruna yönelik planlama uygulanabilecektir.
- Ailelerin özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılım göstermelerinin sağlanması gelişim sürecinin takibi açısından önemlidir. Bu ilke, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitim süreçlerinde ailelerin rolünü vurgulamakta ve onların aktif katılımının gerekliliğini savunmaktadır. Böylece aileler hem süreç hakkında bilgi sahibi olmakta, hem de gelişimi takip edebilmektedirler.
- Özel eğitim politikalarını geliştirilme aşamasında, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin örgütlerinin görüşleri önem arz etmektedir. Çağdaş ülkelerde gönüllü kuruluşların eğitimdeki rollerinin giderek artma eğilimi göstermesinin bir yansıması olarak özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde ilgili gönüllü kuruluşların katılımı sağlanmaktadır.
- Özel eğitim hizmetleri, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sürecini kapsayacak şekilde planlanır. Bu ilke, özel eğitime ihtiyaç duyan kişilerin okulda ve okul dışında alacakları eğitimlerinin bir bütünlük içerisinde planlanmasını öngörmekte, ayrıca söz konusu bireylerin topluma uyumları ile toplumun onlarla birlikte yaşama becerilerini geliştirme (karşılıklı uyum) yaklaşımı benimsenmektedir".

2.2. Özel Eğitimin Amaçları

Özel eğitimin amacı; özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin yetersiz olduğu alanlarda sürecin engele dönüşmesini önlemek, engelli bireylere kendine yetebilecek düzeyde toplumla kaynaşmasını, bağımsız ve üretici bireyler olmasını destekleyecek beceriler kazandırmakla sınırlı olmayıp üstün yetenekli bireylerin de yeteneklerini en üst düzeyde kullanmalarına olanak sağlamaktır. Verilen özel eğitimin niceliği ve niteliği ne kadar üst seviyede olursa, öğrencilerin bağımsız yaşam becerilerini kazanarak toplumsal hayata katılmaları da o kadar kolay olur (Ergül, Baydık ve Demir, 2013). Bununla birlikte, özel eğitimin tamamen sorunsuz bir yaşam ve kesin iyileşme ile sonuçlanması her zaman mümkün değildir. Sorunları belirli oranlarda azaltmak, bireyin öz bakım, temizlik, beslenme ve giyinme gibi temel yaşam becerilerini kazanması bile bazen başarı olarak değerlendirilmektedir. İleriki aşamalarda ise bireyin, engel durumunun elverdiği ölçüde üretime katılması ve kendini gerçekleştirmesinin sağlanması amaçlanmaktadır (Doğan, 2019: 441-442).

Özel eğitim sürecini, sadece okul ve sınıf içerisine özgü bir eğitim süreci olarak değerlendirmemek gerekmektedir. Çünkü aile yapısı ve okul dışında öğrencinin bulunduğu ortam da bu sürece dahildir. Bu sebepten dolayı; öğrenci ile koordineli olarak sürdürülen her türlü eğitim programına, öğrencinin ailesini katmalı ve ailenin iş birliği neticesinde, sürece katkı sağlanmalıdır. Öğrencinin eğitim safhasında aile desteği, desteğin niteliği ve sürekliliği uygulanan eğitim programının verimliliği yaşantıya dönüşüm oranını da artırabilmektedir. Bunun yanında engelli bireylerin gün içinde eğitimci ile geçirdiği zamanlar, ailesiyle geçirdiği zamanlarla kıyaslanırsa, aileyle daha çok ortak zaman paylaştığı görülmektedir. Bu da ailenin, eğitim programının oluşum sürecine sağlayacakları katkının ne kadar önem arz ettiğini gözler önüne sermektedir (Salderay, 2014: 90-91).

Engelli çocukların eğitiminin ana amaçlarını sıralamak gerekirse (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2001; Bilir, 1999; Özdoğan, 2000; Ulutaşdemir, 2007: 120);

- Toplum içinde rollerini gerçekleştirebilen bireyler yetiştirmek,
- Temel yaşam becerilerini geliştirerek, kendi kendilerine yeterli olmalarını sağlamak,
- İş-meslek alanlarına ve hayata yeterlilikleri doğrultusunda beceri kazanımını sağlamak,
- Kendi işini rahatlıkla görebilecek sağlıklı beslenme ve düzenli olma becerilerini kazandırmak,

- Bilişsel ve motor davranışları açısından kendi kendine yeterli bir vatandaş haline getirmek,
- Var olan yeteneklerini en faydalı şekilde kullanabilmelerini sağlamak,
- Aşırı ve zararlı etkilerle bağımsızlıklarının engellenmesini kötüye kullanılmasını, istismar edilmesini önleyici önlemler almak,
- Engel ihtiyaçlarına ve uygunluk seviyesine göre öğrenme alışkanlıkları elde etmelerini sağlamak,
- Huzurlu, rahat ve düzenli yaşamanın yollarını öğrenebilmelerini sağlamak,
- Bulundukları ortamı hem beden, akıl ve ruh sağlıklarını kullanabilecekleri, hem de refah bir seviyede yaşayabilecekleri bir hale getirmek,
- Türkçe'yi olabildiğince kullanabilme durumunu sağlamaya çalışmak,
- Anayasamıza göre bireylerin hakları olan zorunlu eğitimi almalarını sağlayarak, topluma yararlı bir vatandaş olmalarını sağlamak,
- Mesleki eğitim sonucunda çırak olarak yetişebilecek durumda olan engelli bireylere kendilerini geliştirme, bu alanda yetişme ve ilerlemesine imkân sağlamaktır.

Engelli/bozukluğu olan öğrencilerle ilgili özel eğitimin amaçları aşağıdakileri içerir:

- Engelli/bozukluğu olan öğrencilerin belirlenmesi ve değerlendirilmesi ve engelliliğin öğrenme ve gelişimi engelleme olasılığının olup olmadığını değerlendirmek;
- Öğrenmeyi ve gelişmeyi en iyi şekilde destekleyen ayırt edici hükmün belirlenmesi;
- Öğrenmeyi ve gelişmeyi teşvik etmeye katkıda bulunan temel disiplinleri belirlemek;
- Bu vakıflar tarafından bilgilendirilen hizmet unsurlarının öğrenmeyi ve gelişmeyi teşvik etmesini sağlamak.

Hala kullanılan birçok yöntem, engelli öğrencilerin öğrenme sürecine ve gelişimine katkı sağlar; örneğin, kör olan öğrenciler için dokunsal yaklaşımlar ve davranış bozukluğu olan çocuklar için davranışsal stratejiler. Bu tür yöntemler, beklendiği gibi öğrenciye fayda sağladığından emin olmak için gözden geçirilebilir (Farrell, 2009: 8).

3. Özel Eğitim Alan Bireylerde Müzik, Müzik Eğitimi

2010 verileri incelendiğinde, engeli olan bireylerin eğitim durumunun istenen seviyeden aşağıda olması, yarıya yakınının (%41.6) okur-yazar olmaması, ilkokulu tamamlayanların oranının yalnızca %22.3 olması ve bu oranın daha ileri eğitim basamaklarına doğru gidildikçe düşmesi endişe verici olarak görülebilir. Bu konudaki yasalar ve mevzuat kapsamlı bir şekilde ele alınmış olup, engelliler hakkındaki kanunun eğitim sürecinin herkesi kapsaması, eşitliği ve bütünleştirici eğitimi ve aynı zamanda engellilerin ihtiyaçları doğrultusunda gerekli yöntem ve teknolojileri sağlanması vurgulanmaktadır. Nitekim eğitim konusunda yaşanan sorunların çözüme ulaştırılması için gerçekleştirilen yoğun çabaların sürekli ve etkin çözüm stratejileri bağlamında geliştirilerek hayata geçirilmesini gerekli kılmaktadır. Yükseköğretim Kurumlarında kurulan birimler, bünyelerindeki Engelliler Uygulama ve Araştırma Merkezleri ve herkesi içeren üniversitelere doğru iletişim ağı ve projesi üniversitelerde eğitim gören engelli öğrencilere her alanda destek vermeyi hedeflemektedir (Oral ve diğerleri, 2016: 90).

Müzik, özel gereksinimi olsun ya da olmasın insan hayatında iyileştirici, huzur verici yaşam kalitesini arttırıcı işleve sahiptir. Müziğin olumlu olarak kabul edilen yapısal özellikleri hastalıkların iyileştirilmesinde ve birçok tedavinin içerisinde destekleyici olarak kullanılmasında çok önemlidir. Bilhassa huzursuz olan, gelişiminde problemler olan, yapabileceklerini özel durumundan dolayı yapamayan, desteğe ihtiyaç duyan bireylerde kullanılan bu yöntem müzik ile tedavi olarak adlandırılmaktadır. Özel ihtiyaçlara sahip bireylerin yaşadığı en büyük sorun özgüven sorunudur. Bunun sebebi de büyük olasılıkla kendi akranlarına göre aynı seviyede olamamalarının farkında olmalarından ileri gelmektedir. Yaşadıkları bu olumsuzluklar neticesinde duygular içselleştirilir ve özgüvende kırılmalar olur. Sağlıklı olarak gelişim gösteren bireylerde bile yaşanan özgüven eksikliği, gelişim düzeyinde problemler yaşayan bireylerde daha kırılgan bir yapı oluşturur. Bu anlamda bireye disiplinlerarası eğitim vermek, destekleyici eğitim modelini oluşturmak çok önemlidir. Müzik dinlemek, şarkı söylemek ve diğer müzik etkinliklerine katılmak, mükemmel bir özgüven artırıcı olabilir.

Her eğitim alanında olduğu gibi müzik eğitimi de özel eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görülebilir "Müziğin önem arz etmesinin nedeni başarı getirmesi ve teşvik edici konumudur. Çünkü engelli bireyler için başarı onların daha iyi hissetmelerine imkân vermektedir. Başarıyla eş değer olarak bireyle-

rin özgüvenlerinde de artış olmaktadır. Bu güven duygusu da diğer alanlara yönelik başarı ve birey olma yetisini arttırır (Pratt, 1991'den akt. Artan, 2001: 45; Düzbastılar ve Eyüpoğlu, 2019: 385).

Müziğin ve müzik eğitiminin farklı disiplinlerarası alanlarda etkinliğine baktığımızda; Çocuğun anlama, yetenek ve yaratma gücünün bir yansıması olarak ortaya çıkan sanat dersi etkinliği, aynı zamanda zihinsel gelişiminin de bir göstergesi olarak karşımıza çıkar. Bu sebepten, birçok zekâ ve gelişim testinin içerisine resim ve müzik gibi belirleyici simgeler ölçme aracı olarak dahil edilmiştir. Çünkü sanat eğitimi içerisinde yaşanan olumlu gelişme, zekâ ve motor gelişiminde de ilerlemeyi sağlamaktadır. Bu gelişim, çocuğun algı, dikkat, ince ve kaba kas gelişimi, göz-el koordinasyonu gibi birtakım zihinsel-motor işlevlerinin gelişimi anlamına gelir (Yavuzer, 2005). Özel gereksinimli bireylere yönelik görsel sanatlar eğitimi, özel eğitim gerektiren öğrencilerin öğrenme amaçlarına ulaşmada görsel sanatlara ilişkin uygulama çalışmalarının kullanıldığı sistemli bir eğitim sürecidir (Keirstead ve Graham, 2004, Akt: Salderay, 2008: Şahin, 2015: 29).

Müzik, uyarılmayı mümkün kılmasının yanında bireylerin sakinleşmesine ve rahatlamasına yardımcı olmak için de kullanılabilir. Özel ihtiyaçları olan çocuklara, bulundukları ortam boğucu bir hale geldiğinde onlara yardımcı olabilecek rahatlama teknikleri öğretilebilir (s.161). Özel ihtiyaçları olan birçok çocuk; görüntülerin, seslerin ve temasların fazlalığından etkileşim ve özsaygı konularında sorunlar yaşamaya kadar birçok sebepten ötürü günlük yaşamlarında yüksek bir stres seviyesine sahip olur. Bu çocuklara "kendi kendilerine sakinleşmeye" yönelik beceriler kazandırmak, onlar için aydınlatıcı ve güçlendirici olabilir (Ott, 2011: 162).

Başarılı olmanın yarattığı etki, "büyük tebessüm" olgusu ile açıklanabilir. Büyük bir tebessüme yol açan bir deneyim, bireyin motivasyonunu artırır ve onu müzik yapmaya, özverili olmaya ve daha fazla pratik yapmaya sevk eder. Pratik yapmak öğrenmeyi sağlar ve öğrenmek de başarıyı mümkün kılar. Bu sürecin ardından, öğrenme döngüsü yeniden başlar (s.10). Öğrenme döngüsünün aşamaları, öğrencinin yetenekleriyle uyumlu olmalı ve yönetilebilir görevleri içermelidir. "Büyük tebessüm", belli başlı deneyimler yoluyla veya ilk başta çok basit görülebilecek görevleri tamamlayarak (örn. ritim enstrümanları çalmak) elde edilebilir. "Büyük tebessüm" kendi içinde münferit bir deneyim olarak kalmamalı ve döngünün baştan başlamasını sağlayan öğrenme eyleminin gerçekleşmesini mümkün kılmalıdır (Kaikkonen, 2005: 85-87). (Kaikkonen, 2016:10).

Öğrenme döngüsünün aşamaları aşağıdaki gibidir:

- Büyük tebessüm
- Motivasyon
- Özveri
- Alıştırma
- Öğrenme

Özel eğitim bağlamında müzik eğitimi, öğrencilerin çeşitliliğe yönelik tutumlarını kökten etkileme ve eşitlik ve insanlık kavramlarını öğrenmelerini sağlama potansiyeline sahiptir. Müzik ve müzik eğitimi, bireyler ile toplum arasında kaynaştırıcı birer araç görevi gördüklerinden ötürü, özel eğitim bağlamında verilen müzik eğitiminin daha istikrarlı ve kapsayıcı bir toplum yaratmak için kullanılması fikri desteklenmeye devam edilmelidir (Kaikkonen, 2011; Westerlund, 2002; Kaikkonen, 2016: 13).

Özel gereksinime ihtiyaç duyan çocuklar, akranları gibi farklı derecelerdeki müzikal yapıları ile dünyaya gelirler. Ayrıca engelli çocuklarla yapılacak müzik etkinlikleri, bu çocukların sosyal, fiziksel ve ruhsal gelişimlerine fayda sağlayarak, başarısızlık ve güven eksikliği hissettikleri alanlarda başarılarını arttırmaktadır. Sözel ve iletişimsel becerilerinde de gelişme sağlanmasına destek olmaktadır. Müzik sayesinde özel gereksinimli bireyler sakinleşebilir, güvensizlik, saldırganlık, korku dolu davranışlardan uzaklaşabilirler (Güven, 2011: 710).

3.1. Özel Eğitimde Şarkıların Önemi

Müzik yoluyla özgüven artırmanın diğer bir yolu da, çocukların iyi bir ruh haline girmelerine imkan veren şarkılar bulmaktır (s.21). Konuşmayanlar veya konuşma gecikmesine sahip olanlar da dahil olmak üzere birçok çocuk, aşina oldukları şarkıları tanıyabilir ve bu şarkıları duyduklarında rahatlama hissedebilirler. Ne yazık ki, çocukların aşina olduğu birçok şarkının (hatta çocuk şarkısının) temposu ve sözlerinin çoğu, onları şarkı söylemeye çalışmaktan caydırabilir. Bu durumda şarkı sözlerini heceler veya daha basit kelimeler ile değiştirmek ve tempoyu yavaşlatmak, öğrenci katılımını artırabilir (s.26). Kendi duygularını tanımlamak ve başkalarının duygularını anlamak, başta farklı derecelerde otizme sahip olanlar olmak üzere özel ihtiyaçları olan çocuklar için zor olabilir. Çocukların, beden dillerini okuyamaması ve hissettiklerini anlayamaması durumunda başkalarıyla uygun bir şekilde etkileşime girmeleri oldukça zordur. Müzik gibi etkinlikler, çocukların kendi duygularını anlam-

landırmasına ve başkalarının ne hissettiğini anlamayı öğrenmesine yardımcı olabilir (Ott, 2011: 129).

Öğrenciler, müzik etkinlikleri ile yeni yetenekler edinir ve bu etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin sahip oldukları gelişimsel eksikliklerin giderilmesi teşvik edilir (s.9). Müzik dinlemek, bestelemek ve çalmak, zevkli ve heyecan verici etkinliklerdir. Müzik sınıfında yer alan küçük yaştaki öğrenciler için müzik çalma eylemi, güçlü bir özveriye sahip olmayı ve disiplinli bir şekilde çalışmayı gerektiren, oldukça çok yönlü ve zorlu bir etkinliktir. Öğrencilerin yeni müzikler öğrenmek ve çalmak için duyduğu heves, müzikleri öğrenme ve çalma süreci ödüllendirici değilse kalıcı olmaz. Öğretmen, motivasyonlarını artırmak için öğrencilere başarıyı teşvik eden etkinlikler yaptırmalıdır (Kaikkonen, 2016: 9-10).

Çocuklar doğal olarak hareket ederek ve oyun oynayarak öğrenirler. Hareket etmek, çocuklara motor koordinasyonu ile kaba ve ince motor becerilerinin gelişimi gibi önemli alanlarda fayda sağlamaktadır. Bununla birlikte öğrenme, biliş, dil, etkileşim, özsaygı ve özgüven boyutlarında da gelişimi teşvik eder. Çocuğunuzun/çocuklarınızın ihtiyaçlarına bağlı olarak çeşitli müzik ve hareketler içeren etkinliklerden yararlanılabilir. Bu şarkılar ve etkinlikleri üç farklı kategoriye ayırmak mümkündür: Bunlar: yapılandırılmış hareket şarkıları, hareket ve davranış şarkıları ve serbest hareket şarkıları ile etkinlikleridir (s.133). Yapılandırılmış hareket şarkıları, şarkıların sözlerinin çocukların hareketlerini yönlendirici olma durumudur. Detaylandırıldığında;

1. *Yapılandırılmış hareket şarkıları;* dinleme becerileri üzerinde çalışılmakta ve yukarı, aşağı, içeri, dışarı gibi yönlendirmeler ile kavramları ve vücudun bölümlerini öğretmektedir. Bu şarkılar, tüm çocuklar üzerinde etkilidir. Özellikle serbest hareket etkinliklerine katılma konusunda geri planda kalan çocuklar için daha faydalı olacaktır (s.134).

2. *Hareket ve davranış şarkıları ve etkinlikleri;* hareket etmeyi veya farklı el hareketleri yapmayı teşvik eden, ancak sözleri ile çocukları belirli hareketleri yapmaya yönlendirmeyen şarkılar ve etkinliklerdir. Bu şarkılar ve etkinlikler, sahip oldukları yapıyı kısmen muhafaza ederken bir yandan da kısmen farklı, yaratıcı hareketlerin yapılabilmesini mümkün kılar. Hareket ve davranış şarkıları ve etkinlikleri; kaba ve ince motor becerilerini teşvik etmek, yön kavramlarını öğretmek, bilişsel beceriler kazandırmak ve etkileşim ve kendini ifade etme becerilerini geliştirmek için idealdir (s.136).

3. *Serbest hareket şarkıları ve etkinlikleri;* öğrencilerin kendilerini hareket yoluyla ifade edebilmelerine imkân sağlayan farklı müzik türleri ve etkinlikleri eşliğinde yaratıcı şekilde farklı hareketler sergilemeyi içerir. Etkinliğin kontrolden çıkmaması ama bir yandan spontane hareketlerin yapılmasını mümkün kılmaya devam edebilmesi için genellikle bir etkinlik yapısı belirlemek gereklidir. Bu üç çeşit etkinlik arasında serbest hareket şarkıları ve etkinlikleri, çocukların kendilerini ifade edebilmeleri için en önemli imkânı sunmanın yanında dil becerilerini, motor becerilerini ve koordinasyon becerilerini teşvik etmede de yararlı olabilir (Ott, 2011: 146).

3.2. Özel Eğitimde Müzik Etkinliklerinin Yer Alması

Müziğin özel eğitim programlarının bir parçası olarak kullanılması, 1800'lerin başına, Jean-MarcGaspard Itard (1775–1838) ve başka uzmanlar tarafından müziğin konuşma ve duyma ile ilgili rahatsızlıkların teşhisinde kullanmasına kadar uzanır. Ayrıca, müziğin bilişsel bozukluğu olan öğrencilere işitme ve konuşma becerilerini kazandırmada etkili olduğu ortaya konmuştur (Solomon, 1980). Müziğin özel eğitimin bir parçası olarak kullanıldığı ilk zamanlarda, engelli öğrencilerin müzikal gelişimleri açısından çok büyük beklentiler yoktu. Bu öğrenciler, başlarda, terapötik ve sosyal bütünleşme amaçları doğrultusunda müzik sınıflarına yerleştirilmişlerdir. Geçtiğimiz 25-30 yılda ise engelli öğrencilere başarılı müzisyenler olma olanağı sağlama fikri giderek daha da yaygınlaşmıştır (Adamek ve Darrow, 2010: 94). Engelli öğrencilere müzik öğretme amacındaki değişikliklerin de ötesinde, hem müzik eğitimi hem de genel eğitim alanlarında günümüzde yararlanılan uygulamaların amacı, öğrencilerin bilişsel, fiziksel veya duyusal eksikliklerini gidermeye çalışmaktan ziyade bu eksiklikleri en aza indirmeye ve güçlü oldukları yanları olabilecek en iyi şekilde iyileştirmeye çalışmaya evrilmiştir. Engelli öğrenciler, okulların veya özel eğitim sınıflarının kapılarının ardında kalmak zorunda bırakıldıkları günlerden beri uzun bir yol kat ettiler. Bu öğrenciler artık toplumsal eğitiminin ve bununla birlikte sanat eğitiminin tüm alanlarında kendilerine yer bulabiliyorlar (Jellison, 2018: 94).

Müzik etkinliklerinin özel eğitimdeki yerinin önemi yapılan araştırmalarda ve eğitimdeki uygulamalarla kanıtlanmıştır. Buna rağmen eğitim ve psikoloji alanında çalışan çoğu kişi müzik etkinliklerini bir terapi gibi görüp uygulama yapsalarda bu konu hakkında çok az bilgiye sahiptirler. Müzik, müzik eğitimi ve müzik terapisi farklı çalışmalar olup disiplinlerarası birliktelik ile birçok tedavi alanında kullanılan, işlevselliği olan, sağlıklı, sağlıksız birçok insanın

hayatını kolaylaştıran yaratıcı bir sanat terapisi gibidirler. Bilhassa da gelişim problemlerinde sıkıntılar yaşayan bireylerin eğitiminde şüphe götürmez bir iyileştirici özelliğe sahip olan müzik vazgeçilmez bir eğitim aracıdır. Bu anlamda; Müzik ile uğraşanlar, müzik eğitimcileri,müziği terapi amacı ile kullanan kişiler;eğitimci, danışman, terapist olarak beraberce çalışma yapabilirler , müzik ile ilgili etkinliklerin daha kaliteli bir şekilde sunulmasını sağlayabilir ve özel eğitim sınıflarına eşsiz katkılarda bulunabilirler.

Müzik eğitimi ve müzik terapisinden kısaca bahsetmek istersek; genel amaçları birbirini tamamlayıcı nitelikte olup ortak hedefleri öğrencinin büyüme ve gelişme sürecini kolaylaştırmaktır, diyebiliriz. (Alley, 1979). Özel eğitim bağlamında müzik eğitimi ile müzik terapisi arasındaki fark, müzik eğitmenleri öğrencileri müzik ile alakalı bilgiler ve beceriler kazandırma ve öğrencilerin müziği değerlendirebilmelerini sağlama alanında uzmanlaştırırken, müzik terapistleri müziği, müzik dışı hedeflere ulaşmak için kullanırlar. (Wilson, 1991). Müzik terapisi, öğrencilerin bilişsel, psikolojik, fiziksel ve sosyo-duygusal gelişimine yardımcı olmayı amaçladığı için özel eğitim hizmetlerinin temelinde bulunan felsefi ilkeleri bünyesinde barındırmaktadır (Daveson ve Edward, 1998: 450).

Bruscia (1989), müzik terapisini "terapistin, danışanının sağlığına kavuşması, müzik deneyimlerini ve bu deneyimler aracılığıyla ortaya çıkan ilişkileri birer dinamik değişim gücü olarak kullanmasına yardımcı olduğu, sistematik bir müdahale süreci" olarak tanımlamıştır (s.47). Müzik deneyimleri arasında şarkı söyleme veya seslendirme, çeşitli perküsyon ve melodik enstrümanlar çalma ve müzik dinleme yer alabilir. Çocuklar pasif olarak müzik dinleyebilse de daha çok aktif olarak müzik üretme eylemi ile meşgul olurlar. Müzik terapisini bir uzmanlık alanı olarak tanımlarken müzik terapisi ile müzik eğitimini birbirinden ayırmak faydalıdır. Müzik eğitiminin amacı, bireyin müzik hakkında daha fazla bilgiye sahip olmasını sağlamak ve müzik aleti çalma becerilerini geliştirmektir. Müzik eğitiminin aksine, müzik terapisinin amacı ise müzik deneyimleri aracılığıyla bireyin psikolojik işlevlerini geliştirmektir. Müzik terapisinin hedefleri dikkat, konsantrasyon, dürtü kontrolü, toplumsal işlevler, özgüven, kendini ifade etme, motivasyon ve kavrama alanlarında gelişim elde etmek olabilir. Müzik terapisti için danışanın şarkıyı notalarına uygun şekilde söyleyip söylememesinin önemi yoktur çünkü derin bir psikolojik süreç olan bireyin sesini kullanarak kendisini yaratıcı bir şekilde ifade etmesine odaklanılır (Pellitteri, 2000: 380).

Müzik terapi süreci, fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal vb. birçok alanda gelişim sürecine katkı sağlamak için müzik ve seslerin bir bütün içerisinde kullanılmasıdır (5). Örneğin zihinsel engelli bireyler müzikal süreçler içerisinde genel olarak başka bir öğrenme performansına ihtiyaç duymamaktadır. Bu durum, öğrenme motivasyonunun üst düzeye çıkmasına, öğrenme esnasındaki sıkıntının ise en aza inmesine imkân vermektedir. Mesela bir şarkı öğrenme aşamasında ya da müziğe el çırparak eşlik ederken eş zamanlı olarak göz kontağının artması, dikkat süresinin uzaması, söylenenleri rahatlıkla takip edebilme, sözel taklit yeteneğindeki olan gelişme, hafızanın güçlenmesi, ince el becerilerinde ve duyduğu sesleri ayırt etmesinde gelişmeler görülebilmektedir. Söz konusu becerilerin gelişimi klasik yöntemlerle daha uzun bir zaman alabilirken, müziğin gücü bu sürenin aza indirgenmesine yardımcı olur. Hooper (2002) tarafından yapılan çalışmada, 34 ve 50 yaşlarında öğrenme güçlüğü ve bazı agresif tavırları bulunan iki kadına uygulanan müzik terapi seanslarının, yaşıtları ile iletişimleri üzerinde oluşturduğu etki anlaşılmaya çalışılmıştır. 10 seans müzik terapi uygulaması sonrasında, katılımcıların olumlu davranışlarında gelişmeler görülmüş, olumsuz davranışlar üzerinde ise azalmalar belirlenmiştir (Güven, 2011:710-711)

Müzik sadece eğitim veya eğlence değildir. Müzik, terapi amacıyla kullanılan çok önemli işlevi olan bir eğitimdir. Bu anlamda, bu eğitimi verirken gerekli eğitimi almış profesyonel bir terapötik ilişki uzmanı, müzik eğitimcisi, aile birlikte çalışmak zorundadır. Terapistin huzurlu ve iş bilir yapısı, yargılayıcı olmayan bir tavra sahip olması ve iyi iletişim becerileri çok önemlidir. Bir çocuğun temelde yatan bir ihtiyaçlarını ancak uzman kişiler belirleyebilir.

Müzik terapisi, çeşitli engellilikleri ve farklı ihtiyaçları olan çocuklar için klinik bir tedavi çeşidi olarak kullanılabilir (Boxill, 1985; Nordoff ve Robbins, 1983). Müzik terapistleri, doğrudan klinik hizmet sunarak ve öğretmenlere ve diğer uzmanlara danışmanlık hizmeti vererek özel eğitim programlarına katkıda bulunabilirler (s.382). Bununla birlikte, müzik terapisi sadece bir boş zaman etkinliği değil, aynı zamanda gelişmiş bir psikolojik tedavi yöntemidir. Bu nedenle, müzik terapisinin, psikolojik danışmanlık hizmetlerinde kullanılması daha uygundur. Psikologlar ve özel eğitimciler müzik terapisinin etkinliği ve çok yönlülüğü hakkında daha fazla bilgi edindikçe, müzik terapisinin BEP tedavi planlamasına dahil edilmesi daha olasıdır (s.387-388). Müzik terapi danışmanı, doğrudan klinik yöntemler yoluyla veya çok disiplinli bir ekip ile istişare yoluyla çeşitli işleyiş alanlarında gelişimi hızlandırabilir. Psikoloji ve eğitim alanında çalışan kişilerin müzik terapisinin çeşitli faydaları hakkında

bilgi sahibi olmaları ve müzik terapisini özel eğitim programlarına dahil etmeye yönelik çalışmalarda bulunmaları önemlidir (Pellitteri, 2000: 390).

Müzik terapistinin öğrencilerin temel müzik kavramlarını öğrenme aşamalarını değerlendirmesi, ekip içerisinde öğrencilerin yaşadığı zorluklar ve sahip oldukları beceriler ile alakalı farkındalığın artmasını sağlayabilir. Müzik terapistinin öğrencilerin ritmik yeteneklerini değerlendirmesi, hareket ritmik koordinasyona bağlı olduğu için çocukların hareket kabiliyetlerinin farklı yönlerini anlamlandırmaya yardımcı olabilir. Bir öğrencinin bir vuruşu (sabit bir ritmik tempoyu) ne kadar süre devam ettirebildiği, doğaçlama etkinlikleri sırasında terapist tarafından müzikte gerçekleştirilen değişimlere ne derece ayak uydurabildiği veya doğaçlama müzikal etkileşimlerde ritmik değişiklik ve gelişimleri ne derece başlatabildiği veya devam ettirebildiği verileri ile öğrenciler hakkında bilgi edinilebilir. Müzik terapisti çocukların seslendirme yeteneğini ve ses oyunu oynayabilme kabiliyetini değerlendirdiğinde, bu, öğrencinin konuşma öncesi yetenekleri konusunda diğer ekip üyelerinin farkındalığını artırır ve hem müzikal etkileşim yoluyla hem de her bir ekip üyesinin kendi uzmanlık alanında yer alan diğer yöntemler aracılığıyla bu yetenekleri geliştirmek için bir plan yapılmasına yardımcı olabilir (Daveson ve Edward, 1998: 454).

Özerkliği teşvik eden kapsamlı bir müfredatta, her yaştan ve farklı tür ve seviyelerde engeli olan öğrenciler; hedefler, eylemler ve sonuçlarla ilgili soruların nasıl sorulacağını ve bunlara nasıl yanıt verileceğini öğrenerek belirli bir derece özerkliğe sahip olabilirler (Wehmeyer, 2007; Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug ve Martin, 2000). (…) Bu durum müzik eğitimine uyarlandığında, öğrenciler, «Ne tür müzik öğrenmek istiyorum?», «Şimdi hangi müzik aletini çalabilirim/ hangi şarkıları söyleyebilirim?», «Müzik yeteneğimi geliştirmek için nelerin değişmesi gerekiyor?», «Bu değişimleri gerçekleştirmek için benim elimden ne gelir?» ve «İlerleme sağlıyor muyum?» gibi sorular sorup bu sorulara cevap verebilir. Bu öğrenciler, müzik öğretmenleri ve velilerinin rehberliğinde, müzik deneyimleri çerçevesinde farklı seçenekleri değerlendirmeyi ve kararlar vermeyi öğrenebilirler. Öğrenciler, yetkinliklerini ve özgüvenlerini artıracak müzik becerileri edinebilir ve bu durum, söz konusu öğrencilerin, hayatlarının geri kalanında müzik etkinliklerine katılım ile alakalı verecekleri gerçek kararlarda onlara yardımcı olabilir (s.82). Bu öğrencilerin kaynaştırma sınıflarında, akranlarının keyif aldığı eğitici müzik etkinliklerinde rol alarak özerkliği tecrübe etmeleri, yeterlilik göstermeleri ve bireysel tercihler yapmaları sayesinde sınıf arkadaşları ile nasıl olumlu etkileşimler gerçekleştirebi-

leceklerini öğrenmeleri beklenir. Müzik müfredatındaki akademik ve sosyal hedeflerin büyük kısmı, iş birliği ve iletişim gerektirir (s.83). Müzik, müzik terapisinde hedef davranışları (örn. direktifleri takip etme, otokontrol) kazandırmak için bir stratejik bir araç olarak kullanılır ve bu davranışlar, müzik terapi alanında yapılan araştırmaların ortak odak noktasıdır (Brown ve Jellison, 2015; Jellison, 2018: 85).

4. Özel Eğitimde Öğretmen Modeli

Birçok yeni öğretmenin karşılaştığı yoğun hazırlık göz önüne alındığında, sınıfta öğretmen başarısını sağlamak için gerekli olan bu alanlardaki bilgi ve becerileri belirlemek çok önemlidir. Bu temel bilgi ve becerileri belirlemek için, özel eğitim öğretmenlerinin sınıfta ne kadar etkili olduğuna bakmak yararlıdır. Ek olarak, daha deneyimli, uzman özel eğitimcilerle yapılan çalışmalar, öğretmen çalışmalarının başlamasından elde edilen bulguları yansıtır ve hangi uygulamaların etkili öğretmenleri daha az başarılı akranlarından ayırdığına dair daha incelikli bir anlayış sağlayabilir (Mastropieri, Scruggs ve Mills, 2011: 50).

Uzman özel eğitim öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmada, Stough ve Palmer (2003) öğretmenler bireysel öğrencilerin öğrenme özelliklerine ilişkin kapsamlı bilgileri, dersler boyunca öğretimsel kararlar vermek için kullandıklarını bildirmişlerdir. Öğretmenler, engelli etiketleri açısından öğrencileri düşünmese de öğrencilerinin akademik ve davranış ihtiyaçlarını anlamak için bunu bir "atlama yeri" (s.214) olarak kullanmışlar. Her öğrencinin bireysel öğrenme ihtiyaçları ve yaklaşımları hakkındaki ayrıntılı bilgi, uzman özel eğitim öğretmenlerinin öğretimlerini bu ihtiyaçları karşılayacak şekilde uyarlamalarına olanak tanımış. Öğrencilerinin böylesine derinlemesine, bireyselleştirilmiş bilgileri olmasa öğretmenler öğrencilerinin ihtiyaç duyduğu bireyselleştirilmiş eğitimi sağlayamayacaklarını bildirmişleridir (Mastropieri ve diğerleri, 2011: 50).

Özel gereksinimli çocukların okullarının işlevlerinde zamanla değişiklikler meydana gelse de çocuğun hayata hazırlanması ve sosyalleşmesi süreci hala önemli bir konumda yer almakta ve hep aynı olmaktadır. Eskiden beri okulun sadece öğretmenlerin bilgi verdiği bir eğitim kurumu olma algısı, günümüz dünyasında modern teknolojinin de yardımıyla öğretmenin rolünü ve önemini daha da arttırmıştır. Bu düşünce doğrultusunda eğitimin ne okulsuz ne de öğretmensiz olamayacağı aşikardır. Bilhassa özel eğitimde öğretmen rolü daha da farklılaşmaktadır.

Buna karşılık özel eğitim kurumlarının az sayıda olması, kurumlarda yaşanan araç-gereç eksikliği, fiziksel koşulların öğrenci ihtiyaçlarına cevap verme konusundaki yetersizliği gibi durumlar bu kurumda çalışan öğretmenleri zor durumda bırakmaktadır. Öğretmenler, özel eğitim alanında bilgi ve deneyimli olsalar bile bu sorunlar nedeni ile güçlükler yaşamaktadırlar (Billingsley ve Cross, 1991; Fimian, 1986; Gündüz, 2015: 87).

Özel gereksinimli bireylerin eğitiminin etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için özel eğitim okullardaki öğretmenlerin özel eğitime ihtiyacı olan bireylere nasıl eğitim verecekleri hakkında bilgilenmeleri, hazırlanacak olan bireysel eğitim planı (BEP) ve bireysel öğretim planın (BÖP) bu bireylere göre düzenlenmesi, diğer öğrencilerle etkileşiminin sağlanması için ortam hazırlanması ve bulundukları ortama ayak uydurabilmeleri için gerekli fiziksel ve sosyal çevrenin hazırlanması gibi konularda bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu konuda öğretmenlere düşen sorumluluk Millî Eğitim Bakanlığı (1982) tarafından "Eğitimin niteliğinin yükseltilmesinde, insanların ve toplumun geliştirilmesinde öğretmenin rolü çok büyük ve önemlidir" şeklinde açıklanmıştır. Her eğitim alanında olduğu gibi bir eğitim alanı olan müzik eğitiminin de geliştirilmesinde öğretmenin rolü çok önemli olmakla birlikte, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerle çalışan müzik öğretmenlerinin de aldıkları eğitimi özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere göre düzenlemesi, özverili ve yenilikçi yaklaşımlarla eğitim vermesi gerektiği ayrıca, öğretmen tutumlarının öğrenci üzerinde etkisinin büyük olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle Eğitim Fakültelerinin Müzik Öğretmenliği Programlarında özel eğitim içerikli dersleri almış olması gerektiği düşünülmektedir (Düzbastılar ve Eyüpoğlu, 2019: 385).

Özel eğitim öğretmenleri, özel ihtiyaçları olan öğrenciler için en az sınırlandırılmış eğitim ortamını tasarlarken genellikle farklı müfredat modellerinden yararlanırlar. Bu, çoğunlukla mevcut genel eğitim müfredatına paralel bir müfredat oluşturmayı içerir (Hammel, 2017: 11).

Zihinsel, işitme, görme engelli ve otistik çocuklar için açılan kurumlarda sınıflarda hizmet veren öğretmenlerin çoğu farklı branşlardan gelen öğretmenlerdir. Bu durum, öğretmenleri hiç tanımadıkları, özelliklerini bilmedikleri çocuklarla karsı karsıya bırakmakta, çoğunlukla bu çocuklardan düşük beklentileri, eğitim ve öğretim ortamını olumsuz yönde etkilemektedir. Gerekli bilgi ve deneyim olmadan farklı özelliklerdeki çocuklarla çalışmanın öğretmenler için çok yıpratıcı ve yorucu olduğu açıktır (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001). Özel eğitim öğretmenleri, diğer öğretmenlere göre daha çok mesleki tükenmişlik yaşamakta (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 1998) ve ba-

zıları meslekten ayrılmaktadır (Nichols ve Sosnowsky, 2002). Billingsley ve Cross'a (1991) göre bu öğretmenlerin mesleklerini terk etmelerinin sebebi ise çalıştıkları öğrenci grubunun özellikleridir. Özel eğitim kurumlarının sayıca azlığı, bu kurumlardaki araç-gereç eksikliği, fiziksel koşulların öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermede yetersiz kalması bu kurumda çalışan öğretmenleri zor durumda bırakmaktadır. Öğretmenler, özel eğitim alanında bilgi ve deneyimli olsalar bile bu sorunlar nedeni ile güçlükler yaşamaktadırlar (Billingsley ve Cross, 1991; Fimian, 1986: 87; Gündüz, 2015:87).

Müzik, engelli öğrenciler için oluşturulan özel eğitim programlarında uzun süredir rol oynuyor olsa da günümüz okullarındaki kaynaştırıcı uygulamalar sebebiyle müzik eğitmenleri, öğrencilerinin eğitimi hususunda geçmişe kıyasla çok daha büyük bir sorumluluğa sahiptirler. Her ne kadar görev tanımları farklılık gösterebiliyor olsa da müzik eğitmenleri, en ağır engellilik durumlarına sahip öğrencilerden üstün zekalı öğrencilere kadar farklı zekâ seviyesindeki çocuklar ile birlikte çalışır. Böylesine geniş bir zekâ seviyesi yelpazesinde öğrenci ile etkili bir şekilde çalışmak için gereken bilgi tabanı her yıl genişlemektedir. Müzik eğitmenleri, diğer okul çalışanları ile birlikte sürekli olarak eğitim, iş birliği ve danışma faaliyetlerine katılım sağlayarak ve alanda yayımlanan dergilerdeki uygun okumaları takip ederek kendilerini hazırlayabilirler. Engelli öğrencilerin eğitim hakları sorgulanmamalıdır. Müzik eğitmenleri olarak, yeni ve inovatif eğitim stratejileri geliştirerek ve öğrenci çeşitliliğinin kabulü ve kucaklanması konusunda rol model olarak kaynaştırıcı eğitim ideallerimizi pratiğe dökmek için mücadele ediyoruz (Jellison, 2018, 107).

Özel ihtiyaçları veya karakter özelliklerine bakılmaksızın her öğrenci, güçlü müziksel becerilere ve farklı öğrenme kapasitelerine sahip olabilir. Müzik öğretmeninin amacı, öğrencilerinin güçlü yönlerini belirlemek ve bilhassa, müzik eğitimine katılımlarını sağlamak amacıyla her bir öğrencisi için kişiselleştirilmiş yöntemler geliştirerek öğrencilerin potansiyellerini kullanmasını sağlamaktır (Bernstorf, 2001: 36; Ruokonen, Pollari, Kaikkonen ve Ruismäki, 2012: 406) (s.3). Müzik eğitiminde, kişiselleştirilmiş öğrenme görevlerini planlamak ve uyarlamak (örn. sıralamalarını ayarlayarak) mümkündür, böylece söz konusu öğrenme görevleri ile daha önce edinilen beceriler ve bilgiler arasında somut bir bağlantı kurulabilir (Kivijärvi, 2012: 422). Öğretmenin müzikle ilgili öğrenim görevlerini çeşitlendirme yetkinliğine sahip olması kritik bir öneme sahiptir (Kaikkonen, 2016: 6).

İş birliği, sadece iletişimden ibaret değildir. İş birliği, farklı alanlarında faaliyet gösteren uzmanların, çocukların eğitim kalitesini artırmak için yaptıkla-

rı çalışmaları bilinçli bir şekilde koordine etmek için gösterdiği çabadır. İster resmi ister gayri resmi görüşmeler yoluyla olsun; ebeveynler, özel eğitimciler, müzik terapistleri ve diğer uzmanlar arasında bilgi alışverişi yapılması, müfredat planlaması ve verilen eğitim ile alakalı kararlar alınması süreçlerinde kritik bir öneme sahiptir. Engelli öğrenciler ise bu karar alma süreçlerine katkıda bulunmak için kendi ilgi alanlarını, tercihlerini ve seçimlerini, bunların yanı sıra belirlenen hedeflere başarıyla ulaşmak için kullanılabilecek ve etkinliklere katılım sağlayabilmelerine yardımcı olabilecek yöntemler hakkındaki fikirlerini belirtebilirler (Jellison, 2018: 86).

Öğretmenler müzik eğitimi programlarını planlarken, değişiklikler yapabilir bireye göre düzenleme oluşturabilirler. Öğrencilerin sınıf içinde akran desteği arak yeri geldiğinde yetişkin desteği alarak mevcut programı heran yeniden düzenleyebilirler. Müzik eğitiminde kazandırılacak hedef davranışları, becerileri süreci, kendisi belirleyebilir, öğrencilerin eğitime olumlu yanıt verebilmesi için alternatif eğitimler sunabilirler. Bu eğitimler öğrencinin bireysel gereksinimlerine göre zorluk seviyelerine göre şekil alabilir. Grerektiğinde öğretmen sınıf ortamını değiştirebilir ve özel sınıf statüsü hazırlayabilir.

Bütünleşik müfredat kavramı, özel eğitimli çocuğun akademik ve özel ihtiyaçlarına bakıldığında özellikle önem arz eder. İyileştirilmeye ihtiyaç duyulan biri için geliştirilen, tüm düşünce süreçlerini eğitmeye odaklanan ve daha fazla araç ve teknoloji kullanan bir müfredat, özel eğitim öğrencisinin düşünce sürecinin gelişmesine olanak tanır. (s.56). Bir müfredatın içeriği önemli olsa da müfredat geliştirme süreci de aynı derecede önemlidir. Risk altındaki ve engelli çocuklar için müfredat geliştirme süreci zihinsel, bilişsel ve bedensel engellerden kaynaklanan bireysel farklılıklar kavramına dayandığında, stratejiler ve etkinlikler daha düşünceli planlanabilir. Büyük olasılıkla, daha başarılı sonuçlara sahip olacaklar. Müdahaleciler ve müfredat planlayıcıları bunun çok farkında olmalıdır (Sacks, 2009: 56).

Olumlu aile-okul-toplum ilişkileri öğrenci başarısıyla ilişkilidir. Ebeveynlerle başarılı ilişkiler kurmak, öğretmenlerin ustalaşması için önemli ama zor bir görevdir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının engelli çocuklar da dahil olmak üzere tüm çocukların ebeveynleriyle iş birliğine dayalı ilişkileri nasıl geliştireceklerini öğrenme fırsatlarına ihtiyaçları vardır (s.117). Öğretmenler, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine dahil olma kararlarında önemli bir rol oynar (Dauber ve Epstein, 1993). Ebeveyn katılımını teşvik eden ve engelli çocukların ebeveynleriyle olumlu ilişkiler kuran öğretmenler, bu ebeveynlerin çocuklarının eğitimine yapıcı bir şekilde katılmaları için gereken desteği sağ-

lamak için daha iyi bir konumdadırlar (Colarusso ve O'Rourke, 2007; Forlin ve Hopewell, 2006). Veli katılımı ile başarılı öğrenci sonuçları arasındaki bağlantının önemi göz önüne alındığında, okul çalışanlarının, özellikle öğretmenlerin, olumlu ilişkiler kurma becerilerini geliştirmeleri önemlidir. Destekleyici ilişkileri geliştirmek, ebeveyn-öğretmen iş birliğini güçlendirmenin merkezinde yer alır (Dinnebeil, Hale ve Rule, 2000). Öneminin kabul edilmesine rağmen, öğretmenler ve ebeveynler arasındaki iş birliğini başarmak zor olmaya devam ediyor (Collier, Keefe ve Hirrel, 2015: 118).

5. Engelli Çocuklar ve Müzik

Günümüzde Müzik eğitimi engelli çocukların eğitiminde daha çok kullanılmaktadır. Öğretim şekilleri farklı olsa da müzik öğretmenleri farklı yapıdaki engelli eğitiminde sürekli yenilikler aramakta araştırmalar yapmaktadırlar. Her yıl bu konudaki veri tabanı artmakta, bilgiler paylaşılmaktadır. Müzik eğitimcileri sürekli eğitim içerisinde iş birliği ve danışma çabalarına katılarak ve araştırmaları takip ederek kendilerini eğitime hazırlamaktadırlar. Engelli öğrencilerin eğitim haklarındaki olası eksiklikler sorgulanmalı, Müzik eğitimcileri olarak yeni ve yenilikçi öğretim stratejilerini öğrenme zorunluluğu oluşmaktadır.

Ampirik, kuramsal ve pedagojik kaynaklarda ortaya konan bilgiler, engelli çocukların müzik deneyimlerinin aşağıdaki durumlarda iyileştirilebileceğini göstermektedir:

- Kaliteli, esnek ve erişilebilir bir müzik müfredatı hazırlandığında, eğitim uygulamaları etkili olduğunda, öğrenciye özel uyarlamalar sadece olması gerektiği kadar "özel" olduğunda ve öğrencilerin gösterdiği gelişim kayıt altına alındığında.
- Gelişimini normal bir şekilde sürdüren çocuklar ile birlikte kültürel-normatif müzik deneyimlerini tecrübe edebilmeleri, toplumsal olarak değer verilen roller üstlenebilmeleri ve toplumsal olarak değer verilen etkinliklere katılım sağlayabilmeleri, günlük hayatın sıradan bir parçası olduğunda.
- Çocukların hür iradeleri; kendilerini güvende ve korunmuş hissettikleri, özerkliği deneyimleyebildikleri, kabiliyetlerini kullanabildikleri ve müzik, müzik yapımı ve hayatlarındaki diğer müzik ile ilgili etkinlikler hakkında kararlar alabildikleri müzik ortamlarında teşvik edildiğinde.
- Kaynaştırıcı müzik ortamlarında özel ihtiyaçları olan çocuklar ve bu çocukların "diğer" akranları arasında sık, olumlu ve karşılıklı etkileşimler gerçekleştiğinde.

- Bireyselleştirilmiş bir müzik eğitim programının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi; ebeveynler/veliler, uzmanlar, çocuğun hayatındaki diğer önemli kişiler ve (uygun durumlarda) çocuk arasında iş birliği ve eşgüdümlü bir çaba sonucu gerçekleştiğinde (Jellison, 2018: 74).

Hem müzik eğitmenleri hem de müzik terapistleri öğrencileri müzik yapmaya teşvik ediyor olsa da bu iki disiplinin hedefleri birbiriyle farklılık gösterir. Bu iki uzmanlık alanı, öğrencilerin müzikal becerilerini geliştirmeyi amaçlamaları bakımından birbiriyle paralellik gösterirler. Ancak, bu iki disiplin arasındaki en önemli fark, ulaşmaya çalıştıkları hedeflerdir. Müzik eğitmenleri öğrencilere müzikal bilgi ve beceriler kazandırma ve öğrencilerin müziği değerlendirebilmesini sağlama konusunda uzmanlaşırken, müzik terapistleri ise müziği daha çok fiziksel, sosyal ve duygusal gibi farklı alanlardaki müzik dışı hedeflere ulaşmak için kullanırlar (Adamek ve Darrow, 2010; Daveson ve Edwards, 1998; Jellison 2018: 95).

6. Sonuç

Günümüzde Dünya Sağlık Örgütünün (DSÖ) raporuna göre, dünyada en az 1 milyar kişi çeşitli yeti yitimi durumuna sahip. Yani bu kadar insan yaşamlarını sürdürürken engellerinden dolayı zorluklar yaşamaktadır. Sadece işitme, görme, otizim, spastik vs. gibi engeller olarak görmememiz gereken bu engelliliklere günümüzde kassal , psikolojik engellerden dolayı yaşanan engellerde ilave oldu. Engel durumu artarken esasında teknolojide gelişti ve bütün bu engel olarak görünen davranışlara has özel eğitimlerde oluştu. Geçmişte engelli insanlar sağlık durumlarını ifade edemezken ve sağlık koşulları sağlayamazken günümüzde her şey daha farklı bir bakış açısı ile ele alınmaya başlandı. Engelli insana sadece sağlık açısından değil, eğitim, istihdam vs. açısından da destek olunmaya başlandı. Her toplumun gelişmişlik düzeyi derecesinde destek verilen engelli yaşantısında sorunlar tek tek ele alınmaya ve platformlar kurulmaya başlandı.

2015 Binyıl Kalkınma Hedefleri incelendiğinde; beklentilere cevap verebilecek, engelli vatandaşların daha iyi eğitim alabilecekleri daha kaliteli yaşam sürebilecekleri koşullar sağlanmaya çalışılmıştır. Günümüzde ise; engelleri ortadan kaldıracak, yeni bir engel oluşturmayacak şekilde çalışmalar yapılmaya çalışılmakta, destek eğitimler oluşturulmaktadır.

Engelli insanların hayatlarını iyileştirmeye yönelik ilerici politikalar ve programlar için bulgu sağlamak ve Mayıs 2008'de yürürlüğe giren Engellilerin

Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesinin uygulanması kolaylaştırmak amacıyla Dünya Sağlık Örgütü ve Dünya Bankası Grubu ortaklaşa "Dünya Engellilik Raporu"nu ortaya koymuştur. Bir dönüm noktası teşkil eden bu uluslararası anlaşma, engellilikten kaynaklı sorunların çözümünün bir insan hakları ve kalkınma önceliği olduğu kanaatini pekiştirmektedir. Dünya Engellilik Raporu, engelli insanların ve bütün toplumun faydalanması adına; engelleri ortadan kaldıracak koşullar yaratmak, rehabilitasyon ve destek hizmetlerini geliştirmek, yeterli sosyal koruma sağlamak, kapsayıcı politikalar ve programlar oluşturmak, var olan ve yeni standartlar ile yasaları yürürlüğe sokmak için bütün ilgili paydaşlara -hükümetlere, sivil toplum örgütlerine ve engelli insanların örgütlerine- atılacak adımlar önermektedir (Dünya Engellilik Raporu, 2011).

Bu bağlamda öneriler düşünülürken;

1. Öncelikle engeli olan insanlar için, her türlü sağlık koşullarından yararlanmayı gerektiren yasaların yeniden ele alınması, günün koşullarına göre yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Geçmişte genel olarak bakılan engelli sağlık hizmetleri koşulları günümüzde birebir yaşanan engelin adı ile anılmaktadır. O zaman her engelin tedavi süreci farklı olduğuna göre hizmetleri de farklı, tedavi süreçleri de farklı ve uygulanan yöntemlerde farklı olmaktadır. Günümüzde uygulanan yöntemlerin tek tek ele alınarak ulusal ve uluslararası platformlarda karşılıklı, eğitim açısından, sağlık açısından, kurumsallaşma vs açısından karşılaştırılmaları yapılmalı ortak bir sistem oluşturulmalıdır.
2. Engeli olan insanlar için kurumların işleyişlerinin yeniden ele alınması, rehabilite merkezleri, eğitim merkezleri, sağlık kurumları vs. beraberce iş birlikli bir çalışma sunmalı. Bu kurumlarda görev alacak personel en üst kademesinden en alt kademesine kadar herkesin vereceği eğitim ve şeklinin içeriği kontrol edilmeli gerekirse görevlileri destekleyici ek programlar yapılmalıdır.
3. Üniversitelerde Özel Eğitim Bölümlerinde "her engelin engeline göre eğitim planlaması" gerekliliği ele alınmalı, koşulları sağlayıcı destek programları oluşturulmalıdır.
4. Bugüne kadar engelli bireye sahip ailelere destek programlarının eksikliği ifade edilirken, ailelere psikolojik destek sunmak, çocukları ile beraber eğitime almak, ailenin bütçesine özel tedavi ve eğitim için katkıda bulunmak gerekliliği bilinmektedir. Bu konuda aile ile gerekli bakanlıklar arasında bağlantı kurmak çok önemli olmaktadır. Engelli bireyi yok saymak, engelli bireye sahip aileye destek olmamak toplumda kayıplara yol açmaktadır. Gerek devlet

kurumlarında gerekse özel kurumlarda karşılaşılan engellerin azaltılması hem engelli bireyi rahatlatacak hem de aileye soluk aldıracaktır. Problemin çözüm noktasına erişilebilirlik, engelli birey, aile, kurumlar arası doğru planlamalar olumlu sonuçlar ortaya çıkaracaktır. Engelli, engelsiz herkesin toplumda kaynaşma içerisinde oluşumlarda bulunulmasını sağlamak toplumların refaha ermesinde çok önemlidir.

5. Hiçbir birey engelli olarak dünyaya gelmek istemez. Engelli insanların yaşadıkları sosyalleşme ve kültürleşme anlamında yapılacak kaynaşma eğitimlerinin önemi büyüktür. Bu anlamda kurumlarda planlamalar, programlar yapılırken engelli insanların kendi yaşıtlarıyla, toplumla iç içe olmaları olabildiğince desteklenmeli ve sağlanmalıdır. Engelli insanlar uzak durulması gereken kişiler olarak değil de destek vermemiz gereken daha da özel davranışları geliştirmemiz gereken kişilerdir.
6. Her engelde düzeltilebilecek sağlık koşulları neticesinde ve verilecek eğitim oranında iş gücü topluma kazandırılmaları anlamında önemini göstermektedir. Engelli insanların mağduriyetinin olmaması için her kurumun destekleyici çalışma planının ve kadroya alma eyleminin gerçekleşmesi gerekmektedir. Çalışma koşullarının engelli bireye göre özel yapılması, engelli insanlara sorumluluk verilmesi, güvenilmesi, destek verilmesi ötekileştirmeyi ortadan kaldırır ve kaynaşmanın en güzel örneğini ifade eder.

Bu konuda yapılmış olan araştırmaların sonuç, öneri kısımlarına bakıldığında hemen hemen hepsinde çok güzel topluma kazandırılma için ifadeler gözlemlenecektir.

"İlköğretim Okullarında Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Sosyolojik Bir Araştırma (Denizli Örneği)" ile ilgili araştırmasında Nefise TÜRK'ün sonuçlarına göre, engelliler ile ilgili sorunların oluşmasını engellemek için alınması gereken tedbirler de şu şekildedir: 1.Ailelerin bilinçlendirilmesi 2.Okullarda rehber öğretmenin olması 3.Okulun fiziki şartlarının düzeltilmesi 4.Sınıflara eşit dağılım yapılması 5.Planlı programlı bir şekilde yönetmeliğin uygulanması 6.Uzman öğretmen yetiştirmek 7.Öğretmenlerin madden ve manen desteklenmesinin sağlanması 8.Öğretmenlerin iş yoğunluğunun azaltılması (Türk, 2011:170).

"Eleştirisel Düşünme ve Üstün Yeteneklilik" ile ilgili yazısında Sinan SCHREGLMANN; Üstün yetenekli bireylerin gelişiminde sorumluluk ailelere ve eğitimcilere düşer diyor. Öncelikli olarak üstün yetenekli bir birey ile ilgilendiğiniz için ciddi bir sorumluluğunuzun olduğunu unutmamalısınız. Bu dün-

yadaki en büyük israf, üstün yeteneklerle donatılmış bir bireyin yeteneklerinin farkında olmadan yetiştirilmesi ve potansiyelinin boşa yitip gitmesidir. Bu sebeple eleştirel düşünme gibi önemli bir konuda üstün yetenekli bireylerin zihinsel gelişimlerinin takibi çok önemlidir. Çünkü üstün yetenekli bireylerin eleştirel düşünme becerileri yüksek olursa kişi hayatın her alanında analitik düşünebilecek, var olan durumları etraflıca değerlendirebilecek, mutlu ve "tam" bir hayatı kurmak için içindeki potansiyeli tamamen dışarı çıkarabilecektir (Schreglmann, 2019 :423-424).

Derya Şahin' in "Zihinsel Engelli Bireylerde Görsel Sanatlar Eğitiminin Önemi" araştırmasında; engellilerin eğitiminin, eğitim sistemi içinde her geçen gün daha çok önem kazanması ve de daha fazla zaman ayrılması gereken sanat eğitimi dersleri, özel gereksinimli bireyin; benlik duygusunun gelişmesi, başarı, güven ve cesaret duygularının artması, iletişim gücünün gelişmesi, el-göz ve el-göz-beyin koordinasyonunun artması, motivasyonunun artması, başkaları tarafından onaylanma ve beğenilme güdülerinin doyurulması, yaratıcılığının gelişmesi, kavram bilgisinin artması, bilgi ve becerilerini farklı alanlarda kullanabilme yetisinin gelişmesi, yaşamı sevmesi, hayata bağlanması, hayattan zevk alması ve en önemlisi; "BEN DE VARIM!" diyebilmesi için gereklidir… denmektedir (Şahin, 2015:34-35).

2011 Dünya Engellilik Rapordaki öneriler ise (Dünya Engellilik Raporu, 2011:11-13);

- Bütün sistemlere ve hizmetlere ayrıştırılmamış kurumlarda erişimi sağlamak
- Engelli insanlar için özel programlar ve hizmetler geliştirmek
- Ulusal bir engellik stratejisi ve eylem planı benimsemek
- Engelli insanları dahil etmek
- İnsan kaynağı kapasitesini geliştirmek
- Yeterli finansman temin et ve hizmetlerin insanların bütçesine uygun olmasını sağlamak
- Toplumun farkındalığını ve anlayışını geliştirmek
- Engellilik ile ilgili veri toplama sistemi geliştir
- Engellilik araştırmalarını destekle ve geliştirmek, olarak belirlenmiştir.

Kaynakça

Akçamete, G. Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (1998). Normal ve Engelli Çocuklar ile Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi. *6. Ergonomi Kongresi*.

Akçamete, G. Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde Tükenmişlik İş Doyumu ve Kişilik*. Nobel Yayın Dağıtım.

Alley, J.M. (1979). Music in the IEP: *Therapy/education*. *Journal of Music Therapy,* 16, 111-127.

Artan, İ. (2001). Engelli Çocukların Eğitiminde Etkili Bir Teknik: Müzik. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *21*(2), 43-55.

Ataman, A. (Ed.). (2003). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

Ataman, A. (2005a). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ataman, A. (2005b). *Özel Eğitime Giriş* (2. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim.

Bilir, Ş. (1999). *Özürlü Çocuklar ve Eğitimleri*. Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Yayınları, Ankara.

Billingsley, B. S. ve Cross, L. H. (1991). Teachers' Decisions to Transfer from Special to General Education. *The Journal of Special Education*. *24*(4), 496-511.

Bernstorf, E. D. (2001). Paraprofessionals in music settings. Music Educators Journal, 87(4), 36–41.

Brown, L. S. & Jellison, J. A. (2015). Music research with children and youth with disabilities and typically developing peers: A systematic review. *Journal of Music Therapy,* 49, 335–364.

Bruscia, K. (1989). Defining music therapy. Spring Lake, PA: Spring House Books.Eagle, C. (1978). Music psychology index. Denton, TX: Institute for Therapeutic Research.

Boxill, E. H. (1985). Music therapy for the developmentally disabled. Rockville: Aspen

Collier M, Keefe E.B, and Hirrel L.A (2015). Preparing Special Education Teachers to Collaborate with Families, School Community Journal, 25(1), 117-136.

Colarusso, R., & O'Rourke, C. (2007). *Special education for all teachers* (4th ed.). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. F. Chavkin (Ed.), Families and schools in a pluralistic society (pp. 53–71). Albany, NY: State University of New York Press.

Daveson, B. ve Edwards, J. (1998). A Role for Music Therapy in Special Education. *International Journal of Disability. Development and Education*. *45*(4), Yayınevi: Routledge Doi: 10.1080/103491298 0450407.

Dinnebeil, L. A., Hale, L. M., & Rule, S. (2000). Early intervention program practices that support collaboration. *Topics in Early Childhood Special Education,* 20, 95–104.

Doğan, A. (2019). *Türk Eğitim Tarihi* (1. Baskı). Pegem Akademi, Doi: 10.14527/9786058011434.

Doğutaş, A. (2017). *Özel Eğitim Kurumlarındaki Görsel Sanat Eğitim Uygulamalarının Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dunn, L. M. (Ed.). (1973). *Exceptional Children in Schools*. *Special Education in Transition*. Holt, Rinehartand Winston, Inc.

Dünya Engellilik Raporu (2011). Dünya Sağlık Örgütü - Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 22.01.2022 tarihinde https://static.ohu.edu.tr/uniweb/media/portallar/engelsizuniversite/duyurular/1345/diwnu3i5.pdf adresinden alınmıştır. ISBN: ISBN 978 92 4 068521 5

Düzbastılar, M. ve Eyüpoğlu, G. (2019). Müzik Öğretmenlerinin Özel Eğitime İhtiyacı Olan Öğrencilerin Müzik Öğretimine İlişkin Tutum. *International Journal of Social Sciences and Education Research Online*. 5(4), 384-404.

Ergül, C. Baydık, B. & Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada*

Eğitim Bilimleri, 13(1), 499-522

Farrell, M. (2009). *Foundations of Special Education: An Introduction*. John Wiley & Sons, Ltd., Publication.

Fimian, M. J. (1986). Social Support and Occupational Stress in Special Education. *Exceptional Education, 52*(5), 436-442.

Forlin, C. & Hopewell, T. (2006). Inclusion—The heart of the matter: Trainee teachers' perceptions of a family's journey. *British Journal of Special Education,* 33, 55–61.

Gerber, M. (2011). A History of Special Education, Taylor & Francis, Handbook of Special Education New York: Routledge.

Gündüz, M. (2015). Türkiye'de Devlet Okullarındaki Özel Eğitimle İlgili Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*. *4*(2), 86-95.

Güven, E. (2011). Müzik Dersleri ve Kaynaştırma Uygulaması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. *19*(3), 709-718.

Hammel, A. M. (2017). *Teaching Music to Students with Special Needs: A Practical Source*. Oxford University Press. ISBN 9780190665173

Hooper, J. (2002). Using music to develop peer interaction: an examination of the response of two subjects with a learning disability. *British Journal of Learning Disabilities,* 30, 166–170.

Jellison, J. A. (2018). *Inclusive Music Classrooms and Programs, Special Needs, Community Music, and Adult Learning: An Oxford Handbook of Music Education*. Oxford University Press: volume 4.

Kaikkonen, M. (2005). Musiikinopetuksen ja kuntoutuksen risteyksessä [Music education and music therapy]. In M. Kaikkonen & K. Uusitalo (Eds.), Soita mitä näet: Kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa [Play what you see: Figurenotes in education and therapy] (pp. 75–114). Helsinki, Finland: Kehitysvammaliitto.

Kaikkonen, M. (2011). Special music education as a positive cultural revolution. In H. Ruismäki & I. Ruokonen (Eds.), Design learning and well-being: 4th International Journal of Intercultural Arts Education Conference (pp. 125–133). Research Reports 331. Helsinki, Finland: University of Helsinki.

Kaikkonen, M. (2016). *Everyone Has the Potential to Learn Music.Chapter 1, Exceptional Pedagogy for Children with Exceptionalities International Perspectives*. Oxford University Press: New York.

Kivijärvi, S. (2012). Project disabled people as musicians: A systemic approach. *Procedia: Social and Behavioral Sciences,* 45, 416–427.

Mastropieri, M. Scruggs,T .E. and Mills. (2011). S.,Special Education Teacher Preparation , Taylor & Francis ,"Handbook of Special Education " New York:.Routledge Press.

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). *Özel Eğitim Okullarında Özel Eğitim Hizmetleri Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Görme, İşitme, Ortopedik ve Eğitilebilir Zihinsel Engelliler İlköğretim Okulları Örneği)*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (Earged), http://www.aydinarge.com/Arge /2017/arastirmalar/kitaplar/10.pdf.5.4.2017.

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı. (2001). Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği Olan Çocuklar Eğitim Programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı. (2011), Çocuk Gelişimi ve Eğitimi - Özel Eğitimde Temel İlkeler, 141EO0040, Ankara: Milli Eğitim Yayınları. 01.01.2022 tarihinde http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/%C3%96zel%20E%C4%9Fitimde%20Temel%20%C4%B0lkeler.pdf adresinden alınmıştır.

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. *Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Web Sitesi*. 15.15.2021 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf adresinden alınmıştır.

Nichols, A. S. & Sosnowsky, L. (2002). Burnout Among Special Education Teachers in Self-Contained CrossCategorical Classrooms. *Teacher Education and Special Education*. *25,* 71-86.

Nordoff, P. & Robbins, C. (1983). *Music therapy in special education*. St. Louis: Magnamusic–Baton .

Oral, A. Aydın, R. Ketenci, A. Akyüz, G. Sindel, D. ve Yalıman, A. (2016). Dünya Engellilik Raporu: Türkiye'de Engellilik ile İlgili Konuların Analizi ve Fiziksel Tıp ve Rehabilitasyon Tıp Uzmanlığının Katkıları. *Turk J Phys Med Rehab*. *1*(62), 83-97.

Ott, P. (2011). *Music For Special Kids: Music al Activities. Songs, Instruments and Resources*. Jessica Kingsley Publishers.

Özdoğan, B. (2000). *Çocuk ve Oyun Çocuğa Oyunla Yardım*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özsoy, Y. Özyürek, M. ve Eripek, S. (2002). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar: Özel Eğitime Giriş*. Karatepe Yayınları.

Özyürek, M. (2005). *Bireysel Farklılıkları İnceleme*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Pellitteri, J. (2000). Music Therapy in the Special Education Setting, Taylor and Francis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 11(3-4), 379-391.

Ruokonen, I. Pollari, S., Kaikkonen, M. & Ruismäki, H. (2012). The Resonaari Special Music Centre as the developer of special music education between 1995-2010. *Procedia: Social and Behavioral Sciences,* 45, 401–406.

Sacks, A. (2009). *Special Education: A Reference Book for Policy and Curriculum Development,* Grey House Publishing, Inc.

Salderay, B. (2008). Türkiye'deki Zihin Engelliler İş Okullarında Görsel Sanatlar Dersinin Öğrencilerin Beceri, Davranış ve Meslek Edinimindeki Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.

Salderay, B. (2014). Özel Eğitim Sürecinde Görsel Sanatlar Uygulamalarının Önemine İlişkin Aile Düşünce Yapılarının Değişimi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*. *3* (3), 87-101.

Schreglmann, S. (2019). "Eleştirel Düşünme ve Üstün Yeteneklilik" Bölüm 21, Eğitim Bilimler Alanında Araştırma Makaleleri, Gece Akademi.

Stough, L. & Palmer, D. (2003). Special thinking in special settings: A qualitative study of expert special educators. *Journal of Special Education,* 26, 206–222.

Şahin, D. (2015). Zihinsel Engelli Bireylerde Görsel Sanatlar Eğitiminin Önemi. *sed*, *3*(2), 25-37.

Uçuş, Ş. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının ve Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Özel Eğitime İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. *6*(2), 360-388.

Türk, N. (2011). *İlköğretim Okullarında Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Sosyolojik Bir Araştırma (Denizli Örneği)*. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Isparta.

Ulutaşdemir, N. (2007). Engelli Çocukların Eğitimi Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 2(5), Westerlund, H. (2002). Bridging experience, action, and culture in music education. Studia Musica, 16. Helsinki, Finland: Sibelius Academy.

Wehmeyer, M. L. (2007). Self-determination: Instructional and assessment strategies. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Wehmeyer, M. L. Palmer, S. B. Agran, M. Mithaug, D. E. & Martin, J. E. (2000). Promoting causal agency: The self-determined model of instruction. *Exceptional Children,* 66, 439–453.

Wilson, S. (1991). Music therapy in education. *Journal of British Music Therapy,* 5(2), 14-17.

Yavuzer, H. (2005). *Resimleriyle Çocuk, Resimleriyle Çocuğu Tanıma*. Remzi Kitapevi.

MUSIC IN SPECIAL EDUCATION

Tülün MALKOÇ [2]

She was born in Trabzon, Turkey. In the 1985-1986 academic year, she entered the Marmara University Atatürk Education Faculty of Music Education Department and started her "Voice Education" studies with one of the artists of the Istanbul State Opera and Ballet, Coşkun Nehir. She completed her undergraduate education in 1989. During her undergraduate, she worked with Prof. Dr. İlknur Okatan. She started to work as a research assistant in the department in 1989-1990. In the same year, while continuing her Master's Education at Marmara University in the Institute of Science and Technology, she received vocal training from Begüm Erdem, one of the artists of the Istanbul State Opera and Ballet. Also in the same year, she studied harmony with Prof. Cenan Akın and Prof. Dr. Ergen Korkmaz. Furthermore, she took part in the Istanbul State Opera and Ballet Youth Choir and participated in various solo and choir concerts.

She became a lecturer in 1991-1992. In June 1992, she completed her Master's thesis on "Breath Singing Relations" and in April 1998, she completed her thesis on "The Effect of Vocal Education on Voice Functions in Adolescence" under the supervision of Prof. Dr. Yücel Elmas. Her research on her doctoral thesis was carried out with Prof. Dr. Mehmet Ömür in Me-Di Voice Clinic. As of 1998, she started voice training with Prof. Mesut İktu; Mimar Sinan University State Conservatory Lecturer, and Istanbul State Opera and Ballet soloist. She was appointed as an Assistant Professor on May 8, 2002.

Between the dates of 1995-2010, she served as the assistant head of the Department of Music Education. As of the date of her appointment, she has been a jury member in exams and competitions held in many institutions. She worked as an Art Consultant and a Jury Member at the "Kadıköy Choir Days" events organized by the Kadıköy Municipality Health and Social Solidarity Foundation. She was the coordinator of the Kadıköy Recitals project, which was prepared in cooperation with Kadıköy Municipality Kadıköy Volunteers. She gave "Voice Training" seminars in the "Kasdav Personal Development" program.

---

[2] Assoc. Prof. Dr., Marmara University, Ataturk Faculty of Education, Department of Fine Arts Education, Department of Music Education, tmalkoc@marmara.edu.tr

Together with her specialty "Voice Education", she has been conducting researches, activities, project studies, and theses on "Pre-School Music Education" since 1998, and as of 2004 "Special Education and Music". These works are still ongoing. She received the title of Associate Professor in the "Basic Field of Educational Sciences - Fine Arts Education / Music Education Science Field" in 2017. She is still working at Marmara University.

Extended Abstract

Disability is part of the human condition – nearly everyone will be temporarily or permanently weak at some point in their life, and people who live for many years will face increasing difficulties in functioning. Disability is complex, and interventions to overcome disability-related disadvantages are multiple and systemic, depending on the context. Adopted in 2006, the purpose of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) is "to promote, ensure and protect the full and equal enjoyment of fundamental freedoms and all human rights by all persons with disabilities and to promote respect for their inherent dignity" (World Disability Report, 2011:1).

This report represents a major worldwide shift in understanding and responses to disability. The World report on disability brings together the best available scientific information on disability to improve the lives of people with disabilities and facilitate the implementation of the CRPD. The purpose of the report is to: • Provide governments and civil society with a comprehensive analysis of the importance of disability and responses to disability, based on the best available evidence. To make recommendations for national and international action. Turned as the conceptual framework for this report, the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), uses disability as an umbrella term for; disability, limitation of activity, and limitation of participation. Disability refers to negative situations that arise in the interaction of individuals with health problems (such as cerebral palsy, Down syndrome, depression, and similar) with personal and environmental factors (such as negative attitudes, inaccessible transportation, and public buildings, limited social support).

In terms of the services to be provided, knowing the training that disabled people should receive is important. It is very important to determine the qualified trainers who can provide the training and the disabled people who will receive appropriate training according to their deficiencies and qualifications. Because the education that will be given according to the mental and physical

deficiencies of the disabled will enable them to have a better quality of life and to spend their lives more productively. The development levels of countries and their perspectives on the disabled will determine the welfare of the disabled in society.

Special education is an education for individuals who were born different in terms of physical, mental, emotional, or social development and try to complete their development by receiving education in line with their needs. Due to their different developmental characteristics, they may demonstrate high or low performance in the training they will receive during the development process. Individuals who need special support; special education, need qualified education so that they can spend their life more efficiently and healthily. Therefore, for their healthy development, it is necessary to determine the special education according to the individual's special situation, to organize it and make it qualified. The personnel and educators who meet the needs of the individuals in need of special education within the education and training activities must know the special education programs and methods and develop them according to the individual.

Special education is the provision of educational programs and methods to be given to individuals with special needs, according to their needs, by trained personnel specially trained according to the disabilities and characteristics of the disabled. Special education is a special education program that enables people with disabilities to act freely without excluding them from society, develops their skills, and prevents their inadequacies from turning into obstacles. (MEB, 2010). The training is accomplished by a specially trained team with a special program, different training materials, and different methods. It ensures a healthier development for the mental, emotional, physical, motor behaviors, social developments, etc. of the disabled individual (Dunn, 1973). The scope, content, teaching method, and materials used in special education are different, and the structure of the schools that provide this education is also different. While there are standard education practices in other schools, education programs in schools with special education are arranged according to the requirements of people with special education needs. An Individualized Education Program (IEP) is prepared and implemented for each individual (MEB, 2010; Doğutaş, 2017: 8).

In addition to facilitating excitement, music can also be used to help individuals calm down and relax. Children with special needs can be taught relaxation techniques that can help them when their environment becomes suf-

focating (p.161). Many children with special needs have a high level of stress in their daily lives for many reasons; from an excess of sights, sounds, and contacts to problems with interaction and self-esteem. For these children to gain skills to "calm down on their own" can be enlightening and empowering (Ott, 2011: 162).

Music education in the context of special education has the potential to radically affect students' attitudes towards diversity and enable them to learn the concepts of equality and humanity. Since music and music education serve as a bridge between individuals and society, the idea of using music education in the context of special education to create a more stable and inclusive society should continue to be supported (Kaikkonen, 2011; Westerlund, 2002; Kaikkonen, 2016: 13).

Another way to increase self-confidence through music is to find songs that put children in a good mood (p.21). Many children, including those who do not speak or have a speech delay, can recognize familiar songs and relax when they hear them. Unfortunately, the tempo and many of the lyrics of many songs (even children's songs) with which children are familiar can deter them from trying to sing. In this case, replacing the lyrics with syllables or simpler words and slowing down the tempo may increase student participation (p.26). Identifying their own emotions and understanding the emotions of others can be difficult for children with special needs, especially those with varying degrees of autism. It is extremely difficult for children to interact appropriately with others if they cannot read their body language and understand what they are feeling. Activities such as music can help children make sense of their feelings and learn to understand what others feel (Ott, 2011: 129).

The importance of music therapy in special education has been proven by researches and applications in education. However, most people working in education and psychology know little about this benefit of music therapy. Music, music education, and music therapy is creative art therapy that is used in many treatment areas and facilitates the lives of many healthy and unhealthy people with functionality. It has an undoubted healing feature, especially in the education of individuals who have issues with developmental problems. In this sense; Music therapists can act as both clinicians and counselors, providing a higher quality of other music therapy-related services, and making unique contributions to special education classes.

The general aims of music education and music therapy are complementary to each other, and the common goal is to facilitate the growth and development

process of the student (Alley, 1979). It can be said that the difference between music education and music therapy in the context of special education is that music therapists use music to achieve non-musical goals, while music educators specialize in providing students with music-related knowledge and skills and enabling students to evaluate music (Wilson, 1991). Since music therapy aims to help students' cognitive, psychological, physical, and socio-emotional development, it incorporates the philosophical principles that are at the basis of special education services (Daveson and Edward, 1998: 450).

Although both music teachers and music therapists encourage students to make music, the goals of these two disciplines differ. Acquired behaviors in both are different. Their similarities show parallelism in that they aim to develop students' musical skills. However, the most important difference between these two disciplines is the goals they are trying to achieve. Therefore, experts belonging to both groups should be well aware of the limitations.

While music educators specialize in providing students with musical knowledge and skills and enabling students to evaluate music, music therapists use music to achieve non-musical goals in different areas such as physical, social, and emotional (Adamek & Darrow, 2010; Daveson & Edwards, 1998; Jellison 2018: 95).



KAYNAŞTIRMA-BÜTÜNLEŞTİRME YOLUYLA EĞİTİM UYGULAMALARINDA MÜZİK EĞİTİMİ

Mehmet Şahin AKINCI [1]

1983 yılında Isparta'da doğdu. Müzik eğitimine 1997 yılında girdiği Isparta Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi' nde başladı. 2001 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı' nda ses eğitimi-şan bölümü öğrencisi olarak lisans eğitimine başladı. Lisans eğitimi süresince Prof. Memduh Özdemir'in işitme-armoni, Prof. Dr. Nergiz Şakirzade Sarı'nın piyano, Dr. Tülay Ekici ve Doç. Gülcihan Özkan'ın şan öğrencisi oldu. Üniversitedeki eğitimi dışında İzmir TRT Gençlik Korosu'nda, İzmir Devlet Opera-Balesi Oda Korosu'nda ve İz-Sanat oda Korosu'nda korist eğitimleri alarak bu koroların konserlerinde korist oldu. Ayrıca lisans eğitimi boyunca İzmir Devlet Opera ve Balesi solist ve korist sanatçılarından şan dersleri aldı. 2005 yılında lisans bölüm birincisi olarak mezun oldu. 2006 Şubat ayında ise MEB'ye kadrolu müzik öğretmeni olarak atandı. 2009 yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde ses eğitimi-şan bölümü öğrencisi olarak yüksek lisans eğitimine başladı. Yüksek lisans eğitimi sırasında ayrıca tez danışmanı olan Prof. Dr. Nurdan Kızıldeli Salık'tan şan dersleri aldı. 2009-2010 ve 2010-2011 Eğitim öğretim yıllarında aynı bölümde öğretim elemanı olarak Bireysel Ses Eğitimi, Anadal Şan ve Koro dersleri verdi. Yüksek lisans eğitimi boyunca şan resitalleri verdi ve düzenlenen konserlerde piyano eşlikçisi olarak görevler aldı. 2009-2012 yılları arasında Isparta Gençlik Merkezi Çocuk Korosu' nun ve Burdur Belediyesi Çocuk Korosu' nun şefliğini ve eğitimciliğini yaptı. 2012-2019 yıllarında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölü-

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, mehmetsahinakinci@hotmail.com

mü Müzik Eğitim Anabilim Dalı' nda Ses Eğitimi ve Koro alanlarında Öğretim Görevlisi olarak çalışmıştır. Kendi özel vokal topluluğu olan BAİBÜ Çoksesli Koro Topluluğu Danışmanlığını ve çalıştırıcılığını sürdürmüştür. Çoksesli Koro çalışmalarının ürünlerini yurt içinde ve yurt dışında çeşitli festivallerde sunmuştur. 2013-2017 yılları arasında aynı üniversitede doktora eğitimini tamamlamıştır. Doktora eğitiminde Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Tülün Malkoç'tan şan dersleri almıştır ve düzenli olarak şan konserleri vermeye devam etmektedir. Doktora eğitimi süresinde özel eğitim, özel gereksinimli öğrenciler ve müzik alanlarında araştırmalar yapmaya başlamıştır. Doktora tezi başlığı "Müzik Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerle Müzik Uygulamalarına İlişkin Özyeterlik Algıları" dır. Özel eğitim uygulama okullarında müzik eğitimi çalışmalarını sürdürmektedir. 2019 Nisan ayından itibaren Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuarı Sahne Sanatları Bölümü Opera Anasanat Dalı'nda Dr. Öğretim Üyesi olarak çalışmaya devam etmektedir.

1. Giriş

Fiziksel ve zihinsel olarak olgunlaşmasından itibaren eğitilebilmek için uygun/yeterli özelliklere sahip olan bireyler, öncelikle sosyal ortamları olan aile içinde ve yaşı ilerledikçe aile desteği-kontrolü ile birlikte sosyal çevresinde eğitim almaktadırlar. Devam eden süreçlerde eğitim kurumlarında planlı programlı olarak akademik ve sosyal açılardan birikimler edinebilmek amacıyla eğitim faaliyetlerini sürdürmektedirler. Farklı sosyo-kültürel ve ekonomik seviyelerdeki ailelerin çocuklarının, aynı eğitim ortamlarında buluştuklarında, hepsinin genel gelişim özellikleri itibariyle yakın seviyelerde olması beklenir. Fakat eğitim ortamlarına gelen çocukların bazıları, akranları ile aynı zihinsel ve fiziksel gelişim özelliklerine sahip olamamakta, gelişim özellikleri açısından daha geride veya daha ileride olabilmektedirler. Bu öğrencilere devlet tarafından çıkartılmış özel yasalar ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çıkartılan yönetmeliklerle özel eğitim uygulamaları kapsamında eğitim öğretim faaliyetleri uygulanmaktadır.

Çeşitli yetersizlikleri açısından özel eğitim faaliyetleri kapsamında eğitim almak durumunda olan çocuklar özel gereksinimli öğrenci (ÖGÖ), özel gereksinimli birey veya özel eğitime muhtaç öğrenci olarak adlandırılabilmektedir. Özel gereksinim alanları: Görme, işitme, fiziksel-ortopedik, konuşma, sürekli kronik, zihin yetersizlikleri, otizm spektrum bozukluğu, duygu ve davranış bozukluğu olarak isimlendirilebilmektedir. Bu öğrencilerden okula gidemeyecek derecede fiziksel yetersizliği olanlar evlerinde, okula gidebilecek olanlar ise ge-

reksinim türlerine göre açılmış okullarda ve normal gelişim gösteren akranlarının gittikleri okullarda eğitimlerini sürdürebilmektedirler. Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde çalışan eğitimci personel ise üniversitelerin özel eğitim bölümlerinde eğitim alarak mezun olmuş olan öğretmenlerdir. Ayrıca özel eğitim bölümü dışında öğretmenlik bölümü mezunu olan öğretmen adayları da lisans eğitimi süreçlerinde "özel eğitim" dersi alarak mesleki faaliyetlerinde gerekli olabilecek olan özel eğitim alanında genel bilgiler alabilmekte ve görev yapacakları/yaptıkları okullarında bu bilgilerden faydalanabilmektedirler.

Normal gelişim gösteren ve göstermeyen öğrencilerin eğitiminde temel olan öğe öğrencilerdir. Her iki eğitim uygulamasında da amaç, öğrencilerin doğru, güzel, iyi ve faydalı olan bilgileri ve olumlu davranış değişikliklerini edinebilmesidir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin okullarına kayıt edilip öğrenciliğe başlaması herkesin bildiği üzere kolay ve basit süreçler olmaktadır. Fakat özel eğitime ihtiyacı olabileceği düşünülen öğrencilerin fark edilmesi, o öğrenci için hangi eğitim uygulamasının doğru olabileceğinin kararı, çeşitli aşamalardan geçilerek ulaşılabilen bir durum olmaktadır. Öğrencilerin özel eğitime gereksinimi olup olmadığının kararlaştırılması için dikkatle takip edilen, resmi süreçlerle, uzmanlardan oluşan komisyonların çalışmalarıyla ilerleyen aşamalar mevcuttur. ÖGÖ'nün tanılanma sürecinde okul yönetimi, öğretmenleri, okulun bulunduğu milli eğitim müdürlüğüne bağlı olarak çalışan Rehberlik Araştırma Merkezi ve personeli, öğrenci velisi ve gerekli durumlarda ilgili hekim, çeşitli yönetmeliklere bağlı olarak birlikte çalışmakta ve öğrenci çeşitli açılardan incelenmektedir. Öğrencinin özel gereksiniminin varlığı tespit edilirse ailesinin de görüşleri alınarak karar verildikten sonra, varsa kendi okulundaki özel eğitim uygulama sınıfına, yetersizlik gösterdiği özel alana ilişkin eğitim vermekte olan okula (örneğin görme engelliler okulu) veya kendi sınıfında tam-yarı zamanlı kaynaştırma uygulamasına tabii olarak eğitim faaliyetlerini sürdürebilmektedir. Özel eğitim alan her öğrenci eğitim aldığı okulda ve eğitim uygulaması içinde sosyal, akademik ve sanatsal alanlarda da eğitimler almaktadır. Müzik uygulamaları ve müzik dersleri sanatsal faaliyetler içinde öğrenim gördüğü ve etkinliklerine katıldığı alanlardan birisidir.

Bu bölümde müzik eğitimcilerinin, sınıf öğretmenlerinin, okul öncesi öğretmenlerinin, alana ilgi duymakta olan özel eğitim öğretmenlerinin ve tüm bu alanlardaki öğretmen adaylarının, kaynaştırma ve bütünleştirme yolu ile eğitim uygulamalarında verdikleri/verecekleri müzik eğitimi ve etkinlikleri sırasında nelere dikkat etmeleri gerektiği, hangi çalışmaların uygun olabileceği ve tavsiye edildiği konularında genel çerçevede bilgi edinmeleri amaçlanmıştır.

2. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim

Dünyaya geldikten sonra belirli gelişim evrelerine giren, fiziksel ve zihinsel gelişimde yeterli düzeye veya normal gelişim gösterememesi ihtimali ile belirli bir düzeye ulaşan bireyler eğitim almaya gereksinim duyarlar. Yaşadıkları toplumda birey olarak sahip oldukları temel haklarla ilişkili biçimde eğitim ortamlarında bulunmakta, farklı alan ve düzeylerde kendileri için hazırlanmış eğitim-öğretim planları ve programları yardımıyla eğitim süreçlerine başlamaktadırlar (Akıncı, 2017: 1). İnsan haklarının ve çocuk haklarının gerçekleşmesi, en başta eğitime yani ilköğretime erişime bağlıdır. Eğitim hakkı, ancak okullar bu çocukların farklı sosyoekonomik ve kültürel geçmişlerini ve onların daha geniş bir yelpazedeki öğrenme tarzlarını, davranışlarını, yeteneklerini ve tüm duyusal alanlardaki potansiyellerini barındırmaya başladığında gerçekleştirilebilir (Puri ve Abraham, 2004: 12).

Okullarda farklı anlama yeterliklerinde, fiziksel ve zihinsel özelliklerde olan öğrenciler, eğitim ihtiyaçları bakımından değişik anlayışlarla ve uygulamalarla öğretim almaya gereksinim duymaktadırlar. Bu durum bizleri özel gereksinime ihtiyacı olan ve olmayan öğrencilerin aynı eğitim ortamlarında bulunabilecekleri bulgusuna ulaştırabilir. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilere uygulanan eğitimin, özel gereksinimi olmayan öğrencilere uygulanan eğitim öğretim faaliyetlerinden farklı amaç ve işleyiş içinde olması beklenen bir durum olabilmektedir. Eğitim ortamlarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetleri "Özel Eğitim" genel başlığı altında bulunan özel uygulamalarla sürdürülebilmektedir.

Özel gereksinimli bireylerin akranlarından ayrı olarak özel eğitim kurumlarında ya da kaynaştırma yoluyla eğitim uygulaması adı altında özel gereksinimli olmayan ve özel gereksinimli bireylerle birlikte eğitim alması yoluyla gerçekleştirilen çalışmalar özel eğitim hizmetleri olarak tanımlanmaktadır (Güven, 2011:1). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği' ne bağlı olarak sürdürülen kaynaştırma uygulamaları: her kademede özel eğitime ihtiyacı olan bireyler ve yetersizliği olmayan bireylerin (MEB, 2015, Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Kitapçığı), örgün ve yaygın eğitim ortamlarında (MEB, Milli Eğitim İstatistikleri, 2016), özel eğitim desteğinde aldıkları eğitimlerdir (Kargın, 2004). Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları aynı sınıfta tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürülebilmektedir. Belirli şartlar altında özel gereksinimli öğrenciler için özel sınıflar da açılabilmektedir (MEB, 2015, Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Ki-

tapçığı). Özel gereksinimli bireylerin eğitimindeki güncel eğilimler arasında, kaynaştırma eğitim sistemine dahil edilmeleri de yer almaktadır. "İçerme" terimi (Latince "inclusio"dan gelir), bir bütün olarak, yani engellilerin genel nüfusa ve eğitim bağlamında normal bir okula kabul edilmesi olarak açıklanabilir (Bendova, Čecháčková ve Šádková, 2014:1014-1015). Ayrıca görme engelliler okulu, işitme engelliler okulu, ortopedik ve eğitilebilir zihinsel engelliler okulları gibi özel gereksinim türüne göre değişebilen okullarda verilen eğitimler de özel eğitim uygulamaları başlığı altındadır.

ÖGÖ'lerin eğitiminde takip edilmek üzere özel bir eğitim programı olması zorunlu bir gerekliliktir. Burada özel programdan kastedilen Bireyselleştirilmiş Eğitim Programıdır (BEP) (Camadan, 2012:130). BEP, kaynaştırma öğrencilerinin öğretilecek konularla ile ilgili kritik dönemlere sağlıklı başlangıç yapıp devam etmelerine imkan sağlayabilmesinde dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan birisidir (Ersever, 1993: 31). Dawson (2008: 31)'e göre BEP; öğretmen, özel eğitim öğretmeni, aile, konuşma ve dil uzmanı, psikolog ve okul yöneticilerinden oluşan bir destek ekibi tarafından oluşturulur. Özel eğitim gerektiren öğrencilerin eğitimsel amaçlarının, değerlendirme metotlarının, davranış yönetim planlarının ve eğitim performanslarının ayrıntılı sunulduğu planlardır. Avcıoğlu (2011:66)'e göre BEP, ÖGÖ' lerin neleri nasıl öğrenmeleri ve öğretimlerine nereden başlamaları gerektiğini anlatan kararlar dizisidir. Öğrencinin yapabildiklerinin düzeyini belirlemede kullanılan ölçümleme, öğretim amaçları, yıllık amaçlar (uzun dönemli amaçlar-kısa dönemli amaçlar), öğretim uyarlamaları, programın hazırlanması ve hizmetler, araç-gereçler ve sorumlu kişiler BEP' nin içeriğinde bulunan bilgilerdir. Bu program sayesinde bireye eğitim veren personelin kendi aralarındaki iletişimleri kolaylaşır ve ebeveynler de bu program sayesinde bilgilendirilmiş olurlar.

2.1. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamalarının Amacı

Özel gereksinimlerini en uygun şekilde karşılayacak olan eğitim hizmetlerini alma, özel gereksinimli olmayan bireyler kadar özel gereksinimli bireylerin de doğal bir hakkıdır (Batu, Kırcaali İftar ve Uzuner, 2004: 33). Özel gereksinimli bireyi normal hale getirme çabasında olmadan bireylerin ilgi ve yeteneklerini en yetkin şekilde kullanmasını sağlamak ve bulundukları toplumda yaşayabilmelerini kolaylaştırmak (Yüksel, 2014:344); normal gelişim gösteren akranları ile aynı ortamda eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin topluma kazandırılmasına, yaşıtlarının performanslarına ulaşmalarına ve sosyalleşmelerine yardımcı olmak (Kesiktaş, 2006: 38-39; Sucuoğlu ve Özokuçu, 2005:42); yetersiz-

liği olmayan akranları ile birlikte aynı eğitim ortamlarında karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak, destek eğitim hizmetleri ile öz bakım, günlük yaşam, sosyal, dil ve iletişim alanlarına ait beceriler kazandırmak, akademik ve mesleki alanda bilgiler kazandırmak, yaşamlarını bağımsız ve üretken olarak sürdürmelerini sağlamak kaynaştırma yoluyla eğitimin amaçlarıdır (MEB, 2015, Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Kitapçığı). Yetersizliği olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarının okullarına her gün olması tercihiyle kendilerine uygun eğitim etkinliklerine katılmaları, yaşıtlarını tanıma imkanlarını elde etmeleri ve onlarla sosyal bütünleşmeleri için fırsatlar sunulması amaçlanmaktadır (Richardson ve Klein, 2017: 47-48).

2.2. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamalarının Faydaları

Bireyler çevrelerindeki akranlarını, yetişkinleri gözleyerek ve onların davranışlarını model alarak davranışlarını şekillendirir, yeni davranışlar kazanırlar. Dolayısıyla çocuk, normal ortamlar içerisinde insanlarla birlikte olduğu ölçüde, toplumun beklentilerine uygun davranışları edinme olanağını sürdürebilmektedir (Ulutaşdemir, 2007). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları, yetersizliği olmayan bireylerin de toplumsal yaşamın birçok alanında karşılaşabilecekleri özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri tanımalarına, anlamalarına ve bireysel farklılıkları daha kolay kavramalarına olanak sağlamaktadır (MEB, 2015, Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Kitapçığı). Kaynaştırma yoluyla eğitim, bireyleri yeteneklerine ve özelliklerine göre sınıflandırmak yerine, tüm bireylerin aynı sınıfta bulunmalarına imkan vermekte, bireyleri gereksinimleriyle tanışmaya teşvik etmektedir. Kaynaştırma yoluyla eğitim sınıflarında normal ve özel gereksinimli bireyler aynı eğitim ortamlarına birlikte eğitim alırlar. Kaynaştırma yoluyla eğitim doğru koşullarda uygulandığında özel gereksinimli öğrencilerin rahatlıkla yerleştirilebileceği ve gereksinimlerinin karşılanabileceği bir yerleştirme biçimi olarak düşünülebilir (Yıkmış, 2006).

2.3. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamasında Özel Sınıflar

Kaynaştırma yoluyla eğitim aynı sınıfta tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak sürdürülebilmektedir. Belirli durumlarda özel gereksinimli öğrenciler için özel sınıflar açılmaktadır (MEB, 2015, Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Kitapçığı). Özel sınıf uygulaması: Özel gereksinimli öğrencinin okul kaydının özel sınıfta olması ve tüm ihtiyaçlarının özel sınıfta karşılanması durumudur. Özel sınıftaki öğrenciler eğer gereksinim duyarlarsa

okuldaki eğitim-öğretim süreleri dışında destek ek hizmetlerden yararlanabilirler. Özel sınıfta eğitim alan öğrenciler okulda bulundukları anlarda sadece ders aralarında normal gelişim gösteren akranları ile görüşebilirler (Batu ve Kırcaali İftar, 2011: 9). Özel sınıfta kaynaştırma yoluyla müzik eğitimi alan öğrencilerin müzik öğretimi faaliyetlerinin, normal gelişim gösteren ve göstermeyen öğrencilerin birlikte eğitim aldığı sınıflardan daha kolay sürdürülebilme imkanına sahip olduğu düşünülebilir. Kaynaştırma özel sınıfının mevcudunun az olması nedeniyle müzik öğretmeninin daha kolay ve dikkatli sınıf denetimi yapabilmesi, şarkı söyleme ve çalgı çalma faaliyetlerinde sınıfta az sayıda öğrenci olduğu için hataları daha pratik ve hızlı düzeltebilmesi, sadece kaynaştırma yoluyla eğitim almakta olan öğrencilerin programını uygulayabilmesi gibi imkanlar bu duruma neden olarak gösterilebilir.

2.4. Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları

Bireylerin sosyal özelliklerinin ve yaşadıkları zaman özelliklerinin değişime uğraması gelişen dünyanın normal bir sonucu olarak algılanabilir. Sosyal hayatta her alanda değişimin yaşanması, beraberinde eğitim faaliyetlerinin de güncellenmesini gerekli kılmaktadır. Öğrencileri normal gelişim göstersin veya göstermesin her kademede uygulanan eğitim uygulamaları yerini zamanla güncellenmiş biçimine bırakabilmekte veya bu uygulamalar birliktelik içinde etkinlikler gerçekleştirmeyi gerekli kılabilmektedir. Bahsedilen güncellemeler eğitim kurumlarını ve öğreticileri özellikle ve öncelikle teknolojinin gelişmesi ile kullanılan araç-gereçlerin çeşitliliğine dikkate teşvik etmekte ve hatta günümüze kadar ulaşmış pedagojik öğretim tekniklerini dahi etkileyerek, yeniliklere ulaştırarak zorunluluğu ortaya çıkarmaktadır.

2000'li yılların sonrasında Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne uyum süreci kapsamında eğitim alanında yapılmış olan projelerle çeşitli ön uygulamalar ve düzenlemeler yapılmış, 2017 yılında yayınlanmış olan "Kaynaştırma /Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi" ve 2018 yılında yayınlanmış olan "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" yasalaşmıştır. Güncel süreçlerde kaynaştırma ve bütünleştirme terimleri çeşitli yönetmelik ve genelgelerde "Kaynaştırma/Bütünleştirme" olarak birlikte kullanılmaktadır. Hatta "Kapsayıcı Eğitim" uygulaması da dikkat çeken ve konuşulan uygulama haline gelmiştir (Tanrıverdi ve Sarıca, 2021: 27). Bütünleştirici değerler özgüven, işbirliği, paylaşım, arkadaşlık, empati, ilgi, dürüstlük, dış dünya ve bireylere saygı duymayı içermektedir (Sarı ve Pürsün, 2016: 51). Bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında da özellikle tüm öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortam-

larca birliktelik içinde eğitim alma imkanlarına erişmelerinin hedeflenmekte olduğu söylenebilir.

Bütünleştirme: İçine alma, kapsamadır. Eğitimde eşit imkanlarla eğitilme demektir (Sarı ve Pürsün, 2016: 3). Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin genel eğitim ortamlarında akranları ile birlikte eğitim alma uygulaması olan kaynaştırma yoluyla eğitim, ilerleyen süreçlerde değişikliğe uğramıştır. Yaşamsal, kültürel aktiviteler, sosyal imkanlar ve eğitim faaliyetlerinden eşit fırsatlarla faydalanmasını öngören bu üst ve güncel eğitim bütünleştirme eğitimi olarak karşımıza çıkmaktadır (Şahsuvaroğlu, 2018: 1-2). Bütünleştirme sınıfındaki öğrencilerin hem akademik hem de sosyal becerileri aynı anda geliştirilmeye çalışılır (Sarı ve Pürsün, 2016: 5).

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları: Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimdir (MEB, 2018).

Ülkemizdeki eğitim otoriteleri tarafından çeşitli süreçlerde yayınlanmış olan genelge ve yönetmeliklerde kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları aynı kapsamda değerlendirilebilmekte, aynı genellemeleri içerebilmekte ve bu eğitimlerle ilgili bilgiler aynı maddelerde sunulabilmektedir. Hatta genelgede bu iki eğitimin amacı birleştirilmiş ve kavramlar birbirlerine iyice yakınlaştırılmıştır. Şahsuvaroğlu'na göre (2018:15) 2017 de yayınlanmış olan 28 sayılı "Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları" isimli genelgede, Kaynaştırma ile birlikte Bütünleştirme de sıklıkla beraber kullanılmıştır.

2.5. Kaynaştırma ve Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarında Farklar

Eğitim ve özel eğitim alanlarının, gelişen pedagojik yaklaşım ve eğilimlerden etkilenerek kendilerini yenilemesi ve var olan uygulamaları güncellemesi eğitim alanında beklenen bir durumdur. Yaşanılan çağda bireylerin sosyal yaşam, tercihler, gereksinimleri ve eğitim faaliyetlerindeki değişim-yenilenme ihtiyacı, ülkelerin gelişim ve ekonomisinin yeterliliği ile de ilişkilidir. Özel eğitim faaliyetlerinde kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamasının yeniden incelenerek güncellendiği, bu güncel anlayış içinde bütünleştirme yoluyla eğitim uygula-

masına imkanlar tanıdığı söylenebilir. Bütünleştirme ve kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları arasındaki farklar şöyle özetlenebilir:

Eğitimde Bütünleştirme	Kaynaştırma
Öğrencilerin hepsi genel eğitim ortamlarında eğitim alma hakkına sahiptir.	Performansları belirlenmiş ve seçilmiş öğrenciler genel eğitim ortamlarında olurlar.
Genel eğitim programına, tüm öğretime ve sosyal etkinliklere erişebilirler.	Genel eğitim programına, tüm öğretime ve sosyal etkinliklere sınırlı biçimde erişebilirler.
Tam zamanlı olarak genel eğitim sınıflarında bulunabilirler.	Tam zamanlı olarak veya yarı zamanlı olarak genel eğitim sınıflarında bulunabilirler.
Genel ve özel eğitim destek hizmetleri birlikte verilir.	Genel ve özel eğitim destek hizmetleri ayrı hizmetler olarak verilir.

Keser' den (2016) akt. Tanrıverdi ve Sarıca, 2021: 30

Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarında normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik olarak hazırlanmış olan genel eğitim programı kullanılırken, bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında her farklı ders alanının üniteleri ve dersleri öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınarak uyarlanır, öğrenci kendi ihtiyaçları doğrultusunda destek hizmetini almış olur (Sarı ve Pürsün, 2016: 6). Kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim faaliyetleri, eğitim verilen yerleşim yerindeki okulun fiziki özellikleri, okul türü, eğitici personel kapasitesi, kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim alabilme durumu olan öğrencilerin varlığı, velilerin desteği, görüşleri ve daha da artırılabilecek nedenlerle okuldan okula değişiklik gösterebilir. Her okulda kaynaştırma veya bütünleştirme yoluyla eğitim faaliyetleri yapılması zorunlu veya gerekli değildir. Bu uygulamalara ilişkin çalışmaların olup olmadığı okulların kararları ile sürdürülmektedir.

3. Kaynaştırma ve Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarında Müzik Eğitimi Çalışmaları

Eğlenceli ve aynı zamanda eğitici aktiviteleriyle insanların duygularına olumlu açıdan hitap eden, tedavi edici özellikleri olan, bireylerin motor kas gelişimlerinden zihinsel süreçlerine katkılar sağlayabilecek kadar geniş bir yelpazede yaşayan ve kullanılan müzik ve müzik eğitimi tüm bireyler için gereklidir. Müzik aktivitelerinin kazanımları, bireylerin ve özellikle özel gereksinimli bireylerin sosyal yaşamda yanlarındadır, onlarladır. Duygusal, zihinsel, sosyal ve fiziksel gelişim açısından destekleyicidir, bu özellikleri ile önemli bir ders olarak okullarda uygulanmaktadır.

Kaynaştırma uygulaması ilk faaliyete geçtiği süreçlerde, kaynaştırma uygulaması alması için seçilen öğrenciler normal gelişim gösteren arkadaşları ile aynı ortamlarda öğle yemeklerine, çeşitli sanat ve müzik derslerine dahil edilmişlerdir (Sarı ve Pürsün, 2016: 2). Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamasının işleyişi gereği, başlarda genel eğitim ortamlarında bulunma açısından sınırlı eğitim faaliyetlerine katılmaları uygun görülmüş olan kaynaştırma yoluyla eğitim alan öğrenciler, yetersizlik durumlarının olumsuz etkisi ile de bu eğitim faaliyetlerinin daha da sınırlandırılmış imkanları içinde olmuşlardır. Bu tür katlanarak daha da zorlaşmaya başlayan faaliyetler ve dersler arasında kaynaştırma yoluyla eğitim almaya çalışan öğrenciler normal gelişim gösteren arkadaşlarına göre gelişim açısından maalesef ki hem çok geride kalabilmekte hem de daha yavaş adımlar atabilmektedirler. Bütünleştirme yoluyla eğitim faaliyetlerine katılma şansını elde etmiş olan öğrencilerin ise biraz daha şanslı oldukları söylenebilir.

Kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim almakta olan öğrenciler normal gelişim gösteren arkadaşları ile birlikte sürdürdükleri müzik eğitimi çalışmalarında müziksel-ritmik gelişim, bireysel ve toplu şarkı söyleme ve repertuvar eğitimi, müzik kültürü eğitimi, çalgı eğitimi gibi etkinliklere katılmaktadırlar. Bu tür müzik dersi çalışmaları genel kazanımları itibariyle kaynaştırma ve bütünleştirme öğrencilerinin bilişsel gelişiminde önemli olan anlama, dikkat etme, karşılaştırma, karar verme, inceleme, onay verme/vermeme, deneme-yanılma, neden-sonuç ilişkisi kurma gibi daha da artırılabilecek diğer bir çok zihinsel aktivite süreçlerini aktif olarak kullanmalarına; şarkıların içindeki sözcüklerle ilgilenmelerinden dolayı dil gelişimine, çeşitli çalgıların kullanımı ve danslı çalışmaları ile motor kas kullanımınım gelişimine ve fiziksel kazanımlara, grup çalışmalara katılım ile sosyallik gelişimine imkanlar sunabilmektedir.

Korodaki çoğu öğrenci şarkı söylemeyi sever ve müziklerini başkalarıyla paylaşmayı dört gözle bekler. Bazı öğrenciler kendi başlarına şarkı söyleme konusunda çekingen davranırlar ve arkadaşları için şarkı söylemek yerine iyi bir dinleyici üyesi olmaktan mutlu olurlar. Bununla birlikte, bazı öğrenciler için, tüm durum zayıflatıcı ve umutsuz görünebilir. Şarkı söylemek isterler, ancak kendilerini başarılı olarak göremezler. Oturup şarkı söylemek istemezler çünkü bu onlara başarısızlık gibi gelir (Hammel, 2017: 70-71). Çalgı eğitimlerinde de karşılaşılabilecek bu tür olumsuzlukları yaşayabilen kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrenciler için dersler öncesinde öğretmenle birebir prova çalışmaları, iyi anlaştığı bir öğrenci veya bir grup başarılı öğrenci-arka-

daş grubu ile provalar yapma destekleri sunulabilir. Çözüm odaklı bu çalışmalar onların müzik etkinliklerine daha kolay alışmalarına ve istekli olmalarına katkılar sağlayabilir.

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla müzik eğitimi uygulamaları yapılan sınıflar ve öğrenciler için şarkı seçiminde öncelikle ülkenin müzik kültürel ürünlerinden faydalanılmaya özen gösterilmelidir. Dünyada tüm ülkelerde verilen müzik eğitim çalışmalarında dil gelişimine katkı sunulması için şarkı eğitiminin müzik eğitiminde önemi çoktur. Ülkeler öncelikle kendi geleneksel ürünleri olan ninniler, tekerlemeler, saymacalar ve çocuk şarkıları ile eğitime başlamaktadırlar. Bu durum eğitimin ilkelerinden olan yerelden evrensele ilkesine uymakla birlikte çocukların kendi dilleri ile daha kolay öğrenebilme imkanını kullanabilmelerinde daha iyi olmaları nedeniyle tercih edilebilmektedir.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlatılmış olan çeşitli "Müzik ve Oyun", "müzik" öğretim programlarında ve çeşitli yetersizlik alanlarına özel hazırlanmış kitaplarda müzik eğitimcilerine örnek olabilecek çalışmalar, plan örnekleri ve işleyişler mevcuttur. Farklı statülerdeki özel eğitim okullarında verilmek üzere müzik alanına ilişkin ilgili dokümanlar Milli Eğitim Bakanlığı'nın Özel Eğitim Hizmetleri web sayfasından indirilerek edinilebilir ve incelenebilir. Bu bölümden itibaren kaynaştırma-bütünleştirme yoluyla verilecek olan müzik eğitimi çalışmaları çeşitli başlıklarla genel çerçevede sunulmuştur.

3.1. Planlamanın Yapılması ve Ders İçeriği

Öğretim faaliyetlerinde eğitimin genel bir zorunluluğu olan planlama ve planlama içeriğinin tasarlanması önemli bir gerekliliktir. Müzik eğitimi yapacak olan öğretmenlerin, özel gereksinimli olsun veya olmasın bütün öğrencilerine/sınıflarına uygun seviyelerde planlamasının temelini oluşturması, içerik seçimini yapması, planladığı öğretimin uygulama basamaklarını, yönergelerini dahi önceden oluşturarak tespit etmesi, öğretim aşaması sonunda pekiştirme basamaklarını düzenlemesi ve öğretim sürecinin nasıl değerlendirilebileceğini oluşturması gerekmektedir. Müzik eğitimi verecek olan öğretmenlerin bu süreçleri sağlıklı ve yeterli sağlayabilmesi için müzik öğretimi yapacağı özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlikleri hakkında yeterli bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Anlatılmış olan bu basamakların bir tanesinin eksik-yetersiz-net olmaması veya atlanması durumunda amaçlanan hedeflere ulaşılamaması ve zamanın gereksiz yere harcanmış olması sonuçlarına ulaşılabilir.

Planlamada kaynaştırma ve bütünleştirme öğrencilerine yönelik dikkat edilmesi gereken önemli nokta ise eğitim verilecek olan öğrencilerin yetersizlik alanlarına dikkat ederek hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim planının (BEP) doğru ve yeterli oluşturulabilmesidir. Sarıca ve Tanrıverdi'ye göre (2021: 44) BEP, eğitim dönemleri başında özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan, dönem içinde en az bir kez gözden geçirilen ve gerektiğinde üstünde düzenlemelerin yapıldığı yazılı belgedir.

Eğitim planı personelin (öğretmenlerin), öğrencilerin ve ailelerin ihtiyaçlarına cevap verebilmeli, ayrıca okulun bulunduğu bölgenin özelliklerine de uyumlu olmalıdır. Her program bundan dolayı eşsiz ve bir diğerinden farklıdır. Öğretmenler, veliler ve destek ekibi plan-program geliştirilmesinde gerekli olan etkileşimleri bildikleri için plan geliştirme konusunda uzman olarak size destekler verebilirler (Hammeken, 2019). Müzik eğitimcileri kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla müzik eğitimi alacak olan bireylerin BEP' lerini ve geçmiş tarihlerden kalmış BEP' leri dikkatle incelemeli, bu BEP' lerin hangi yetersizlikleri olan öğrenciler için hazırlandığını incelemeli, gerektiği durumlarda bu planlardan da destekler alarak yeni dönem için planlamalarını yapabilmelidir.

İlkokul müzik eğitimi çalışmalarında, okul yılının başlarında ortak oyunlar oynamak ve dans etmek, öğrencileri tanımadıklarıyla tanıştırmaya yardımcı olabilecektir. Bu ısınma oyunları sayesinde sınıftaki her öğrenci birbirlerinin güçlü ve zayıf yönleri olduğunu görebilecektir (Hammel ve Hourigan, 2011: 113). Özellikle kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının yapıldığı sınıflarda, bulunulan kademenin fiziksel ve zihinsel özelliklerine dikkat edilerek eğitim öğretim dönemlerinin ilk iki haftası daha eğlenceli, öğrencileri tanıştırıcı, kaynaştırıcı, yakınlaştırıcı ve okula ısınmayı kolaylaştıran aktiviteler olmalıdır. Bu süreçlerde müzik etkinliklerinde yapılabilecek etkinliklerin çoğunluğu basit ritmik seviyede kazanımlar olduğu için, başlangıç etkinliklerinde de öğrenciler farkında olarak/olmayarak müziksel bilgiler almaya devam edebileceklerdir. Dolayısıyla kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrencilerin de olduğu ve müzik eğitimi yapılacak olan sınıflarda oyunlu, aktif fiziksel katılımlı ve müzikli etkinliklerin planlamalara dikkatli şekilde yerleştirilmesine dikkat edilmelidir.

3.2. Ders Süresinin Kullanımı

Eğitim öğretim faaliyetleri, öncelikli olarak bireylerin yaş ve zihin gelişim özellikleriyle orantılı olarak belirli bir süre sınırlılığında sürdürülmektedir.

Ders kazanımının elde edilmesi ve ders süresinin verimli kullanılması için en önemli gerekliliklerden birisi plan yapmak ve bu planda ders akış basamaklarını dersin içeriğine göre sürelere bölmektir. Derslerin toplam süreleri MEB tarafından belirlenmiş olan kurallara göre tespit edilmiştir ve bu süreler öğrencilerin özellikle bilişsel gelişim ve algı sürelerine dikkat edilerek tespit edilmiş olsa da ders işlenişin akışı müzik eğitimcilerinin insiyatifi altındadır. Ders konusuna giriş, işleniş, tekrar-pekiştirme-soru/cevap, oyun gibi aşamalar, öğrencilerin gereksinim özellikleri, kazanımın niteliği gibi durumlara dikkat edilerek müzik eğitimcileri tarafından düşünülür ve süre olarak tasarlanabilir. Bu tür ders süresi tasarılarında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin özel gereksinimleri ve ders süresi kullanımı sürecinde belli olacak olan kazanımların edinilmiş olma durumları dersin işleniş akışında dikkate alınmalıdır.

Zaman yönetiminin ayarlanabilmesi amacıyla planlanmış olan etkinlikler için bir zaman programlaması gerekmektedir. Etkinlikler her aşamasında ne kadar süre alabileceği konusunda tespit edilmelidir. Etkinlik sırasında zaman programlamasına göre önceden ayarlanmış olan sesli uyarıcılar ve işaretler kullanılabilir. Ayrıca yapılması planlanmış olan etkinliğin işleniş süreci de öğrencilere açıklanmalıdır (Özkubat, 2018: 139).

3.3. Sınıf Yönetimi

Öğretmenlik alan bilgisi ve pedagojik kuramsal bilgiler elbette öğretmenlik mesleğinin temelidir. Fakat öğretmenlik mesleğinin unutulmaması gereken ve asıl başladığı süreç, öğretmenin ders işlemek için gittiği sınıfın kapısını açtığı andır. Öğrencilerin büyüdüğü çevre, sosyo-ekonomik durumu, velilerinin eğitim-kültür durumu ve öğrencinin diğerlerine göre bireysel-biricik olan algı yeteneği öğretmenin veya öğretmen adayının eğitim süreçlerinde daha fazla dikkat etmesi gereken noktalar olarak görülebilir. Bu kapsamda sınıftan sınıfa bile farklı özellikleri olan öğrenci grupları ve öğrenciler için sürekli devam ettirilmesi gereken sınıf yönetimi ve denetiminin dikkatle sürdürülmesi gerekmektedir.

Başarılı sınıf yönetimi, öğrencilerin müzik odasına girmesinden çok daha önce başlar. Eğitime iyi hazırlanmış bir sınıf, başarılı öğretim için gereklidir ve özel gereksinimleri olan öğrencilerle müzik çalışırken özellikle önemlidir. Bu hazırlıklar zaman gerektirebilir ve sınıf ortamlarında ayrıntılı tasarılarla sunulur (Hammel ve Hourigan, 2011: 97). Müzik eğitimcileri birçok araç-gereç, basılı materyal, teknolojik aygıtlar, ses sistemleri, çalgılar gibi birçok öge ile mesleki faaliyetlerini sürdürmektedirler. Bu gerekliliklerin sağlanması konusunda

müzik öğretmenine önemli görevler düşmektedir. Ders içinde kullanabileceği bu aygıtların, araç-gereçlerin sağlıklı ve zamanında kullanımı da sınıf yönetimi konusuna girmektedir. Sürekli ve gereksiz yere kullanılan, gürültü kirliliği ile devam eden müzik çalışmaları insanlar için çok önemli olan zamanı çöpe atmaktan başka bir şey olmayacaktır.

Öğrencilerle birlikte her eğitim dönemi başında sınıf ve topluluk kuralları gözden geçirilip, kurallaştırılabilir. Bu sayede öğrenciler sınıf ortamında sahiplenme duygusunu anlayabilir ve hissedebilirler. Öğrenciler kendilerinin de oluşumunda emeği olan kurallara uymaya daha isteklidirler. Bu şekilde karşılıklı saygı ortamlarında, öğrencilerin basit ve anlaşılması kolay kurallar oluşturma olasılığı daha yüksektir. Müzik eğitimcileri, kuralları düzenli olarak gözden geçirmeli veya öğrenci liderlerinin kuralları gözden geçirmesini sağlamalıdır (Hammel ve Hourigan, 2011: 98).

3.4. Kazanıma Uygun Öğretim Yöntem-Tekniklerinin ve Stratejilerinin Tespiti

Düzenli eğitim öğretim faaliyetlerinde bulunmak üzere eğitim ortamlarına katılmakta olan bireyler kendilerine sunulmakta olan bilgileri anlamaya çalışmaktadırlar. Bilgileri anlamlandırarak belleklerine yerleştirmeye çalışan bireyler bu işlemi bazen öğretmenlerinin kendilerine sunduğu öğretim strateji ve teknikleri ile bazen de kendi öğrenim yaşantıları deneyimleri ile işleyerek kazanmaktadırlar.

Bilgiyi işleme şekli her bireyde farklıdır. İnsanların beyinde bilgiyi bulan, anlamlandıran ve depolayan kendi yolları bulunmaktadır. Bazı bireyler çok hızlı bir şekilde işlem yaparken bazıları ise çok yavaş işlem yapar. Her birey kendisidir ve sahip olduğu biliş, tüm hayatı boyunca çalışır. Bireyler yeni bilgiler ve davranışları öğrenme kapasitesine sahiptir. Bu bilgiler daha fazla tekrarla veya bir seferde daha küçük bilgi parçalarına ayrılarak alınabilir (Hammel, 2017: 32). Bireyden bireye değişiklik gösterebilecek olan bu tür bilgiyi işleme yollarının incelenmesi sürecinde eğitimcilerin planladıkları kazanımlara uygun öğretim yöntem-tekniklerini ve stratejilerini incelemesi de önemlidir. Öğretmenler tarafından yapılacak olan bu seçimlerin ders alanı, konu kazanımları, sınıftaki öğrencilerin sınıf seviyesi ve hazırbulunuşlukları, dersin süresi ve daha da artırılabilecek etkenler dikkate alınarak tespit edilmesi ve seçilenlerin işlevsel olarak kullanılabilmesi gerekmektedir. Öğretim strateji-yöntem ve teknikleri ders alanlarının bireylerde geliştirmeye çalıştıkları öğrenme alanlarına

göre de yoğun ve seyrek olarak tercih edilebilmektedir. Müzik alanı içinde kullabilen öğretim yöntemleri şunlardır:

Anlatım, tartışma, soru/cevap, karşılıklı konuşma, görüşme, araştırma/inceleme, sunma/alma, bulma/keşfetme, yaratma/üretme, oyunlaştırma, rol yapma, örnek olay, inceleme, yaşam öyküleme, işbirliği yapma, paylaşma, soru çözme, gösterme/yaptırma tasarlama/gerçekleştirme ve yapma/yaşatma müzik eğitiminde kullanılan genel müzik öğretim yöntemleridir (Uçan, 2005:138).

Bir müzik öğretmeni, belirli bir sınıfta veya toplulukta olacak öğrencileri tanıdığında, davranışı yönetmek için bir ön strateji geliştirmelidir. Özel ihtiyaçları olan birçok öğrencinin halihazırda yürürlükte olan davranış planları ve yönetim sistemleri vardır. Kapsayıcı, şefkatli, güvenli ve üretken bir öğretim ve öğrenim ortamı oluşturmak her müzik eğitimcisinin hedefi olmalıdır. Bu hedef, özel ihtiyaçları olanlar da dahil olmak üzere tüm öğrencilerin öğrenmesine olanak tanıyan stratejileri içerir (Hammel ve Hourigan, 2011: 100-117). Öğretim aşamasında hedeflenmiş olan beceri ve bilgilerin beklenen oranda kazanılması için öğretmenlerin öğretecekleri konu ve öğrencilerinin gereksinimleri doğrultusunda öğretim yöntemlerini seçmesi öğretimsel düzenlemeler olarak isimlendirilebilir (Özkubat, 2018: 135).

Kaynaştırma yoluyla eğitim çalışmalarında verimi artırmak amacıyla sözel öğretim, gözlem, deney, modelleştirme, problem çözme, soru-cevap, tartışma, grup çalışması, açık anlatım, basamaklandırılmış öğretim yöntemlerinin kullanılması uygundur (Atkın, 2011:25). ÖGÖ' ler aldıkları ders çeşitliliğine göre daha uygun olabilen öğretim yöntemleri ile de eğitim alabilmektedirler. Örneğin okuma etkinlikleri ve hayat bilgisi etkinlikleri için doğrudan öğretim yöntem de kullanılabilmektedir.

Kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla müzik eğitimi uygulamalarında kullanılmakta/kullanılabilecek olan öğretim yöntem ve tekniklerine örnek olarak şunlar verilebilir: Şarkılara beden perküsyonu aracılığı ile eşlik etme çalışmasında vücudumuzun bir çalgı olduğunu ve ses çıkarabileceğimizi "anlatım" yöntemi ile iletebiliriz; yine aynı konunun çalışılmasında vücudumuzda ses çıkaran bölgelerimizi anlatırken nasıl ses çıktığını el çırparak gösteririz ve öğrencilerin de aynısını yapmasını isteriz, bu anda da gösterip yaptırma yöntemini uygulamış oluruz. Seçilen ve uygulanan öğretim yöntem ve teknikleri aynı zamanda başka öğretim yöntem ve teknikleri ile birlikte de çalışılıyor olabilir. Örneğin gösterip yaptırma tekniğinin uygulanması sırasında öğrenciler aynı zamanda yaparak-yaşayarak öğretim yöntem ve tekniğini de uyguluyor

olmaktadırlar. Bu tür öğretim yöntem ve teknikleri konu, kazanım ve seviyeye göre çoğaltılabilir.

3.5. Ders İçinde Kullanılan Araç-Gereçler ve Materyallerin Tasarlanması

Kaynaştırma-bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında, normal gelişim gösteren arkadaşlarının bulundukları sınıflarda eğitim faaliyetlerine katılmakta olan öğrenciler, kendilerine kazandırılması planlanan bilgilerin daha kolay algılanabilmesi ve işlevsel olarak kullanılabilmesi amacıyla çeşitli ders materyalleri ile tanıştırılmakta ve bu materyalleri öğretmenlerinin talimatları doğrultusunda kullanmaktadırlar. Bu kapsamda müzik alanı ve öğretimi içinde de çeşitli ders materyalleri kullanılabilmektedir. Müzik derslerinde de teorik ve uygulamalı faaliyet çeşitliliğine bakılmaksızın ders konusu ve kazanımı ile ilişkili olarak materyaller hazırlanabilir ve tasarlanabilir.

Müzik ders ve aktiviteleri içindeki araç gereçler çoğunlukla çalgılar ve şarkılardır (notalı veya sözlü dokümanlar). Ders içinde kullanılmakta olan ritmik çalgılar ve melodik çalgılar okulun ve müzik öğretmeninin imkanları dahilinde eğitim ortamlarında mümkün olduğunca fazla sayıda-çeşitlilikte bulundurulmalıdır. Normal gelişim gösteren öğrenciler her durumda çalgıları kullanabilir durumdadırlar. Fakat aynı kolaylık kaynaştırma-bütünleştirme yoluyla müzik eğitimi almakta olan öğrenciler için geçerli olmayabilecektir. Sınıfta bulunan görme yetersizliği olan öğrenci ile fiziksel-ortopedik yetersizliği olan bir öğrencinin kullanabileceği müzik araç-gereç ve materyallerinin farklı olması gerekliliği bu duruma örnek olarak verilebilir.

Fiziksel gelişim yetersizliği açısından bakıldığında kaynaştırma-bütünleştirme yoluyla müzik eğitimi almakta olan öğrencinin çalgıyı doğru ve yeterli kavrayabilmesi için kas gelişimi yetersiz olabilir. Çalgının üzerinde birçok işaret, küçük puntolarda yazılmış açıklamalar ve ifadeler, çalgının çalımını-kullanımını yönlendirici küçük semboller bulunabilir. Görme yetersizliği olan bir öğrenci bu tür çalgı/çalgılar üzerinde vakit kaybedebilir, anlamayabilir ve yoğunlaşamayabilir. Zaten hassas süreçler içinde gelişim göstermeye çalışan gereksinimli öğrenci, bu tür araç-gereç ve materyal engelleriyle karşılaşırsa, gerektiğinde hem akranları ile sosyal ilişkiler kurabilme şansını kaybedebilir hem de müzik alanında gelişim sağlayamaz ve hatta dersten soğuyup müzik faaliyetlerine karşı yetersiz-ilgisiz bir tutum içinde olabilir. Bu tür durumlar kaynaştırma-bütünleştirme yoluyla eğitim almakta olan ve başka özel gereksi-

nimleri olan öğrenciler üzerinden farklı örneklerle düşünülebilir ve çeşitlendirilebilir. Benzer muhtemel olumsuz durumlarla karşılaşmamak için müzik eğitimcilerinin sınıflarında eğitim dönemi başlamadan kaynaştırma-bütünleştirme yoluyla müzik eğitimi alacak öğrencilerin olup olmayacağı hakkında kesin bilgiler edinmeleri ve varsa da dönem başlamadan bu öğrencilerin genel ve özel gereksinim durumlarını araştırıp keşfetmeleri, bilgi sahibi olmaları önemlidir.

Müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları okulda kendisinden başka daha deneyimli müzik öğretmeni varsa kaynaştırma-bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrencilerin müzik eğitimi hakkında işbirliği içinde çalışmalarının önemli bir mesleki gereklilik olduğu unutulmamalıdır. Meslektaşından müzik derslerinde hangi materyalleri, araç ve gereçleri kullandığı konusunda bilgiler de alarak deneyimlerini desteklemeleri gerekmektedir.

3.6. Kaynaştırma ve Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Alan Öğrencilerin Müzik Etkinliklerinde Bulunacağı Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi

Eğitim ortamlarının öğretim çalışmalarını kolaylaştırıcı, birlikte çalışmaya imkanlar sunan ayrıca bireysel olarak çalışmalar sunabilmesine yardımcı olabilecek şekilde hazırlanmasının ve kullanılmasının önemi büyüktür (Özkubat, 2018: 136). Tüm öğrencilerin okulda geliştirdiği sosyalleşme ve kalıcı ilişkiler de oldukça önemlidir. Bu nedenle müzik eğitimcilerinin, tüm öğrencilerin öğrenmesi için elverişli, özenli, kapsayıcı bir ortam için çabalamaları zorunludur (Hammel ve Hourigan, 2011: 98). Müzik öğretmenleri de diğer alan öğretmenleri gibi sınıflarında varsa kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrencileri için ön hazırlıklar yapmalı, sınıfını, çalışma ortamlarını bu öğrencilerin yetersizliklerini dikkatle düşünerek ders akışı, işlenişi, materyali ve varsa rehber öğrencisini/öğrencilerini de göze alarak tasarlamalıdır. Bu süreçleri iyi planlayamadığı takdirde normal gelişim gösteren ve göstermeyen öğrencilerin farklı zihinsel ve fiziksel yeterlik ve yetersizliklerinden olumsuz etkilenerek müzik çalışmalarının başarıya gitmesini engellemiş olabilir.

Yetersizliği olan öğrencilerin eğitim alacakları sınıf ortamına uyum sağlayabilmesi için bu ortamlarda fiziki çevre düzenlemelerinin yapılması gerekmektedir. Örneğin bir öğrenci tekerlekli sandalye veya koltuk değnekleri kullanıyorsa sınıf ortamı bu tür araç gereçlerin rahat kullanılmasına uygun fiziki yeterlikte olmalıdır (Richardson ve Klein 2017: 138).

Sınıf yönetimi için planlama yaparken de kullanılabilecek olan oturma çizelgeleri faydalı olabilir. Uygun oturma planlamasının içinde, derste kullanılan çalgıların konumu ve öğrenci yardımcısının konumu da bulunur. İlköğretim müzik eğitimi dersliklerinde, öğrencileri öğretmenin yanına ve ayrıca derste kullanılabilecek herhangi bir çalgı, gereç, materyal veya malzemenin yanına yerleştiriniz. Toplu-birliktelik içinde çalışılan ortamlarda, bir profesyonel yardımcı ve/veya öğrenci yardımcısının kullanılması, prova sırasında ortaya çıkabilecek geçişleri, yer değişikliklerini ve telaşlanma potansiyellerini hafifletebilir. Sosyalleşmeyi, eğitim yaptığınız ortamlarda teşvik etmek için, bir öğrenciyi akranlarından fiziksel veya sosyal olarak izole etmeyin: öğrencileri olumlu modellerin yani sınıfta davranışsal-akademik olarak başarılı-örnek olan arkadaşlarının yakınına yerleştiriniz (Hammel ve Hourigan, 2011: 101).

3.7. Müzik Dersinin İşlenmesi

Kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla müzik eğitimi çalışmalarında yol gösterici iki rehberden söz edilebilir. Bu rehberlerden birisi kaynaştırma-bütünleştirme yoluyla eğitim almakta olan öğrenci/öğrenciler için hazırlanmış olan BEP' dir. Müzik eğitimcisi, eğitim dönemleri başlamadan varsa sınıfında olacak olan kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim alacak öğrencilerin özel gereksinimlerini saptamalı, müzik eğitimi geçmişini tespit etmeli ve bu öğrenci/öğrencilerle neler yapabileceği hususunda ön hazırlıklar yapıp öğrenci/öğrencilere özel BEP hazırlamalıdır. Diğer rehber, normal gelişim gösteren öğrencileri için hazırlamış olduğu döneme ait müzik eğitimi programı ve ders planıdır. Normal gelişim gösteren öğrencileri ile birlikte kaynaştırma-bütünleştirme yoluyla eğitim alacak öğrenci/öğrencilerinin müzik eğitimi aynı ders saatlerinde sürdürülmektedir. Bu süreçleri müzik eğitimcisi zihninde iyi tasarlamalı, normal gelişim gösteren öğrencileri ders anında bir şarkı veya çalgı performansı gösteriyorlarsa, kaynaştırma-bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrencisi/öğrencilerini dikkatle takip etmeli (bu durumlarda rehber öğrenci de belirlenebilir), onların da kendi yetenek ve kapasiteleri kapsamında sunabilecekleri performansları göstermeleri için belirli aralıklarla yanlarında olup kontrollerini sürdürmelidir. Bu kontrol sıklığının hassas bir durum olduğu akıldan çıkmamalıdır. Çok sık kontrol kaynaştırma-bütünleştirme yoluyla müzik eğitimi alan öğrencilerin kendi başlarına hiçbir müzik performansı sunamadıkları hissiyatını doğurabilir veya olumsuz yönde alışkanlıklar meydana getirebilir. Çok seyrek kontrol durumunda ise öğrencilerin müzik öğretmenlerinin kendilerine ilgi göstermediği, kendi iç dünyasında onları dışladığı-is-

temediği hissiyatını doğurabilir. Bu bakımlardan kaynaştırma-bütünleştirme yoluyla müzik eğitimi alan öğrencilerin yeterli müzik performansı özgüveninin sağlanabilmesi için orta sıklıkta bir denge kontrolü olmasına özel gösterilmelidir.

3.8. Değerlendirme

Belirlenmiş olan dersin işlenmesi ve öğretimin bitirilmesiyle yapılan değerlendirme, öğrenme hedeflerinin karşılanıp karşılanmadığı ve belirli alanlarda değişiklik yapılması gerekip gerekmediği hakkında karar vermeyi sağlar. Toplanan veriler sistematik olarak kayıt edilmelidir. Öğretim öncesi, sırası ve sonrasında yapılan tüm değerlendirmeler uygulanan öğretim konusunda yol göstericidir. Bu veriler: Öğrenci nasıl öğrenmektedir?, Ne tür ipuçlarına ihtiyaç duymaktadır?, En fazla desteklenmesi gereken alan nedir?, Ne tür öğretimsel uyarlamalara ihtiyacı bulunmaktadır? sorularına cevap verebilir niteliklerde olabilir. Uygun ölçme değerlendirme süreçlerine yer verilerek bu tür sorulara ve benzerlerine cevaplar aranmalıdır (MEB, 2018, Orta-Ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Müzik ve Oyun Dersi Öğretim Programı).

Müzik eğitimcilerinin kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla müzik eğitimi alan öğrencilerinin müziksel gelişimlerini, eğitim verdikleri süreç boyunca kayıt altına alması, veriler toplayarak sürdürmesi esas görevleri arasındadır. Bu süreçleri doğru ve düzenli takip etmeleri için içinde çeşitli sorulara cevap verdikleri ifadeler olan "Kontrol Listeleri" ni oluşturmaları, bu listeleri belirli aralıklarla (konuların çeşitliliğine ve ünitelere göre) doldurmaları, kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla müzik eğitimi alan öğrencilerin bireysel gelişim klasörlerinde kağıtlara basılı olarak dosyalamaları gerekmektedir. Bu öğrencilerin başka okullara gitmeleri veya başka öğretmenlerle müzik eğitimi çalışmalarına devam etmeleri durumunda klasörü yeni okuluna veya müzik öğretmenine vermeleri gerekmektedir.

3.9. Kaynaştırma ve Bütünleştirme Yoluyla Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Kullanabileceği Çalgılar

Görsel, işitsel, fiziksel ve zihinsel açıdan çeşitli oranlarda yetersizlikleri ve kayıpları olabilen kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla müzik eğitimi alan öğrenciler, normal gelişim gösteren akranları gibi çalgıların çoğunluğunu kullanabilme imkanlarına sahip değillerdir. Motor-kas gelişim açısından yetersizliği

olan bir öğrenci için somut nitelikleri bakımından ince ayrıntılı kavrama, tutma, basma ve hareket ettirme gibi gereklilikleri olan çalgıların seçimi uygun olmayacaktır. Bu tür yetersizliği olan öğrenciler için, o öğrencilerin kavrama, hakim olma, müzik faaliyetleri içinde kullanabilme yeterliklerini zorlamayacak çalgılar seçilmelidir. Öğrencilerin gereksinim durumlarına benzer bu tür saptamaların iyi yapılması gerekmektedir. Ayrıca kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla müzik eğitimi verilen öğrencilerin müzik dersleri içinde kullanabilecekleri çalgıları yeterli tanıma sürelerine sahip olmaları gerekmektedir. Öğrenciler çalgıyı yeterince tanıdıktan sonra müzik faaliyetleri içinde daha rahat ve pratik olarak kullanabileceklerdir.

Sınıfta bulunan bazı kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla müzik eğitimi alan öğrenciler arasında müzik yetenekleri oldukça iyi seviyede olan öğrencilerle müzik faaliyetleri sırasında bir çok çalgı kullanılabilir. Bu öğrenciler dışında müzik yeteneği ve çalgıları kullanma yeteneği daha az veya ortalama olan öğrenciler için genellikle müziğin temeli olan ritmik sesler üreten ve etkinliklerde kullanılabilen çalgıların seçimi daha doğru olabilir. Müziksel işitme yeteneği yeterli olan ve sesleri doğru duyan öğrencilerin bazılarının sesleri de güzel olabilir ve güzel şarkı söyleme yeteneğine sahip olabilirler. Bu öğrencilere, sınıftaki arkadaşları ona ritmik olarak çalgılarla eşlik ederken şarkı söyletme şeklinde müziksel aktivite görevleri verilebilir. Ayrıca sesi güzel olsun veya olmasın müzik derslerinde özellikle kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrencilerin sınıf önünde (istemeleri dahilinde) şarkı söylemeleri, tekerleme ve saymaca gibi türleri seslendirmeleri istenebilir. Bu durum onların arkadaşları içinde sosyallik düzeylerini, arkadaşlarına, çevresine rahat alışma kapasitelerini artırabilir ve onları normal gelişim gösteren arkadaşlarına daha da kolay yaklaştırabilir.

3.10. Oyun ve Müzikli Oyunların Kullanımı

Çocukların kendilerini rahat ifade edebilecekleri, yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilecekleri aktif ve doğal faaliyetler oyunlardır. Çocuklar arasında iletişimi kolaylaştıran oyunlar, normal gelişim göstersin veya göstermesin tüm çocukların ihtiyacıdır (Atkın, 2011: 22). Bireyler hangi yaş ve hangi gelişim özelliklerinde olursa olsunlar çocukluklarından bulundukları çağa kadar oyun geçmişlerine, isteklerine bağlı kalmışlardır ve oyunlara ilgi göstermeye devam etmektedirler. Müzikli oyunlar sadece eğlence ve stres azaltma maksatlarıyla kullanılmamakta, eğer dikkatli planlanırlarsa müziksel gelişim açısından tüm bireylere olumlu kazanımlar sağlayabilmektedirler.

Müzikli oyunlar sayesinde bireyler sesleri ayırt etme, ritmik kalıpları ve ezgilerin biçimsel yapılarını anlama, halk ezgilerini ve evrensel ezgileri dinleme, repertuarını geliştirme gibi birçok müziksel kazanımları edinebilmektedirler. Müzikli oyunlarla ilişkili olan sosyallik kazanımlarına bakıldığında ise birliktelik içinde sunulan oyunlarla sıra kavramının önemi ve gerekliliğini, bir grup içinde görev alma ve görevini yerine getirme sorumluluğunun bilincini, müzik eşliğinde kendisinden başka bireylerle uyumlu hareketler ve sunumlar yapabilme yetisini de kazanabilmektedirler. Müzik öğretmenlerinin özellikle kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla müzik eğitimi verdikleri sınıflarında gerekli olan ders işleme sürecinin bitmesinin ardından, o gün işlenen konu ve kazanımları pekiştirici veya başka müziksel gelişim alanlarını destekleyici özelliklerde, tüm öğrencilerin streslerini azaltma, müziğe ve müzikli oyunlara olumlu tutumları yükseltme gibi amaçlarla oyunlar bulması, tasarlaması ve gerçekleştirmesinin önemi büyüktür.

3.11. Kaynaştırma ve Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Alan Öğrenciler için Grup Çalışmalarının Önemi

Kaynaştırma yoluyla eğitim çalışmaları sadece özel gereksinimi olan çocuklar merkezinde düşünülmemelidir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli olan öğrencilerle olan iletişim ve yardımlaşması da önemli bir durum olmaktadır. Bu bağlamda Atkın'ın (2011:20) görüşleri durumu destekleyicidir. Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının başarılı olmasının göstergelerinden birisi normal gelişim gösteren öğrencilerin de kendi kapasitelerinin farkına varmaları, kendilerinden başka akranları ile kurabilecekleri iletişimi fark edebilmeleri, başkalarına akademik ve sosyal yardımlar yapabileceklerine ilişkin inançlar oluşturmalarıdır.

Okul öncesi eğitim ortamlarında, yardımcı akran görevi üstlenebilecek olan öğrenciler yetersizliği olan öğrencilerin eğitimlerinde önemli roller üstlenmektedirler. Bu tür yardımlar sadece akranları ile değil uygun bir yetişkin sayesinde de sağlanabilir (Richardson ve Klein 2017: 150). Sınıftaki öğretmenlerin kontrolünde olması kaydıyla tüm eğitim kademelerinde ve derslerinde, kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrencilere rehber akran yardımları ve yetişkin birey-yardımcı öğretmen destekleri sağlanabilir. Özellikle müzik dersinin içeriği ve genel yapısı itibariyle, grup performanslarına ve işbirliği dayanışmasına çok daha fazla imkanlar tanıdığı, bu yönü ile özel gereksinimli öğrencilerin basit bir düzenli topluluk olan sınıf grubundan toplum anlayışına doğru katkılar sağlayabilme ve sosyallik kavramının olumlu

gelişimi açısından, diğer ders alanları içinde çok daha etkin görevleri olduğu ve imkanlar sunabildiği söylenebilir. Grup çalışmalarından sakınan, çekinen, diğer arkadaşlarıyla iletişim konusunda utanabilen kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla müzik eğitimi alan öğrencileri olabilir. Bu öğrencilerin müzik öğretmenlerine oluşmuş bir güveni varsa, bizzat elinden tutularak etkinliğe alınması veya sevdiği-alıştığı bir rehber arkadaşının yanında yerleştirilmesi ve bu sayede yavaş yavaş sınıftaki grup çalışmalarına alıştırılması makul bir uygulama olarak denenebilir.

3.12. Kaynaştırma ve Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarında Kullanılabilecek Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Örneği

Özel gereksinimi olan çocukların yaşadıkları sosyal ortamlarda kabul edilmiş olan ve beklenen doğru davranışları edinmeleri için her öğrencinin etkili eğitim öğretim faaliyetlerinden yararlanabilmesi amacıyla yapabilme-başarabilme durumları dikkate alınarak BEP' ler hazırlanmaktadır (Avcıoğlu, 2011: 65). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2006, MEB) göre BEP şu içerikte hazırlanmalıdır: Performans düzeyi, yıllık amaçlar, öğrencinin takip ettiği eğitim programı temel alınarak belirlenmiş olan kısa dönemli amaçlar; öğrencinin alacağı destek eğitim hizmetinin türü, süresi, sıklığı ve bu hizmetin kimler tarafından nasıl sağlanacağı; öğretim ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve teknikleri, araç-gereç ve eğitim materyallerini; eğitim ortamına ilişkin düzenlemeleri, davranış problemlerini önlemeye ya da azaltmaya yönelik tedbirler ile uygulanacak yöntem-teknikleri ve öğrencinin kişisel bilgilerini içermelidir (Gürsel ve Vuran, 2013: 207-208).

2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri bünyesinde hazırlanmış olan "Orta-Ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler için Müzik ve Oyun Dersi Öğretim Programı" öğrenme alanları olarak: Dinleme-Söyleme-Çalma; Müziksel Algı ve Bilgilenme; Oyun ve Hareket; Müzik Kültürü ve Müziksel Yaratıcılık başlıklarına riayet edilerek oluşturulmuştur. 1., 2. ve 3. kademeye göre içerik, hedef ve hedef davranış sayıları artırılmış, ders planları oluşturulmuş ve kullanıma sunulmuştur. Özel gereksinimli öğrencilerin müzik eğitimlerinde her öğrencinin gereksinim özellikleri de dikkate alınarak ayrı ayrı hazırlanması gereken BEP, tespit edilmiş olan bir müzik eğitimi konusu kapsamında örnek taslak halinde bölüm sonunda sunulmuştur.

4. Sonuç ve Öneriler

Kaynaştırma ve bütünleştirme öğrencilerinin eğitim öğretim faaliyetlerine tam uyumlu olarak katılabilmesi, kendileri için hazırlanmış BEP' lerden yola çıkarak edinmeleri gereken kazanımlara sahip olabilmesi ve beklenen yeterlikte başarılı olabilmesi için yapılması gereken önemli hazırlıklardan birisi, sınıflardaki diğer üyeler olan normal gelişim gösteren öğrencilerin sınıflarındaki kaynaştırma-bütünleştirme öğrencilerinin aldıkları eğitimden yeteri kadar haberdar olmaları ve bilgilendirilmeleridir. Atbaşı'na göre (2018: 223) bütünleştirmenin başarıya ulaşabilmesi için yapılması gereken önemli vazife: normal gelişim gösteren öğrencilerin bütünleştirme uygulamaları kapsamında eğitim alan arkadaşlarının özellikleri ve ihtiyaçlarından haberdar olmaları ve hazırlanmalarıdır.

Bütünleştirme, eğitim ortamlarında eşit imkanlara sahip olmayan öğrencileri birleştirip, engelleri yok ederek eğitim ortamında saygıyı oluşturmaya yönelik olduğu için ve ayrıca dışlayıcı tavırları kaldırmaya özen gösterdiği için önemlidir (Sarı ve Pürsün, 2016: 31). Kaynaştırma yoluyla eğitim alan öğrenciler için de aynı durumun söz konusu olduğu söylenebilir. Kaynaştırma yoluyla eğitim alan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin olduğu genel eğitim sınıflarında bulunabilen özel gereksinimli öğrenciler, zihinsel ve fiziksel kapasiteleri dahilinde gelecek yaşamlarında kendilerine faydalı olabilecek en üst düzeyde akademik bilgiler, yeterli sosyal yaşam becerileri ve meslek edinebilmelerine imkan sağlayan bilgiler alabilmektedirler.

Öğretmen eğitiminin, öğretmenin daha çeşitli çocukların öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına yanıt verme yeterliliğini artırmaya yönelik son derece etkileşimli, sürekli ve destekleyici bir süreç olduğu kabul edilmektedir (Puri ve Abraham, 2004: 13). Öğretmenlik eğitimi alan öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri sürecinde özel eğitim alanına özgü genel bilgileri almaları ile birlikte kendi alanları ile ilişkilendirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi üzerine uygulamalar da yapmaları gerekmektedir. Çok hassas ve dikkatli süreçlerde eğitim öğretim çalışmalarına tabii olması gereken özel gereksinimli öğrencilerin müzik ve sanat eğitimleri, bu alanda eğitimcilik yapacak fakat deneyimsiz olan öğretmen adaylarının yaşayarak deneyim alacakları bir düzen içinde bırakılmaktan çıkarılmalıdır.

Kontrol edilmeden bırakılan problemli davranışlar, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin istismar edilmesine ve yaşamlarını değiştirebilecek ciddi olaylara yol açabilir. Müzik eğitimcilerinin, karşılaştıkları zorluklar ne olursa olsun

tüm öğrencileri için olumlu bir sosyal çevre sağlamak sorumlulukları olmaktadır (Hammel ve Hourigan, 2011: 104). Pek çok öğrenci müzik ortamlarında önemli ilkler yaşar ve öğretmenleri onlara bu konuda koçluk yapmak için oradadır (Hammel, 2017:72). Müzik eğitimcilerinin, öğrencilerin sosyalleşme yoluyla kişisel kimliklerini nasıl geliştirdiklerini düşünmeleri önemlidir (Hammel ve Hourigan, 2011: 117). Müzik öğretmenlerinin müzik eğitimi verecekleri/verdikleri özel gereksinimli öğrencilerin sorumluluğunu ve öğretmenlerin görevlerini anlatan daha birçok görüş buraya eklenebilir. Fakat bu süreçlerde önemli olan: Kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim alan birçok öğrencinin normal gelişim gösteren akranları kadar en az kısıtlayıcı ortamlarda, kendileri için olması gereken şekilde tam donanımlı (fiziksel, teknolojik, özel gereksinimlere özgü vb.) eğitim ortamlarında, bu alanda eğitim yapabilecek öğretmenlerden öğretim alabilmeleridir.

4.1. Müzik Eğitimcileri için öneriler;

Müzik alanı diğer derslere göre öğrencileri daha fazla hareketlendiren, öğrencilerin enerjisini kolaylıkla ortaya çıkartabilen, çevresi ile sosyalleşmesine kolaylıkla katkı sağlayan önemli bir eğitim alanıdır. Fakat bu kazanımların sağlıklı edinilmesi için öğrencilerin müzik derslerini sürekli olarak takip etmeleri ve derslere sıklıkla katılmaları gereklidir. Kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamasında eğitim alan öğrencilerinizin müzik derslerinize katılmaya istekli olabilmeleri ve devamlılık açısından sıklıkla derslerinize katılabilmeleri için gerekli bireysel hazırlıklar, öğrencileri teşvik edici çalışmalar ve veli görüşmeleri planlanıp yapılabilir.

Öğrenci bir derste istekli ve başarılı ama diğer derslerde bu istek ve beceri daha düşükse dersler arasında bilgi iletişimini ve kullanımını sunacak birleştirmeler yapılabilir (Sarı ve Pürsün, 2016: 159). Müzik etkinliklerinin bu tür öğrencilerde diğer ders alanlarına göre daha etkili olduğu söylenebilir. Bu durumu yaşayan öğrenciler için disiplinlerarası yaklaşımla ders alanları arasında gerekli öğretmen dayanışması yapılabilir. Müzik dersi dışında diğer derslerin kuralları müzik ve müzikli oyunlar aracılığı ile daha zevkli hale getirilebilir. Bu tür çalışmalar özel gereksinimli olan tüm öğrencilere genellenebilir. Sarı ve Pürsün' e göre (2016: 159) farklı derslere ait aynı temaları içeren üniteler farklı disiplinleri ilgilendirmiş olsalar da birbirlerini destekleyebileceklerdir. Bu işbirliği özellikle bütünleştirme sınıfları için oldukça faydalıdır.

Eğitim faaliyetlerinin sürdürülmesi sırasında öğrencilere soru-cevap tekniği ile çalışmalar ve müzik alanına ilişkin şarkı ve çalgı performansı göster-

meleri için çalışmalar yapılmaktadır. Öğrenciler çoğunlukla öğretmenlerinin talimatları ile sorulara cevaplar vermekte ve müzikal performanslarını sunmaktadırlar. Bu süreçlerde öğrencilerin yanlış olabilecek cevapları, onların kötü hissetmelerini engelleyecek bir tutum ve yumuşak ifadelerle dönütlenmeli; müzikal performanslarında da aynı dikkat noktasından çıkarak, olabildiğince güzel performanslar sunduklarını ve diğer performanslarında daha da iyi çalacaklarını-söyleyeceklerini anlatan geri bildirimler verilmelidir. Dönütlerin bir dahaki çalışmalara olumlu yönde teşvik edici olması müzikal gelişim ve çaba açısından önemlidir.

Özel gereksinimli olan kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrenciler sosyal ve psikolojik olarak normal gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük enerjili ve özelliklerde olabilirler. Bu durum onların müzik aktivitelerinde olması gereken yeterli katılım isteğini olumsuz etkileyebilir. Özel gereksinimli öğrencilerin özellikle müzik etkinliklerine yeterli oranda katılabilmeleri için müzik öğretmenlerinin gerekli motive edici girişimlerde bulunmaları gerekmektedir.

Bütünleştirilmiş sınıfların zorluğu bu sınıflardaki öğrencilerden kaynaklanmamaktadır. Bütünleştirme eğitiminde asıl güç olan bu sınıflarda çalışan ve emek verenlerin yaşadığı zorluklardır (Richardson ve Klein, 2017). Müzik eğitimcilerinin çalıştıkları her farklı özel gereksinimli bireyden öğrenebilecekleri çok farklı deneyimler vardır. Özel gereksinimli olan öğrencilerle müzik eğitimi çalışmalarının bazı süreçlerinde tıkanabilir ve umutsuzluk duygusuna kapılabilirler. Bu durumlarda müzik öğretmenlerinin soğukkanlı tavır içinde olup sorunları çözmeye odaklı duruşlarını muhafaza ettirmelerinde fayda vardır.

Bütünleştirme yoluyla eğitim çalışmalarında ek yardımcı personel, sağlık gibi çeşitli zorunlu nedenlerden dolayı yetersizlikleri önemli olan çocuklar için ise birebir asistanlar sınıfta görevler alabilirler (Richardson ve Klein, 2017: 138). Bu tür ek görevler alabilecek personel özellikle okul öncesi eğitim seviyesindeki bütünleştirme uygulamaları için gerekli olabilir. Müzik etkinlikleri sırasında özellikle okulöncesi kademede tuvalet ihtiyaçları gibi acil ihtiyaçları olan çocuklarla çalışmalar yapıldığı için yardımcı personele ihtiyaç duyulabilmektedir. Daha üst kademelerde yine öğrencinin özel gereksinim durumuna göre yardımcı personele de ihtiyaç duyulabilmektedir.

Öğrenciler hangi seviyede olursa olsun motive edilmeli, dikkat ve derse katılımlarının kolay sağlanabilmesi için sözel veya maddi uyaranlar hazırlanmalıdır. Müzik öğretmenlerinin ders işlenişinin ilk basamağı olan konuya ilgi çekme aşamasında gerekli başarıyı elde edebilmeleri için dikkat çekme açı-

sından ön çalışma ve hazırlıklarını dikkatli ve kapsamlı yapmaları önemlidir. Müzik etkinliğinde öğretilmesi planlanan konu ve sağlanması gereken kazanımın özellikle çocuklar için görsel ve işitsel olarak teşvik edici uyaranlar ve aktif katılımın sağlanabileceği oyunlarla sunulmasının önemi unutulmamalıdır.

Bütünleştirme uygulamasındaki görme yetersizliği olan öğrenciler, normal gelişim gösteren arkadaşları ile birlikte aynı görsel materyalleri kullanabilirler. Fakat bu görseller görme yetersizliği olan öğrenci için özellikle dokunsal yapıları belirgin olarak seçilmeli veya hazırlanmalıdır (Richardson ve Klein, 2017: 162-163). Müzik öğretmenlerinin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin yetersizliklerini dikkate alarak materyal oluşturmaları, araç-gereç araştırıp satın almaları, çalgıları bu duruma dikkat ederek temin etmeleri-yapmaları gerekmektedir. Satın alabilmek için yeterli maddiyata sahip olmayan müzik öğretmenleri, öğrencilerin gereksinim durumlarına dikkat ederek imkanları doğrultusunda çalgılar üretebilirler. Çalgı üretimi konusunda öncelikle dikkat edilecek nokta çalgının uzun süre kullanılabilecek sağlamlıkta oluşturulmasının gerekliliğidir.

Kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim verilen sınıflarda öğretim çalışmaları tamamen teorik dersler işlemeye, belirli müziksel kurallar öğretmeye, konularla ilgili kazanımları dikkatle takip etmeye ayrılmamalıdır. Eğitim verilen seviyeye uygun olarak öğrencilerin derslerle aşırı ve yoğun ilgili olmak zorunda kalmalarından dolayı zihinlerinde ve bedenlerinde birikmiş olabilen olumsuz enerjileri, bıkkınlıkları, yorgunlukları atabilmeleri için oyunlar tasarlanmalı, yine bu amaçla seçilen müzikler sınıfta onlarla birlikte dinlenmeli, onların rahat hareket etmeleri, dans etmeleri, özgürce enerjilerini dış dünyaya sunmaları için fırsatlar sağlanmalıdır.

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi üzerine MEB kapsamında verilen, üniversite eğitim merkezleri veya özel kurumsal eğitim şirketleri tarafından sunulmakta olan hizmet içi eğitim ve sertifika programlarına mümkün olan şartlar dahilinde katılım sağlanmalıdır. Ayrıca müzik öğretmenleri bu eğitimlere diğer meslektaşlarının da katılması için teşvik edici tutum ve davranışlarda olmalıdır.

Eğitim dönemlerine en alışkın ve hazırlıklı müzik eğitimcilerinin bile sınıflarında beklenenden daha zor davranışlar görebileceği zamanlar olabilir. Müzik çalışmalarında özel gereksinimli öğrenciler ile ilgili bilgi ve müdahalenin gerekli olduğu zamanlar olabilir. Her yeni öğretim dönemine, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim dokümanlarını, davranış planlarını inceleyerek ve diğer meslektaşları ile iletişim halinde olarak başlamak yine başka zamanlar gerek-

tiğinde yardım istemek için iyi ve olumlu bir etki yaratabilecektir (Rogers' dan 1998 akt. Hammel ve Hourigan, 2011: 103). Gerektiğinde bir özel eğitim uzmanı, akademisyeni veya öğretmeninden yardım alma konusunda hiçbir zaman çekinilmemelidir.

Müzik alanında çeşitli kazanımlara ilişkin (özellikle şekilsel-teorik yazım ve çizimler vb.) görsel olarak destekleyici ve akılda kalıcılığı artırabilici özelliklerde, uzun süre kullanılabilecek-ergonomik materyaller tasarlanıp hazırlanmalı, müzik sınıfı varsa uygun yerlere yerleştirilmelidir. Derslerde görsel materyaller kullanılması durumunda hem normal gelişim gösteren öğrenciler hem de özel gereksinimli olan öğrenciler, bu bilgileri kullanma ve hatırlamada daha başarılı olabileceklerdir.

Sözlü yönergelerde: kısa ve basit olmasına, çeşitli görsellerle desteklenmesine, çok basamaklı yönerge verilmek zorundaysa öğrenciye yardım edebilecek bir akran/yardımcı ayarlanmasına dikkat ediniz (Hammeken, 2019: 89-90). Görsel materyallerin çoğunlukla renkli ve sınıfın her bölgesinden rahat görülebilir konumda olması, sınıfta işitsel/görsel yetersizliği olan öğrenci varsa bu öğrenciye yanında oturarak anlayabilmesi için ona küçük ip uçları veren akran desteğinin sağlanması gerektiği unutmamalıdır.

Eğer ders içinde verilecek çeşitli müziksel bilgilerin not alınmasını gerekecekse kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrencilerin not alırken zorlanabileceği, çok yavaş yazı yazabilecekleri veya görme/fiziksel yetersizlikler nedeniyle yazamayabilecekleri ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır. Bu durumda sınıftan seçilen bir öğrencinin notları, yazı ve çizimleri (kaynaştırma-bütünleştirme yoluyla eğitim alan arkadaşları için onların rahat anlayabileceği özelliklerde yazabilen ve çizebilen seçilmiş bir öğrenci) fotokopi ile çoğaltılıp öğrencilere verilebilir. Başka bir çözüm olarak müzik öğretmeni tarafından öğretimi planlanan konunun notları-çalışma kağıdı önceden hazırlanıp ders içinde kaynaştırma-bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrencilere dersi rahat takip edebilmeleri için verilebilir.

Yetersizliklere sahip öğrencilerin kesin tanıları konmuşsa ve ilaç kullanıyorlarsa (örneğin: Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite bozukluğu) öncelikle aileden bilgi alınması gereklidir. Ayrıca bu öğrencilerle ilgilenen hekim ve varsa psikoloğu ile de iletişim içinde olunmalıdır (Hammeken, 2019). Özel gereksinimli olan öğrencilerle müzik çalışmaları yapan/yapacak olan eğitimcilerin, öğrencilerinin sağlık durumları hakkında ayrıntılı bilgiye sahip olmalıdır. Öğrencinin varsa rahatsız olabileceği davranış ve kelime-cümleler, gıdalar öğrenilmeli, kullandığı ilaçların yan etkileri olabiliyorsa velilerden bilgi alınmalı,

ilaç almaya devam ediyorsa gerekli saatlerde alması için öğrenci ile iletişimde olduğu belirtilmeye devam edilmelidir.

Kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim yapılan sınıflarda çeşitli süreçlerde öğretmenleri sabır açısından zorlayabilen öğrencilerle karşılaşılması muhtemeldir. Yaşanabilecek bu tür olumsuzlukları en aza indirebilmek amacıyla özel gereksinimi olan öğrencilerin fiziksel, duygusal özellik ve yeterlikleri dikkatle araştırılmalıdır. Gerektiği durumlarda uzmanlardan ve öğrencinin ailesinden de yardım alınabilir. Öğretmenlik mesleğinin "sabır" duygusu ve yetisini en fazla gerektiren mesleklerden birisi olduğu akıldan çıkarılmadan, öğrencilerin ve özellikle özel gereksinimi olan öğrencilerin hatalı durumlarının çok dikkatle karşılanıp yanlış ve ani tepkiler verilmemesi önemlidir.

Eğitim-öğretim dönemleri içinde yapılması planlanan etkinlikler çok önceden planlanmalıdır. Kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim verilen sınıflarda olan-olabilecek olan özel gereksinimli öğrenci, yapılması planlanan etkinlik için gereksinimi de dikkate alınarak etkinliğin içine yerleştirilmelidir. Zihin yetersizliği ve/veya fiziksel yetersizlik durumuna dikkat ederek planlanan etkinlik içinde öğrencinin bulunacağı yer çok dikkatle tasarlanmalıdır. Bu süreçlerde kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim alan özel gereksinimli öğrencinin yanına veya yakınlarına ona yardımcı olabilecek olumlu modeller ve iyi anlaştığı arkadaşları yerleştirmelidir.

Çalışılan kurum binasının ve bahçesinin dışında bir etkinlik/gezi planlama, gerçekleştirme planı veya zorunluluğu olabilir. Bu durumlarda kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim verilen öğrencilerin de etkinliğe dahil edilmesinin büyük önemi vardır. Bu durum onların sosyal hayatta diğer bireylerin de olduğu ortamlarda kendi başlarına veya arkadaşları ile birlikte olabileceğini, görevler alıp bu görevleri gerçekleştirebileceğini bizzat yaşayarak görmesini sağlayabilir. Özel gereksinim durumuna göre fiziksel yardım-destek alması gereken öğrencilerin ise müzik etkinliklerinin sunulma anı dışında yanlarında rehberlik edecek bir bireyin (ebeveynlerden birisi, abi, abla, yakın akraba, sınıfınızda varsa yardımcı personel vb.) olması gerektiği unutulmamalıdır (sınıfta sorumlu olunan kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrenciler dışında bir çok öğrenci olduğu için) Kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrenciler için başarılı ve etkili sosyalleşmenin sağlanabilmesinde asıl önemli olan, akranları ile yaşayıp, gezip öğrenmesi olduğundan, kendilerine rehberlik edecek olan bireylerin onlara mümkün olan en az sıklıkta yardımcı olmalarına imkan sağlanmalıdır.

Müzik etkinlikleri ve müzik derslerinde haftalık genel işleyişin devamlılığı için çeşitli basit görevlerin sürdürülmesi amacıyla öğrenci görevlendirmeleri

yapılırken, kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrencilerin de bu görevlendirmelere dahil edilmesi ihmal edilmemelidir. Bu durum onların müzik dersleri içinde ve arkadaşlarının bulunduğu sosyal çevrede değerli hissetmelerine imkan sağlayabilecektir. Bu tür sıralı görevlerde özel gereksinim durumuna göre fiziksel olarak desteklenmesi gereken öğrenciler olabilir. Bu durumları olan öğrenciler için bir yardımcı-geçici arkadaş görevlendirmesi veya ikili görev verme gibi uygulamalar gerçekleştirilebilir.

Müziksel performanslar sunma amacıyla öğrencilerin sahne yerleşimini gerçekleştirirken kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrencilerin varsa fiziksel yetersizliklerini dikkate alınmalıdır. Sahnede oturma, yerinde oturma veya ayakta durma yetileri açısından yetersizliği yok ise bu öğrencilerin sahnenin arka taraflarına veya basamaklı podyumlar kullanılıyorsa arka basamaklara yerleştirip "arkalarda kalsın, görünmesin" düşüncesinde kesinlikle olunmamalıdır. En önde değil fakat orta sıralarda olması onların etrafındaki arkadaşları ile müziksel etkinlikteki sunumu daha kolay gerçekleştirmelerine imkan verebilecektir. Unutulmamalıdır ki kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrencilerin tamamen başarılı olması elbette beklenen bir durumdur. Fakat daha da önemli olan durum, arkadaşları ile tüm akademik ve sosyal faaliyetlerde birlikte olabilmesi, kendi kapasitesi elverdiği ölçüde bir etkinliği veya başarı durumunu en üst seviyede göstermeye çalışmasıdır.

Planlanan müziksel etkinlikler ve çeşitli sanatsal çalışmaların gerçekleştirilmesinden sonra kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasına katılan öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrencilerin birlikte katılacakları kutlama etkinlikleri gerçekleştirilebilir ve bu kutlamalar gelenekselleştirilebilir. Bu durum öncelikle tüm öğrencilerin bu tür gösteri ve sahne faaliyetlerinde daha istekli olmalarını sağlayabilecek ve bu tür etkinliklere ilişkin tutumlarını da olumlu yönde ilerletebilecektir. Kutlama etkinliklerinde müzik ile ilgili olmak şartıyla öğrencilerin sevdiği faaliyetleri sunmalarına müsaade edilip kutlama ve ortam enerjisi yükseltilebilir. Sevdikleri şarkıyı sınıfın önüne çıkarak veya bulunduğu yerde seslendirmelerine, müzikli drama sunumları gerçekleştirmelerine, grup çalışmalarıyla gösteriler sunmalarına ve bu çalışmalarını danslarla süslemelerine imkan verilebilir.

Sınıflarda tek elini kullanma alışkanlığı, takıntısı, isteği veya zorunluluğu olan öğrenciler bulunabilir. Bu durumlarından kurtulabilmek için müzik dersleri içinde eğitimler sürdürülürken, öğrencinin diğer elini aktifleştirmesini teşvik edici olması açısından kullanılan/kullanılacak materyaller çeşitli dokulu kumaş-karton veya renkli kağıtlarla süslenerek daha çekici hale getirilebilir.

Çeşitli nota tartım kalıpları ve sus işaretleri de bu yolla görselleştirilebilir ve öğretilmesi kolaylaşabilir.

Müzik etkinlikleri ve çalışmaları içinde bazı bilgilerin pekiştirilmesi ve değerlendirmeler için soru-cevap kullanılması faydalı bir uygulama olabilecektir. Fakat bazı öğrencilerin belleklerindeki bilgileri daha geç hatırlarken bazılarının hemen hatırlayamayabileceği unutulmamalıdır. Bu durum, bilgilerin kısa süreli ve uzun süreli belleğe aktarım çeşitliliğinden kaynaklanabilmektedir. Bu tür muhtemel durumlardan dolayı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla müzik eğitimi çalışmalarına katılan öğrencilere öğretimler ve soru-cevap uygulamaları sırasında ipuçları verilmesinde fayda vardır. Zira sorulan sorular karşısında strese giren öğrencilerin derse ve öğretmene ilişkin tutumları olumsuz yönde ilerleyebilir.

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim çalışmalarına katılan öğrencilere sunulacak müzik eğitimleri sırasında kullanılabilecek çalgılar iyi araştırılmalıdır. Gerekli durumlarda internet aracılığı ile ilgili web sitelerinde taramalar yapılabilir. Müzik öğretmeninin çalgı maliyetini karşılayabilecek ekonomik yeterliği yok ise öncelikle okul yönetimi ile sonra velilerle veya uygun görülmesi durumunda çeşitli kurum, kuruluş, vakıf veya dernek gibi kaynaklara başvurularak destekler sağlanabileceği konusunda bilgi sahibi olmasında fayda vardır. Bu tür dernek, vakıf, kurum ve kuruluşlarla görüşmeler yapmak için randevu talep edilmeli, görüşmeye gitmeden önce okul, öğretmenin kendisi ve öğrencilerin durumu hakkında bilgiler, müzik faaliyetleri açısından planlar, öğretmenin müzik etkinliği planlarından kaynaklı ihtiyaçlarını anlatan açıklamalarını düzenli biçimde anlatan talep belgesi-dosyası görüşülecek yetkiliye sunmak üzere hazır edilmelidir. Bu tür görüşmelere mümkünse çalışılan kurumdan en az bir yönetici ile gidilmelidir.

Görev yapılan okulda veya başka okullarda kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla müzik eğitimi vermiş olan deneyimli müzik öğretmenlerine, özel gereksinimli öğrencilerin müzik eğitimi, kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla müzik eğitimi süreçlerine ilişkin yardım ve bilgi paylaşımı taleplerinde bulunulabilir. Bu tür paylaşım ilişkilerinde, okulda bulunan kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla müzik eğitimi almakta olan öğrencilerin özellikleri anlatılabilir ve bu bilgilerden yola çıkarak deneyimli müzik öğretmeni meslektaşlarından tavsiyelerde bulunması rica ve talep edilebilir. Yine görev yapılan şehirde veya ulaşılabilen imkanlarla erişilen üniversitelerde özel eğitim ve varsa müzik-özel eğitim alanında çalışmakta-çalışmış olan akademisyenlerden de yardım amaçlı bilgi talebinde ve yardım ricasında bulunulabilir.

Kaynaştırma-bütünleştirme yoluyla eğitim verilen sınıflarda normal gelişim gösteren öğrenciler de mevcuttur. İki farklı özellikteki öğrencilerin eğitim faaliyetlerini aynı anda sürdürülmesinin hem onlar için hem de müzik eğitimcileri için kolay olmayacağı düşünülebilir. Fakat bu süreçlerde daha hassas özelliklerde olan kaynaştırma-bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrenciler, müzik eğitimcileri tarafından kesinlikle akıldan çıkarılmamalı, sıklıkla göz takibi ile kontrol edilmeli, gerekli durumlarda sözlü yönergelerle dikkatli-kırıcı olmayan uyarılar verilmelidir.

Kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla müzik eğitimi verilen öğrenciler gerek içsel nedenlerle gerekse aile ve arkadaş çevresinden kaynaklı oluşabilecek nedenlerle müzik derslerine ve faaliyetlerine katılmak istemeyebilirler. Bu tür durumların yaşanması durumunda müzik öğretmeni tarafından bu süreçler tarihsel olarak not edilmeli ve öğrenci takip edilmelidir. Fakat çok da vakit kaybetmeden tam zamanlı veya yarı zamanlı kaynaştırma durumu da göze alınarak sınıf öğretmeni ile, okul rehberlik ve psikolojik danışman öğretmeni ile, sınıfındaki varsa rehber öğrenci ve yakın arkadaş çevresi ile ve mümkün ise aile ile de görüşmeler yapılmalıdır. Yaşanabilen olumsuzların devamı söz konusu olursa durumun daha da istenmeyen boyuta ulaşmaması için okul yönetimi bilgilendirilmeli ve daha ciddi çözüm yollarına girilmelidir. Bu tür olumsuz durumlarla karşılaşmış olan müzik eğitimcileri kendileri gibi özel gereksinimli öğrencilerle müzik eğitimi çalışmaları yapmış/yapmakta olan diğer meslektaşları ile bilgi paylaşımı da yapabilirler.

Müzik öğretmenleri eğer imkanları varsa ve ihtiyaçlarından dolayı talepleri olursa destek özel eğitim hizmetleri isteğinde bulunabilirler. Çalıştıkları kurumda eğer destek özel eğitimi verebilecek konumda personel varsa, birliktelik içinde çalışmaları sürdürebilirler. Destek özel eğitim hizmeti, okullarda görevli eğitici personel olan bir özel eğitim öğretmeni veya rehberlik-psikolojik danışmanı/öğretmeni olabilir.

Müzik öğretmenleri özel eğitim alanında bir okulda çalışmaları (görme engelliler okulu, özel eğitim uygulama okulu vb.) durumunda veya sürdürdükleri kaynaştırma-bütünleştirme yoluyla müzik eğitimi ve çeşitli eğitim faaliyetlerinde, çözemedikleri sorunları bildirme, bilgi desteği-önerisi alma ihtiyaçları duyabilirler. Bu durumlarda "özel eğitim danışmanlığı" yapabilecek eğitimci veya danışmanlardan da yardım alınabilir. Müzik öğretmenlerine en yakın danışmanlar özel eğitim ve/veya rehberlik psikolojik danışmanlık öğretmenleri olabilir.

Sosyal yaşamda olduğu kadar eğitim ortamlarında da tüm personel ve öğrenciler için gerekli olan önemli ihtiyaç sağlık koşullarının yeteri kadar sağ-

lanabilmesidir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal yaşam becerileri kapsamına giren sorumlulukları okul ortamlarında sürdürmesinin özel gereksinimli öğrencilere göre daha kolay olduğu söylenebilir. Özellikle yaşamsal faaliyetleri olumsuz etkileyebilen güçte olan çeşitli bakteri ve virüslerden (2020-2021 yılı için örnek Covid-19) korunabilmeleri için özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içinde ve dışında çok dikkatle takip edilmeleri gerekmektedir. Bulaş riskinin yüksek olduğu hastalık yayılma süreçlerinde gerçekleştirilecek olan müzik eğitimi çalışmalarının ve materyal kullanımının dikkatle tasarlanması gerekmektedir.

Kaynakça

Akıncı, M. Ş. (2017). *Müzik Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerle Müzik Uygulamalarına İlişkin Özyeterlik Algıları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.

Atbaşı, Z. (2018). Bütünleştirme Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Faktörler. M. Çitil (Ed.). *Özel Eğitimde Bütünleştirme* (223-240). Ankara: Vize Akademik Yayıncılık.

Atkın, N. (2011). Kaynaştırma. H. Avcıoğlu (Ed.). *İlköğretimde Özel Eğitim*. (19-64). Nobel Yayın Dağıtım. 2. Baskı

Avcıoğlu, H. (2011). *İlköğretimde Özel Eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık

Avcıoğlu, H. (2011). *Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencilerin Eğitsel ve Davranışsal Değerlendirilmesi*. Ankara: Vize Yayıncılık.

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), 33-50.

Batu, S. ve Kırcaali İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Bendova, P., Čecháčková, M. ve Šádková, L. (2014). Inclusive education of pre-school children with special educational needs in kindergartens Social and Behavioral Sciences 112, 1014 – 1021.

Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve bep hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. Kış 2012, 11 (39), 128-138.

Dawson, H. S. (2008). Constructing An Effective Measurement Tool To Assess The Self-Efficacy Of Preservice Teachers For Teaching Students With Disabilities. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, The Ohio State University, Ohio, America.

Ersever, H. (Çev.). (1993). Kaynaştırmama: Özele Eğitime Bir Alternatif Olarak Önleme ve Erken Müdahele. Özel Eğitim Dergisi, 1(3),30-42. Dolan,L., IIaxby,D., Karwcit,N.L., Madden,N.A., Shaw,A., Maimer, K.L. Slavin,R.E., Wasik,B.A., (l99I). Neverstreaming: Prevention an dearly intervention as an alternative to special education. Journal of Learning Disabilities, 24,(6), 373-378.

Gürsel, O. ve Vuran, S. (2013). Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarını Geliştirme. İ. H. Diken (Ed.). *İlköğretimde Kaynaştırma*. (194-230). Pegem Akademi Yayıncılık

Güven, E. (2011). *Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflarda İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Hammeken, P.A. (2019). *Özel Eğitimde Bütünleştirme Başarı İçin 450 Strateji*. Ü. Şahbaz (Çev.Ed.), 1. Bölüm (2. baskı) içinde (5-30, P. Çivik, Çev.), Anı Yayıncılık

Hammel, A. M. ve R. M. Hourigan (2011). *Developing a Student-centered and Inclusive Music Classroom*. Oxford University Press.

Hammel, A. M. (2017). *Teaching Music to Students with Special Needs*. Oxford University Press.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 5(2), 1-13.

Kesiktaş, A. D. (2006). Ders Çalışma Becerileri ve Özel Gereksinimli Öğrenciler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (1).

MEB, (2015). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü: *Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Kitapçığı,* 31 Ekim 2015 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/24014806_kaynastirma1.sra.pdf sitesinden alınmıştır.

MEB, (2016). Milli Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim. Ankara.

MEB (2018, 21 Mayıs). Özel Eğitim Programları. *Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Web Sayfası*. 01.01.2022 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123 sayfasından alınmıştır.

MEB, (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Resmi Gazete yayım tarihi: 7.7.2018, sayı: 30741.

Özkubat, U. (2018). Bütünleştirmede Eğitsel Uyarlamalar II. M. Çitil (Ed.). *Özel Eğitimde Bütünleştirme* (135-151). Ankara: Vize Akademik Yayıncılık.

Puri, M. ve Abraham, G. (2004). *Handbook of Inclusive Education for Educators, Administrators and Planners*. Sage Publications.

Richardson, A. M. ve Klein, G. M. D. (2017). Okul Öncesi Bütünleştirmede Destek Uygulamalarına Giriş. H. Bakkaloğlu ve B. Sucuoğlu (Çev. Ed.), *Okul Öncesinde Bütünleştirmeyi Hayata Geçirme* (1. Baskı) içinde (1-20, Ş. Demir, Çev.). Nobel Yayıncılık (2014).

Richardson, A. M. ve Klein, G. M. D. (2017). Okul Öncesi Bütünleştirmede Destek Uygulamalarına Giriş. H. Bakkaloğlu ve B. Sucuoğlu (Çev. Ed.), *Okul Öncesinde Bütünleştirmeyi Hayata Geçirme* (1. Baskı) içinde (45-78, Z. B. Kudret, Çev.). Nobel Yayıncılık (2014)

Richardson, A. M. ve Klein, G. M. D. (2017). Bütünleştirici Okul Öncesi Programların Oluşturulmasında Yönetsel ve Liderlik Stratejileri. H. Bakkaloğlu ve B. Sucuoğlu (Çev. Ed.), *Okul Öncesinde Bütünleştirmeyi Hayata Geçirme* (1. Baskı) içinde (45-78, Z. B. Kudret, Çev.). Nobel Yayıncılık (2014).

Richardson, A. M. ve Klein, G. M. D. (2017). Tüm Öğrencilerin Gereksinimlerini Destekleyen Stratejiler. H. Bakkaloğlu ve B. Sucuoğlu (Çev. Ed.), *Okul Öncesinde Bütünleştirmeyi Hayata Geçirme* (1. Baskı) içinde (135-156, A. B. Özbek, Çev.). Nobel Yayıncılık (2014).

Richardson, A. M. ve Klein, G. M. D. (2017). Okul Öncesi Bütünleştirme Programlarında Yetersizliğe Özgü Zorluklar ve Stratejiler. H. Bakkaloğlu ve B. Sucuoğlu (Çev. Ed.), *Okul Öncesinde Bütünleştirmeyi Hayata Geçirme* (1. Baskı) içinde (157-193, B. Yılmaz, Çev.). Nobel Yayıncılık (2014).

Sarı, H. ve Pürsün, T. (2016). *Özel Eğitimde Etkili Kaynaştırma Bütünleştirme*. Nobel Akademik Yayıncılık ve Atlas Yayınevi.

Sarıca, A. D. ve Tanrıverdi, A. (2021). Bütünleştirme Uygulamalarının Temel Koşulları: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ve Destek Hizmetler. A. Tanrıverdi ve A.D. Sarıca (Ed.). *Eğitimde Bütünleştirme*. (43-62). Nobel Yayıncılık.

Sucuoğlu B, ve Özokuçu, O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (1), 41 57.

Şahsuvaroğlu, T. (2018). Bütünleştirmenin Temelleri. M. Çitil (Ed.). *Özel Eğitimde Bütünleştirme* (1-20). Ankara: Vize Akademik Yayıncılık.

Tanrıverdi, A. ve Sarıca, A. D. (2021). Eğitimde Bütünleştirme: Kuramsal ve Pratik Temeller. A. Tanrıverdi ve A.D. Sarıca (Ed.). *Eğitimde Bütünleştirme*. (25-41). Nobel Yayıncılık.

Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi*. Ankara: Evrensel Müzikevi (3.Basım).

Ulutaşdemir, N. (2007). Engelli çocukların eğitimi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2 (5), 119-130.

Yıkmış, N. (2006). *İl Milli Eğitim Yöneticilerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Yüksel, M. (2014). Özel Eğitime İhtiyacı Olan Öğrencilerin Öğrenmesi. A. Bakioğlu (Ed.). *Eğitim Psikolojisi* (319-354). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

MUSICAL EDUCATION IN EDUCATIONAL PRACTICES THROUGH INCLUSION AND INTEGRATION

Mehmet Şahin AKINCI [2]

He was born in Isparta in 1983. He started undergraduate education in 2001 at music education department of Izmir Dokuz Eylül University Education Faculty. His speciality was vocal training at undergarduate education. He presented individual vocal and piano concerts during undergraduate education. Besides, he got chorister education at Turkish Radio Television Youth Choir of Izmir, Chamber Choir of Izmir Turkish State Opera and Ballet, Chamber Choir of Izmir Art and presented polyphonic choir concerts. He got private vocal education lesssons during the undergraduate education from soloist singers and chorister singers of Izmir Turkish State Opera and Ballet. He graduated with a degree (first place) from undergraduate education. After graduated from undergraduate education he started to work as music teacher at Ministry of National Education in 2006. He enrolled in master education at Music Education Department of Mehmet Akif Ersoy University in Burdur City and graduated from master education in 2011. In the mean time he gave vocal training and choir lessons at the music department of Mehmet Akif Ersoy University. He presented individual piano and vocal concerts during the master education. He worked as choir chief and choir teacher at Youth Central Children Choir of Isparta and Children Choir of Burdur Municipality. He left from Ministry of National Education in 2012. After graduated from master education he started to work as a lecturer at Bolu Abant Izzet Baysal University in 2012. He gave vocal training and choir education lessons in that university. He started to doctora-phd education in 2013 and finished it 7th September 2017. He took Dr/Phd title. He sustained to present individual piano and vocal performances concerts as a lecturer Dr/phd. He took his student coaching certificate on july, 2018. His Phd dissertation's name is "Self Sufficiency Perception Of Music Teachers Teaching Music Students With Special Needs". During his Phd education, he did research assignments and studies on the music education of students with special needs. He is currently working as Asst. Prof. at Zonguldak Bülent Ecevit University State Conservatory in Turkey. He has given music lessons at preschools, primmary schools, high schools and university grades

[2] Assist. Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit University, State Conservatory, mehmetsahinakinci@hotmail.com

since 2006. His main interest fields are vocal and choir training, music education for students with special needs. He continues to give music education lessons to students with special needs.

Extended Abstract

Music and musical education, which is fun and at the same time educational, appeals to people's emotions positively, has therapeutic properties, and can contribute to the motor muscle development and mental processes of individuals, is necessary for all individuals. Musical education is also supportive in terms of emotional, mental, social and physical development of students with special needs.

Students who receive training through inclusion and integration participate in activities such as rhythmic training, individual/group singing and repertoire training, music culture training and instrument training in the musical education they continue with their normally developing friends. In such music lessons, many mental activity processes that can be increased, such as inclusion and integration, understanding, attention, comparison, decision making, examination, trial-error, and cause-effect relationships, which are important for students' cognitive development, can be actively used. In addition, by being interested in the words in the songs, the students can continue their language development, the use of various instruments, their motor muscle development and physical development, and their social development by participating in group work.

Some of the students who receive training through integration and integration in song, choir and instrument training may hesitate and show that they cannot do it verbally or physically. For students who receive training through inclusion/integration who may experience such negativities, support can be offered to work one-on-one with the teacher before the lessons, and to rehearse with a student with whom they get along well or with a group of successful student-friends. These solution-oriented studies can help them get used to music activities more easily and make them more eager.

Teachers who will give musical education are required to create plans at appropriate levels for all their students/classes, whether they have special needs or not, and make the selection of content. Teachers should determine the implementation steps and verbal instructions of the teaching they plan by creating them in advance. At the end of the teaching phase, they need to organize

the reinforcement steps and create how the teaching process can be evaluated. Teachers who will give musical education should have sufficient information about the inadequacies of students with special needs in order to be healthy and sufficient in these processes.

When the songs are practiced by body percussion, it can be conveyed by the "narration" method that the body is an instrument and sounds can be made from the body. The "Show-and-make" method can be used to explain how to make sounds. Selected and applied teaching methods and techniques may also be studied together with other teaching methods and techniques. For example, during the implementation of the show-and-make technique, students can also apply the "doing-living" teaching method and technique.

In the selection of instruments/materials, it is important that the instruments and materials are in such a way that they do not pose any danger to the students. Instruments that are easy to hold, easy to play and functionally usable in musical activities should be chosen. It is beneficial for music teachers to allocate time for musical games after the lesson is over. What is important for many students who receive training through inclusion and integration is that they can receive training in the least restricted environments, in fully equipped (physical, technological, special needs) classrooms and from teachers who can teach in this field as much as their normally developing peers.

It is the provision of adequate health conditions for all staff and students in educational environments as well as in social life. It is not possible for students with special needs to maintain their responsibilities within the scope of social life skills as easily as their normally developing peers in school environments. Students with special needs should be followed very carefully inside and outside the classroom so that they can be protected from various bacteria and viruses (i.e., Covid-19 for the school year 2020-2021), which can negatively affect vital activities. In processes where the risk of contamination is high, musical education studies, environments and materials to be carried out must be carefully planned.

Ünitelendirilmiş Yıllık Bireysel Ders Programı							
Süre			**Sınıf 2/C**		**Ders: Oyun ve Müzik**		
Ay	**Hafta**	**Ders Saati**	**Uzun Dönemli Amaç**	**Kısa Dönemli Amaç**	**Öğretimsel Amaçlar**	**Araç-Gereç**	**Yöntem ve Teknik**
Eylül	**2**	**6**	Ahmet istenildiğinde her defasında bağımsız olarak hızlı tempolu ve yavaş tempolu şarkıları ayırt eder	Ahmet, istenildiğinde her defasında bağımsız olarak hızlı tempolu şarkıları dinlerken el çırparak tempoya uygun eşlik eder, Ahmet, istenildiğinde her defasında bağımsız olarak yavaş tempolu şarkıları dinlerken el çırparak tempoya uygun eşlik eder, Ahmet, istenildiğinde her defasında bağımsız olarak kullanabildiği bir ritmik çalgı ile hızlı tempoda bir şarkıya doğru eşlik eder, Ahmet, istenildiğinde her defasında bağımsız olarak kullanabildiği bir ritmik çalgı ile yavaş tempoda bir şarkıya doğru eşlik eder.	Ahmet istenildiğinde her defasında sözel yönergeler verildiğinde hızlı tempolu şarkılara el çırparak doğru eşlik eder. Ahmet istenildiğinde her defasında sözel yönergeler verildiğinde yavaş tempolu şarkılara el çırparak doğru eşlik eder. Ahmet istenildiğinde her defasında fiziksel yardım verildiğinde hızlı tempolu şarkılara el çırparak doğru eşlik eder. Ahmet istenildiğinde her defasında fiziksel yardım verildiğinde yavaş tempolu şarkılara el çırparak doğru eşlik eder. Ahmet istenildiğinde her defasında sözel yönergeler verildiğinde hızlı tempolu şarkılara bir ritmik çalgı ile doğru eşlik eder. Ahmet istenildiğinde her defasında sözel yönergeler verildiğinde yavaş tempolu şarkılara bir ritmik çalgı ile doğru eşlik eder. Ahmet istenildiğinde her defasında fiziksel yardım verildiğinde hızlı tempolu şarkılara bir ritmik çalgı ile doğru eşlik eder. Ahmet istenildiğinde her defasında fiziksel yardım verildiğinde yavaş tempolu şarkılara bir ritmik çalgı ile doğru eşlik eder.	Yavaş ve hızlı tempolu iki çocuk şarkısı, PC, Hoparlör,	Doğrudan Öğretim



İŞİTME ENGELLİLERDE MÜZİK EĞİTİMİ[1]

Funda CEYLAN [2]

Müzik Eğitimine 12 yaşında Klasik Gitar dersleri alarak başladı. Daha sonra Güzel Sanatlar Lisesini kazanarak, Kamil Oruç ile piyano ve solfej, Dilara Elagözlü ile flüt çalışmalarına başladı. 2005 yılında Marmara Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalını kazanarak Dr. Nesrin Ertok ile flüt çalışmalarına devam etti. 2008-2011 yılları arasında flüt sanatçısı Bülent Evcil ile çalıştı. 2009 yılında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi Bilim Dalına Yüksek Lisans öğrencisi olarak kabul edildi ve Prof. Dr. Ece Karşal ile flüt çalışmalarına devam etti. Yurt içi ve yurt dışında düzenlenen Raffaele Trevisani & Bülent Evcil, Gülşen Tatu, Kathleen Rudolph, Maxence Larrieu, Sibel Kumru Pensel, Sir James & Lady Jean Galway Masterclass'larına katıldı. Çeşitli organizasyonlarda çok sayıda konser verdi. 2009 yılında Marmara Üniversitesinden mezun olduğu tarihten itibaren "İşitme Engellilerde Müzik Eğitimi ve Müzik Terapi" çalışmalarına ağırlık verdi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi Bilim Dalı bünyesinde Doç. Dr. Tülün Malkoç ve Dr. Semai Tuzcuoğlu danışmanlığında "Okul Öncesi Dönem İşitme Engellilerde Müzik Eğitimi ile Çocukların Gelişim Özellikleri Üzerine Terapötik Bir Çalışma" isimli yüksek lisans tez çalışmasını yaptı. Aynı yıllarda Marmara Üniversitesi işbirliği ile hazırlanan işitme engelli çocuklarda müzik eğitimi ile ilgili projede yer aldı. Türkiye İşitme ve Konuşma Rehabilitasyon Vakfında işitme engelli çocuklar ile 2 yıl süren müzik çalışmaları yaptı. 2011 yılından bu yana Mimar Sinan İşitme Engelliler Okulunda müzik öğretmenliği

---

1 Bu çalışma, Funda Ceylan'ın Doç. Dr. Tülün Malkoç ve Dr. Öğr. Üyesi Semai Tuzcuoğlu danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezindeki güncellenmiş bazı bilgileri içermektedir.

2 Müzik Eğitimde Bilim Uzmanı, Millî Eğitim Bakanlığı fundaceylan@yahoo.com

yapmakta olup, genel müzik derslerinin yanında, kendi geliştirdiği yöntemlerle işitme engelli öğrencilerin yeteneklerine göre müziği titreşimlerle hissetme, işaret dili ile müzik teorisi, bireysel piyano çalışmaları, nefesli, telli ve vurmalı çalgılar, ritim ve bando çalışmaları, halk oyunları, işitme engellilerle müzikal ve müzik terapi çalışmaları yapmaktadır. Özellikle kurmuş olduğu Mimar Sinan İşitme Engelliler Okulu "Fısıltı Ritim Grubu" ile Millî Eğitim Bakanlığının, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünün ve çeşitli kurumların düzenlediği organizasyonlarda çok sayıda konser gerçekleştirmiştir ve bu konserlere devam etmektedir. İşitme engelliler ile ilgili birçok eğitime katılmıştır. İşaret Dili Öğretici ve Tercüman Eğitimi Sertifikasına ve Sağlık Bakanlığı Onaylı Müzik Terapi Uygulayıcı Sertifikasına sahiptir. Halen çeşitli organizasyon ve gruplarda flüt çalmakta, İşitme engellilerde müzik eğitimi ve müzik terapi çalışmalarını sürdürmektedir.

1. Giriş

Dili öğrenme süreci anne karnında başlamaktadır. Daha sonra bebek dünyaya geldiği andan itibaren dilin kullanıldığı ve sözlü iletişimin kurulduğu bir dünyada kendisine yer edinmektedir. Aile üyelerinin bebekle konuşması, hikayeler ve masallar anlatması da bebeğin "işitsel kelime dağarcığı" nın oluşmaya başlamasında rol oynamaktadır (Bingöl, 2006). Bebek zamanla konuşulanları anlamlandırmakta ve kendisi de sözel ifadeleri kullanmaya başlamaktadır. Bebeklerde kelime dağarcığının gelişmesi ve konuşmanın başlamasında etkili olan unsurlardan biri de doğum anından itibaren bebeğe söylenmeye başlanan ninniler ve şarkılardır. Anne karnındayken konuşmaları ve sözlü iletişimi algılayabilen bebek aynı zamanda her türlü sese ve işittiği müziğe de tepki verebilmektedir. Ses, müziğin yapı taşlarından biridir ve dil gelişim sisteminde ilk sırada yer almaktadır. İki unsurda da belli bir ritmik ve tonal yapı vardır (Babaç ve Yıldız, 2018: 11).

Henüz bebekken işitsel algı eğitimi ile başlayan müzik eğitiminin çocukların konuşmayı ve birçok kavram ve konuyu öğrenmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Müzik eğitiminde de önemli bir yeri olan işitsel algı eğitimi sayesinde sesleri dinleme, tanıma ve ayırt etme becerisi kazanılabilmektedir (Sığırtmaç, 2005). İşitme engelli bireyler söz konusu olduğunda ise, özellikle doğuştan işitme kaybına sahip bireylerin doğal yeteneklerini kullanarak sesleri tanıma, ayırt etme becerilerine sahip olabilmeleri genel olarak zordur. Bu nedenle, işitme engellilerin dil ve konuşma yetenekleri başta olmak üzere, müziksel becerilerinin de geliştirilmesi için özel olarak oluşturulmuş öğretim programlarına

ihtiyaçları vardır. Modern dünyanın bir gereği olarak herkesin eşit koşullarda eğitim alabilmesi ve eğitim hakkından yararlanabilmesi bir zorunluluktur. Buna göre; işitme engelli bireylerin normal bireylere göre daha özel yaklaşım ve yöntemler sayesinde müzik eğitimi ile buluşturulabilmeleri müziğin başta işitsel ve dil gelişimsel olmak üzere birçok faydasından yararlanmalarına imkan tanıyacaktır. İşitme engeli farklı düzeylerde karşımıza çıkabilmektedir. Bu nedenle, işitme engelliler için uygun olan müzik eğitimini planlamadan önce bu özelliklerin iyi bilinmesi eğitimin daha işlevsel hale gelmesini sağlayacaktır.

2. İşitme Engeli

Bazı insanlarda çeşitli sebeplere bağlı olarak işitme durumu meydana gelmeyebilir. Bu durumdaki bireyler günümüzde genel olarak işitme engelli, sağır, işitme yetersizliği olan birey olarak adlandırılabilmektedir. İşitme engeli; işitmenin kişinin gelişim, uyum, özellikle iletişim görevlerini yeteri kadar sağlayamama durumunu ifade etmektedir (Özgür, 2008: 65). İşitme engeli aynı zamanda, bireyin dış kulak, ortakulak veya iç kulağında oluşabilecek bir problem sebebiyle günlük yaşamında sözel dili işlevsel olarak kullanamaması olarak da ifade edilebilir (Girgin, 2003). Normal işiten bireyler, herhangi bir özel araç, cihaz ya da teknik kullanmadan olağan durumlarda konuşmayı algılayabilmektedir. İşitme engelli birey ise, bazı sesleri duyabilen fakat işitme düzeyi konuşmayı anlaması için yeterli olmayan birey olarak tanımlanmaktadır (Cavkaytar ve Diken, 2006: 26). Webster ve Elwood'a göre (1985), İşitme yetersizliğinin derecesi ya da tipi ne olursa olsun, kişinin dil ve konuşma gelişiminin yanı sıra, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimini de etkilemektedir (Sığırtmaç ve Deretarla Gül, 2010: 109).

3. İşitme Kaybının Sınıflandırılması

İşitme kaybı; işitme kaybının derecesine göre, işitme kaybının olduğu zamana göre, işitme kaybının nedenine göre, işitme kaybının oluştuğu yere göre sınıflandırılabilir.

3.1. İşitme Kaybının Derecelerine Göre Sınıflandırma

Yapılan odyolojik ölçümler sonucunda uzmanlar işitme kaybının derecesine göre; işitme kaybını hafif, orta, ileri ve çok ileri derecede kayıp olarak sınıflandırabilmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2006: 26). Akyıldız'a göre (2002), işitme kaybının "Goodman" tarafından yapılmış olan sınıflandırması tüm dünyada kullanılmaktadır (Aktan, 2017). İşitme kaybının dereceleri çeşitli kaynaklarda

küçük farklılıklar gösterse de genel olarak kullanılan ortalama değerler bu şekilde gösterilmiştir.

Tablo 1. İşitme Kaybı Dereceleri (Milli Eğitim Bakanlığı, 2014: 8).		
10dB-15dB	Normal	İşitmede bir sorun yoktur.
16dB-25dB	Minimal	Çağlayan sesi, yaprak hışırtısı gibi bazı sesleri ayırt etme ve duyma güçlüğü vardır.
26dB-40dB	Hafif	Konuşma seslerinin bazılarını duymakta zorluk yaşanır, fısıltı ile konuşulanlar duyulamaz.
41dB-55dB	Orta	Karşılıklı konuşmaları anlamakta zorlanır.
56dB-70dB	Orta-ileri	İşitme cihazı kullanmadığında konuşmaları takip edemez ve anlayamaz.
71dB-90dB	İleri	Yalnızca çevredeki çok şiddetli sesleri duyabilir. Konuşma seslerini duyamaz.
91dB ve üzeri	Çok ileri	Çok yüksek şiddetteki sesleri duyabilir. Konuşma seslerini duyamaz.

İşitme yetersizliği; hafiften, çok ağır şiddete kadar sıralanabilen, sağır ve ağır işiten alt gruplarını içeren bir yetersizliktir. Ağır işiten birey; genellikle bir işitme cihazının da yardımı ile işitme yoluyla konuşma becerilerini başarılı bir biçimde ortaya koyabilecek derecede işitme kalıntısı olan bireydir. Sağır birey; işitme cihazlı ya da cihazsız dile ilişkin bilgilerini işitme gücünü kullanarak başarılı bir şekilde edinmeleri engellenen kişidir (Akçamete, 2003).

3.2. İşitme Kaybının Olduğu Zamana Göre Sınıflandırma

İşitme kaybının meydana gelme yaşı işitme kaybı olan bireyin kullandığı iletişim yöntemine önemli ölçüde etki etmektedir. Dil öncesi (prelingual) işitme kaybı; işitme kaybının bireyin konuşma ve dil ediniminden önceki bir dönemde oluştuğu ya da zaten doğum sırasında var olduğu anlamına gelmektedir. Craft'a göre (1995), dil sonrası (postlingual) işitme engeli ise; işitme kaybının konuşma ve dil ediniminden daha sonraki bir yaşta oluştuğunu ifade etmektedir. Çocukların birçoğu genellikle ilk üç yılda sözel konuşma biçiminde dili anlar ve kullanabilir düzeye gelmektedir. Eğer çocuk konuşmayı öğrenmeden önce işitme duyusunu tamamen kaybetmiş ise konuşmanın gelişimi hemen hemen imkansızdır. Dil öncesi dönemde işitme duyusunu kaybetmiş birçok kişi konuşma ve dudak okumakta zorlanmakta ve bu nedenle iletişimde işaret dilini kullanmaktadır. Konuşması işitme kaybına uğramadan önce gelişmiş bi-

reyler genel olarak işitme kalıntılarının yardımı ile de olsa anlaşılır konuşma konusunda geri kalmakta ve dudaktan okuma yönteminde başarılı olmaktadırlar (Özer, 2010: 176).

3.3. İşitme Kaybının Nedenlerine Göre Sınıflandırma

İşitme kaybının nedenleri "Doğum öncesi nedenler, doğum anındaki nedenler ve doğum sonrası nedenler" olarak sınıflandırılmaktadır.

3.3.1. Doğum Öncesi Nedenler

İşitme kayıplarının en yaygın nedeni genetik nedenlerdir. Akraba evliliğinin kalıtsal nedenli işitme kayıplarına yol açtığı bilinmektedir. Bu etmenler işitme kaybı ve diğer engel risklerini artırmaktadır. Hamilelikte ortaya çıkabilecek komplikasyonlar, hamileliğin ilk üç ayında radyasyona maruz kalmak, annenin kızamıkçık, kabakulak vb. hastalıklar geçirmesi, annenin böbrek, şeker hastalığı gibi sistematik rahatsızlıklar geçirmesi, hamilelik sırasında kaza, çarpma ve yaralanma gibi olumsuz durumlara maruz kalma, iç kulak ve işitme sinirine zarar verebilecek zararlı ilaç kullanmak gibi durumlar bebeklerde işitme engeline neden olabilmektedir (Kütükçü ve Erdoğan, 2010: 19; Belgin ve Dalgıç, 1996: 8).

3.3.2. Doğum Anındaki Nedenler

Günhan'a göre (1978), erken doğum, geç doğum, zor doğum, geçici kordon dolanması, doğum sırasında oksijensiz kalma gibi durumlar işitme engeline neden olabilmektedir (Usta, 1992: 219). Prematüre doğum doğrudan işitme kaybına neden olmasa da düşük doğum ağırlığı nedeniyle yaşanabilecek çeşitli yan etkiler işitme kaybı riski oluşturabilmektedir. Bebeğin beynine yeteri kadar oksijen gitmemesi, bebeğin oksijensiz kalması ya da fazla oksijen işitme engeli riski oluşturabilmektedir. Doğum anında yaşanabilecek kafa travmaları, kazalar, çarpmalar işitme kaybına neden olabilmektedir (Akçamete, 2003: 243; Usta, 1992: 22).

3.3.3. Doğum Sonrası Nedenler

Doğum sonrasında bebeğin geçirdiği çeşitli hastalıklar, küçük çocuklarda sık görülen alerjiler ve kulakta sıvı birikmesi, kızıl, kızamık, boğmaca, kabakulak, difteri, menenjit ve çeşitli enfeksiyonlara bağlı hastalıklar, kaza sonucu çarpma, düşme, yanma, kulak içine yabancı cisim kaçması, uzun süre şiddetli ve yüksek seslere maruz kalmak çeşitli düzeylerde işitme kaybına yol açabilmektedir (Kütükçü ve Erdoğan, 2010: 19; Akçamete, 2003: 243; Usta, 1992: 229).

3.4. İşitme Kaybının Oluştuğu Yere Göre Sınıflandırılması

İşitme kaybı oluştuğu yere göre "İletimsel", "Duyusal- Sinirsel", "Karışık Tip", "Merkezi", "Psikolojik" işitme kayıpları şeklinde sınıflandırılabilmektedir.

3.4.1. İletimsel İşitme Kaybı

Ses dalgalarının hava yolu ile dış ve orta kulağa ulaşırken herhangi bir sebeple iç kulağa ulaşamaması durumuna iletimsel işitme kaybı denilmektedir (Özgür, 2008: 69). İletim tipi işitme kaybı bulunan çocuklar çevre seslerini algılamakta zorluk çekmektedirler. Bu nedenle, iletim tipi işitme kaybına sahip olan çocuğun konuşma ve dil gelişimi yeterli olmayabilir. Bununla birlikte iletim tipi işitme kaybına bağlı olarak çocukta normal hızla ilerleyememe ve gelişim geriliği durumları da oluşabilmektedir (Sığırtmaç ve Deretarla Gül, 2010: 112).

3.4.2. Duyusal- Sinirsel İşitme Kaybı (Sensorinöral İşitme Kaybı)

Kokleada ve/veya koklear sinir ve işitme yollarındaki hastalıklara bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Duyusal- Sinirsel İşitme Kaybı iç kulakta işitmeyi engelleyebilecek faktörlerden biridir (Öner, 2008). Salyangozun içinde bulunan sıvının hareketlerine duyarlı olan sinir uçlarının duyarlılıklarını kaybetmesi ile oluşan ve genellikle kalıcı olan işitme engelidir. Tıbbi olarak tedavisi zordur. İşitmeyi tam olarak düzeltmekte yeterli olmasalar da, işitme cihazları ve yapay kulak ameliyatları ile düzeltilebilmektedir (Girgin, 2003: 9-10).

Duyusal – sinirsel (Sensorinöral) işitme kaybı sesin yüksekliğini etkilediği gibi sesin doğruluğunu da etkilemektedir. Bu nedenle işitilen kelimelerde yanlış anlaşılma durumu yaşanabilmektedir. İşitme aletlerinin kullanılması ile düşük perdeli sesler işitilebilmektedir. Bu cihazlar sesin duyulmasına yardımcı olsa da kelimelerdeki yanlış anlaşılma durumuna engel olamamaktadır. Yüksek perdeli olan t,p,k gibi sessiz harfler belirgin bir şekilde işitilememekte ve top, pop gibi sesleri birbirinden ayırt edebilmek zorlaşmaktadır (Özer, 2010: 176).

Bu tip işitme kaybında işitme cihazının kullanımı geciktiği takdirde dil kazanımı olumsuz yönde ve ağır derecede etkilenebilmektedir. Bu nedenle tanı konulduktan sonra en kısa sürede uygun işitme cihazının kullanılması gerekmektedir (Akçamete ve Gürgür, 2010: 450). Bununla birlikte görülen başka bir işitme kaybı türü de; santral işitme kaybıdır. Santral işitme kaybında ses dalgalarının dış, orta ve iç kulağa ulaşıp beyindeki işitme merkezine ulaşamaması durumu söz konusudur (Özgür, 2008: 69). Santral işitsel işlemleme bozukluğu olan çocuklarda arka planda gürültüde duyulabilir şiddette konuşma olduğu

halde konuşma seslerini ayırt etme ve anlama güçlüğü, işitme yoluyla öğrenme güçlüğü, zayıf işitsel hafıza, dinleme bozukluğu, akademik performans düşüklüğü, okuma ve yazma güçlüğü gibi sık görülen belirtileri vardır. Bu belirtilerin diğer tiplerdeki çocukluk hastalıklarında da görülmesi nedeniyle tanı ve eğitsel müdahalelerde karışıklık olabilmektedir. Santral işitsel işlemleme bozukluğu, çocuklarda %2-%3 arasında görülmektedir (Belgin ve Yalçınkaya, 2002).

3.4.3. Karışık Tip İşitme Kaybı

Karışık tip işitme kayıplarında iletim tipi ve sensorinöral işitme kayıpları bir arada görülmektedir (Sığırtmaç ve Deretarla Gül, 2010: 112). Bu gibi kayıplar özellikle okul öncesi dönem çocukları için ciddi problemlere neden olabilmektedir. Tedavi sırasında hastanın yalnızca iletimsel işitme kaybına sahip olmasına yoğunlaşılır ve duyusal- sinirsel işitme kaybı ile ilgili önlem alınmaz ise, çocuğun işitme cihazı kullanımında gecikme yaşanabilmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak çocuk etkin bir eğitim alamadığı için sınıf performansı etkilenebilmektedir (Akçamete ve Gürgür, 2010: 450).

3.4.4. Merkezi İşitme Kaybı

Merkezi işitme kaybında, sesler normal olarak beynin işitme merkezine kadar ulaşır ancak; işitme gerçekleşemez (Özgür, 2008: 69). Genel olarak konuşmayı ayırt etme, gürültülü ortamda konuşulanları anlama, not alma gibi becerilerde zorluklar yaşanmaktadır. Kişi, dikkatini bir konu üzerine yoğunlaştıramamaktadır. Bu tipteki işitme kayıplarında sorun beynin korteks denilen bölümündedir (Sığırtmaç ve Deretarla Gül, 2010: 112).

3.4.5. Psikolojik İşitme Kaybı

Fonksiyonel/Organik olmayan işitme kaybı olarak da tanımlanmakta olan bu işitme kayıplarında bireyin işitme kaybı olmadığı halde, herhangi bir sebeple işitme kaybının olduğuna inanması, işitme kaybına sahipmiş gibi davranması durumu söz konusudur (Sevinç, Aslan ve Özkan, 2015:5). Bu duruma psikosomatik sağırlık ismi de verilmektedir. Bu gibi durumlarda birey psikolojik sorunları nedeniyle işitme organında herhangi bir problem bulunmadığı halde dışarıdan gelen sesli uyaranlara duyarsız kalmaktadır. Bu durumun nedenleri arasında bireyin bazı kaygıları, gerçeklerle karşılaşmaktan korkarak bilinç dışı kaçış yolu araması vardır. Bir ruh sağlığı bozukluğu olan psikolojik işitme kaybına yetişkinlerde genel olarak psikonevroz, çocuklarda ise psikotik durumlar eşlik etmektedir. Psikolojik işitme kaybı genellikle aniden meydana gelmektedir (Özgür, 2008: 69).

3.5. İşitme Cihazları

Bireyin işitme kaybının tanısı konulduktan sonra, işitme kaybını ilaç, ameliyat gibi tedaviler ile ortadan kaldırmak mümkün olmayabilir bu durumda bireyin işitebilmesi için cihaz kullanması gerekmektedir. İşitme cihazları genel olarak sesleri yükselterek kulağa iletmeye yarayan elektronik işitme yardımcıları olarak tanımlanabilir. Uygun işitme cihazının seçimi özel testler ve denemeler neticesinde uzman bir odyolog tavsiyesi ile yapılmaktadır. İşitme organının patolojik, fizyolojik ve anatomik değişiklikleri, farklı türdeki işitme cihazları ile rehabilite edilmektedir. Farklı çeşitlerde işitme cihazları vardır. Bu cihazlar işitme kaybının derecesine göre üretilmektedir. Cepte taşınabilen, kordonlu (cep tipi) ve kulak arkasında taşınabilen kulak arkası modeller çocuklar için en uygun olan cihazlardır (Ertün, Özdek ve Gürsel, 2003).

Cep tipi işitme cihazları; günümüzde az kullanılmakta olan, taşınması kolay portatif cihazlardır.

Kulak arkası işitme cihazları; kulak kanalına yerleştirilmiş kulak kalıpları ile kulak arkasında taşınabilirler. Bu nedenle, kulak arkası cihazlar adını almışlardır (Sığırtmaç ve Deretarla Gül, 2010: 115).

Gözlük tipi işitme cihazları; kulak arkası işitme cihazlarının gözlüğün sapına bağlanması ile kullanılırlar. Bu açıdan bakıldığında hem gözlük hem de işitme cihazı olarak kullanılabilen araçlardır. Her derecedeki işitme engelinde kullanılabilmektedir (Sığırtmaç ve Deretarla Gül, 2010: 115). Gözlük tipi işitme cihazlarının yanında taç tipi işitme cihazları da bulunmaktadır. Kulak içi işitme cihazlarında, kulak arkası işitme cihazlarında bulunan tüm kısımlar kulak kalıbının içine yerleştirilmektedir. Konkaya yerleştirilen, dış kulak içine yerleştirilen ve tamamen kulak kanalı içine yerleştirilen üç çeşidi bulunmaktadır (Doğan, 2011: 27).

Koklear implant; iç kulakta bulunan kokleanın içine cerrahi işlemle elektrotların yerleştirilmesidir. Koklear implant, ileri derecede işitme engelli bireylerin daha önce işitemedikleri sesleri işitebilmelerine olanak verir (Akçamete, 2003: 259). Koklear implant uygulamaları 1997 yılından beri ülkemizde yaygın olarak yapılmaktadır. Doğuştan, sonradan işitme kaybına uğrayan yetişkinler ve çocuklar, koklear implanttan etkili biçimde fayda sağlayabilirler (Akın, Tezer, Şahin, Akar, 2009).

Kalabalık gruplardaki işitme engelli bireylerin kullanımına yönelik işitme cihazları da bulunmaktadır. Genel olarak okullarda grup halindeki işitme engelli çocuklara sesin yükseltilerek ulaştırılması amacıyla grup eğitim sistem-

leri kullanılmaktadır. Bu sistemlerde amaç öğretmen ile öğrenci arasındaki ve öğrencilerin birbirleri arasındaki mesafeyi ortadan kaldırarak sesin öğrenciye ulaşmasını sağlamaktır. Bu cihazlar taşınamadıkları için kullanıcıların hareketlerini kısıtlamaktadır. Diğer bir sistem ise FM telsiz sistemleridir. FM sistemi kablosuz bir sistemdir. Sesi direkt olarak kaynağından kulağa aktarabilmektedir. FM sistemi sayesinde öğrenciler ile öğretmen arasındaki konuşma sesleri daha net bir şekilde iletilebilmektedir. Küçüktür ve portatif bir cihazdır. Çocuğun kendi kullandığı bireysel işitme cihazına bağlanarak da kullanımı mümkündür (Özgür, 2008: 82; Sevinç, Aslan ve Özkan, 2015:13).

4. İşitme Engelli Çocukların Özellikleri

Craft'a göre (1995), İşitme engeli, işitmenin işitsel bilgiyi anlamak için yetersiz olduğu anlamına gelir (Özer, 2010: 175). İşitme engelli çocuklar sözel bilgiyi işlemekte zorluk çekerler. Bee'ye göre (1992), işitme yetersizliğinin en önemli etkisi dil ve konuşma gelişiminde ortaya çıkmaktadır. Dil ve konuşma gelişiminde ortaya çıkan olumsuz etki iletişimi de etkilemektedir. İşitme engelli bireyin isteklerini ifade etmek konusunda karşılaştığı güçlükler duygusal gelişimini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. İşitme engelli çocukların genellikle bedensel gelişimleri duyan- konuşan akranlarından farklı olmamakla birlikte işitme engelli çocuklarda motor beceriler ve denge sağlama da bazı yetersizlikler görülebilmektedir (Sığırtmaç ve Deretarla Gül, 2010: 112, 124). İşitme engelli çocuklarda duyan- konuşan çocuklara göre daha fazla ortaya çıkan bu güçlüklerin nedenleri; işitme engelli çocukların geçirdikleri hastalıklara bağlı olarak denge ve merkezi sinir sistemi yönünden rahatsızlıklarının olma olasılığı, sözel yönergeleri işiterek algılayamamaları, işitme ile ilgili ipuçlarını değerlendirmede güçlük yaşamaları, aileler tarafından işitme engelleri nedeniyle çocukların aşırı korunması ve bu aşırı korunma nedeniyle işitme engelli çocukların motor performanslarını yeteri kadar geliştirememelerinden kaynaklanabilmektedir (Belgin ve Çağlar, 1996: 12).

İşitme engelli çocuklar tıpkı dil gelişimi ve diğer gelişim alanlarında olduğu gibi müzik konusunda da desteğe ve özel ilgiye ihtiyaç duymaktadırlar. İşitme cihazı kullanan bir çocuğun seslere alışmasına yardımcı olmak, işitme kalıntısı olan bir işitme engelli bireyin işitme kalıntısını kullanarak müziğe ve seslere adapte olmasını sağlamak, total işitme kayıplı bireylerde ise müziği ve titreşimleri nasıl hissedeceklerine yönelik çalışmalar yapmak konusunda müzik öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir.

5. İşitme Engelliler ve Müzik

Müzik, işitme engelli bireylerin günlük yaşamının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Hatta, işitme engelli olmasına rağmen müzik kariyeri yapabilen birçok müzisyen, besteci ve dansçı bulunmaktadır (Johnson, 2009). William Wolcott Turner ve David Ely Bartlett işitme engellilere yönelik olan müzik eğitimi ile ilgili ilk çalışmaları yapan iki öncü bilim adamıdır. İşitme engelli öğrencilerin müziği öğrenebildiğini destekleyen sağlam bulgulara ulaşmış ve bu konu ile ilgili uygulamalar yapmışlardır (Darrow ve Heller, 1985).

Darrow ve Julie'ye göre (2007), müzik, yüz elli yıldan daha uzun süredir sağırlara yönelik sınıflarda öğretilmektedir. Müzik, öğrencilere disiplinli bir fiziksel faaliyete katılma yeteneği kazandırmaktan iletişim becerilerini geliştirme özelliğine kadar değişen birçok nedenden dolayı işitme engelliler okullarının müfredatında yer almaktadır. İşitme engelli öğrenciler, müzik dinleyerek ve müziğe katılarak, konuşma gibi diğer sessel olayları algılama yeteneklerini de geliştirebilirler (Johnson, 2009). Müzik işitme engelli çocuklarda normal işiten çocuklarda da olduğu gibi estetik ve işitsel algının gelişmesini sağlamaktadır (Belgin ve Çağlar, 1996: 16-17).

Gfeller'e göre (1988), yapılan çalışmalar; müzik faaliyetleri ile uğraşmış olan sağır öğrencilerin işitsel ve sözel becerilerinde iyileşme olasılığının yükseldiğini göstermiştir. Müzikteki değişimler sesteki değişimleri yansıtmaktadır ve müzik, sözel iletişimin içerebileceği geniş dinamikleri sunabilmektedir. İşitme engelli öğrenciler, müzik sınıflarında genellikle kulağa tanıdık gelen şarkıları söylemekte ve vurmalı müzik aletlerini çalmaktadırlar. Vurmalı müzik aletlerinin doğasında ritmin öncelikli olması ve İşitme engelli öğrencilerin ritmi daha kolay algılayacakları düşüncesi işitme engellilere yönelik sınıfların çoğunda vurmalı müzik aletlerinin tercih edilmesine sebep olmaktadır. Bu düşüncelere rağmen işitme engelli çocukların piyano, yaylı sazlar ve diğer çalgıları da çalabildikleri görülmektedir (Johnson, 2009). Bu nedenle, işitme engelli çocukların müzik eğitiminde vurmalı çalgıların yanında diğer müzik aletlerine de yer vermek çocukların işitsel ve müziksel becerilerini geliştirerek işitme engelli bireylerin müzik etkinliklerine daha kolay adapte olmalarını sağlayacaktır.

Johnson'a göre (2009), işitme engelli bir bireyin dünya algısı müzikten yoksun değildir; işitme engelli bireyler de müziği işitebilen bir birey kadar deneyimleyebilir ve bundan keyif alabilirler. Sesleri çoğu insanın duyduğu şekilden daha farklı duyan işitme engelli bireyler sesleri algılamak için işiten insanlardan daha farklı yöntemler kullanmaktadırlar.

Örneğin; bunlar arasında;

1. Ses titreşimlerinin temassal yolla algılanması,
2. Artık duyma (işitme engellilerin algılayabileceği sınırlı perdedeki sesler),
3. Görsel ipuçları bulunmaktadır.

Gelişen teknoloji, son yıllarda titreşimsel-temassal müzik deneyimini oldukça geliştirmiştir. Müziğe ait görsel sunumların işaret dili veya belirli karışık medya biçimleri ile verilmesi yıllardır uygulanan bir yöntemdir. Ancak, yalnızca işitme engellilere yönelik hazırlanmış orjinal müzik konusunda örnek çalışmalara çok fazla rastlanmamaktadır. İşitme engellilerin algıları göz önünde bulundurularak, bu kişilere anlamlı gelecek müzik eserleri oluşturabilir (Johnson, 2009). İşitme engelli çocukların da işiten çocuklar gibi müzikal faaliyetlere katılabildikleri, müzik yapısı, türleri, vuruş ve ritim konusunda bilgi sahibi olabildikleri, müzik ile iletişim ihtiyaçlarını ifade ettikleri görülmüştür. İşitme engelli/sağır çocukların müzik algıları normal duyabilen çocuklardan farklı olsa da müzik bu çocuklar için de keyif verici olabilmektedir (Chen ve Schraer, 2011). Sağır öğrenciler için müzik, dans faaliyetleri ve eğitimleri düzenleyen birçok kurum ve kişi mevcuttur bunlardan birkaç örnek ve örnek olay aşağıda sunulmuştur:

Sağır öğrenciler için bir liberal sanat okulu olan Gallaudet Üniversitesinde, çeşitli oranlarda işitme kaybı olan bireylerden tamamen sağır bireylere kadar üyeleri olan bir dans grubu bulunmaktadır. Bu kişilere dans etmeyi öğretmek için her bir adım görsel sayı işaretleri ile gösterilmekte ve işaret dili kullanılmaktadır. Çalışmalarda yüksek kalitede bir ses sisteminden yararlanılmaktadır. İşitme engellilerin düşük tonları ayırt etme kabiliyetleri yüksek tonlardan daha fazla olduğundan, müziğin ritmini tutma konusunda davuldan yararlanılmaktadır. Öğrencilere, içsel ritim duygusu ve zamanlamalarını geliştirebilmeleri için, ritmik partnerler ile dans etmeleri öğretilmektedir. Sağır öğrenciler, duyabilen dansçıları takip etmekte, az duyuma sahip öğrenciler, müzikten ritimsel ipuçlarını alabilmekte ve nerede olduklarını anlayabilmektedir. Öğrencilerin adım saymayı ve dans etmeyi öğrenmeleri çok fazla pratik gerektirmektedir (Gallaudet University, Dance Techniques for the Deaf and Hard of Hearing Dancers, 2016'dan akt. Chavez, 2007: 5).

Gulamanı (2007)'nin yaptığı araştırmaya göre; "Music and the Deaf" (Müzik ve Sağır), müziğe ilgi duyan gençlere destek veren bir kurumdur. Bu kurum, müziğe erişime imkân verecek çeşitli proje ve faaliyetlerle uğraşmaktadır. Bunların arasında atölye çalışmaları, müzik kulüpleri, birebir enstrüman

dersleri, tiyatro performansları vardır. Tiyatro performanslarında müziğe ve müziksel ifadelere yer verilmektedir. Bu performanslarda kelime kullanımı ritmik dille bütünleştirilmektedir. Örneğin; kelimelerin her bir şarkıda farklı kullanılış biçimleri, işitme engellilerin bunların nasıl söylendiği ve ritmik dille nasıl açıklanabileceğini anlamalarını sağlamakta, işitme engellilerin belirli müzikal konuları öğrenmenin yanı sıra dil becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır. İleri derecede sağır bir müzisyen olan ve bu şirketi kuran Whittaker'e göre (2007), genç sağır çocuklara müzik yapma fırsatı tanınmasının önemli olduğunu belirtmekte ve şunu ifade etmektedir: "Sahip olduğunuz engellere bakılmaksızın sanatın bir dalıyla uğraşma fırsatının size sağlanması çok önemlidir." Whittaker, sağır kişilerle çalışırken liderin sahip olması gereken en önemli şeyin göz teması olduğunu belirtmektedir. Bu, işitme engellilerin kendi görme duyusu kullanımlarını diğer müzisyenlerle ve sahip oldukları oranda duyma becerisiyle kullanmalarına yardımcı olan bir iletişim yöntemidir. Görme duyusunun kullanımı, işitme engellilerin müziği anlamasını kolaylaştırmaktadır. Whittaker, bunu atölye çalışmalarında işitme engellilere görme duyularını kullanmanın ne kadar önemli olduğunu göstermek amacıyla ritim oyunları oynatarak göstermektedir. Çocuklar iki gruba ya da daireye ayrılmakta ve kendilerinden grup lideri tarafından verilen ritmik alkış paternine ritim sabit kaldığı sürece cevap vermeleri, ritim değiştiğinde ise yön değiştirmeleri istenmektedir. Bu tür bir yaklaşım, işitme engellilerin göz ve kulaklarını aynı anda kullanabilmelerini sağlamaktadır (Gulamanı, 2007). Whittaker (2007), bu yaklaşımla içsel ritmin geliştirilebileceğini belirtmekte ve şunu ifade etmektedir: Duyma becerisine sahip olmak sizin gerçekten duymanızı sağlamaz. Bu, işitme engellilerin duyamasalar bile müziği kendi özel yöntemleriyle deneyimleyebilecekleri, bunu da vücutlarının müzikle bağlantı kurabilecek ve ona cevap verebilecek herhangi bir kısmını kullanarak başarabilecekleri yönündeki argümanı desteklemektedir (Gulamanı, 2007).

Bununla birlikte, işitme duyularını daha sonradan kaybeden, bir zamanlar müziği duyabiliyor olmalarına karşın mevcut durumlarında bir şarkının bazı parçalarını duyup anlayabilen kişiler de vardır (Chavez, 2007: 5). Zak'a göre (1997), bu kişiler için de uygun müzik etkinlikleri planlanmalı ve müzik deneyimleri sonlandırılmamalıdır. Müzik; işitme engelli bireyler için normal bireylere göre daha farklı biçimde deneyimlenmektedir. Örneğin; işitme engelli kişiler müziğin arka plan seslerini duymakla birlikte ön plandaki sesleri duyamayabilirler. İşitme engelli bir birey için müzik, duyma, görme ve dokunma olmak üzere beş duyunun üçü ile deneyimlenebilir. İşitme engellilerin birçoğu,

müziği duymak yerine hissederek ya da görsel olarak deneyimleyerek algılamaktadırlar (Chavez, 2007: 5).

İşitme engellilerde müzik ile ilgili örneklerden biri de Illinois Sağırlar Okulu (Illinois School for the Deaf)'nda oluşturulmuş müzik grubudur. 1923'ten 1942'ye kadar Illinois Sağırlar Okulu, sağır öğrencilerine kendi bünyesindeki bakır nefesli çalgılardan oluşan bir bandoya katılma fırsatını sunmuştur. İşitme engellilerden oluşan bu müzik grubu yirmi yıl boyunca devlet ve özel fonlar sayesinde varlığını sürdürmüştür. Bu müzik grubu sayesinde öğrenciler müzikal anlamda ilerlemiş ve başarılı olmuşlardır. Grupta çalan öğrenciler sağır topluluğu üyeleri arasında da bir güç ve yetenek sembolü haline gelmiştir. Tarihsel raporlar, çocuklar tarafından gerçekleştirilen müziğin olağanüstü kalitesini anlatmaktadır. Bu topluluk, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki birçok kasaba ve şehirde konserler vermiştir. Grup elli yıldan fazla bir süredir feshedilmiş olsa da, Illinois Sağırlar Okulunda bazı müzik dersleri ve etkinlikleri hala öğrencilere sunulmaktadır (Sheldon,1997). Okulun müzik grubunu 1923-1942 yılları arasında sağır bir orkestra şefi olan Fred Francher yönetmiştir. Edwards'a göre (1974), işitme engelli öğrenciler 100 yıldan daha fazla süredir okul gruplarına ve orkestralara katılarak başarı elde etmişlerdir. 1900'lü yılların başlarından itibaren birçok belge, sağır müzisyenlerin eğitimi için düzenlenen askeri bandolardan bahsetmektedir.

New York Eyalet Sağırlar Okulunda (New York State School for the Deaf) Robbins tarafından geliştirilen müzik programı başarıyla uygulanmış ve yayınlanmıştır (Hash, 2003). Bununla birlikte, Schatz (1989)'a göre, Batı Pensilvanya Sağırlar Okulu (Western Pennsylvania School for the Deaf)'nda da sağırlara yönelik bir müzik programı geliştirilmiştir (Hagedorn, 1992: 13). Günümüz okullarında da sağır ve işitme güçlüğü çeken öğrenciler enstrümantal müzikle uğraşmaya devam etmektedir. Türkiye'de de işitme engellilerde müzik alanında yapılan çalışmalar mevcuttur.

5.1. Ülkemizde İşitme Engelliler ve Müzik

Türkiye'de işitme engelliler; Millî Eğitim Bakanlığına bağlı işitme engelliler ilk ve ortaokullarında, işitme engellilere yönelik özel eğitim meslek liselerinde ve duyan ve konuşan bireylerin eğitim gördüğü okullarda engelli öğrenciler için özel olarak hazırlanmış özel eğitim sınıflarında eğitim alabilecekleri gibi ayrıca; kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında duyan ve konuşan öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda eğitim alabilmektedirler.

İşitme engelliler okullarında duyan-konuşan öğrencilerin okullarında uygulanan eğitim programları uygulanmaktadır. "İşitme Engelliler İlkokulları ve Ortaokulları Haftalık Ders Çizelgesi"ne göre; işitme engelliler ilkokullarında 1,2,3 ve 4. sınıflarda zorunlu müzik dersi her sınıf düzeyinde haftada "1 ders saati"dir. İşitme engelliler ortaokullarında 5,6,7 ve 8. sınıflarda zorunlu müzik dersi her bir sınıf düzeyinde haftada "2 ders saati"dir. "Sanat ve Spor, Görsel Sanatlar, Müzik, Spor ve Fiziki Etkinlikler" dersleri öğrencilerin tercihlerine bağlı olarak iki (2) veya dört (4) ders saati olarak seçilebilmektedir. Ayrıca isteyen okul yönetimleri, okul ve çevre şartlarını, öğrencilerin bireysel özelliklerini, öğrencinin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak; sanat etkinlikleri, sportif çalışmalar, sosyal ve kültürel etkinlikler ve özel eğitime yönelik her türlü eğitici faaliyetleri 10 ders saatine kadar okullarında uygulanmasına yönelik karar alabilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). İşitme engelli çocuklar için oluşturulmuş özel bir müzik öğretimi programı yoktur.

İşitme engelliler ilkokulları ve işitme engelliler ortaokullarında eğitim gören işitme engelli öğrencilerin ve kaynaştırma yoluyla eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin ihtiyaçları ve performanslarına göre "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı" (BEP) hazırlanarak uygulanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre (2018), Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı; "*Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programını*" ifade etmektedir.

"Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı" okulda oluşturulan BEP geliştirme birimi tarafından hazırlanmaktadır. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanırken; öğrencideki ilerlemelerin görülebilmesi için öğrencinin var olan performans düzeyinin belirlenmesi son derece önemlidir. Performans düzeyi belirlendikten sonra buna göre; uzun dönemli amaçların ve kısa dönemli amaçların belirlenmesi gerekmektedir. Uzun dönemli amaçlar; çocuğun özelliklerinin değerlendirilerek bir yılın sonunda gerçekleştirmesi beklenen davranışlarının belirlendiği amaçlardır. Kısa dönemli amaçlar ise; öğrencinin daha kısa sürede gerçekleştirmesi beklenen davranışlarının belirlendiği amaçlardır. Hedeflenen uzun dönemli amaçlara ulaşmak için kısa dönemli amaçların belirlenmesi önemlidir. Bununla birlikte öğrencinin belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için gerekli olan öğretim yöntem ve materyalleri belirlenmelidir. "Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı"nın objektif ölçütlere dayalı olarak hangi ölçme değerlendirme araçlarıyla ve ölçütlerle, nasıl değerlendirileceğinin belir-

tilmesi gerekmektedir. Sonuç olarak; Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ile var olan program çocuğun yapabildiklerine göre uyarlanır. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, yetersizliği olan bireyin var olan gereksinimlerine göre yapması gereken davranışları, nasıl ve kiminle yapacağını gösteren bir akış planıdır (Akçamete ve Gürgür, 2010, Özyürek, 2010).

İşitme engelliler için müziği daha iyi duyabilecekleri farklı yöntemler geliştirmenin yanında en önemli faktörlerden biri de işitme engelli bireyin müzik eğitimine mümkün olduğu kadar erken başlamasıdır. İşitme engelliler için etkin bir müzik programı oluşturmak için, müzik algısı temellerinin çocuğun müzik eğitiminin erken yıllarında oluşturulması gereklidir (Hagedorn, 1992). İşitme engeli konuşma öncesi dönemde olabildiği gibi konuşma ediniminden daha sonraki dönemlerde de gerçekleşebilmektedir. Müzik eğitimcileri, konuşma dönemi öncesinde sağır olmuş çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalı, ders içeriklerini bunların çeşitli ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde değiştirmelidir (Schraer ve Chen, 2009). Özelllikle erken dönemde cihazlandırılarak işitme engeli düzeltilmiş olan çocuklar müzik etkinliklerinde sorun yaşamamakta ve müziksel faaliyetlere aktif olarak katılabilmektedirler. Cihazlandırılma konusunda geç kalınmış ya da cihazla düzeltilemeyecek kadar ileri derecede engeli olan bireyler için müzik eğitimi görselleştirilmeli ve çeşitli işaretler ve yöntemler geliştirilerek desteklenmelidir.

İşitme engelli çocuklar için hazırlanacak eğitim programları; öğrencilerin var olan performans düzeylerine uygun ve öğrencileri geliştirmeye açık olmalıdır. Müzik eğitimi programı, işitme engelli çocuklara verilen işitme eğitimini desteklemeli ve onların işitsel algılarını, denge becerilerini, iletişim becerilerini, sesleri algılayabilme yeteneklerini, dinleme becerilerini, dil ve konuşma becerilerini, temassal uyarımlarını, öz farkındalıklarını, özgüvenlerini, estetik algılarını, sosyal etkileşimlerini geliştirecek, temel becerileri öğrenmelerini kolaylaştıracak ve destekleyecek şekilde özel eğitimin amaçlarına uygun olarak yapılmalıdır.

Yapılan araştırmalara göre; okul öncesi dönem işitme engelli çocuklarla yapılan müzik eğitimi ve müzik terapi çalışmaları çocuklarda dikkat gelişimini, sözel açıklama ve dinleme becerilerini, özbakım becerilerini geliştirmekte, çocuklarda dil gelişimini, sosyal gelişimi, bedensel gelişimi, zihinsel gelişimi, özgüven gelişimini desteklemektedir (Malkoç ve Ceylan, 2011; Malkoç ve Ceylan, 2012; Ceylan, 2012, Karşal ve Malkoç, 2011). Türkiye'de işitme engelliler ile ilgili örneklerden biri de Mimar Sinan İşitme Engelliler Ortaokulunda yapılan müzik etkinlikleridir. Müzik öğretmeni Funda Ceylan tarafından 2011 yı-

lından itibaren oluşturulan müzik öğretimi planı ile öğrencilerin tamamı en az bir müzik aletini (melodika, blok flüt, gitar, org, piyano, vurmalı çalgılar, orff çalgıları vb) çalabilmektedirler. Okuldaki müzik dersleri sayesinde başlangıç, orta ve ileri düzeyde piyano çalabilen ve konserler veren öğrenciler mevcuttur. Okuldaki müzik derslerinde, total işitme kayıplı öğrencilerle titreşimlerle müziği hissetme çalışmaları, beden perküsyonu çalışmaları ve piyano, gitar, çeşitli ritim aletlerini çalma vb. yapılabilirken, işitme cihazı kullanan, belirli oranda sesleri duyan ve bazı sesleri belirli oranda sözel olarak çıkarabilen ve ifade edebilen az sayıdaki öğrenciyle ritim ve enstrüman çalışmalarının yanında solfej, başlangıç düzeyinde dikte, deşifre çalışmaları da yapılabilmektedir.

Müzik Öğretmeni Funda Ceylan yönetiminde kurulan "Fısıltı Ritim Grubu" Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Mimar Sinan İşitme Engelliler Okulunun öğrencilerinden oluşmaktadır. "Fısıltı Ritim Grubu" çeşitli ritim aletlerini kullanarak uyumlu ve senkronize bir şekilde müzik yapabilen ve tamamı işitme engellilerden oluşan bir müzik grubudur. Grup bugüne kadar çeşitli kurum ve kuruluşların organizasyonlarında 150'nin üzerinde konser vermiştir ve müzik çalışmalarına devam etmektedir. Fısıltı Ritim Grubu ve okul bandosunda çalan öğrencilerin yanında bateri, piyano, gitar gibi çalgıları çalabilen diğer öğrenciler işitme engellilerin müzik yapabileceklerinin güzel bir örneği olarak çeşitli ulusal ve uluslararası basın ve yayın organlarında haberlere konu olmuştur. Mimar Sinan İşitme Engelliler Ortaokulundaki müzik etkinliklerinin çocuklarda özgüven gelişimini desteklediği, sosyal gelişimi arttırdığı, akademik becerileri ve iletişim becerilerini arttırdığı gözlenmektedir. Fısıltı Ritim Grubu'nun özellikle duyan- konuşan öğrencilerin okullarında verdiği konserler sayesinde grup üyelerinin duyan- konuşan akranları ile kaynaştığı, iletişim kurdukları görülmüş, duyan- konuşan çocukların da işitme engelli öğrencilere yönelik farkındalık kazandıkları gözlemlenmiştir (Sinav, 2017; Şekerci, 2016; CNN TÜRK, 2017; Milliyet Gazetesi, 2017). "Fısıltı Ritim Grubu"nun, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir görme engelliler okulunda eğitim alan görme engelli öğrencilerden oluşan koro ile birlikte yaptığı çalışmalar dikkat çekicidir. Görme engelliler koroda şarkı söylerken, işitme engelli öğrencilerden oluşan ritim grubu uyum içinde onlara eşlik edebilmektedir. İşitme engelli ve görme engellilerden oluşan bu müzik grubu Milli Eğitim Bakanlığının ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünün organize ettiği birçok resmi organizasyonda birlikte uyum içinde konserler vermiştir. Gruptaki öğrenciler, işitme engelli öğrencilerin işaret dilini kullanmaları ve görme engellilerin bu işaretleri görememeleri nedeniyle konuşarak iletişim kurmada zorluk yaşasalarda aralarındaki engeller müzik sayesinde kalkmıştır. Bu açıdan bakıldığında yapılan bu ça-

lışma engellerin müzik sayesinde nasıl ortadan kaldırılabileceğini ve müziğin başlı başına bir iletişim aracı olduğunu gösteren önemli örneklerden biridir. Yapılan bu çalışmalar; müziğin engelli-engelsiz, işiten-işitmeyen gibi ayrımlar olmadan her birey için uygun olduğu, isteyen herkesin müzik ile kendisini ifade edebileceğinin göstergesidir. İşitme engelli bireylere uygun eğitim fırsatı sağlandığında ve var olan özelliklerine uygun eğitim planları ile desteklendiklerinde başarılı çalışmalar ortaya koyabilmektedirler.

6. İşitme Engelliler İle Yapılabilecek Müzik Etkinlikleri

İşitme engelli çocukların işitsel gelişimlerinde müziğin önemli bir yeri vardır. Müzik sayesinde işitsel gelişimin bu dört aşamasını geliştirecek faaliyetler yapılabilir. İşitsel gelişimin dört aşaması; fark etme, ayırt etme, tanıma ve anlamadır (Yücel ve Özkan, 2020).

1-Sesleri fark etme: İleri derecede işitme kaybına sahip olan bebekler ve küçük çocuklar genellikle sesi fark etme düzeyinden yoksundurlar. Bu aşama, basit anlamıyla sesin varlığının ve yokluğunun fark edildiği düzeye denilmektedir (Yücel ve Özkan,2020). Örneğin; kişi davul sesi çaldığında fark eder, bakar.

2-Sesleri ayırt etme: Seslerin birbirinden ayırt edildiği süreçtir. Bu süreçte işitme engelli çocuğa iki farklı müzik aletinin sesi dinletilerek iki sesi birbirinden ayırt etmesi istenebilir. Örneğin; davul ve flüt sesi dinletilen çocuğa "Şu anda hangi enstrümanın sesini duyuyorsun?" sorusu sorulabilir.

3- Sesleri tanıma: Bu aşamada kişi, ismi söylenen nesnelerin bazılarına bakarak tekrar etmeye, işaret etmeye çabalar (Girgin, 2006: 18). Kişi sesleri tanımaya başlar, söylenen kelimeyi, resim ve nesneler arasından bulur. Örneğin; daha önceden çalışılmış olan enstrümanların arasından "flüt" ün adı söylendiğinde "flüt"ü "davul"un adı söylendiğinde "davul"u gösterebilir. Aynı şekilde bu aşamada çocuğa birden fazla çalgının içinde "flüt" çalgısının sesi dinletildiğinde çalan enstrümanın flüte ait olduğunu ifade etmesi beklenir.

4-Sesleri anlama: İşitsel gelişim dikkat ile başlamakta ve anlama ile sonlanmaktadır (Yücel ve Özkan, 2020). Dinleme becerisinin en üst, en zor ve en son basamağıdır. Anlama, kişinin kendisine ulaşan uyaranları ve akustik mesajları geçmişteki deneyimleri ve dilbilgisel tecrübelerinin desteği ile anlaması sonucunda çevre sesini ya da iletiyi anlamlı duruma getirmesidir (Girgin, 2006: 18).

İşitme engelli çocuğun dili edinmesinde ve kullanmasında işitsel uyaranların önemli etkisi vardır. Bu nedenle, işitme engelli çocuğun işitsel eğitiminde sesleri dinleme, ayırt etme ve taklit etme kabiliyetinin geliştirilmesi gerekmek-

tedir. Eğitimde, ses ile kaynağını eşleştirme, ritim gelişimi, sesin uzaklığını ve sesin yönünü ayırabilme, sesin kaynağını tanıma ve isimlendirme, çocuğun duyduğu ses ile ilgili sözel ifade kullanabilmesi, ritimlere uygun hareket edebilme, müzik eşliğinde serbestçe dans edebilme, ritimleri yorumlayabilme, kavramları müzik aracılığı ile yorumlayabilme amaçları dikkate alınmalıdır. Verilen işitme eğitimleri ile çocuğun kendisinde var olan işitme kalıntısını kullanmaya özendirilmesi sağlanabilecektir. İşitme duyusunu kullanarak çevresini algılayan ve yorumlayan çocuğun gelişim alanlarının tümünde hızlı ve önemli ilerlemeler olması beklenmektedir (Bilir, Bal, Artan, 1993).

Bu bağlamda işitme engelli öğrencilerle yapılacak müzik eğitimi çalışmalarında öğrencinin çevresindeki sesleri tanıma ve anlamlandırmasına yardımcı olacak çalışmalar yapılmalıdır. Çevre sesleri, hayvan sesleri, aile bireylerinin seslerini tanıma vb. çalışmaların yanında enstrüman seslerini tanımaya yönelik çalışmalar da yapılmalıdır.

Enstürman seslerini tanımaya yönelik yapılacak çalışmalarda öğrencinin işitme düzeyi dikkate alınmalıdır. Öğrencinin performans düzeyine göre yapılacak olan çalışmalarda ritim çalgıları, tuşlu çalgılar, yaylı çalgılar, telli çalgılar ve nefesli çalgılar ile çalışmalar yapılabilir. Özellikle bakır üflemeli çalgıların titreşimi iyi yayması nedeniyle bakır üflemeli çalgılar da tercih edilebilir. Bu etkinlikte flüt ile duyum çalışması örneklendirilmiştir.

Etkinliğin Adı: Flüt İle Duyum Çalışması

Etkinliğin Amacı: Sesleri fark etme, ayırt etme, tanıma ve kavrama becerilerini desteklemek, müziğin ritmine uygun hareket ve yürüyüşler yapabilme, taklit yeteneğini geliştirebilme, flütün sesini tanıma, flütün adını söyleyebilme, ritim duygusunun gelişimi, sesin başladığını ve bittiğini fark edebilme, müziksel gelişimin desteklenmesi.

Uygulama:

- İlk aşamada öğrencilere flüt ile ilgili maketler dağıtılır (mümkünse etkinlik öncesinde flüt maketleri öğrenciler ile birlikte hazırlanmalıdır).
- İkinci aşamada; öğrencilere flüt ile ilgili bilgiler verilir. Bu sırada öğrencilerin flütü incelemesi ve mümkünse dokunabilmesi için fırsat verilmelidir. Böylece, işitme engelli öğrencinin enstrümanı daha iyi tanıyarak bir sonraki aşama için hazır olmasına fırsat tanınır.
- Bir sonraki aşamada öğrencilerin yaşlarına ve seviyelerine uygun bir par-

ça flüt ile çalınır ve öğrencilerden flütün sesini dinlemeleri istenir. Parça bittikten sonra öğrencilere "ses var mı?", "flütün sesini duyabildiniz mi?" sorusu sorulur. Bu aşamada öğrencilere "flütün sesini duyduğunuzda size verdiğim flüt maketlerini kaldırın" veya "elinizi kaldırın", "flütün sesini duyduğunuzda alkış yapın" vb. yönergeler verilebilir ve etkinlik bu şekilde çeşitlendirilebilir.

- Sonraki aşamada flüt eşliğinde öğrencilerle oturma- kalkma oyunu oynanabilir. Öğrencilere flüt ile çalınan parçayı dinlerken ayakta olmaları ve mümkünse müziği dinlerken müziğe uygun serbest hareketler yapabilecekleri belirtilir. Çalınan parça bittiğinde öğrencilerin oturmaları istenir. Böylece, öğrencilerin sesin varlığını ve yokluğunu ifade edebilmelerine fırsat tanınır.
- Bir sonraki aşamada öğrencilere yavaş bir parça çalınır. Öğrencilerin bu parçanın ritmine uygun olarak yavaş yürümeleri istenir. Öğretmen bu konuda öğrencilere model olarak destekte bulunabilir. Daha sonra öğrencilerden flüt ile çalınan hızlı parçanın ritmine uygun olarak hızlı yürümeleri istenir. Öğrencilerin çalan parçanın ritmine uygun şekilde alkışlayarak tempo tutmaları, dans etmeleri istenir. Etkinliğin ilerleyen dakikalarında flüt ile staccato (kesik kesik) çalınan parça eşliğinde zıplama, legato (bağlı) çalınan parça eşliğinde yürüme çalışmaları yapılabilir.
- Aynı çalışma çeşitlendirilerek diğer enstrümanlarla da tekrarlanmalıdır. Öğrencinin düzeyine göre en az iki enstrüman tanıtıldıktan sonra çocuğun iki enstrümanın sesini birbirinden ayırt ederek, tanımasına yönelik etkinlikler planlanmalıdır.

Günümüz dünyasında, işitme engelliler ile ilgili yapılacak etkinlikleri planlarken oluşabilecek pandemi gibi hususları da göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Dünyada 2019 yılının sonlarına doğru Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan ve hızla yayılan Covid-19 nedeniyle, tüm dünya virüsten etkilenmiş ve ülkemizde de Covid-19 nedeniyle uzun bir süre uzaktan eğitime devam edilmiştir.

Normal süreçte de iletişim ve sağlık hizmetlerine erişim konusunda çeşitli zorluklar yaşayan işitme engelliler salgın döneminden en fazla etkilenen gruplardan olmuştur (Binay, 2020). Bu durumun en önemli nedenlerinden biri; pandemi süresince kullanımı zorunlu olan maskelerin ağzın görünmesini engelleyerek dudak okumayı engellemesi ve sesin iletiminde azalmaya sebep olmasıdır (Ertugrul ve Söylemez, 2020). İşitme engellilerin iletişimlerinde mimiklerin ve dudak okumanın, seslerin ne denli önemli olduğu düşünüldüğünde pandeminin işitme engellilere getirdiği iletişimsel zorluğun toplumdaki

diğer bireylere getirdiği zorluklardan biraz daha fazla olduğu söylenebilir. Bu bağlamda pandemi döneminde müziğin rahatlatıcı ve eğitsel gücünden yararlanmak önemlidir. Yaşanabilecek stresin önüne geçmek, işitme engelli bireylerin iletişimsel sorunlardan kaynaklanan rahatsızlıklarını en aza indirmek için pandemi dönemi gibi zor geçen dönemlerde müziğin terapötik gücünden yararlanmak da faydalı olacaktır.

Pandemi döneminde özellikle işitme engelliler ile uzaktan eğitim yolu ile beden perküsyonu çalışmaları, ritim çalışmaları, enstrüman yapım çalışmaları, müzik aletlerini tanıma çalışmaları, enstrüman çalma çalışmaları yapılabilir. Öğrencilerin işitme engellerinin düzeyine göre şarkı söyleme çalışmaları ve dinleme çalışmaları da uzaktan eğitim sırasında yapılacak faaliyetler arasında yerini alabilir.

Özellikle grup halinde yapılan uzaktan derslerde aynı anda çalma ve söyleme çalışması bazı işitme engelli öğrenci grupları için zor olabilir. Bunun sebepleri arasında; öğrencilerin uzaktan eğitim sırasında göz teması kuramamaları ve diğer öğrencileri takip edememeleri, ses sistemlerindeki yetersizlikler, öğrencinin işitme düzeylerinin uzaktan eğitimde kullanılan sesleri algılamak için yeterli olmaması, kullanılan işitme cihazının yeterli ya da uygun olmaması, internet ve bilgisayarda yaşanan teknik aksaklıklar nedeniyle senkron problemlerinin yaşanması olabilir. Bu gibi durumlarda öğrencilerin mümkün olduğunca bireysel çalıştırılması ve imkanlar dahilinde teknik aksaklıkların giderilmesi daha uygun olacaktır. İşitme engelli bireylerle verimli bir uzaktan eğitim çalışmasının yapılabilmesi için; kullanılacak her türlü teknik donanımın sağlam olması, bilgisayar, tablet, cep telefonu vb. kullanılacak teknolojik aletlerin hazır olması, ders yapılacak yerin dış ortam seslerinden mümkün olduğunca arınmış olması, kulaklık, mikrofon vb. kullanılacak teknik araçların sağlam olması, bol miktarda görsel materyal barındıran içeriklerin kullanılması, animasyon, video, slayt, oyun, web sayfası, uygulama vb. materyallerde mutlaka altyazı ve işaret dilinin yer alması gerekmektedir. Gereken teknik desteğin mümkün olan en iyi şekilde sağlanabilmesi için öğrencilere ve velilere uzaktan eğitim araçlarının kullanımı ve eğitim süreci ile ilgili eğitim verilmesi gerekmektedir.

7. Sonuç ve Öneriler

Günümüzde her bireyin gereksinimlerine uygun eğitim fırsatlarına sahip olabilmesinin gerekliliğini savunan, herkesi kucaklayabilen, her bireye eğitimde eşit olanaklar sunan yaklaşımlar kabul görmektedir. Herkes gibi işitme engelli

bireylerin de kendi ihtiyaçlarına uygun olan eğitim hizmetlerine kolaylıkla ulaşabilmeleri gerekmektedir. İşitme engelliler özellikle işitsel ve sözel becerilerin gelişimini hedefleyen eğitsel etkinliklere, duyan-konuşan bireylerden daha fazla gereksinim duyabilmektedir. İşitme engellilere yönelik gerçekleştirilen müzik eğitimi uygulamalarının işitme engelli bireylerde işitsel, sözel becerileri ve daha birçok gelişim alanını desteklediği çeşitli araştırmalar ve yapılan uygulamalar sayesinde ortaya konmuştur. Bu nedenle müzik, her birey için olduğu gibi işitme engelli bireylerin de yararlanması gereken pragmatik bir ihtiyaçtır. Müzik, işitme engelliler için eğitsel yönünün yanında, rehabilitasyon hizmetlerinde de kullanılabilen bir metot ve aynı zamanda başlı başına bir terapi yöntemidir. Genel olarak işitme engelli bireylerin müzik eğitiminden en verimli şekilde yararlanabilmeleri için başta müzik öğretmenleri olmak üzere öğrencinin eğitiminden sorumlu olan herkese önemli görevler düşmektedir.

İşitme engelli çocuğun müziksel ve işitsel deneyimlerinin olumlu ve verimli olabilmesi için bu alanda çalışacak müzik öğretmenlerinin işitme engelli bireyler için geliştirilmiş öğretim yöntem ve tekniklerine hakim olması gerekmektedir. İşitsel bir sanat olan müzik eğitimi konusunda daha fazla özel ilgiye ihtiyaç duyabilen işitme engellilerin eğitimlerinde, bireyin ihtiyaçlarına uygun olarak geliştirilmiş "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı" nı hazırlayabilmek çok önemlidir. Bu nedenle, üniversitelerin ilgili bölümlerinin programlarında, özel gereksinimli bireyler ile çalışacak müzik öğretmenlerinin yeterli bilgiye ve donanıma sahip olabilmeleri için gerekli olan eğitim faaliyetlerine yer verilmelidir. Müzik öğretmenleri için işitme engelli bireyleri tanıtan, işitme engellilerin özelliklerini, işitme engellilerin eğitiminde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini anlatan, işitme engellilerde müzik eğitimi gibi konuları ele alan hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir. Bu sayede, öğretmenlerin konu ile ilgili bilgi sahibi olabilmelerine ve alan ile ilgili yeni gelişmeleri takip edebilmelerine imkân sağlanmalıdır. Aynı şekilde işitme engelli çocuklar ile çalışan okul öncesi öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerine yönelik "işitme engelli çocuklar için müziğin önemi" ve "işitme engellilerde müzik eğitimi uygulamaları" vb. konular ile ilgili bilgilendirici çalışmalar yapılmalı ve hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir. Özel eğitimin bir ekip işi olduğu unutulmamalı, engelli bireyler ile yapılacak çalışmalar planlanırken çocuğun eğitiminden sorumlu tüm öğretmenleri, rehber öğretmen (psikolojik danışman) ve ailesi ile iş birliği içinde olunmalıdır.

Kaynakça

Akçamete, G. (2003). İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar. A, Ataman (Ed.). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (313 – 359). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Akçamete, G. (2003). *İşitme Engellilerin Eğitiminde Öğretmen El Kitabı*. G, Akçamete (Ed.). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Akçamete, G. ve Gürgür, H. (2010). İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi. G, Akçamete (Ed.). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. (441- 473). Ankara: Kök Yayıncılık (3.Baskı).

Akın, Ö., Tezer, N., Şahin, R. ve Akar, F. (2009). Geç Yaşta Koklear İmplant Uygulamasının Geç Dönem Sonuçları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(36), 81-91.

Aktan, S. (2017). *Yetişkinler İçin İşitme Engeli Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Babaç, E.,E. ve Yıldız, G. (2018). Dil Gelişiminde Müziğin Yeri. *Fine Arts*, 13(3), 10-22.

Belgin, E. ve Çağlar, A. (1996). *İşitme Engelli Çocuklara Okul Öncesi Eğitimde Yaklaşım Prensipleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Belgin, E. ve Dalgıç, G. (1996). *İşitme Engelinin Önlenmesi ve Erken Tanısında Sağlık Elemanlarına Öneriler.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Belgin, E. ve Yalçınkaya, F. (2002). Konuşma ve Lisan Problemi Olan ve Olmayan Çocukların Uyarlanmış Şaşırtmacalı Kelime Testi İle Santral İşitsel İşlemleme Performanslarının İncelenmesi. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, 46*(3), 195-202.

Bilir, Ş., Bal, S. ve Artan, İ. (1993). Anaokuluna Devam Eden 5-7 Yaş Grubundaki İleri Derecede İşitme Özürlü Çocukların İşitsel Algı Gelişimlerinin İncelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 3*(3), 67-77.

Binay, K. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecinde İşitme Kayıplı Bireylere Yaklaşım. *Selçuk Sağlık Dergisi, 1*(Covid-19 Özel Sayı), 54-61.

Bingöl, F. (2006). *Müzik ve Dil Arasındaki Benzerlikler Ekseninde Müzik Eğitimi*. Bildiri, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 26-28 Nisan 2006, Denizli.

Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2006). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Kök (2. Baskı).

Ceylan, F. (2012). *Okul Öncesi Dönem İşitme Engellilerde Müzik Eğitmi İle Çocukların Gelişim Özellikleri Üzerine Terapötik Bir Çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Chavez, R. (2007). *A Software Tool to Help The Deaf and Hard of Hearing Experience Music Visually*. Dissertation, The University of Texas at El Paso.

Chen, H.L. ve Schraer, J.L. (2011). The Engagement in Musical Activities of Young Children with Varied Hearing Abilities. *Music Education Research, 13*(1), 93-106.

Cnn Türk Haber (2017, 25 Kasım). İşitme engellilere müzik öğretti. *CNN TÜRK Web Sitesi*. 12.02.2022 tarihinde https://www.cnnturk.com/video/turkiye/isitme-engellilere-muzik-ogretti adresinden alınmıştır.

Darrow, A. D. ve Heller, N. G. (1985). Early Advocates of Music Education for the Hearing Impaired: William Wolcott Turner and David Ely Bartlett. *Journal of Research in Music Education, 33*(4), 269-279. https://doi.org/10.2307/3345253.

Doğan, C. (2011). *Kulak Arkası İşitme Cihazlarında Ses Hortumu Deformasyonlarından Kaynaklanan Kazanç Değişikliklerinin Frekans Bazında Belirlenmesi*. Tıpta Uzmanlık Tezi, Ufuk Üniversitesi Tıp Fakültesi Kulak Burun Boğaz Hastalıkları Anabilimdalı.

Ertugrul, S. ve Soylemez, E. (2020). Explosion in Hearing Aid Demands After Covid-19 Outbreak Curfew. *Eur Arch Otorhinolaryngol. Aug1*(1–2), 278:843–844. doi:10.1007/s00405-020-06246-7.

Ertün F., Özdek A. ve Gürsel B. (2003). Semi-İmplantasyon: Retrox Retroauricular Ses İletimli Hava Yolu İşitme Sistemi. *Otoskop Otoloji Nörotoloji Odyoloji Dergisi,* 2, 91-98.

Girgin, M, C. (2003). *İşitme Engelli Çocukların Eğitimine Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu Yayınları.

Girgin, M, C. (2006). İşitme Engelli Çocukların Konuşma Edinimi Eğitiminde Dinleme Becerilerinin Önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7*(1),015-028. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000096 .

Gulamanı, S. (2007). *Deafness…No Barrıer To Musıc? A Lıterature Investıgatıon On The Challenges Deaf Musıcıans Are Faced Wıth In Socıety A Project Submitted In Partial Fulfilment Of The Assessment Requirements For The Award Of BA (Honours) Music*. Dissertation, University of Wolverhampton School of Sport, Performing Arts and Leisure Department of Music.

Hagedorn, V. S. (1992). Musical Learning for Hearing Impaired Children. *Research Perspectives in Music Education, 3, 13-17*.

Hash, P. M.(2003). Teaching Instrumental Music to Deaf and Hard of Hearing Students. *Research and Issues in Music Education, 1 (1)*.

Johnson, M. S. (2009). *Composing Music More Accessible To The Hearing-İmpaired*. Dissertation, The University of North Carolina at Greensboro.

Karşal, E. ve Malkoç, T. (2011). *Okulöncesi Dönemi İşitme Engelli Çocuklarda Müzik Eğitimi*. B- Tipi / Çok Disiplinli Araştırma Projesi (Proje no. EGT-B-010710-0242). İstanbul: Marmara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyon Başkanlığı.

Kütükçü, Ş. ve Erdoğan, C. (2010). *Özel Eğitimde Etkinlik Örnekleri*. İstanbul: Morpa.

Malkoç, T. ve Ceylan, F. (2011). Okul Öncesi Dönem İşitme Engelli Çocukların Müzik Eğitimi Etkinliklerinde Dikkat Eksikliğini Geliştirme Becerisine Ait İnceleme. *Journal Of Educational And Instructional Studies İn The World*, *1*(1), 56-63.

Malkoç, T. ve Ceylan, F. (2012) Okul Öncesi Dönem İşitme Engelli Çocuklarda Müzik Eğitiminin Sözel Açıklama Becerilerine Etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 59-65.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013, 28 Mayıs). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü İşitme Engelliler İlkokulları ve Ortaokulları Haftalık Ders Çizelgesi. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Web Sitesi. 12.02.2022 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/24163336_iYitme_engelliler_ilkokullarY_ve_ortaokullarY_haftalYk_ders_Yizelgeleri.pdf adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi İşitme Engelliler. İsmek Hayat Boyu Öğrenme Program Modülleri. İsmek Web sitesinden 12.02.2022 tarihinde http://ismek.ist/files/ismekOrg/file/2016_hbo_program_modulleri/isitmeengelliler.pdf adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). *T.C. Resmi Gazete* (30471, 7 Temmuz 2018). 12.02.2022 tarihinde https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm adresinden alınmıştır.

Milliyet Gazetesi. (2017, 3 Aralık). Kalbinin ritmini duydu, müzikle tanıştı. *Milliyet Gazetesi Web Sitesi*. 12.02.2022 tarihinde https://www.milliyet.com.tr/pazar/kalbinin-ritmini-duydu-muzikle-tanisti-2565713 adresinden alınmıştır.

Öner, S. Z. (2008). *Yeni Doğan Yoğun Bakım Ünitesinde Gözlenen Hastaların İşitme Fonksiyonlarının Geçici Otoakusitik Emisyonla (TEOAE) Beyin Sapı İşitsel Yanıtları (ABR) İle İki Basamaklı Taramayla Değerlendirilmesi*. Uzmanlık Tezi, Süleymaniye Doğum ve Kadın Hastalıkları Araştırma Hastanesi Çocuk Kliniği.

Özer, S. D. (2010). *Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım (3. Baskı).

Özgür, İ. (2008). *Engelli Çocuklar ve Eğitimi Özel Eğitim*. Ankara: Karahan (2.Baskı).

Özyürek, M. (2010). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Temelleri ve Gelişitirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Schraer, J. L. E., Chen, H. L. (2009). The Responses of Preschoolers with Cochlear Implants to Musical Activities: A Multiple Case Study. *Early Child Development and Care*. *179*(6), 785-798.

Sevinç, Ş., Aslan, F. ve Özkan, B. (2015). İşitme Engelliler İçin Öğretmen Klavuz Kitabı. *MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Web Sitesi*. 12.02.2022 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_03/05113228_tmeengelllerretmenkilavuzktabi.pdf adresinden alınmıştır.

Sheldon, A, D. (1997). The Illinois School for the Deaf Band: A Historical Perspective. *Journal of*

Research in Music Education. 45(4). doi.org/10.2307/3345424.
Sığırtmaç, A ve Deretarla Gül, E. (2010). *Okul Öncesinde Özel Eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
Sığırtmaç, A. (2005). Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(9), 30-39.
Sinav, E, C. (2017, 24 Kasım). Funda Öğretmen'in 'fısıltı' orkestrası. Vatan Gazetesi. 12.02.2022 tarihinde http://www.gazetevatan.com/funda-ogretmen-in-fisilti-orkestrasi--1121182-gundem/ adresinden alınmıştır.
Şekerci, H, Y. (2016, 10 Kasım). Dünyalarının sessizliğini ritimle aşıyorlar. *Anadolu Ajansı Web Sitesi*. 12.02.2022 tarihinde https://www.aa.com.tr/tr/yasam/dunyalarinin-sessizligini-ritimle-asiyorlar/682646 adresinden alınmıştır.
Usta, H. (1992). *Bedensel Özürlü Olmanın Sebepleri (Görme- İşitme ve Ortopedik Özürlüler)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
Yücel, E. ve Özkan, B. H. (2020). İşitsel Rehabilitasyon. *Türkiye Odyoloji ve İşitme Araştırmaları Dergisi*. 3(1),19–22. https://doi.org/10.34034/tjahr.23209.

MUSIC EDUCATION FOR HEARING-IMPAIRED INDIVIDUALS

Funda CEYLAN [3]

She began her Music Education by taking Classical Guitar lessons at the age of 12. She later enrolled in the High School of Fine Arts and began studying piano and solfege with Kamil Oruç, and flute with Dilara Elagözlü. In 2005, she began her undergraduate education at Marmara University Department of Music Education and continued her flute education with Dr. Nesrin Ertok. She worked with flutist Bülent Evcil from 2008 to 2011. She was accepted as a graduate student at the Music Education Department of the Marmara University Institute of Educational Sciences in 2009 and continued her flute education with Prof. Dr. Ece Karşal. She participated in domestic and international Master Classes organized by Raffaele Trevisani & Bülent Evcil, Gülşen Tatu, Kathleen Rudolph, Maxence Larrieu, Sibel Kumru Pensel and Sir James & Lady Jean Galway. She performed in many concerts in various events. Upon graduation from Marmara University in 2009, she concentrated in her studies in "Music Education and Music Therapy for Hearing-Impaired Individuals." She completed her Graduate Thesis in "A Therapeutıc Study On Musıc Educatıon In Pre-School Hearıng-Impaıred Chıldren And Theır Development Characterıstıcs" at the Music Education Department of the Marmara University Institute of Educational Sciences, under supervision of Assoc. Professor Tülün Malkoç and Asst. Professor Semai Tuzcuoğlu. In the same period, she participated in projects on music education for hearing-impaired children, conducted in collaboration with Marmara University. She conducted music studies with preschool children at the Turkish Hearing and Speech Rehabilitation Foundation for a period of 2 years. She has been working as a Music Teacher at Mimar Sinan School for the Hearing-Impaired since 2011, and in addition to general music classes, she with hearing-impaired children on feeling music with vibrations, music theory with sign language, individual piano lessons, wind, string and percussive instruments, rhythm and band activities, folk dances and musical therapy based on the skills of the hearing-impaired students, utilizing the methods she had developed herself. In particular, she has performed, and continues performing, in many events organized by the Ministry of National Education, Istanbul Provincial Directorate for National Education and various other institutions, with the "Fısıltı Rhythm Ensemble" which she has founded at Mimar Sinan School for the Hearing-Impaired. She has participated in nu-

[3] Master in Music Education, Turkey Ministry of National Education fundaceylan@yahoo.com

merous training activities related to hearing-impaired individuals. She has the Sign Language Instructor and Interpreter Training Certificate and the Music Therapist Certificate approved by the Ministry of Health. She plays the flute in various organizations and bands, and continues music education and music therapy activities with hearing-impaired individuals.

Extended Abstract

Hearing impairment means partial or complete inability of the ear, the hearing organ, to perform its functions due to various reasons. Classification of hearing impairment, which may appear in various degrees such as mild, moderate, moderately severe and severe, is made based on the degree of hearing loss, the time of occurrence of the hearing loss, the reason of hearing loss, the place of occurrence of the hearing loss and the way of occurrence of the hearing loss. The hearing loss classification made by "Goodman" is the current globally-accepted classification. Accordingly; 10dB-15dB is considered as normal hearing, 16dB-25dB is considered as minimal hearing loss, 26dB -40dB is considered as mild hearing loss, 41dB-55dB is considered as moderate hearing loss, 56dB-70dB is considered as moderately severe hearing loss, 71dB-90dB is considered as severe hearing loss and 91dB and higher is considered as profound hearing loss. Hearing losses are classified as prelingual or post lingual, according to the time of occurrence. According to the place of occurrence, hearing losses are classified as conductive, sensorineural, mixed, central and psychological hearing loss. Lastly, classification based on reasons for hearing loss include pre-birth reasons, reasons at the time of birth and post-birth reasons.

Once the hearing loss is diagnosed, the most suitable hearing aid device should be provided to the individual as soon as possible, if deemed necessary. Today, thanks to the means of newborn hearing screening, instrumentation and rehabilitation processes may be initiated at very early stages for babies with hearing loss. Hearing aid devices play a crucial role in the rehabilitation of hearing-impaired individuals. Hearing aid devices are available in many types. These include pocket hearing aids, behind-the-ear hearing aids, eyeglass hearing aids and in-ear hearing aids. Cochlear implants, on the other hand, are devices used for electrically stimulating the nerves in the inner ear. Furthermore, there are hearing aid devices used for hearing-impaired students who participate in group classes in schools. FM devices, which are essentially small-sized portable wireless systems, can be used to connect to the individual hearing aid of the hearing-impaired individual, and are particularly useful in

schools for transmitting the teacher's speech to children.

Information that should be obtained prior to the planning of any educational activity for hearing-impaired individuals include the degree of hearing loss, when and why the hearing loss has occurred and what type of hearing aid the hearing-impaired individual uses. If a hearing-impaired child has lost his/her sense of hearing before having learned to speak, he/she would have difficulty in using the spoken language. If a child who has lost hearing before learning the language fails to begin education as earliest as possible, he/she would experience difficulty in verbal communication, miscellaneous academic skills, reading and writing skills and social skills, and would potentially fall behind in various characteristics of development. Therefore it is of importance that the hearing impairment is diagnosed early, and thereby addressed at an early stage through instrumentation and early education. In Turkey, hearing-impaired children may receive education at primary and junior-high schools for the hearing-impaired, special vocational high schools for the hearing-impaired, special education classes and through inclusive training that allows them to receive education at the same schools and classes with children who can hear and speak. There are no educational programs that are specifically developed for hearing-impaired children. Similar to other children subject to special education, hearing-impaired children receive education in accordance with Individual Education Programs created based on their performance levels. In order to provide the education specific to hearing-impaired children in the most appropriate manner, all individuals responsible for the education of such children should be well-informed on how the Individual Education Program is delivered, and deliver such program in the correct way.

Today, music has risen to prominence in the education of disabled individuals. There are music-based educational activities, both in Turkey and in the world. In the USA, particularly, there is evidence that music activities have existed since more than a century. A brass instrument ensemble comprising of hearing-impaired students at the Illinois Deaf School has performed concerts for many years. Musical activities for hearing-impaired individuals with total hearing loss are carried out utilizing methods such as activities for feeling music, visual materials, sign language, etc., while activities for impaired individuals who are able to hear to a certain degree and use hearing aids should mainly concentrate on activities for realizing, distinguishing and interpreting sounds, as well as exercises for improving listening and verbal skills. Activities that support language development, such as singing, rhymes, etc. should also

be included for students whose performance level is sufficient.

Activities for teaching percussive, wind, keyboard and string instruments are possible with individuals with any degree of hearing impairment, from mild to total hearing loss. Based on the outcome of the research studies performed, music education conducted using proper methods and techniques supports various development characteristics of hearing-impaired children. Such education particularly enables hearing-impaired children to recognize and perceive sounds and to acquire listening skills, as well as supports their language development, cognitive enhancement, social-emotional development and communication skills. Due consideration should be given to music education, which is of such vital importance for hearing-impaired children, and more hearing-impaired children should be introduced to music education at early ages.



GÖRME ENGELLİ BİREYLERDE MÜZİK EĞİTİMİ

Cemalettin BAYDAĞ [1]

2004 - 2008 yıllarında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü'nde lisans eğitimini tamamladı. Bu süre zarfında, Dr. Zuhal Özcengiz, Doç. Dr. Tülün Malkoç, Doç. Serkan Otacıoğlu ve Ahmet Öncül ile şan eğitimi üzerine çalıştı. 2005 - 2007 yıllarında Gökçen Koray yönetimindeki TRT gençlik korosu ve opera sanatçısı Ahmet ÖNCÜL'ün şefliğinde "SASAV" korosunda yer aldı. Bu korolarla birlikte, yurt içi ve yurt dışı olmak üzere birçok konserde bulundu. 2006 yılında Eskişehir Büyükşehir Belediyesi Senfoni Orkestrası ile TRT İstanbul gençlik korosu'nun eşliğinde Alexander Markov, Gregg Gerson ve Ivan Bodley'in bestelediği Rock Concerto'da Tenor solo seslendirdi. 2007-2012 yıllarında Doç. Dr. Mehmet Ali Özdemir'in şefliğini ve kuruculuğunu yaptığı Halk çalgıları orkestrasında solist olarak yer aldı. 2009 - 2012 yılları arasında İTÜ TMDK Ses Eğitimi bölümünde ücretli öğretim görevlisi olarak çalıştı. 2011 yılında Yalçın Tura'ya verilen Onur ödülü gecesinde Hakan Şensoy yönetimindeki orkestrayla eserler seslendirdi ve Gönül adlı eserin Dünya Prömiyerini yaptı. Aynı sene "Opera Lyrics" grubuna katıldı ve Borusan İstanbul Filarmoni orkestrasının açtığı koro sanatçılığı sınavını kazandı.

2012 yılından bu yana Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Sahne Sanatları Bölümü Opera Anasanat Dalı'nda görev yapan Baydağ, 2013 yılında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Yüksek Lisans eğitimini, 2018 yılında ise Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde "İnsan Ses Renklerinin Duygudurum Üzerine Etkileri" adlı tez çalışması ile Doktora Tezini tamamladı. 2019 yılında Dr. Öğr.

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, cemalettin.baydag@beun.edu.tr

Üyesi unvanını aldı.

2017 - 2020 yılları arasında Opera Anasanat Dalı Başkanlığı yaptı. 2020 yılından itibaren ise, Sahne Sanatları Bölüm Başkanı olarak görevine devam etmektedir. Ayrıca birçok kurul ve komisyon üyeliği yapmış ve yapmaya devam etmektedir.

1. Giriş

Tüm canlılar gibi insanoğlu da doğar, yaşar ve ölür. Bu süreç içerisinde, kimi bireyler farklı özelliklere sahip ya da şanslı olarak dünyaya gelmekte, kimisi ise yetersizliklere sahip bir şekilde dünyaya gözlerini açmaktadır.

Her insanın yaşam içerisinde yapabildikleri, yapamadıkları ya da çok istediği halde ulaşamayıp yetersiz kaldığı birçok nokta olmuştur. Bazen koşullar gereği, bazen de istem dışı gelişen olaylar neticesinde, hayat insanı farklı boyutlara sürükleyebilmektedir. Daha açık bir ifadeyle anlatmak vermek gerekirse; her bireyin sanat alanında yeteneği olmasını ya da çok iyi müzisyenin çok iyi resim yapmasını beklemek yanlış olacaktır. Hayatın içerisinde de çok iyi kulağa sahip bireyler, maalesef görme anlamında az ya da çok yetersizlik yaşayabilmektedirler. Klasik dönem bestecisi ve Viyana klasiklerden L. V. Beethoven, yaşamı boyunca sağlık sorunları yaşamış ve ömrünün sonlarına doğru işitme kaybına rağmen 9. Senfoni gibi büyük eserler bestelemekten geri durmamıştır. Benzer yapıyı Aşık Veysel Şatıroğlu için de söylemek mümkündür. Çocukken geçirdiği çiçek hastalığı sonrasında gözlerini kaybetmiş ama doğanın, insanın ve içinde yaşattığı güzel evrenin yansımasını türkülere aynı oranda yansıtmayı çok iyi başarabilmiştir. Bu da, engel durumunun tamamen olaya yaklaşımla, inançla ve istemekle büyük orantılı olduğunu göstermektedir.

Aşağıda, engel kavramı, görme engeli ve görme engelinin nedenleri, görme engellilerde eğitim süreci, görme engelli bireylerin neden özel eğitime ihtiyaçlarının olduğu, görme engellilerin eğitiminde müzik eğitimi ile Türkiye'de ve dünyada var olan politikalar ve uygulamalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2. Engel Kavramı

Görme duyusunda yaşanan yetersizlikten etkilenme sonucu, görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybedilmesi sonucunda bireyin sosyal ve eğitim hayatındaki rollerini yerine getirememesi engel olarak tanımlanmaktadır (Dilsiz, 2017: 13; Doğan, 2019: 444; Kılıç, 2020: 65). Bireyin bir görevi ya da eylemi yaparken karşılaştığı zorluk (Association, 2018:174) olarak da ifade edilen en-

gel genel olarak, görme engeline sahip bireylerle çevreleri arasındaki ilişkiyle büyük oranda bağlantılı olmakta ve toplumsal faktörlerle ortaya çıkmaktadır. Bunlar arasında, toplumsal çevre içerisinde yer alan fiziksel, kültürel ve sosyal kısıtlılıklar sayılabilir (Yukay Yüksel, 2007: 278).

Öncül'e (1989) göre ise engel, bedensel, anlıksal ya da davranıştaki bir bozukluk ile başarıyı güç kılan her tür yetersizliktir (15). Bu yetersizlik, engelli bireylerin günlük faaliyetlerinin sınırlanmasından dolayı, sosyal hayata tam ve etkin olarak uyum sağlama sırasında karşılaştıkları zorlukları ve kısıtlamaları ifade eder (Esen, 2018: 11; Kılıç, 2020: 94). Yaşanılan zorluk ya da kısıtlamaların statü veya gelir düzeyi ile bağlantılı olmadığı, toplumun tüm kesimlerini etkileyebilen toplumsal bir sorun olduğu söylenebilir (Saygın, Rıdvanoğlu, Aktaş, Er, Nuray Çoşkun ve Çerezci, 1997: 5). Bu yüzden engelliliği sadece bir sağlık sorunu olarak görmemek gerekmektedir (Association, 2018:174). Çünkü engellilik gibi yaygın olarak kullanılan bir terim, farklı insanlar için farklı şeyler ifade edebilmektedir (Robson ve Evans, 2005:2). Engellilik, her ne kadar tarihin en eski dönemlerinden (Antik çağlarda Yunan ve Roma uygarlıkları) günümüze kadar varlığını sürdürmüş olsa da, her toplumda algılanma ve duruma yaklaşım biçiminde farklılıklar yaşanmıştır. Genel olarak engellilerin toplumdan dışlanması algısıyla karşılaşılmıştır (Subaşıoğlu ve Atayurt Fenge, 2019: 596).

Yukarıda değinilen bilgilerde, yetersizlik ya da engelli kavramı üzerine açıklamalara yer verilmiştir. Dikkat edildiği üzere, çalışmada bazen yetersizlik bazen de engel tanımlamaları kullanılmıştır. Literatür taraması sırasında çoğunlukla olan kullanımın yetersizlik / engel / özür ve görme kaybı olarak şekillendiğine rastlanmıştır. Nitekim gerek kurumsal gerekse de genel kullanımda engel tanımlamasıyla daha fazla karşılaşılması neticesinde, bu çalışmada engel tanımlamasına daha çok yer verilmiştir. Bunun dışında 1992 yılında Engelli Amerikalılar yasası ve Rehabilitasyon 504. maddesi gereği, özürlü terimi yerine engelli terimi kullanılmasına karar verilmiştir (Subaşıoğlu ve Atayurt Fenge, 2019: 622).

3. Görme Engeli ve Görme Engelinin Nedenleri

Görme, görülen şeyin ne olduğunu anlamaya, çevredeki nesnelerin bulunduğu yerle ilgili bilgiye, görsel uyarana yapılan gerekli tepkilerin gelişmesine dayanan öğrenilmiş bir süreç (Ataman, 2003: 239) olmasının yanında, bilgi toplama ve kazanma sistemi olarak da tanımlanmaktadır (Lenger, 2015: 25).

Görme engeli ise, görme gücünün az ya da çok kaybından dolayı bireylerin eğitim performansı ve sosyal uyumunun olumsuz olarak etkilenmesidir (MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, 2008: 4). Görme engeline sahip bireylerde, özel eğitim ve özel eğitim materyalleri destek eğitim hizmetine daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır (Doğan, 2019: 444; Özsökmen, 2019: 8). Çünkü görme engelli bireylerin topluma entegre olabilmeleri, diğer insanlarla sağlıklı iletişim kurabilmeleri, kaliteli bir yaşam sürebilmeleri açısından sosyal bir konuma ve iyi bir motivasyona sahip olmaları ancak aldıkları eğitim sonucunda oluşacaktır. Bu sayede görme engelli bireyler, hem çevreleri ile daha fazla iletişimde olacak, hem de onların çevresel faktörlerden kaynaklı farklı algılanmasının önündeki engel kalkmış olacaktır (Mağden ve Artan, 1992: 28).

Bu konuda yapılan bir çalışmada, 100 üniversite öğrencisinin görme engelli bireyleri nasıl algıladığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin görme engeline sahip bireyleri normalüstü hafızaya sahip ve engelli bireylerin dokunma ve işitme duyularını üst düzeyde kullanan bireyler olarak algıladığı sonucuna ulaşılmıştır (Rusalem t.y.'den Akt. Mağden ve Artan, 1992: 28).

World Health Organization (2021) tarafından verilen bilgilere göre, Dünya üzerinde yaklaşık olarak 40 milyon görme engelli birey bulunmakta, en az 2,2 milyar insan ise yakın ve uzak görme bozukluğu problemi yaşamaktadır. Bu problemin altında yatan neden(ler)in ne olduğunun öğrenilmesi, görme engelinin ortaya çıkmasından önce önlenebilme ihtimalini arttırabilir.

Görme engelinin bir çok nedeni bulunmaktadır. Genel olarak doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası nedenler olarak sınıflandırılmaktadır. Bunlar arasında yaygın olanlar ise şu şekilde sıralanabilir; düzeltilmemiş kırma kusurları, katarakt, yaşa bağlı makula dejenerasyonu, glokom, diyabetik retinopati, kornea opaklığı ve trahom sayılabilir (World Health Organization (WHO), 2021).

Bunların dışında doğum öncesi nedenleri: Aile soyunda var olan kalıtımsal hastalıklar (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2007:9), akraba evliliği, anne ve baba arasındaki kan (Rh) uyuşmazlığı (MEB, 2007: 9; MEB, 2013: 9), hamilelik sırasında doktor tavsiyesi dışında ilaç kullanımı, hamilelik sırasında annenin sigara, alkol, uyuşturucu kullanması (MEB, 2007: 9) ve hamilelik sırasında ateşli, bulaşıcı hastalık geçirme (Farrell, 2008:82; Özsökmen, 2019: 8) olarak,

Doğum sırası nedenleri: doğumun sağlık kuruluşunda ve sağlık elemanlarınca gerçekleştirilmemesi (MEB, 2007: 10), Doğumun beklenen süreden önce

ve güç olması (MEB, 2007: 10; MEB, 2013: 10), doğum esnasında bebeğin travmaya maruz kalması, doğum esnasında bebeğin oksijensiz kalması, prematüre doğum sonrası küvezde fazla oksijen verilmesi (Özsökmen, 2019: 8) olarak,

Doğum sonrası nedenleri ise: Doğum sonrası bebeğin ağır ve ateşli hastalık geçirmesi, bebeğin aşılarının düzenli olarak yaptırılmaması, ağır doğum sarılığı (MEB, 2007: 10), ev, iş, trafik kazaları (Özsökmen, 2019: 8), ailenin ve çevrenin eğitimsizliği (cehalet), A ve B vitamini eksikliği, şeker hastalığı (MEB, 2013: 10) olarak sıralanabilir.

4. Görme Engellilerde Eğitim Süreci

Gerek engelli gerekse engelsiz olsun, eğitim bütün insanlığı kapsayan ve doğumdan ölüme kadar devam eden bir süreçtir (Özsökmen, 2019: 6). Çünkü eğitim, toplumsal değişim, gelişim ve dönüşümün güçlü bir anahtarı, sosyal yapı ve çevrenin de gelişmiş bir konuma taşınmasına en büyük yardımcıdır. Dönmezer (1984), bu durumu şu şekilde özetlemektedir. Toplumun bir üyesi olmak için belli kuralların öğrenilmesi, değer ve inançların benimsenmesi ve bireyin kendine düşen rolleri en iyi şekilde yerine getirmesi gerekmektedir. Bu süreç sonunda hem toplumsallaşma gerçekleşmekte hem de birey kişilik sahibi olmaktadır (141).

Engelli ya da engelsiz, eğitim sürecinin ilk basamağında tüm çocuklar, okula coşku, motivasyon ve başarılı olma beklentisiyle gitmektedirler. Ancak 1. yıl sonunda her çocuk için sonuç aynı olamamaktadır (Slavin, 1994'ten Akt. Westwood, 2004:1). Bunun en olası nedenleri arasında, çocukların ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda eğitilmemeleri düşünülebilir. Söz konusu engelli bireyler olduğunda ise, eğitimin yol gösterici özelliği daha fazla öne çıkmaktadır. Çünkü engelli bireylerin farklı özellik, karakter ve gereksinimlere ihtiyaç duymaları dolayısıyla onlara verilen eğitim normal eğitimden farklılık göstermektedir. Dolayısıyla öğrenme gereksinimlerinin karşılanabilmesi; ancak engel durumuna yönelik özel bir program, yöntem ve tekniklere uygun araç-gereç ve fiziksel düzenekler ile ortamın uygun duruma getirilmesi gibi özel nitelikli bir eğitimi gerekli kılmaktadır. Böylelikle eğitim ile, engelli bireylerin kendi kendilerine yetmeleri, yaşanan problemleri en aza indirmeleri, üretken olmaları ve kaliteli bir yaşam sürmeleri hedeflenmektedir (Cumhurbaşkanlığı Devlet Denetleme Kurulu, 2009: 66; Özsökmen, 2019: 12).

Eğitim, tüm bireylerin gelişimi, değişimi (Pirgon ve Babacan, 2013: 192) ve dönüşümü için önemli bir unsurdur. Nitekim özel gereksinime ihtiyaç duyan

görme engelliler ya da diğer engel gruplarında yer alan bireyler için aşağıda yer alan noktalara dikkat edilmesi gelişimin daha hızlı ve yerinde olmasını sağlayacaktır.

Görme engelinin, sosyal ve duygusal gelişimi, dil gelişimini, bilişsel gelişimi ve hareketliliği (Farrell, 2008:80) etkileme durumundan dolayı, görme engelli bireyleri eğitim aşamasında yetenek, algı, anlama ve yapabilirlik seviyesine göre yönlendirmek ve olabildiğince özgüvenlerini kırmadan onlara yaklaşmak en doğru yaklaşımlardan biri olacaktır. Bunlardan bazıları şu şekilde sıralanabilir:

- Bir konuyu anlamakta ya da beceriyi yapmakta zorlanıyor da olsa sert bir şekilde eleştirmemek,
- Müfredat ve programı olabildiğince ilgilerini çekecek biçimde hazırlamak,
- Konular işlenirken kavramları tüm bireylerin anlayabileceği seviyeye indirgemek,
- Eleştirel yeteneğini geliştirmek ve sonrasında beyin fırtınası yoluyla tartışmayı öğretmek,
- Tartışma yoluyla edinilen bilgilerin yol gösterici olmasına yardımcı olmak,
- Ağır ve ezici konular ya da problemlerden uzak durmasını sağlamak,
- Özgüvenlerini ve kendilerine inançlarını yüksek tutmak için seçim yapma şansı vermek,
- Ekip çalışmasına dayalı öğretimi benimsemek,
- Eğitim ortamlarını ihtiyaçlara göre düzenlemek,
- Farklı strateji, teknik ve yöntemler ile var olan yeteneği ortaya çıkarmak,
- Oyun, müzik ve drama yardımıyla çevresi ile temas halinde bulunmasına ve çevresini dokunma yoluyla hissetmesine yardımcı olmak,
- Müziğin eğitici yönüne ağırlık vermek,
- Müzik yoluyla grup aktivitelerinde yer almasını sağlamak,
- Müziğe eşlik etme sırasında herkesin bir görev edinmesini sağlamak,
- Farklı materyaller ile grup dinamiklerini hissettirmek,
- Son olarak ise, görme engelli bireyler çevrelerini gözlemlemekte sorun yaşadıkları için taklit becerilerini geliştirici çalışmalar yapmak.

Yukarıda da değinildiği üzere, bireyler aileden sonra en çok etkileşimi okul aracılığıyla edinmekte, bu sayede gerekli toplumsal normları ve kalıpları öğrenerek topluma uyumlu bir hale gelmektedir (Hoşgörür, Taştan, 2009: 287). Bu da eğitimin yerine getirmesi gereken önemli görevleri ve amaçları olduğunu açıkça göstermektedir (Hesapçıoğlu, 2008: 118-119).

4.1. Görme Engelli Bireylerin Neden Özel Eğitime İhtiyaçları Var?

Herkesin eğitim hakkına sahip olduğu ve kimsenin eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamayacağı, gerek 1982 Anayasası 3. Bölüm (sosyal ve ekonomik haklar) 42. maddede (Varış ve Hekim, 2017: 33), gerekse de İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesinde net bir şekilde ifade edilmiştir (Orhan ve Genç, 2015:117). Bu doğrultuda ilk kapsamlı yasa olan 12.10.1983 tarih ve 2916 numaralı Özel Eğitime muhtaç çocuklar kanunu'nun 1. maddesi, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların Türk Millî Eğitim sistemini düzenleyen genel esaslar doğrultusunda eğitilmeleri, iş ve meslek sahibi yapılmaları, çevre ve topluma uyum sağlamalarıyla ilgili esasları düzenlemeyi amaç edinmiştir (Özel eğitime muhtaç çocuklar kanunu, 1983: 743). Sonrasında ise özürlülere ilişkin özel eğitim esasları 3/12/1996 tarih ve 4216 sayılı kanunla düzenlenmiş olup, kanunun verdiği yetki ile 30/05/1997 tarihinde kararlaştırılmıştır. Bu esaslar doğrultusunda, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin hem özel eğitime erken yaşta başlaması hem de ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden yararlanması ifade edilmiştir (Yukay Yüksel, 2007: 279).

Güncel duruma ilişkin değinildiğinde ise, 2005 yılında kabul edilen 5378 sayılı yasanın 2. Bölüm (Eğitim) 15. maddesinde,

"Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim almasının engellenemeyeceği, engelli çocuklara, gençlere ve yetişkinlere, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, bütünleştirilmiş ortamlarda ve engelli olmayanlarla eşit eğitim imkânı sağlanacağı,

Engelli üniversite öğrencilerinin öğrenim hayatlarını kolaylaştırabilmek için Yükseköğretim Kurulu bünyesinde araç-gereç temini, özel ders materyallerinin hazırlanması, engellilere uygun eğitim, araştırma ve barındırma ortamlarının hazırlanmasının temini gibi konularda çalışma yapmak üzere Engelliler Danışma ve Koordinasyon Merkezi kurulacağı,

Engelliler Danışma ve Koordinasyon Merkezinin çalışma usûl ve esasları, Sağlık Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurumu ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığınca müştereken hazırlanan yönetmelikle belirleneceği,

Engellilerin, her türlü eğitim ve kültürel ihtiyaçlarını karşılamak üzere kabartma, sesli, elektronik kitap; alt yazılı film ve benzeri materyal üretilmesini teminen gerekli işlemler, Millî Eğitim Bakanlığı ve Kültür ve Turizm Bakanlığınca müştereken yürütüleceği ilgili bölüm ve maddede açıkça belirtilmiştir (Engelliler Hakkında Kanun, 2005: 9466)".

Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesinin (CRPD) 24. Maddesi (Eğitim);

"Devletlerin her engelli bireyin eğitim hakkı olduğunu kabul edeceğini,

Eğitim sisteminin tüm seviyelerine engellilerin dahil edilmesini,

Kişinin potansiyelini ve kendine değer verme duygusunu geliştiren, insan haklarına, özgürlüklere ve farklılıklara saygı gösteren bir eğitim sistemini,

İnsanların kişiliklerini ve yeteneklerini geliştirecekleri ortamları ve engelli kişilerin toplumla bütünleşmelerine yardımcı olacak fırsatlar sağlamayı kabul ettiklerini açıkça belirtmiştir (Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi, 2012: 45)".

Eğitim, toplumda yaşayan her bireyin gelişimi, çevresini daha iyi algılaması ve muhakeme yeteneğini geliştirmesi açısından gereklidir. Söz konusu görme engelli bireyler olduğunda ise bu gereklilik daha üst noktalara taşınmaktadır. Görme engelli bireylerin yaşama ve topluma hazırlanmasında, çevresinden daha bağımsız hareket edebilmesinde, çevresine daha az ihtiyaç duymasında (Dilsiz, 2017: 1), yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirebilmesinde (Demirel ve Kaya, 2004: 5), yeniliklere uyum sürecini rahatlıkla sağlamasında, davranışın yanına bilgiyi ve değeri yerleştirebilmesinde (Hesapçıoğlu, 2008: 44) özel eğitim hizmetlerinin payı büyüktür. Her bireyin özel olduğu, öğrenme ve öğretme sürecinde onları farklı kılan özelliklerin (Yukay Yüksel, 2007: 278) uygun strateji, yöntem, araç-gereç ve materyaller seçilerek (MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, 2008: 7) iyi ve doğru belirlenerek yönlendirilmesi, görme engeline sahip olan bireylerin sahip olduğu yeteneklerin ortaya çıkarılması açısından önemlidir. Çünkü görme engelli bireyler, soyut düşünmeyi gerektiren becerilerde, kavramsal gelişim sürecinde, bilişsel yeteneklerinin ortaya çıkarılmasında, algısal motor ve bilişsel gelişim süreçlerinde gecikmelerle karşılaşabilmektedir (MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, 2008: 5). Bunun olası nedenleri arasında, görme duyusunda yaşanan kaybın ya da görme yetersizliğinin, bireyler üzerinde psikolojik stres, nörotik eğilimler, olumsuz düşünce süreçleri ve buna bağlı olarak sosyalleşme sürecinde azalma gibi bir çok durumla ilişkili olduğu söylenebilir (Reinhardt, 1996'dan ve Resnick, Fries ve Verbrugge, 1997'den Akt.: Bilican ve Camcı, 2018: 126).

Görme engelli bireyler olumsuz düşünce süreçlerini iyi yönettikleri takdirde, bir çok olumlu gelişim de beraberinde gelecektir. Bununla bağlantılı olarak, görme engelli bireyler "Disability" (engellilik) kelimesini "Ability" (yete-

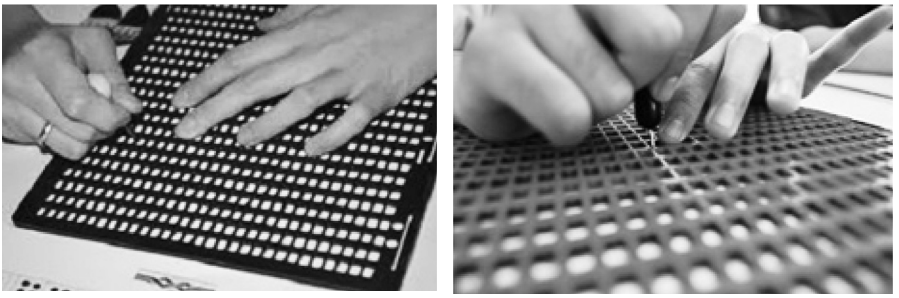
nek, yapabilirlik) olarak görür ve hayatına dahil edebilirlerse, birçok olumsuz düşünceden ya da insanların algısından da uzaklaşmış olurlar. Maalesef toplumsal koşulların da etkisiyle, görme engelli bireyler kendilerini izole edilmiş ve sınırlandırılmış hissetmektedir. Bu durum da, öz saygılarının yok olmasına, kendilerini depresif hissetmelerine ve yeni koşullara rahat bir şekilde uyum sağlayamamalarına yol açmaktadır (Shimon, 1992'den Akt.: Bilican ve Camcı, 2018: 127). Tam da bu noktada eğitimin tüm insanlar için gerekliliği öne çıkmaktadır. Özellikle görme engelinden dolayı kendini toplumdan soyutlayan ya da kendine güven konusunda sıkıntı yaşayan engellilerin, bir işi yapabildiklerini görmeleri, sosyalleşmeleri ve oyunlar yoluyla toplumda daha fazla yer edinmeye çalışmaları, hem eğitimin gerçek amacına ulaşmak için hem de görme engelli bireylerin neden özel eğitime ihtiyaçları var sorusunun cevabı için gereklidir gibi görünmektedir.

Söz konusu nedenlerden de anlaşıldığı üzere, özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin, gerek bedensel ve zihinsel, gerekse de duygusal ve sosyal özellikleri açısından akranlarından farklı ihtiyaçları bulunmaktadır (Orhan ve Genç, 2015:117). Her bireyin farklı koşullara sahip olduğu düşünüldüğünde, özellikle engele sahip bireylerin topluma üretken, verimli ve kendine güvenen bireyler olarak kazandırılması, eğitimin gerçek amacına ulaşmak için gereklidir (Pirgon ve Babacan, 2013: 192). Bu ihtiyaç gereklilikten öte bir zorunluluk olarak düşünülebilir. Çünkü bireylerin çevrelerini algılamaları, çevresi hakkında bilgi toplamaları, yeteneklerini geliştirmeleri diğer duyu organları aracılığıyla gerçekleşmektedir (Dilsiz, 2017: 13). Bu duruma bir de toplumun görme engellilere karşı sergilediği anlayışsız tavır ve ön yargı eklenince, engelli bireylerin kendini olumsuz hissetmesi ve olumsuz tutumlara bağlı engellerle karşılaşması durumu ortaya çıkmaktadır (Association, 2018:174; MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, 2008: 3). Bu süreçte görme engelliler, olumsuz etkilenmeyle başa çıkmak için deneyim kazanmakta, küçük yaşta eğitim alarak gelişimlerini hızlandırmaktadırlar (MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, 2008: 3). Nitekim görme engelli bireyler, bilgi kaynağı seçimi ve kaynağa ulaşma konusunda maalesef sınırlı olmakta; çoğunlukla kitap, gazete, dergi okuma ve sokaklarda kendilerine yardım olmaksızın hareket etme fırsatına da sahip olamamaktadır (Gorbunova ve Voronov, 2018: 15).

Diğer bir konu ise, görme engelli bireylerin okuma ve yazma süreçlerinde kullandıkları Braille alfabesi'dir. Braille alfabesi, 1821 yılında Louis Braille tarafından bulunmuş ve geliştirilmiş bir yazı sistemidir. Tüm okul süreçlerinde eğitimi verilen bu alfabe yardımıyla, müzik alanındaki nota ve simgelerin kul-

lanımı da sağlanmıştır. Bu sistemde, üçü alt alta, ikisi yan yana toplamda ise 6 olan (altı nokta) ve parmak ucuyla dokunma yardımıyla okunan bir düzenek mevcuttur. Kabartma noktalardan oluşan bu düzenek yardımıyla 63 farklı harf / sayı / sembol yazılabilmektedir. Görme engelli bireyler, sadece kabartılmış 6 nokta prensibine dayanan Braille alfabesini kullanarak okuma ya da yazma yapabilmektedirler (MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 1991; Özgür, 2004: 37-38; Özsökmen, 2019: 16-17). Bunun yanında görme engeline sahip bireyler görme derecesine göre farklı materyaller kullanarak kendilerini geliştirme imkanı elde etmektedirler. Görme engeline sahip bireylerde görme durumu sıfır ya da sıfıra yakın düzey durumunda ise, değinildiği üzere altı noktadan oluşan ve dokunma duyusu yoluyla hissedilen Braille alfabesi yoluyla öğrenim süreci olmaktadır. Nitekim görme engeli az seviyelerde ise, yine Braille alfabesine eş değer olarak rahatlıkla görebilmesini sağlamak adına büyütülmüş materyaller kullanılabilmektedir.

Görme engelli bireylerin yazma esnasında kullandığı araç gereçlere ilişkin görseller aşağıda verilmiştir. Bunlar Braille yazı için tablet, çivi kalemi ve Braille daktilodur.



Şekil- 2: Braille Kabartma Yazı Tableti (https://turgaytufan.com/giris/)



Şekil- 3: Braille Yazı (Çivi) Kalemi (https://turgaytufan.com/giris/)

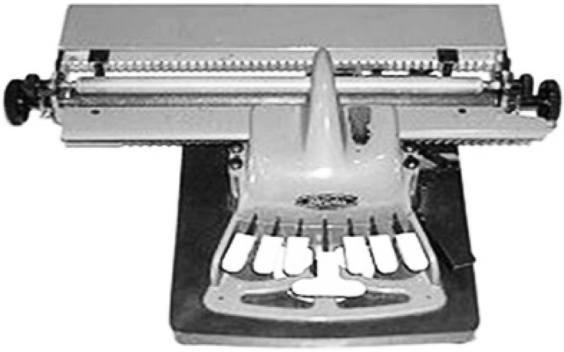
Yukarıda değinildiği üzere, görme engelli bireylerin okuma ve yazma sistemi Braille alfabesinin kullanımına dayanmaktadır. Braille alfabesi, kendi içerisinde bir çok simgesel yapıyı barındırmakta ve bu yapı içerisinde notalar - müzikal dinamikler de yer almaktadır. Bu doğrultuda görme engelli bireyler, çalgı çalma ya da yeni bir şarkı öğrenme aşamasında şu sıralamayı takip etmektedirler:

1. aşamada, çalışılacak eserin notaları kabartma kağıda yazılır,

2. aşamada kabartma tablete yazılan eser ezberlenir,

3. aşamada ise, ezberlenen eserin uygulama kısmına geçilir.

Bunun yanında, yazı yazmak için Braille daktilosu da kullanılmaktadır (Özsökmen, 2019: 9).



Şekil- 4: Braille Daktilo (https://turgaytufan.com/giris/)

Yukarıdaki şekilde de görüldüğü üzere Braille kabartma yazı daktilosunda altı adet tuş (Ortadaki büyük tuş hariç) bulunmaktadır.

Küreselleşen dünya ve gelişen teknolojik aletler, tüm insanlığın yaşamında çığır açan yenilikleri de beraberinde getirmektedir. Birçok farklı yeterliliğe sahip cihaz arasında, 2003 yılında görme engelliler için özel tasarlanmış cep telefonu ve 2004 yılında ilk Bluetooth özellikli kabartma ekranlar sayılabilir (Subaşıoğlu ve Atayurt Fenge, 2019: 624). Buna bağlı olarak gelişen teknolojik olaylar artık yapay zeka temelinde şekillenmekte ve uygulamalara ulaşım sesli komut özellikleri ile daha da ileri boyutta kendini gösterebilmektedir. Bu gelişmeler arasında, görme engeline sahip bireyler için cep telefonunda konuşma yardımcı asistanı (Voiceover), ekran okuma yazılımları, kabartma yazıcılar (Braille baskı ve printer) (Aslan, 2016'dan Akt. Kubat, 2018; Çentik, 2009: 23),

ekran büyütmesine imkan sağlayan programlar, optik cihazlar, el büyüteçleri, elektronik ses kayıt cihazı, konuşan hesap makinesi, Braille tablet, uyarlanmış bilgisayarlar, sesli okuma sistemleri, sesli kitaplar vb. sayılabilir (Aslan, 2016'dan Akt. Kubat, 2018). Bunun dışında konuşan şerit metre, tansiyon ölçme aleti, renk tanıma cihazı, mutfak terazisi, hassas terazi, sesli kan şekeri ölçme araçları gibi Türkçe konuşma özelliğine sahip cihazlar da bulunmaktadır (Çentik, 2009: 16-17-18-19).

Görüldüğü üzere gelişen dünya düzeni ve teknolojik gelişmeler, bir çok alanda olduğu gibi kitle iletişim araçlarının da daha çok insan hayatında yer edinmesini sağlamış, bireylerin hayatını her anlamda kolaylaştırmak adına yeniliklerin öncüsü olmuştur. Gorbunova ve Voronov (2018) tarafından yapılan çalışma ile masanın soluna yerleştirilen özel olarak tasarlanmış çift taraflı ve çift formatlı sayfalara yazı yazdırmak için gazete formatına sahip yüksek hızlı bir Braille yazıcı geliştirilmiştir. Bu geliştirilen cihaz, görme yetersizliğine sahip bireylerin elektronik metinleri okumasına imkan vermektedir. Bunun yanısıra, kullanıcı için tanımlanan dil seçeneği ve seçilen dil özelliği aracılığıyla, yüksek sesle okunan taranmış bir metnin optik karakter tanıma teknolojisi ile hızı, hacmi, tonu ayarlanabilmekte ve dijital ortamda da bu bilgilerin korunmasına izin verilmektedir (15-16). Müzik çerçevesinde ise, görme engelli bireylerin Goodfeel nota okuma ve yazma programı mevcuttur. Braille alfabesi ile müzik notasyonu oluşturma işlemini otomatikleştiren ve 3 paketten oluşan bu program, müzisyenlerin Braille alfabesi ile yaptıkları besteleri MIDI veya Lime dosyası formatında depolamalarını sağlamaktadır. Bu sayede Braille alfabesi ile oluşturulan notasyonları oluştururken ihtiyaç duyulan zamanı azaltmak amaçlanmıştır (Goodfeel Kullanım Kılavuzu, 2005: 10).

Yukarıda yer alan başlık, her ne kadar görme engelli bireylerin neden özel eğitime ihtiyaçları vardır? şeklinde olsa da aslında görme engelli bireylerden çok, bu engeli onlara hissettiren, ön yargı ile yaklaşan, yaşadığı sorunları görmezden gelen ve hayatlarını kolaylaştırmak adına atılan adımları su istimal eden insanların daha çok eğitime ihtiyacı olduğu gerçeğidir. Engelli otoparklarına ya da kaldırıma araç park ederek engellilerin yerini ve hakkını işgal eden, engelliler için tasarlanmış kaldırım üzerindeki sarı şeritlerin olduğu kısma masa, sandalye ya da bazen elektrik direği koyan, toplu taşımalarda yer vermeyen ya da saygı göstermeyen, asansörlerde ve bina giriş talimatlarında dokunmatik sistemin oluşmasını sağlamayan vb. bir çok kusuru, engelli bireylerin karşısına yine engel olarak çıkaran insanlardır. Hem de tuhaf tarafı, engeli olmayan insanlar. Halbuki kitle iletişim araçlarının bu denli geliştiği 21. yüzyıl

ve dünyadaki gelişmeler göz önüne alındığında, engelli bireylerin hayatını kolaylaştırmak bu anlamda hiç de zor olmayacaktır.

5. Görme Engelli Bireylerde Müzik Eğitim Süreci

İnsanoğlunun varoluşu kadar geçmişe dayanan eğitim (Dilsiz, 2017: 1), bireyin kişiliğinin şekillenmesi, toplumda yer edinmesi, çevresini tanıması ve hayatı geniş bir perspektif dahilinde anlamlandırabilmesinde büyük pay sahibidir. Söz konusu görme engelli bireyler olduğunda ise, eğitimin önemi daha fazla öne çıkmaktadır. Çünkü engelli bireylerin, toplumun ön yargılı davranışlarından sıyrılmak, sosyalleşmek, toplumda yer edinmek ve en temel hakları olan kendi akranlarıyla aynı ortam ve sınıflarda eğitim görerek soyutlanmış hissinden uzaklaşmaları gerekmektedir (Özsökmen, 2019: 15). Diğer önemli bir husus ise, görme engellilere verilen eğitim süreci bireysel farklılıkları gözetmeli, onların gelişim, özür ve grup dereceleri ile hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate almalıdır (İlhan ve Esentürk, 2015:12; MEB, 2014: 1). Bu yolla, engelli bireylerde özgüven duygusunun gelişimine fırsat tanınmalı, taşıdığı nitelik ve yeteneklerin ortaya çıkartılarak topluma algılatılması sağlanmalıdır. Bu bağlamda, müziğin bağlayıcı ve birleştirici gücünden yararlanarak; bireyin yaratıcı, çoklu düşünen ve kendine yetebilen (Kıvrak, 2003: 303) kazanımları edinmesine imkân verilmelidir.

Özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylere en kolay yaklaşım yolunun müzik olduğu söylenebilir (Öner, 2006: 1). Müziğe özgü bilgilerin paylaşımı ile davranış değiştirme ve geliştirme (Günay ve Özdemir, 2003'ten Akt. Varış ve Hekim, 2017: 31) kolaylıkla gerçekleşebilmektedir. Engel düzeyi ne durumda olursa olsun sanatın ve müziğin özel bir özgürlük aracı olması (Erkul, 1996: 266–267), engelli bireylerin psikolojik gelişimlerine ve kişilik oluşumlarına önemli katkılar sağlaması (Gönen, Şahin, İpek Yükselen ve Tanju 1998) insan hayatının büyük bir parçası olması (Helsing, 2012: 1), bireylerin sosyalleşmesine, bağımsız düşünmesine, yaratıcı ve üretici olmalarına katkıda bulunmaktadır (Erkul, 1996: 267). Ayrıca müzik estetik bir değer taşımasının yanında, eğitimciler için de çok önemli bir konumda yer almaktadır (MEB, 2014: 1).

Müzik eğitiminin bireyleri olumlu etkileme ve gelişim süreçlerine katkı sağlama durumunun, özellikle görme yetersizliğine sahip bireylerde daha fazla olduğu söylenebilir. Çünkü müzik özü itibarı ile eğitsel bir nitelik taşımaktadır (Artan, 2001: 44). Bu konuda Çiçek (2005), müzik eğitiminin genel ilkelerini aşağıda verildiği şekliyle ifade etmektedir.

Müzik eğitimi; bütünlüğü sağlayabilme, yaratma duygusu ve bireysel yeteneğin gelişimine katkı sağlama, müzik kulağı eğitiminin yanı sıra, bireye zevk eğitimi ve sanata yönlendirme kazanımları sağlamaktadır. Nordoff ve Robbins (2004) ise müziğin ritmine odaklanarak eşlik etmenin, dans ve hareket etme becerisine katkı sağladığını ve bireyler üzerinde birçok yönden olumlu gelişme sağladığını belirtmiştir. Ayrıca müzik eğitiminin içerisinde yer alan oyun - dans ve ritimsel birliktelik, bireylerin sosyalleşerek çevre ile bağlantı kurmasının önündeki engeli de kaldırma potansiyeline sahiptir.

Müzik sanatı, genellikle görme engelli bireylerin tercih ettiği, yakından ilgilendiği ve başarı ile çalıştığı alanlardandır. Bunun etkenleri arasında, müziğin sağlam bir ruh ve kişilik eğitimi almaya yardımcı olması (Öz, 2001:102), insanlık tarihinin her döneminde yer alması, insan sağlığı üzerinde olumlu etkileri bulunması, duyguların dili olarak ifade edilmesi, bireyin toplumla etkileşip bütünleşmesine yardımcı olması (Baydağ, 2020: 146), toplumsal ve kültürel çevresi ile sosyal faaliyetlerde daha etkili iletişim kurmasına imkan tanıması, sosyal iletişim becerisini geliştirmesi (Çelik, Sarı ve Yıldırım Doğru, 2015: 11), hafıza ve hatırlama konularında bireyi geliştirmesi düşünülebilir (Karaman, 2016: 8; Özsökmen, 2019: 1).

Müzik; işitme, görme, dokunma ve hareket duygularını toplu olarak çalıştıran, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin tüm gelişim süreçlerine katkı sağlayan ve iletişim kurmada yararlanabilecekleri en etkili disiplinlerden biri olarak görülebilir (Karaman, 2016:12). Çünkü müzik eğitimi sürecinde nota okuyabilmek ve çalgı çalabilmek için yıllarca süren pratiğe ihtiyaç duyulmaktadır (Çuhadar, 2006: 491).

Müzik, birçok yönüyle geliştirici ve kapsayıcı özelliğe sahiptir. Özellikle görme engeline sahip bireylerin çevrelerindeki nesnelere dokunma hassasiyeti ile yaklaştığı düşünülürse, bu bireyler üzerinde müziğin oyunlaştırılarak kullanılması, mırıldanma ve şarkı söyleme temeline dayanması, çevre ile birliktelik duygusu ve bağlılığın aşılanması, özgüven sağlayarak sosyalleşme ve motivasyonu arttırması, paylaşma ve işbirlikçi yaklaşım duygusunun kazanımına katkı sağlaması açısından büyük öneme sahip olduğu söylenebilir. İlaveten, şarkı söyleme temelli verilen müzik eğitiminin bireyler üzerinde öğretici, bilgileri pekiştirici, şarkıları oyunlaştırma - dramatize etme ve duygularını arkadaşlarıyla birlikte dışa vurarak üretim yapmanın mutluluğuna ulaştırma aşamasında büyük etken olduğu düşünülmektedir. Kodaly'nin müzik eğitimi prensibinin de şarkı temelli bir eğitime dayanması ve ilk çıktığı andan itibaren günümüze kadar geçerliliğini ve eğitim safhasındaki yerini korumasında-

ki temel yapının bu nokta olduğu düşünülmektedir. Çünkü şarkılı temelli bir eğitim ve bu yolla öğrenilen oyunlar, çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimine büyük fayda sağlamakta; dinleme kültürü ve müzikli dramatizasyonları da geliştirebilmektedir.

Nitekim bu aşamada, gözden kaçırılmaması gereken ana hatların olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Şarkı söyleme ya da eser öğretme aşamasında, görme engeline sahip bireylerin seviyelerini göz ardı ederek yüksek seviye performans beklemek yapılabilecek en büyük yanlışlardan biri olacaktır. Çünkü burada dikkat edilmesi gereken kısım, performans tabanlı bir eğitimden öte, yetersizliğin önündeki engeli müziğin birlikteliğiyle kaldırılmak olmalıdır. Üst düzey performans bekleyerek yapılan hatalar (gereksiz hırstan uzak durma) müziğin iyileştirici etkisini yok etme potansiyeline sahiptir. Engelli çocukların eğitiminde yaşanan problemlerin doğru saptanması ve etkinlerin ona göre planlanması, müziğin amacına daha fazla hizmet etmesine imkan sağlayacaktır. Bu noktada eser seçimindeki sıralama şu şekilde ifade edilebilir (MEB, 2014: 5):

- Seçilen eser (müzik eseri, çocuk şarkısı, türkü vb.) basit ve rahatlıkla taklit edilebilecek bir yapıda olmalı,
- Basitten karmaşığa doğru ilerlemeli,
- Ses sınırlarını iyi saptamalı ve bu sınırın dışına fazla çıkmamalı,
- Engelli çocukların dil, motor, bilişsel, öz bakım ve sosyal gelişim alanlarını desteklemeli (MEB, 2014: 5),
- Öğrencinin seviyesi, gelişim durumu ve yapabilirlik düzeyi kesinlikle göz ardı edilmemeli,
- Oyunla öğrenmeye, bireyin yeteneklerini ortaya çıkarmaya ve hareket etmesine imkan sağlamalı,
- Birliktelik duygusu aşılamalı, birlikte iş yapmanın ve müziğin ritmine uygun hareket etmenin motivasyonu arttıracağı unutulmamalı,
- Öz saygılarda gelişim, benlik değerlerinde artma sağlamalı,
- Öğretici ve eğitici yönünü geliştirmeli (örn: sağ-sol kavramları (Halay şarkısı), yukarı aşağı kavramları (Merdiven şarkısı) vücudumuzu tanıtma (Vücudumuz ve Temizlik şarkısı), çevresine, doğaya, ağaçlara (Ilgaz, Güzel Anadolu, Bir Dünya Bırakın ve Çiçek Sevgisi şarkıları) ve çevresindeki küçük dostlarına sevgiyle yaklaşmasını sağlama (Cici Köpeğim, Ormanda Hayvanlar, Kelebek, Tavşan Kaç ve İnatçı İki Keçi şarkısı), iyiliğin ve neşenin önemini anlatma (İyilik Yap İyilik Bul, Neşeli Ol, Çocuk ve Çiçek Şarkısı) birliktelik duygusunu kazandırma (Mavi Gezegen şarkısı), Anne

sevgisini aşılama (Annem, Ana Sevgisi, Gelin Çiçek Verelim) vb.

- Seçilen şarkılar güzel telaffuz edilmeli, doğru konuşma becerisi kazandırmalı, yeni kelimelerin öğrenimini sağlamalı.
- Eğlence yoluyla yaratıcı ifade ve duygusal tepkilerde deneyim kazandırmalıdır.

Yukarıda değinilen ifadelerde, görme engeline sahip bireylere müzik eseri ya da şarkı seçimi / öğretimi noktasında, dikkat edilmesi gereken hususlara değinilmiştir. Bu ifadeler ve verilen şarkı örnekleri, sadece bilgi amaçlı olup, çoğaltılabilir.

Aşağıda yer alan bilgiye hem görme engelli çocuklarla yapılan bir tez konusu, hem de yukarıda değinilen bazı maddelerin kazanımına örnek olması amacıyla yer verilmiştir.

2011 - 2012 yılında yüksek lisans tezimin konusu gereği, 4 aylık bir süreçte ve deneysel çalışma yoluyla Görme engelli çocuklarla çalışma fırsatı elde ettim. İlk evrede, araştırma görme engelli bireyleri kapsadığından birden çok engel grubuna sahip çocukları araştırmaya dahil etmedik, nitekim bir öğrencinin çalışma içerisinde sadece gelişimini gözlemlemek adına etkinliklere katılmasına izin verdik. Bu konuda ilk deneyimimi paylaşmam gerekirse, maalesef çalışmanın başlangıcında birkaç çocuk dışında kimse yaptığımız etkinliklere katılmak istemedi. Öğrencilerin etkinliklere katılmak istememe nedeni olarak MEB (2014) tarafından hazırlanan kitapta, engelli bireylerin kendine güvenlerinin az olma durumunun, grup aktivitelerine katılma ile yürütmede zorluklar yaşanmasına yol açabildiğini, Bilican ve Camcı (2018) ise, engelliliğin psikolojik durumu dramatik biçimde etkilemesinin bu duruma neden olabileceğini ifade etmiştir (128). Çalışmanın başında yaşanan zorluk, bu şekilde bir düşünceyle desteklenebilir. Sonrasında ise farklı oyun ve etkinlikler yoluyla tüm çocukların kendi istekleriyle katılımını sağladık. Söz konusu duruma ilişkin Uçan, Yıldız ve Bayraktar (1999), engelli çocukların ilk başta toplum içinde ve yeni arkadaş edinmede zorlandığını, ancak müzik eşliği ve eğlenceli aktiviteler yoluyla (balonla dans etmek, ritim eşliğinde hareket etmek vb.) hem topluma girmesinin hem de girdiği ortama alışması ve kaynaşmasının zor olmadığını ifade etmişlerdir (12). Değinilen düşüncenin çalışmada karşılaşılan durumla paralellik gösterdiği görülmektedir. Bunun yanında engelli ailelerinin gerek maddi gerekse de manevi destekleri, çocukların psikolojik durumlarının şekillenmesinde yakından ilişkilidir (Bilican ve Camcı, 2018: 128). Tezin uygulama kısmına ilişkin bilgilere tekrar değinildiğinde, müziğin gelişim üzerinde yarattığı en büyük gelişmeyi, görme engeli dışında bir engele daha sahip olan

öğrenci göstermiştir. Ailesinden gelen dönütler neticesinde evde şarkı söylemeye başladığını, çalıştığımız şarkıları evde tekrarladığını, müzik derslerini ve şarkı söylemeyi çok sevmeye başladığını gözlemledik, böylece yapılan tez de asıl amacına ulaşmış oldu. Her ne kadar en büyük gelişme bu öğrenci de olsa da, diğer öğrencilerde de araştırma sonunda anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu çocuklar, maalesef gerek toplum gerekse de çevresinde olan insanların davranışları nedeniyle durumlarını kanıksamış bir yapıdalar. Çocukların kaybolan özgüvenlerini kazandırmak, motivasyonlarını arttırmak ve toplum içerisinde rahatlıkla hareket etmelerini sağlamak, ancak onları yetersizliğinden uzaklaştırarak ve toplum olarak bir bütün olmamıza imkân vererek mümkün olacak gibi görünüyor. Bu anlamda, müzik ya da şarkı söylemenin içerisindeki paylaşma ve beraberlik duygusu, çocukların duygu durumları ve yaptıkları işe sarılmalarında büyük etkendir. Aşağıda, yapılan çalışmalardan birkaç örnek fotoğraf yer almaktadır.



Fotoğraf 1: Çalışmadan Örnekler (Baydağ, 2013).



Fotoğraf 2: Çalışmadan Örnekler (Baydağ, 2013).



Fotoğraf 3: Mandolin Tanıma ve Hissetme (Baydağ, 2013).

Yukarıda verilen fotoğraflarda görüldüğü üzere, yapılan bu çalışmalar görme engelli bireylerin duyduğu müziğe ilişkin duygularını hareketlerle ifade edebilmesine ve müziğin sihirli büyüsüyle kendilerini özgür hissetmelerine yardımcı olmuştur. Bunun yanı sıra farklı oyun aktiviteleri aracılığıyla görme engelli çocuklara herhangi bir sesi dinleme ve sesin kaynağını buldurmak da önemlidir. Böylelikle sesin kaynağını bulma ve kaynağın hangi uzaklıkta olduğunu tahmin etme çalışması, engelli çocuklara bağımsız hareket edebilme imkânı sağlayacaktır (MEB, 2004: 19).

Görme yetersizliğine sahip bireyler, çevrelerini algılama ve hissetme noktasında daha çok işitme organlarından yardım almaktadırlar. Dolayısıyla işitme duyularının, hayatlarına büyük ölçüde eşlik eden gözleri olduğu söylenebilir. Bu noktada, müzik alanının daha çok kulağa hitap etmesi ve göze ihtiyaç duyulduğu kısımda da kabartma tabletlerin kullanılması, görme engelli bireylerin müzikle daha çok ilgilenmesine olanak sağlamaktadır (Dilsiz, 2017: 29). Bu konuda Melbourne Üniversitesi tarafından yapılan bir çalışma, müzik eğitimi seviyelerinin ne olduğu fark etmeksizin genç yaşlarda görme yetisini kaybeden kişilerin, görme yetisine sahip kişilere göre çok daha iyi seviyede ses ve tını ayırt etme becerisine sahip olduğunu göstermiştir. Görme engelli bireylerin daha hassas bir sinirsel temele sahip olmaları, gören bireylere nazaran onların tek kulak kullanarak seslerin konumunu rahatlıkla belirlediğini ortaya çıkarmıştır (Barnes, 2015). Nitekim görme engeli olmasına rağmen, çok iyi seviyelerde müzik yapan Blues müziğin öncüsü Willie Johnson, Opera Sanatçısı Andrea Bocelli, şarkıcı / gitarist Jose Feliciano, caz piyanisti Arthur Tatum Jr.

ve bizim topraklarımızın sesi Kani Karaca ile Aşık Veysel'i söz konusu duruma örnek göstermek mümkündür.

Aşağıda Braille alfabesinde yer alan müziksel terimler ve karşılıklarına ilişkin örnekler yer almaktadır. Ancak bu örneklere değinilmeden önce altı çizilmesi gereken başka bir nokta vardır. Daha önceki bölümde de anlatıldığı üzere, görme engelli bireylerin yaşamlarını engelsiz insanlar zorlaştırmaktadır. Maalesef bu anlamda ülkemizdeki en büyük eksik, Braille notaların Braille matbaalarda üretiminin olmamasıdır. Nitekim bazı ülkelerde bu işlem yüzyıldan beri yapılmakta olup, kendi dışındaki ülkelere bile hizmet verilmektedir. Bakıldığında, Amerika'da yer alan kongre kütüphanesinde görme engelli bireyler için klasik müzikten caz müziğine kadar bir çok farklı alanda müzik eseri notası ve materyallerine ulaşım imkanı varken, ülkemizde Türk Halk Müziği ya da Türk Sanat müziği alanında eğitim alan görme engelli bireyler benzer imkanlara ulaşamamaktadırlar (Köseler, 2006). Bunun dışında, Braille alfabesi üzerinden notaların yazılabilmesi için özel müzik yazılımları da bulunmamaktadır (Gorbunova ve Morozov, 2021: 3248).

5.1. Braille Alfabesinde Müzik İşaretlerinin Karşılıkları

Tablo 4.1. Braille Yazıda Notalar ve Değerler (MEB, 1991: 4)

	Do	Re	Mi	Fa	Sol	La	Si
Birlik ve 16'lık notalar	⠒ ⠒ ⠒	⠒ ⠒ ⠒	⠒ ⠒ ⠒	⠒ ⠒ ⠒	⠒ ⠒ ⠒	⠒ ⠒ ⠒	⠒ ⠒ ⠒
İkilik ve 32' lik notalar	⠒ ⠒ ⠒	⠒ ⠒ ⠒	⠒ ⠒ ⠒	⠒ ⠒ ⠒	⠒ ⠒ ⠒	⠒ ⠒ ⠒	⠒ ⠒ ⠒
Dörtlük ve 64' lük notalar	⠒ ⠂ ⠒	⠒ ⠒ ⠒	⠒ ⠒ ⠒	⠒ ⠒ ⠒	⠒ ⠒ ⠒	⠒ ⠒ ⠒	⠒ ⠒ ⠒
Sekizlik ve 128' lik notalar	⠒ ⠒ ⠒	⠒ ⠒ ⠒	⠒ ⠒ ⠒	⠒ ⠒ ⠒	⠒ ⠒ ⠒	⠒ ⠒ ⠒	⠒ ⠒ ⠒

Ses Değiştirici İşaretler (Arızalar, Alterasyon İşaretleri) (MEB, 1991: 5):

Diyez	(1-4-6)
Bemol	(1-2-6)
Naturel (Bekar)	(1-6)
Çift Diyez	(1-4-6, 1-4-6)
Çift Bemol	(1-2-6, 1-2-6)
Tekrar İşaretleri (MEB, 1991: 13):	
Ölçü veya Ölçü bölümü tekrarı	(2-3-5-6)
Röpriz	(1-2-6, 2-3)
Birinci dolap	(3-4-5-6, 2)
İkinci dolap	(3-4-5-6, 2-3)
Segno	(3-4-6-1)
Segnodan tekrar vb.	(5, 3-4-6, 1)
Da capo (D.C.)	(3-4-5, 1-4-5, 1-4, 3)
Dal Segno (D.S.)	(5, 3-4-6)
Segno veya Da capo tarafından etkilenen orijinal pasajın sonu	(1-6)
Ölçüsüz müzikte tekrarlanan pasajı ayırma	(1-6, 2-3-5-6)
Nüans İşaretleri (MEB, 1991: 16):	
Pianissimo (pp)	(3-4-5, 1-2-3-4, 1-2-3-4)
Piano (p)	(3-4-5, 1-2-3-4)
Mezzoforte (mf)	(3-4-5, 1-3-4, 1-2-4)
Forte (f)	(3-4-5, 1-2-4)
Fortissimo (ff)	(3-4-5, 1-2-4, 1-2-4)
Crescendo (cresc.)	(3-4-5, 1-4, 1-2-3-5, 3)
Decrescendo(decresc.)	(3-4-5, 1-4-5, 1-5, 1-4, 1-2-3-5, 3)
Diminuende (dim)	(3-4-5, 1-4-5, 2-4, 1-3-4, 3)
Bağ İşaretleri (MEB, 1991: 8-17):	
Kısa bağ	(1-4)
Uzun bağ	(1-4, 1-4 .. 1-4)
Birleşik bağ	(5-6, 1-2, 4-5, 2-3)
Bölümden bölüme kısa bağ	(4-5-6, 1-4)
Bölümden bölüme uzun bağ	(4-5-6, 1-4, 1-4 .. 4-5-6, 1-4)

6. Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

2021 Şubat ayında Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetler Genel Müdürlüğü tarafından açıklanan Ulusal Engelli Veri Sisteminde yer alan istatistiki bilgilere göre, Türkiye'de 1.414.643'ü erkek, 1.097.307'si kadın olmak üzere 2.511.950 engelli bulunmaktadır. Bu engel grupları içerisinde Görme engelli kişi sayısının ise 215.076 ile %9,53 oranına sahip olduğu görülmektedir (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetler Genel Müdürlüğü, 2021:3).

Görme engelli eğitimi üzerine yapılan çalışmalar ise şu şekildedir: 1889 yılında İstanbul'da Grati Efendi tarafından işitme ve görme engelli çocukların daha iyi bir eğitim alabilmeleri için sınıflar açılmış, bu sınıflar ilerleyen süreçte işitme ve görme engellilere ayrı bir okul olarak eğitimine devam etmiştir. Bu okul, Selanik Okulu'nun kurucusu Fuat Efendi tarafından İzmir Basmane'de İzmir Sağır Dilsiz ve Körler Okulu olarak 1911'de açılabilmiş, ancak 1912 yılına kadar eğitim vermiştir. 1912 yılında okul kurucusunun ayrılmasından sonra eğitime 10 sene ara verilmiş ve 1922'de tekrar açılmıştır (Kamış ve Demir, 2018; Kargın, 2004:7; Özen ve Günday, 2018) 1950 yılına kadar Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı hizmet veren bu okulun (Akçamete ve Kaner, 1999: 397; Akt. Kargın, 2004:7; Kamış ve Demir, 2018) 1950'li yıllardan sonra özel eğitim planlaması ve yürütülmesi Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'ndan alınıp Milli Eğitim Bakanlığı'na verilmiştir (Kargın, 2004:7).

Türkiye'de engellilere yönelik politikaların temeli her ne kadar Cumhuriyet Dönemi'ne dayansa da, 1923 yılında engelli çocukların haklarını içeren Cenevre Çocuk hakları Bildirgesi, somut anlamda atılan önemli adımlardan biri olmuştur (Subaşıoğlu ve Atayurt Fenge, 2019: 626). Takip eden evrede, 1954 yılında Gaziantep'te Görme engelliler için okul açılmıştır (Çitil, 2009: 38). 1955 yılında ise Milli kütüphane bünyesinde Görme engelliler bölümü kurulmuş, kurulan bu bölümün ismi 1986 yılında Konuşan Kitaplık Bölümü olarak değiştirilmiştir (Bakırcı, 2009:101). 1980 yılı sonrasında ise Görme engelliler için açılan ilk okul Tokat'ta kurulan Mehmet Akif Ersoy Görme Engelliler İlköğretim Okulu olmuştur (Çitil, 2009: 103). Günümüzde Türkiye Görme Engelliler Derneği'nin güncel verileri incelendiğinde ise, Görme engelli bireyler için toplamda 15 ilköğretim okulunun olduğu görülmektedir (https://www.turged.org.tr/icerik.php?id=9).

Akademik olarak durum incelendiğinde ise, daha önceki yıllarda özel eğitime yönelik verilen sertifika programının zamanla yerini kurumsal bir kim-

liğe taşıdığı görülmektedir. Bunun ilk örneğiyle, 1986 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Görme Engelliler öğretmenliği olarak karşılaşılmaktadır (Kamış ve Demir, 2018; Kargın, 2004: 9). Nitekim bu gelişmelerin yanı sıra, Türkiye'de var olan duruma engelliler ve müzik çerçevesinde bakıldığında, gerek herhangi bir dernek bünyesinde engelli bireylerin müziksel etkinliklere erişebilmesine olanak sağlayan elektronik müzik teknolojileri alt yapısının, gerekse müzik uygulamaları ve yeni fikirlere yönelik düşünceleri teşvik edecek ödül törenlerinin olmaması bu konudaki eksikliği gözler önüne sermektedir (Tekeli ve Tanrıverdi, 2019:137).

7. Dünyada Yapılan Çalışmalar

Özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin Dünya genelinde ulaşılan politikalarına aşağıda yer verilmiştir.

- İlk sistemli çalışmaların 16. yüzyılda olduğu (Gearheart, Weishahn ve Gearheart, 1996; Akt. Kargın, 2004: 2),
- Okullaşma durumunun 1700'lü yıllardan başladığı, 1900'lü yılların ortalarına kadar hız kazandığı (Gearheart, Weishahn ve Gearheart, 1996'dan Akt. Kargın, 2004: 2),
- Görme engelli bireylerin eğitim tarihinde karşılaşılan okullardan birinin 1785 yılında Fransız Valettin Haüy tarafından açılan okul olduğu (Kamış ve Demir, 2018: 425),
- Görme engelliler için ilk modern enstitü'nün 1884 yılında Paris'te açıldığı (Çentik, 2009: 6),
- Amerika'da 1900'lü yıllara kadar yeterli özel eğitim hizmetlerinin olmadığı ve engelli çocukların genel eğitim sınıflarında eğitim aldığı (Kargın, 2004: 3; Orhan ve Genç, 2015: 132).
- Görme engellilerin eğitimi için yapılan ilk uygulamanın 1913 yılında başlatılan kaynaştırma programı olduğu (Kargın, 2004: 3),
- İngiltere'de özel gereksinimli çocukların mümkün olduğunca normal okullarda eğitildiği (Karacaoğlu ve Çabuk, 2002),
- Britanya'da müzik etkinlikleri ve fikirlerine yönelik fikir ve düşünceleri teşvik eden ödül organizasyonların yer aldığı; engellilere yönelik online kurs, dijital kitap ve eğitim videoları gibi hizmetlerin sunulduğu (Tekeli ve Tanrıverdi, 2019: 137),
- Romanya'nın, özel gereksinime ihtiyaç duyan çocuklar için entegre bir eğitim sistemine sahip olduğu; engelli çocukların pedagojik, tıbbi, sosyal ve psikolojik olarak değerlendirildiği ve okul oryantasyonundan yararlandı-

rıldığı (Gavrilă-Ardelean ve Gavrilă-Ardelean, 2017: 500-502),

- 7 – 10 Haziran 1994 tarihleri arasında 92 devleti ve 25 uluslararası kuruluşu temsil eden 300'den fazla kişinin İspanya'nın Salamanca şehrinde Özel Gereksinim Eğitimi Dünya Konferansı'nda bir araya geldiği (Dede, 2006: 91-92),
- Birleşik Krallık'ta engelliler ve engeli olmayan bireylerin müziksel etkinliklerinde erişilebilir müzik teknolojilerini kullandığı (Tekeli ve Tanrıverdi, 2019: 137),
- Birleşik Krallık'ta teknolojilerin daha iyi konuma getirilmesi ve kullanıcı üzerindeki etkilerini araştırmak için laboratuvar çalışmalarının yapıldığı, yaratıcı kodlama ile eğitim programları hizmetlerinin uygulandığı (Tekeli ve Tanrıverdi, 2019: 137),
- Amerika'da daha önce "Bütün Engelli çocukların Eğitim Yasası (EAHCA)" olarak bilinen yasanın, 1975 yılında "Bireyler ile Engelliler Eğitim Yasası (IDEA)" olarak yürürlüğe girdiği (Orhan ve Genç, 2015: 132),

vb. durumlar Dünya'da engelliler üzerine yapılan çalışmalara yönelik örnek olarak verilebilir. Nitekim unutulmaması gereken bir durum da şu şekildedir. Engelli bireylerin eğitimi konusundaki çalışmalar, her ülkenin ekonomik, kültürel ve sosyal durumu neticesinde şekillenmiş, ülkeden ülkeye farklılıkların olduğu görülmüştür (Çentik, 2009: 6). Ayrıca Dünya'da 1960'lardan günümüze kadar gelen evre, özel eğitim ve gelişmesi noktasında en hızlı ve en çarpıcı gelişmelerin şekillendiği bir dönem olarak nitelendirilebilir (Kargın, 2004: 3).

Görme engelli bireylerin Covid-19 Pandemi Sürecinde yaşadığı durumlara değinildiğinde ise;

Tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemi süreci birçok açıdan ülkelerin ve toplumların hayatını olumsuz olarak etkilemiştir. Bu durum sosyal yaşamdan, ekonomi, politika, eğitim, turizm, eğlence sektörü, müzik çalışmaları vb. tüm akla gelebilecek faaliyetlerin aksamasına ve bu konularda farklı şekillerde tedbirler alınmasına sebebiyet vermiştir. Covid-19 sürecinde sosyalleşememe, motivasyon düşüklüğü, iş veriminin azalması ve kaygının artması gibi durumlara ek, bir de ülkemizde uygulanan maske ve mesafe zorunluluğu ile karantina evresinde uygulanan sokağa çıkma yasakları, insanların psikolojisinde olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmıştır.

Covid-19 pandemi süreci, herhangi bir gereksinim ihtiyacı bulunmayan bireylerde bile birçok olumsuz etki oluştururken, özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerde bu etki daha da fazla olmuştur. Özellikle fiziksel çevreyle temas ve

günlük ihtiyaçları karşılama evresinde ihtiyaçlarına ulaşım ve risk daha farklı bir boyuta ulaşmıştır. Görme yetersizliğine sahip bireyler açısından düşünüldüğünde, hem Covid-19 sebebiyle temas olmadan dışarı çıkmak sorun oluşturmakta, hem de yakın temasta bulunmak sorun teşkil edebilmektedir. Dolayısıyla bu sürecin, gereksinime ihtiyacı olan bireyler için daha da zorlayıcı bir konumda yer aldığı söylenebilir. Üstelik bu zorlu süreçte insanlardan yardım istemenin hem gereksinim ihtiyacı olan bireyler için hem de yardım istenilen kişiler için büyük risk taşıdığı da açıkça görülmektedir.

Bunun dışında, görme engelli bireylerin nesneleri dokunarak algılamak ve çevresindeki insanlarla etkileşim halinde bulunmak gibi kendisinden kaynaklanmayan durumlardan dolayı sosyal mesafeyi ayarlaması zor olabilmektedir (Eğitimde Görme Engelliler Derneği, 2020: 13).

Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri, Türkiye Sakatlar Konferasyonu, Türkiye Engelliler Konfederasyonu ve Eğitimde Görme Engelliler Derneği'nin iş birliğiyle 15 Mayıs 2020 tarihinde Zoom üzerinden online gerçekleştirilen ve 82 kişinin katıldığı Covid-19 Mücadelesi ve Engelli Toplum Web Panelinde Türkiye'de alınan önlemler ve sürecin engelliler üzerindeki etkileri tartışılmıştır (Aydın, 2020). Bu noktada görme yetersizliği olan bireylerin bilgiye erişimlerini kolaylaştırmak için çalışmalar yapılmıştır (Koç, 2020). Ancak engelli bireylerin büyük kısmının maddi olanaklarının yetersiz olmasından kaynaklı internet kullanımı konusunda devlet desteğinin gerekliliği bilhassa vurgulanmıştır (Çelebi, 2020). Bunun yanı sıra özellikle uzaktan eğitim sürecinde görme engelli bireylerin sorunları daha da ön plana çıkmıştır. Bunlardan bazıları şu şekilde sıralanabilir:

- Ders kaynaklarının sade biçimde sunulmaması
- Sunulan görsel içeriklerin betimlenmemesi ve kullanılan platformlara erişim olanağının bulunmaması
- Müzik derslerinde kullanılan materyallerde karşılaşılan sorunlar
- Sistem üzerinde yapılan sınavlarda ek süre kullanımının tanınmaması (Taşgın, 2020).
- Uzaktan eğitim sürecinde verilen müzik derslerinin, iletişim ve öğrenciye ulaşım açısından kısıtlı olması,
- Müzik dersleri içerisinde yer alan dokunma, hissetme, sosyalleştirme ve buna bağlı olarak kazanılan motivasyonun eksik kalması.
- Şarkı söyleme ile birlikte kazandırılan oyun, dans ve hareket birleşimi etkinliklerinin yapılamaması ve hareketsizlik gibi olumsuz sonuçların oluşması,

- Görme engelli bireylere eğitim vermenin sabır ve dikkatli planlama gerektiren bir uğraşı olduğu düşünüldüğünde (Agay, 1981: 277), Dünyanın ve ülkemizin uzaktan eğitim sürecine hazırlıksız yakalanması, planlama ve özellikle bilgisayar kullanımı ile alt yapının yeterli düzeyde olmaması gibi faktörler ders işleyişi konusunda istenilen dikkat ve planlamayı sağlayamamış olabileceği düşünülmektedir.

8. Sonuç

Çalışmanın sonuç kısmına kadar değinilen bilgilerde de görüldüğü üzere, görme yetersizliğine sahip bireylerin eğitim-öğrenim hakkından yoksun bırakılamayacağı 1982 anayasasının 42. maddesinde açıkça belirtilmiştir. Dolayısıyla bu bireylere yönelik hazırlanan eğitim öğretim programının, bireylerin engel durumları düşünülerek hazırlanması ve eğitimin her safhasında gerekli süreçten etkili bir biçimde yararlanabilmeleri için, hazırlanan müfredat ya da eğitim içeriğinin ihtiyaca cevap vermesi büyük önem arz etmektedir. Bu çerçeve şartlar göz önüne alındığında, aşağıda bahsi geçen öneriler yol gösterici olarak düşünülebilir.

- Her iki alanda da (özel eğitim ve eğitimcinin kendi branşı) bilgi ve tecrübe sahibi olan eğitimciler, hem genel eğitim hem de özel eğitim öğrencilerine grup ve bireyselleştirilmiş stratejileri daha etkin ve verimli bir şekilde kullanma prensibi ile içerik bilgisi sağlayabilir (Cramer, 2010: 560).
- Takım çalışması ya da birlikte öğrenme / öğretme modeli hem eğitimci hem de öğrencinin bir çok yaklaşım hakkında bilgi sahibi olmasına imkan verir. Böylelikle öğrenci kendini keşfetmekte ve anlamaya çalışmakta, eğitimci ise öğrenciye nasıl yaklaşması gerektiğini, öğrencinin hassas noktalarını, yapabilirlik ve algı düzeyini gözlemleyerek daha iyi konuma gelmesine yardımcı olmalıdır. Villa, Thousand ve Nevin (2008)'in yaptığı çalışma da bu yaklaşımı destekler niteliktedir. Villa ve arkadaşları (2008), birlikte öğrenme (eğitimci-öğrenci) yaklaşımının öğrencinin kendisi hakkında daha iyi tutumlar geliştirmesine, akademik gelişme göstermesine ve sosyal beceri yönünden kendisine katkı sağlamasına birçok faydası olduğunun altını çizmektedir.
- Özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin gelişime açık yetenekleri desteklenmeli ve bu yetenekleri biçimlendirmelerine yardımcı olunmalıdır (Varış ve Hekim, 2017: 30). Bu sayede özel gereksinime ihtiyaç duyan kişilerin bireysel farklılıkları düşünülerek oluşturulmuş bir program, farklı yetenek, algı ve eğilimleri de en verimli biçimde kullanmaya imkan sağ-

layacaktır. Nitekim 1994 yılında kabul edilen "Salamanca Bildirisi"nde de özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin eğitim görme hakkının ilgi, yetenek ve öğrenme ihtiyaçları göz önüne alınarak oluşturulması belirtilmiştir (Tekeli ve Tanrıverdi, 2019:122). Ancak bu noktada eğitimci, engele sahip bireyleri iyi gözlemleyebilmeli, kişisel ilgi, yapısal uygunluk ve yapabilirlik doğrultusunda, kendisinin mesleki bilgi ve donanımı (Kıvrak, 2003:303) ile yetersizliğe sahip bireylerin yaratıcı kimliğini ortaya çıkarmalıdır.

Bu noktada, görme engelli bireylerin müzik eğitiminin kılavuz olma ve geliştirici yönünden yararlanmasına imkan verilmelidir. Çünkü müzik eğitimi, engelli bireylerin zihinsel, duygusal ve psiko-motor yönünden gelişimini desteklemekte, onların çevresiyle rahatlıkla iletişim kurma, karşılaştıkları bir sorunun üstesinden gelme ve stresle başa çıkabilmesine yardımcı olmaktadır (Baydağ, 2013). Dolayısıyla görme engelli bireylerin eğitimi için yapılan panel, sempozyum, kongre ya da karar alma mekanizma süreçlerinde, müziksel aktivitelerin çalışma kapsamına daha çok dahil edilmesi ve yapılan çalışmaların da bu çerçeve dahilinde geliştirilmesi, engelli bireylerin toplum içerisinde daha rahat ve kendine güvenli bir şekilde hareket edebilmesine büyük katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Agay, D. (1981). Teaching Piano *(Vol. 1)*. New York: Yorktown Music Press.

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetler Genel Müdürlüğü (2021). Engelli ve Yaşlı istatistik Bülteni Şubat 2021. 1-55.

Artan, İ. (2001). Engelli Çocukların Eğitiminde Etkili bir Teknik: Müzik. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21 (2): 43-55.

Association, M. C. (2018). Engelliliğin Neden olduğu Sorunlar ve Sınırlamalar. S. Arıkan, ve E. Ayyıldız (Ed.). *Engelli Bireylerin Destekli İstihdamı* (173-196). İstanbul: Akademik Kitaplar.

Ataman, A. (2003). Görme Yetersizliğinin Çocuklar Üzerindeki Etkileri, Ü. Tüfekçioğlu (Ed.). İşitme konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi (s. 235-256). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Aydın, R. (2020). Covid-19 Mücadelesi ve Engelli Toplum Web Panel Etkinlik Raporu. Bakırcı, R. (2009). Milli Kütüphane'de Görme Engellilere Sunulan Hizmetler ve Gelişmeler. *Bilgi Dünyası* 10 (1): 136-142.

Barnes, T. (2015). Science shows how blind musicians' brains are actually different from sighted ones. https://www.mic.com/articles/111362/science-shows-how-the-brains-of-blind-musicians-actually-change#.uthfFXQNF adresinden 13 Temmuz 2021 tarihinde edinilmiştir.

Baydağ C. (2013). *Görme Engelli Bireylerin Sosyalleşme Sürecinde Verilen Müzik Eğitiminin, Müzikal Motivasyon, Müziksel İlgi ve Müzik Yaşantılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Baydağ, C. (2020). Üniversitelerin Farklı Lisans Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Müziğe Yönelik İlgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 30 (1): 145-158.

Bilican, F. I. ve Camcı, Y. (2018). Engelli Bireylere Yönelik Psikoloji Araştırmaları. S. Arıkan, ve E. Ayyıldız (Ed.). *Engelli Bireylerin Destekli İstihdamı* (125-135). İstanbul: Akademik Kitaplar.

Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi (CRPD) (2012). Uygulama Kılavuzu. 1-144. https://www.engellilerkonfederasyonu.org.tr/wp-content/uploads/2020/04/0-6-Birleşmiş-Milletler-Engelli-Hakları-Sözleşmesi-min.pdf adresinden 10 Ekim 2021 tarihinde edinilmiştir.

Cramer, E.D. (2010). Education of Children with Special Needs: Co- teaching. *International Encyclopedia of Education*, 2: 560-564.

Cumhurbaşkanlığı Devlet Denetleme Kurulu (2009). T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Faaliyetlerinin Denetimi ile Özürlü Bireyler, Yakınları ve Toplumun Bütün Kesimlerinde Özürlülük Konusunda Toplumsal Bilinç ve Duyarlılık Oluşturulması Amacıyla Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi ve Bu Tür Çalışmaların Düzenli ve Verimli Şekilde Yürütülmesi ve Geliştirilmesi İçin Alınması Gereken Tedbirler.

Çelebi, Y. (2020). Covid-19 Mücadelesi ve Engelli Toplum Web Panel Etkinlik Raporu. https://cdn.istanbul.edu.tr/FileHandler2.ashx?f=covid-19-mucadelesi-ve-engelli-toplum-toplanti-raporu-donusturuldu.pdf adresinden 22 Haziran 2021 tarihinde edinilmiştir.

Çelik, P., Sarı, M.M. ve Yıldırım Doğru, S. S. (2015). Türkiye'de ve Avrupa'da 2000-2013 Yılları Arasında Özel Gereksinimli Çocuklarla İlgili Yapılmış Olan Müzik Eğitimi Çalışmalarının Değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(2): 10-28.

Çentik, G. (2009). *Görme Engellilere Braille Alfabesini Öğretmek İçin Bilgisayar Destekli Yeni Bir Eğitim Setinin Tasarımı ve Uygulaması*. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Edirne.

Çiçek, S. (2005). İlköğretimde Müzik Eğitimi. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları. 2. Baskı.

Çitil, M. (2009). *Cumhuriyetin İlanından Günümüze Kadar Türkiye'de Özel Eğitim (1923 – 2007)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çuhadar, H. (2006). Müziksel Zeka. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*. 486-497.

Dede, Ş. (1996). Özel Eğitim Hakkında Salamanca Bildirisi. *Özel Eğitim Dergisi,* 2 (2), 91-94.

Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2004). Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dilsiz, Z. (2017). *Görme Engelli İlköğretim Okullarında Müzik Dersi Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Doğan, A. (2019). Türk Eğitim Tarihi. M. Kılınç ve S. Keçeci Kurt (Ed.). *Türkiye'de Özel Eğitim* (440-461). Ankara: Pegem Akademi.

Dönmezer, S. (1984). Sosyoloji. Ankara: Savaş Yayınları.

Eğitimde Görme Engelliler Derneği (Eged) (2020). "COVİD-19 sürecinde Görme Engellilerin Çalışma Koşullarına Dair Politika Öneriler.

Engelliler Hakkında Kanun (2005). 5378 Sayılı Kanun. https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5378-20130425.pdf adresinde 10 Ekim 2021 tarihinde edinilmiştir.

Erkul, V. (1996). "Sanat ve İnsan". Timaş Yayıncılık. Ankara.

Esen, M. F. (2018). Türkiye'de Engelli Bireylerle İlgili Veriler. S. Arıkan ve E. Ayyıldız (Ed.). *Engelli Bireylerin Destekli İstihdamı* (11-38). İstanbul: Akademik Kitaplar.

Farrell, M. (2008). *Educating Special Children. An introduction to provision for pupils with disabilities and disorders (80- 95*), Taylor and Francis e-Library, New York.

Gavrilă-Ardelean, M. ve Gavrilă-Ardelean, L. (2017). Education for Children with Special Needs. Ö.Pınarcık – M. Özözen Danacı (Ed.) *Internatıonal Chıldren Rıghts Congress* (500-508) Ankara.

Goodfeel Kullanım Kılavuzu (2005). Braille Müzik Çevirme Yazılımı. 1-283. https://eob.marmara.edu.tr/dosya/eob/goodfeel/Goodfeel%2017.01.2020%20(1).pdf adresinden 10 Aralık 2021 tarihinde edinilmiştir.

Gorbunova, I.B. ve Voronov, A.M. (2018). Music Computer Technologies in Computer Science and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairment. 16th International Conference on Literature, Languages, Humanities and Social Sciences (LLHSS-18): 15-18. Budapest – Hungary.

Gorbunova, I. B. ve Morozov, S.A. (2021). On Teaching Visually Impaired Students in Russian Educational Institutions of Music. *Journal of Contemporary Issues in Business and Government*, 27

(1): 3244-3266.
Gönen, M., Şahin S., İpek Yükselen, A., ve Tanju, E. (1998). Çocuklar İçin Yaratıcı Etkinlikler. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
Helsing, M. (2012). *Everyday Music Listening: The Importance of Individual and Situational Factors for Musical Emotions and Stress Reduction*. Doctoral Thesis. Göteborgs Universitet.
Hesapçıoğlu, M. (2008). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 6. Baskı.
Hoşgörür, V. ve Taştan, N. (2009). Eğitim Bilimine Giriş. Demirel, Ö., Kaya, Z., *Eğitimin İşlevleri*, Ankara: Pegem Yayınları.
İlhan, E.L ve Esentürk, O.K. (2015). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklarla Normal Gelişim Gösteren Akranlarının Bazı Fiziksel Uygunluk Parametrelerinin İncelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 20 (1-4): 11-17.
Kamış, Ö. ve Demir, E. (2018). Görme Yetersizliği Olan Lisans Öğrencilerinin Sınıf İçi Ölçme-Değerlendirme Süreçlerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 19 (3), 423-450. Doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.334802.
Karacaoğlu, Ö. C. ve Çabuk, B. (2002). İngiltere ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*. 155-156.
Karaman, N. A. (2016). *Görme Engelliler Okullarında Çalışan Müzik Öğretmenlerinin Müzik Dersi Öğretim Programının ve Ders İçi Etkinliklerin Uygulanışına İlişkin Görüşleri (Adana İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 5(2): 1-13.
Kılıç, S. (2020). Görme Yetersizliğinden Etkilenen Çocukların Gelişimi ve Eğitimi. R. Karabulut (Ed.). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim* (63-112). Ankara: Eğiten Kitap.
Kıvrak, İ. (2003). Özel Eğitimde "Müzik Öğretmeni" Sorunu. *Cumhuriyetimizin 80. yılında Müzik Sempozyumu*. s.303-306. 30-31 Ekim. İnönü Üniversitesi, Malatya.
Koç, O. (2020). Covid-19 Mücadelesi ve Engelli Toplum Web Panel Etkinlik Raporu. https://cdn.istanbul.edu.tr/FileHandler2.ashx?f=covid-19-mucadelesi-ve-engelli-toplum-toplanti-raporu-donusturuldu.pdf adresinden 22 Haziran 2021 tarihinde edinilmiştir.
Köseler, H. (2006). Görme Özürlüler İçin Müzik Eğitimi. http://www.altinokta.org.tr/yazardetay.asp?idnourun=35 adresinden 13 Temmuz 2021 tarihinde edinilmiştir.
Kubat, A. (2018). Özel Eğitim Dünyası, Görme Engellilerde Yardımcı Teknolojiler. https://ayselkubat.wordpress.com/gorme-engellilerde-yardimci-teknolojiler/ adresinden 01 Temmuz 2021 tarihinde edinilmiştir.
Lenger, D. M. (2015). *Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Okul Öncesi Dönem Çocukların Oyun Davranışları ve Görme Yetersizliğinden Etkilenmemiş Akranları ile Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
Mağden, D. ve Artan, İ. (1992). Ankara İl Merkezindeki Orta Sosyo-Ekonomik Düzeyde İlkokul ve Ortaokul Üçüncü Sınıfa Devam Eden 9 ve 14 Yaş Öğrencilerinin Görme ve İşitme Engellilere Karşı Tavırlarının İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Sağlığı ve Eğitim Bölümü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı. *I. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. 11-12 Kasım 1992, Ankara*.
MEB (2013). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. *Görme Engelliler.* Ankara.
MEB (2014). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. *Özel Eğitimde Müzik Etkinlikleri*. Ankara.
MEB (1991). Görme Engelliler İçin Braille Müzik İşaretleri Sistemi Kılavuzu. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. 3-4-5-6-7-8-10-13-16-17-29-30.
MEB (2007). MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*, Özel Eğitim. Ankara.
MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (1991). *Görme engellilere Braille Kabartma Yazı Kılavuzu*. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/ozelegitim/braille/braille.pdf adresinden 5 Temmuz 2021 tarihinde edinilmiştir.
MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü (2008). *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Gör-*

me Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı. Ankara.
Nordoff P. ve Robbins, C. (2004). Therapy In Music For Handicapped Children. Barcelona Publishers.
Orhan, S. ve Genç, K.G. (2015). Engellilere Yönelik Ülkemizdeki Özel Eğitim Hizmet Uygulamaları ve
Örnek Ülke Karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi,* 15 (35/2):115-146.
Öncül, R. (1989), Özel Eğitim Sözlüğü, Ankara: Karatepe Yayınları.
Öner, A. K. (2006). *Müziğin Öğrenme Güçlüğü Çeken Çocukların Duyarlılıklarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Öz, N. B. (2001). İnsanın Kültürel Gelişiminde Müzik Eğitiminin Önemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1): 101-106.
Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu (1983):743-747. https://www.kanunum.com/files/2916-1.pdf adresinden 15 Haziran 2021 tarihinde edinilmiştir.
Özen, N. ve Günday, R. (2018). II. Abdülhamid Dönemi'nde Engellilerin Eğitimi. *Eskişehir Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Gençlik Dergisi,* 2 (1): 1-11.
Özgür,İ. (2004). Engelli Çocuklar ve Eğitimi*,* Adana: Karahan.
Özsökmen, A. (2019). *Görme Engelli Öğrencisi Olan Konservatuvar Eğitimcilerinin Eğitim Sürecine İlişkin Görüşlerinin Betimlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Pirgon, Y. ve Babacan, E. (2013). Görme Engelli Öğrencilerin Piyano Eğitimi Üzerine Durum Çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29: 191-206.
Robson, Colin ve Evans Peter (2003) Educating children with disabilities in developing countries: the Role of data sets. OECD, Huddersfield, UK.
Saygın, G., Rıdvanoğlu, S., Aktaş, C., Er, E., Nuray Çoşkun, R., Çerezci, E.T. vd. (1997). *Toplum Özürlülüğü Nasıl Anlıyor?* Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı.
Subaşıoğlu, F. ve Atayurt Fenge, Z. Z. (2019). Dünyada ve Türkiye'de Görme Engellilik: Zaman Çizelgesi. *DTCF Dergisi,* 59 (1): 595-645.
Taşgın, E. (2020). Covid-19 Mücadelesi ve Engelli Toplum Web Panel Etkinlik Raporu. https://cdn.istanbul.edu.tr/FileHandler2.ashx?f=covid-19-mucadelesi-ve-engelli-toplum-toplanti-raporu-donusturuldu.pdf adresinden 22 Haziran 2021 tarihinde edinilmiştir.
Tekeli, B. ve Tanrıverdi, A. (2019). Sivil Toplum Kuruluşlarının Kapsayıcı Müzik Uygulamaları: Britanya Örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (91).
Türkiye Görme Engelliler Derneği. https://www.turged.org.tr/icerik.php?id=9 adresinden 21 Haziran 2021 tarihinde edinilmiştir.
Uçan, A., Yıldız, G. ve Bayraktar, E. (1999). *İlköğretimde Müzik Öğretimi, İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı,* Modül 9.
Varış, Y.A. ve Hekim, M.M. (2017). Özel Gereksinimli Bireyler ve Müzik Eğitimi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi (GEBD)*. 3(3): 29-42.
Villa, R.A., Thousand, J.S. ve Nevin, A.I. (2008). A Guide to Co-Teaching: Practical Tips for Facilitating Student Learning, 2nd edn. Thousand Oaks, CA: Sage.
Westwood, P. (2004). *Learning and Learning Difficulties, A Handbook for Teachers*. First Published by Acer Press. Camberwell, Victoria.
World Health Organization. (2021). Blindness and vision impairment. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment adresinden 10 Temmuz 2021 tarihinde edinilmiştir.
Yukay Yüksel, M. (2007). Özel Eğitim ve Rehberlik. B. Aydın (Ed.). *Rehberlik* (277-302). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
Web -1: Engelli Malzemeleri Ofisi Web Sitesi. 06.07.2021 tarihinde https://www.emoteknoloji.com/smart-kabartma-daktilo/ adresinden alınmıştır.
Web -2: https://turgaytufan.com/giris/ adresinden 19 Temmuz 2021 tarihinde edinilmiştir.

MUSİC EDUCATİON FOR VİSUALLY DİSABLED INDİVİDUALS

Cemalettin BAYDAĞ [2]

He completed his undergraduate education at Marmara University Atatürk Education Faculty Music Education Department between 2004 - 2008. During this time, he studied on vocal training with Dr. Zuhal Özcengiz, Assoc. Prof. Dr. Tülün Malkoç, Assoc. Prof. Dr. Serkan Otacıoğlu and Ahmet Öncül. Between 2005 and 2007, he took part in TRT youth choir under the direction of Gökcen Koray and in the 'SASAV' choir under the conductorship of opera singer Ahmet Öncül. Accompanied by these choirs, he performed in a lot of concerts both in Turkey and abroad. In 2006, he performed Tenor solo in the Rock Concerto composed by Alexander Markov, Gregg Gerson and Ivan Bodley, accompanied by Eskişehir Metropolitan Municipality Symphony Orchestra and TRT Istanbul Youth Choir. Between 2007 and 2012, he took part as a soloist in the Folk Instruments Orchestra established and conducted by Assoc. Prof. Dr. Mehmet Ali Özdemir. Between 2009 and 2012, he worked as a paid lecturer at ITU TMDK Voice Education department. At the night of the Honour Award given to Yalçın Tura in 2011, he performed musical pieces with the orchestra under the direction of Hakan Şensoy and made the World Premiere of Gönül. In the same year, he joined the "Opera Lyrics" group and passed the choral artistry exam held by the Borusan Istanbul Philharmonic Orchestra.

Baydağ, who has been working at Zonguldak Bülent Ecevit University State Conservatory Performing Arts Department Opera Department since 2012, received his Master's degree at Marmara University Institute of Educational Sciences in 2013. In 2018, he completed his Ph.D. Thesis with his thesis named "The Effects of Vocal Colours on Mood" at Bolu Abant İzzet Baysal University Institute of Educational Sciences. In 2019, he got Assistant Professor title.

Between 2017 and 2020, he was the Head of the Opera Department. Since 2020, he has been working as the Head of the Performing Arts Department. He has also been a member of lots of boards and commissions and continues to do so.

---

[2] Assist. Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit University, State Conservatory cemalettin.baydag@beun.edu.tr

Extended Abstract

Like all other creatures, human beings are born, live and die. In this process, some individuals are born with different skills or born under a lucky star, whereas others open their eyes to the world with deficiencies.

Each person has many goals in his life that he can achieve, can't achieve or he fails to satisfy as he can't reach although he wants it so much. Owing to different circumstances or as a result of unintentional events, life may push people into different dimensions sometimes. For instance, even though Aşık Veysel lost his sight due to smallpox from which he suffered in his childhood, he managed very well to incorporate the reverberation of the lovely universe he lived in, nature and human beings into folk songs at the same rate. This shows that the disability situation is completely proportional to the approach to the event, belief and willingness. Disability, definitions such as visual disability and the dimension of music education are mentioned below.

The inability of any individual to fulfil his roles in social and educational life due to partial or complete loss of vision as a result of being affected by the inadequacy in the sense of sight, is defined as a disability (Dilsiz, 2017: 13; Doğan, 2019: 444; Kılıç, 2020: 65). Visual disability, on the other hand, is the deterioration of individuals' educational performance and social cohesion due to more or less loss of vision (MEB General Directorate of Private Education Institutions, 2008: 4). Although disability has existed from the earliest periods of history (Greek and Roman civilizations in ancient times) to the present day in every society, there are differences in the way of perception and approach to the situation. In general, the perception of the exclusion of the handicapped from society has predominated (Subaşıoğlu & Atayurt Fenge, 2019: 596). At this point, the education given is a powerful key to social change, development and transformation and it is the greatest assistant in terms of transferring the social structure and environment to a sophisticated position.

Another phenomenon can be explained as follows. When visually impaired individuals reverse their negative thought processes, it will bring about a lot of positive developments. Furthermore, if visually disabled individuals consider the word 'Disability' as 'Ability' and include it in their lives, they can get further away from lots of negative thoughts or people's perception. Unfortunately, with the effect of social conditions, visually impaired individuals feel isolated and limited. This situation causes them to lose their self-esteem, feel depressed and not be able to adapt to new conditions easily (Shimon, 1992; cited in Bilican

and Camcı, 2018: 127). Here, the necessity of education for all comes to the fore. The efforts of handicapped, who isolate themselves form the society or have problems with self-confidence especially because of their visual disability, to realize their success, get social and take a place in society through games may be considered necessary both for the main purpose of the education and the answer to the question of why visual impaired individuals need special education.

In the musical perspective, by taking advantage of the connecting and unifying power of music; individuals can be allowed to acquire creative, multi-thinking and self-sufficient gains (Kıvrak, 2003: 303). It can be said that the easiest way to approach individuals with special needs is music (Öner, 2006: 1). Thus, besides musical ear training, music education also enables an individual to acquire integrity, sense of creation, rapid personal development, pleasure education and art-orientated gains (Çiçek, 2005). In addition, it is known that accompanying by focusing on the rhythm of the music contributes to the skills of dance and movement and provides positive developments on individuals in many ways (Nordoff & Robbins, 2004).

The reason why visually impaired individuals generally prefer to be interested in music, take a close interest to it and work on it successfully can be explained by the inclusive and constructive characteristic of music in many respects. When it is considered that sight-disabled individuals access the objects around them with touch sensitivity, it can be easily said that as it is based upon humming and singing, improves synergy and loyalty to environment, in case of dramatizing, music has great importance on these individuals in terms of increasing their socialization and motivation, contributing to the acquisition of a sense of sharing and collaborative approach. Besides that, it can be also said that as music takes part in every period of human history, has a positive effect on human health and is considered as a language of emotions, it contributes individuals to get a healthy psychology, to take a personality education, to interact and integrate with the society (Baydağ, 2020: 146) , to communicate more effectively with his social and cultural environment in social activities, to improve social communication skills (Çelik, Sarı & Yıldırım Doğru, 2015: 11), and to improve their memory and recollection (Karaman, 2016: 8; Özsökmen, 2019: 1).



DİKKAT EKSİKLİĞİ HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU VE MÜZİK EĞİTİMİ

Hakan BAĞCI [1]

1977 yılında Almanya'da doğdu. İlköğretim ve ortaöğretimini Eskişehir'de tamamlamıştır. İstatistik Bölümü ile üniversite hayatına başlamış, daha sonra bölüm tercihini değiştirerek Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Bölümü'ne girmiştir. Yüksek Lisans ve Doktora çalışmalarını aynı kurumun Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde tamamlamıştır. Özcan Özbek ile solfej ve armoni, Sarper Özsan, Mari Barsamyan ve Hasan Uçarsu ile müzik teorisi, Hilal Dicle ile piyano, Dilek Batıbay, Ebru Bulur ve Mari Barsamyan ile eşlik çalışmaları yapmıştır. Anadolu Üniversitesi Çoksesli Gençlik Korosu, Marmara Üniversitesi Çoksesli Korosu ve TRT İstanbul Radyosu Çoksesli Gençlik Korosu'nda koristlik yapmıştır. Gülsevin Doğanay, Yücel Elmas, Gökçen Koray, Esna Mutlu, Sedat Öztoprak ve Paolo Villa ile koro çalışmaları yapmıştır. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda görev almıştır. Halen Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi'nde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Solfej, Armoni, Koro, Piyano, Bilgisayar Destekli Müzik Tasarımı, Müzik Eğitiminin Temelleri ve Bilimsel Araştırma Yöntem ve Teknikleri dersleri vermektedir. Yayımlanmış eşlik çalışmaları, korolar için halk ezgileri düzenlemeleri ve çocuk şarkıları yarışmasında ödüllü eşlik çalışması mevcuttur.

1. Giriş

Ülkemizde ve tüm dünyada özel eğitime ihtiyaç duyan çok miktarda birey yer almaktadır. Bu bireylerin temel ihtiyaçlarını karşılamakta güçlük çekmekteyiz. Eğitim ihtiyacı, barınma ihtiyacı gibi temel gereksinimleri düşünüldüğünde, bu konuda ne kadar farklı bir yerde olduğumuz kolaylıkla anlaşılabilir.

[1] Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü, hakan.bagci@kocaeli.edu.tr

Maslow (1943), bir insanın öncelikle fizyolojik ihtiyaçlara (nefes, su, besin, cinsellik, uyku, denge vb.), sonra sırasıyla güvenlik ihtiyacına (vücut, iş aile, sağlık, mal güvenliği, etik vb.), ait olma ihtiyacına (sevgi, arkadaşlık, aile, cinsel yakınlık), saygınlık ihtiyacı (Kendine güven, başarı, bireylere saygı, diğer bireylerin saygısı) ve son olarak kendini gerçekleştirme ihtiyacına (erdemler, yaratıcılık, problem çözme, doğallık, önyargısız olma vb.) sahip olduğunu belirtir (Kula ve Çakar, 2015; Şeker, 2014). Engelli ya da özel gereksinimli bireyler, çok acıdır ki çevresel veya ailesel destekleri olmaksızın, hatta bazen bu destekler olsa bile ihtiyaçlar hiyerarşisinde çok temel basamaklarda yer alan ihtiyaçları karşılamakta bile güçlük çekmektedir.

Konuyla ilgili oldukça fazla miktarda terim kullanılmaktadır. Engelli, özürlü, özel gereksinimli, bozukluğa sahip bireyler gibi çok çeşitli kavramlar kullanılmaktadır. Bu insanların toplumumuzdaki oranı %12.29 olarak ifade edilmiştir (Varış ve Hekim, 2017). Sayıları hiç de azımsanmayacak oranda olan bu bireylerin toplumumuzun bir parçası olabilmeleri için özel yaklaşımlara ve özel eğitimlere ihtiyaçları bulunmaktadır.

2. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) olan bireyler, çevrelerine uyum sağlayacak şekilde dikkatlerini odaklamakta güçlük çekerler (Sternberg ve Sternberg, 2012: 162). Kavram, İngilizcede de Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) olarak isimlendirilir.

DEHB, bireylerin dikkat yeteneklerini olumsuz yönde etkileyen, yaş ve gelişim düzeyine uygun olmayan davranış sorunlarına sebep olan, okul öncesi ve ilköğretim yıllarında tespit edilebilen nöropsikiyatrik bir hastalık olarak tanımlanmaktadır. Hastalık genel olarak dikkat kontrol mekanizmalarındaki bir sorun olarak tanımlansa da davranışları kontrol eden işlevlerdeki bozukluğu da kapsamaktadır (Karaceylan Çakmakçı, 2012: 35).

DEHB'nin kesin nedeni bilinmemekle birlikte nedenleri arasında kalıtım ya da annenin hamilelik sırasında sigara içmesi ve alkol alması gibi nedenler olabildiği ifade edilmektedir (Hausknecht ve diğ., 2005; Obel ve diğ., 2009; Rodriguez ve Bohlin, 2005). Çocuğun kurşuna maruz kalması, gıda katkı maddeleri, özellikle şeker ve bazı boyalar, beyin hasarı da olası başka bir nedendir (Cruz ve Bahna, 2006; Nigg ve diğ., 2008; akt.: Sternberg ve Sternberg, 2012: 162).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu üç temel özellikle belli olmaktadır (Gül, 2017: 200):

1. Aşırı Hareketlilik: Çocukta yetişkinler ve yaşıtlarına göre daha fazla, hatta aşırı düzeyde diyebileceğimiz bir canlılık ve hareketlilik söz konusudur. Bu hareketlilik, (oyun, okul gibi) günlük işlevlerde çocuğun kendisi, aile veya öğretmenleri için sorun oluşturuyorsa aşırı hareketlilik olarak tanımlanabilir.
2. Dikkat Sorunları: Çocukta dikkatin bir noktaya toplanması sırasında, günlük veya dış uyaranlarla dikkatin çok kolay dağılabilmesi, eşya ve oyuncaklarını sık sık kaybetmesi unutkanlık, düzensizlik gibi belirtilerle anlaşılır.
3. Dürtüsellik: Acelecilik, isteklerini erteleyememe, sorulara çok çabuk yanıt verme, başkalarının sözlerini kesme ve sırasını bekleyememe gibi özellikler dürtüsellik belirtisi olarak düşünülebilir (Gül, 2017). Bu tür sorunlar, davranışları ortama göre düzenleyememek ile ilgili sorunlardır. Davranış ya da konuşmanın ortam için uygun olup olmadığını düşünemezler. Aslında ortamda nasıl hareket edilmesi gerektiğini bilirler. Ancak davranışlarını kontrol edemezler (Karataş, 2009: 122).

Yukarıda belirtilen özellikler ile dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu üç alt grupta incelenir (Öztürk ve Başgül, 2015: 36; Koyuncu, 2020: 135):

1. Hiperaktivite ve dürtüselliğin ön planda olduğu tip: Özellikle hiperaktivite ve dürtüsellik belirtileri ön plandadır, dikkat eksikliği belirtileri az görülür. Bu tip bireylerde uyum ve davranış sorunları gözlenir. Ders başarısı sorunları yaşanmaz.
2. Dikkat eksikliğinin ön planda olduğu tip: Bu tipte özellikle dikkat eksikliği belirtileri ön plandadır. Hiperaktivite ve dürtüsellik belirtileri ise az görülür. Dikkat sorunları, ders başarısını etkilemektedir. Uyum sorunları olmadığından bu tür çocuklar geç fark edilir.
3. Bileşik tip DEHB: Dikkat eskikliği, hiperaktivite ve dürtüsellik ile ilgili tüm belirtiler gözlenir. DEHB denildiğinde bu tip akla gelir ve en sık rastlanan türüdür.

DEHB ile ilgili belirtiler, genellikle altı yaş öncesi ortaya çıkar, en az altı ay süreyle devam eder, evde ve okulda aynı zorluklar yaşanır, bu zorluklar nedeniyle öğretmen ve arkadaşlardan sık sık şikâyet alınır, ödevlerinde eksiklik, yazılarında çirkinlik, kelime düşüklüğü ve sınav başarılarında düşüklük görülür (Gül, 2017: 200-202). Aşağıda yer alan belirtilerden en az altı tanesi bireyde ya da çocukta görülürse DEHB ile ilgili sorunlardan söz edilebilir (Gül, 2017: 201; Tahiroğlu ve Avcı, 2005: 14; Vanlı, 2001: 20-21).

Hiperaktivite belirtileri (Gül 2017: 201; Özalp, 2009: 204-205; Vanlı, 2001: 15):

- Çok hareketlidir. Kımıldamadan yerinde duramaz. Sınıfta ise sık sık kalkar
- Uyku sırasında bile hareketlidir.
- El ve ayaklarını sürekli sallar, sağa-sola dönüş yapar.
- Sürekli koşar, tırmanacak yer arar.
- Sürekli konuşur.
- Uyulması gereken kurallara uymaz, oyunlarda kişisel davranır.
- Sırasını beklemekte zorlanır.
- Soru sorulduğunda soru bitmeden cevap vermeye başlar.
- Kendisini ve davranışlarını kontrol edemez.
- Karşısındaki kişinin sözünü keser.
- Akranlarına göre daha sakar, unutkandır, eşyalarını sıklıkla kaybeder.
- Dikkati kolay dağılır.
- Söz dinlemez, hırçındır.
- Zarar verici olabilir.
- Harfleri ve sayıları karıştırabilir, ters yazabilir veya okuyabilir.
- El yazısı bozuktur.
- Aşırı konuşkan ve gürültücüdür.
- Titizdir.

Dikkat eksikliği belirtileri (Gül, 2017, 205-206; Öztürk ve Başgül, 2015: 55-56):

- Dikkatini ayrıntılara veremez, ödev ve etkinliklerinde dikkatsizce hatalar yapar.
- Aldığı görev ve oyunlarda dikkatini sürdürmekte güçlük çeker.
- Dikkati dış uyaranlarla çoğunlukla kolaylıkla dağılır.
- Kendisine verilen yönergeleri izlemekte güçlük çeker.
- Konuşma sırasında karşısındakini dinlemiyormuş gibi görünür.
- Uzun süreli zihinsel uğraş gerektiren etkinliklerden kaçınır.
- Oyuncak, giysi, kalem ve ödevlerini vb. kaybeder.
- Dikkati kolay dağılır.
- Unutkanlık görülür.
- Yapması gereken bir işe başlamak konusunda zorluk yapar.
- Başladığı bir işin sonunu getiremez, çabuk sıkılır.
- Yazı yazarken ilk birkaç dakika düzgün yazar, sonra yazısı bozulur.
- Zevk aldığı uğraş ya da işler dışındaki işlerde aşırı isteksizdir
- Sürekli televizyon seyreder, bilgisayarda oyun oynar.
- Dağınık ve tembeldir.
- Zamanı iyi kullanamaz.

- Temizlik ve düzen gibi basit sorumlulukları yerine getiremez.

Dürtüsellik belirtileri (Tahiroğlu ve Avcı, 2005: 16; Öztürk ve Başgül, 2015: 66-69; Semerci ve Turgay, 2008: 48):

- Çoğunlukla kendisine sorulan sorular tamamlamadan, cevap verir.
- Sabır gereken zamanlarda sabırla duramaz.
- Sırasını beklemekte güçlük çeker.
- Başkalarının konuşmasını keser ya da yaptıklarına, oyunlarına karışır.
- Sonunu düşünmeden harekete geçer.
- Canları yandığında fazla ağlamazlar.
- Konuşulursa yaptıkları eylemin sonuçları ile ilgili sağlıklı yorumlarda bulunabilirler, ancak kendilerini durduramazlar.
- Ödül, ceza gibi mekanizmalar bir işe yaramaz.
- Kurallardan rahatsız olurlar. Otorite ve kural koyucuları kabul etmezler.
- Oyun ve grup etkinliklerinde daima kendi isteklerinin yerine getirilmesini isterler. Kuralları belirler, kendilerine göre yorumlar, hakimiyetin kendilerinde olmasını isterler
- Şiddet ve şiddet içerikli oyun ve filmleri tercih ederler.
- Çoğunlukla çok konuşur.

DEHB genellikle ilk olarak okul öncesi veya erken okul yıllarında fark edilir. Dünya çapında genel nüfus içerisinde çocukların yaklaşık %5 ile %10'u oranında bu bozukluğa sahip olduğu tahmin edilmektedir (Polanczyk ve Jensen, 2008; Tannock, 2000; Brown, 2009). Bozukluk yetişkinlikte sona ermez, fakat şiddeti değişerek daha fazla veya daha az şiddetli hale gelebilir. Son yıllarda dünyada DEHB oranının arttığı gözlemlenmiştir (Castle ve ark., 2007; akt: Sternberg ve Sternberg, 2012: 164).

DEHB tanılı çocuklar ilgili yapılan çok geniş bir çalışmada 7-9 yaşları arasındaki çocukların %70'inin, daha önce en az bir başka psikiyatrik bozukluk kriterlerini gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bozukluklar karşı olma, karşı gelme bozukluğu (%40), endişe/kaygı bozukluğu (%34), davranım bozukluğu (%14), tik bozukluğu (%11), duygusal bozukluk - depresyon (%4) ve taşkınlık, hipomani (%2) olarak tespit edilmiştir (MTA İşbirliği grubu, 1999; akt.: Brown, 2009: 193). Başka araştırmalar da yetişkinlerde de DEHB tanısı alan kişilerin benzer şekilde başka tanılar aldığı da tespit edilmiştir. Bunlar madde bağımlılığı (%69), büyük depresyon (%63), karşı olma, karşı gelme bozukluğu (%40), çoklu endişe/kaygı bozuklukları (%35), davranım bozukluğu (%30) ve sosyal fobi (%24) olarak nitelendirilmiştir (Millstein vd., 1997; akt.: Brown, 2009: 194).

DEHB sahibi bireyler ve çocuklar görsel algılama ile ilgili problemler yaşarlar. Nesneler ile aralarındaki mesafeyi yanlış algılarlar. Konuşma ve telaffuz güçlüğü görülebilir. İşitilenleri yanlış algılayabilirler. Olayları ve durumları doğru sıra ile örgütleyemez ve soyutlamada güçlük çekerler (Öktem, 1996). Başlangıç yaşı genellikle 3-4 yaşları olarak gösterilmektedir. Bebeklikte huysuz, huzursuz, uykusuz, güç bebektirler. Yürümeye başlayınca aşırı hareketli ve yorucudurlar. Normal bir zekaya sahiptirler fakat okul başarıları düşüktür. Öğrenme güçlüğü, aşırı hareket ve dikkat dağınıklığı bütün yaşamlarını etkiler. 10 yaşından sonra aşırı hareket azalır, fakat başarısızlık devam eder. Çalma, kaçma gibi uyum sorunları gösterirler. Yetişkinlikte de örgütleme sorunları, sık iş değiştirme ve suç unsuru taşıyan davranışlar gösterebilirler (Cirhinliğlu, 2010: 213).

Tüm bu olumsuzluklara karşın, tedavi ve eğitimleri ile ilgili gerekli desteği alabilirlerse DEHB tanılı bireyler de mutlu ve başarılı bir yaşam sürdürebilir. Birçok ünlü DEHB tanısı almış ve tanı koyulmasına imkân olmayan birçok ünlünün DEHB'li oldukları konusunda uzmanlar hemfikirdir. Michael Phelps (yüzücü), Paris Hilton (işkadını, model), Justin Timberlake (şarkıcı), Zooey Deschanel (oyuncu), Michelle Rodriguez (oyuncu), Ryan Gosling (oyuncu), Will Smith (oyuncu) ve Jim Carrey (oyuncu) DEHB tanısı almış ünlü kişiler olarak bilinmektedir (Freeth, 2021; Smith, 2021; Dean, 2014). Ayrıca uzmanlar Albert Einstein (bilim insanı), John F. Kennedy (ABD eski başkanı), Leonardo da Vinci (ressam, heykeltraş bilim insanı), Alexander Graham Bell (bilim insanı), Thomas Edison (bilim insanı), Pablo Picasso (ressam), Agatha Christie (yazar), Muhammad Ali (boksör), Wolfgang Amadeus Mozart (besteci), Walt Disney (yapımcı) ve John Lennon (müzisyen) gibi geleceğe yön vermiş birçok ünlünün de DEHB sahibi olduğunu düşünmektedir (Montijo, 2019).

3. Neler Yapılmalı

Anne ve babanın çocuklarına konulan DEHB tanısının doğruluğuna inanmaları ve DEHB konusunda bilgilendirilmeleri, tedavi açısından çok önemlidir (Ercan, 2008: 127). Ailenin veya okulda öğretmenlerinin, rehberlik uzmanının öğrenci ile ilgili gözlemleri çok önemlidir. Çünkü diğer hastalıklara benzer biçimde DEHB erken tanıya iyi yanıt veren bir bozukluktur (Ercan, 2008: 19).

Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu yaşayan çocuklara sıcak, yapıcı, hoşgörülü, sevecen esnek ve pozitif tutumlar sergilenmesi gerekmektedir. Olumlu, destekleyici, rehberlik edici, sevgi dolu, eleştirmeyen, olumlu eleştirinin sergilendiği bir tutum, bu çocuklarla ilişkilerimizde başarılı olmamızı

sağlar. Çocuğa ceza vermek yerine, olumlu yapılan davranışlarını övmek, bu davranışı beğendiğimizi ve sürekli görmemizi istediğimizi belirtmek gerekir. Tatlı sert olarak adlandırabileceğimiz bir tavır sergilenmesi önerilmektedir. Çocuğun ne yapabileceği veya neyi yapamayacağı konusunda kesin kurallar olmalıdır. Bu kurallar net olmalı ve çocuk bunları bilmelidir. Bu kuralların hangilerinin ne zaman esneyebileceği konusunda da net bir tavır sergilenmelidir (Özalp, 2009: 254).

Bir başka konu da bu çocukların uyku düzeni ile ilgilidir. Uyku günlük yaşamımızda ders veya işlerimizde dikkatimizi toplamamız için önemli bir faktördür. Bu yüzden DEHB sorunu olan çocukların özellikle yeterli uyku alabilmesi için belirli bir saatte yatırılması gerekmektedir. Bu konuda da 21.30 gibi belirli bir saatin kural olarak koyulması gerekmektedir. Uyku düzenine uyulması, önemli getiriler sağlayacaktır. Özellikle hiperaktif çocuklar yatma saati geciktiğinde hırçınlaşır, hareketlenir, dikkat ve konsantrasyonları azalır, iştahsızlık görülür ve gelişimleri etkilenir, boy uzaması yavaşlar (Özalp, 2009: 312-261).

DEHB'li bireyler dış uyaranlardan kolay etkilendikleri için çalıştıkları ortamlar ile ilgili ses izolasyonu, halı kaplama, saydam olmayan pencere, kitaplık ve dolapları kaplama, renkli panoların sınırlı kullanımı ve üç-yönlü iş alanı kullanımı gibi ortam düzenlemeleri önerilmektedir. Uyaran azalması bağlamında görsel dikkat için masasının duvara dönük olması, odada televizyon ya da bilgisayar olmaması, bilgisayar varsa kapalı olması, ortamda sakinleştirici renkler tercih edilmesi, vb.) düzenlemeler uygun olacaktır (Hallahan ve Kauffmann, 1993; akt. Doğan ve Işıtan, 2011: 280). İşitsel dikkat için çocukla konuşurken daima göz teması kurularak ve dinlediğinden emin olarak konuşulmalı, sade ve basit cümleler kurulmalı, aynı anda birkaç şey söylenmemeli, çevredeki diğer sesler azaltılmalı, defalarca tekrar yapılmamalı, çocuktan söylenenleri tekrar etmesi istenmelidir. Ayrıca bu tür öğrencilerde dokunsal uyarıcılar da dikkatin dağılması konusunda etkin olabilmektedir. Bununla ilgili olarak kaşındıran, rahatsız edici giysilerin tercih edilmemesi, çorap lastiklerinin sıkı olmaması ve çamaşırların etiketlerinin kesilmesi, oturduğu sandalyenin ergonomik olmasının tercih edilmesi uygun görülmektedir (Sürücü, 2003; akt: Doğan ve Işıtan, 2011: 281).

4. Neler Yapılmamalı

Bu çocuklarla ilişkilerimizde kızmak, bağırmak, azarlamak, sert davranmak, ses tonunu yükseltmek, şiddet kullanmak, dövmek gibi davranışlardan kaçı-

nılmalıdır. Özellikle şiddet sorun çözmediği gibi, çocuğun kendine güvenini yok etme, girişimcilik duygusunu olumsuz etkilemektedir. Bu durumda çocuklar hakkını arayamayan, bildiğini söyleyemeyen veya saldırgan, hırçın bireyler haline gelebilmektedir. Ebeveynin gitme, yapma, elleme, dur, tutma, düşersin, uzak dur, oynama, oyuncağını ver, çikolatanı paylaş, koşma, çok konuşuyorsun, yaşına uygun değil, her şeye burnunu sokma gibi yasaklayıcı tavırları çocuğun merakını tüketebilmekte ve çocuğa istenmeyen, sevilmeyen, kızılan çocuk duygusunu yerleştirebilmektedir. Benzer şekilde sınıf öğretmeninin dur, otur, yapma, sırandan kalkma, yine mi sen, ben sana söylememiş miydim, yeter artık, bıktım, usandım, yoruyorsun beni gibi ifadeleri kullanması durumunda bir süre sonra çocuk çekinecek ve korkacaktır, bildiği soruların cevaplarını kızılacak korkusuyla söylemeyecektir (Özalp, 2009: 257).

5. Tedavi ve Terapiler

DEHB tanısı konulması için kan testi veya beyin taramalarına başvurulmaz. Tanı koymak için klinisyen tarafından hastanın önceki yaşam deneyimleri, geçerli durumunda işlevselliği ve yaşam durumunun tarihçesi ve özelliklerinin sorulması ve okulda, işte, ailede ve sosyal ilişkilerinde bozuklukların tespit edileceği bir görüşme yapılır (Brown, 2009: 159-174).

DEHB tanısı konulmuş bireylerin tedavisi için çeşitli tedavi yöntemleri mevcuttur. Bu tedaviler Sadece ilaç, sadece davranışçı terapiler, ilaç ve davranışçı terapilerin birlikte uygulanması ve standart yerel tedaviler (kişilerin yerel koşullarında ulaşabildikleri tedaviler, danışmanlık hizmetleri) olarak sınıflandırılabilir. DEHB için en etkili tedavilerin ilaç ile birlikte davranışçı terapiler veya sadece ilaç tedavisi olduğu tespit edilmiştir (Ercan, 2008: 123).

DEHB çoğunlukla psikoterapi ve ilaçların bir kombinasyonu ile tedavi edilir. Bir dizi çalışma, ilacın DEHB tedavisinde yararlı bir araç olmasına rağmen, en iyi davranışsal müdahalelerle birlikte kullanıldığını belirtmiştir (Corcoran ve Dattalo, 2006; Rostain ve Tamsay, 2006; akt: Sternberg ve Sternberg, 2012: 164).

Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu için verilen alternatif tedaviler, henüz bilimsel olarak kanıtlanmamış olsa da destekleyici bir tedavi olarak uygulanabilmektedir. Bu tedavileri 4 ana grupta ifade edebiliriz (Ercan ve Aydın, 1999: 185-186):

EEG Biofeedback Elektroensefalofram: Beynin elektriksel aktivitesini değerlendirmeye dayalı, çeşitli nörolojik ve psikiyatrik rahatsızlıkların tanımlanmasında kullanılan bir araçtır.

Ses tedavisi: Bu yöntemde Çeşitli ton ve kalitede sesler kullanılarak DEHB belirtilerinin giderilmesi amaçlanmaktadır. EEG ve ses tedavilerinin bilimsel bir yararı olup olmadığı halen araştırılmakta, fakat bu yöntemlerin önemli bir yan etkiye sebep olmadığı düşünülmektedir.

Diyet tedavileri: Bazı klinikler şeker, allerjen maddeler, hormonlu ve katkı maddeli besinlerin kısıtlanması ile başarılı sonuçlar alındığını gerekçesiyle bu tür tedavileri devam ettirmektedir.

Polivitamin ve Mineral Kürleri: Polivitamin ve mineraller birçok hastalığın tedavisinde denenmektedir. DEHB da bu hastalıklar arasında yer almaktadır. Ayrıca çeşitli mantar türlerinin de yararlı olduğu öne sürülmektedir (Ercan ve Aydın, 1999: 186). Ayrıca unutkanlık, konsantrasyon ve bellek bozuklukları tedavisinde kullanılan ginko biloba ve benzeri bitki türlerinin kullanıldığı çeşitli bitkisel tedaviler de denenmektedir (Karabekiroğlu, 2015: 286).

Gardner'ın (1985) geliştirdiği çoklu zekâ kuramının özellikle DEHB'li çocukların tedavisinde ve desteklenmesinde yardımcı olduğu kanıtlanmıştır. Gardner, çoklu zekâ teorisi ile bireylerin birbirinden farklı sekiz zeka bölümüne sahip olduğunu öne sürmüştür. Bunlar dilbilimsel, mantıksal-matematiksel, doğa zekâsı, kişilerarası, içsel, uzamsal, müzikal ve bedensel-kinestetik zekâ olarak adlandırılmıştır. Eğitimsel müdahalelerde öğrencilerin yeteneklerine (veya baskın zekalarına) odaklanılarak DEHB olan öğrencilerin başarıları arttırılabilir ve güçlü yönleri vurgulanabilir (Davidson ve Kemp, 2010; Schirduan ve Case, 2004; akt: Sternberg ve Sternberg, 2012: 165).

6. Müzik ve Müzikle Yapılan Tedaviler

Müzik insan ve tüm canlılar için önemli bir faktördür. Müzik hayatın kendisidir. Evrendeki tüm nesneler belirli bir periyotta hareket ederler. Canlıların yaşamının temeli harekettir, devinimsel olarak atan kalp vuruşlarıdır. Yani ritim hayatın temelinde yer almaktadır. Anne karnında dahi annemizin kalp atışını, ritmi duyar ve hissederiz. Bu yüzden bebekler, doğum sonrasında anne kucağında, annelerinin kalp atışlarını duyarken veya sakin güzel müzikler dinlerken huzur bulur ve sakinleşirler. Annelerinin ritmi değiştiğinde tepki verirler. Evrendeki tüm canlılar belirli frekanslarda ses verir. Gezegenler de dönerken belirli frekanslarda seslerin oluşmasını sağlar. Tüm bu sesler müziğin bir parçasıdır yaşamımızda. Müziğin iki temel yapı taşı ses ve müzik bu şekilde oluşur. Bir diğer yapıtaşı da armonidir. Armoni Fransızca bir sözcük olup, uyum anlamını taşımaktadır. Müzikte seslerin birlikteliklerinde oluşan

uyumu ifade eder. Evrende tüm nesneler, canlılarda tüm fonksiyonlar belirli bir uyum içinde yer alır.

Müzik o kadar önemli bir araçtır ki tarihler boyunca eğitim alanlarına katılmış, günümüzde tüm çağdaş eğitim sistemlerinde bireyi geliştiren önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmıştır. Müziğin yüzyıllarca insanlar üzerinde tedavi edici etkileri gözlenmiş ve günümüzde bu etkileri gerek dinleyerek gerek müzik yapmaya dahil olarak müziğin tedavi edici gücü kullanılır hale gelmiş ve müzik terapisi alanının doğmasına sebep olmuştur.

Günümüzde müziğin iyileştirici gücü ile ilgili araştırmalar çok çeşitli alanlara yayılmıştır. Müziğin, müzik terapinin fiziksel, bilişsel ve ruhsal yönden insana etkilerine odaklanan çok sayıda araştırma görülmektedir. Bu araştırmalara göz atacak olursak;

Brad, Dileo ve Potvin (2013) çalışmalarında müzik dinlemenin bireylerin stres ve kaygılarını azalttığını, özelikle hastalar tarafından seçilen müziklerin kaygı düzeyini daha önemli ölçüde azalttığını, kalp hastalarında kalp atış ve solunum hızı ve kan basıncında düşüşe sebep olduğu, ağrı azaltıcı etkisinin olduğu ve ameliyatlar sonrasında hastaların uyku kalitesini iyileştirdiğini tespit etmişlerdir. Anshel ve Marisi (1978) özellikle fiziksel hareketle senkronize edilmesi ile müziğin, fiziksel bir göreve dayanma yeteneği üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Thoma, La Marca, Brönnimann, Finkel, Ehlert ve Nater'n çalışmaları (2013), stres sistemi üzerinde müzik dinlemenin etkisi olduğunu, stres kaynağı öncesinde müzik dinlemenin, hızlı iyileşme bakımından ağırlıklı olarak otonom sinir sistemini ve daha az ölçüde endokrin ve psikolojik stres tepkisini etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

Mammarella, Fairfield ve Cornoldi'nin (2007) çalışması, müziksiz durumlarla karşılaştırıldığında klasik müzik dinlemenin, çalışma belleği performansını önemli bir miktar artırdığını göstermiştir. Wallace (1994), kolayca öğrenilebilmesi için tekrar edilmesi şartıyla, metnin konuşma yerine şarkı olarak duyulduğunda daha iyi akılda kaldığını göstermektedir. Schellenberg'in araştırması (2005), müzik dinlemenin, uyarılma ve ruh hali üzerindeki eskisi dolayısıyla, bilişsel testlerde yüksek performansa yol açtığını, fakat bu etkilerin kısa süreli olduğunu tespit etmiştir.

Anne karnındaki bebeklerin altıncı ve yedinci aylardan itibaren seslere tepki verdiği, doğduktan sonra dinledikleri bu müziklere tepki verdikleri, prematüre bebeklerin müzik dinleyerek daha çabuk geliştiği bilinmektedir. Anne karnından itibaren bebeklerin bilişsel, psikolojik ve bedensel gelişimleri ile il-

gili olarak klasik müzik dinlemenin olumlu etkileri olduğu görülmüştür (Sarı, 2006: 33). Sakarya, Eğilmez ve Engür (2019), müzik eğitiminin hafif düzeydeki zihinsel engelli öğrencilerin olumsuz sosyal davranışlarının azalmasında etkili olduğunu tespit etmiştir.

Campbell (2002), dinlenilen müziğin türüne bağlı olarak müziğin insan üstündeki etkilerini şu şekilde ifade eder:

- Müzik beyin dalgalarını etkiler, yavaşlatabilir, eşit düzeye getirebilir.
- Nefes almayı etkiler.
- Kalp atışı, nabız ve kan basıncını etkiler.
- Kas gerilimini azaltır, beden hareketleri ve eşgüdümü geliştirir.
- Beden ısısını etkiler.
- Endorfin düzeyini yükseltebilir.
- Stresle ilgili hormonları düzenleyebilir.
- Bağışıklık sistemini güçlendirebilir.
- Üç boyutlu algımızı etkileyebilir.
- Zaman algımızı değiştirir.
- Hafıza ve öğrenmeyi güçlendirebilir.
- Üretkenliği arttırabilir.
- Romantizm ve cinselliği etkiler.
- Sindirimi harekete geçirir.
- Dayanma gücünü arttırır.
- Bilinçsiz algıyı arttırabilir.
- Güven ve bedensel duygusu verir.

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan bireylerde müzik ile ilgili araştırmalara göz attığımızda da DEHB'li bireyler için çok önemli bulgulara rast geliyoruz:

Dursun, Söylemez ve Fidan (2020) tarafından yapılan çalışmada, erişkinlerde Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) tanısı konulmuş 2 olguya, haftada 5 gün, günde 2 saat, toplam 30 seans dinleme terapisi uygulanmıştır ve dinleme ya da ses terapisinin, nörogelişimsel bozukluklarda ortaya çıkan bilişsel, duygusal ve davranışsal belirtilerin azaltılmasında, ana tedaviyi tamamlayıcı bir yöntem olarak kullanılabileceği ortaya çıkmıştır.

Majdar, Gazoli, Manor ve Shoval'in (2020) araştırmalarında, müziğin DEHB'li bireylerin dikkat becerilerini ve özellikle ergenlik öncesi çocuklarda okuduğunu anlama becerisini de geliştirici etkisini tespit etmişlerdir.

Dikkat eksikliği bozukluğu sorunu olan çocuklar üzerinde yapılan bir çalışmada fon müziğinin öğrencilerin dürtüsellik davranışlarını azalttığı, sosyal

becerilerini geliştirdiği ve davranış ya da ruh hali kontrolünde etkili olduğu ve gelişim gösterilen davranışların %70'inin çalışmanın 6 sonrasında da davranış gelişimini koruduğu tespit edilmiştir (Pratt, Abel ve Skidmore, 1995)

Wiebe (2007) tarafından yapılan vaka çalışmasında okul ve ev ödevi sırasında müzik dinleme deneyimlerinin, devam etme ve konsantre olma süresinin arttığı görülmüştür. Sınavlar sırasında bilgileri hatırlama yeteneğinde bir artış ve en sevdiği müziği dinlemekten zevk almanın bir sonucu olarak okul çalışmasına karşı motivasyon, olumlu tutum ve ruh halindeki artış da bir başka kazanımlar olarak yer almıştır. Bir başka vaka çalışmasında ise müzik terapisi seansları yardımında davul çalarak öğrenme sevinci ve müzikle özgüveninin gelişimini gözler önüne serilmiştir (Ouellet, 2012).

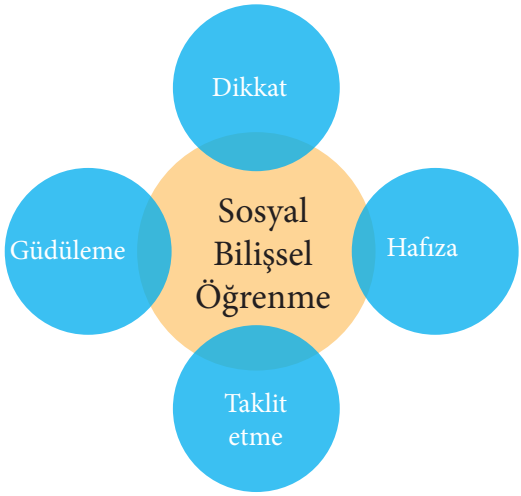
İşitsel uyarımın DEHB'li çocukların aritmetik performansına etkisinin incelendiği bir araştırmada, yüksek uyarım (müzik), düşük uyarım (konuşma) ve uyarımın olmadığı (sessizlik) durumlarda öğrencilerin matematiksel becerileri incelenmiştir. Çalışmada engelli olmayan çocuklar her üç koşulda da benzer performans sergilerken, DEHB'li çocuklar müzik koşulu altında konuşma veya sessizlik koşullarına göre önemli ölçüde daha iyi performans sergilemiştir (Abikoff ve diğ., 1996).

7. Müzik Eğitimi

Müzik eğitiminin tanımı incelenecek olursa, bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak müziksel davranışlar kazandırma, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel değişikler oluşturma ya da bireyin müziksel davranışlarını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme, geliştirme süreci şeklinde tanımlandığı görülür (Uçan, 1997: 60). Müzik yeteneği ise müziksel işitme-ayrımsama, müziksel okuma yazma ve müziksel söyleme-çalma becerilerinden bir ya da birkaçına ilişkin devinişsel, duyuşsal ve bilişsel davranışlar bütünüdür şeklinde tanımlanmaktadır (Tarman, 2006: 28).

İnsanlar genellikle küçük çocuklar ile müzik çalışmanın zor olduğunu, dikkatlerini toplayamayacaklarını düşünür. Fakat 1940'larda Suzuki'nin küçük çocuklarla müzik çalışabilmek için ortaya koyduğu ilkeler ile küçük çocukların müzikte mucizevi başarılar elde edebileceği görülmüştür. Suzuki, temel olarak yönteminde erken yaşta başlangıcı önemli sayar ve aileyi de eğitime dahil eder, çok fazla tekrar yapılmasını ister. Suzuki'nin temel prensipleri, aslında dünyanın bir başka yerinde birbirlerinden habersiz çalışan insanlar olarak Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme prensipleri ile uyum göstermektedir. Bandura da dört zihinsel süreç üzerinde durmaktadır (Plotnik, 2009: 231):

- Dikkat: İzleyen kişinin yaptığı veya söylediği şeylere dikkat edilmesi gerekir.
- Hafıza: Bilginin geri çağrılıp kullanılması (Çok tekrar).
- Taklit etme: Gözlemleyen kişi, modelin davranışlarını taklit edebilecek durumda olmalı.
- Güdüleme: Gözlemleyen kişinin modelin davranışlarını taklit edebilmesi için bir sebep olmalı, motive edilmeli ya da teşvik edilmeli.



Şekil 1. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Süreci

Müzik eğitimi, psiko motor becerilerin eğitilmesi anlamına gelmektedir. Müzik Eğitimi dikkat konusunda çok önemli bir eğitimdir. Mantığın, sözel zekâ ve matematiksel zekânın ve de duyguların aynı anda işlenmesi sebebiyle beynin her iki yarı küresinin ve ayrı işlevler için özelleşmiş beynin hemen hemen her bölgesi aynı anda çalışır. Müzik, aslında matematiksel temellere dayanır. Ritmik yapı içinde, seslerin uzunluk ve kısalık ilişkilerinin belirlenmesi aslında basit bir sayma, ölçme etkinliğidir. Bir piyano eseri çalarken ayrı ellerde hatta parmaklarda yer alan farklı ses gruplarının, birbirinden farklı olduğu halde zaman bakımından ve ses yoğunluğu bakımından ölçümünü aynı anda yapmak, yani aynı anda bir biçimde yürüyen birkaç ses grubunun özelliklerini her bakımdan düşünmek, beyin için çok karmaşık bir süreç olmasına rağmen müzik eğitimi sayesinde gerçekleştirilebilmektedir. Seslerin yüksekliği (tizlik-kalınlık durumu) düşünüldüğünde de bir sesten diğerine geçiş aslında ses frekanslarının bir geçişi olduğundan, aslında oran ve orantı düşünülür (Bağcı, 2003: 8-9).

Çocuklukta yoğun müzik eğitimi işitsel, duyusal-motor ve duygusal sistemlerin hem yapısında hem de işlevlerinde yaşam boyu değişiklik getirebilir. Bunlar sadece müzikal beceri kazanımını geliştirmekle ve kapsamlı eğitimin tetiklediği bozukluklara karşı koruma sağlamakla kalmaz, aynı zamanda yaşam boyu nöronal gelişimi daha iyi şekillendirmek için bileşenler olarak hizmet eder (Altenmüller, 2019: 124).



Şekil 2. Sağ Beyin – Sol Beyin

Müzik eğitimi, duygular ve zevk eğitimi yoluyla yapılan bir mantıksal, matematiksel bir eğitim olduğu için, müzik eğitimi sayesinde bireylerin birçok alanda gelişmesi sağlanır. Müzik veya çalgı çalışmak bireyde dikkat, sabır ve odaklanma gerektiren bir süreçtir. Bu yönüyle dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu konusunda bireylere yardımcı bir araç olacaktır.

Müzik ile tedavi asırlar boyunca tüm dünyada çeşitli kültürlerde kullanılmıştır. Ülkemizde de tarihte ve günümüzde müzik dinletilerek hastaların tedavi edildiği merkezler yer almıştır. Günümüzde müzik ile tedavi oldukça büyük bir ilerleme kaydetmiştir. Müzik ile tedavide müzik, bazen başka tedaviler yanında yardımcı bir araç, bazen dinletilerek rahatlama sağlayan bir unsur,

bazen de müziksel süreçlere hastanın da aktif katılımıyla müzik terapisinde gerçekleştirilen tedavi olarak yer almaktadır.

8. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu'na Müzik Eğitimi ile Yaklaşım

Hiperaktivite ve dikkat eksikliği sorunu olan çocuklar ya da bireyler için müzik eğitiminin tek yardımcı unsur olabileceği fikrinden uzaklaşılması ve uzman yardımı alınması önerilmektedir. Müzik eğitiminden bu durumda tamamlayıcı ya da yardımcı bir unsur olarak faydalanılabilir. Özellikle bu tür çocuklar için müzik eğitiminin asıl amaç olmadığı, yardımcı bir araç olduğu her zaman akılda tutulmalıdır.

DEHB tanısı konulmuş çocuklar düşünce gücü yüksek ve yaratıcı çocuklar olarak tanımlanır. Ancak her çocuk müzikte başarılı olamayabilir. Öğrencinin doğal olarak yetenekli olduğu alanın keşfedilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Bu alanda yaptığı işlerden zevk alacaktır. Öğrencinin bu alanda çalışması ve müzikten de bir şekilde faydalanması sağlanmalıdır.

Hiperaktivite ve dikkat eksikliği sorunu olan çocuklar ile müzik çalışmak kolay olmayacaktır. Ancak yapılan her çalışmanın öğrencinin yararına olacağı unutulmalıdır. Gerek çalgı çalışma gerekse dinleme etkinlikleri olsun tüm çalışmalarda öğrencinin aktif olacağı bir ortam planlanması önerilmektedir.

DEHB'li çocukların hareket ihtiyaçları için derslerde ara verip kalkmasına, hareket edebilmesine fırsat verilmesi önerilmektedir. Hareket edebilmesi için derslerde öğretmen öğrenciden bir istekte bulunabilir.

DEHB'li bireylerin dikkat sürelerinin kısa olması nedeniyle, bu öğrenciler ile uzun süre ders yapılması zordur. Çalışma, özel bir çalgı dersi ise zaman sınırı koyulması önemlidir. Toplu veya özel çalışmalar, dersler için her zaman motive edici, birlikte etkinliler yapabileceğiniz kısa aralar verilmesi yerinde olacaktır. Bu aralara müzikle ilgili ritmik oyunlar, sayma oyunları oynanabilir.

Müzik, bazı DEHB'li çocuklar için sakinleştirici, bazıları içinse huysuz olmaları yönünde bir etki yapabilir. Ancak müziğin genel olarak sakinleştirici bir etkisinin olduğu bilinmektedir. Bu yüzden bazı okullarda, DEHB'li çocuklara sınavlarında kulaklık ile müzik dinlemelerine izin verilmektedir (Selçuk, 2000: 185).

Genel olarak DEHB'li bireylerin eğitim alacağı ortamlar düşünüldüğünde, dikkat dağıtabilecek uyarıcılardan temizlenmiş, sade bir ortamda eğitim yapılması önerilmektedir. Bu sayede dikkatin toplanması, dağılmaması yönünde önemli bir adım atılmış olur. Toplu müzik çalışmalarının yapılacağı veya özel çalgı eğitimlerinin yapılacağı eğitim ortamları oluşturulurken, derste kullanılacak çalgı, dinleme araçları, notalar gibi materyaller dışında çok uyarıcı etkenler bulunmamasına özen gösterilmelidir. Çocuğun oturduğu ve gördüğü alan içinde dikkat dağıtabilecek hareketli nesneler, kişiler, pencere, vs. bulunmaması önerilmektedir.

Davul, çok aktif çocuklar için diğer müzik aletlerinden daha iyi sonuç verir. Çünkü davul çalarken ve davuldan çıkan yüksek sesi işitirken ellerini ve bacaklarını hareket ettirebilirler. Bunu yaparken davul çalma ile ilgili kurallara da uyum sağlayabilirler. Serbest davul çalma ile hafif bir dokunuşla başlanabilir ve yavaş yavaş ritim oluşturma ile ilgili kurallar aktarılabilir. Ritimler önce canlı, sonra daha yavaş ve sonra daha da yavaş olabilir (Greenpan ve Greenspan. 2009: 60).

Hiperaktif çocuklar dans etmekten hoşlanırlar. Hareketli bir yapıya sahip oldukları için dansta kendilerini unutur ve keyif alırlar. Bebekliklerinden itibaren müzikle hareket ettikleri gözlenebilir. Dikkat dağınıklıklarından dolayı grup oyunlarında zorlanabilirler. Dans onları dinlendirir, rahatlatır ve mutlu eder. Dans konusunda çok gelişebilir, yaratıcı figürler oluşturabilir, dans hocası olabilirler (Özalp, 2009: 336). Müzik eğitimini dans, beden perküsyonu gibi ritmik hareket eğitimleri ile desteklemek bu tür öğrencilerin motivasyonunu arttırabilir. Böylece dikkattin toplanması sağlanabilir.

Spor ve hareket DEHB tanılı bireyler için çok verimli bir araç kullanılabilir. Hareketin de kullanılabileceği molalar verin. Hareket etmekten hoşlanan bu bireyler için hareketi kullanmak, eğitimleri için önemli bir avantaj sağlayacaktır.

Dalcroze yaklaşımı, beyin bilimine muhtemelen en devrimci katkısı, zihinsel ve duygusal farkındalığı artırarak öğrencilere araçlarına, bedenlerine güvenmeyi öğretmeye yönelik pedagojik yaklaşımıdır (Altenmüller, 2019: 124). Dalcroze, hareketi esas alarak, bedensel devimi kullanır. Bedensel devinim, uyum ile müziği öğretmeye dayalı bu yaklaşımın ilkeleri de DEHB'li bireyler için faydalı olabilir.

Marşlar ve rock müzik gibi türlerin hareket etmeye yöneltici bir etkisi vardır. Grup birliktelikleri için de bu tür müzikler kullanılır. Rock müziğin ritmik,

tekrar eden güçlü vuruşları ile beynin hareketliliğini sağlamadığı, vurguların çevresel dikkat dağıtıcı unsurlardan soyutlanarak odaklanmayı sağlaması, yönlendirilmiş tepkiler sağlaması ve müzik ile tekrarlara dayalı vuruşların iskelet kaslarındaki gerginliği azaltarak DEHB üzerinde iyileştirici ya da olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir (Rief, 1993; akt.: Selçuk, 2000: 186). Ayrıca klasik batı müziği, Türk müziği, caz, türküler gibi birçok müziğin rahatlatıcı, dinlendirici etkileri olduğu bilinmektedir. Öğrencinin sahip olduğu müzik kültüründen hareketle, yerelden evrensele ilkesiyle, birçok müzik türü dinletilebilir veya icra etmesi sağlanabilir.

DEHB'li çocuklar kas güçlerini kontrol etmekte güçlük çekerler. Bu çocukların ince motor becerilerinin gelişimi için parmak ısıtma egzersizleri, oyun hamuru, yap boz gibi aktiviteler önerilmektedir (İncioğlu, 2009, s246-247). Bu tür çocukların çalgı ile uğraşmaları uygun bir çözüm olabilir. Bu sayede kas ve motor becerileri gelişirken müzik sayesinde zevk almaları sağlanır. Dinlenilen müziği hikayeleştirerek resim yapma yönteminden de faydalanılabilir.

Motor beceriler, bir olay ya da objeye dikkat verebilmek için gereklidir. Herhangi bir aktiviteye odaklanabilmek için vücudunuz üzerinde kontrol gelişmiş olmalıdır. Ritim, müzik ve oyun, kasların geliştirilmesi için zevkli bir araç olarak kullanılabilir. Küçük çocuklar için bu becerileri güçlendirmeye yardımcı olmak için, solucan veya yılan gibi yerde sürünerek, sonra dört ayak üzerinde hareket ederek, daha sonra dört ayak üzerinde farklı türde dengelemelerle başlayan bir dizi aktivite sonrası dik pozisyonlarda dengeleme oyunu oynamak faydalı olabilir. Bundan sonra, çocukların gördüklerini ve duyduklarını, farklı görüş ve seslere göre sola, sağa, ileri, geri hareketleriyle koordine etme ve bunu daha hızlı yapma becerileri üzerinde çalışılabilir. Ardından el-göz koordinasyonu ve ayak-göz koordinasyonu, ritim ve müzikle ve zamanlama çalışmaları ile çalışmaya başlayabiliriz. Hayali oyunlar, kuş ya da bir aksiyon figürü gibi davranmak, bu oyunları çocuklar için daha eğlenceli hale getirebilir. Hız olarak yavaştan hızlıya müziğin ritmine uygun yürüyüş, atlama ve zıplamalar, danslar yapılabilir (Greenspan ve Greenspan, 2009: 33, 35).

DEHB'li bireylere müzikle ilgili yardımcı olabilecek başka unsurlar düşünüldüğünde müzisyenlerin, müzik eğitimcilerin çalışmalar esnasında kullandıkları gevşeme ve nefes teknikleri yardımcı araçlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Kasların motor beceri olarak eğitilmesi oldukça güçtür. Zaman zaman müzisyenlerde yoğun çalışma dolayısıyla kasılmalar, sakatlanmalar görülebilmektedir. Müzisyenler bu durumlardan kaçınmak için kasların denetimi konusunda farkındalık elde etmek durumundadır. Bunu sağlayabilmek için

omuz, kollar, bacaklar ve bütün vücudun rahatlayabileceği gevşeme teknikleri kullanılır. Özellikle kas-iskelet sistemini geliştirmeye ve gevşetmeye dayanan Alexander tekniği, Feldenkrais Metodu, Taubman tekniği gevşeme tekniklerinin müzisyen sağlığı ve konser kaygısı üzerinde olumlu etkilerini araştıran çeşitli çalışmalar mevcuttur (Topcan, 2021; Özgür, 2019; Valentine vd., 1995; Davies, 2020).

Bilinçli nefes almak, kasların gevşemesi ve stresin azaltılması için kullanılan yararlı bir yöntemdir. Doğru nefes, bazı fiziksel hastalıkların oluşmasını da engelleyebilmektedir. Bilinçli alınan bir nefes, özellikle burundan kısa sürede diyafram yardımıyla alınır ve uzun sürede ağızdan verilir (Selçuk, 2000: 180). Müzisyenler şarkı söylerken, hatta çalgı çalarken müzik cümleleri arasında etkin nefes kullanırlar. Performans öncesi ve sonrasında yapılan nefes ve gevşeme egzersizleri kasların kullanımını etkin kılar ve rahatlama sağlar. Her çalgı ve müzik eğitimcisi nefes ve gevşeme egzersizlerine başvurmaz. DEHB teşhisi konulmuş durumdaki öğrencilerin eğitiminde, ders başında, sonunda ve aralarında özellikle bu yöntemlere başvurulması öğrenciler için rahatlatıcı, stresten uzaklaştırıcı bir etki yapacaktır.

DEHB tanılı öğrencilerin bir başka özelliği de el yazılarının kötü olmasıdır (Öztürk ve Başgül, 2015: 45; Selçuk, 2000). Bu durumdaki öğrencilere derslerin küçük bir kısmında notalarını solfej olarak okuyabileceği kısa notalar yazdırmak, hem el, kas becerilerini hem de kulak gelişimlerini etkileyecektir.

DEHB'li öğrencilere müziksel anlamda düzeyi de dikkate alınarak özellikle çok uzun olmayan eserler, çok fazla olmayan, çalışma programı belli ve yapıldığında ödül verebileceğiniz ödevler verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Çalışacağı süre ve eserler kesin olarak belli olmalıdır.

Dikkati sıklıkla dağılan çocuğun ilgisini çekebilmek için ses tonunda yapılacak ani iniş ve çıkışlar, çocukların dikkatini toplamak için bir uyarıcı niteliğinde olabilir (Karaceylan Çakmakçı, 2012, s58). Müzik öğretmeni ya da çalgı öğretmeni olarak ders sırasında tiz veya kalın sesler yer alan bir eseri söylenebilir. Çalgı ile ilgiyi çekebilecek güzel bir eser ara vermek için çalınabilir.

Hafıza ile ilgili sorunlar için müzik aktivitelerinin belirli bir programa bağlı kalınarak (her gün çalışılması tercih edilerek) çalışılması, tekrar edilmesi önerilmektedir. Ayrıca ders içinde geçmiş bilgilerin ve eserlerin hatırlanması için tekrarlar yapılması, teorik sorular ile bilgilerin tazelenmesi, pekiştirilmesi önerilmektedir.

DEHB'li bireyler yüksek düşünce gücü gerektiren işlerde başarılı olabilirler. Müzik, özellikle besteleme bakımından da düşünüldüğünde, fikirleri sırala-

manın bir biçimi olarak düşünülebilir. DEHB teşhisi konan birçok çocuk, özellikle çocukluklarında müzikal olarak yeteneklidir. Bu tür çocuklar senfoni bile besteleyebilir. Yüksek düşünce düzeyleri, bir fikir sıralamasını içerir. Yeni bir dans planlamak da farklı bir düzeyde düşünmeyi, bir müziğin içerdiği sesler ile birlikte nasıl dans edeceğini görselleştirmeyi içerir (Greenpan ve Greenspan. 2009: 53).

DEHB'li çocuklar yaratıcı yönleri olan çocuklardır. Bu yönlerinin müzik alanında da teşvik edilmesi, ortaya çıkarılması önerilmektedir. Birlikte müzikal cümle tamamlama, ritmik cevaplar, özgün ezgi ve söz yazımı konusunda çalışmalar yapılması önerilmektedir. Gerekirse bir kompozisyon uzmanına yönlendirilebilirler.

Sonuç

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu toplumumuzun azımsanamayacak bir bölümünde görülen ve son yıllarda tüm dünyada artarak görülen bir hastalıktır. Hastalık kendisini hiperaktivite, dikkate sorunları ve dürtüsellik belirtileri ile göstermektedir.

DEHB için en etkili tedavilerin sadece ilaç tedavisi veya ilaç ile birlikte davranışçı terapiler olduğu tespit edilmiştir. Müzik dinleme, müzik terapi ve müzik eğitimi, hastalığın tedavisini tamamlayıcı, destekleyici bir etkiye sahiptir. Literatürde müziğin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar incelendiğinde; müziğin özellikle DEHB'li çocukların bilişsel, duygusal ve davranışsal belirtilerinin azaltılmasında, ana tedaviyi tamamlayıcı bir yöntem olarak kullanılabileceğini, dikkat becerilerini geliştirdiğini, okuduğunu anlama becerisini geliştirici etkisinin olduğunu, dürtüsellik davranışlarını azalttığı, sosyal becerilerini geliştirdiği ve davranış ya da ruh hali kontrolünde etkili olduğunu, devam etme ve konsantre olma süresinin arttırdığını, okul çalışmasına karşı motivasyon, olumlu tutum ve ruh halinde gelişim ve aritmetik performansına etkisinin olduğunu gösteren çalışmalar görülmektedir. Tüm bu çalışmalar müzik dinleme, müzik terapi ve müzik eğitiminin DEHB tanısı konmuş bireyler üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir.

Müzik eğitiminin temel yaklaşımlarından Dalcroze ve Suzuki'nin temel prensiplerinin bilinmesi ve uygulanması DEHB'li bireyler için verimli ve faydalı olabilir. Öğrencinin hareket ihtiyacını müzik eğitimi yoluyla giderebileceğimiz, uyum becerileri ve bedensel farkındalığı geliştirici, müziksel etkinlikler kullanılması uygun görülmektedir.

Kaynakça

Abikoff, H., Courtney, M.E., Szeibel, P.J., ve Koplewicz, H.S. (1996). The effects of auditory stimulation on the arithmetic performance of children with ADHD and nondisabled children. *Journal of learning disabilities, 29*(3), 238-246. DOI: 10.1177/002221949602900302

Altenmüller, E. (2019). Brain mechanisms of motor control in musicians. *Le Rythme*. Genève: FIER (Fédération Internationale des Enseignantes de Rythmique)

Anshel, M.H, & Marisi, D.Q. (1978). Effect of music and rhythm on physical performance. *Research quarterly, 49*(2), 109-13.

Bağcı. H. (2003). Eğitim fakülteleri müzik eğitimi öğrencilerinin girişte aldıkları özel yetenek sınavı sonuçlarının ve bölüm programlarının öğrencilerin yaratıcılık düzeyine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bradt, J., Dileo, C., & Potvin, N. (2013). Music for stress and anxiety reduction in coronary heart disease patients. *Cochrane Database of Systematic Reviews,* (12). DOI: 10.1002/14651858.CD006577.pub3.

Brown, T.E. (2009). Dikkat eksikliği bozukluğu. (Çev. E. Çetintaş Dönmez). Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık ve İletişim A.Ş. ISBN: 978-9944-344-67-8.

Campbell, D. (2002). Mozart etkisi. (Çev.: Feryal Çubukçu). İstanbul: Kuraldışı Yayınevi. ISBN: 975-6744-50-2.

Cirhinlioğlu, F.G. (2010). Çocuk gelişimi ve ruh sağlığı: okul öncesi dönem. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Tic. Ltd. Şti. ISBN: 978-975-591-276-9.

Corcoran, J. ve Dattalo, P. (2006). Parent involvement in treatment for ADHD: A meta-analysis of the published studies. *Research on Social Work Practice*, *16*(6), 561–570.

Cruz, N. V., & Bahna: L. (2006). Do food or additives cause behavior disorders? *Psychiatric Annals*, *36*(10), 724–732.

Davidson, J.E. ve Kemp, I.A. (in press). Contemporary models of intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), The Cambridge handbook of intelligence. New York: Cambridge University Press.

Davies, J. (2020). Alexander Technique classes improve pain and performance factors in tertiary music students. *Journal of bodywork and movement therapies*, *24*(1), 1-7.

Dean, T. (2014, 17 Temmuz). You'd never guess these famous people have ADHD. *News24 Haber Kuruluşu Web Sitesi*. 01.02.2022 tarihinde https://www.news24.com/health24/medical/adhd/about-adhd/Ten-of-the-most-successful-people-with-ADHD-20140718 adresinden alınmıştır.

Doğan, Ö. ve Işıtan: (2011). Dikkat eksikliği ve bozukluğu (DEHB) olan çocuklar ve eğitimleri. (Ed. Necate Baykoç). Ankara: Eğiten Kitap. ISBN: 9786055472276.

Dursun, P., Söylemez, İ. ve Fidan, U. (2020). Dinleme/ses terapisi ve erişkin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu: iki olgu sunumu. *Geleneksel ve Tamamlayıcı Tıp Dergisi, 3*(3):441-8. DOI: 10.5336/jtracom.2020-75137

Ercan, E.S. (2008). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. (3. Baskı) İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık ve Yapımcılık Tic. A.Ş. ISBN: 978-975-991-615-2.

Ercan, E.S. ve Aydın, C. (1999). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. İstanbul: GENDAŞ A.Ş.

Freeth, B. (2021, 25 Kasım). 15 celebrities describe what it's like living with ADHD as an adult. *Cosmopolitan Dergisi Web Sitesi*. 01.02.2022 tarihinde https://www.cosmopolitan.com/uk/body/health/g38300011/celebrities-adhd/ adresinden alınmıştır.

Gardner, H. (1985). The mind's new science: A history of the cognitive revolution. New York: Basic Books.

Greenspan: I. ve Greenspan J. (2009). Overcoming ADHD: Helping your child become calm, engaged, and focused - Without a pill. Da Capo Press Lifelong Books. ISBN: 978-0-7382-1355-2.

Gül, E. (2017). Çocuklarda psikolojik sorunlar ve tedavisi. (4. Basım). İstanbul: Çıra Basın Yayın Ltd. Şti. ISBN: 978-975-6353-18-9.

Hallahan, D. ve Kauffman, J.M. (1993). Exceptional children: Introduction to special education.

Englewood Cliffs: Prentice Hall.
Hausknecht, K. A., Acheson, A., Farrar, A. M., Kieres, A. K., Shen, R. Y., Richards, J. B., et al. (2005). Prenatal alcohol exposure causes attention deficits in male rats. *Behavioral Neuroscience*, *119*(1), 302–310.
İncioğlu, M. (2009). DEHB olan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek. *DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Özel Eğitim ve Danışma Hizmetleri Bölümü. s.241-264. ISBN: 978-605-378-052-6.
Karabekioğlu, K. (2015). Aman dikkat: Dikkat ve öğrenme sorunları. (2. Baskı). İstanbul: Say Yayınları
Karaceylan Çakmakçı, F. (2012). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu öğretmen kitabı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti. ISBN: 978-605-133-193-5.
Karataş, N. (2009). Çocuk gelişim psikolojisi. İstanbul: Hayat Yayıncılık, İletişim, Yapım, Eğitim Hizmetleri ve Tic. Ltd. Şti. ISBN: 978-975-8821-31-0.
Koyuncu, A. (2020). Sosyal fobi. İstanbul: Roza Yayınevi. ISBN: 978-605-9755-17-7.
Kula: ve Çakar, B. (2015). Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi bağlamında toplumda bireylerin güvenlik algısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, *6*(12), 191-210.
Madjar, N., Gazoli, R., Manor, I., ve Shoval, G. (2020). Contrasting effects of music on reading comprehension in preadolescents with and without ADHD. *Psychiatry research, 291*, 113207. DOI: 10.1016/j.psychres.2020.113207
Mammarella, N., Fairfield, B. & Cornoldi, C. (2007). Does music enhance cognitive performance in healthy older adults? The Vivaldi effect. *Aging Clin Exp Res, 19*, 394–399. DOI: 10.1007/BF03324720
Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50* (4), 370-396.
Millstein, R.B., Wilens, T.E., Biederman, J. ve Spencer, T.J. (1997). Presenting ADHD symptoms and subtypes in clinically referred adults with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, *2*(3), 159–166. DOI: 10.1177/108705479700200302.
Montijo: (2019, 24 Eylül). 33 Famous Faces of ADHD. *Greatist*. 01.02.2022 tarihinde https://greatist.com/health/adhd-celebrities adresinden alınmıştır.
Nigg, J. T., Knottnerus, G. M., Martel, M. M., Nikolas, M., Cavanagh, K., Karmaus, W., et al. (2008). Low blood lead levels associated with clinically diagnosed attention-deficit/hyperactivity disorder and mediated by weak cognitive control. *Biological Psychiatry*, 63, 325-331.
Obel, C., Linnet, K. M., Henriksen, T. B., Rodriguez, A., Järvelin, M. R., Kotimaa, A., et al. (2009). Smoking during pregnancy and hyperactivity-inattention in the offspring—comparing results from three Nordic cohorts. *International Journal of Epidemiology*, *38*(3), 698–705.
Ouellet: (2012). Music therapy as support in the development of a child with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Canadian Journal of Music Therapy, 18*(1) 79-90.
Öktem, F. (1996). Dikkat eksikliği bozukluğu. *Katkı Pediatri Dergisi, 17*(5), 826-849.
Özalp, A. (2009). Çocuk ve aile psikolojisi. İstabul: Sepya Epsilon Yayıncılık Hizmetleri San. Tic. Ltd. Şti. ISBN: 978-9944-82-200-8.
Özgür, C. (2019). Alexander tekniği'nin müzik performansı ve performans kaygısı üzerine etkileri. *The Journal of Academic Social Science*, *7*(96), 342-348. http://dx.doi.org/10. 29228/ASOS.36746
Öztürk, M. ve Başgül, Ş.S. (2015). Çocuklarda dürtüsellik. İstanbul: Hayygrup Yayıncılık Ltd. Şti. ISBN: 978-605-9841-01-6.
Plotnik, R. (2009). Psikolojiye giriş. İstanbul: Kaknüs Yayınları. ISBN: 978-975256-095-6
Pratt, R.R., Abel, H.H., ve Skidmore, J. (1995). The effects of neurofeedback training with background music on EEG patterns of ADD and ADHD children. *International Journal of Arts Medicine, 4*(1), 24–31.
Rief, S F. (1993). How to reach and teach ADD/ADHD children: Practical techniques, strategies, and interventions for helping children with attention problems and hyperactivity. Jossey-Bass
Rodriguez, A. ve Bohlin, G. (2005) Are maternal smoking and stress during pregnancy related to ADHD symptoms in children? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *46*(3), 246–254.
Rostain, A.L., ve Tamsay, J. R. (2006). A combined treatment approach for adults with ADHD—re-

sults of an open study of 43 patients. *Journal of Attention Disorders*, *10*(2), 150–159.
Sakarkaya: , Eğilmez, H. O., & Engür, D. (2019). Müzik eğitiminin hafif düzey zihinsel engelli öğrencilerin sosyalleşme düzeylerine etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(4), 35-43. DOI: 10.18506/ANEMON.453753.
Sarı, E. (2016). Müzik ruhun gıdasıdır. Antalya: Net Medya Yayıncılık – Nokta E-Kitap Yayıncılık
Schellenberg, E. G. (2005). Music and cognitive abilities. *Current Directions in Psychological Science, 14*(6), 317–320. DOI: 10.1111/j.0963-7214.2005.00389.x
Schirduan, V., & Case, K. (2004). Mindful curriculum leadership for students with attention deficit hyperactivity disorder: Leading in elementary schools by using multiple intelligences theory (SUMIT). *Teachers College Record*, *106*(1), 87–95.
Seker: E. (2014). Dijitalleşme. *YBS (Yönetim Bilişim Sistemleri) Ansiklopedisi*, *1*(1), 6-8.
Selçuk, Z. (2000). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktif Çocuklar. Ankara: Pegem A Yayınları. ISBN: 975-6802-22-7.
Semerci, B. ve Turgay, A. (2008). Bebeklikten erişkinliğe dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. (3. Basım). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd.Şti. ISBN: 975-297-861-4.
Smith, J. (2021, 29 Haziran). 21 Celebrities who thrive with ADHD. *FastBraiin Akıl Sağlığı Kuruluşu Web Sitesi*. 01.02.2022 tarihinde https://www.fastbraiin.com/blogs/blog/celebrities-with-adhd adresinden alınmıştır.
Sternberg, R.J. ve Sternberg, K. (2012). Cognitive psychology. 6th Ed. Belmont: Wadsword. ISBN-13: 978-1-111-34476-4
Sürücü, Ö. (2003). Anababa-öğretmen el kitabı dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama.
Sürücü, Ö. (2003). Dikkat eksikliği hiperaktivite bocukluğu. *Anababa-Öğretmen El Kitabı*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları, Turan Ofset.
Tahiroğlu A.Y. ve Avcı, A. (2005). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. Adana: Adana Nobel Kitabevi. ISBN: 975-8561-56-1.
Tannock, R. (2000). Attention - defict / hiperactivity disorder with anxiety disorders. *Attention Defict Disorders and Comorbidities in Children, Adsolcents, and Adultus*. (Ed. T.E. Brown). Washington, DC: American Psychiatric Press. s.125-170. ISBN: 0880487119 9780880487115.
Tarman, S. (2006). Müzik eğitiminin temelleri. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
Thoma M.V., La Marca R., Brönnimann R., Finkel L., Ehlert U., Nater U.M. (2013). The Effect of Music on the Human Stress Response. *PLoS ONE, 8*(8): e70156. DOI: 10.1371/journal.pone.0070156
Topcan, T. (2021). Müzik performans kaygısı için müzik performans kaygısı dersi. *International Journal of Socialand Economic Sciences*, 11(2): 135-144.
Uçan, A. (1997). Müzik eğitimi, temel kavramlar - ilkeler – yaklaşımlar. (Genişletilmiş 2. baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi.
Valentine, E.R., Fitzgerald, D.F.P., Gorton, T.L., Hudson, J.A. ve Symonds, E.R.C. (1995). The effect of lessons in the alexander technique on music performance in high and low stress situations. *Psychology of Music*, *23*(2), 129–141. DOI: 10.1177/0305735695232002.
Vanlı, L. (2001). Hiperaktif çocuklar, tanı ve tedavi, anne-baba ve uzmanlar için el kitabı. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri Ltd. Şti. ISBN: 975-420-080-7.
Varış, Y.A. ve Hekim, M.M. (2017). Özel gereksinimli bireyler ve müzik eğitimi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi (GEBD), 3*(3), 29-42.
Wallace, W.T. (1994). Memory for music: Effect of melody on recall of text. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 20*(6), 1471–1485. DOI: 10.1037/0278-7393.20.6.1471
Wiebe, J. E. (2007). ADHD, the classroom and music: A case study. Unpublished master thesis. University of Saskatchewan, Saskatoon

ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER AND MUSIC EDUCATION

Hakan BAĞCI [2]

He was born in 1977 in Germany. He completed his primary and secondary education in Eskişehir. He started his university life with the department of statistics, then changed his department and entered Marmara University Atatürk Education Faculty Music Department. He completed his Master's and Doctorate studies at the Institute of Educational Sciences of the same university. He studied solfege and harmony with Özcan Özbek, music theory with Sarper Özsan, Mari Barsamyan and Hasan Uçarsu, piano with Hilal Dicle, and accompaniment studies with Dilek Batıbay, Ebru Bulur and Mari Barsamyan. He was a choirist in Anadolu University Polyphonic Youth Choir, Marmara University Polyphonic Chorus and TRT Istanbul Radio Polyphonic Youth Choir. He performed choral studies with Gülsevin Doğanay, Yücel Elmas, Gökçen Koray, Esna Mutlu, Sedat Öztoprak and Paolo Villa. He worked at Marmara University Atatürk Education Faculty, Fine Arts Education Department, Music Education Department. He is still working as a faculty member at Kocaeli University, Faculty of Fine Arts, Department of Music. He gives courses on Solfeggio, Harmony, Chorus, Piano, Computer Aided Music Design, Fundamentals of Music Education and Scientific Research Methods and Techniques. He has published accompaniment works, folk melodies arrangements for choirs, and award-winning accompaniment work for the children's song competition.

Extended Abstract

Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD) is a neuropsychiatric disorder that can be detected before kindergarten and causes behavioral and attention problems that are not appropriate for age and environment. The cause of the disease is usually attributed to some substances exposed during pregnancy and brain damage.

ADHD manifests itself in three basic features: hyperactivity, attention problems and impulsivity. Along with ADHD, patients may also have other di-

[2] Assoc. Prof. Dr., Kocaeli University, Faculty of Fine Arts, Department of Music. hakan.bagci@kocaeli.edu.tr

agnoses such as social phobia, depression, oppositional problems, and anxiety disorder.

Untreated ADHD creates major problems for the individual's life. It can lead to important results such as school success problems, problems in business life, and a tendency to crime.

Children diagnosed with ADHD should be approached meticulously. These children should be approached with love and their positive behavior should be appreciated. Reverse sentences, scolding and saying the same things over and over should be avoided. Certain rules should be set. Sleep patterns are very important for these students. Sleep time can be considered as an important rule.

Treatments such as medication, behavioral therapies, local treatments, diet treatments, voice and EEG Biofeedback Electroencephalophram are followed for individuals with ADHD. The most effective treatments for ADHD have been found to be medication alone or behavioral therapies in combination with medication. However, there are many studies which demonstrate that music can be a supportive tool for individuals with ADHD.

Music is an indispensable part of human life. All living things move with certain vibrations and motions. This creates rhythm and sound. Thus, two of the basic building blocks of music are formed.

Music gives us peace as a part of our existence. It is used as a very important tool for people because it gives peace to people and triggers action. Today, music is used not only as an entertainment tool, but also as an educational tool in education systems and as a therapy tool in the treatment of various diseases.

Studies show that music has positive effects on both adults and children in terms of psychological, physical and cognitive aspects. Many studies have tried to examine the benefits of music for people.

Music has a wide variety of effects on individuals, such as supporting cognitive achievement, regulating body functions, reducing disability or special needs, gaining a sense of confidence, feeling valuable, regulating metabolism, supporting production and creativity, and reducing stress.

When the studies examining the effects of music on Attention Deficit and Hyperactivity Disorder in the literature are examined; it can be seen that music can be used as a complementary method to the main treatment, especially in reducing the cognitive, emotional and behavioral symptoms of children with ADHD, it improves attention and reading comprehension skills, reduces im-

pulsive behaviors, improves social skills, and is effective in controlling behavior or mood. There are studies showing that it increases the duration of attendance and concentration, and that it has an effect on motivation, positive attitude and mood development towards school work, and arithmetic performance. All these studies demonstrate that listening to music, music therapy and music education have positive effects on individuals diagnosed with ADHD.

It is necessary to work with sensitivity and care with children diagnosed with ADHD. Therefore, it is considered important for an efficient educational process for music educators to work with children/individuals with ADHD to have good knowledge about the disease and specially to know the tendencies of their students and to know it well.

A lesson where the student with ADHD is active, muscle tension is reduced from time to time, and the need for movement is relieved will relieve the student. Designing musical games, rhythmic and bodily movement and activities that can reconcile music during and between the lessons will keep the student's interest alive and his education will be effective for the student.

The student's lesson environment should be simple. Considering the placement of the instrument and the teacher, the student's field of view should be plain. It will be distracting for the student to see the areas where the items are located. It is considered appropriate that there are no stimuli in the environment other than the instrument, the notes related to the lesson and the materials.

The drum can be used as a useful instrument for hyperactivity. They can achieve physical harmony thanks to drum beats and they can meet their movement needs thanks to drums. For the development of muscle awareness and artistic sensitivities, emphases such as light, medium and strong should be given with precision.

Dance, sports and games have an effect on increasing body awareness. They have fun, relax and be happy with such activities. These methods are very useful. The Dalcroze approach can be used because of its effects that improve mental, physical and emotional awareness. In this sense, recognizing the Dalcroze approach, knowing the principles and practices related to the approach, and diversifying it will help the music educator.

Suzuki's basic principles are also considered important for ADHD. It is considered appropriate to design a study that includes the family and requires a lot of repetition.

It is important to consider the effects of music genres on people and to listen and teach music with awareness of them. Rock music and anthems can be used for movement needs. Good examples of music can be used to calm them down.

It may be beneficial for the student to do activities such as finger warm-up exercises, play dough, jigsaw puzzles, transforming music as a picture, writing works read as solfeggio for the development of muscle skills and control skills.

Effective use of breathing and relaxation movements are considered appropriate at the beginning, in and at the end of the lesson. In this way, they work with body comfort.

Individuals with ADHD have creative personality structures. It is appropriate to do activities such as completing sentences, answering musical questions and writing music, where they can demonstrate their creativity in music.



DOWN SENDROMU VE MÜZİK

Tuğçem KAR [1]

1984 yılında Tekirdağ'da doğdu. 1998-2002 yılları arasında İstanbul Avni Akyol Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi'nde piyano ve keman eğitimi aldı. 2000-2004 yılları arasında İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuarı'nın Yarı Zamanlı Opera Ana Sanat Dalı Koro Şarkıcılığı bölümünde şan çalışmalarına Prof. Şebnem Ünal ile başladı. 2002 yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi – Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda piyano, viyola eğitimi almaya başladı, 2006 senesinde birincilik derecesiyle mezun oldu. 2002 yılında Selman Ada'nın bestelediği, Çetin İpekkaya'nın Rejisörlüğünü yaptığı "Aşk-ı Memnu" operasında "Nihal" rolünü; 2003 yılında Orhan Şallıel' in bestelediği, Murat Göksu'nun Rejisörlüğünü yaptığı "Kuva-i Milliye" operasında "Erkek Çocuk" rolünü üstlendi.

2008 yılında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde ilk yüksek lisansını; 2012 yılında İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuarı Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde ikinci yüksek lisansını tamamladı. 2007 – 2018 yılları arasında sözleşmeli öğretim elemanı olarak Marmara Üniversitesi'nde Ses Eğitimi derslerini üstlendi. 2019 yılı Aralık ayında İTÜ–TMDK Ses Eğitimi Bölümü'nde öğretim görevlisi olarak çalışmaya başladı. 2020 yılı Ocak ayında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde doktorasını tamamladı. 10 Mart 2021 tarihinde Sahne Sanatları bilim/sanat alanında Doçent unvanı almaya hak kazandı.

1. Giriş

Özel eğitim gereksinimli birey, çeşitli bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri nedeniyle akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireydir. Özel ge-

[1] Doç. Dr., İstanbul Teknik Üniversitesi, Türk Müziği Devlet Konservatuarı, tkar@itu.edu.tr

reksinimli bireylerin eğitimleri için alanda yetiştirilmiş özel personel ile özel eğitim programları ve eğitim yöntemleri ile onların özelliklerine uygun eğitim ortamında verilen eğitim ise "Özel Eğitim" olarak tanımlanır (TC. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, Çağdaş Toplum Yaşam ve Özürlüler Ön Komisyon Raporları, I. Özürlüler Şurası, 1999).

Türkiye'de Özel Eğitimin Tarihçesi;

Osmanlı döneminde özel gereksinimli bireyler yaşlılar evinde korunmuş ya da yetenekleri ölçüsünde bazı işlerde çalıştırılmışlardır. Özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik planlı şekilde çalışmalar yapılmamıştır. Bu dönemde dünyada özel yetenekliler için bir eğitim kurumu açılmıştır. Osmanlı döneminde ise Enderun mekteplerinde özel yetenekli bireylere eğitim verilmiştir. 1889 yılında İstanbul Ticaret Mektebi bünyesinde işitme engelli çocuklara eğitim veren bir okulun açılması ile sistematik eğitim başlamıştır. Eğitim hayatı 30 yıl süren bu kuruma sonrasında görme engelliler ile ilgili bir bölüm eklenmiştir. 1921 yılında Özel İzmir Sağırlar-Körler Okulu açılmış ve bu okul 1924 yılından 1950 yılına kadar Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı olarak özel eğitim hizmeti vermiş ve aynı yıl Millî Eğitim Bakanlığı'na devredilmiştir. 1950 - 1980 yılları arasında İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde bir şube müdürlüğü tarafından özel eğitim hizmetleri sürdürülmüştür.

Bu yıllardaki müfredat programlarında; bireyler arası farklılıklardan, eğitim ve programların bu farklılıklara göre uyarlanması gereğinden bahsedilmeye başlanmıştır. 1955 yılında Marshall Planı çerçevesinde Amerikalı uzmanlarca eğitim öğretimi geliştirme çalışmaları kapsamında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'na bağlı bir Test-Araştırma Bürosu kurulmuştur. Rehberlikte bazı ölçme araçları üzerine çeşitli çalışmalar yapan bu büro, sonraki yıllarda çeşitli örgütsel düzenlemeler sırasında kapatılmıştır. 06.08.1980 tarihinde Özel Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuş, 13.12.1983'te Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığına dönüştürülmüştür. 1983'de çıkarılan "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu"nda, özel eğitim gereksinimli çocukların yetiştirilmelerine dair esaslar belirlenmiştir. 30.04.1992'te Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur. 1997'de engellilere ilişkin özel eğitim esasları belirlenmiştir (I. Özürlüler Şurası, Komisyon Raporları, 1999).

Araştırma çerçevesinde Özel Eğitim uzmanı Berna Aydınlı ile Mart 2021'de yapılan röportajda öğrenilmiştir ki; özel eğitim kapsamındaki öğrenciler; üstün yetenekli olan, hiperaktivitesi olan, dikkat eksikliği olan, özel öğrenme güçlüğü (disleksi "okuma bozukluğu", disgrafi "yazma güçlüğü", diskalkuli

"matematik güçlüğü") olan, otizm ve asperger sendromu olan, down sendromu olan, görme engeli olan, işitme engeli olan, hafif-orta-ağır zihinsel engeli olan kişilerdir. Türkiye'de kurum bazında Özel Eğitim Alt Sınıfları, Özel Eğitim İş ve İş Uygulama Okullarının "Müzik ve Oyun Dersi Öğretim Programları" birinci, ikinci ve üçüncü kademe olarak planlanmıştır. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri, Sağır ve Dilsizler Okulları da mevcuttur.

Özel Eğitimin Amaçları;

1. Özel eğitim gereksinimli bireylerin içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamalarını, toplumsal rollerinin farkında olmalarını, çevresiyle işbirliği içinde iyi ilişkiler kurmalarını, üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetişmelerini,
2. Özel eğitim gereksinimli bireylerin temel yaşam becerilerini geliştirerek kendilerine yeter hale gelmelerini,
3. Özel eğitim gereksinimli bireylerin uygun eğitim programları, özel teknikler ile alana özel yetiştirilmiş personel ve alana ait eğitim materyalleri ile; yetenekleri, yeterlilikleri, ilgi alanları ve ihtiyaçları doğrultusunda iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını amaçlar (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012).

Özel Eğitimin İlkeleri; Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda özel eğitimin temel ilkeleri şunlardır;

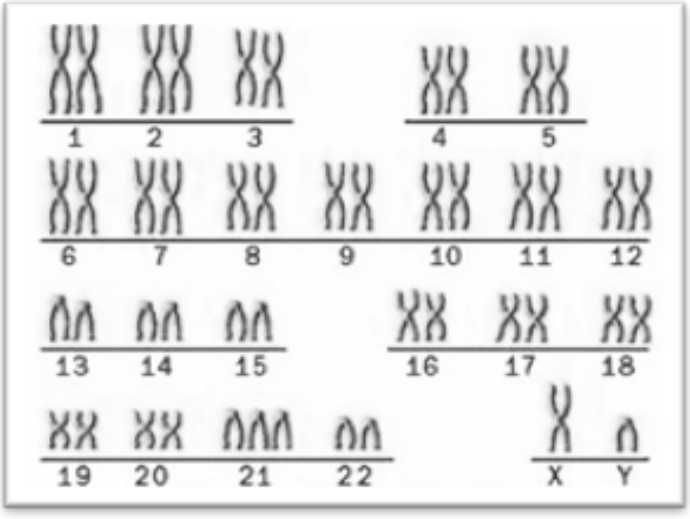
1. Özel eğitim gereksinimli bireyler; ilgi, yeterlilik, yetenek ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda özel eğitimden yararlandırılırlar.
2. Özel eğitim gereksinimli bireylerin eğitimine erken dönemde başlanır.
3. Özel eğitim gereksinimli bireylerin özel eğitimi, onları sosyal ve fiziksel çevrelerinden ayırmadan planlanır ve yürütülür.
4. Özel eğitim gereksinimli bireylerin akranlarıyla birlikte eğitilmelerine öncelik verilir. Bunu yaparken eğitim performansları ve kapasiteleri göz önünde bulundurulur. Eğitimde amaç, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirmede uyarlamalar yapılır.
5. Özel eğitim gereksinimli bireylerin her kademede eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için, rehabilitasyon hizmetlerini sağlayacak kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılır.
6. Özel eğitim gereksinimli bireylerin bireysel yeterlilikleri ve tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri dikkate alınarak, bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilir ve eğitim programları bireyselleştirilerek uygulanır.

7. Özel eğitim gereksinimli bireylerin ailelerinin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif olarak katılımları ve eğitilmeleri sağlanır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012).

1.1. Down Sendromu (Mongolizm)

Down Sendromu 1846'da Edouard Onesimus Seguin tarafından bir konferansta ilk kez resmi olarak tanımlanmıştır. Down sendromunun klinik belirtileri ilk kez John Langdon Down tarafından 1866'da belirtilmiştir. Down Sendromlu bireylerin yüz özelliklerinin birbirlerine çok benzemesinden dolayı bir dönem mongolizm olarak da adlandırılmıştır. Günümüzde mongolizm terimi kullanılmamaktadır (Pektaş, 2019:11).

Langdon Down'ın orijinal tanımlamasından 93 yıl sonra 1959'da Dr. Jerome Lejuene ve arkadaşları Down sendromuna ekstra bir kromozomun yol açtığını bulmuşlardır. Down sendromu; vücuttaki hücrelerin 46 yerine fazladan bir kromozoma, yani 47 kromozoma sahip olmasıdır. Down sendromu bu bozukluğa yol açan ek 21. kromozom nedeni ile 'Trisomy 21' olarak da adlandırılmaktadır (Dinçer, 2014).



Resim 1. Kromozom Çiftleri ve 21. Kromozomda Trisomy (shutterstock.com)

Yukarıda da belirtildiği gibi;

Otozomal anöploidi sendromlarının en yaygın görüleni olan Down sendromu (DS) klinik olarak ilk kez 1866 yılında J.Langdon Down tarafından ta-

nımlanmış, kromozomal temeli olduğu ise 1959 yılında Lejeune ve arkadaşlarınca rapor edilmiştir (Young, 2005). Ancak 1838'de Esquirol ve 1846'da Seguin tarafından tarif edilen hastaların da down sendromuna (mongolizme) ait örnekler olduğu düşünülmektedir (Tayşi ve Say,1975).

Normal bir insana ait vücut hücrelerinde diploid (46) sayıda kromozom gözlenir. Kromozom sayısının 23 ve katları şeklinde görülmesi ise öploidi olarak adlandırılır ve canlı doğumla bağdaşmaz. Tek bir kromozomdaki sayısal değişiklikler ise anöploidi olarak tanımlanmaktadır. Normal insanda bulunan total 46 (23 çift) kromozomun 44 tanesi otozomal (soma) kromozomu, iki tanesi de cinsiyet (gonozomal) kromozomu olarak bilinir. Bir çift olan cinsiyet kromozomu kadında XX, erkekte ise XY şeklinde gösterilir.

Klasik Down Sendromu (Regüler Down sendromu) G grubu kromozomlarından 21. çift kromozomun normalde iki adet bulunması gerekirken üç adet bulunmasıyla ortaya çıkar. Translokasyon Tipi Down Sendromu 21. çift kromozomda üç adet olan kromozomun biri, D veya G grubu kromozom çiftinin birine eklenmesiyle meydana gelir. "Şaylı 1986, Başaran 1986". Mozaik Down Sendromu hücrelerin bir kısmında normal yani 46 tane kromozom varken, bir kısmında 21. kromozom çiftinde iki adet kromozom bulunması gerekirken üç adet kromozom bulunmasıyla oluşmaktadır (Başaran, 1986).

1.2. Down Sendromlu Bireylerin Fiziksel ve Kişisel Özellikleri

Down sendromlu çocukların kendine özgü fiziksel özellikleri vardır ve bu özellikler Downlu çocuklar dünyaya geldiğinde yapılan fiziksel muayene ile belirlenebilmektedir. Down sendromlu çocukların kafa ve yüz için ortak fiziksel özellikleri şöyle belirtilmiştir; ufak ve yassı kafa, kısa ve geniş ense, yassı burun kemeri, normalde düşük ve düzensiz şekilli kulaklar, birbirinden ayrık ve çekik gözlerdir. Genellikle dilleri konuşmalarını engelleyecek kadar büyüktür. Avuç içinde normalden daha derin tek çizgi de yine Down'lu çocukların belirgin özelliklerindendir (Newberger, 2000).

Down sendromlu çocuklarda akranlarına göre daha yavaş bir gelişim görülmektedir. Down sendromlu yeni doğanların baş çevreleri, ağırlıkları ve boyları düşüktür. Ayrıca; konuşma bozukluğu, mikrosefali, Alzheimer hastalığı, demans ve epilepsi, gibi çeşitli nörolojik rahatsızlıklar da görülebilmektedir (Dinçer, 2014).

- Baş şekilleri, yüzleri değişik ve tipiktir.
- Tüm trizomik hastalıklarda olduğu gibi zekâ geriliği vardır.

- Çocukların çoğunluğu iyi huylu, sakin, anlayışlı ve sevimlidirler.
- Erişkinlerde IQ seviyesi genellikle %50 civarındadır. Bu seviyenin %70'in üzerinde olduğu durumlara da rastlanır. IQ seviyesi %50'nin altında olanların yaşamları ve eğitilmeleri daha güç olabilmektedir.
- Büyüme ve gelişmeleri geridir. Doğum ve sonrası boy ve ağırlıkları normal bebeklerden daha azdır.
- Çoğu Down Sendromlularda baş mikrosefali gösterir.
- Yüz profilden yassı görünümdedir.
- İki göz arası mesafe hemen her vakada azalmıştır.
- Dil genellikle ağızdan dışarı sarkar ve yüzeyi pürtüklüdür.
- Dişler geç çıkar ve düzensizdir, ağız köçelerinde regard, burunda aşırı sekresyon gözlenir.
- Üst göz kapaklarında değişik bir epikantüs vardır. Hastaya çekik badem gözlü bir görünüm verir.
- Gözlerde çoğu kez katarakt ve brushfield lekeleri olarak adlandırılan beyaz lekeler bulunur.
- Boyun kısa ve kalındır. Yeni doğanlarda ensede yellenme denen gevşek bir deri kıvrımının bulunuşu karakteristiktir.
- Eller kısa ve geniş, parmaklar kısa ve küttür. Hastaların %50'sinde el ayasında bulunan iki distal çizgi birleşerek simian çizgi halini almıştır. Serçe parmak kısa ve içe doğru kıvrıktır.
- Ayaklardaki en tipik bulgu başparmak ile ikinci parmağın arasındaki aralığın normalden fazla oluşudur.
- Nöromüsküler sistemdeki en önemli bulgu yeni doğanlarda görülen hipotenisitedir.
- Bağışıklık sistemleri yetersizdir. Üst solunum yolu enfeksiyonlarına sık rastlanır. Pnömani ise ilk yaştaki ölüm sebeplerinden biridir. İlk yaşlarda vakaların %40-45'inde en önemli ölüm nedeni konjenital kalp hastalığıdır. Hastaların %50'sinde yapısal kalp bozuklukları bulunurken, %8'inde sindirim bozuklukları, %3'ünde katarakt vardır. %1-2'sinin ise tiroid işlevleri yetersizdir. İşitme kusurları görülür.
- Kadın hastalarda fertilite normaldir. Erkek hastalarda infertilite yani kısırlık sık görülür.
- Lösemi oranı normal bireylere göre 15-20 kata varan oranda fazla görülmektedir (Tayşı ve Say 1975, Şaylı 1986, Başaran 1986, Köküöz 1995).

Down Sendromlu çocukların bilişsel gelişim özelliklerinde en sıklıkla görülen zihinsel gecikmedir. Down Sendromlu bir çocuk eğer doğduğu sırada

ortalama 70 IQ'ya sahipse eğitilebilir grupta görülmektedir. Okuma yazma becerisi eğitimle kazandırılabilir durumdadır. Trisomy 21 Down Sendromuna sebep olur ve beynin gelişimi ve fonksiyonları üzerinde fazlasıyla etkilidir. Beş duyu fonksiyonlarının, zekânın, davranışın ve beyin kas bağlantısının gelişim alanlarını kontrol etmektedir. (Dinçer, 2014).

Dinçer (2014)'e göre Down Sendromlu bir çocuğun dil gelişimine bakıldığında alıcı dil becerisinin ifade edici dil becerisine göre daha ileride olduğu görülmektedir. Down Sendromlu bireylerin anlama oranlarının ifade etme oranlarına göre daha yüksek olduğunu bildiren çalışmalar vardır. kelime ile kısa ifade şekilleri kullanırlar. Bilişsel becerilerine göre ifade edici dil becerileri daha yavaş gelişmektedir. Down Sendromlu çocuklarda görülen orta yüz hipoplazisi, orta/büyük boy dil ve dudaklar ile dildeki düşük kas kuvveti özelliklerinin buna sebep olduğu düşünülmektedir.

Özbey (2009)'e göre Down Sendromlu çocuklar yüksek sosyal zekâya sahiptirler, taklit yetenekleri yüksektir, dostluk kurma becerileri yüksektir. Bu anlamda sosyal ve duygusal gelişime açık oldukları görülür. Genellikle mutlu, sempatik, sosyal ve dışa dönük olarak tanımlanırlar. Akademik beceri isteyen konularda güçlük yaşamalarına rağmen oyun, eğlence ve müzik onlara büyük keyif vermektedir..

2. Down Sendromlu Bireylerin Özel Eğitime İhtiyaç Duyma Sebepleri

Özel gereksinimli bireylerin kendilerine güvenleri az olabilir, göz teması kurmakta ve yönergeleri izlemede zorluk çekebilirler. Koordinasyon sorunları olabilir. Verilen görevleri tek başına tamamlamada güçlük yaşayabilirler, yardıma ihtiyaç duyabilirler. Arkadaşlarına vurma, arkadaşlarını rahatsız etme gibi davranışlar gösterebilir. Grup aktivitelerine katılma ve yürütmede zorluk çekebilirler. Dil gelişimlerindeki gecikme nedeni ile tek veya iki kelimelik cevaplar verip, şarkılara katılamayabilirler. Sorumluluk almada güçlük yaşayabilirler. Kendilerini ifade etme sıkıntısı çekebilirler.

Özel gereksinimli bireylerin yaklaşık yüzde 85›i eğitilebilir özel gereksinimli bireylerdir (İlhan, 2008; Uzun, Kılınç, 2020). Down Sendromlu okul çağındaki çocuklarda ciddi fonksiyonel kısıtlamaların nadir olduğunu, ancak karmaşık öz bakım, iletişim ve sosyal beceri görevleri için bir destek ve gözetimin gerekliliğini tespit etmişlerdir.

Özel gereksinimli çocuklar çevresindeki diğer insanlarla veya akranlarıyla sosyal iletişim kurmakta güçlük çekerler. Bu anlamda sosyal beceri ve uyum

konusunda, eğitilebilir özel gereksinimli bireylerin gelişmesine yardımcı olabilecek aktiviteler gereklidir (Ilkım, M., Kalaycı, M., Güleroğlu, F. ve Gündoğdu, C. (2018); Uzun, Kılınç, 2020).

Zihinsel engeli olan bireylerde ise temel motor gelişim yaşıtlarına göre geridir. Denge, manipulatif ve lokomotor yetiler olması gereken düzeyin oldukça altındadır. Denge yetisi geri kalan tüm hareket becerileri için temel önemde bir faktördür ve günlük yaşamdaki tüm hareketleri belirleyen unsurdur (Bayazıt, B., Fil, H., Son, M., Çolak, S., Eskiyecek, C. G. ve Çolak, E. 2014). Bu nedenle Down Sendromlu çocukların motor becerileri normal ve benzer zekâ düzeyinde olan ancak Down Sendromlu olmayan diğer zihinsel engelli akranlarından daha yavaştır. Çünkü Down Sendromlu çocuklarda zihinsel engele ilaveten kas hipotonisi ve zayıflığı, eklem laksitesi gibi motor gelişimini yani fonksiyonel durumlarını olumsuz etkileyen sorunların olmasıdır (MEB, 2007).

3. Özel Eğitimde Yöntemler ve Down Sendromlu Bireylerde Kullanılan Yaklaşımlar

Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde birçok yöntem ve yaklaşım kullanılmaktadır. Psikolojik danışma, bireysel terapiler, grup terapileri, birebir ve toplu eğitimler, dil ve konuşma terapisi, hareket terapisi, sanat terapisi, teknoloji destekli programlar, hikâyelendirme, bunlardan bazılarıdır.

Portage yöntemi, Montessori yöntemi, Holding terapi, PECS, TEACH gibi yöntemler de özel gereksinimi olan çocukların devam ettikleri kurumlarda, diğer yöntemlerle birlikte kullanılmaktadır. Özel eğitimde uygulamalı davranış analizi, işlevsel analiz, yanlışsız öğretim, fırsat öğretimi, ayrık denemelerle öğretim, temel tepki öğretimi, PECS ve video ile model olma gibi yöntemlerin olduğu belirtilmiştir (Özbey, 2007).

Bu yöntemlerin içeriklerine ve Down Sendromlu bireylerde uygulanabilirliğine bakıldığında;

Portage, tüm engelli çocuklar için oluşturulmuş, çocuğa en az sınırlayıcı ortamlarda eğitim çalışmaları sağlayan programdır. Eğitimin her aşamasında ebeveynler söz sahibidir. Ebeveyn – çocuk etkileşimli bir programdır. Ailenin günlük yaşantısı ve inançları eğitime yansıtılmıştır. Ev eğitimi programın bir parçasıdır. Aile değerlerine ve yapısına önem veren bir programdır. Uygulamada en önemli nokta yöntemlerin aile tarafından yönlendirilmesi ve onlar için önemli olan temellere oturtulmasıdır. Aile ile işbirliği içinde eğitimi sürdürmek esastır (Özbey, 2007). Bu yöntemin tüm engelli çocukların eğitimine yönelik oluşturulması ve aileyi eğitimin merkezine koyması sebebiyle işlevsel

bir şekilde Down Sendromlu bireylerin eğitim yöntemleri içerisinde de kullanılabileceğini düşünebiliriz.

Montessori ilk olarak, Roma Üniversitesi'nin Psikiyatri Birimi'nde 1896 yılında çocukların özel gereksinimleri ile ilgili çalışmalar yaparken metodunu bulmuştur. Öğrenmede güçlük çeken ve zihinsel anlamda gerilik gösteren çocuklar üzerinde iki yıl boyunca yaptığı çalışmalar neticesinde metodunu oluşturan Montessori, bu çocukların okul yaşamlarında başarı gösterdiklerini gözlemlemiştir (Holfester, 2008:1, akt. Şakalar, 2017). Dr. Maria Montessori tarafından geliştirilen ve engelli ya da engelli olmayan çocuklar için de kullanılan bu yöntem, çocuğu öğrenme etkinliklerinin merkezi ve lideri olarak görür. Montessori yönteminde eğitim hayatın bir parçasıdır, yaşayarak öğrenme felsefesine vardır. Bu doğal süreç içinde çocuğun hem öğrenmeyi gerçekleştirip hem de kendini denetleyebileceğine inanılır. Uygulandığı özel eğitim kurumlarında özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime ihtiyaç duymayan çocuklar akranları ile aynı ortamda bulunurlar. Çocukları denemeye, araştırmaya, hata yapmaya ve hatalarını kendince yollarla düzeltmeye teşvik etme anlayışı esastır. Çocuk tüm algılarını açık tutmaya yönlendirilir. Eğitim materyallerini şekilleriyle, renkleriyle ve bilinmeyen farklı özellikleriyle deneyimlemeleri için bir ortam oluşturulur. Bu özgür eğitim ortamında hem yaşıtları, hem de yetişkinlerle deneyimler yaşayarak anlama, öğrenme ve bilme süreci sırasıyla işler. Bilmek için gözlem oyun ve hislerini kullanırlar. Sınıf sıralarında pasif olarak oturmaya zorlanmazlar, etkileşim içinde deneyim edinmeye teşvik edilirler. Sınıfta gezebilir, dışarı çıkabilirler. Oyun, eğitim ve dinlenme ayrı zaman dilimleri içerisinde gerçekleştirilmek zorunda değildir. İstediği etkinliği seçmekte özgür olan öğrenci eylemine karar verme iradesi edinir. Bu yöntem de öğrencinin iradesini ve sorumluluğunu uygun bir öğrenme ortamı içerisinde merkeze koymaktadır. Deneme, yanılma ve çözüm üretmek esastır. Down Sendromlu bireylerin eğitim sistemleri içerisinde destekleyici nitelikte uygulanabilir olduğunu düşünebiliriz.

Holding (Kucaklaşma) terapisi, çocuk psikiyatristi Dr. Martha Welch tarafından otistik özellikleri bulunan çocukların eğitim süreçleri için geliştirilmiştir. Kucaklaşma Terapisi, otizmi anne-çocuk etkileşiminin yanlış kurulmasının bir sonucu olarak görür. Yararları bilimsel olarak kanıtlanmadığı için günümüzde çok sık kullanılmaz (Doğru, 2009). Bu terapi, otistik özellik gösteren erken dönem çocuklar için geliştirilmiştir. Yine de anne kucağının ve doğru bir iletişimin iyi gelmeyeceği insan yoktur demek yanlış olmaz. Duygudurumun stabilize edilmesi Down Sendromlu bireyler için önem arz etmektedir.

Sevildiğini hissetmek ve güven ortamı her insan için sağaltıcı etki yapabilir.

PECS (Picture Ex-change Communication System), Resim değiş-tokuşuna dayalı *iletişim* sistemi olarak çevrilebilir. Otizmli bireylerde iletişimi sağlamak için işaret dilinin geliştirilmesi, sözel iletişimin gerçekleştirilmesine yöneliktir. Çocuklar konuşma öncesi hareket taklidi ve ses taklidi yaparlar. PECS yöntemi otizmli çocukların çevreleriyle iletişim kurmalarını ve kendilerini ifade etmelerini sağlar. 1994 yılında "Delaware Otizm Programı" içinde Bondy ve Frost tarafından geliştirilmiş bir yöntemdir. Bu yöntemde çocuğun kelimelerinin yerini resimli kartlar almaktadır. Çocuk istediği yiyeceği veya etkinliğin resmini anneye ya da eğitimcisine vererek kendini ifade eder ve böylelikle istediğine ulaşır. PECS çocuğun evde ve okulda davranışlarını düzenlenmesine yardımcı olmaktadır (Doğru, 2009). Down Sendromlu öğrencilerin erken dönem dil ve iletişim becerilerini ve ifade şekillerini geliştirmek üzere uygulanabileceğini düşünebiliriz.

TEACH (gelişimsel) yöntem ise, 1970'li yıllarda Eric Schopler tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntem de otistik özellikleri olan çocuğun becerileri, ilgi alanları ve gereksinimleri temel alınarak hazırlanmış bir öğrenci odaklı eğitim programıdır. Çocuğun ihtiyaçlarına uygun bir ortam oluşturarak kapasitesini en üst düzeyde kullanmasını sağlamak amaçlanır. Burada amaç çocuğu toplumun kabul ettiği "normal" denilen kalıplara sokmaya çalışmak değil, çocuğun düşünce şekillerini anlamasını ve onun davranışlarını bu çerçeve içinde değerlendirerek şekillendirmeyi hedeflemektir. Çocuğun özellikleri ve yetenekleri doğrultusunda değerlendirme yapıp ona uygun bir öğrenme ortamı ile becerilerini geliştirmeyi hedefler (Doğru, 2009). Bu yaklaşımda da gereksinimler, beceriler ve öğrenciye görelilik esas olduğu için yine Down Sendromlu bireylerin eğitim sistemleri içine dâhil edilebileceğini düşünebiliriz.

4. Down Sendromlu Kişilerin Müzik Eğitimi Planı Nasıl Olmalıdır?

Zihin engeli olan bir kişiye müzik öğretmek, şarkılar, müzikal dramatizasyonlar, halk oyunları, şarkılı oyunlar, ritim duygusunu geliştiren aktiviteler, farklı müzikleri dinlemek, popüler şarkılar söylemek, beden eğitimi, ritmik yürüyüş, atlama, tırmanma, alkışlama, itme-çekme-germe içeren açık hava oyunları ile mümkündür (Show, 1962: 30-33).

Eğitimcinin görevi eğitim öğretim planını, öğrencilerin seviyelerine ve özelliklerine uygun olarak yine onların gereksinimleri çerçevesinde oluşturmak ol-

malıdır. Down sendromlu bireylerin müzik eğitim planları oluşturulurken de seviyeleri ve özellikleri çerçevesinde amaçlar belirlenmelidir. Bu amaçlar; şarkı söylerken arkadaşları ya da eğitimcisi ile iletişim ve göz kontağı kurabilmek, enstrüman çalarken el ve göz koordinasyonu sağlayabilmek, müziğin ritmine odaklanabilmek, müzikteki sözcükleri anlayabilmek, sesini kullanabilmek, konuşmadaki aksanları doğru ifade edebilmek, dil yeteneğini geliştirebilmek, şarkılarla konuşma becerisini kazanabilmek, oyunlarda arkadaşlarıyla paylaşımda bulunmayı öğrenebilmek, müzik eşliğinde bedenini koordineli şekilde kullanabilmek, duygularını müzik aracılığıyla ifade edebilmek, müzik sevgisi kazanabilmek, müzik etkinliklerinden zevk almak, müzik aracılığıyla paylaşma, dostluk ve sorumluluk duygularını geliştirebilmek olabilir.

4.1. Down Sendromlu Kişilerin Müzik Eğitiminde Yöntem, Yaklaşım ve Etkinlikler

Müzik, Down Sendromlu öğrencilerin eğitimi için önemli bir unsur olarak görülmektedir. Down Sendromlu bireyler müziğe, oyuna ve ritme duyarlılık göstermektedirler. Müzik ve çeşitli ritim çalgıları ile yaptıkları çalışmalarda çok mutlu olmaktadırlar. Davul, darbuka, bendir, def ve zil gibi vurmalı çalgılarla müzik yaptıklarında-oynadıklarında kendilerini çok daha iyi ifade edebildikleri topluluk içerisinde özgüvenli olabildikleri gözlenmektedir. Müzik yoluyla özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerinin, özgüvenlerinin, iletişim becerilerinin, dil becerilerinin ve dikkat sürelerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin kendilerini topluluk içinde daha iyi ifade eder hale gelmeleri beklenir. Sesleri, müzik aletlerini tanımaları, vücutlarıyla ritim tutmaları, yeni sözcükler öğrenmeleri beklenir. Müzik yoluyla hem akademik becerilerinin artması hem de duygu durum bozukluklarının düzene gireceği ön görülmektedir.

Down Sendromlu bireylerin doğasında var olan ve keyifle yaptıkları etkinlikleri ve bu etkinliklerin uygulanması yoluyla müziğin elemanlarının bireye keşfettirilmesi yaklaşımı rehabilitasyon merkezlerinin tercih ettiği bir tekniktir. Ritim aracılığıyla beyin-beden iletişimini kurmak ana amaçtır.

Uzman görüşü aldığımız özel eğitim alan uzmanlarının ifadelerinde de bunu destekleyici görüşlere rastlanmıştır. Down Sendromlu bireylerin müzik eğitimi planının merkezinde çok sevdikleri dans ve ritim merkeze alınabilir. Genel anlamda kilolu oldukları için bedenlerini kullanma ve dans konusunda zorlama yapılmadan zevk aldıkları etkinlikler olan drama, tiyatro ve dans etkinlikleri içerisinde müzikli oyunlarla eğitimleri geliştirilebilir. Nota okumayı

becerebilen ve ek olarak zeka geriliği olmayan öğrenciler ile koro gibi müzik etkinlikleri, bazen enstrüman çalışmaları yapılabilirken, nota okumada zorlanan, melodiyi bellekte tutmakta zorlanan gruplarla beden perküsyonu, ritim orkestraları kurulabilir. Dalcroze ve Orff öğretisinde kullanılan bazı etkinlikler Down Sendromlu bireylere uygun şekilde adapte edilebilir mi sorusuna cevap aranmalıdır. Özel eğitim uzmanları ve müzik alan uzmanlarının disiplinler arası çalışmalar yürütmeleri alana katkı sağlayacaktır.

5. Down Sendromlu Kişilerin Müzik Eğitimi İçin Önerilen Öğretim Programının Tanım ve Niteliği – Müzik Eğitimi Müfredatı İçerisindeki Öğretim Stratejileri

Müzik eğitimi, " bireyin müziksel davranışını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme ve geliştirme" sürecidir. Öğrenme alanlarının her birinde edinilen bilgi ve beceriler öğrenme sürecinde birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır. Bu anlamda farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalıdır. MEB müfredatında iki farklı öğrenme kuramından yararlanılmıştır. Öğretim programına temel olan öğrenme yaklaşımları ise sırası ile uygulamalı davranış analizi ve sosyal etkileşimci kuramdır. Uygulamalı davranış analizi, davranışçı kuramın öne sürdüğü ilkeleri kullanarak sosyal açıdan birey için anlamlı ve toplum için önemli davranışları değiştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Uygulamalı davranış analizinde sosyal açıdan önemli, gözlenebilir ve ölçülebilir hedef davranışlar belirlenerek, bu davranışlarda istendik yönde değişiklik yaratmak için çalışılır. Uygulamalı davranış analizi alanında yeni beceri ve davranışları öğretmek üzere geliştirilmiş çok sayıda yöntem bulunmaktadır. MEB müfredatındaki öğretim yöntemleri; Doğrudan Öğretim Yöntemi, Yanlışsız Öğretim Yöntemleri ve Etkinlik Temelli Öğretim Yöntemidir (mufredat.meb.gov.tr).

6. Türkiye'de Down Sendromlu Kişilerin Müzik Eğitimi İle İlgili Politikalar ve Alan Literatürü

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde belirtildiği üzere eğitim günümüzde temel bir yurttaşlık hakkı olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla içinde bulunduğumuz çağda eğitim hizmetlerinin planlanması, yürütülmesi ve izlenmesi devletlerin sorumluluğu olarak düşünülmektedir. Anayasa'nın (1982) ikinci maddesi ile "demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti" olarak tanımlanan ülkemizde eğitimin bireysel ve toplumsal olmak üzere iki temel işleve sahip olduğuna dikkat çekilmektedir (Hoşgörür ve Taştan, 2013; Kara, 2019).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitimde öğrenme ve öğretme yaklaşımını bireysel temelleri dikkate alarak oluşturmuştur. Öğrenci, programın en önemli parçasıdır. Öğrenme alanları ve etkinlikler özel gereksinimli bireyler için düzenlenmiştir. Program geliştirilirken aşağıda belirtilen bireysel temeller dikkate alınmıştır.

- Her öğrencinin bir birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
- Öğrencinin kişisel mutluluğunu ve başarma duygusunu kazandırmak için çaba gösterir.
- Öğrencinin gelecekteki hayatı için rehberdir.
- Günümüzdeki engelli bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine rehberdir.
- Öğrencinin fiziksel ve psikolojik açıdan sağlıklı bir birey olarak yetişmesini hedef almıştır.

Ülkemizde Özel Eğitimde müzik etkinlikleri üzerine yapılan Down Sendromu ve Zihinsel Engel ile ilgili çalışmalara göz atılacak olursa;

Baysal (1983), 4-6,5 yaş grubundaki Down Sendromlu çocukların dil gelişimi eğitiminde müzik öğelerinin kullanılması üzerine çalışmıştır. Değirmenci (1993), zihinsel engelli çocukların komutları izleme becerisinin gelişiminde müziğin etkisini çalışmıştır. Kurt (2006), zihin engelli çocuklarda müzik dinlemenin öğrenme üzerine etkisini çalışmıştır. Çadır (2008), zihinsel engelli öğrenciler için araştırmacı tarafından geliştirilen müzik terapi yöntemine göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiği üzerine çalışmıştır. Kırşehirli (2011), zihin engelli bireylere öz bakım becerilerinin öğretilmesinde şarkı yoluyla yapılan öğretimin etkililiği üzerine çalışmıştır. Öner (2014), açık anlatım yönteminin hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin müzik dersindeki ritmik beceri eğitimine etkisi üzerine çalışmıştır. Başar (2016), 6- 12 yaş orta- ağır zihinsel geriliği olan çocukların eğitiminde ses, ritim ve hareket uygulamalarının etkisi üzerine çalışmıştır. Yılma (2017), yaptığı çalışmasında, Türkiye'de eğitilebilir zihinsel engelli çocukların özel eğitim müzik derslerinde kullanılabilecek bir bilgisayar destekli müzik ders modülü tasarımını incelemiştir. Kaleci (2017), yaptığı çalışmasında zihinsel yetersizliği olan bireylere Orff çalgıları ile müzik becerilerinin öğretilmesini incelemiştir. Bor (2018), yaptığı çalışmasında terapötik rekreasyon faaliyetlerinin Down sendromlu çocukların sosyal becerilerine etkisini incelemiştir.

Genel olarak literatüre bakıldığında etkin sonuçların elde edildiği nitelikli araştırma ve deneysel çalışmalarda; özel eğitime ihtiyaç duyan kişilerin müziği sevdikleri, bu etkinliklere severek katıldıkları, müziğin öz bakım, iletişim, sosyal ve akademik becerilerin kazandırılmasında da araç olarak kullanılabileceği, duygu durum bozukluklarına olumlu etki edebileceği belirtilmiştir. Bu anlamda özel eğitim ve müzik eğitiminin koordine olmuş disiplinler arası çalışmalarının ve son yıllarda sık kullanılan sosyal öykülerin de bu etkinliklere dâhil edilmesinin bu kişilerin toplumda sağlıklı ilişkiler kuran bireyler olmalarını sağlayacağı hipotezi umut vermektedir.

7. Dünyada Down Sendromlu Kişilerin Müzik Eğitimi İle İlgili Politikalar ve Alan Literatürü

Özel Eğitimde dünya literatüründeki çalışmalara ve uygulamalara bakılacak olursa;

Duffy ve Fuller (2000), müzik terapi yönteminin orta derecede zihinsel engelli çocuklara sosyal beceri öğretiminde etkisi üzerine çalışmıştır. Savarimuthu ve Bunnell (2002), "Öğrenme Güçlüğü Çeken Hastalarda Müziğin Etkisi: Bir Literatür Araştırması" adıyla yaptıkları çalışmada; öğrenme güçlüğü olan hastalar ile kullanılan müzikal müdahaleleri desteklemektedir (akt. Çelik vd. 2015). Stephenson (2006), " Müzik Terapi ile Ağır Yetersizliği Olan Öğrencilerin Eğitimi" adıyla yaptığı makalede; müzik terapistlerinin çalıştığı ağır yetersizlikleri olan öğrencilerle ve müzik terapinin görünen sonuçlarını, hedeflerini ve uygulamalarını incelemiştir (akt. Çelik vd. 2015). Lim (2007), gelişimsel yetersizliği olan çocuklara müzik yoluyla yapılan gelişimsel konuşma ve dil eğitiminin konuşma üretimi etkisi üzerine çalışmıştır. Lundqvist, Andersson ve Viding (2008), gelişimsel yetersizliği olan çocukların problem davranışları üzerinde vibroakustik müziğin etkileri üzerine çalışmışlardır. Langan (2009), " Özel Eğitim İçin Müzik Terapi Bir Değerlendirme Aracı: Eğitim Sonuçlarını Birleştirme" adıyla yaptığı makalede; özel eğitim şartlarında kullanmak için bir müzik terapi değerlendirme aracı tasarlamıştır (Langan, 2009; Çelik vd. 2015). Susman (2009), yaptığı çalışmasında gelişimsel yetersizliği olan çocuklara akran farkındalığı üzerinde müziğin etkisi üzerine çalışmıştır. Krikeli, Michailidis ve Klavdianou (2010), gelişimsel yetersizliği olan çocukların iletişim becerilerinin geliştirilmesinde müziğin etkisi üzerine çalışmışlardır.

8. Uzman Görüşleri

Özel Eğitim Alan Uzmanı ve aynı zamanda Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Bölümü mezunu olan Berna Aydınlı ile Down Sendromlu öğrencileri hakkında bugüne kadar yapmış olduğu gözlemler doğrultusunda uzman görüşü aldık. Aydınlı, Down Sendromu olan öğrencilerinin ortak özellikleri ve eğitim sürecindeki sınırlılıklarını tespit ederken;

- Dillerinin büyük olması ve tükürük salınımının fazla olması sebebiyle dil, konuşma zorlukları yaşadıklarını,
- Ellerinin küt olması sebebiyle yazma becerileri konusunda zorluklar yaşadıklarını ama yazı yazabildiklerini ve resim yapabildiklerini,
- Okuma yazmada "BA-SA-RA Yöntemi" kullandıklarını ancak Down Sendromlu bireylerin bellekte bilgiyi uzun süre tutamamaları sebebiyle okuma yazmanın çok sık tekrarla ve bazen 16 yaşına kadar ancak gerçekleşebildiğini,
- Dans etmekten hoşlandıklarını,
- Müzik çalışmalarında küt parmakları ve kısa bellekleri sebebiyle enstrüman çalmakta zorlandıklarını ancak ritim çalgıları çalabildiklerini,
- Nota okuma konusunda da başarılı olamadıklarını,
- Drama ve ront gibi hikayeleştirilmiş müzik ve ritim etkinliklerinde ise başarı sağlanabileceğini ancak etkinlikler sırasında dikkat kaybı yaşayabileceklerini ve sadece alışık oldukları, tanıdıkları öğretmenden komut alabildikleri için bu etkinliklerin uzmanlarla çalışılmasında sorunlar olabileceğini,
- Genel anlamda sarılmayı seven, sevimli bir yapıda gözükseler de çok inatçı olduklarını ve bu duygu durum bozuklukları sırasında karşılarındakileri tırmıklama, tokat atma, saçını çekme, tükürme gibi eylemlerde bulunabildiklerini,
- Bu anlamda müzik etkinliklerinin sınırlı gerçekleştirilebildiği, müzik dinlemeyi ve ritim çalışmalarını sevdikleri için daha çok sağlıklarını iyileştirme, duygu durum bozukluklarını gidermek için müzik terapi kapsamında yapılabileceğini,
- Bu sebeple kişisel bakım ve davranış eğitiminin öncelikli olduğu, ergenlik döneminde bedenlerinin değişimi ile cinsel eğitim, etik ve ahlaki eğitime de önem verildiğini belirtmiştir.



Resim 2: Özel Eğitim Uzmanı Berna Aydınlı ve DS'li Öğrencisi Furkan Usta
(Fotoğraf özel izinle yayınlanmıştır.)

İstek Vakfı Özel Eğitim Sınıfı Öğretmeni Nejdet Özbek ile yapılan görüşmede Down Sendromlu öğrencileri hakkında bugüne kadar yapmış olduğu gözlemler doğrultusunda uzman görüşü aldık. Özbek, Down Sendromlu öğrencilerini dışa dönük, neşeli, konuşkan insanlar olarak tanımlamıştır.

- Genel olarak çok yemek yeme eğiliminde olduklarını bu nedenle hareket kabiliyetlerinin kısıtlanabildiğini,
- Otizmli bireylerin nota okuma ve müzikal yetiler bakımından daha başarılı olabildiklerini ancak Down Sendromlu bireylerin ritimsel müzikleri daha çok sevdiğini, bu anlamda müziği, ritmi ve oyun oynamayı çok sevdiklerini,
- Drama ve oyun çalışmalarında ezberleri çok sağlıklı olamasa da doğaçlamalarla daha esnek olunabildiğini, doğal oyunlarla eğlenip mutlu olduklarını, hatta kendisinin Down Sendromlu bir öğrencisinin tiyatro eğitimleri sırasında metni ezber olmasa da doğaçlama ile oyuna devam edebildiğine şahit olduğunu,
- Erkek öğrencilerin kızlara, kız öğrencilerin de erkeklere çok çabuk âşık olabildiklerini bu nedenle özellikle ergenlik çağında mesafeyi korumanın önemli olduğunu, Down Sendromlu öğrencilerin öncelikle öz bakım ve cinsellik eğitimlerine de oldukça önem verdiklerini,
- Okuma yazma konusunda genelde birleştirmelerde ve açık heceleri kavramada ve söylemede sıkıntı yaşadıklarını, "BA-SA-RA" yöntemiyle ya da fiş yöntemiyle bu çalışmaların sürdürüldüğünü, ancak sıkıntı yaşamayan öğ-

rencilerde MEB'in Özel eğitim gereksinimli bireyler için hazırladığı kitap ile öğretim sağlandığını,

- Bireyin Down Sendromuna ek olarak zekâ geriliği de varsa bilgiyi bellekte tutma yetilerinin farklılık gösterebildiğini, okuryazarlık ve nota okuma anlamında gelişimsel eğrinin bu nedenle farklı olduğunu,
- Otizmli bireylerin daha çok alıştığı eğitimcilerle çalışma eğiliminde olduğunu ve onlarla daha mutlu ve onlara daha bağlı olduğunu ancak Down Sendromlu bireylerin sosyal ilişki kurabildikleri işlerde daha mutlu olup zevk aldıklarını ve eğlendiklerini, akademik olarak ilerlemeleri gerçekleşmese bile sosyalleştikleri etkinliklerde zevkle çalışabildiklerini, müzik, drama, dans ve tiyatro gibi sosyal faaliyetlerde farklı alan eğitimcileriyle de uyum içinde çalışabildiklerini,
- Sadece Down Sendromu varsa hayatlarını rahatlıkla sürdürebildiklerini, müzik etkinliklerinde nota okumayı bazılarının öğrenip bazılarının öğrenemediğini, bazılarının ritimsel başlayıp sonra notaya döndüklerini, enstrüman çalan bir eğitimci eşliğinde darbuka, def gibi ritimsel aletlerle eşlik edebildiklerini, nota okumayanlar ile ritmik etkinliklere devam edildiğini,
- Ritimsel çalışmalar ve şarkı söyleme etkinliklerine ek olarak gitar gibi bazı enstrümanların kendilerine has parmak yapılarını güçlendirmek için de olsa öğrencilere verilebileceğini, hemen bir sonuca varma beklentisinde olmadan aşama aşama ritim çalışması, parmak çalışması ardından nota çalışması gibi bir sıralamayla düzenlenen etkinliklerin faydalı olabileceğini belirtmiştir.



Resim 3: Özel Eğitim Uzmanı Erkan Kılıç ve DS'li Öğrencisi Keremhan Yavuz
(Fotoğraf özel izinle yayınlanmıştır.)

Marmara Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü'nden mezun olan ve Doğru Rakam Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde görev yapan özel eğitim uzmanı Erkan Kılıç, Down Sendromlu öğrencileri ile yaptığı derslerde araç olarak müzik etkinliklerini kullandığını belirtmiştir. Öğrencilerine gitar çalıp şarkı söylerken onlardan da sözlere eşlik etmelerini beklediğini, sözleri bazen tam olarak ifade edemeseler bile melodilerin aracılığıyla dil becerilerinin gelişiminde bu yöntemin faydasını gördüklerini vurgulamıştır. İkinci bir etkinlik olarak yine kendisi gitar çalarken öğrencinin bir ritim enstrümanı ile eşlik etmesini istediğini belirtmiştir. Önce öğrencilerin ritme ayak uyduramadıklarını ama sonra iyi bir çalışmayla ritmi kaçırmadan devam edebildiklerini ve bu etkinliklerden zevk aldıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerden hem ritim çalıp hem şarkı söylemelerini istediğinde senkronizasyon sorunu yaşadıklarını ancak iki işi aynı anda yapmak için hevesli olduklarını ve çalışma motivasyonlarının yüksek olduğunu gözlemlemenin mutluluk verdiğini söylemiştir. Erkan Kılıç, aynı kurumda Trakya Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği mezunu ve İstanbul Teknik Üniversitesi, Türk Müziği Devlet Konservatuarı öğrencisi olan Selçuk Bulut ile ortak çalışmalar yaptıklarını belirtmiştir. Selçuk Bulut ise Down Sendrom'lu öğrencisi ile okuma çalışmaları yaptıklarını, öğrencisinin çizgi film karakterlerinin hikâyelerini okumayı çok sevdiğini ve çalışmaların içinde canlandırmaları kullandıklarını belirtmiştir. Çizgi film müziklerini bu çalışmalar sırasında zevkle tekrar ettiklerini bu sırada ritim çalışmalarını sevdiği için öğrencisine bu müziklerde geçen ritimlere uygun etkinlikler yaptırdığını söylemiştir. Dinle ve yap komutlarıyla kendisinin söylediği şarkıları öğrencisine tekrar ettirirken dikkat kesildiğini ancak bu etkinlik sırasında kelimelerin melodiler kadar net olmadığının da altını çizmiştir. Uzman eğitici olarak hassas duygu geçişleri yaşayan bu öğrencilere sevgi ve sabırla yaklaşarak, onları tanıyarak, anlayışla karşılayarak, kendilerini ifade etme şansı tanıyarak kurulacak ilişkinin en kuvvetli iletişim bağı olacağını düşündüğünü ve düzen, disiplin içerisinde yapılan derslerin doğru ve kalıcı bir öğrenmeyi sağlayabileceğine inandığını belirtmiştir.

9. Down Sendromlu Bireylere Müzik Eğitiminde Uygulanabilecek Bilgisayar Destekli Programlar

Sağer ve Şakalar (2018), Türkiye'de eğitilebilir zihinsel engelli çocukların özel eğitimi için bilgisayar destekli dijital müzik öğretim materyali olan Co-DiTeachMaterial'i oluşturmuş ve deneysel çalışmalarında uygulamışlardır. Bireyselleştirilmiş bir eğitim ortamında yapılan müzik derslerinde (Educately Mental-

ly Retarded Children – EMRChildren) eğitimsel zihin engeli olan çocuklarda, "Co-DiTeachMaterial"in dijital müzik öğretim materyali olarak kullanılabileceğini, bu materyalin kullanımının daha verimli derslere olanak sağlayabileceğini, öğrencinin dikkatini arttırmada rol oynadığını ayrıca müzik müfredatına eğitime dayalı animasyon ve oyunların da dâhil edilmesi gerektiğini böylece konuların pekiştirileceğini belirtmişlerdir. Görsel destekli müzik aktiviteleri müzik eğitimini kolaylaştırmaktadır. Bu aktivitelerin uzun vadedeki sistematik çalışmaları ise görsel öğeler aracılığıyla işitsel algının gelişmesinde de fayda sağlayacağı öngörüsünü oluşturur. Müzik yoluyla işitsel algı uyarımı sağlanır, görsellerle müzik aletleri tanıtılıp müzik algısının sesle bağdaştırılması da eşleştirme becerilerini, sosyal becerilerin, ifade edici dil becerilerinin gelişimi, motor beceriler ve taklit becerilerine de fayda sağlayacağı düşünülür. Ancak bu etkinliklerin seviyelere göre düzenlenmesi, yeni programların oluşturulması ve müzik eğitimi müfredatlarının buna göre düzenlenmesi gerekmektedir.

Özel eğitim için, sosyoloji, felsefi müzikoloji, psikoloji, müzik ve sanat alanlarında disiplinler arası becerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu disiplinler arası işbirlikleri ve bilgisayar destekli müzik öğretim teknikleri özellikle pandemi sürecinde özel gereksinimli öğrenciler için çeşitli şekillerde düzenlenerek uygulanmıştır. Eğitimler bu süreçte pandemi tedbirleri kapsamında kısmi olarak yüz yüze ve çoğunlukla online olarak uzmanlar tarafından devam ettirilmiştir.

10. Down Sendromlu Bireylerde Müzik Eğitimi Örnek Ders Modeli

Bu bölümde yazar yapılan araştırmalar, kullanılan teknikler ve alınan uzman görüşleri çerçevesinde örnek bir ders planlamayı amaçlamıştır. Tüm müzik ünite ve konularına Down Sendromlu bireylerin sınırlılıkları ve seviyeleri doğrultusunda uygulanabilecek, içinde müzik, ritim, söz, öykü, çizim ve dramanın olduğu gelişimsel bir örnek ders tasarlanmıştır.

I. Amaçlar: Down Sendromlu Bireylerin müzikle akademik becerilerini, öz bakım becerilerini, dil gelişimsel becerilerini, bilişsel becerilerini, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeleri ve duygu durum bozukluklarını düzenlemeleri.

II. Hedef Başlıklar: Öz bakım Becerileri, Dil Gelişimsel Becerileri, Komut İzleme Becerileri, İletişim Becerileri, Bilişsel-Duyuşsal-Psikomotor Gelişim, Sosyal Gelişim, Problem Davranışların Kontrolü.

III. Öğretim Teknikleri: Dalcroze, Orff, Portage yöntemi, Montessori yöntemi,

Holding terapi, PECS, TEACH, Müzik-Ritim-Hareket Etkinlikleri, Hikayelendirme, Bilgisayar Destekli Müzik Ders Modülü, Dijital İllüstrasyon Kullanımı, Terapötik Yöntemler "Fulya 1994, Simpson 2005, Özbey 2007, Doğru 2009".

IV. Öğrenme Ortamı: Materyallerin bulunduğu ve uygulamaların yapılmasına imkân veren genişlikte derslik.

V. Öğretim Materyalleri:



Resim 4: Marakas, ksilofon, parmak zili, ritim çubukları, metalofon, tef, bilek çan, kastanyet, kazoo

VI. Etkinlik İçeriği:

1. Aşama: Hazırlık – Dikkat Çekme

Selamlaşma Panosu

Bu aşamada ders için eğitim – öğretimin gerçekleştirileceği kurumda öğretmen ve öğrencilerin tam zamanında hazır olmaları önemlidir. Öğretmen sınıfın girişinde selamlaşmak üzere öğrencilerini bekler. Öğrenciler sırayla selamlaşma panosundan o gün ihtiyacı olan selamlaşmayı seçer ve üzerine dokunur. Ardından öğretmen ile karşılıklı olarak seçilen selamlaşma yapılır ve diğer öğrenci ile selamlaşma devam eder. Aşağıdaki tablolar yazar tarafından oluşturulmuştur.

TOKALAŞ	KUCAKLAŞ	YUMRUK TOKUŞTUR
ALKIŞLA	ÇAK BEŞLİK	AYAKLAR TAK TAK
ZIPLA	BAŞINLA SELAM VER	DANS ET
GÜLÜMSE	GÜNAYDIN DE	EL SALLA



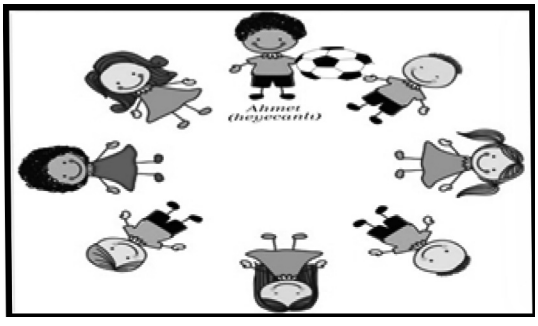
Resim 5: Selamlaşma Panosu I Resim 6: Selamlaşma Panosu II

"Bugün Nasılım" Çemberi

Sınıfa giren öğrenciler bir halka oluşturur, yumuşak top öğretmenin elindedir. Öğretmen önce adını sonra bugün nasıl hissettiğini söyler ve topu bir öğrencisine atar. Topu yakalayan öğrenci de adını ve nasıl hissettiğini söyleyip topu başka bir arkadaşına atar. Hem el, göz koordinasyonu hem de sözel ifade taşıyan bu etkinlikle ders bir oyun gibi başlar. Eğer ders süresi uygunsa ya da az öğrenci varsa bu etkinlik çeşitlendirilebilir. Örneğin ikinci turda isimlerini ritmik şekilde söyleyebilir ya da isimlerini söylerken bir de hareket ve melodi de ekleyebilirler. Aşağıdaki tablolar yazar tarafından oluşturulmuştur.



Resim 7: Duygu Kartları



Resim 8: Bugün Nasılım Çemberi

Tekerleme ile Ritmik Oyun

Bir çocuk tekerlemesi olan "Çatlak patlak yusyuvarlak, kremalı börek sütlü çörek" eşliğinde öğrenciler el ele tutuşur ve tüm öğrenciler sırayla sağ elini solundaki arkadaşının eline dokundurarak tekerlemenin ritmik kalıbı içerisinde halka şeklinde el şaklatmaya çalışır. Öğretmen tekerleme sırasında çemberin ortasında olup hem sözleri söyler hem de bir ritim aleti çalar. Bu oyunla öğrencilerin bir grup içerisinde koordine hareket edebilişlerini, dil gelişimlerini ve ritmik duygularını geliştirecektir.

Ses Açma – Seslerin Yönünü ve Kuvvetini Ayırt Etme

Öğrencilerden gerçekten esniyormuş gibi kollarını açmaları ve esnerken çıkan sesleri taklit etmeleri istenir. Sonraki aşamada yine esnermiş gibi ses verirken çömelip ayağa kalkmaları yani deve-cüce oynamaları istenir. Çömelirken ufak seslerle ayağa kalktıklarında yüksek sesle eşlik etmeleri istenir. Öğrencilerde nüans çalışmaları yapmak üniteler işlenirken de kullanılabilir olacaktır. Artık öğrencilerinizle aranızda özel bir oyuna dönüşebilir. Ders esnasında gürültü ya da konuşma olduğunda "susun, beni dinleyin" gibi sert komutların yerini "hadi cüce olalım" gibi bir oyun ifadesi alır ve çabuk sonuç verir.

2. Aşama: Sunuş (Kavram Açıklama)

Beden Perküsyonu - Yağmur

Bu aşamada beden perküsyonu kullanmak yine hem eğitici hem eğlenceli olacaktır. Kalabalık grupla daha iyi olabilecek Yağmur etkinliğinde birinci grup iki elini birbirine sürter, ikinci grup parmaklarını şıklatır, üçüncü grup da ellerini bacaklarına vurur. Bu etkinlikte her grup sırayla bu eylemleri yapmaya yönlendirilir ve ortaya yağmur sesi çıkar. Bu etkinlik devam ederken eğitmenin yönlendirmesiyle aynı anda ayaklarını yere vururlar ve gök gürültüsü sesi elde ederler. Öğretmen ayağa kalktığında kuvvetli sağnak yağmur, eğildiğinde hafif yağmur gibi nüans etkinliğin içine katılabilir.

3. Aşama: Uygulama (Güdüleme)

Hangi Enstrüman?

Dersin başında nasıl hissettiklerini çemberde belirten öğrenciler bu kez nasıl hissettiklerini ifade etmek için "Bugün orkestrada hangi enstrüman olmak is-

tersin?" sorusuyla bir ritmik çalgı seçmeye yönlendirilirler. Parmak zili, Tef, Flüt, Bilek Çan, Kastanyet, Kazoo, marakaslar, ritim çubukları gibi ritim aletlerinden kendilerine yakın hissettiklerini seçerler. Öğrenciye önceki etkinlikteki gibi beden perküsyonu seçebileceği de basit ifadelerle anlatılır. Alkış, el şıklatma, ayakları vurma gibi enstrümanlar olabilecekleri de belirtilir. Önce neden bu enstrümanı seçtiği ardından da kendini nasıl ifade etmek istediği öğrenciye sorulur ve enstrüman ile bir özgür bir performans yapması istenir. Her öğrenci ile sırayla bu etkinlik yapılır. Öğretmen ksilofon veya metalafon ile eşlik edebilir. Bir ritim kalıbı içerisinde yine deve ve cüce yani forte ve piano seslerle birlikte ritim hep beraber çalınarak ders bitirilir. Burada her enstrümandan birden fazla olmasına önem gösterilmelidir. Duygu durumlarının aynı enstrümanı seçmek istediklerinde ve birden fazla olmadığında hemen değişebileceği ve ders ortamını olumsuz etkileyebileceği düşünülmelidir. Özel eğitim gereksinimi duyan öğrencilerle çalışan eğitmenlerin önleyici tedbirleri sıklıkla düşünmeleri gerekmektedir.

Müzik – Dans – Aynalama Etkinliği

Öğrencilerin sevebileceği bir müzik seçilip dinletilir. Müziğin içindeki ses yüksekliklerini ve ritim değişikliklerini fark etmeleri sağlanır. Ardından müzikle birlikte ritme uygun dans etmeleri istenir. Son aşamada ise bir arkadaşları ile eşleştirilip onun hareketlerini taklit ederek aynalama yapması istenir. Ya da yine çember oluşturulup ortadaki kişinin yaptığı hareketleri taklit etmeleri istenir.

Hikayelendirme

Bir ağaç tasviri ve ağaca dayalı merdiven tahtaya çizilir. Bir sincap bu merdivenden yukarı zıplayarak çıkar ve kayarak iner. Bu hikayelendirme sırasında sincabın zıplayarak çıkması ile staccato sesler, kayarak inmesi ile legato sesler öğretilir. Yine sincap ağaca çıkarken sesin kuvveti arttırılır inerken sesin kuvveti azaltılır. Böylelikle forte, piano ve crescendo, decrescendo kavramlarının öğrenilmesi sağlanabilir.

Yukarıdaki ders planları aşağıdaki müzikal amaçlar doğrultusunda düzenlenip uygulanabilir.

Çalgıların resimlerinin olduğu flaş kartlar ve çalgıların ses kayıtları ile enstrümaları tanıtma,

Müziğin hafif (piano) ve şiddetli (forte) oluşunu ayırma,

Ses kaynaklarını ayırt etme,

Seslerin yönünü ince veya kalın olarak ayırt edebilme,

Sesini ve nefesini doğru kullanabilme,

Grup içinde müzik etkinliklerine katılabilme,

Grupla ezgileri tekrar edebilme, şarkı söyleyebilme,

Müzik dinlemeyi alışkanlık edinebilme,

Ritim çalışmalarına uyum sağlayabilme,

Müziğe uygun hareket edebilme,

Müzik zevki geliştirebilme…

Pandemi döneminde; bilindiği üzere her ülkede olduğu gibi Türkiye'de de tam kapanma ve karantina süreçleri yaşanmıştır. Bu sürecin başında "eba" televizyon kanalları üzerinden eğitime başlamıştır. Ardından her kurum kendi online eğitim sistemini geliştirmiştir. Down Sendromlu bireylerde müzik eğitimi etkinlikleri de online video konferans aplikasyonları ve görüntülü konuşma programları üzerinden yürütülmüştür. Özel eğitim uzmanları etkinlik ve uygulamaları online platformlarda uygulanabilecek şekilde adapte etmeye çalışmışlardır. Bu aşamada birlikte çalıp söyleme etkinlikleri senkronizasyon sorunu sebebiyle sekteye uğramıştır. Down Sendromlu bireylerde dikkat ve odaklanma süresi örgün eğitimde de kısıtlı iken online eğitim sürecinde daha da zorlaşmıştır. Bu aşamada veli desteği ve yönlendirmesi önem kazanmıştır. Aşılanmanın yaygınlaşması ile birlikte özel eğitim merkezleri, rehabilitasyon merkezleri, özel eğitim iş ve uygulama okulları maske-mesafe-hijyen kuralları kapsamında bireysel eğitimlerine ve küçük öğrenci grupları ile olan eğitimlerine yüz yüze olarak tekrar başlamışlardır.

11. Sonuç

Kitabın bu bölümünde özel eğitimin tarihçesi, amaçları ve ilkeleri verilmiş, Down sendromlu bireylerin fiziksel ve kişisel özelliklerine değinilmiş, neden özel eğitime ihtiyaç duydukları, eğitimlerinde kullanılan yöntem ve yaklaşımlar belirtilmiştir. Down sendromlu bireylerin müzik eğitimi planı, yöntem, yaklaşım ve öğretim stratejileri nasıl olmalıdır ifade edilmiştir. Özel eğitim uzmanlarından alınan görüşler doğrultusunda etkinlikler planlanmıştır. Türkiye'de ve dünyada Down sendromlu bireylerin eğitimi üzerine oluşturulan politikalara, alan literatürüne ve yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Yazar bölüm sonunda "Down sendromlu bireylerde müzik eğitimi ders modeli" adı

altında kendi tasarladığı bir örnek derse yer vermiştir. Örnek ders modellemesi taranmış olan alan literatürü, özel eğitimde kullanılan öğretim teknikleri, bazı müzik terapi uygulamaları, uzman görüşleri çerçevesinde hazırlanmış ve etkinlikler derlenmiştir.

Yazar örnek ders modelini oluştururken; Down Sendromlu bireylerin uzmanlarca belirtilen ilgi alanları doğrultusunda etkinlikler seçmiştir. Dersin ilk aşamasını oluşturan "Hazırlık ve Dikkat Çekme" evresinde yer alan "Selamlaşma Panosu" ile tablodan öğretmeni ile selamlaşma şeklini seçerek hem karar verme ve kararını uygulayabilme kavramlarını pekiştirmesi, kararlarının önemli olduğunu hissedebilmesi hem de görsel komutları yerine getirebilme yetisini geliştirebilmesi hedeflenmiştir. Yine ilk aşamada yer alan "Bugün Nasılım?" etkinliğindeki çember ile çevresindekilerle işbirliği içinde bulunabilmesi, el – göz koordinasyonunu elden ele gezen top ile sağlayabilmesi, duygu kartları aracılığıyla kendi duygularını fark edebilmesi ve tanımlayabilmesi, başkalarının duygularına empati yapabilmesi, sözel ve kinestetik ifadesinin gelişmesi hedeflenmiştir. İlk aşamanın üçüncü etkinliği olarak hepimizin çocukken zevkle oynadığı "Çatlak Patlak Yusyuvarlak" tekerlemesiyle özdeşleşen ve yine çemberde toplu olarak yapılan ritme uygun el şaklatma etkinliği ile müziksel ritim geliştirme yoluyla müzik eğitimi yapılması hedeflenmiştir. İlk aşamanın son etkinliğinde sesleri kullanmaları hedeflenmiştir. Burada ses açma standart egzersizlerle değil hayatın içinde doğal olarak yaptıkları bazı eylemlerle verilir ve doğal ses üretmeleri sağlanır. Esneme, çömelme, ambulans sesini taklit etme, doğadaki sesleri verme, deve-cüce gibi etkinliklerle hem sesleri rahat ve doğal olarak kullanmaları hem de seslerin yönünü ve kuvvetini ayırt edebilmeleri amaçlanmıştır. İkinci aşama olan "Sunuş ve Kavramları Açıklama" evresinde ise tek bir ana uygulama planlanmıştır. O gün derste verilmesi istenen müziksel davranışlar doğrultusunda spesifik bir etkinlik seçilmiştir. Bu aşamaya kadar kendi kararını vermiş, duygularını tanımlamış, bedensel ve sözel olarak kendini ifade etmiş, doğal eylemlerle sesini kullanmış olan özel eğitim gereksinimli birey bu aşamada bu eylemlerin hepsini kullanabildiği kavramsal etkinliğe geçmektedir. "Beden Perküsyonu – Yağmur" etkinliği ile üç grupta farklı etkinlikleri eş zamanlı yapmayı öğrenme imkanı bulacaktır. Bir grup elini birbirine sürterken, diğer grup parmak şıklatır, bir diğer grup da ellerini bacaklarına vurur. Bu aşamada farklı komutları eş zamanlı olarak topluca gerçekleştirmek hedeflenmiştir. Sadece kendi yaptıkları eyleme değil genelde oluşan yağmur sesini fark edebilmeleri ve bunu gerçek hayat ile birleştirmeleri de farkındalıklarını arttıracaktır. Üçüncü aşama olan

"Uygulama (Güdüleme)" evresindeki ilk etkinlikte farklı perküsyon aletleri seçerek sesler arasındaki farklılıkları kavrayabilmeleri hedeflenmiştir. Aynalama etkinliği ile karşısındaki arkadaşını dans ederek ve müziğe eşlik ederek taklit etmeleri böylelikle bedensel, müziksel farkındalıklarını arttırmak amaçlanmıştır. Son etkinlik olan hikayelendirme ile sosyal etkileşimlerini, hikaye çıkarımlarıyla birleştirerek uygulama içinde kendilerini ifade etmelerini müzik yoluyla sağlamak hedeflenmiştir. Tüm bu etkinlikler gün içerisinde uygulanan diğer eğitimsel etkinlikler arasına serpiştirilebileceği gibi müzik yoluyla özel gereksinimli bireylerin farkındalıklarının arttırılması amaçlı seminerler olarak da benzer ders modeli uygulamaları ile türetilerek kullanılabilir. Burada özel eğitim uzmanlarının hayal güçleri, eğitim süreçlerinde aldıkları meditatif ve terapötik yaklaşımları eğitim içerisine nasıl katabilecekleri ve özel öğretim teknikleriyle nasıl birleştirilecekleri ön plana çıkmaktadır. Bu örnek ders modellemesinin ilham olması ve özel eğitimde müzik literatürüne nice zengin kaynağın katılabilmesi ülkemiz adına en büyük dileğimiz olacaktır.

Özel eğitim uzmanlığını pedagojik açıdan değerlendirecek olursak, öğretmenlerin insan hayatında yaratabileceği farkı tüm açıklığıyla ortaya koyan bir mesleki uzmanlık alanıdır diyebiliriz. Özel eğitim alanı kendi iç dinamiklerini taşıyan, eğitimcilerin uzmanlık alanlarındaki bilgileri idealist bir şekilde öğrencilere aktardığı bir alan olmanın yanı sıra, öğrenciye ve ailesine yol arkadaşlığı edilen, adı gibi özel ve önemli bir alandır. Son söz olarak belirtmek ve altını çizmek isterim ki; program içerikleri, etkinliklerin çeşitliliği, uzmanın akademik donanımı ne kadar önemliyse; özel eğitim uzmanının bu mesleği isteyerek ve severek seçmiş olması, her gün özel öğrencileriyle çalışırken yarattığı ve yaratacağı farkın dünya için küçük olsa da o öğrenci için büyük olacağı düşüncesini daima taşıyan bir bilinçte ve kişilikte olması da bir o kadar önemli ve değerlidir. Bilgi en büyük güçtür ve ancak sevgi ile inşa edilebilir.

Kaynakça

Aydınlı, B. (Mart, 2021). *"Özel Eğitimde Down Sendromu Etkinlikleri ve Müzikal Uygulamalar" hakkında İstanbul'da yapılmış röportaj*.

Başar, Ş. (2016). *6-12 Yaş Orta-Ağır Zihinsel Geriliği Olan Çocuklarda Ses, Ritim ve Hareket Uygulamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Başaran, Nurettin. (1986). *Tıbbi Genetik*. Bilim Teknik Yayınevi.

Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. (1999). Çağdaş Toplum, Yaşam ve Özürlüler. 1. Özürlüler Şurası, Komisyon Raporları, Genel Kurul Görüşmeleri. TC. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, Takav Matbaacılık ve Yayıncılık AŞ.

Bayazıt, B., Fil, H., Son, M., Çolak, S., Eskiyecek, C. G. ve Çolak, E. (2014). Eğitilebilir Zihinsel Engelli Kız Çocuklarda Cimnastik Çalışma Programının Denge Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 370-377.

Baysal, N. (1983). *4-6,5 Yaş Grubundaki Down Sendromlu Çocukların Dil Gelişimlerinde Müzik Ögelerinin Kullanılması*. Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Bor, M. (2018). *Terapatik Rekreasyon Faaliyetlerinin Down Sendromlu Çocukların Sosyal Gelişimine Etkisi: Elazığ İli Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Batman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bulut, S. (Eylül, 2021). *"Özel Eğitimde Down Sendromu Etkinlikleri ve Müzikal Uygulamalar" hakkında İstanbul'da yapılmış röportaj*.

Çadır, D. (2008). *Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Müzik Terapi Yöntemine Göre Hazırlanan Sosyal Beceri Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Çelik, P., Sarı, M. M. ve Yıldırım Doğru, S. S. (2015). *Türkiye'de ve Avrupa'da 2000-2013 Yılları Arasında Özel Gereksinimli Çocuklarla İlgili Yapılmış Olan Müzik Eğitimi Çalışmalarının Değerlendirilmesi*. Ines Journal, *2*(2), s. 10-28.

Değirmenci, Z. (1993). *Zihinsel Özürlü Çocukların Komutları İzleme Becerisinin Gelişiminde Müziğin Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dinçer, S. (2014). *Down Sendromlu Çocukların Gelişimsel Durumlarının Genişletilmiş-Gelişimi İzleme ve Destekleme Rehberi (g-gidr) ile Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi, İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi.

Doğru, S.S.Y. (2009). Özel Eğitimde Kullanılan Alternatif Programlar (Montessori Yaklaşımı), Türk Bilim Araştırma Vakfı, *TUBAV Bilim Dergisi,* 107-116.

Duffy, B. ve Fuller, R. (2000). Role of music therapy in social skills development in children with moderate intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, (13), 77-89.

Fulya, Z. T. (1994). Montessori'nin Görüşleri ve Eğitim Yaklaşımı. *Okul Öncesi Eğitimi Dergisi*, 26(47), 18-22.

Holfester, Chiris, (2008). "The Montessori Method, Early Childhood Education Book", Starters.

Hoşgörür, V. ve Taştan, N. (2013). Eğitimin İşlevleri, 9. Bölüm, s. 281-306 içinde Özcan Demirel ve Zeki Kaya (Ed.) *Eğitim Bilimine Giriş* (8. Baskı) Pegem Akademi.

Howlin, P., Goode, S., Hutton, J. ve Rutter, M. (2009). Savant skills in autism: psychometric approaches and parental reports. *Philosophical Transactions of Royal Society,* 364, 1359- 1367.

Ilkım, M., Kalaycı, M., Güleroğlu, F. ve Gündoğdu, C. (2018). Down Sendromlu Çocuklarda Sportif Etkinliklere Katılma Durumuna Göre Sosyal Uyum ve Beceri Düzeyinin İncelenmesi. İnönü University *International Journal of Social Sciences (*INIJOSS), 7(1), 162-172.

İlhan, L. (2008). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi ve sporun sosyalleşme düzeylerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 16(1), 315-324.

Kaleci, Z. (2017). *Zihinsel Yetersizlik Gösteren Bireylerin Orff Çalgıları Yolu ile Müzik Becerileri Öğretimi Üzerine Bir İnceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kara, S. (2019). *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Eğitim Süreçlerinde Müzik Eğitimi Entegrasyonuna İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kırşehirli, M. (2011). *Zihin Engelli Çocuklara Özbakım Becerilerinin Şarkı Yoluyla Öğretilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kılıç, E. (Eylül, 2021). "Özel Eğitimde Down Sendromu Etkinlikleri ve Müzikal Uygulamalar" hakkında İstanbul'da yapılmış röportaj.

Köküöz, Ayşe, Nur. (1995). Down Sendromu, *Bilim ve Teknik Dergisi,* sayı 337, 42-47.

Krikeli, V., Michaidilis, A., Kalvdinaou, N. (2010). Communication improvement through music: The case of children with developmental disabilities, *International Journal of Special Education,* 25(1).

Kurt, O. (2006). *Otistik Özellikler Gösteren Çocuklara Zincirleme Serbest Zaman Becerilerinin Öğretiminde Gömülü Öğretim Yaklaşımıyla Sunulan Sabit Bekleme Süreli Öğretimin ve Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililik ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Lim, H. A. (2007). *The Effect of Developmental Speech-Language Training Through Music on Speech Production in Children With Autism Spectrum Disorders*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Miami.

Lundqvist, L.O., Andersson, G., Viding, J. (2008). Effects of vibroacoustic music on challenging behaviors in individuals with autism and developmental disabilities. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 390-40.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). Çocuk gelişimi ve eğitimi zihinsel engelliler. Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Resmi Gazete, Sayı 30471.

Newberger, D.S. (2000). Down syndrome: prenatal risk assessment and diagnosis. *American Family Physician,* 62(825-838).

Öner, K. A. (2014). *Açık Anlatım Yönteminin Hafif Düzeyde Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerin Müzik Dersindeki Ritmik Beceri Eğitimine Etkisinin Analizi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özbek, N. (Mayıs, 2021). "Özel Eğitimde Down Sendromu Etkinlikleri ve Müzikal Uygulamalar" hakkında İstanbul'da yapılmış röportaj.

Özbey, Ç. (2007). Özel Çocuklar ve Terapi Yöntemleri. İnkılap Kitabevi.

Sağer, T. Şakalar, G.Y. (2018). An Investigation on a Computer-Assisted Digital Musical Teaching Material for the Special Education of Educable Mentally Retarded Children in Turkey. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication* – 8(3), 583-594.

Savarimuthu, D. ve Bunnell, T. (2002). Öğrenme Güçlüğü Çeken Hastalarda Müziğin Etkisi: Bir Literatür Araştırması. *Complementary Therapies in Nursing &Midwifery,* 8.

Showe, Janet, (1962) A Guide For Teaching Educable Mentally Retarded Children in Primary and Intermediate Levels in Special Classes in New Haven, MSci diss., Southern Connecticut State College.

Stephenson, J. (2006). Music Therapy and the Education of Students with Severe Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities,* 41(3), 290- 299.

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

Şaylı, Bekir, Sıtkı. (1986). Medikal Sitogenetik, Yargıçoğlu Matbaası.

Tayşi, K. Say, B. (1975). Tıbbi Genetik, Hacettepe Üniversitesi Yayınları A12.

Uzun, F., ve Kılınç, Z. (2020). Rekreasyon faaliyetlerinin engellilerde yeri ve önemi (Down sendromu üzerine nitel çalışma). *Ulusal Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 149-160.

Şakalar, G. Y. (2017). *Türkiye'de Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Özel Eğitim Müzik Derslerinde Kullanılabilecek Bir Bilgisayar Destekli Müzik Ders Modülü Tasarımı (İstanbul örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Young ID. Medical Genetics, Oxford University Press, 2005: 52-56.

DOWN SYNDROME AND MUSIC

Tuğçem KAR [2]

She was born in Tekirdağ in 1984. She studied piano and violin at Istanbul Avni Akyol Anatolian Fine Arts High School between 1998-2002. Between 2000-2004, she worked in Istanbul University State Conservatory - Opera / Choral Singing Department with Prof. Şebnem Ünal. In 2002, she started studying piano and viola at Marmara University Atatürk Faculty of Education - Department of Music Teaching, and graduated in 2006 with the first degree. In 2002, she played the role of "Nihal" in the opera "Aşk-ı Memnu" composed by Selman Ada and directed by Çetin İpekkaya; In 2003, she played the role of "The Boy" in the opera "Kuva-i Milliye" composed by Orhan Şallıel and directed by Murat Göksu.

She completed her first master's degree in Marmara University Institute of Educational Sciences in 2008 and she completed her second master's degree at Istanbul University State Conservatory Institute of Social Sciences in 2012. Between 2007 and 2018, she taught Voice Training at Marmara University as a contracted lecturer. In December 2019, she started to work as a lecturer in ITU-TMDK Voice Education Department. She completed her Ph.D. at Marmara University Institute of Educational Sciences in January 2020. She was earned the title of Associate Professor in Performing Arts on March 10, 2021.

Extended Abstract

The subject of "Down Syndrome and Music" is included in this section of the book created by authors on music education in special education. Who are the individuals in need of special education, the history of special education in Turkey, the aims and principles of special education, the history of Down Syndrome and what kind of disease it is, the physical and personal characteristics of individuals with Down Syndrome, cognitive development characteristics of individuals with Down Syndrome, language development characteristics, social and emotional development characteristics are explained. In addition, extensive information is given about the methods used in special education and the approaches used in individuals with Down Syndrome, music education plans created for individuals with Down Syndrome, music education methods, approaches and activities, policies related to music education, and literature in Turkey and the world. Two valuable educators who are special education

[2] Assoc. Prof. Dr., Istanbul Technical University, Turkish Music State Conservatory tkar@itu.edu.tr

specialists were interviewed and their expert opinion was taken. Computer-assisted teaching programs in the field literature are underlined.

An individual requiring special education is defined as an individual who, for various reasons, differs significantly from his peers in terms of individual characteristics and educational qualifications. The education provided by specially trained personnel, developed training programs and methods, and in an environment suitable for their disability and characteristics, is called "Special Education" to meet the educational needs of individuals who require special education.

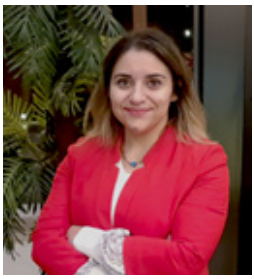
In 1959, 93 years after Langdon Down's original description, Dr. Jerome Lejuene and colleagues found that Down syndrome is caused by an extra chromosome. Down syndrome; is that the cells in the body have an extra chromosome instead of 46, that is, 47 chromosomes. Down syndrome is also called 'Trisomy 21' because of the additional 21st chromosome that causes this disorder (Dinçer, 2014).

Children with Down Syndrome are very happy when they work with music and various rhythm instruments. It is observed that when they make and play music with percussion instruments such as drums, darbuka, bendir, tambourine and bell, they can express themselves much better and become more self-confident in the ensemble. There are two common teachings that apply to children with Down Syndrome. The first of these; Orff teaching, which is a music teaching approach that includes many games and activities that are in the nature of the child and that he enjoys doing, and that teaches the elements of music to the child by discovering them through these activities. The second is: its main goal is to create fast and regular communication between the brain and the body through rhythm. Some activities used in Dalcroze and Orff teaching can be adapted to individuals with Down Syndrome.

Sağer and Şakalar (2018) created Co-DiTeachMaterial, a computer-assisted digital music teaching material for the special education of educable mentally retarded children in Turkey, and applied it in their experimental studies. In the music lessons (Educately Mentally Retarded Children - EMRChildren) held in an individualized education environment, "Co-DiTeachMaterial" can be used as a digital music teaching material for children with educational mental disabilities, that the use of this material can enable more efficient lessons, plays

a role in increasing the attention of the student. They stated that educational animations and games should be included in their curriculum, so that the subjects would be reinforced.

For special education, interdisciplinary skills are needed in sociology, philosophical musicology, psychology, music and art. These interdisciplinary collaborations and computer-assisted music teaching techniques have been organized and applied in various ways for students with special needs, especially during the pandemic process. In this process, the trainings were continued partially face-to-face and mostly online by experts within the scope of pandemic measures. At the end of the chapter, the author also made a study on "Music Education Sample Lesson Modeling for Individuals with Down Syndrome".



ZİHİNSEL YETERSİZLİĞE SAHİP ÇOCUKLARDA MÜZİK EĞİTİMİ

Günsu YILMA ŞAKALAR [1]

1986 yılında Edirne'de doğdu. Ortaokul, Lise ve Üniversite eğitimini 1997-2007 yılları arasında Trakya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Yaylı Çalgılar A.S.D, Viyolonsel Sanat Dalı'nda tamamladı. Yüksek Lisans eğitimini 2010 yılında İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Bilimleri ve Teknolojisi A.B.D'ında "Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Müziği Algılama Durumlarının İncelenmesi" üzerine tamamladı. 2010-2012'de Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü'nde, 2012-2017 yılları arasında ise Yıldız Teknik Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi Müzik ve Sahne Sanatları Bölümü'nde Araştırma Görevlisi olarak çalıştı. Burada doktora tezini 2017 yılında "Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Müzik Eğitimlerine Yönelik Dijital Öğretim Materyali Tasarımı" üzerine tamamladı. 2007 yılından beri viyolonsel ve rebab ile gerek solo gerek topluluk içi performanslarda klasik batı müziği, Türk makam müziği ve halk müziği repertuvarlarıyla devam eden Yılma Şakalar, 2019 yılında "Keman Ailesinde Yeni Bir Köprü ve Üretim Metodu" üzerine ulusal patent tescili almıştır. Ayrıca araştırma alanları ile ilgili bilimsel yayınlar, konferanslarda sunumlar ve projeler yayınlamıştır. Bunlar müzikal icra, viyolonsel ve rebab icra teknikleri, müzikoloji, tarihi müzikoloji, özel eğitim ve müzik, müzikal algı, dezavantajlı çocuklar ve müzik ile ilgilidir. 2020 yılında Doçent ünvanını almış olup, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü'nde çalışmaktadır.

[1] Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü
gsakalar@ksu.edu.tr

1. Giriş

Doğuştan veya herhangi bir sebepten dolayı günlük yaşamda bireysel gereksinimlerini gerek fiziksel gerekse bilişsel olarak karşılayamayan bireyler kendilerini bir şekilde yetersiz hissetmektedir. Hayatı boyunca iletişim, ulaşım, eğitim-öğretim, sosyal uyum, öz bakım vb. ihtiyaçları karşılama noktasında güçlük çeken bireylere özel gereksinimli bireyler denilmektedir. Özel gereksinimli bireyler; fiziksel, çeşitli sendromlar, süreğen hastalıklar, görme, işitme, zihinsel vb. yetersizliklerin bir veya birden fazlasını yaşayabilmektedir.

Ülkemizde 20 Şubat 2019 tarihli 30692 sayılı yazı itibariyle Resmî Gazete'de yayınlanan "Erişkinler İçin Engellilik Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik" ve "Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik" içerisinde, erişkinlerin ve 18 yaş altı çocukların değerlendirilmeleri ve rapor süreçleri hakkında iki farklı yönetmeliğe tabi tutulduğu görülmektedir. "Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik" içerisinde çocuklar için özel gereksinim raporu (ÇÖZGER) hakkında ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Rapor içerisindeki değerlendirme ve sınıflandırmalar, Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)'nün 2007 yılında yapmış olduğu son düzenlemeleri içeren "Çocuk ve Gençler İçin İşlevsellik, Yetiyitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırması" (ICF-CY) sistemi esas alınarak yapılmaktadır. ÇÖZGER raporlarında özel gereksinim durumunun yazılması gerektiği özellikle vurgulanmıştır. Rapor içerisinde, bireylerin özel gereksinim seviyelerinin, sahip olunan yetersizlik oranları ile ilgili mevzuatla uyumunda ayrı bir tablo kullanılması ile ilgili yönlendirmeler de yer almaktadır.

Yönetmeliğin ekinde yer alan kılavuz içerisinde engellilik yerine özel gereksinim kelimesi kullanılmıştır. Zihinsel yetersizliğe sahip çocuklar, Bilişsel Gelişim Alanı içerisinde değerlendirilmektedir. Bu durum "Aile ve çocuk-gencin kendisi okuduğunda haysiyet örseleyebilecek ya da ön yargıya, ayrımcılığa yol açabilecek herhangi bir terim, özellikle 'zekâ geriliği' ya da 'mental motor retardasyon' (MMR) terimi kullanılmaz" şeklinde açıkça ifade edilmiştir (ÇÖZGER Özel Gereksinim Alanları Kılavuzu, 2019). Dolayısı ile, son çıkan yönetmelik itibariyle, 18 yaş altı dezavantajlı çocukların engellilik yerine özel gereksinimli çocuklar olarak ifade edilmesi daha uygun olacaktır. ÇÖZGER içerisindeki özel gereksinim düzeyleri hafif, orta, ileri, çok ileri düzeyde vb. ibareler ile gösterilmektedir. Bu düzeyler sadece oran hesaplaması ile raporda yer almaktadır.

Ülkemizde engelli sağlık kurulu raporu almış ve/veya almak için başvurmuş, Engelli Veri Sistemi'ne kayıtlı 2.511.950 özel gereksinimli birey bulunmaktadır. Bu kişiler arasında 385.313 kişi zihinsel yetersizliğe sahiptir (Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni, 2021: 3-4).

1996 yılında DSÖ tarafından Mental Retardation (MR) olarak kullanılan zihinsel engelliliğin, günümüzde zihinsel yetersizlik "Intellectual Disability (ID)" şeklinde tanımlandığı görülmektedir (World Health Organization, 2021). 2007 yılında DSÖ'nün çocuklar ve yetişkinlerin uluslararası sağlık ve maluliyet fonksiyonlarının tanımlanması ve sınıflandırılması üzerine hazırlamış olduğu kitapta zihinsel fonksiyonlar; zihinsel yetersizlik, zihinsel gerilik, mental gerilik şeklinde yer almaktadır (WHO, 2007: 48). Amerikan Zihinsel Engelliler Birliği (American Assosication Mental Retardation-AAMR) zaman içerisinde kendisini ismen Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities-AAIDD) olarak güncelleme gereği duymuştur. Bunun sebebini Parmenter (2011: 303); eskiden aptal, embesil, geri zekalı, zihinsel olarak normal olmayan, moron, zihinsel olarak yetersiz ve geri zekalı gibi kullanılan terimlerin, kullanımları sırasında alanyazında kabul edilebilir terimler olmasına rağmen, günümüzde oldukça aşağılayıcı ve kötüleyici olarak görülmesi şeklinde açıklamıştır. Bu tür rencide edici terimlerin yerine daha kabul edilebilir terimlerin kullanılmasının gerekliliği üzerinde durmuştur.

Zihinsel yetersizliğe sahip bireyler, tıp ve eğitim bilimlerinde çeşitli gruplara ayrılmaktadır. Hafif düzeyde zihinsel, orta düzeyde zihinsel, ağır ve çok ağır düzeyde zihinsel engellilik veya yetersizlik olarak tıp biliminde psikolojik; eğitim biliminde ise eğitilebilir, öğretilebilir ve ileri derecede zihinsel engellilik veya yetersizlik olarak yer almaktadır.

Zihinsel yetersizliğe sahip bireyler Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde; dört ayrı düzeyde tanımlanmıştır. Buna göre; hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip birey; zihinsel fonksiyonlar ile kavramsal, yaşamsal uyum becerilerinde ise özel eğitim ve/veya destek eğitim hizmetlerine asgari düzeyde ihtiyaç duyan, orta düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip birey; bu tür özellikler sebebi ile çeşitli becerilerde sınırlılık göstermesi nedeniyle en temel akademik, günlük yaşam aktiviteleri ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde ihtiyaç duyan, ağır düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip birey; zihinsel, yaşamsal ve kavramsal uyum becerilerindeki

birtakım eksiklikler nedeniyle öz bakım becerilerinin öğretimi de dahil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan ve çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip birey ise; zihinsel yetersizliği yanında başka yetersizlikleri bulunması sebebiyle öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamamasından dolayı yaşam boyu bakıma ihtiyacı olan birey şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2006).

DSÖ zihinsel yetersizliği; çeşitli derecelerde zihinsel yetersizliğe sahip olan kişi şeklinde tanımlamıştır (Taşhan ve Erci, 2018: 10). Zihinsel yetersizliğe sahip çocuklar, 18 yaş altı zihinsel fonksiyonlarda kavramsal, sosyal beceriler ve uyum becerilerinde, sınırlı davranışlar gösteren çocuklardır (AAMR'den akt. Tüfekçi, 2018: 49).

Zihinsel yetersizliğe sahip çocuklar, tüm çocuklar gibi aynı yaşamsal dönemlerden geçmektedir. Fakat onların dönemleri, gelişimsel olarak farklılık gösterebilmekte ve daha yavaş olmaktadır. Bu süreç bazen aylar, yıllar alabilir. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip çocuklar; orta, ağır ve çok ağır derecede zihinsel yetersizliğe sahip çocuklara göre biraz daha hızlı gelişimsel özellikler gösterebilir. Öğrenme süreçleri biraz daha kolay olmakla birlikte, bilgiyi hafızada tutma durumları da biraz daha uzundur. Akıl yürütme, mantık ilişkisi kurabilme, soyut kavramlar, akademik beceriler üzerine yaşdaşlarına göre zorluk yaşamakla birlikte, kaynaştırma eğitiminde yer alabilirler, takım çalışmaları içerisinde sergiledikleri davranışlarla uyumluluk gösterebilirler.

2. Zihinsel Yetersizliğe Sahip Çocukların Müzik Eğitimi

DSÖ, özel gereksinimli bireylerin eğitimini; erken dönem çocukluk, ilköğretim, orta ve yüksek öğretim, yaygın ve yaşam boyu öğrenme şeklinde sınıflandırmıştır (Dünya Çocuklarının Durumu, 2013: 16).

Zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin eğitimleri için dünyada faaliyet gösteren ilk okul, Doktor Guggenbühl tarafından 1842 yılında İsveç'te açılmıştır. Dört yıl sonra 1846 yılında ise İngiltere'de bir başka okul açılmıştır. 1860 yılında ise üçüncü okul Almanya'da açılmıştır. Ülkemizde ise ilk zihinsel yetersizliğe sahip bireyler için açılan okul 1952 yılında Ankara'da açılmıştır (Topaloğlu, 2008: 30).

Müzik eğitimi, zihinsel yetersizliğe sahip bireyler üzerinde hem bireysel hem grup içi sosyal gelişimi, duygusal ve yaratıcılığın gelişimini, zihinsel ve fiziksel sağlığın korunması ve sürdürülebilirliğini, boş zamanı değerlendirme becerisinin gelişimini, temel akademik becerilerin geliştirilebilmesi ve toplum farkındalığını güçlendirmesine katkı sağlamaktadır (Scheerenberger, 1954: 23).

Ülkemizde özel eğitim kurumlarında örgün eğitim gören (kaynaştırma eğitimi dahil) 398.812 öğrenci bulunmaktadır. İlkokul düzeyinde özel eğitim veren okulların sayısı 433'tür. Okullardaki toplam derslik sayısı ise 4.239'tür. Bu okullarda eğitim veren 3.122 özel eğitim öğretmeni bulunmaktadır. 159.542 özel gereksinimli öğrenci ise eğitim görmektedir. Toplam 200 derslik kapasitesiyle 33 adet okul, hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere ilkokul düzeyinde hizmet vermekte, 206 öğretmen ise 776 öğrenciye özel eğitim vermektedir (Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2019, 20: 40).

2021 Şubat ayında "Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni"nde yayınlanan ve 2019-2020 yılında Millî Eğitim Bakanlığınca özel yaygın eğitim içerisinde yer alan Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinin sayısı 2.666'dır. Bu merkezlerde toplam 26.608 özel eğitim öğretmeni bulunmakta, 438.570 öğrenci eğitim görmektedir (Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni, 2021: 31).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın resmî web sitesinde Özel Eğitim Hizmetleri bölümü içerisinde yer alan zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin özel eğitimleri için kılavuz yayınlar bulunmaktadır. Bu yayınlar; Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP), öğretmenler için eğitim uygulamaları ile ilgili kılavuz kitaplar, kaynaştırma ve bütünleştirme ile ilgili kılavuzlar ve model kitapçıklardır (MEB, 2015).

Yapılan araştırmalar sonucunda, zihinsel yetersizliğe sahip ve otizmli çocuklar için hazırlanan Özel Eğitim Uygulama Okulu I. II. ve III. kademe haftalık ders çizelgelerinin 02.09.2019 tarihli ve 23 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı (TTKB) ile yeniden güncellendiği görülmektedir. Orta ve Ağır düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip çocukların 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılından itibaren uygulanacak ders çizelgesi aşağıda yer almaktadır:

Tablo 1. I. ve II. Kademe Haftalık Ders Çizelgesi (TTKB, 2019)

DERSLER		SINIFLAR							
		İLKOKUL				ORTAOKUL			
		1	2	3	4	5	6	7	8
ZORUNLU DERSLER	Matematik	2	2	2	2	2	2	2	2
	Okuma-Yazma	3	3	3	3				
	Türkçe					2	2	2	2
	Hayat Bilgisi	3	3	3	2				
	Günlük Yaşam Becerileri					3	3	3	3
	İletişim Becerileri	4	4	4	4	4	4	4	4
	Sosyal Beceriler	3	3	3	3	3	3	3	3
	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi				1	1	1	1	1
	Beslenme, Sağlık ve Güvenlik	5	5	5	5	5	5	5	5
	Görsel Sanatlar ve El Becerileri	3	3	3	3	3	3	3	3
	Müzik ve Oyun	3	3	3	3	3	3	3	3
	Oyun, Spor ve Fiziki Etkinlikler	3	3	3	3				
	Spor ve Fiziki Etkinlikler					3	3	3	3
	Kültürel ve Sosyal Etkinlikler	1	1	1	1	1	1	1	1
TOPLAM DERS SAATİ		**30**	**30**	**30**	**30**	**30**	**30**	**30**	**30**

Tablo 1'de ilkokul ve ortaokul sınıflarında zorunlu dersler içerisinde haftada 3'er saatlik Müzik ve Oyun dersinin yer aldığı görülmektedir. Kültürel ve Sosyal Etkinlikler ise haftada 1'er saat yer almakta, ilgili kararda bu etkinliklerin nasıl ve ne şekilde yapılacağı ile ilgili bilgilere ayrıntılı bilgilere yer verilmektedir. Örnek kültürel ve sosyal etkinlikler listesi de yine burada yer almaktadır. Altmış iki maddelik liste içerisinde müzik ile ilgili "Şarkı söyleme", "Koro çalışması yapma", "Şarkılı oyunlar oynama (ront vb.)", "Müzik aletlerini tanıma", "Müzik aleti çalma", "Bando çalışmalarına katılma" gibi etkinlikler bulunmaktadır.

Tablo 2. III. Kademe Haftalık Ders Çizelgesi (TTKB, 2019)

DERSLER		SINIFLAR			
		9	10	11	12
ZORUNLU DERSLER	Matematik	2	2	2	2
	Türkçe	2	2	2	2
	Bağımsız Yaşam Becerileri	3	3	3	3
	İletişim ve Sosyal Beceriler	3	3	3	3
	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	1	1	1	1
	Beslenme, Sağlık ve Güvenlik	5	5	5	5
	Görsel Sanatlar	1	1	1	1
	Müzik ve Oyun	2	2	2	2
	İş ve Beceri Uygulamaları	8	8	8	8
	Spor ve Fiziki Etkinlikler	3	3	3	3
TOPLAM DERS SAATİ		**30**	**30**	**30**	**30**

Tablo 2'de Orta - Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizliği / Otizmi olan çocuklar için III. kademe (9.-12. sınıflar) haftalık ders çizelgesi içerisinde Müzik ve Oyun dersinin zorunlu dersler içerisinde yer aldığı ve haftada 2'şer saat olarak verildiği görülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında Orta-Ağır Zihinsel Yetersizliğe Sahip ve Otizmli öğrenciler için I. II. ve III. Kademe öğretim programları geliştirilmiştir. Her bir program içerisindeki dersler için öğretim programları oluşturulmuştur. Müzik ve Oyun dersi için üç kademe için de ayrı ayrı program kitapçığı hazırlanmıştır. Öğretim programı yapısı; Dinleme-Söyleme-Çalma, Müziksel Algı ve Bilgilenme, Oyun ve Hareket, Müzik Kültürü ve Müziksel Yaratıcılık şeklinde oluşturulmuş, her biri için ayrı ayrı amaç, hedef ve yöntemler belirlenmiştir. Müzik ve Oyun dersi öğretim programı kitapçıklarında ayrıca, öğretim programının uygulanma süreci, amacı, öğrenme ve öğretme yaklaşımları, ölçme-değerlendirme, uygulamada dikkat edilmesi gereken hususlar, öğretim programının yapısı, davranış hedefleri ve örnek öğretme-öğrenme süreci yer almaktadır. Her bir kademe için birbiri ile bağıntılı olarak hazırlanan kitapçıkta dersin program yapısı ortak olup, içerik, yöntem ve hedef kazanımlar farklılıklar göstermektedir.

Kitapçıkların içerisinde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanarak derslerin işlenmesi gerekliliği vurgulanmış, öğrencinin bireysel özel-

likleri, performansları ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulması gerekliliği belirtilmiştir. Ayrıca, BEP hedeflerinde öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi ile bilişsel, bedensel ve sosyal özellikleri dikkate alınarak, eğitim sürecinde bilgi - iletişim teknolojilerinden mümkün mertebe yararlanılması, ders işlenişinde ve ders içi uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmesi ve bu araçların etkin bir şekilde kullanılması, Müzik ve Oyun dersinde öğretmen tarafından öğrenci gelişiminin sürekli olarak izlenmesi ve öğrenme alanlarının her birinde sınıf içi gözleme dayalı bir değerlendirme yapılmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Her öğretim yılının başında bir önceki yılın hedef ve davranışları dikkate alınarak Müzik ve Oyun dersi için de öğrencinin geriye yönelik öğrenme haritasının çıkarılması gereklidir. Öğrenme haritası aracılığıyla, öğrencilerin edinimsel ve becerisel eksikliklerinin veya yanlış öğrenmelerinin belirlenmesi ve giderilmesi sağlanmalı, ölçme-değerlendirme çalışmalarında ise becerilerin ne ölçüde kazanıldığını sınamayı sağlayacak uygulamalar ve öğrenmeye yönelik deneyimler oluşturulmalıdır. Özellikle öğrencileri ders esnasında anlık olarak gözlemleme, izlemeler sonucunda değerlendirmede bulunma ve yönlendirme de önem taşımaktadır. Süreç içindeki ölçme ve değerlendirme çalışmalarında öğrenmede eksiklikler ve yanlışlıklar belirlendiğinde bu eksikliklerin giderilmesi ve yanlışlıkların düzeltilmesine yönelik düzenlemelerin yapılmasına dikkat edilmelidir. Öğrenme sürecinin sonunda yapılacak olan ölçme ve değerlendirme; hedeflerin ne düzeyde gerçekleştiği, hedeflenen bilgi ve becerilerin ne ölçüde edinildiği ile ilgili bilgi edinmemizi sağlar.

Dersin ölçme ve değerlendirmesinde (sonuç değerlendirmesinde), hedeflerin ders içeriğiyle dengeli olmasına dikkat edilmesi gerekir. Orta-ağır zihinsel yetersizliğe sahip ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere yönelik Müzik ve Oyun Dersi Öğretim Programında ön değerlendirme, süreç değerlendirme ve sonuç değerlendirmede ağırlıklı olarak öğrenciler alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmektedir. Bu tür öğrencilere yönelik Müzik ve Oyun Dersi Öğretim Programında öğrenciyi ölçme ve değerlendirme araçları olarak gözlem formu, informal ölçü araçları ve kontrol listeleri kullanılabilir (MEB, 2018).

Zihinsel yetersizliğe sahip çocuklar bilişsel düzeyleri ve uyum sağlama becerilerindeki eksiklikleri gereği, akademik becerilerde güçlükler, bunlara bağlı olarak birtakım sosyal-duygusal, davranışsal sorunlar yaşayabilmektedir. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip çocuklar ise sahip oldukları zekâ puanlarıyla ilişkili olarak (50-70 ZP) orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip

bir çocuğa oranla özel gereksinimleri farklılık gösterebilir. Örneğin, öz bakım becerisini öğrenebilme durumu hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip bir çocuk için daha az zaman gerektirebilir. Akademik beceriler, sosyal uyum becerileri de bu durum için geçerlidir. Ancak bu noktada her çocuğun kendine özgü gelişimini göz önünde bulundurmak gerekir. Bu yüzden müzik öğretiminde BEP üzerinde özellikle durulmalıdır.

3. Zihinsel Yetersizliğe Sahip Çocuklara Müziği Öğretmedeki Temel Yaklaşımlar

Çocuklar için müzik; zaman zaman bir eğlence aracı, zaman zaman ise öğrenmeyi kolay ve zevkli bir hale dönüştürebilen, başarıyı destekleyici bir araç niteliğindedir. Kelime dağarcıklarını, değerleri, harfleri, sayıları müzik ile öğrenebilir, hafızalarını yine müzik ile güçlendirebilirler. Beden farkındalığı, müzik ile ritmik hareket ederek (dans ederek) gelişir, yaşdaşları ile uyum becerileri yine müzik aracılığı ile güçlenir. Her çocuk gibi hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip çocuklar da müzik aracılığıyla kendilerini ifadede kolaylık yaşarlar. Özellikle kaynaştırma eğitiminde yaşdaşları ile uyum becerilerinde müzik etkili bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Müzik dersleri de yine bu minvalde önemli bir yerdedir.

Müzik eğitiminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip çocukların eğitiminde kullanılması, onların farklı deneyimler edinmesine olanak sağlamaktadır. Hem keyifli hem de başarı hissini daha yoğun yaşayabilecekleri müziksel aktiviteler ile kendilerini daha özgür hissedebilecekleri söylenebilir. Gerçekleştirilecek olan müzikal aktiviteler, onların, sosyal, fiziksel ve zihinsel gelişimlerine katkıda bulunmakta, özgüven ve başarı eksikliği hissettikleri diğer alanlarda da kendilerine güvenmelerini sağlamaktadır. Dolayısı ile bu durum başarı düzeylerini arttırmaktadır. Özellikle hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip çocukların sosyal becerilerinde, başarı hissini yaşayabilmeleri açısından müzik ve müzik eğitimi önem taşımaktadır. Sahip oldukları potansiyellerini en üst seviyede kullanabilmeleri, yaşanılan başarı hissi ile doğru orantılıdır. Başarı hissi, onların sahip oldukları potansiyeli en üst seviyede kullanmalarına sebep olmaktadır.

Henry (1951: 52); zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin, başarılı oldukları ya da takdir ya da övgü aldıkları etkinlikleri takip ettiğinden bahsetmiştir. "Müzik onların sosyal becerilerini geliştirmelerinde önemli ölçüde katkı sağlamaktadır" (Henry, 1951: 69). Böylelikle, müzik dinlerken alkış ile eşlik etme, sınıf

içi bir şarkıya topluca eşlik etme veya müzik ile ilgili aktivitelerde yer alma gibi etkinliklerde öğretmeninin takdirini hisseden öğrenci dersin kazanımlarını daha kolaylıkla yerine getirebilmektedir. Bu durum onların motivasyonlarını olumlu yönde etkileyecek, öğrenme böylelikle daha kolay ve zevkli bir hâle dönüşecektir. Çünkü her çocuk gibi zihinsel yetersizliğe sahip çocuklarda da temelde güvenlik duygusu ihtiyacı, bir aidiyet duygusu, bir birey olma duygusu, yaşdaşları gibi zihinsel engelli çocukta da belirginlik gösterir.

Scheerenberger (1954: 23), müzik eğitimi içerisinde verilmesi gereken dört temel müzikal aktiviteden bahsetmiştir. Bunlar; vokal (ses, şan), ritmik, enstrümantal ve müzikal etkinliktir. Müzik öğretmeni hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip bir çocuk ile ileri düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip bir çocuğa aynı yöntemi uygulamamalıdır. Sahip oldukları zekâ puanına göre akademik becerileri de göz önünde bulundurarak öğrencinin donanımına uygun bir yöntem geliştirebilir. Gerekirse farklı kaynaklar ve farklı materyaller ile dersi zenginleştirebilir.

Tecimer ve Doğan (2017: 995), hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip çocukların öğretim programına göre hazırlanıp uygulanan müzik dersinin, öğrencilere müzikal davranışları kazandırılmasının yanı sıra müzik dinleme alışkanlığının edinilmesinde de etkili olduğundan bahsetmiştir. Kitle iletişim araçlarından radyo, müzik çalar ve/veya dinleti, konser vb. performans yoluyla sınıf içerisinde öğrencilere müzik dinletilmesi, okul etkinlikleri ile dinleme ve eşlik etme katılımlarının sağlanması gerekmektedir. Okul dışı dinleti ve konserlere geziler düzenlemek, müziksel becerilerinin gelişiminde olumlu katkı sağlanmış olacaktır.

Özel eğitimde hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip çocuklara müziği öğretmek; şarkı söyleme (ezber), müzikli drama, halk dansları ve halk şarkılarını içeren oyunlar, ritimsel egzersizler, çeşitli müzik türlerini ve popüler şarkıları dinlemek ve söylemek, televizyon ve radyo şovlarında yer almak, radyo ve gramofon dinlemek gibi aktiviteler ile; ritmik yürüme, koşma, zıplama, tırmanma, el çırpma, itme, çekme, esneme gibi fiziksel eğitim ve içeride ve dışarıda oynanan oyunlar ile mümkün olabilir (Showe, 1962: 30-33).

Müziği öğretmek soyut veya sözlü yöntemlerden ziyade somut ve gerçekçi yöntemlerle olmalıdır. Bunun için çeşitli öğretim materyallerinden özellikle görsel- işitsel materyallerden faydalanılabilir. Sık tekrarlar eşliğinde müzikte beden kullanımı (body percussion), renklerle müzik öğretimi (notaları çizmek yerine nota şeklinde kesilmiş renkli kartonlar vb.), müzik aletleri (Orff) vb.

aracılığıyla müzik öğretilebilir. Bu tür yaratıcı yöntemler öğrencinin bilişsel ve motor becerilerine katkı sağlayacaktır.

Oyunlaştırma temelli ve öğrenmeye güdüleyici yaklaşımın etkinliği, hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip çocuklar için planlanan müzik etkinliklerinde önemlidir. Toplu çalma çalışmalarında kişilik zedeleyici ve baskıcı davranılmamasına özen gösterilmesi duygusal gelişim açısından önemli olan bir diğer husustur. Çocuklar yardım almaya ihtiyaç duyduklarında aile katılımı esasıyla gerekli destek, rehberlik ve yakınlık sağlanarak müzik dersleri yürütülebilir (Tecimer ve Doğan, 2017: 996).

Tibbetts (1963: 39-41); öğretmenin de içerisinde yer aldığı zihinsel yetersizliğe sahip çocuklara yönelik müzik eğitimi programında, seviyelerini geliştirmek, duygusal olarak rahatlatmak, fikirlerini yaratıcı bir şekilde ifade edebilme becerilerini geliştirmek, boş zamanlarında rahatlama alışkanlıkları edindirmek ve sosyal yaşamlarında anlamlı bir şekilde arkadaşlık kurabilmek gibi amaçların yer alması gerektiğinden bahsetmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda özel eğitimde müzik eğitimi; dinleme-söyleme, müziğe göre ritmik şekilde hareket etme ve müzik aletleri çalma yöntem veya tekniklerini içeren bir eğitim şeklidir. Bir müzik programında yer alan araçlar; oto-arp (autoharp), melodik ziller, titreşimli ziller, davullar, çembalolar ve ziller, kum blokları, çubuklar, trampetler, ton blokları, üçgen ve zilli bileklikler, teyp, radyo, piyano ve kayıt cihazıdır. Müzik, özel eğitim programı içerisinde her gün on beşer dakika yer almalıdır.

1972 yılında Philadelphia'da (ABD) bir müzik okulunda hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip çocuklar için bir müzik programı uygulanmıştır. Önceleri 16 yaşın yer aldığı programda ses ve enstrümantal aktiviteler yapılırken yıllar içerisinde katılım artmış, yaş aralığı 16 yaş altı ve üstü olmak üzere her iki yöne doğru genişlemiştir. Sınıf çalışmaları zenginleştirilerek 35 çocuktan oluşan bir şehir orkestrası kurulmuştur. Programın asıl amacı çocukların rahat bir ortamda müzik yaparak yeteneklerini sergileyebilmeleri ve doğuştan gelen müzikal zekalarını tam olarak kullanarak eğitimsel ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunmaktır. Orkestrada çalınan enstrümanlar arasında piyano, davullar, çanlar, üçgenler, ziller, kanuna benzer bir çalgı olan zitherler ve autoharplar bulunmaktadır. Her bir parti müziğe eklenmiş ve orkestra şefi tarafından yönetilmiştir. Sık sık düzenlenen provalar ile nota okuma zorunluluğu ortadan kaldırılmıştır. Repertuvarda çok kısa süreli eserler yer almıştır. Bu teknik ve yöntemler müzik eğitimi programı içerisinde yer almıştır (Levin ve Levin, 1972: 31).

Zihinsel yetersizliğe sahip çocuklar bilgiyi hafızada tutabilmede güçlük yaşamaktadır. Kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe bilgiyi aktarmada çekmektedirler. Müzikte işitsel algılama ise her birey gibi onlar için de duyumsal bir özellik olduğundan sesleri ayırt edebilme, ses-nesne, ses-hareket, ses-duygu ve durum ilişkisi kurabilme durumları anlık olarak kendisini gösterebilmektedir. Bir müzik aletinin sesini görseli ile eşleştirebilme, hızlı veya yavaş tempolu bir müziği beden hareketleri ile ifade edebilme, lirik veya neşeli bir müziği duygu durum göstergeleri (mutluluk, mutsuzluk, gülme, ağlama vb.) ile ayırt edebilme, çevresel sesleri (doğa olayları, trafik, hayvan, insan sesleri vb.) algılayabilme ve ayırt edebilme kabiliyetine sahiptirler. Dolayısı ile müziği öğretmekteki en temel yaklaşımlardan biri ses ögesini kullanmak olmalıdır. Birebir öğretim ortamında dinleme-söyleme, dinleme-çalma ve dinleme-gösterme şeklinde sesi veya müziği algılamaları güçlendirilebilir.

BEP göz önünde bulundurularak bireye özgü olarak hazırlanan müzik derslerinde öncelikle müzik, toplu işlenmekten ziyade birebir işlenmelidir. Birlikte şarkı söyleme etkinlikleri toplu olarak verilebilir. Zihinsel yetersizlik düzeyi her ne olursa olsun toplumsal uyum becerilerini kuvvetlendirmek adına ilk önce çevresel sesleri algılama düzeylerinin arttırılmasına yönelik müzikal çalışmalar yapılması önemlidir. Çevremizde duyduğumuz sesler, çeşitli görseller veya canlandırmalar ile öğrenciye sunulmalıdır. Müzik ve Oyun dersi içerisinde de bu yöntem izlenebilir.

4. Teknoloji Desteği ile Müziği Öğretmek

Hızla gelişen teknoloji, özel eğitim ve müzik alanında da öğrenim süreçlerini etkili ve en kısa biçimde olmasına büyük katkı sağlamaktadır. Çeşitli yazılımlar aracılığıyla oluşturulan ve geliştirilen bilgisayar destekli dijital öğretim materyalleri, gerek hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip çocukların müziği öğrenmelerinde, gerek ise özel eğitim öğretmenlerinin eğitim programlarını daha kolay ve rahat bir şekilde işleyebilmelerine destek olması açısından olumlu derecede katkı sağlamaktadır. Ayrıca bu tür materyaller dersleri daha eğlenceli ve etkili kılmaktadır.

1997 yılında, 1990 tarihli Engelli Bireyler Eğitim Yasası (IDEA), BEP hazırlanırken yardımcı, destek teknolojilerin (AT) dikkate alınmasını gerektirecek şekilde değiştirilmiştir. 2004 yılında ise yardımcı, destek teknolojilerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitim programlarına dahil edilmesi gerekliliğinin altını çizmiştir. Müzik eğitimi derslikleri ve toplulukları IDEA kapsamına alınmıştır. Destek teknoloji; özel gereksinimli çocukların işlevsel yetenekle-

rini artırmak, sürdürmek veya bu yeteneklerini geliştirmek üzere kullanılan herhangi bir unsur veya ürün sistemi olarak tanımlanmaktadır. Destek teknolojiler, özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim içeriklerine ve bilgisayar temelli müzik öğretimine erişmeleri için bir kanal görevi görür (McCord, ve arkadaşları, 2010).

Elde edilen bilgiler doğrultusunda, destek teknolojilerin özel gereksinimli bireylerin eğitimi için kullanımı hakkında yapılan araştırmaların 1981 yılından günümüze dek sürdüğü söylenebilir. Yapılan araştırmalar içerisinde Mikrobilgisayar/Mikrodisk teknolojisinin özel gereksinimli bireylerin eğitiminde kullanımı (Thomas, 1981), Kelime sorunları yaşayan zihinsel yetersizliğe sahip çocuklar için A CAI Programı (Jaspers ve Lieshout, 1994), Aileler ve Profesyoneller için Interaktif CD-ROM Teknolojisi (Hourcade ve Parette, 2001), Özel Bir Web Tarayıcısı Kullanarak Zihinsel Engelli Bireyler için Bağımsız İnternet Erişimini Geliştirme (Davies, Stock ve Wehmeyer, 2001), Zihinsel yetersizliğe sahip çocukların dil-konuşma bozukluğu için akıllı robot tasarımı (Lee ve Hyun, 2015), Özel Eğitim Öğrencilerine Yönelik Oyun Tabanlı 3D Sanal Dil Öğrenme Ortamlarının Etkili Öğrenme Tasarımı (Lan, Hsiao ve Shih, 2018) yer almaktadır.

Türkiye'de özel gereksinimli bireyler için üretilen bilgisayar programlarının yanı sıra hayatı kolaylaştıracak birçok çalışma da mevcuttur. Zihinsel yetersizliğe sahip bireyler için yapılan çalışmalar arasında; Uçar'ın (2007) yapay zekâ kullanılarak eğitim-destek araçlarının geliştirilmesi, Aruk'un (2008) ve Sakarya'nın (2011) uzaktan eğitim uygulamaları, Yalçınkaya'nın (2012) web desteği ile oluşturulan uzaktan eğitim sistemiyle sosyal beceri öğretiminin bilgisayar ortamında geliştirilmesine yönelik çalışması yer almaktadır. Yılma Şakalar (2017) tarafından ise hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip çocukların müzik eğitiminde kullanılabilmesine yönelik dijital öğretim materyali geliştirilmiştir.

2010 yılında Avrupa'nın batısında; müzik eğitimcilerinin BEP sürecine katılımları, müzik sınıfında kullanılabilecek teknoloji destekli cihazlar hakkındaki bilgileri ve destek teknolojilerin özel gereksinimli öğrencilerin müzik eğitime katkısına ilişkin algıları üzerine yapılan bir araştırmada, çeşitli uyarlanabilir klavyeler, işaretleme aygıtları, dokunmatik ekranlar ve alternatif MIDI enstrümanları gibi bilgisayar ve müzik aleti yardımcıları hakkında bilgi ve beceri sahibi öğretmenlerin sayıca az olduğu ve bilgisayar ve müzik aleti yardımcılarının özel eğitim müzik eğitiminde çok önemli bir yeri olduğu sonucuna varılmıştır (McCord ve arkadaşları, 2010).

Öğretim materyali olarak öğretim ortamında öğrenci etkileşiminin en yüksek olduğu materyal türü bilgisayar yazılımlarıdır. Bireysel öğrenme düzeylerine uygun şekilde öğrencilerin bilgileri öğrenmelerine olanak sağlar. Görsel-işitsel materyallerin bir arada öğrenciye sunulması, öğretimsel etkinliğin arttırılmasını sağlayan diğer bir faktördür. Müzik öğretiminde teknoloji destekli materyallerin kullanılması, derse karşı ilgi ve isteklerin arttırılmasında, müzik öğretiminde yer alan kuramsal bilgilerin öğretimini kolaylaştırmada ve öğretmen tarafından zamanın etkili ve verimli kullanılmasını sağlamaktadır. (Şahin ve Yıldırım, 1999: 26; Halis, 2002: 129'dan Akt. Şen, Şentürk, 2014: 170).

Bilim dünyasında her geçen gün daha da geliştirilen bilgisayar destekli dijital öğretim materyallerinin, örgün eğitimde olduğu kadar özel eğitimde de kullanıldığını görmekteyiz. Özel eğitimin gerektirdiği tüm alt eğitimler materyal desteği ile yapılmaktadır. Kazandırılması hedeflenen beceriler, bilgisayar destekli dijital öğretim materyalleri ile daha etkin ve hızlı bir şekilde öğretilebilir. Konu ile ilgili kullanılan dijital öğretim materyalleri, somut materyaller ile desteklendiğinde özel eğitimde daha etkili olmaktadır. Dolayısı ile özel eğitim öğretmenleri gerek dijital gerek ise somut olsun, her tür materyali öğretim yöntemlerine dahil etmelidir. Çünkü özel eğitimde materyal kullanımı, bilgiyi en yalın ve net bir şekilde aktarmak açısından bir gerekliliktir.

Animasyon aracılığı ile birçok konunun daha açık ve net bir şekilde ifade edilmesi, karmaşık görünen bilgilerin daha basit bir şekilde algılanmasını sağlamaktadır. Dolayısı ile öğretim materyallerinde animasyon kullanımı, öğrenimin daha kolay, etkili ve hızlı bir şekilde sağlanmasını kolaylaştırmaktadır. Özellikle özel eğitimde müzik eğitiminin içerisinde bilgisayar destekli dijital öğretim materyallerinde animasyon, ses ile desteklendiğinde daha çok duyu organının kullanılması ile öğrenimi kolaylaştırmakta, konu üzerindeki ilgiyi yoğunlaştırmaya yardımcı olmaktadır.

Dijital öğretim yazılım veya materyallerinde animasyonlardan yararlanılması eğitim-öğretimi daha ilgi çekici hale getirmektedir. Animasyonların eğitici değerinin olduğu düşünülürse, hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip çocukların eğitim sürelerince kullanılması özel eğitimde verimin artmasına yardımcı olabilir. Böylelikle eğitim yazılımları içerisine animasyon eklenmesi bu çocukların işlenen dersi somut olarak daha iyi kavramalarını sağlamaya etkendir. Böylece, işitsel ve görsel uyaranlara hitap ederek öğrenme daha kalıcı hale getirilebilir, öğrenim süresi daha etkili ve verimli kullanılabilir. Bilgisayar destekli müzik yazılımları, müzik eğitimi konularında gerek öğretmen gerekse öğrenci açısından eğitimi-öğretimi kolaylaştırmada önemli rol oynamaktadır.

5. Covid-19 Sürecinde Zihinsel Yetersizliğe Sahip Bireylerin Eğitimi

Pandemi sürecinde, zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin sağlık, ruh sağlığı ve eğitim hizmetlerine erişim ciddi şekilde kesintiye uğramıştır (Nygren ve Lulinski, 2020: 1). Birçok okul, 2019-2020 eğitim yılı itibariyle kapılarına yüzyüze eğitime kapatmış, uzaktan eğitime geçmiştir. Özel gereksinimli bireyler de ön hazırlıklar yapılamadan aniden uzaktan eğitime tabi tutulmuştur ve birçok zorluk yaşamışlardır (Thompson ve Nygren, 2020: 258). Teksas Eğitim Ajansı (TEA) pandemi sürecinde 2020 Temmuz'dan itibaren özel eğitimde uzaktan Covid-19 desteği sunmuştur. Böylelikle, özel gereksinimli öğrenciler birçok kaynak ve bilgiye rahatlıkla ulaşım sağlanmıştır. Bunlar içerisinde özel eğitim kaynakları, malzemeleri, konuşma terapisi ve diğer özel hizmetlerdir (TEA, t.y.). Ağustos 2020'de rehber bir kitap yayınlanmış ve okullar açılır ise özel eğitimin ne şekilde yürütüleceği hakkında öğrencilere ve ailelere bilgi verilmiştir. Eğer uzaktan eğitime devam edilirse "Teksas Home Learning 3.0" üzerinden eğitim alabilecekleri belirtilmiştir (TEA, 2020).

Ülkemizde ise 2020 yılı Mart ayından itibaren kendisini gösteren Koronavirüs pandemisi sebebiyle eğitim 2019-2020 bahar dönemi ve 2020-2021 eğitim öğretim yılında ise tam olarak uzaktan eğitim şeklinde yürütülmüştür. Gerek Millî Eğitim gerekse üniversitelerde yürütülen uzaktan eğitim kapsamında öğrenciler çeşitli dijital ortamlar aracılığıyla (Millî Eğitimde EBA, üniversitelerde uzaktan eğitim sistemleri, ZOOM, MS TEAMS, Camtasia vb.) eğitim öğretime senkron veya asenkron devam etmek durumunda kalmıştır. Yükseköğretim kurumu olan üniversitelerde birçok özel gereksinimli birey herkes gibi uzaktan eğitim yolu ile eğitimine devam etmiştir. Özel gereksinimli öğrenciler için ayrı eğitim modülleri oluşturulmuş, özellikle müzik alanında eğitim gören öğrenciler için her bölüm kendine özgü yöntemler geliştirmiştir. Bu yöntemler arasında ders içi ve dışı çalışmalar ve öğrencilerin kendi donanım ve becerilerine uygun sınav yöntemleri yer almaktadır. 2021-2022 eğitim öğretim yılında ise Alanya Hamdullah Emin Paşa Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İstanbul Gedik Üniversitesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nin birinci ve ikinci öğretim programlarında yer alan derslerinin en fazla %40›ının hem örgün öğretim hem de uzaktan öğretim yoluyla; en fazla %40›ının ise sadece uzaktan öğretim yolu ile verilebileceği YÖK tarafından karar altına alınmıştır. Dolayısı ile bu üniversitelerin ilgili eğitim-öğretim yılında hibrit (hem uzaktan hem örgün) olarak eğitim verebileceği söylenebilir.

Türkiye Engelsiz Bilişim Platformu 2020 yılında Covid-19 sürecinde uzaktan eğitimde özel gereksinimli öğrencilerin durumu, uzaktan eğitim sürecinde yaşanılan sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerileri üzerine bir rapor yayınlamıştır. Pandemi sebebiyle ülke genelinde karar kılınan uzaktan eğitime geçilme sürecinin hemen başında uzaktan eğitimde özel gereksinimli öğrencilerin yaşadığı sorunların belirlenmesi ve çözümlenmesine katkı sağlamak amacıyla öğrencilere "Engelli Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sürecini İzleme Formu" isimli bir ölçme aracı uygulanmıştır. Tespit edilen konular ilgili kurumlara bildirilmiş ve eğitimin geliştirilmesine önemli katkı sağlamıştır.

Türkiye'de eğitim-öğretimin uzaktan eğitim ile yürütülmesi ile birlikte, eğitim görmekte olan özel gereksinimli öğrencilerin mevcut durumu oldukça önemli bir hal almıştır. 2019 veri incelendiğinde, yükseköğretim sistemine kayıtlı 47.751 özel gereksinimli öğrenci içerisinde (YÖK, 2020), özel eğitim kurumlarında eğitim gören (kaynaştırma eğitimi dahil) 398.812 öğrenci bulunduğu görülmektedir (MEB, 2019). Kalaç, Telli ve Erönal (2020:5), özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ne şekilde dahil olduklarının tespit edilmesinin, uzaktan eğitimin onlar açısından olumlu veya olumsuz yanlarının ortaya konulmasının, varsa sorunların saptanarak çözüm geliştirilmesinin oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır.

Türkiye Engelsiz Bilişim Platformu'nun 2020 yılında yapmış olduğu araştırmada; 150 kişiden 69'unun özel eğitim gören öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Bu öğrenciler arasında 35'i ilkokul ve ortaokul düzeyindedir. İlkokul, Ortaokul ve Lise eğitimi gören zihinsel yetersizliğe sahip toplam 5 kişi ankete katılmıştır. Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin uzaktan eğitimde bilgisayar kullanmayı tercih etmediği, özellikle mobil araçları ve televizyonu kullandıkları gözlemlenmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin, uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları araç dağılımı incelendiğinde, ilköğretim öğrencilerinin (ilkokul ve ortaokul) mobil (cep telefonu ve tablet), ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerinin ise bilgisayar kullanımını, diğerlerine göre daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Zihinsel yetersizliğe sahip olan öğrenciler ise ilkokul ve ortaokul olmak üzere EBA altyapısını kullanmışlardır. Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin diğer özel gereksinimli öğrencilere göre daha az sayıda olmasına rağmen uzaktan eğitim platformunda erişilebilirlikte daha fazla zorluk yaşadığı elde edilen veriler arasındadır. Uzaktan eğitim sürecinde ekran okuyucu ve görsel izleme araçlarını kullanmıştır. Paylaşılan dökümana erişimde sorun yaşamışlar fakat video ve ses içeriklerine ulaşmakta sorun yaşamamıştır. Yaşanan bir diğer zorluk ise ölçme ve değerlendirme araçlarına

ulaşamama yönündedir. Çevrimiçi platformda canlı gerçekleştirilen derslerde öğretmen ve sınıf arkadaşları ile iletişim kurmakta güçlük çekmiş veya iletişim kuramamıştır. Senkron derslerde eş zamanlı paylaşılan ders materyallerine erişemedikleri görülmüştür. Uygulanan anket sonucunda, sadece görme yetersizliğinin yanında, dil ve konuşma, ortopedik, zihinsel, ruhsal ve duygusal yetersizlikleri ağır düzeyde bulunan öğrenciler için uzaktan eğitim sürecinde, veliler, uygun içerik ve erişilebilirliğin olmadığını, ayrıca bireyleri rehabilite edebilecek uygun eğitim destek programlarının hazırlanması gerektiği sonucu da ortaya çıkmıştır.

Özsaygı 2020 yılında, Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde verilen bireysel eğitimlerin sanal ortamda veya evlerde bire bir verilmesinin sağlanması gerektiğinin altını çizmiştir (Engelliler Konfederasyonu, 2020). Fakat pandemi sürecinde bu tür merkezlerin maalesef bu tür hizmetler veremediğini söylemek mümkündür. Ülkemizde yarı kısıtlamaların olduğu süreçte dahil özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri hizmet vermeye devam etmiştir.

6. Sonuç

1990 yılı ve öncesinde çoğunlukla zihinsel engellilik, zihinsel gerilik, zihinsel özürlülük, mental retardasyon vb. tanımlamaların literatürde yer aldığı, zamanla çeşitli kurum ve kuruluşların yasa, yönetmelik ve yönergelerinde yapılan düzenlemeleri ile birlikte zihinsel yetersizlik olarak değiştiğini görmekteyiz. Ülkemizde 1995 yılından itibaren yapılan çalışmalarda da zihinsel yetersizlik teriminin literatürde sıklıkla kullanıldığı görülmesine rağmen zihinsel engelli terimi de karşımıza çıkmaktadır. 1996 yılında Dünya Sağlık Örgütü, Mental Retardasyon (MR) olarak kullanılan zihinsel engellilik terimini, zihinsel yetersizlik olarak güncellemiş, 1876 yılından günümüze dek faaliyette olan Amerika Zihinsel Engelliler Birliği (AAMR) kendisini ismen Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (AAIDD) olarak güncelleme gereği duymuştur. Ülkemizde, 2012 yılında son yapılan değişiklikler ile birlikte Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde de zihinsel yetersizlik terimi yer almıştır. 2019'da ÇÖZGER'in alan kılavuzu içerisinde özellikle engellilik terimi yerine özel gereksinim teriminin kullanılması, mental motor retardasyon, zekâ geriliği gibi terimler yerine zihinsel yetersizlik teriminin kullanılması gerekliliğinin üzerinde durulmuştur.

Yapılan bu güncellemeler ile birlikte tüm kamu, kurum ve kuruluşların yasa, yönetmelik, yönerge veya çeşitli yazılı bilgi ve belgelerinde bu tür güncellemelerin ivedilikle hayata geçirilmesi, doğacak olan anlam karmaşasının

önüne geçilmesinde önemli bir rol oynayacaktır. Bu durum sağlık alanında olduğu kadar aynı zamanda eğitim alanında da geçerliliğini sürdürmelidir.

Etkili bir eğitimin verilebilmesi, zihinsel yetersizliğe sahip çocukların eğitim düzeylerinin belirlenip çeşitli yöntem ve metodların geliştirilmesi ve en önemlisi eğitsel gelişimlerinin takibinin yapılabilmesi için, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin de istatistiksel verileri çıkarılmalıdır. Zihinsel yetersizlik türüne göre il il, bölge bölge sayısal veriler elde edilmeli, elde edilen veriler doğrultusunda hafif, orta, ileri düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip çocuklara BEP kapsamında eğitsel takipleri yapılmalıdır. Müzik eğitimi için de bu tür takiplerin yapılması alanda yapılacak olan iyileştirmelerin önünü açacaktır. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde alan uzmanı müzik eğitimcilerin istihdamı hususunda gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Böylelikle alanında uzman müzik eğitimcileri bu tür kurumlarda da çalışma imkânı bulabilirler. Müzik dersleri özel eğitim öğretmenleri ve müzik öğretmenlerinin işbirlikçi yaklaşım sergileyerek birebir çalışma ortamında, öğrencinin kendi donanımı dahilinde yürütülmelidir.

Gerek kaynaştırma gerekse özel eğitim içerisinde olsun, zihinsel yetersizliğe sahip çocukların özel gereksinim düzeyleri doğrultusunda birebir olarak verilecek olan müzik eğitiminde belirli basit ritim kalıpları, sesler veya şarkılar öğretildikten sonra, izleme raporları dahilinde belirlenen ve kendi özel gereksinim düzeyi içerisinde yer alan bir diğer öğrenci ile toplu müzikal aktiviteler düzenlenebilir. Böylelikle yaşdaş veya aynı özel gereksinim düzeyine sahip arkadaşları ile bir müzikal aktivitede yer almak sosyal uyum becerileri, bilişsel alan becerilerine katkı sağlayabilir, böylelikle başarma hissiyle birlikte özgüven gelişimi olumlu etkilenebilir.

Müzik, zihinsel yetersizliğe sahip çocukların yaratıcılık dürtüsünü harekete geçirmesinde önemli bir etkendir. Müzik aracılığı ile bu dürtü çocuğun kendini ifade edebilme yetisini kuvvetlendirmektedir. Kendini ifade edebilme olanağı sağlandığında gelişimlerinde de önemli bir yol katedilmiş olunacaktır. Müzik ile yapılan yaratıcı çalışmaların temeli duyguların ifadesi ile meydana gelmektedir. Çünkü insan anne karnında bile müzik ile iç içedir. Dolayısıyla, hayatı boyunca müziğe ilgisiz ve duyarsız kalması güç bir durumdur.

İncelenen genelgelere bakıldığında, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) çerçevesinde öğrencinin gereksinimlerine göre hazırlanıp uygulanan dersler, Talim Terbiye Kurulu'nun 11 yıldır altını çizdiği bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır.

İlkokul ve ortaokul sınıflarında zorunlu dersler içerisinde haftada 3'er saatlik Müzik ve Oyun dersinin yer aldığı görülmektedir. Kültürel ve Sosyal Etkinlikler ise haftada 1'er saat yer almakta, ilgili kararda bu etkinliklerin nasıl ve ne şekilde yapılacağı ile ilgili bilgilere ayrıntılı bilgilere yer verilmektedir. Örnek kültürel ve sosyal etkinlikler listesi de yine burada yer almaktadır. Altmış iki maddelik liste içerisinde müzik ile ilgili "Şarkı söyleme", "Koro çalışması yapma", "Şarkılı oyunlar oynama (ront vb.)", "Müzik aletlerini tanıma", "Müzik aleti çalma", "Bando çalışmalarına katılma" etkinlikler yer almaktadır.

2018 yılında Orta-Ağır düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip ve otizmli çocuklar için Müzik ve Oyun dersi ile ilgili ayrıca I. II. ve III. Kademe için öğretim programı geliştirilmiştir. Öğretim programı yapısı içerisinde yer alan ilgili bölümlerin geliştirilmesine yönelik bilimsel çalışmaların yapılması, gerek uzaktan gerekse yüzyüze eğitim için öğretim materyallerinin zenginleştirilmesi gerekmektedir. Teknolojik materyaller, mobil aplikasyonlar üretilmeli ve kolayca erişime açılmalıdır. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip çocukların kaynaştırma eğitimlerinde de bu tür çalışmalara yer verilmeli, destek eğitim metodları oluşturulmalıdır.

Eğitimde fırsat eşitliği göz önünde bulundurulduğunda; zihinsel yetersizliğe sahip bireyler için uygulanacak uzaktan eğitim yöntemleri geliştirilmeli, MEB ve üniversitelerin uzaktan eğitim ekipleri içerisinde özel eğitimin her alanından uzman akademisyenlerin yer alması gerekmektedir. Öğrencinin engel türüne göre BEP hazırlanmalı ve uzaktan eğitime entegre edilmelidir. Etkileşimli içerikler bireye özgü şekilde kurgulanmalıdır.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin müzik dersliklerinin fiziki koşul ve donanımları tekrar gözden geçirilmeli alanında uzman bilim insanlarının görüşleri alınarak yeniden düzenlenmelidir. Müzik dersleri ağırlıklı olarak birebir ortamda işlenmeli, sık sık performans raporları ile gelişim izlenmelidir. Özel eğitim öğretmeni ile müzik öğretmeni bir araya gelerek farklı becerileri öğretebilmede, bireye özgü ortak yöntem ve teknikler uygulamalıdır. İşitsel ve görsel algıya hitap edecek ortak aktiviteler hazırlanmalı ve öğretim yöntemine dahil edilmelidir.

Eğitim fakültelerinin özel eğitim bölümlerinde müzik öğretim stratejileri ve/veya yöntemleri ile ilgili dersler verilmeli, müzik eğitimi alan ve özel eğitim alanında çalışmak isteyen öğrencilerin seçimine açılmalıdır. Böylelikle özel eğitim müzik eğitimi alanında uzman öğretmen ve akademisyenler yetişecek, özel eğitim kurumlarında müzik alanında uzman öğretmenler yer alacaktır.

Lisansüstü düzeyde eğitim-öğretim içerikleri de bu minvalde çeşitlenecek, disiplinlerarası çalışmaların önü açılacaktır.

Kaynakça

Aruk, İ. (2008). *Bilişim Teknolojilerinin Zihinsel Engellilerin E-Eğitiminde Kullanılması ve Örnek Bir Uygulama Geliştirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik. (2019, 20 Şubat). *Resmi Gazete,* (Sayı: 30692). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/02/20190220-1.htm

Davies, K. D., Stock, S. E. and Wehmeyer, M. L. (2001). Enhancing independent internet access for individuals with mental retardation through use of a specialized web browser: A pilot study. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 36*(1) 107-113.

Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni. (2021, Şubat). Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Erişim adresi: www.ailevecalisma.gov.tr

Engelliler Konfederasyonu. (2020, 7 Nisan). Pandemi ve Engelliler. *Engelliler Konfederasyonu Web Sayfası.* 10.09.2021 tarihinde https://www.engellilerkonfederasyonu.org.tr/pandemi-ve-engelliler/ sayfasından alınmıştır.

Erişkinler İçin Engellilik Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik. (2019, 20 Şubat). *Resmi Gazete*, (Sayı: 30692). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/02/20190220-2.htm

Henry, F. W. (1951). *An Investıgatıon Of Basic Sociological Concepts And Academic Areas in a Curriculum For Mentally Retarded Children*. Master of Science in Education, Faculty of the School of Education The University of Southern California.

Hourcade, J. J. and Phil, P. (2001). Providing assistive technology information to professionals and families of children with MRDD: Interactive CD-ROM technology. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 36*(3; Special Conference Issue - September 2001) 272-279.

Jaspers, M. W. M. and Lieshout, V. E. C. D. M. (1994). A CAI Program for instructing text analysis and modelling of word problems to educable mentally retarded children. *Instructional Science, 22*(2): 115-136.

Kalaç, M. Ö., Telli, G. ve Erönal, Y. (2020). Covid-19 Mücadelesi Kapsamında Uzaktan Eğitim Sürecinde Engelli Öğrencilerin Durumu Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Manisa: MCBÜ Rektörlük Basımevi.

Lan, Y., Hsiao, I. Y. T. and Shih, M. (2018). Effective learning design of game-based 3d virtual language learning environments for special education students. *Educational Technology & Society, 21*(3): 213-227.

Lee, H. and Hyun, E. (2015). The intelligent robot contents for children with speech-language disorder. *Educational Technology & Society,* 18(3): 100-113.

Levin, H. D. and Levin, G. M. (1972). The trainable mentally retarded. instrumental music: A great ally in promoting self-image. *Music Educators Journal, 58*(8) 31-34.

McCord, K., Kimberly, A. and Emily, H. (2010). Music educators' involvement in the individual education program process and their knowledge of assistive technology. *Applications of Research in Music Education*, 28(2), Academic Search Complete, Erişim Tarihi: 03.05.2021.

MEB. (2015, 7 Şubat). Zihinsel Engelli Bireyler İçin Yayınlar. *Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Web Sayfası*. 05.12.2021 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/www/zihinsel-engelli-bireyler-icin-yayinlar/icerik/432 sayfasından

alınmıştır.
Millî Eğitim Bakanlığı, "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği". (2006, 31 Mayıs). *Resmi Gazete*, (Sayı: 26184).
Millî Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, "Özel Eğitim Uygulama Okulu I, II ve III. Kademe Haftalık Ders Çizelgeleri (Orta veya Ağır Düzeyde Zihinsel Engelliler/ Otizmi Olan Çocuklar)", Kurul Kararı, tarih 02/09/2019, sayı 23.
Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Orta-Ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Müzik ve Oyun Dersi Öğretim Programı, I. Kademe (1. 2. 3. Ve 4. Sınıf), Ankara: 2018.
Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Orta-Ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Müzik ve Oyun Dersi Öğretim Programı, II. Kademe (5. 6. 7. Ve 8. Sınıf), Ankara: 2018.
Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Orta-Ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Müzik ve Oyun Dersi Öğretim Programı, III. Kademe (9. 10. 11. ve 12. Sınıf), Ankara: 2018.
Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim. (2019/'20). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. Ankara: Resmi İstatistik Programı Yayını.
Nygren, M. A. and Lulinski, A. (2020). State of the science on COVID-19 and people with IDD. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities,* Research Brief, December 2020: 1-2.
Özsaygı, M. (2020). Pandemi ve Engelliler. Engelliler Konfederasyonu, Yayınlanma Tarihi: 7 Nisan 2021, Erişim Tarihi: 10. 07. 2021 https://www.engellilerkonfederasyonu.org.tr/pandemi-ve-engelliler/
Parmenter, T. R. (2011). What is intellectual disability? How is it assessed and classified?. *International Journal of Disability, Development and Education, 58*(3) 303–319.
Sakarya, A. (2011). *Zihinsel Engelli Çocuklar İçin Moodle Ortamında Bir Uzaktan Eğitim Sisteminin Geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
Scheerenberger, R. C. (1954). Presenting music to the mentally retarded. *Music Educators Journal, 41*(2) 23-25.
Showe, J. (1962). *A Guide For Teaching Educable Mentally Retarded Children in Primary and Intermediate Levels in Special Classes in New Haven, Connecticut*. Master of Science Thesis, Southern Connecticut State College.
Şahin, Y. T. ve Yıldırım, S. (1999). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Anı Yayıncılık
Şen, S. Ü. ve Şentürk, N. (2014). İlköğretim müzik öğretiminde kullanılmak üzere (programlı öğretim yöntemine göre) geliştirilen öğretim yazılımı modeli. *Millî Eğitim Dergisi*, 202:170-191.
Taşhan, S. T. ve Erci, B. (2018). Dünya'da ve Türkiye'de Engellilerin Durumu. Her Yönüyle Engellilik. Elazığ: Anadolu Nobel Tıp Kitabevleri.
TEA. (t.y.). COVID-19 Support: Special Education. *Texas Education Agency Web Sayfası*. 13.09.2021 tarihinde https://tea.texas.gov/texas-schools/health-safety-discipline/covid/covid-19-support-special-education-0 sayfasından alınmıştır.
Tecimer, B. ve Doğan, C. (2017). Eğitilebilir zihinsel engelliler ilköğretim okulu müzik dersi öğretim programının öğretmenler açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3): 993-1008.
Texas Education Agency. (2020). *Students with Disabilities Planning Supports Guidebook.* Erişim Linki:https://tea.texas.gov/sites/default/files/covid/strong_start__swd_planning_supports_guidebook.pdf , Erişim Tarihi: 01.09.2021
Thomas, A. M. (1981). Educating handicapped students via microcomputer/videodisc technology: a conversation with ron thorkildsen*. Education and Training of the Mentally Retarded,* 16(4): 264-269.

Thompson, J. R. and Nygren, M. A. (2020). COVID-19 and the field of intellectual and developmental disabilities: where have we been? where are we? where do we go?. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *58*(4) 257–261.

Tibbetts, D. G. (1963). *A Curriculum For Educable Mentally Retarded Children*. Master of Arts Thesis, The Graduate Faculty of Chapman College.

Topaloğlu, M. (2008). *Zihinsel Engelli Çocukların Uzaktan Eğitimi ve Web Tabanlı Bir Yazılım Sisteminin Geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Turan, D. (2006). *Özel Eğitimde Müzikten Yararlanmada Karşılaşılan Sorunlarla İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tüfekçi G. F. (2018). Zihinsel Engelli ve Rehabilitasyonu. *Her Yönüyle Engellilik*, Elazığ: Anadolu Nobel Tıp Kitabevleri.

Uçar, Ö. (2007). *Engelli Çocuklar İçin Yapay Zeka Tabanlı Eğitim-Destek Araçları Geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

UNICEF. (2013). Dünya Çocuklarının Durumu. *Engelli Çocuklar*. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), Ankara.

World Health Organization WHO. (2007). International Classification Of Functioning, Disability And Health: Children & Youth Version: ICF-CY. Library Cataloguing-in-Publication Data.

World Health Organization. (2021). Definition: Intellectual Disability. *World Health Organization Regional Office for Europe Web Sayfası*. 12.09.2021 tarihinde https://www.euro.who.int/en/health-topics/noncommunicable-diseases/mental-health/news/news/2010/15/childrens-right-to-family-life/definition-intellectual-disability sayfasından alınmıştır.

Yalçınkaya, Ö. (2012). *Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarda Web Destekli Uzaktan Eğitim Sistemi İle Sosyal Beceri Öğretiminin Bilgisayar Ortamında Geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Yılma Şakalar, G. (2017). *Türkiye'de Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Özel Eğitim Müzik Derslerinde Kullanılabilecek Bir Bilgisayar Destekli Müzik Ders Modülü Tasarımı (İstanbul Örneği)*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

MUSIC EDUCATION FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Günsu YILMA ŞAKALAR [2]

She was born in Edirne / Turkey in 1986. She graduated secondary, high and bachelor degree from Strings / Cello Department of Trakya University State Conservatory between 1997-2007. She completed her MA in Music Science and Technology at the Inonu University Social Sciences Institue in 2010. She obtained her MA thesis Assesment and Evaluation of Musical Perception about Trainable Children. In 2012, she worked as a research assistant in Nevsehir Haci Bektas University, faculty of Fine Arts, Department of Music and Performing Arts. Between 2012-2017, she worked as a research assistant in Yıldız Technical University, Faculty of Art and Design, Department of Music and Performing Arts. In this university, she completed PhD in Art and Design in 2017. She obtained her PhD thesis about Designing to Digital Teaching Music Material for Educable Mentally Retarted Children for Their Music Education. Since 2007, she has given many concerts with cello and rebab in the chamber orchestra members and as a soloist with various repertoire about classical, Turkish maqam and folk music. She is a national patent owner about a new production method of bridge on the strings. She also has published scientific publications, presentations at scientific conferences and projects about her research interests. These are about musical performance, technics on cello and rebab, historical musicology, special education and music, musical perception, defective children and music education. She received the title of associate professor in 2020. Now, she works at the Music Department of Fine Arts Faculty in Kahramanmaras Sutcu Imam University.

Extended Abstract

Individuals who can't meet their individualistic needs both physically and cognitively in daily life, feel themselves inadequate. Individuals who have difficulties in meeting the needs required by independent living skills are called individuals with special needs. Individuals with special needs; physical, hearing, language and speech, chronic diseases, vision, mental etc. may experience one or more of the deficiencies.

[2] Assoc. Prof. Dr., Kahramanmaras Sutcu Imam University, Fine Arts Faculty, Music Department
gsakalar@ksu.edu.tr

Intellectual disability is a situation where a person has limitations in conceptual, behavioral, social and academic skills such as problem solving, establishing cause-effect relationships, learning, reasoning and communication. Individuals with intellectual disability; mild intellectual disability (intelligence level 50-70), moderate intellectual disability (intelligence level 25-44), and advanced intellectual disability (intelligence level 24 and below). In addition, it was observed that it was classified to psychological and educational. In the educational classification, although the intelligence levels are the same; classified as trainable, teachable, and in need of clinical care.

In recent years, it is seen that the term intellectual disability has been used in many places both nationally and internationally. Individual with mild / trainable intellectual disability; It is an individual who needs special education and support education at a limited level and can be subjected to inclusive education. Compared to his/her peers, they lag behind in academic skills, adaptation skills, social skills and self-care skills. Individual with moderate/teachable intellectual disability; They are individuals who need special education and support education, have limitations in basic academic skills, and need intense social, adaptation and self-care skills. Individuals with severe/advanced intellectual disability; is a lifelong individual who needs consistent and intensive special education and support training services in all areas of life, and who needs support in conceptual, social and self-care skills. Individuals in need of very severe/very advanced/clinical care, on the other hand, are individuals who need life-long care and supervision due to their intellectual disability as well as their inability to gain self-care, daily life and academic skills in line with their intelligence level.

Children with intellectual disability go through the same life periods as all children. These periods may differ from developmentally and are slower. Children with mild intellectual disability; Although learning processes are a little easier compared to children with moderate, advanced and very severe intellectual disability, their retention of information in memory is also a little longer. They can take part in inclusive education and show compatibility with the behaviors they exhibit in teamwork. Accompanying a melody with words, keeping a rhythm, dancing, playing a musical instrument, etc. The level of participation in individual or collective musical activities is a little easier for these children.

In the process of combating Covid-19, which affected all the world in 2019, difficulties were experienced in the education with intellectual disabilities.

With transition from formal education to distance education, difficulties have been encountered all over the world due to both technical and individual equipment deficiencies. Specially, music lessons gained priority among the lessons that could not be taught in accordance with their learning outcomes, and no studies were found for children with intellectual disabilities during the pandemic period. Considering that pandemic may continue in Turkey, a distance education infrastructure should be established in accordance with special education.

There are also many musical activities for children with intellectual disabilities. Music lessons in inclusive education, music lessons in special education schools, musical activities in special education and rehabilitation centers are some of them. Music education contributes positively to the emotional development, creativity development, verbalization, emotional expression, language and speaking skills, and social adaptation skills of children with intellectual disability.

Using technology-supported methods and techniques in teaching music plays an important role in transferring information in a faster, easier and permanent way. Learning will be more enjoyable through sound systems, animation techniques and digital teaching materials. It will be effective in acquiring academic, social and self-care skills.

In this chapter, there is information about music teaching methods, requirements and technology-supported music teaching for children with intellectual disabilities. The current situation, studies on teaching music, methods and techniques have been examined and evaluated. What should be the basic approaches in music teaching, the effectiveness of the individualized education program in music teaching and the necessity of one-to-one work are emphasized. Among the suggestions are to train music educators who are experts in the field and to employ them in special education institutions, to give music education lessons separately in the special education departments of education faculties, to review the physical equipment of special education schools and to organize music lessons by taking the opinion of music experts.



OTİZMLİ ÇOCUKLARDA MÜZİK EĞİTİMİ

Orçun BERRAKÇAY [1]

1982 yılı doğumlu Orçun Berrakçay, 2004 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'ndan mezun odu. Yine aynı yıl Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilimleri Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başladı ve Temmuz 2008'de "*Müziğin Bir Yaygın Gelişimsel Bozukluk Tipi Olan Otizmde Ortaya Çıkan Problemli Davranışlar Üzerindeki Etkisi: Ritim Uygulaması Çerçevesinde Dört Örnek Olay Çalışması"* başlıklı tezini tamamlayarak mezun oldu. 2009 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilimleri Anabilim Dalı'nda doktora eğitimine başladı ve Eylül 2015'de *"Deve Güreşi Ritüellerinde Müzik ve Müzisyenlik"* başlıklı tezini tamamlayarak mezun oldu. 2011 yılında Erasmus programı kapsamında öğrenci olarak Macaristan'a gitti. Szeged Üniversitesi Juhasz Gyula Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü'nde bir yarıyıl süresince eğitim aldı. Macaristan'da bulunduğu süre içinde iki ayrı özel eğitim okulunda gönüllü olarak otizmli çocuklarla müzik çalışmaları yaptı. Temmuz 2020'den bu yana İzmir Demokrasi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Müzikoloji Anabilim Dalı'nda Dr. Öğr. Üyesi olarak çalışmalarına devam ediyor. 2019 yılından bu yana da Yaşar Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi Müzik Bölümü'nde özel gereksinimli lisans öğrencileriyle çalışmalarını sürdürüyor. Nisan 2013'de İZOT İzmir Otizm Orkestrası ve Korosu'nu kurdu. Bugüne kadar İZOT ile birlikte Türkiye'de ve yurtdışında 200'e yakın konser etkinliğinde sahne aldı. 2017 yılında İZOT Mini'nin de kurulmasıyla, çalışmalarını ortalama 60 otizmli genç ve çocukla sürdürmeye devam ediyor. Davetli konuşmacı olarak; 2012 yılında Budapeşte'de Macar Bilimler Akademisi'nde *"Music and Mu-*

[1] Dr. Öğr. Üyesi., İzmir Demokrasi Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü.
orcun.berrakcay@idu.edu.tr

sicians in Camel Wrestling Festivals in The West of Turkey", (Batı Türkiye Deve Güreşi Festivallerinde Müzik ve Müzisyenlik) ve İzmir TOBAV'da *"Macaristan'da Müzik Eğitimi, Halk Müziği, Halk Dansları"*, 2015 yılında Gaziantep'te *"Otizmli Bireylerde Müzik Etkinliği",* 2016 yılında Kanada'nın Vancouver şehrinde düzenlenen ANCA Dünya Otizm Festivali'nde *"The Effects of Cooperative Musical Performance to The People With Autism: IZOT Izmir Autism Orchestra and Choir Case Study",* 2017 yılında İstanbul'da *"Hayallerin Ötesinde"* TEDX Sunumu, 2019 yılında Manisa Celal Bayar Üniversitesi'nde *"Güzel Sanatlarda Engelsiz Eğitim & İZOT İzmir Otizm Orkestrası ve Korosu"*, Yunanistan'ın Alexandroupolis şehrinde düzenlenen IAMA International Autism Meeting'de *"Music and Autism Spectrum Disorders"*, Antalya'da düzenlenen Birlikte Daha İyiye Projesi Ulusal Paydaş Toplantısı'nda *"Müzik ve Otizm"* ve 2020 yılında TED Üniversitesi tarafından düzenlenen Eğitimde Fark Yarat Online Semineri'nde *"Özel Çocuklarla Fark Yaratmak: Müzik ve Otizm"* başlıklı sunumlar yaptı. Covid-19 pandemi sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından özel gereksinimli çocukların eğitimi kapsamında geliştirilen "*Özelim Eğitimdeyim"* mobil uygulamasında müzikle kavram öğretimi üzerine videoları yayınlandı. Pandemi sürecinde Türkiye'den ve yurtdışından 64 otizmli bireyin online olarak performans sergilediği *"İZOT Evden Otizm Festivali"*ni düzenledi.

1. Giriş

Otizmli bireylere karşı toplumsal farkındalığın artması; beraberinde eğitim süreçlerinin de yapılandırılması ve geliştirmesi açısından önemlidir. Bu süreç aile-eğitimci iş birliğini sağlayıp öğrencinin ilgi alanları doğrultusunda yönlendirilmesini sağlar. Çocuklarının müziğe ve işitsel uyaranlara karşı erken çocukluk döneminde başlayan ilgilerine dikkat çeken aileler bunu sıklıkla dile getirirler. Çocukla iletişim kurmak ve problem davranışların ortaya çıkması durumunda yardımcı bir unsur olarak müzikten faydalanırlar. Özel eğitimle birlikte bilişsel süreçlerin geliştirilmesi, sosyal becerilerin ve kavramların öğretimi aşamalarında müzikten sıklıkla faydalanılır. Günlük yaşamları içinde de müzik dinlemeyi seven birçok otizmli birey zamanlarının birçoğunu sevdiği şarkıları dinlemeye veya müzik videolarını izlemeye ayırabilir. Geniş bir repertuvara sahip olmaları, duydukları şarkının kime ait olduğunu bilmeleri ve şarkıların sözlerini ezberlemeleri ailelerin ve eğitimcilerin dikkatini çeker. Bu aşamada kimi otizmli bireyler müzik eğitimine yönlendirilir. Sıklıkla bireysel çalgı eğitimi şeklinde başlayan bu süreç çok başarılı bir şekilde devam ederek lise ve üniversite düzeyinde akademik müzik eğitimine kadar sürdürülebilse

de başlangıç düzeyinde kalıp kısa sürede olumsuz da sonuçlanabilir. Alanda deneyimli müzik eğitimcisi eksikliği eğitim sürecini sekteye uğratsa da asıl sorun müziğe ilgisi sadece şarkı dinleme-söyleme ile sınırlı bir otizmli bireye akademik müzik eğitimi verme yönünde baskı kurulmasıdır. Bu noktada öncelikli düşünülmesi gereken, müziği özel eğitim sürecinin bir parçası olarak çocuğun akademik ve sosyal yaşantısı içinde yer olmasını sağlamaktır. Akademik müzik eğitimi otizmli bireyin diğer eğitim süreçleri de değerlendirilerek; müzik eğitimcisi, özel eğitimci ve aile iş birliği ile planlanmalıdır.

2. Otizm, Tanı ve Kişisel Özellikler

Sıklıkla otizm olarak adlandırılan Yaygın gelişimsel bozukluklar (*pervasive developmental disorders*), erken çocukluk döneminde başlayıp yaşam boyu devam eden nöropsikiyatrik hastalıklar içinde değerlendirilir. Bireyin zihinsel, motor ve dil gelişimini etkilediği gibi sosyal gelişim süreçlerini de yavaşlat*an* bu durum, tanılama sürecinde 'rett bozukluğu', 'çocukluğun dezintegratif bozukluğu', 'atipik otizm' (başka türlü adlandırılamayan yaygın gelişimsel bozukluk), 'asperger bozukluğu' (asperger sendromu) ve "otizm" olarak karşımıza çıkar. Yaygın gelişimsel bozukluklar arasında Hastalıkları Önleme ve Kontrol etme Merkezi (Centers for Disease Control and Prevention) verilerine (2016) göre her 54 doğumda bir görülen otizm; sözel ve diğer iletişim süreçlerindeki problemler, sınırlı ilgi alanı ve küçük yaşlarda başlayan takıntılı davranışlarla ortaya çıkar. Cinsiyet oranlarına bakıldığında erkek çocuklarda daha sık görülüp bu oran kız çocuklara göre ortalama beş kat fazladır.

Duyular arasında etkileşim kurmakta zorlanan otizmli bireyler kendilerini ifade etmekte zorlanırlar. Bu durum sosyal davranışları öğrenmelerini geciktirir ve zorlaştırır. Kendilerini ifade etmekte zorlanan otizmli bireylerde; tekrar eden takıntılı davranışlar, öfke krizleri, özel korkular, bağırma, sallanma, odaklanamama ve kendine zarar verme gibi farklı problem davranışlar görülür. Bunlar çocuktan çocuğa değişebilen belirli hassasiyetlerin tetiklemesiyle ortaya çıkabilir. Ortaya çıkan bu problem davranışlar otizmli birey kadar onunla yakından ilgilenen aile üyelerinin de ev içi ve sosyal hayat süreçlerini sekteye uğratır. Bu kapsamda otizmli bireyin ailesini ve iletişimde olduğu diğer kişileri de düşünürsek bu durumun toplumsal olarak daha geniş bir kitleyi etkilediği sonucuna ulaşabiliriz.

Otizm tanı kriterlerini ilk olarak Leo Kanner belirlemiştir. Kanner, otizmli çocuklardaki tanılama sürecinde bir ölçüt kullanılmasını önermiştir. Bunların çoğu günümüzde de geçerliliğini korumaktadır.

"Kanner'in ölçütlerine göre otizmli bireyler (Özbey, 2005:26);

1. Başka kişilerle etkileşim içinde bulunmazlar.
2. Konuşmaları gecikir ve aksamalar görülür.
3. Konuşma eylemini iletişim kurmak için kullanmazlar.
4. Ekolali olarak bilenen 'yankı' konuşması görülür.
5. Zamirleri karıştırırlar ve cümle içinde doğru yerde kullanmakta zorlanırlar.
6. Gündelik hayatlarındaki değişikliklere tepki gösterip kabul etmekte zorlanırlar.
7. Amaçsız tekrar eden davranışları vardır.
8. İyi bir bellek ve normal bir zekaya sahiptirler.
9. Fiziksel görünümleri normaldir.

3. Otizmli Bireylerin Özel Eğitim Süreci ve Yaşanılan Zorluklar

Otizmli bireyler duyular arasında iletişim kurma süreçlerinde; görsel, işitsel, zihinsel ve iletişimsel alanlarda kendilerini ifade etmekte zorlanırlar. Dil gelişimi, psikolojik gelişim, sosyal gelişim ve motor gelişimi alanlarında da farklı problemler yaşayabilirler. Bu becerilerin kazanımına duyulan ihtiyaç, beraberinde özel eğitime duyulan ihtiyacı da ortaya çıkarır. Erken tanılama süreci sonrasında düzenli bir şekilde özel eğitime başlanması, otizmli bireylerin kaynaştırma öğrencisi olarak örgün eğitim sürecine uyumunu kolaylaştırır.

Günlük hayatta farklı alanlarda yaşanılan zorluklara bakıldığında otizmin çok geniş bir yelpaze olduğu görülür. Grandin'e (1995) göre, otizmli bireyler görsel uyaranlara farklı tepkiler gösterirler. Göz teması kurmayıp çevrelerindeki nesnelere dikkat etmemelerine rağmen; hareketli, parlak veya dönen herhangi bir araca uzun bir süre bakabilirler. Bazıları ise ışıktan rahatsız olup karanlık bir odada kalmaktan keyif alabilirler. Görsel verilerin zihinsel süreçlere aktarımında görülen aksamalar; gölgelerin ayırt edilmesini ve renklerin seçimini zorlaştırır. Görme duyusu ile ilişkili aksaklıklar; ışık hassasiyeti, gözlerin kırpılması ve göz kontağındaki zayıflıklar olarak görülebilir.

Otizmli bireyler işitsel uyaranlara karşı farklı tepkiler gösterirler. Belirli seslere karşı takıntılı olup ilgisini sürekli o noktaya yoğunlaştırırken, bazı seslere karşı korku da geliştirebilirler. Kendilerini tetikleyen sesi duyduklarında ya kulaklarını kapatırlar ya da problem davranış sergilerler. Mc Donnell (1993), bazı otizmli çocukların bütün işitsel uyaranlara karşı tepkisiz kaldıklarını, bu durumun da işitme problemleri olduğu düşüncesini çağrıştırdığını vurgular. Tıp alanında yapılan işitme testlerinde otizmli çocukların işitmelerinin normal

olduğu, fakat konuşma seslerini algılamada problem yaşadıkları görülmüştür.

Otizmli bireylerin zihinsel süreçlerine bakıldığında ilgi duydukları alanlarda ortalamanın üzerinde bir başarı sağlasalar da beceri alanları ve yetersizlikleri arasındaki farkların fazla olduğu görülür. Bu durum otizmde zihinsel açıdan yapılabilecek bir profil genellemesini zorlaştırır. Örneğin bazı otizmli çocuklar küçük yaşta kendi başına okumayı öğrenip okuduğu herhangi bir metni ezberleseler de iletişim kurmakta zorluk çekerler. Duyduğu farklı dillerdeki şarkıların melodisini ve sözlerini ezberleyerek geniş bir şarkı dağarcığına sahip olmalarına rağmen, iletişim amaçlı basit bir cümle söyleyemezler. Karmaşık bir matematik problemini çözebilmelerine rağmen, alışveriş ve para ödeme süreçlerini yönetemeyebilirler. Bazı yüksek fonksiyonlu otizmliler ise ilgi duydukları bir konuda gündelik hayatlarının büyük çoğunluğunu geçirebilirler. Takıntı haline getirdikleri ilgi alanları hakkında sürekli araştırma yaparlar.

Otizmli bireylerin sosyal özelliklerine bakıldığında ise, iletişime girmekte zorlandıkları için genellikle sosyal iletişim düzeylerinin düşük olduğu görülür. Duyular arasında bağlantı kurmakta zorlanmaları sebebiyle kendilerini yeterince ifade edememeleri günlük hayatlarını etkileyebilir. Jest ve mimikleri yeterince kullanamamaları, kısa cümleler kurup vurguları belli etmemeleri, ses yüksekliklerini kontrol edememeleri, soyut sözcükleri anlamakta zorluk çekmeleri, zamirleri karıştırıp kendilerinden üçüncü tekil şahıs olarak bahsetmeleri ve yankı konuşması olarak bilinen "ekolali"ye sahip olmaları iletişim becerilerinde yaşadıkları problemler olarak karşımıza çıkar. Sözel iletişim becerilerinde problem yaşayan otizmli bireyler, basit komutları bile algılayıp uygulamakta zorluk yaşayabilirler. Bu süreç hem kendilerinin hem de ailelerin hayatlarını olumsuz etkiler.

Sosyal iletişimleri sınırlı olan otizmli bireyler duygularını, düşüncelerini ve isteklerini aktarmakta zorluk çekerler. Psikolojik olarak da onları olumsuz etkileyen bu durum kendilerini ifade edememelerine sebep olup özgüven kazanımına ket vurur. Bu süreç beraberinde farklı problem davranışların da ortaya çıkmasına sebep olur. Farklı alanlarda sınırlı beceriye sahip olmaları, kendi iç dünyalarında yaşamaları ve çevrelerine karşı ilgisiz olmaları sosyal süreçlerini olduğu kadar psikolojik gelişimlerini de olumsuz etkiler.

Göz temaslarının sınırlı düzeyde olması, yaşıtları ile gelişimsel düzeylerine uygun ilişkiler geliştirememeleri, sarılma ve dokunma gibi fiziksel temaslardan uzak durmaları, iletişimi başlatıp devam ettirememeleri otizmin sosyal etkileşim alanındaki belirtiler olarak kendini gösterir. Yüksek fonksiyonlu otizmli

bireylerde ve erken çocukluktan itibaren yoğun bir özel eğitim sürecinden geçmiş otizmli bireylerde sosyal iletişim süreçleri daha iyi bir seyir gösterse de bu oran otizm içinde düşük bir sayıya denk gelir.

Otizmde seyreden fiziksel problemlere bakıldığında ise Grandin ve Scariano (1986), otizmli bebeklerin normal gelişim gösteren akranlarına göre oturma ve yürüme becerilerindeki gecikmelerin sebebini çevrelerine karşı ilgisiz olmalarından kaynaklandığını vurgular. Normal gelişim süreçlerinde fiziksel açıdan farklı becerileri kazanmaya hazır olmalarına rağmen otizmden kaynaklana diğer aksamaların fiziksel süreçleri de olumsuz etkiler (akt. Berrakçay 2008:11).

Hatch-Rasmussen (2001), otizmli bireylerin taklit ile öğrenme becerilerinin sınırlı olmasından dolayı yüzme, dans ve ip atlama gibi kaba motor becerilerinde gecikmeler olduğunu vurgular. İnce motor becerileri de zayıf olan otizmliler, bocukları ipe dizme ve makasla kâğıt kesme gibi pratiklerde de zorlandıkları görülür (akt. Berrakçay, 2008:11).

Normal gelişim gösteren çocuklarda konuşma ve çiğneme ile birlikte gelişen ağız kasları otizmli çocuklarda konuşmanın gecikmesine bağlı olarak daha az gelişir. Çiğneme problemleri de beraberinde yemek yeme sırasında zorluklara sebep olur. Ağzını tam kapatamayan çocuklarda tükürük problemleri de kendisini gösterir. Ağız kasları gelişmeyen çocuklar zaman içinde konuşma becerisi kazansalar da hecelerin ve kelimelerin artikülasyonlarını rahatça yapamadıkları için konuşmaları net bir şekilde anlaşılamayabilir. Fiziksel problemler beraberinde iletişim problemlerinin, bununla bağlantılı olarak da problem davranışların ortaya çıkmasına neden olabilir.

4. Otizmli Bireylerin Eğitimi ile İlgili Genel İlkeler

Otizmli ve diğer özel gereksinimli çocuklar, 1997 yılında yapılan yasal düzenlemeler sonucunda normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim alma hakkını elde etmiştir. Kaynaştırma olarak adlandırılan bu eğitim modeli; özel eğitim gereksinimi olan bireylerin eğitimlerini devlet okullarında ve özel okullarda sürdürmelerine olanak tanır. Bu süreç ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında alınan eğitimi kapsar.

Kaynaştırma eğitiminden faydalanabilmek için otizmli çocuğun özbakım ve sosyal becerilerini yerine getiriyor olması beklenir. Bu yeterliliklere sahip olmayan çocuklar öncelikle özel eğitim uygulama okullarında ya da özel eğitim alt sınıflarında eğitim alırlar. Hedeflenen becerileri zaman içinde kazanmaları

durumunda ilerleyen süreçlerde kaynaştırma eğitimlerine devam edebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi ise bazı derslere ve ders dışı etkinliklere normal gelişim gösteren akranları ile birlikte katılması şeklinde sürdürülür.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı/Planı; özel eğitime gereksinim duyan öğrencinin eğitsel ihtiyaçlarının karşılanmasını için hazırlanan ve öğrenci için uygulanan bireysel eğitim planıdır. MEB tarafından 2006 yılında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile özel gereksinimli olarak tanımlanmış öğrenciler için BEP zorunlu bir uygulama olmuştur. BEP çıktıları öğretmenin öğrencinin gelişimini gözlemleme, sürdürebilme ve sürece dahiliyeti için birincil önem taşımaktadır. Esnek bir yapıya sahip olup ihtiaç olması durumunda düzenlenip değiştirilebilir (MEB Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2006).

Eğitim Hakkı El Kitabı'nda belirtildiği üzere Okul Öncesi Eğitimi başlıklı Kanun Hükmünde Kararname'de; "Tanı almış özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için okul öncesi eğitim zorunluluğu vardır. Özel eğitim uygulama okulları ve okul öncesi eğitim merkezlerinde eğitim alırlar. Gelişimsel süreçleri ve bireysel özelliklerine göre, okul öncesindeki eğitim süreleri uzatılabilir". Ayrıca "devlete bağlı okullar, okul öncesi eğitim veren özel kurumlar, ilköğretim okulları, ortaöğretim okulları ve yaygın eğitim veren kurumlar; kendi çevrelerinde özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere özel eğitim hizmeti sağlama yükümlülüğündedir" maddesiyle hükme bağlanmıştır.

Erken çocukluk dönemi eğitimi kapsamında 0-36 ay arasındaki özel gereksinimli bireyler için özel eğitim erken çocukluk birimleri görevlendirilir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği kapsamında normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte okullarda eğitim alan otizmli çocuklar, gerekli görülmesi durumunda evde de eğitim alma hakkına sahiptir.

İlkokul ve Ortaokul çağındaki özel gereksinimli çocuklar, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri tarafından uygun görülmesi durumunda normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitim alma hakkına sahiptir. Kaynaştırma eğitimini sürdürebilecek yeterliliğe sahip olmayan çocuklar ise Özel Eğitim Uygulama Merkezleri'nde ilkokul ve ortaokul eğitimlerine devam ederler. Farklı gerekçelerle ortaokul eğitimini tamamlayamayan özel gereksinimli bireyler, Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu'ndan aldıkları belge ile yaş kaydı aranmaksızın MEB Açık Öğretim Ortaokulları'nda eğitimlerini sürdürebilirler.

Lise çağındaki otizmli ve diğer özel gereksinimli bireyler Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından değerlendirmeye alınır. Uygun görülmesi durumunda normal gelişim gösteren akranları ile birlikte kaynaştırma öğrencisi

olarak örgün lise eğitimine devam edebilirler. Kaynaştırma eğitimine uygun olmayan bireyler ise Özel Eğitim Meslek Okulları'na yönlendirilir. Bu okullarda yetenekleri ve ilgi alanlarına göre belirli mesleklerde yeterlilik kazanmaları amaçlanır. Önceki dönemlerde bu okullardan mezun olan özel gereksinimli öğrenciler lise diplomasına sahip olamadıkları için üniversiteye geçiş yapamıyorlardı. 2021 yılında kanunda yapılan düzenleme ile birlikte; üniversite sınavına girme hakkına sahip oldular. Dolayısıyla yetenek sınavı ile öğrenci alan müzik, resim ve spor bölümlerine üniversite sınavı baraj puanını geçmeleri durumunda başvuru hakkı kazandılar.

Yükseköğretime geçiş sürecinde, ÖSYM tarafından gerçekleştirilen üniversite giriş sınavında özel gereksinimli bireyler için tek kişilik sınıflarda sınava giriş olanağı sağlanır. Engel durumuna göre (örneğin görme engeli) bir okuyucu ve bir kodlayıcı da öğrencinin yanında sınav sürecince kalır. Otizmli bireyler genellikle soruları okuma ve cevap kağıdına kodlama işlemini kendileri gerçekleştirir. Sınavda belirli bir ek süre hakları vardır. Sonraki süreçte herhangi bir pozitif ayrımcılığa tabi olmaksızın puanına göre tercih yaparak üniversitelerin lisans ve önlisans programlarına yerleşebilirler. Üniversitelerin özel yetenek sınavı ile öğrenci alan müzik, resim, spor vb. bölümlerine ön başvuru koşulu üniversiteye giriş sınavından normal şartlarda 150 baraj puanı iken özel gereksinimli bireyler için bu baraj puanı 100'dür. 100 ve üzeri puan alan özel gereksinimli adaylar yetenek sınavına girme hakkı elde ederler. Bu sınavdan sınav komisyonu tarafından belirlenmiş minimum puanı alan adaylar, kendi içlerinde sıralamaya girerler. En yüksek puandan başlayarak, başvuru yaptıkları lisans programının % 10'u engelli öğrenci olacak şekilde yerleştirilirler. Bireysel Eğitim Programları (BEP) lise eğitiminden sonra uygulanmadığı için üniversitelerde yazılı olarak uygulanan resmi bir bireysel program yoktur ancak yapılan "Makul Uyarlama"lar ile özel gereksinimli bireyler için kolaylaştırıcı eğitim olanağı sağlanabilmektedir. Zaman içinde bu bireysel uyarlamaların da resmi bir şekilde yazılı hale getirilmesi özel gereksinimli bireylerin eğitim kalitesini arttıracaktır.

Özel gereksinimli öğrencilerin lisansüstü eğitim süreçleri incelendiğinde, 2021 yılında çıkan yasa ile Yüksek Lisans, Doktora ve Sanatta Yeterlik başvurularında yabancı dilden muafiyet hakkına sahip olmuşlardır. Bunun dışında normal gelişim gösteren adaylarla aynı şartlarda eğitim ve sınav süreçlerini yürütürler. Çok az sayıda da olsa lisansüstü program başvuru koşullarında engelli öğrenci kontenjanı ayrıldığı görülür. Bu uygulama yaygınlaştığında daha fazla özel gereksinimli bireyin lisansüstü eğitim yolu açılacaktır.

Çocukların eğitim süreçlerinde uyarıcı ortamında zenginliği, bilgilerin farklı kanallarda ve yöntemlerle ulaştırılması öğrenmeyi olumlu etkiler. Müzik etkinlikleri ile olumlu davranış kazanımları sağlamak için 'müzik yoluyla eğitim' anlayışını benimsemek etkili ve verimli bir eğitim olarak önem kazanır.

Müzik etkinlikleri kullanılarak çocukların gelişim alanları desteklenebilir ve çocuklara eğlenerek öğrenebilecekleri eğitim ortamı sunulabilir. Bu eğitsel etkinlikler öğrenilen bilgilerin, kavramların ve sözcüklerin belleğe alınmasını sağlar. Çocukların zihinsel gelişimlerine olan katkılarında ise; renklerin, sayıların, biçimlerin, mekân ve zaman kavramlarının öğretiminde müziğin destekleyici bir araç olarak kullanılması işitsel bir uyaran olması açısından oldukça önemlidir (Güler, 2008:71).

Özel Eğitim Öğretmeninin (ÖEÖ) bu süreci bir köprü olarak kullanıp öğrenci üzerinde farklı dokunuşlar gerçekleştiremedikleri, araştırmacının çalışma hayatında gözlemlediği bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde çağdaş eğitim anlayışı ve yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bireyler yetiştirmek amacıyla ÖEÖ›nin müziğin gelişimsel ve değişimsel normlarını kullanarak alternatif öğretim stillerini kullanma ve fayda sağlanabilirliği üzerine yapılan araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için de ÖEÖ›nin mesleki açıdan kendilerini yeterli hissedecekleri müzik temelli kazanımları uygulama üzerine bir eğitim ve eylem sürecine dahil olmaları gerektiği düşünülmektedir. Eğitimin verimliliği açısından özel eğitim alan çocuklara verilen müzik eğitimi ve müzik temelindeki uygulamalar yeniden düzenlenerek güncel yaklaşımlara göre geliştirilmelidir (Sağırkaya, 2020:5).

Pedagojik müzik süreci bireylerin gelişim basamakları, duygu durum süreçleri dikkate alınarak onların sosyal, duyusal, duygusal, bilişsel, değerler, dil ve fiziksel gelişim süreçlerinde müzik unsurunun kullanımıdır. Bu süreçte akademik müzik eğitimi ve müzik yeteneği aranmaz. Bireylerin hazırbulunuşluk durumları ve ilgilerine göre sürece dahil olmaları beklenir. Uygulamalar bireylerin gelişimsel hedefleri kapsamında planlanıp müziği bir araç olarak eğitim süreçlerine dahil etmek üzere önceliklendirilmelidir. Orff-Schulwerk, Dalcroze Eurhythmics, Laban Hareket Pedagojisi yaygın kullanımı olan pedagojik müzik yaklaşımlarına örnektir (Frühauf, 2019'dan akt. Sağırkaya, 2020:11).

Otizmli bireylerle çalışan eğitimcilerin müzik eğitimi üzerine yeterlilikleri sınırlı olsa da müziği derslerinde temel düzeyde kullanabilirler. Özel eğitim dersini daha verimli işleme, müzikle etkileşim kurma, öğrencinin rehabilitasyonunu sağlama, özel öğretim yöntemleri içine müziğin dahil edilmesi, öğren-

me sürecinin kalıcı hale getirilmesi ve müziğin pragmatik kullanımı şeklinde çalışmalar yapılabilir.

Müziğin bir araç olarak kullanıldığı kavram öğretimi süreçlerinde, yapılan çalışmalar özel eğitime yönelik kazanım olmasının yanı sıra çocukların ritim, dans ve müzikal becerilerini de geliştirir (Eren 2012:94). Müzik ve diğer işitsel uyaranlar kullanılarak gerçekleştirilen eğitim süreci öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlar. Özellikle de okul öncesi dönemde olan bir çocuk için oyun temelli bir kavram öğretim süreci bireyin sosyal gelişimine de katkı sağlar.

Otizmli bireyler ilgileri ve yeteneklerine göre şekillendirilmiş müzik eğitimine daha fazla katılım gösterirler. Müzikal hazır bulunuşluk düzeyi başlangıç aşamasında da olsa doğru ve etkili bir yöntemle gelişim sağlanabilir (Önal 2010:57). Grup eğitimi söz konusu olduğunda ise ortak ilgi alanları ve şarkı dağarcığı seçilerek planlanan bir müzikal çalışma; bekleme, sıra alma, birlikte hareket etme ve özgüven duygularını besler. Dolayısıyla öğrenme çocuğun akranlarıyla birlikte sosyal bir ortam içinde gerçekleşmiş olur.

Günlük yaşam becerileri özelinde bakıldığında, eğitilebilir zihin engelli çocukların müzikal algılarının artması çevresel seslere yönelik algılarının da artmasını sağlar (Yılma, 2010:93) Bu durum işitsel uyaranlara karşı algıları daha yüksek otizmli bireylerle de benzerlik gösterir. Müzikal algının gelişmesiyle birlikte yaşamsal uyum becerilerine (rüzgâr sesi duyunca havanın soğuk olabileceği, korna sesi duyunca dikkatli olması gerektiği vb.) uygun davranış kazanımları da artar.

Özel eğitimde müziğin kullanımı otizmli çocukların motivasyonunu arttırır. Kendilerini ifade etme süreçlerini kolaylaştırarak özgüvenin oluşmasını sağlar. Duygu ve düşüncelerini anlamamıza yardımcı olur. Problem davranışlarının kontrol altına alınarak stresin azalmasını sağlar. İşitsel ve ritmik algısı gelişen çocuğun dikkat süresi de artar. Müzik aracılığıyla bilişsel, psikolojik, motor ve sosyal beceriler de gelişir.

Müzik otizmli çocukların konuşma becerilerinin de gelişmesine destek olur. Konuşarak iletişim kurmayı tercih etmeyen çocuklar sevdiği bir şarkıyı duyduğu zaman eşlik etme edimi içerisine girebilir. Tembelleşen ağız ve çene kasları müzik aracılığıyla harekete geçer. Şarkı söyleme pratiği zamanla konuşmanın başlaması ve gelişmesine de katkı sağlar. Artikülasyon problemi yaşayan çocuklar zaman içinde daha net kelimeler ve anlaşılır cümleler kurmaya başlarlar.

Oyun oynamak ve taklit etmek sosyal zekâ gerektiren ve iletişime açık çocukların sıklıkla yaptığı bir eylemdir. Çocuk oyunla kendini birey olarak görüp bir zümreye aidiyet duygusu geliştirir ve kendini o grubun bir parçası ola-

rak görüp diğer bireylerin eylemlerinden öğrenme sağlar. Bu da beraberinde farkındalığı ve muhakeme yetisini getirir. OSB tanılı bir bireyde bu yeti doğal olarak bulunmaz ve geliştirilmesi gerekir (Sağırkaya, 2020:21).

Alışkanlıklarına bağlı, kendine sembolik bir dil geliştirmiş dürtüler ve kodlamalarla hareket eden OSB tanılı bir birey için şarkı söylemek kendi başına bir iletişim aracı olabilir. Bu süreçte onun yanında olan öğretmen çocuğun neden dürtüsel davrandığını ve şarkılarla ne demek istediğin kavrayacak potansiyele sahip olması gerekmektedir. Bir özel eğitim öğretmeni özel eğitimde kişiye göre yöntem geliştirme ilkesinden yola çıkmalı ve kazanımlarını belirlerken öğrencisini çok iyi tanıdığından ve analiz ettiğinde emin olmalıdır (Sağırkaya, 2020:21).

Özel eğitimde müziğin kullanımında; otizmli çocuğa müzik eğitimine ilişkin teorik bilgi ve müziksel icra öğretilmesinin ötesinde, müzikal olmayan becerilerin kazanımsal süreçlerini müzik aracılığıyla elde etmeyi amaçlar. Bu süreçte müziğin ve müzik eğitiminin bileşenlerinden pragmatik anlamda faydalanmak hedeflenir. Bunlar: ritim çalışmaları, bireysel ve toplu şarkı söyleme, kulak çalışmaları, ses eğitimi, çalgı eğitimi, dans vb fiziksel hareketlere dayalı çalışmalar ve dinlemeye yönelik çalışmalar olarak ele alınır.

5. Ritim Çalışmaları

Otizmli bireylerle yapılan ritim çalışmaları; algı, odaklanma ve davranışlar üzerinde etkilidir. Ritmik algısı gelişen çocuğun taklit ve motor becerilerinde de dolaylı bir artış görülür. Otizmden kaynaklanan sebeplerden dolayı iletişim becerileri zayıf olan bireyler ritmik taklitle birlikte dil ve konuşma becerilerinde de gelişim gösterirler.

Ritmik çalışmalar öncelikle çocuk ve eğitimci ile birlikte birebir yapılmalıdır. Özel eğitim süreci ile eşgüdümlü yürütülen çalışmalarda çocuğun komut alıyor olması ritim performansını arttırır. Öncelikle eliyle vurabileceği bir ritim çalgısı seçilmelidir. Bedeninin farkındalığının gelişmesi ve ellerini kontrollü kullanması önemlidir. Baget vb. materyali tutmak ve kontrol etmek zor olabilir. Motor becerileri zayıfsa elinden de düşürebilir veya atabilir.

Eğitimci ile birebir yapılan çalışmalarda öncelikle karşılıklı etkileşimi başlatmak önemlidir. Bunun için çocuğun sevdiği şarkılardan faydalanılabilir, eğitimci tarafından canlı olarak icra edilebilir veya kayıtta dinletilerek serbest olarak ritim eşliği yapılabilir. Bu süreç hem iletişimi arttırır hem de güven ortamı sağlayarak öğrenciyi çalışmaya hazırlar. Devamında tek yönergeli komutlar ile basit kalıplarından başlayarak ritim tekrarı çalışması yapılır. Öğrenci

bağımsız yapabiliyorsa ritim kalıpları kademeli olarak çoğaltılır. Vuruşları hatırlamakta ve doğru bir şekilde vurmakta zorluk çekiyorsa sözel ipucu yönteminden faydalanılır. Bu yöntemde ritim kalıpları çocuğun literatüründe olan veya sıklıkla duyduğu (anne, baba, İzmir, Ankara vb.) kelimelerle eşleştirerek vurulur. Zamanla sözel yardımlar azaltılarak bağımsız vurması hedeflenir. Sözel ipucunu da uygulayamıyorsa fiziksel yardım yöntemiyle elinden tutularak veya hafifçe bileğine ya da koluna dokunularak ritmi vurması sağlanır. Birebir yapılan çalışmalarda ritim kalıplarını bağımsız vurmaya başlayan otizmli öğrenciler sınıf ya da grup çalışmalarına katılıp ritmik algılarını geliştirebilirler. Bireysel çalışmaların yapılamadığı ortamlarda ve durumlarda çocuğun yanına mümkünse bir eğitimci veya gölge öğretmeni (kolaylaştırıcı kişi) katılarak grup içinde ritim çalışmalarına katılımı sağlanabilir. Çocuğun hazır bulunuşluk düzeyine göre sözel ve fiziksel yardım kullanılarak grup içi ritim çalışmalarına katılımı sağlanır.

Grup etkinliği olarak uygulanan ritim çalışmalarında; eşgüdümlü bir performans sergileyebilmek için arkadaşlarını dinlemeyi ve birlikte hareket etme becerisini kazanan çocuklar, sosyalleşme yönünde gelişim sağlarlar. Yapılan çalışmaların sahne ortamında sergilenmesi ise; seyirci karşısında kendilerinden beklenen müziksel davranışları sergileyen bireylerin özgüvenlerini ve motivasyonlarını arttırır.

Duyusal hassasiyeti olan otizmli çocuklar çevrelerindeki farklı seslere kulaklarını kapatarak tepki gösterirken ritim çalışmaları sürecinde aktif olarak yer aldıkları zaman ses yüksekliğinin kontrolü ellerinde olduğu için zayıf ve kuvvetli vurma pratiğine sahip oldukları için bu hassasiyetlerinin azaldığı görülür. Ritim çalgısına kendileri vurduğu zaman ses yüksekliği fazla da olsa problem davranış olarak kabul edilen kulak kapatmanın sönükleştiği veya tamamen ortadan kalktığı örneklere rastlanır.

6. Bireysel Ses Eğitimi ve Toplu Şarkı Söyleme Çalışmaları

Otizmli bireylerin duyusal hassasiyetlerinin fazla olması, bir işitsel uyaran olarak müziğin de bu kapsamda düşünülmesini sağlar. Adını söyleyince tepki vermeyen kimi otizmliler duydukları bir şarkıya kimi zaman fiziksel hareketleriyle kimi zaman da vokal olarak karşılık verirler. Özellikle de müzik videolarında müziğin ve görsel anlatımın birlikte sunulması ilgilerini daha fazla çeker. Dil becerileri gelişmiş olan otizmliler, duydukları ve ilgilerini çeken şarkıları genellikle güçlü bir hafızaya sahip olmalarından da dolayı kısa sürede ezberleyip söyleyebilirler. Konuşma becerisi sınırlı olanlar ise mırıldanma ve tekrarlayan kelimeler çıkararak işitsel bir katılım sağlayabilirler. Alkış tutma ve

zıplama gibi fiziksel hareketlerle de sevdikleri şarkıya tepki verebilirler. Ailelerin de çocuklarının müziğe olan ilgilerini görmeleri genellikle bu süreçlerin gözlemlenmesi sonrasında olur.

Otizmin belirtilerinden de birisi olan geç konuşma ve dil becerilerinde aksaklıklar çocukların gerek konuşma gerekse şarkı söyleme pratiklerinde aksamalara sebep olur. Geç konuşan bir çocuk, ağız ve çene kaslarının gelişimi erken çocukluk döneminde tamamlanmadığı için konuşma ve artikülasyon problemi yaşar. Bazı harfleri ve kelimeleri telaffuz etmede zorlanabilir. Ağzını tam kapatamadığı için boğaz kuruluğu veya tükürük problemleri yaşayabilir. Bu aksaklıklar öncelikle dil ve konuşma terapistinin kontrolünde yapılan çalışmalar ile kontrol altına alınmalıdır. Devam sürecinde ise öncelikle bireysel ses eğitimi ve sonrasında bir grupla birlikte şarkı söyleme pratiği şeklinde planlanabilir.

Bireysel ses eğitimi çocuğun ailesi ve özel eğitim öğretmeni ile iş birliği halinde planlanmalıdır. Öncelikli hedef şarkı söylemek değil, konuşma becerilerinde karşılaşılan zorlukların ortaya çıkarılarak çözüm odaklı bir çalışma yapılması olmalıdır. Konuşma becerileri sınırlı olan çocuklarda ilk olarak nefes ve üfleme çalışmaları yapılmalıdır. Mum üfleme, balon şişirme ve eğitimcinin desteğiyle bir flüte üfleme pratiği çocuğun ilgisini çekerek çalışmaya destek olabilir. Üfleme becerisinden sonra vokal olarak çıkarabildiği harf ve heceler belirlenerek ses açma egzersizleri öncelikle çocuğun hazır bulunuşluk düzeyine göre belirlenmelidir. Çıkarabildiği heceleri ses egzersizi olarak piyano eşliğinde söylemeye çalışmak çocuğun özgüvenini ve motivasyonunu arttıracaktır. Yapılan çalışmanın içeriğini ve nasıl uygulanacağını bu şekilde pratik yapıldıktan sonra ikinci aşamada çocuğun söylemekte zorlandığı heceler ve buna bağlı olarak kelimeler ses egzersizleri olarak düzenlenmelidir. Konuşma ediminde çıkarmakta zorlandığı heceleri piyano eşliğinde müzikal bir şekilde söylemeye çalışmak daha eğlenceli olacaktır. Otizmli bireylerin konuşurken kelimeleri yuvarlamaları, hızlı ve kelimeleri eksik söyleyerek konuştukları varsayılarak bu çalışmalar planlanırken her zaman düşük bir tempo belirlenmelidir.

Toplu ses eğitiminin verildiği korolar ailelerin, iyi bir müzik kulağı olduğunu ve bireysel olarak şarkı söylemeyi çok seven çocuklarının sosyalleşmeleri açısından tercih ettikleri müziksel ortamlardır. Çocuğun böyle bir ortamda bulunması; birlikte müzik icra etme olanağına sahip olması, bekleme ve sıra alma becerilerini doğal bir ortamda öğrenmesi, arkadaşlık ilişkileri ve iletişim becerilerini geliştirmesi açısından çok önemlidir.

Örneğin üniversitede müzik bölümünde lisans eğitimi alan otizmli bir kız öğrencinin koro derslerindeki süreci şu şekilde anlatılmıştır: "Arkadaşlarıyla

beraber alto partisini okurken, birlikte şarkı söyleyerek gruba olan aidiyet duygusu öne çıkmaktadır. Evde tekrar ederek yapılan ödevleri hevesli bir biçimde yerine getirmektedir. Koro eserlerinin piyano eşliklerini de çalarak, konserlerde faaliyet göstermektedir. Bu durum onun motivasyonunu artırmakta beraber okula olan bağlılık ve uyum sürecini pozitif etkilemektedir Bireysel ve toplu derslerde yapılan uygulamaların diğer öğrencilerle benzeştiği sadece piyano dersinde bireysel olarak yapıldığı görülmektedir. Özellikle de pandemi döneminde ses kaydı olarak istenilen ödevleri eksiksiz bir şekilde yerine getirdiği gözlemlenmiştir" (Berrakçay & Şahin & Karkın, 2020:535).

Birlikte şarkı söylemek otizmli bireylerin sosyal, psikolojik, zihinsel ve akademik süreçlerine katkı sağlar. Müziksel bir etkinlik olarak şarkı söyleyen, çalgı eğitimi alan veya amatörce çalgı performansı yapan otizmli bireylerin bir araya getirilmesi müzikle sosyalleşmeleri açısından önemlidir. Bu durum bir sosyal grup için yeteneklerini sergileyerek özgüvenler kazanan otizmli bireyler yetiştirmenin yanısıra, otizmli çocuğu olan ailelere de motivasyon sağlar. Daha geniş kapsamda düşünüldüğünde ise müzik aracılığıyla toplumsal farkındalık sağlanmış olur. Bu kapsamda 45 otizmli bireyin ve gönüllü eğitimcilerin katılımıyla 2013 yılından bu yana İzmir'de çalışmalarını sürdüren İZOT İzmir Otizm Orkestrası ve Korosu bu sürecin örneklemini oluşturması açısından önemlidir. Müziği paylaşmak amacıyla bir araya gelen otizmli bireyler süreç içinde bir grubun üyesi olmanın özgüvenini, birçok arkadaşa sahip olmanın psikolojik mutluluğunu, farklı şehirlerde ve ortamlarda sahne alarak sosyal gelişimlerine katkılarını, akademik anlamda müzik alanında yüksek lisans aşamasına kadar gelmenin akademik başarısını ve müzikle ilişkilenme sürecinin zihinsel süreçlerine de katkı sağlamasının faydalarını görmektedir.

Birlikte müzik icra etmenin otizmli bireylerin sosyalleşme süreçlerine olan etkilerinin 2013 yılından bu yana deneyimlenmesi, 2017 yılında okul öncesi ve ilkokul çağındaki otizmli çocukların katılım sağladığı İZOT MİNİ grubunun kurulmasını sağlamıştır. Okul öncesi dönemdeki otizmli çocukların arkadaşlık ilişkilerini ve komut alma becerilerini geliştirerek sosyal hayata uyumlarını artırabilmek ve bunun yanında öğrencilerde iyi bir müzik altyapısı oluşturabilmek için gönüllülerin destekleriyle çalışmalarına başlayan İZOT MİNİ, 20 katılımcıya ulaşmıştır. Bu süreçte İZOT büyük grubun üniversitede okuyan otizmli katılımcılarının da gönüllü eğitimcilik yapması hem kendileri için iyi bir deneyim hem de ailelerin motivasyonları için örnek bir girişim olmaya devam etmektedir.

7. Kulak Eğitimi Çalışmaları

Otizmli bireylerde görülen duyusal hassasiyetler, o alanda üstün yetenek sergilemelerine sebep olabilir. Örneğin koku hassasiyeti olan bir çocuk, yemek kokularından o yemeğin içinde neler olduğunu anlayabilir ya da parfüm kokularının içerik analizini yapabilir. Bu hassasiyetler hayatlarını zorlaştırıcı duruma gelip problem davranışlar geliştirmelerine de sebep olabilir. Örneğin ses hassasiyeti olan bir çocuk, kendisini rahatsız eden sokak seslerini duyduğu zaman kulaklarını tıkayabilir ya da kulaklık takıp yüksek seste müzik dinleyerek o sesi bastırmaya çalışabilir.

Müziğe ilgisi olan kimi otizmli çocuklarda mutlak kulak (absolute pitch) görülür. Bu yeteneğe sahip bireyler kısa süreli bir çalışmadan sonra duyduğu seslerin nota karşılığını söylemeye başlayabilir. Bu durum müzisyenlik becerisi yüksek olan olan bir çocukta görülebileceği gibi sadece müzik dinlemekten keyif alan bir çocukta da görülebilir.

Kulak eğitimi ve buna bağlı olarak yapılan müzik eğitiminde ailelerin ve eğitimcilerin yaptığı hatalardan birisi de mutlak kulağa sahip olan çocukların iyi bir müzisyen olabileceği ve bu alanda akademik olarak ilerlemesi yönünde yapılan yanlış yönlendirmelerdir. Bu durum kısa süre içinde çocuğun müzikten uzaklaşmasına sebep olabileceği gibi akademik anlamda da başarısızlık duygusu yaşamasını sağlar. Otizmli bireylerle yapılan kulak eğitimi bağımsız olarak düşünülmeyip çalgı eğitimi ve şarkı söyleme pratikleriyle birlikte çocuğa sunulmalıdır. Genel olarak müziğe ilgisi ve yatkınlığı olduğu belirlendikten sonra akademik anlamda çalışma yapılmalıdır.

Otizmli bir üniversite öğrencisinin kulak eğitimi dersleri incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: "Öğrencinin bu dersteki 3 yıllık gelişim sürecine bakıldığında gerek derse odaklanma gerekse motivasyonu anlamında büyük bir gelişme olmuştur. Bu süreçte yapılan makul uyarlamalar, öğretim üyesi tarafından bireysel olarak yapılan derslerde onun seviyesine ve beğenisine göre solfejler belirlenip okuması yönünde olmuştur. Değerlendirme süreci de yine kolaylaştırılarak daha az sayıda solfejden sorumlu tutularak gerçekleştirilmiştir. Özellikle de birinci sınıfta makul uyarlama uygulaması sonraki senelerde öğrencinin ders içindeki başarısını olumlu yönde etkilemiştir. Pandemi sürecinde solfej derslerine katılımı artarak sınıf arkadaşlarıyla aynı solfejleri rahatlıkla okuyabilir duruma gelmiştir. Değerlendirme aşamasında da arkadaşlarıyla neredeyse eşit solfejleri okuyarak akademik başarısını arttırmıştır. Severek okuduğu solfejlerin ise piyano eşliğini de yaptığı gözlemlenmiştir. Bu etkinliği,

onun piyano çalma becerisine de olumlu olarak yansımaktadır" (Berrakçay, Şahin & Karkın, 2020:535).

8. Çalgı Eğitimi

Otizmli bireylerde çalgı eğitimi özellikle de müziğe karşı ilgisi olan çocukların ailelerinin ve eğitimcilerinin yönlendirmesi ile başlayan birebir eğitim olarak yürütülür. Temel eğitim çalgısı olması açısından sıklıkla tercih edilen çalgı piyanodur. Otizmin geniş bir yelpaze olması ve çocukların zihinsel gelişim süreçlerinin farklı olması uygulanacak eğitim programının da farklılıklar göstermesine sebep olur.

Piyano öğretme sürecindeki izlenecek yollar, çocuğun ailesi ve özel eğitim öğretmeni ile iş birliği halinde planlanmalıdır. Otizmli bireylerin ezber yeteneklerinin gelişmiş olması müziği kulaktan öğrenme aşamasında kolaylık sağlasa da not eğitimi sürecinde zorluklar yaşanabilir. Nota okumada yaşanan zorluklar, çocuğun ilgisini çekebilecek eşleştirmelerle (resimler, nesneler veya sayılarla) aşılabilir. Notalarının tek tek dizek üzerinde yazılması ile oluşturulmuş kartlar bir oyun halinde çocuğa sunulup öğrenme süreci hızlandırılabilir. Ayrıca notalar A4 kağıdına tek tek yazılıp gün içinde evin içinde sıklıkla görebileceği yerlere yapıştırılır. Böylelikle görsel algısına sürekli hatırlatma yapılarak öğrenme kalıcı hale getirilmeye çalışılır.

Örneğin otizmli bir üniversite öğrencisinin piyano dersleri şöyle anlatılmıştır: "Öğretim yöntemi genellikle soru-cevap ve gösterip yaptırma tekniğidir. Ders sürecine uyum sağlamasının dışında, verilen bir piyano eserinin seviyesi hangi düzeyde olursa olsun özellikle minör tonda olması onun için önemlidir. Ağırlıklı olarak kendi beğenisine hitap eden (romantik dönem, ezgisi güzel olan ve minör ton) eserleri tercih etmektedir. Ayrıca pandemi sürecinde online olarak evinden gerçekleştirdiği 3 ayrı piyano konserinin, akademik başarısını olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir" (Berrakçay & Şahin & Karkın, 2020:534).

9. Dans ve Fiziksel Harekete Dayalı Çalışmalar

Dans ve fiziksel harekete dayalı çalışmalarda otizmli bireylerin bedensel farkındalığını arttırır. Fiziksel davranışlarını kontrol etmeyi müzik aracılığıyla öğrenen bireyde tekrar dayalı tekrarlayıcı (stereotip) davranışlar da zaman içinde azalabilir. Hiperaktiviteye bağlı dikkat dağınıklığı yaşayan otizmli çocuklar dans aracılığıyla hareket ihtiyaçlarını kontrollü bir şekilde sağlarlar. Diğer duyu organlarının birbirleriyle olan ilişkileri de dansla birlikte fiziksel harekete bağlı olarak gelişim gösterir.

Beden perküsyonu çalışması ile bedenini ritmik bir çalgı olarak kullanabilen otizmli birey, müzik ve ritmin ilişkisini bedeninden çıkardığı vuruş sesleriyle bütünleştirir. Bedenini bir çalgı olarak gören çocuk müziği içselleştirir ve ritmik algısını geliştirir.

10. Dinlemeye Yönelik Çalışmalar

Küçük yaşlardan itibaren işitsel uyaran olarak müziğe tepki veren otizmli bireyler, bir müzik videosunu uzun süre dikkatli bir şekilde izleyip mırıldanma veya şarkıyı söyleyerek eşlik edebilirler. Duydukları şarkının sözlerini kısa sürede ezberleyip kimi zaman takıntılı bir şekilde defalarca dinleyebilirler. Müzik dinlemek keyifli bir aktivite olarak görülse de otizmli bireylerin sürekli kulaklık takarak kendini dış ortamdan uzaklaştırmaları sosyal gelişimlerini olumsuz etkiler. Kendi dünyasında yaşamayı alışkanlık haline getiren otizmliler müzik aracılığıyla bu süreci pekiştirmiş olurlar. Dolayısıyla müzik dinlemeye yönelik yapılan çalışmalar, bireyin kendisini soyutlamayacağı şekilde ve sosyal ortamından uzaklaşmayacak şekilde planlanmalıdır.

Otizmli çocuklarla çalışan eğitimciler, psikologlar ve terapistler (dil ve konuşma terapisti, oyun terapisti, sanat terapisti vb.) çalışmalarında müziği bir katalizör olarak devreye sokarlar. Bazı kurumlarda otizmli çocukların müzikle psikolojik olarak rahatlamalarını sağlamak ana amaç gibi görülse de seçilen müzikler eğitimcilerin müzikal beğenilerini yansıtır. Müziğin kullanımının otizmli çocukların problem davranışlarının azalması ve iletişimin artması açısından faydalı olduklarını düşünmelerine karşılık seçilen müziklerde kendi müzikal beğenileri ön planda tutarlar. Ortak görüşleri; otizmli çocuklarla çalışmanın çok zor olduğu, dolayısıyla kendilerinin de müzikle rahatlamaya ihtiyaçları olduğu, bu sebeple müziklerin seçiminde öncelikli olarak kendi müzikal beğenilerinin öne çıktığı şeklindedir. Otizmli çocukların seslere karşı olumlu ya da olumsuz tepkiler verdiği düşünüldüğünde; seçilen müziklerin türü ve ses yüksekliği önem taşır. Otizmli çocukların bulunduğu ortamlarda kimi çocukların normal bir insanı bile rahatsız edebilecek yüksek sesli müziklere verdiği tepkiler görülmesine karşılık bir önlem alınmaması, tepki ile birlikte ortaya çıkan problem davranışların sesle bastırılmasıdır. Bu durum otizmli çocuklara eğitim veren kurumların ve eğitimcilerin dikkat etmesi gereken önemli bir konu olarak değerlendirilmelidir. Müzik otizmli çocuklarda sistematik olarak kullanılırsa terapotik açıdan bir fayda sağlar (Berrakçay, 2008:83).

Dinlemeye yönelik çalışmalar özel eğitimde sıklıkla kullanılan kavram öğretimi sürecini desteklemeye yönelik de kullanılabilir. Öğrencinin sevdiği şar-

kıların ezgileri ya da yeni oluşturulmuş ezgiler görseli hazırlanmış kartlarla eşleştirilerek kavramın öğretimi yapılır. Öğrencinin ev ortamında da bu çalışmayı sürdürebilmesi için video görseli hazırlanarak tekrar etmesi sağlanır.

11. Türkiye'de Otizmli Bireylerin Müzik Eğitiminde Uygulanan Politikalar ve Uygulamalar

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (7 Temmuz 2018) göre: "Özel Yetenekleri Geliştirme Programı: Müzik ve görsel sanatlar yetenek alanından uyum programını, genel zihinsel yetenek alanından ise bireysel yetenekleri fark ettirme programını tamamlayan öğrencilerin özel yeteneklerini geliştirmek amacıyla yürütülen programıdır. Yetenek alanı; özel yetenekli öğrencinin tanılandığı genel zihinsel yetenek alanı, görsel sanatlar yetenek alanı ve müzik yetenek alanıdır".

İlköğretim Programı'nda, Özel Eğitim Programı'nda, Özel Eğitim ihtiyacı olan bireyler için açılan ilköğretim ve ortaöğretim kurumları programı uygulayan özel eğitim sınıflarında; hafif düzeyde zihinsel yetersizliği veya hafif düzeyde otizmi olan öğrenciler için açılan sınıflarda birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar ve beşinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar dersler özel eğitim öğretmeni tarafından okutulur. Ortaokulda açılan sınıflarda görsel sanatlar, müzik ve beden eğitimi alanlarına ilişkin dersler ile meslek dersleri ilgili alan öğretmenleri tarafından okutulur. Alan öğretmeni tarafından okutulan derslere özel eğitim öğretmeni de ders işlenişine destek vermek üzere katılır.

Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM): Örgün eğitim kurumlarına devam eden; genel zihinsel, görsel sanatlar veya müzik yetenek alanlarında özel yetenekli olan öğrencilere, yeteneklerini geliştirerek kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla destek eğitim hizmeti vermek üzere açılan kurumdur.

Özel yetenekli bireylerin eğitimi amacıyla açılan kurumlarda; Örgün eğitim kurumlarına devam eden ve genel zihinsel, görsel sanatlar veya müzik yetenek alanlarından özel yetenekli olarak tanılanan öğrencilere, yeteneklerini geliştirerek kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla destek eğitim vermek üzere açılan BİLSEM'e öğrenci alımı ile ilgili Bakanlıkça yayımlanan kılavuzda belirtilen takvim dışında genel zihinsel yetenek alanında özel eğitim değerlendirme kurulunca, görsel sanatlar ve müzik yetenek alanlarında İl tanılama komisyonunca tanılaması yapılan öğrencileri destek eğitim odalarına yönlendirilmesi Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'nun görevleri arasındadır.

12. Dünya'da Otizmli Bireylerin Müzik Eğitim Süreçlerindeki Uygulamalar

Nordoff-Robbin müzikte terapi tekniğini tanımladığı kitabında bu gruptaki bireylerin müziğe olan tepkileri ritmik eşlik, odaklanma, dinlerken duygusal tepkiler verme, konuşma faktörleri ve müzikle birlikte hareket etme, iletişim kurma olarak sıralamaktadır (Sağırkaya, 2020:23). Özel eğitimde de etkileri bilimsel olarak kanıtlanan ve Dünya Müzik Terapi Federasyonu (World Federation of Music Therapy) tarafından da kabul edilen bu model, otizmli bireylerin birlikte müzik yapma pratiklerini ön planda tutar. Yine ikilinin 1977 yılında kaleme aldıkları ilk yapıt olan "Individualized Treatment for the Handicapped Child" adlı kitapta; insanlar müziği planlanmış bir eylem olarak düşünürler ama müzik iki kişinin karşılıklı konuşması gibi o an çıkar ve devam eder. İletişimsiz çocuklar müzikle iletişim kurabilir, konsantre süresini arttırabilir, ifade sorunu olanlar müzikle kendini ifade edebilir olarak aktarmışlardır (Sağırkaya, 2020:29).

2014 yılında 18 Avrupa ülkesindeki otizm dernekleri ve ulaşabildiğim okulları ziyaret ettiğim Otizmin Sesi (The Sound of Autism) projem kapsamında Danimarka'nın başkenti Kopenhag'daki iki özel eğitim okulu çok ilgimi çekmişti.

Sadece otizmli ve aspergerli çocuklara eğitim veren bir devlet okulu olan "Frejaskolen 15 ayrı gruptan oluşuyordu. Grupta 6 veya 8 öğrenci bulunup her grubun en az 3 öğretmeni vardı. Her grubun kendine ait dinlenme odası, çalışma odası ve mutfağı bulunuyordu. Çocuklar okula kayıt olmak için herhangi bir ücret ödemiyordu. Dersler sabah 8'de başlayıp saat 15'e kadar devam ediyordu. Anaokulunda dersler 16:30'da bitiyordu. Her çocuk yüzme öğrenmek zorundaydı. 6 – 15 yaş arasındaki çocuklar bu okulda eğitimlerini tamamladıktan sonra liseye devam edebiliyordu.

Frejaskolen'de grupların çalışma odalarında org vb. çalgılar bulunuyor. Ayrıca bir orkestrada yer alan birçok çalgıya sahip oldukları genel müzik odaları var. Müzik öğretmeni Dia Andersen şarkı öğretiminde ağırlıklı olarak resimlerden faydalanıyor. Şarkı sözlerinin yanına ilişkili resimleri ekliyor, bu şekilde akılda kalıcılığının arttığını ve algılamanın kolaylaştığını söylüyor. Ayrıca ritim çalışmalarını yaparken tahtaya bir tablo çiziyor. Her öğrencinin nerede ne yapacağını açıklayan belirteçler koyuyor. Böylelikle bir ritim orkestrası oluşturuyor. Müzik öğretmeni dersini yaparken diğer öğretmenler de mutlaka yanında oluyor. Sadece bir gruptan sorumlu oldukları için her grubun bir müzik öğretmeni var. Müzik öğretmenleri aynı zamanda İngilizce gibi farklı derslerin de eğitimini veriyorlar.

Kopenhag'da otizmli ve aspergerli çocuklara eğitim veren diğer bir devlet okulu olan "Kasperskolen ise Müzik Öğretmeni Soren Rosschou'nun aktardığına göre 1. sınıftan (6-7 yaş) 9. sınıfa (18 yaş) kadar eğitim verilen okulda normal okullarla bütün sistem aynı şekilde işliyor. Öğrencilerin %20'si sonrasında liseye devam ediyor, diğerleri ise teknik okullara yönlendiriliyor. Küçük yaş, orta ve yetişkin (A-B-C) olarak 3 ayrı grup bulunuyor. A ve B grubunda müzik dersi zorunlu, C grubunda ise seçmeli oluyor. Müzik Öğretmeni ayrıca Danca ve İngilizce de öğretiyor. Kasperskolen'de iki tane Müzik Öğretmeni var, profesyonel bir stüdyo diyebileceğim mükemmel bir müzik odaları var. Geçtiğimiz yıllarda 5 yıl süresince yıllık müzik çalışmaları cd kaydına alınmış.

13. Pandemi Sürecinde Uygulanan Müzik Çalışmaları

Covid-19 pandemi süreci ile birlikte değişen yeni dünya düzeninden en çok etkilenen sektörlerden birisi de kuşkusuz eğitim olmuştur. Salgından dolayı uzaktan eğitime geçilmesi ve bu sisteme uyum sağlama süreci hem eğitimcileri hem de öğrencileri zorlamıştır. Bu yeni düzeni anlamlandırmakta zorlanan otizmli bireyler için hayat daha zorlayıcı ve karmaşık hale gelmiştir. Hayat düzenlerinin ve günlük rutinlerinin değişmesi beraberinde problem davranışları ve takıntılarını tetiklemiştir. Özel eğitim süreçlerinin de duraksaması hem çocukları hem de ailelerini olumsuz etkilemiştir.

Pandemi süreci beraberinde dijital çalışmaların ortaya çıkmasını ve eğitimin çevrimiçi olarak yürütülmesini gerekli kılmıştır. Hem eğitimciler hem de kurumlar dijital içerik üreterek internet ve sosyal medya üzerinden paylaşım yapmaya başlamıştır. Özel eğitim için üretilen dijital materyallerde müzik öğretimi desteklemek için kullanılmaktadır. Gerek kavram eğitimi gerekse bir video görselinin altyapısında fon olarak karşımıza çıkmaktadır.

Otizmli bireylerle uzaktan eğitim sürecinde yürütülen sınıf müzik dersleri teknik aksaklıklar veya uzaktan etkileşimdeki dikkat dağınıklığı sebebiyle yeterince verimli olamamıştır. Bireysel olarak yapılan dersler öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda iyi yapılandırılırsa daha fazla verim alındığı görülmüştür.

Bireysel olarak yapılan akademik müzik derslerinde otizmli öğrenci ile daha önceden tanışmış olmanın bir avantaj olduğu ama yine de söz konusu bir çalgı eğitimiyse yüz yüze çalışmaya da ihtiyaç olduğu bir gerçektir.

Koro vb. çalışmalarda görüntülü görüşme program seslerinin karşı tarafa gecikmeli ulaşması senkronizasyon problemini ortaya çıkarır. Dolayısıyla aynı anda müzik icrası yapmanın önüne geçer. Bireysel olarak yapılan ses ve

görüntü kayıtları üst üste kayıt yapılarak çok sesli hale getirilebilir. Otizmli bireyin böyle bir süreci yürütebilmesi için teknik aşamalar adım adım anlatılıp sık tekrar yapılmalıdır.

14. Sonuç ve Öneriler

Otizmli bireylerle yapılan müzik çalışmaları, müzikle ilişkilenme sürecinde problem davranışların azalmasını veya kontrol altına alınmasını sağlayabilir. Duyusal anlamda bir uyaran olan müzik; işitme, görme ve dokunma duyuları arasında da bir iletişim sağlayarak bireyin zihinsel gelişim süreçlerini de destekleyicidir. Müziğin bir grup ortamı içinde icra edilmesi ise otizmli bireylerin sosyalleşme süreçlerini destekler. Aynı zamanda bekleme, sıra alma, komut alma, eşgüdümlü hareket edebilme ve iş birlikli çalışma becerilerini destekler. Kendisini müzik aracılığıyla ifade etmeye (şarkı söyleme, çalgı performansı sergileme vb.) başlamasıyla birlikte özgüveni de artmış olur.

Otizmli bireylerin bir çalgı eğitimi veya koro vb. ortamlarda birlikte şarkı söyleme sürecine dahil olmaları müziğe ilgilerinin artmasında önemli bir etkendir. Zaman içinde müzikal yatkınlıklarının ortaya çıkması, ailelerin ve eğitimcilerin doğru yönlendirmesiyle akademik bir müzik eğitime dönüşebilir. Özellikle de sınırlı ilgi alanı bulunan otizmli bireylerin örgün eğitim süreçlerinin akademik, sosyal ve psikolojik açıdan daha verimli sürdürülmesini sağlar. Bu süreç bireyin güzel sanatlar liselerine, konservatuvarlara ve devamında yüksek öğretime geçiş sürecine katkı sağlar.

Genel olarak özel gereksinimli bireylerle yapılan müzik çalışmalarının bir sistematiğinin olmaması, eğitimciler tarafından yeni yöntem ve tekniklerin geliştirilmesini gerektirir. Örgün eğitimde Bireysel Eğitim Programı (BEP), yüksek öğretimde ise Makul Uyarlamalar olarak planlanan kolaylaştırıcı eğitim programları müzik özelinde de amacına uygun ve gereksinimler doğrultusunda hazırlanmalıdır. Son yıllarda ülkemizde müzikle uğraşan otizmli bireylerin yüksek lisans aşamasına kadar gelmesi planlı eğitimin ve aile ile eğitimci iş birliğinin bir sonucudur.

Covid-19 pandemi sürecinin alışkanlıkları ve günlük rutinleri değiştirmesi otizmli bireylerin eğitim süreçlerinde ciddi aksaklıklar oluştursa da çevrimiçi etkinlikte iyi bir şekilde yapılandırılmış müzik çalışması ile müzik teori, çalgı eğitimi ve birlikte şarkı söyleme süreçleri teknolojik olanakların da yardımıyla gerçekleştirilebilir. Bu sürecin oryantasyonunda aile-eğitimci iş birliği, yapılan müzik çalışmaların doğru bir şekilde ders dışı zamanlarda da tekrar edilmesi aşamasında önemlidir.

Müzik eğitimi özelinde otizmli bireylerle çalışan nitelikli eğitimci sayısını arttırmak için 2022 yılında yürürlüğe giren "Öğretmenlik Meslek Kanunu" çerçevesinde özel gereksinimli bireylerle çalışmak isteyen müzik eğitimcileri ayrı bir eğitim programından geçirilerek teşvik edilmelidir. Bu süreç YÖK ve Millî Eğitim Bakanlığı iş birliği ile ilgili birimlerle genişletilerek sürdürülmelidir. Özellikle de Türkiye'deki bütün güzel sanatlar liselerine ve üniversitelerin müzik bölümlerine ulaşılarak her okulda/bölümde özel gereksinimli bireylerle çalışacak eğitimciler belirlenmelidir. Akademik anlamda kendisini geliştirmek isteyen müzik eğitimcileri lisansüstü programlara yönlendirilerek alanda çalışan akademisyenler de arttırılmalıdır. Ulusal ve uluslararası kongre, çalıştay ve sempozyumlar düzenlenerek yapılan uygulamalar ve eğitim içeriği ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmelidir.

Kaynakça

Berrakçay, O. (2008). *Müziğin Bir Yaygın Gelişimsel Bozukluk Tipi Olan Otizmde Ortaya Çıkan Problemli Davranışlar Üzerindeki Etkisi: Ritim Uygulaması Çerçevesinde 4 Örnek Olay*. Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Berrakçay, O. & Şahin, P. & Karkın, A. M. (2020). Makul Uyarlamanın Sosyalleşme Üzerindeki Etkisi: İzmir Demokrasi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Örneği, "Beşeri Bilimler Ekseninde Güncel Araştırmalar: Kuramlar, Kavramlar, Uygulamalar" ed. Bedriye Tunçsiper & Dilek İnan, sayfa 523-540, Kriter Yayınevi: İstanbul.

Eren, B. (2012). *Orff Yaklaşımına Göre Hazırlanan Müzik Etkinlikleri İçinde İpucunun Giderek Azaltılması Yöntemi İle Yapılan Gömülü Öğretimin Otistik Çocuklara Kavram Öğretmedeki Etkililiği*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

Frühauf, T. (2019). What is music pedagogy? Universality of education in sound and sound in education, Library Resources. (https://www.ebsco.com/blog/article/what-is-music-pedagogy-universality-of-education-in-sound-and-sound-in-educ).

Grandin, T. & Scariano M. (1986). *Emergence: Labelled Autistic*. Novato, CA: Arena Press.

Güler, N. (2008). Müzikle Çocuk Eğitimi, İstanbul: Hepsiçocuk Yayınları.

Hatch-Rasmussen, C. (2001). *Sensory Integration*. Available at: http://www.autism.org/si.html.

McDonnel, J. M. (1993). *News From The Border.* New York, NY: Ticknor & Fields.

Önal, O. (2010). Otistik Çocuklarda Müzik Eğitimi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimle Enstitüsü Müzik Bilimleri Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale.

Özbey, Ç. (2005). *Otizm ve Otistik Çocukların Eğitimi - Yalnızlık Ülkesine Yolculuk*. İstanbul: İnkilap Kitabevi.

Sağırkaya, B. (2020). *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Pedagojik Müzik Terapi Tekniklerini Uygulama Durumları*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya.

Yılma, G. (2010). *Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarda Müziksel Algının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya.

Yüksel, A. (2005). Otizm Genetiği. *Cerrahpaşa Tıp Dergisi,* 36(1), s: 35-41.

MUSIC EDUCATION FOR CHILDREN WITH AUTISM

Orçun BERRAKÇAY [2]

Orcun Berrakcay was born in 1982 in Turkey. He started university education at Dokuz Eylül University Faculty of Education Music Education Department and graduated in 2004. The same year he started master education at Dokuz Eylül University Fine Arts Institute Department of Musicology and graduated his thesis titled *"Effect of the Music on Problematic Behaviours Arising in Autism That is a Pervasive Developmental Disorder: 4 Type Case Study Within the Framework of Rhythm Application"* in July 2008. He started his doctorate education at Dokuz Eylül University Fine Arts Institute Department of Ethnomusicology in 2009 and graduated in September 2015 by completing his thesis titled *"Music and Musicianship in Camel Wrestling Rituals"*. In 2011, he went to Hungary as an Erasmus student. He studied at Szeged University Juhasz Gyula Faculty of Education Music Department for one semester. During his stay in Hungary, he volunteered at two special education schools. As lecturer; He worked at Dokuz Eylül University Faculty of Education Special Education Department between 2014-2016. Since 2018, he has been working at Izmir Democracy University Faculty of Fine Arts, Musicology Department in Izmir. Since 2019, he has been working at Yasar University Faculty of Arts, Music Department with special needs students. He has been a member of the Advisory Board at ODFED Autism Associations Federation since 2018. He founded IZOT Izmir Autism Orchestra and Choir in April 2013. He had nearly 200 concerts with this group. With the establishment of IZOT Junior in 2017, he has been teaching nearly 60 children and adult with autism. As an invited speaker, he had many presentations. He presented *"Music and Musicianship in Camel Wrestling Festivals in Western Turkey"* at Hungarian Academy of Sciences in Budapest in 2012. The same year he presented *"Music Education, Folk Music, Folk Dances in Hungary"* at TOBAV Foundation in Izmir. He presented *"Music Events on Persons with Autism"* in Gaziantep in 2015. He presented *"The Effects of Cooperative Musical Performance to The Person with Autism: IZOT Izmir Autism Orchestra and Choir Case Study"* at ANCA World Autism Festival in Vancouver, Canada in 2016. He presented *"Beyond Dreams"* TEDX Presentation in Istanbul in 2017. He presented *"No Borders Education at Fine Arts & IZOT Izmir Autism Orchestra and Choir"* at Manisa Celal Bayar Uni-

[2] Assist. Prof. Dr.., İzmir Democracy University, Faculty of Fine Arts, Department of Music. orcun.berrakcay@idu.edu.tr

versity in 2019. The same year he presented *"Music and Autism Spectrum Disorders"* at IAMA International Autism Meeting in Alexandroupolis, Greece. The same year he presented *"Music and Autism"* at the Erasmus Project National Stakeholder Meeting in Antalya. He presented *"Making a Difference with Special Needs Children: Music and Autism"* at Make a Difference in Education Online Seminar in 2020. During the Covid-19 pandemic process, he recorded musical concept videos for special need children's education. It was published on mobile application "Ozelim Egitimdeyim" which was developed by the Ministry of Education of Turkey, General Directorate of Special Education and Guidance Services. He organized IZOT Autism Home Festival as online and 64 person with autism joined by showing live performances in 2020.

The difficulties experienced by individuals and families with autism both in their daily lives and in their education processes can negatively affect their whole lives. This process disrupts the child's social, psychological and academic processes. Individuals with autism who have difficulty expressing themselves and communicating verbally may develop obsessive and problem behaviors.

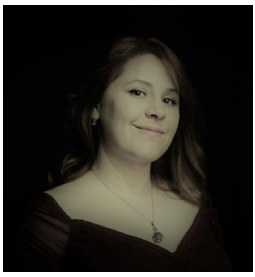
Music studies with individuals with autism are an alternative activity that helps to reduce or control problem behaviors in the process of relating to music. Music, which is a sensory stimulus; It also supports the mental development processes of the individual by providing a communication between the senses of hearing, sight and touch.

Individuals with autism need an instrument training or a choir, etc. The fact that they are involved in the process of singing together is an important factor in increasing their interest in music. In time, the emergence of musical predispositions can turn into an academic music education with the right guidance of families and educators. In particular, it ensures that the formal education processes of individuals with autism who have limited interests are more productive in terms of academic, social and psychological aspects. This process also contributes to the transition process of the individual to higher education.

In general, the lack of a systematic of musical studies conducted with individuals with special needs requires the development of new methods and techniques by educators. Facilitator education programs, which are planned as Individual Education Program (IEP) in formal education and Reasonable Adaptations in higher education, should be prepared in accordance with their purpose and in line with the requirements, especially in music. In recent years, individuals with autism who have been dealing with music in our country have

reached the graduate level as a result of planned education and cooperation between families and educators.

Although the changes in the habits and daily routines of the Covid-19 pandemic process create serious disruptions in the education processes of individuals with autism, music theory, instrument training and singing together processes can be carried out with the help of technological opportunities with a well-structured music study in online activity.



ÖZEL YETENEKLİ BİREYLERDE MÜZİK EĞİTİMİNİN ETKİSİ

Melike BOLAT [1]

Müzik eğitimine 1992 yılında Mersin Devlet Opera ve Balesi Çoksesli Korosu'nda başladı. Lisans eğitimini Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatları Fakültesi Müzik Bölümü'nde tamamladı. Yine Kocaeli Üniversitesi'nde Tezsiz Yüksek Lisans Programında müzik eğitimi üzerine çalışırken eş zamanlı olarak Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzikoloji Programında yüksek lisans eğitimini; ardından Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Doktora Programı'nı Doç. Dr. Tülün Malkoç danışmanlığında "Müzik Eğitiminin Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi" adlı tez ile tamamladı. 2006 yılında araştırma görevlisi olarak başladığı akademik hayatına Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı'nda öğretim üyesi olarak devam etmektedir. Ulusal ve uluslararası konserlerde korist ve solist olarak sanatsal çalışmalarını sürdürmektedir.

1. Giriş

İnsanlık tarihinin başlangıcından bu yana yetenekli insanlar diğer bireylerden farklılıklarıyla dikkat çekmiş ve ön planda olmuşlardır. Evrensel düzlemde ise üstün özellikleri olan bireylerin yetenek ve zekâlarından "gelişmiş ülke olma" yolunda faydalanmak tüm ülkelerin gündeminde olmuştur. Eğitim, nöroloji, psikiyatri ve çeşitli bilim dallarının dikkatinden kaçmayan bu konuda yapılan araştırmalar, üstün yetenekli ve üstün zekâlı çocukları tespit etmeye ve özel eğitime gereksinimi olan bu çocukların kendi potansiyellerini keşfetmeye yardımcı olmalarına ışık tutmaya çalışmaktadır. Bir yandan da üstün yeteneğin ne

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Devlet Konservatuarı, bolat.melike@beun.edu.tr

olduğu, zekâ ve yeteneğin farklılıkları, sınırları, kökeni ve aktarımına açıklama getirilmeye çalışılmaktadır.

Tespit edilen ve kaybolan üstün yetenekli ve üstün zekâlı çocukların zaman zaman birbirlerine karşı avantajlı durumlarının mevcut olduğunu söylemek ne kadar doğrudur bilinmez ancak her çocuğun oyun oynamaya, iletişim kurmaya, sevilmeye, sayılmaya her zaman ihtiyacı vardır.

Çoğu zaman potansiyelleri fark edilmeyen üstün yetenek ve üstün zekâlı çocuklar, diğer çocukların arasında var olabilmeye çabası içerisindeyken, kendilerini ifade edemedikleri gibi kendilerinde sürekli bir tuhaflık olduğu hissiyle de baş etmeye çalışmaktadırlar. Aile içinde ve okul çevresinde kendilerini anlayamayan yetişkinler tarafından da yaramaz, hiperaktif, sorunlu hatta zekâsı geri olarak etiketlendiklerinde durumları iyice çıkmaz hal almaya başlamaktadır. Hâlbuki tek yaptıkları, kendi dünyalarından baktıklarında başka bir galaksi gibi görünen dünyayı tanımaya ve anlamaya çalışmak, tek istedikleri kabul görmektir. Mesela beyin hızları temel sosyal becerileri gelişimlerini geçmiş olabilir, iletişim kuramayabilirler, aile ve arkadaş ilişkilerini sürdürmekte zorlanabilirler, kocaman bir grup içerisinde tek başlarına hareket edip okyanusun ortasında yalnız bir ada gibi görünebilirler. Duygusal yaklaşımları ve anlayışları farklı olabilir, kendilerini kontrol etme gereksinimi duymayabilirler, anlaşılmadıklarında beklenmedik saldırgan davranışları da olabilir. Oysa bu zorlukları aşmaları sadece biraz yardımla mümkün olabilmektedir.

"Özel çocukların, kendilerini ifade etmede onlara yardımcı olacak, hayatlarına mutluluk ve güzellik katacak uygulamalar, eğitim programlarına dahil edilemez mi?" düşüncesi ile müzik eğitiminin eğitim sürecinde nasıl konumlandırılabileceği üzerine çalışmalar araştırıldığında; dünyada en güzel örneklerden biri olan "El Sistema", "Müzik Değiştirir" sloganıyla karşımıza çıkmaktadır.

Her ne kadar üstün zekalı ve yetenekliler için değilse de çocukların hayatına mutluluk katarak birey olma duygusunu sağlamaya yönelik bir eğitim programı olarak El Sistema, Venezuela'nın çocuklarında müzik eğitimi ile olumlu yönde değişiklikler yarattı ise; müzik eğitimi ile; anlaşılamama, dışlanma ve sosyal çevrelerine adapte olamama sorunları yaşayabilen özel yetenekli bu çocuklara neden destek olmayalım?

Bu özel yetenekli çocuklar için belirlenen amaçlar arasında, sadece toplumа kazandırılmaları ya da onlardan faydalanmak odaklı eğitim anlayışı yerine, belki de sadece mutlu bireyler olmaları için eğitim süreçlerinde farklı yakla-

şımlara yer verilmelidir. Mutlu toplumları mutlu bireylerin yarattığı ideası izlenirse, insanın doğuştan bir karakterle doğduğunu bundan dolayı bir toplum veya devletin en önemli görevinin insanın potansiyelinin ne olduğunu tespit etmek olarak belirten Platon ile Aristotales; insanların doğuştan getirmiş olduğu bazı yetenekler olduğuna ve bu yeteneklerin insanların almış oldukları eğitimle geliştirilmesi gerektiği fikrinde aynı noktada buluşmaktadırlar (Senemoğlu, 2016).

Bu bölümde, her ne kadar özel yetenekliler için müzik eğitiminde yaklaşımlar konusuna yer ayırılmış olsa da 'özel yetenekli' kavramı üzerinde durulmuş, özel yetenekli bireylerin tanımlanması, özel eğitime ihtiyaç duyma sebepleri araştırılmış, eğitim süreçlerine dair genel ilkeler belirtilmiş, müzik eğitimi alanında kullanılabilecek yöntemler tartışılmış, ülkemizde ve dünyada özel yetenekli bireylerin eğitim politikalarına değinilmiştir.

2. "Özel Yetenekli" Kavramı

"Özel yetenekli" tanımına, "üstün zekalı" ve "üstün yetenekli" olarak literatürde yer iki kavram üzerinden yaklaşılmaktadır. Üstün zeka yada yetenek etiketi, hem taşıyan hem gözlem yapan kişide farklı reaksiyon gösterebilir ve ele alınırken titiz davranılmalıdır. Seçkin olarak tercih edilebilen okullarda bazı öğrenciler incitici lakaplar ile adlandırılabilirken başka okullarda üstün olarak kendilerine yer bulabilirler. Çocuklar, yaşıtları ile karşılaştırıldığında erken gelişmişliği üstünlük olarak ortaya çıkarken, ergenliğe yaklaşıldığında özveriye dayalı perfomanslarına dayanılarak üstün olarak ele alınabilirler. Üstün yetenekli yetişkinlerin aksine ne kadar gelişmiş olurlarsa olsunlar, yeterli deneyimi kazanmak için gereken zamandan yoksun oldukları halde çocuklar doğalarını değiştiremezler. Eğitim ve sınavların dışındaki dünyada yaş önemsizdir. Çok az sayıda üstün olarak adlandırılan çocuk aynı şekilde yetişkinliğe ulaşacaktır. Ayrıca seçkin yetişkinler olarak yetişmiş kişilerin çoğu çocukluklarında hiçbir zaman üstün olarak görülmemişlerdir (Freeman, 2002:2).

Üstün yetenek ve zekâ, sınırlanmış bir alanda ya da çabayla, istisnai olarak çok yüksek düzeyde performansın yanı sıra tanımlanamayan mükemmellik potansiyelini içerir. Üstün zeka, üst düzey okul başarısı ve IQ gibi ölçülebilen yönler anlamına gelirken; üstün yetenek alandaki uzman kişiler tarafından keşfedilen sanat ve spor alanı gibi daha zor ölçülebilen yönlerdir (Freeman, 2002:1).

Üstün zeka ve Yetenekli çocuklar için "able(yetenekli)", "more able ve talented (çok yetenekli)", "gifted and talented (üstün zekalı ve yetenekli)" en çok

kullanılan terimler arasında olduğu görülmektedir. "Gifted" olarak adlandırılan çocukların yetenekleri, "talented" olarak adlandırılanların ise başarıları ile birbirinden ayrıldığını vurgusu (Sternberg, 2004) dikkat çekerken; başlangıçta yüksek yaratıcı kuvvet olarak kullanılsa da sonraları matematik, fizik ve müzikte genellikle küçük çocuklar için çok üstün kişi anlamında (Cuttis, Moseley, 2001); alışılmadık derecedeki zekâ, kabiliyet veya artistik yeteneği ya da özel yetenek veya kabiliyeti ve bir alanda çok zeki ve yetenekli kişiyi tanımlayan (Hornby, 2000); dilimizde karşılığı "deha" olan "Genius" terimleri ile de üstün zeka ve yetenek ifade edilmiştir.

MEB (2012), ÜYZ (Üstün Yetenek ve Zekâ)'yi sadece kalıtımsal ve özünden kaynaklanan yeteneklerle değil çok yönlü ve tanımı toplum tarafından yapılan bütünsel bir kavram olarak ele almıştır (MEB, 2012). MEB (2013-2017), literatürde 'üstün' kavramı kullanılmasına rağmen bu tanıma karşılık gelmek üzere daha tasnif edici olarak 'özel yetenek' kavramının kullanılması yeğlenmiştir. Üstün zeka ve yetenek tanımlarını ele alırken pek çok zeka tanımı ile birlikte Renzulli Üçlü Halka Modeli (Yetenek; Genel Yetenek ve Özel Yetenek, Yaratıcılık, Motivasyon) ve Gardner'ın Çoklu Zeka Modelinden (Sözel/Dil Zeka, Mantık, Mekansal Zeka, Müzik Ritim Zeka, Bedensel Zeka, Kişilerarası Zeka, Kişisel/ İçsel Zeka, Doğa Zekası) yararlanılmıştır (MEB, 2013).

3. "Özel Yetenekli" Bireylerin Teşhisi

Ülkemizde, Özel Yetenekli bireyleri tanımlamada kullanılan testler, temel zihinsel fonksiyonları ölçmek amacıyla geliştirilen ve çeşitli alt ölçeklerden oluşan test bataryaları olarak tanımlanmaktadırlar. Ülkemizde Özel Yeteneklileri Tanılamada Kullanılan Testlere bakıldığında Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Formu (WISC-R) ve Stanford Binet Zekâ Testlerinin yanı sıra Goodenough-Harris Adam Çizme Testi, Porteus Labirentleri Testi, Leiter Uluslararası Performans Testi, Cattel Zekâ Testi ve Kohs Küpleri Zekâ Testi yer almaktadır. Zihinsel kapasiteyi ölçen zekâ testlerinde, Dünya Sağlık Örgütü'nün belirlediği kriterlere göre, ortalama zekâ puanı (IQ) 100 olup, 130 ve üzerinde puan alan bireyler özel yetenekli bireyler olarak kabul edilmektedir (MEB, 2013).

Ayrıca, daha önceden tanı almış özel yetenekli, zihinsel gelişim yetersizliği, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) ve otizm spektrum bozukluğu (OSB), bellek zayıflığı ve olan çocukların tanılanmasında ve profil analizlerinde kullanılmakta olan Türkiye'nin ilk

yerli zekâ ölçeği olan Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği (ASİS) bulunmaktadır. ASİS' in farklı gelişim gösteren özel gruplar arasındaki ayırt ediciliğini ortaya koyduğu belirtilmektedir (Sözel vd., 2018). Problem çözme, bilişsel gelişimde önemli unsurların biri olarak görülmektedir. Zekâ testlerinde de bireylerin karşılaştıkları sorulara yaklaşımında, çözüm öncesindeki problem çözme basamaklarını izlediği süreçler benzeşmektedir. Zekâ testlerinde bireyin karşılaştığı soruyu öncelikle anlaması, ardından çözüme dair bir öneri geliştirmesi ve seçeneklerden birini tercih etmesi gerekmektedir. Problem çözme becerileri ve bilişsel yetenek arasındaki ilişki, okul öncesi dönemdeki özel yetenekli çocukları tanılamak için önemli bir katkı sağlayabilir. Bu nedenle okul öncesi dönemdeki özel yetenekli çocukların problem çözme becerilerini değerlendirmek bu çocukların daha net olarak tanılanmalarına katkı sağlayabilir (Bildiren, 2018).

4. "Özel Yetenekli" Bireylerin Özellikleri

Genel entelektüel yetenek, Yaratıcı düşünme, Liderlik yeteneği, Spesifik akademik yetenek alanlarında üstün yetenek veya potansiyele sahip olan öğrenciler olarak düşünülen özel yetenekli öğrenciler, yeteneklerine, kişiliklerine, geçmişlerine vb. bağlı olarak çok çeşitli özelliklere sahip olabilmektedirler. Genel entelektüel yeteneğe sahip birey birçok konuda çok iyi olabilirken; yaratıcı birey, sorunlara ve olaylara alışılmadık şekillerde benzersiz çözümler düşünebilir. Liderlikte yetenekli bir kişi, diğer insanları bir görevi yerine getirmeye ikna etmede başarılı olabilirken, belirli bir yeteneğe sahip olan kişi, sanat, müzik, drama, matematik, bilim vb. alanlarda olağanüstü bir yeteneğe sahip olabilir. Üstün zekalı birey aynı zamanda meraklı görev bağlılığı, inisiyatif, olağanüstü kelime dağarcığı, esneklik gibi belirli genel kişilik özelliklerine de sahip olabilir. Üstün zekalı öğrencinin her zaman A sınıf öğrenci olduğu, her alanda üstün olacağı gibi klişeler genellikle üstün zekalılık fikrine bağlanabilse de özel yetenekliler için kimlik belirleme ve eğitim sürecini programlamada alınacak karaları etkilememelidir (Klawiter, 1993).

Özel yetenekli bireylerin özelliklerine dair sosyal çevrelerinde süregelen ve eğitimle farkındalık oluşturularak aşılabilecek yanlış kanaatler bulunmaktadır. Erken gelişip kısa ömürlü oldukları, çelimsiz-kısa boylu- büyük kafalı- gözlüklü oldukları; aşırı hareketli, tek başına oynamaktan hoşlanan, sürekli ders çalışan, davranış ve ruhsal bozuklukları olan, uyumsuz, diğer insanları aşağılamaktan hoşlanan, kardeşlerin en küçüğü olma olasılığı gibi. Psikolojik, sosyal ve duygusal uyumlarına yönelik ise iki görüş yansıtan çalışmalar bulun-

maktadır. Birincisi toplum içinde sosyal çevresiyle uyum sorunu yaşamadığını; ikincisi ise ciddi uyum sorunları yaşadıklarını ileri sürmektedir (Meclis Araştırması Komisyonu, 2012).

Özel yetenekli bireylerin akranlarına göre farklılık gösteren gelişim hızları ve diğer etkenleri göz önünde bulundurarak yaşadıkları sosyal-duygusal sorunların ötesine geçerek özel yetenekli bireylerin hakları olan eğitim şartlarını sağlayabilmek açısından özel eğitime gereksinim duyma sebeplerinin anlaşılması gerekmektedir.

5. Özel Yeteneklilerin Karşılaştıkları Güçlükler ve Özel Eğitime İhtiyaç Duyma Sebepleri

Özel yetenekli bireyin ilk karşılaştığı sorunun başında yanlış tanı ve teşhis sayılabilir. Ailelerin ve öğretmenlerin anlaması gereken en önemli durum, her özel yetenekli çocuğun entelektüel, duygusal, sosyal, yaratıcılık, ahlak gibi bazı yönlerden uyumsuzluk gösterebileceğidir. Yaşıtlarına göre karmaşık bir anlayış düzeyine, yüksek başarı standartlarına, daha sıkı kurallara, adalet hakkında farklı akıl yürütmelere sahip olabilirlerken, aynı zamanda hassas ve yoğun duygular içerisinde yaşıtları arasında yabancılaşarak kendilerini savunmasız hissedebilirler. Bu durumlarda sergiledikleri davranış sorunlarının temeli uzmanlarca gözden kaçabilir. Özel yetenekli bireylerin tanımlanmasında dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu, Asperger Sendromu, Öğrenme Güçlüğü gibi eğitimi sürecinde eşlik edebilecek durumların tespiti de önemlidir. Bu durumlar, özel yeteneklileri daha uyumsuzluk sergileyerek yaşıtları arasında öğrenmeyi verimli hale getiren bilişsel becerilerinin yaş beklentisin altında gözükmesine, bunun sonucunda ise sosyal ve duygusal gelişiminin gecikmesine sebep olabilmektedir (Lovecky, 2004).

Özel yetenekli bireylerin iki ihtiyacı vardır; birincisi uğraştırıcı ve güdümleyici edici etkinlikler, ikincisi ise yaratılıştan getirdikleri olağanüstü gizil güçlerini geliştirilmesidir. Bu doğrultuda bilişsel potansiyellerini geliştirebilecekleri ve ortaya koyabilecekleri öğrenme ortamları sunulmalıdır. Eğitsel gereksinimlerinin karşılanmaması ise engel teşkil etmektedir (Levent, 2011).

Toplumsal peşin hükümler, uygun ve nitelikli ölçümlerle tanılamamak, bilişsel seviyelerinin altında sınıflara yerleştirilme, gelişim hızlarıyla uyumlu olmayan eğitim programlarını tabii tutulma, uygun eğitim- donanım ve farkındalıktan yoksun öğretmen ve okul yönetimi, ebeveynin bilinçli olmaması, sahip olmaması, farklılıkları kabullenmeyen arkadaş çevresi özel yetenekli bireylerin

sosyal-duygusal-uyumsal problemler yaşamalarına sebep olabilmektedir. Bu noktada özel yetenekli birey ile etkileşimde olan eğitim programlarının bireyi desteklemesi, bireyin potansiyelini ortaya çıkarmasına fırsat bulması, mutlu ve üretken birey olarak yetişebilmesi açısından önemlidir (Meclis Araştırması Komisyonu, 2012).

Özel yetenekli bireylerin, psikopatolojik semptom düzeyleri, yaşadıkları problemler ve tutum bozuklukları üstün zekâları ile değil, diğer faktörlerle açıklanabilir nitelikte de olabilir. Yaşadıkları çevrede sosyal uyumlarını zorlaştıran faktörler de olabilmektedir (Aydın ve Konyalıoğlu, 2011).

Beklenen ile gözlenen performans arasındaki fark olarak tanımlanan Beklenmedik düşük başarı (BDB) özel yetenekli öğrenciler arasında görülmektedir. BDB'ye etki eden faktörler arasında, ailevi (ev-içi), kişisel ve okul ile ilgili unsurlar öne çıkmaktadır. Özel yeteneklilerin sahip oldukları potansiyeli başarıya dönüştürememesinin sonuçlarından birisi olarak BDB gösterilmektedir. BDB müdahaleleri erken başlatıldığında, öğrenciye uygun metotlar uygulandığın, bireyin BDB'ye neden olan durumlar netleştirildiğine ve eğitim sürecine BDB'ye yönelik model ve yöntemlere entegre edildiğinde; özel yetenekli bireylerin hayatını negatif yönde ilerletme gücü olduğu belirtilen BDB'ye karşı önlem alınması, azaltılması veya beklenilen yüksek başarıya evrilmesinin mümkün olduğu belirtilmektedir (Bıçakçı ve Baloğlu, 2020).

Özel gereksinimli bireylerin farklılıkları zihinsel, duyusal, bedensel, duygusal ve sosyal ya da iletişim özelliklerinde ya da bunların herhangi bir bileşeninde olabilir. MEB tarafından, çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından akranlarından beklenilen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyler 'Özel eğitim gerektiren bireyler' olarak tanımlanmaktadırlar. Özel gereksinimli bireyler normal gelişim gösteren yaşıtlarının kendiliğinden edindiği birçok beceriyi edinmek için yoğun ve sistematik bir öğretime gereksinim duyarlar. Bu sebeple Özel eğitim, genel eğitimden içerik yönünden farklılaştırılarak sunulur. Genel eğitim sisteminde programı okul belirlese de özel eğitimde programı çocuğun gereksinimleri belirler (Eripek, 2005).

Eğitimde fırsat eşitliği gereği, özel yetenekli bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun düzeylerine göre eğitim almaları gerekmektedir (Şahin, 2017). Rehber öğretmenler, özel yeteneklilerin sınıfta sıkılma, okula gitme konusunda isteksizlik, sınav kaygısı ve motivasyonsuzluk, diğerleri tarafından farklı algılanma, akran ilişkilerindeki sorunlar, mükemmeliyetçilik ve üstün yeteneklilik etiketi ve buna dönük beklentilerle başa çıkma gibi endişeler konusunda, PDR (Psi-

kokolij Danışmanlık ve Rehberlik) ihtiyaçlarının yoğunlaştığını belirtmişlerdir (Altun ve Yazıcı, 2020).

6. Özel Yeteneklilerin Eğitimi

Özel yetenekli öğrencilerin eğitim- öğretimlerine dair pek çok farklı yöntem tercih edilmek olup bunların bazıları aynı anda birleştirilerek de kullanılmaktadır. Bu yöntemler müfredat içeriğine ve öğretme yöntemlerine uyarlanmaktadır. Özel yetenekli bireylerin eğitim ihtiyaçları; Farklılaştırma, Hızlandırma, gruplama ve zenginleştirme yöntemleriyle desteklenmektedir.

Hızlandırma (Acceleration), ilkokul birinci seviyeye erken başlama ve hızlı ilerleme, sınıf atlama, ders atlama (dersi üst sınıflarla alma) gibi uygulamaları içerir (Baykoç Dönmez, 2011). Hızlandırmanın özel yeteneklilerin eğitiminde kalıcı ve etkili öğrenmeyi destekleyen ve akademik hayatlarında karşılaştıkları yeniden dinleme zorunluluğunu ortadan kaldıran, oldukça etkili sonuçlar veren bir müdahale olduğu belirtilmektedir (Kanlı, 2011).

Erken Müdahale (Early Intervention), en genel anlamda tanılama, uygun program geliştirme, uygulama ve geçiş süreçlerini kapsayacak eylemleri ifade etmektedir (Taştekinve Metin, 2018). Okul öncesi özel yetenekli çocuklara yönelik uygulanabilecek erken müdahale metotlarından birisi zenginleştirme yöntemiyle eğitim programının farklılaştırılmasıdır (Saranlı, 2017).

Zenginleştirme (Enrichment), süreç ve içeriğe ilişkin hedeflere ulaşma yöntemleridir. Sürece ilişkin hedefler yaratıcı düşünme, problem çözme, kritik düşünme, bilimsel düşünmeyi içerir (Baykoç Dönmez, 2011). Zenginleştirmenin amacı; özel yetenekli bireylerin yetilerinin üst limitlerine ulaşmalarını sağlamak üzere karşılaşabilecekleri engelleyici faktörlerin tanınması ve çözümlemelerini öğrenebilmesi, belli ya da birçok alanı içeren bilgi bazını genişletmek, anlamayı derinleştirmek, yeti düzeylerini yükseltmek, öğrenme arzunu arttırmak, cesaretlendirmek ve inisiyatif almalarını sağlamak, yaratıcılıklarına şans tanımak olmalıdır. Zenginleştirme yöntem ve içerikleri içerisinde; ek derslerin ve konuların programa eklenmesi, kaynakların ve materyallerin arttırılması ve çeşitlendirilmesi, ek çalışmalar konulması, alan gezileri, drama gösterileri, münazara ve paneller, kamplar, projeler, sergiler, sunumlar, performanslar, yeni hobilerin edinilmesine yönelik faaliyetler mümkün olabilir (Cuttis ve Moseley, 2001).

Amerika'da mentor adı altında geçen usta (uzman) -çırak ilişkileri de zenginleştirme kapsamında sayılabilecek bir başka yöntemdir (Baykoç Dönmez, 2011).

Mentorluk (Mentoring), öğretmenin, bireyselleştirilmiş öğrenme planı adı verilen özel bir okul programı sonrasında özel yetenekli bireyin çalışmasına rehberlik etmesidir. Bu zenginleştirilmiş, geliştirilmiş ve bireyselleştirilmiş içerik, sınıf müfredatında belirtilenlerden daha yüksek zorluk derecesine sahip öğrenme görevleri içermekte olup ünite ve zaman çizelgesi ile ilerlemektedir. Mentor, özel yetenekli bireylere neyi, nasıl öğreneceklerini, en verimli öğrenme yöntemlerini nasıl kullanacaklarını, sınırlarının üstesinden gelmeyi öğretmeye; kişisel öğrenme stillerinin, güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmalarını ve tarafsız olarak kendilerini değerlendirmelerini sağlamaya çalışarak rehberlik etmektedir (Kelemen, 2020).

Gruplama (Grouping), kabiliyetleri açısından benzer ve ortak özellikler gösteren çocukların, birlikte eğitim sürecini geçirebilmeleri için sınıf içi veya dışı etkinliklerde değişken sürelerle çeşitli gruplamalar yapılmasıdır. Bunlar, Tam Gün Homojen Sınıflar; özel sınıflar ve özel okullar, Tam Gün Heterojen Sınıflar; örgün eğitim sınıflarında düzeyleri belirlenerek gruplanan öğrencinin sınıfından ayrılmadan eğitim görmesi, Yarım Gün veya Geçici Gruplamalar; sınırlı bir zaman diliminde normal sınıflarından ayrılarak, alanında uzman bir öğretmenin veya koordinatör bir eğitimcinin kontrolünde zenginleştirme faaliyetlerine katılması, Yarım Gün Özel Sınıflar, Okul İçinde Okul; günün bir kısmını özel eğitim öğretmenlerinin ders verdiği özel sınıflarda, diğer kısmını ise, normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber beden eğitimi, sanat uygulamaları gibi dersleri birlikte geçirilmesi (Baykoç Dönmez, 2011).

Genişletme (Extension), eğitim programından daha ileri bir seviyede içeriklerin ayrıntılı incelenmesini ya da programda bazı boyutların çıkarılmasını; **Esnekleştirme (Flexibility)**, konunun alan ve kapsam bakımından sınırlamadan ortalama aralıklar içinde incelemmesi olarak anlatılmaktadır (Çetinkaya, 2021).

Özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini ortaya koymalarını sağlamak için tercih edilen yöntemlerin arasında **"**Farklılaştırma (Differentiation)" da yer almaktadır.

Farklılaştırma (Differentiation), öğretim yapıları ve uygulamalarında modifikasyonu kapsayan, esnek ve ihtiyaçlara cevap veren bir öğretim programıyla birleştirilerek; bireylerin farklılıklarına ve ihtiyaçlarına göre eğitim programının düzenlenerek öğretimin buna uygun hale getirilmesidir (Akkaş ve Tortop, 2015).

Üstün Yetenekli Eğitim Programlarında kullanılan Müfredat Farklılaştırma Modelleri olarak; Maker Müfredat Farklılaştırma Model, Tomlinson vd.,

(2002) Paralel Müfredat Modeli (PMM), Reis ve Renzulli (1978)'nin Müfredat Daraltma Modeli, VanTassel-Baska ve Wood (2009)'un Entegre Müfredat Modeli, Feldhusen & Kollof (1986)'un Purdue Üç-Evre Modeli, Renzulli (1977)'nin Üçlü Zenginleştirme Modeli, Betts (1986)'in Özerk Öğrenme Modeli; Schlichter (1971)'in Yetenekler Sınırsız Modeli (Çelik, 2021), ülkemizde ise Sak(2009)'ın Üstün Yetenekliler Eğitim Program (ÜYEP) ve Tortop (2013)'un Üstün Yetenekliler Üniversite Köprüsü Eğitim Programı (ÜYÜKEP) ÜYÜKEP görülmektedir (Akkaş ve Tortop, 2015).

Farklılaştırılan eğitim programlarından Sak (2009) tarafından geliştirilen Üstün Yetenekliler Eğitim Program (ÜYEP) modelini incelediğimizde; çerçevesini üç modelin oluşturduğu görülmektedir.

Müfredat ilkelerinin esin kaynağı olan Maker' ın farklılaştırma stratejileri (1982), içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı olmak üzere dört ana boyutta ele alınmaktadır. Bir eğitim programının içeriği kavramlar, yaklaşımlar, fikirler ya da diğer bilgi türlerinden oluşabildiği gibi; obje, şekil, resim, grafik, harf, rakam, sembol olarak içerik değişik biçimlerde sunulup; duygu, algı ve davranışsal biçimlerde düşünülebilir. Eğitim içeriğinin öğretilme yolları ile öğrencilerin bilgiyi kullanma biçimleri süreç olarak ele alınabilir. Özel yeteneklilerin eğitim programlarında süreç farklılaştırması en çok üzerinde durulan unsur olarak görülmektedir. Öğrenme çıktısı ya da öğretim süreci sonunda bireyden beklenen davranış ürün olarak düşünülmektedir. Öğrenme fırsatlarının sunulduğu sınıf, okul ve diğer ortamları kapsayan öğrenme ortamlarının farklılaştırılmasında; öğrenen merkezli ve öğreten merkezli, öğretene bağımlılık ve öğrenenin bağımsızlığı, yeni fikirlerin, yaklaşımların ve farklı davranışalar karşı açıklık ve kapalılık, kabul edicilik ve yargılayıcılık, karmaşıklık ve basitlik, değişken gruplama ve benzer gruplama gibi nitelikli tasarımlar kullanılmaktadır. Maker Modeli öğrenim kazanımlarının farklılaştırabileceği ve zenginleştirebileceği konusunda yol gösterici olan Paralel Müfredat Modeli; temel müfredatı, temel müfredatta ele alınmayan ya da ağırlık verilmeyen becerilerin ve kapasitelerin gelişimini hedefleyen bağlantılar müfredatı, kazanımları kapsamını genişletmek üzere inşa edilmiş uygulamalar müfredatı, disiplinleri ilişkilendirmeye yardımcı farkındalık müfredatı olmak üzere dört öğeden oluşmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin hazırbulunuşluk özelliklerine göre normal müfredatta olan kazanımları ayıklamak ve yeni kazanımlar ekleme yollarını gösteren, yalnızca hızlandırma ve zenginleştirme modeli olarak düşünülmesi gereken Müfredat Daraltma Modeli (Sak, 2009).

Montessori, Leonardo, Jenaplan ya da Dalton gibi farklı eğitim modellerinin uygulandığı alternatif okullarda, özel yetenekli öğrencilere yönelik olarak

geliştirilen ve normal okullara göre daha çok kişiselleştirilen çalışmaların yapılabilme olanağı sunan, özellikle Leonardo modelinin Hollanda 'da devlete ait ilkokullarda öne çıktığı da görülmektedir. Özel yetenekli çocukların kendi sınıflarında eğitim görmesini içeren bu yöntemde karmaşık bilgilerim öğrencinin problem çözme, farklı bakış açıları gibi sahip oldukları becerileri kullanarak bilginin yukarıdan aşağı işlemesi yöntemi (top-down) uygulanmaktadır. Klasik eğitim modellerinde ise bilgi akışının sistematik ve hiyerarşik bir düzene göre adım adım aktarıldığı temel bilgilerin ileri düzey bilgilere altyapı oluşturmasını hedefleyen aşağıdan yukarı işleme yönteminin (bottom-up) kullanıldığı belirtilmektedir. Aşağıdan yukarı işleme yöntemi, öğrencinin dünyaya bakış açısını genişletmesini sağlarken, yukarıdan aşağı işleme yöntemi öğrencinin kavrayışını kolaylaştırdığı belirtilmektedir. Klasik eğitimde öğretmen konu hakkında genel bilgiye sahipken, Leonardo modelinde öğrenci ve öğretmen ders konuları hakkında aynı genel bilgiye sahiptir. Diğer bir deyişle öğretmen ve öğrenci birbirlerinin partnerleridir ve öğretmen genelde rehber rolünü üstlenmektedir (Levent ve Akça, 2019).

7. Özel Yetenekli Bireylerde Bir Etken Olarak Müzik Eğitimi

Müzik, hem sanat hem bilim olarak kabul edilirse; hem hissiyat olarak algılanması hem de akıl ile kavranabilmesi gerekmektedir. (Karolyi, 2005: 7). Ayrıca, fazlasıyla gelişmiş görsel/uzamsal becerilere sahip olunması gereken bir alandır. Nota okumak sözcükleri okumaya benzer bir beceri istemektedir. Usta müzisyenlerin çoğu notayı okurken eş zamanlı olarak zihinlerinde (beyinlerinde) de duyabilmektedirler. Müzisyenler, müziği içlerinden konuşmayı gerektiren bir beyin aktivitesi olarak gerçekleştirmektedirler. Eğitimli müzisyenlerin dil bölgesi aynı zamanda müzik bölgesi olarak da kullanılmaktadır. Notaların okumak dışında yorumlanması da gerekmektedir. Aynı anda orkestrada ya da koroda yer alan müzisyenler yanındaki, karşısındaki ve arkasındakileri duyabilmeli, kendini duyurabilmeli, notayı okumayı bırakmamalı, şefi takip etmeli ve enstrümanını çalmalı ya da şarkısını söylemelidir. Müzisyenler alıştırma yaparak ve performanslarıyla görsel/uzamsal bilişsel becerilerini arttırmaktadırlar. Müzikle uğraşmanın beyin yapısı ve işlevlerinde ölçülebilir değişimler yarattığı, müzikle uğraşmanın beyin için iyi olduğu sonucuna dair gittikçe artan kanıtlar sunan araştırmalar çoğalmaktadır (Andreasen, 2009: 197- 203).

Müziğin özerk bir zekâ olduğu yönündeki iddiası ile müziğin dil gibi kendine özgü olduğunu söyleyen Gardner, insana verilmiş lütuflardan hiçbirinin

müzikal yetenek kadar önce ortaya çıkmadığını savunmaktadır (Gardner, 2010: 138- 168-169).

İster profesyonel ister amatör olarak müzik yapabilmek için temel becerilere ve yeteneğe ihtiyaç bulunmakta olup müzikal yetenekliliğin üç boyutta tanımlanması ve anlaşılması gerektiği belirtilmektedir.

1. Müzikal yetenek; herkes tarafından kabul edilen ve kişiye göre değişkenlik göstermeksizin kesin tanı içeren kısmıyla nesnel ve genelleştirilebilir bir şey olarak tanımlanmalı ve anlaşılmalıdır.
2. Müzikal yetenek; kişiden kişiye değişkenlik gösteren kısmıyla ise öznel ve bireysel bir şey olarak olarak tanımlanmalı ve anlaşılmalıdır.
3. Arz ve talep bağlamında değerlendirme veya takdire dayandırıldığında sosyal bir şey olarak tanımlanmalı ve anlaşılmalıdır.

Müzikal yeteneğin, müzikal olmayan yeteneklerden niteliksel olarak farklı bir temeli olduğu öne sürülürken; bireysel ve gelişmiş müzik becerisi eksikliğinin, müzikal kapasiteden yoksun olmakla eşit olmadığı vurgulanmaktadır. Enstrüman çalmak veya şarkı söylemek ister genel ister özel müzikal davranış olsun, önce kişinin gözetiminde veya kendi isteğiyle öğrenmeyi, uygulamayı ve çalışmayı gerektirir (Persson, 2009).

Ezgi (ses), süre (ritim), hız (tempo), gürlük (nüans), armoni ve müzik formları gibi müziğin temel kavramlarını kolaylıkla ayırt etmek ve hafızada tutmak, çalgı çalmada ve şarkı söylemede yüksek seviyede yorum, beste yapabilme, yaşanılan hadiseleri ve oluşunu müziksel bir anlatımla düşünmeye, yorumlamaya ve ifade etmeye çalışma gibi davranışlar müzik zekasının unsuları arasında sayılmakta (Çuhadar, 2006: 488) bu unsurlara dair ölçümler ile müzikal yeteneğin potansiyelleri anlaşılmaya çalışılmaktadır.

Müzik alanındaki özel yetenekli çocukların; müzikle çok ilgili olup kendi seçtikleri müziği dinledikleri, müzik etkinliklerine etkili bir şekilde katıldıkları, melodi ve ritmik yapıya diğer çocuklardan fazla tepkide bulundukları, duydukları şarkı ve müziğe uymaktan hoşlandıkları, his ve fikirlerini ifade etmek için sıklıkla müziği araç gibi kullandıkları, çeşitli müzik enstrümanları ile ilgilendikleri ve çalmayı denedikleri, dinledikleri müzik parçasını hemen öğrenip hemen doğru olarak seslendirdikleri anlatılmaktadır (MEB, 2009: 23).

Müzik, bireysel işlevinin yanında toplumsal, kültürel ve eğitsel alanlarda iç içe geçerek öne çıkmaktadır. Tüm sanat dalları gibi müzik, toplumun ve kültürün önemli bir parçasıdır; sanatın olmadığı bir eğitim fakirdir ve yoksullaştırılmış eğitim ise güçsüz bir topluma yol açmaktadır.

Genel, amatör(özengen) ve profesyonel (mesleki) olmak üzere üç temel hedefe yönelik olarak düzenlenen ve gerçekleştirilen müzik eğitimi, temelde bir müziksel davranışı kazandırma, değiştirme, oluşturma, geliştirme sürecidir. Müzik eğitimi davranışsal açıdan; müziksel işitme- okuma- yazma eğitimi, şarkı söyleme ve çalgı çalma eğitimi, müzik dinleme eğitimi, müziksel yaratma- bilgilenme- beğeni geliştirme eğitimi, müziksel kişilik kazanma eğitimi, müziksel duyarlılığı arttırma eğitimi, müziksel aktarım ve etkileşimde bulunma eğitimi, müzikten yararlanma eğitimini kapsar Uçan, 2005b: 14,30).

Müzik eğitiminin en önemli özeliği çocuktaki zihinsel, sosyal ve psikomotor becerilerin hepsini eş zamanlı olarak geliştirmesidir. Çocuk müzik eğitim sırasında diğer çocuklarla aynı anda düşünür, söyler/çalar, hisseder, hareket eder, eğlenir ve öğrenir. Bireyin kendi sesi müzik eğitiminin en önemli unsurudur. Türküler ve şarkılar, insanları, gelenekleri, örfleri, adetleri, kültürleri, toplumları birbirine bağlar. İnsan sesinin bireyselliğinin yanında diğer seslerle güç birliği ettiği koro geleneği ise birlik ve bütünlüğü daha üst düzeye çıkaran topluluklardır.

Çocukların birlikte şarkı söylerken; müşterek iş yapma alışkanlığı kazanır, özgüvenleri artar, başkalarının hatalarını fark ederek düzelmesine katkıda bulunur, kendi noksanlarını giderme fırsatı bulur, başkalarına saygı duymayı ve göstermeyi öğrenirken kendisine nasıl saygı duyulmasını sağlayacağını anlar, arkadaşlıklar edinerek sosyalleşir, toplumda demokratik değerlerin lüzumunu kavrar, ulusal ve uluslararası sanatsal aktarımı dahilinde dünya görüşleri gelişir (Apaydın, 2001: 135-137). Bunlar önemli kazanımlardır.

Mevcut eğitim sistemi içerisinde, müzikal yetenekli çocukların keşfedilmesi elbette çok önemlidir. Ancak her çocuğun müziğe karşı duyarlı olduğuna ve müziğin duygularına dokunmalarına ve davranışlarında farklılık yaratmalarını sağlamak da bir o kadar değerlidir.

Müzik, tüm insanların yaşam kalitesini artırır. Özel ihtiyaçları olan birçok yetişkin, sanatta başka deneyimler yoluyla bulamayacakları sosyal ve ruhsal kimlik ve amaçlı deneyimler bulmaktadır. Bu nedenle, müzik etkinliklerine katılmak ve çaba sarf etmek, yeteneklerini geliştirecek ve anlayışlarını genişletecektir. Sosyal gelişimdeki gecikmeler nedeniyle, özel ihtiyaçları olan pek çok insan, kendi müzik anlayışlarını ve dünyayla olan ilişkisini yorumlamada pratiğe ihtiyaç duyar. Müzik, akranları, sosyal gruplar ve toplumla kalıcı ilişkiler kurarken onlara yardımcı olacak araç olabilmektedir (Hammel ve Hourigan, 2011:123).

Herhangi bir konuda özel yetenekli olup okulun ve ailenin içerisinde güçlükler yaşayan çocukların hayatlarında farkındalık ve farklılık yaratma konusunda müziği kullanmak, müziği öğretmek ve özel yetenekli bireyin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını merkeze almayı hedeflendiğinde; farklılıkları ve özel ihtiyaçları olan özel yetenekli bireylere, müzik eğitimcileri olarak nasıl kaliteli eğitim sağlanabilir, etkili müfredatlar, ders planları tasarlanabilir sorularını sormak gerekmektedir.

Öğretme ve öğrenme ilişkisini değerlendirirken, müzik öğretmenleri, öğrencilerin müziği nasıl duydukları veya aldıkları, müzik kavramlarını ve anlayışlarını nasıl hatırladıkları ve kendilerini müzikal olarak nasıl ifade ettikleri ile ilgili bilgileri bir form ile toplayabilir. Müzik öğretmenleri söz konusu öğrenciyi, müzik dersinde ya da diğer derslerde gözlemleyerek, onun müzik dersine getirdiği bilişsel zorlukları anlamaya çalışmakla başlayabilir (Hammel ve Hourigan, 2011).

Örnek Öğrenci Bilgi Formu (Müzik Öğretmenleri için)
Öğrenci adı: _____ Sınıf Öğretmeni:_____
Öğrencinin bilişsel durumu ile ilgili Sınıf Öğretmeni ile yapılan görüşme notları:
Öğrencinin İhtiyaçlar ve Öğrenme Stratejileri:
Öğrenme Gelişimi yavaşlatabilecek herhangi bir zorluk var mı? (görme, işitme, disleksi, hiperaktivite vb.):
Müzikal his ve algısına dair notlar:
Müzikal belleğine dair notlar:
Müzik dersini nasıl anlatıldığında nasıl anlağına dair notlar (konuşmak yerine yazmak, anlatmak yerine işaret etmek vb):
Müzik dersi için genel gözlemler ve fikirler:

8. Millî Eğitim Bakanlığı Müzik Eğitimi Programı

MEB tarafından geliştirilen müzik eğitimi programı, bütünleşmiş bilgi, yetenek ve tutumlara haiz kişilik yapısında bireylerin her yönden istikrarlı, dengeli ve sağlıklı olarak yetişmelerini hedefleyerek hazırlanmıştır. Ulusal ve uluslararası düzeyde; bireysel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında gereksinim du-

yacakları beceriler, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiş ve tanımlanmıştı.

Öğretim programları, tek bir yapıda olmayan insan gelişiminin belirli bir dönemde sonlanmadığı ve gelişimin hayat boyu sürdüğü ilkesi ile hazırlanmıştır. Evreler hâlinde ilerleyen her evrede bireylerin gelişim özelliklerinin başlangıç ve bitişleri açısından farklı olup homojen bir olmaması sebebi ile programların olabildiğince gelişim sürecini dikkate alarak hassasiyetle yapılandırılmıştır. Programların amaçlarını ve kazanımlarını hayata geçirme sürecinde gerekli düzenleme ve uyarlamaların öğretmen tarafından gerçekleştirilmesi beklenmektedir.

Öğretim programlarında insan gelişiminin bütünsel olduğu prensibinden hareketle; gelişim alanlarındaki özelliklerin birbirleri ile etkileşim hâlinde olması; bundan dolayı öğretmenlerin, öğrencinin edindiği bir kazanımın, gelişimde başka bir alana da tesir edebileceğini ön görebilmesinin önemi vurgulanmaktadır.

Program, müzik yoluyla estetik bakışı açısını genişletmeyi ve geliştirmeyi; his, fikir ve tecrübelerini müzik sayesinde anlatabilmelerine olanak sağlamayı; yaratıcılık ve kabiliyetini müzik üretme vasıtasıyla geliştirmeyi; yerel, bölgesel, ulusal, uluslararası müzik kültürlerini tanımayı; müzik aracılığıyla zihinsel yetilerinin gelişimini sağlamayı; müzik yoluyla bireysel ve toplumsal ilişkilerini sağlamlaştırmayı; birlikte ve bireysel olarak, nitelikli değişik türlerde şarkı dinleme, söyleme ve çalma faaliyetlerine katılımlarını göstermeyi, müziksel algı ve bilgilerini geliştirmeyi; İstiklâl Marşı başta olmak üzere millî marşlarımızı ruhuna uygun olarak seslendirmelerini sağlamayı; müzik ile sevgi, paylaşım ve sorumluluk hislerini yükseltmeyi; Millî birliğimizi, bütünlüğümüzü pekiştiren ve dünya ile bütünleşmeyi kolay kılan müzik kültürü ve birikimine sahip olmalarını sağlamayı; Atatürk'ün Türk müziğinin gelişmesine dair fikirlerini kavramayı amaçlamaktadır.

Müzik dersi; iştirakçı, devamlı geliştirilebilir, yeniliklere açık ve değişime liderlik eden bir yapıyı barınmakta olup alana özgü beceriler; müziği tanıyabilme, müzik - beden ahengini kurabilme, bireysel veya beraber müzik yapabilme, toplumla müzik arasındaki ilişkiyi görebilme, kültür, tarih, estetik ve arasındaki bağı kurabilme, millî ve manevi değerlerle müziği ilişkilendirebilme, bir bilim dalı olarak da müziğin disiplinlerarası ilişkisini kurabilme, her insan için müziğin öğrenilebilir olduğunu anlayabilme, dinleme, söyleme ve ritimsel faaliyetlerle müzik yapabilme, kendini müzik aracılığıyla anlatabilme,

kültürel miras ve çeşitliliği geliştirebilme, müzik teknolojilerini kullanabilme, etkin müzik üreticisi olabilme olarak belirlenmiştir.

Öğretim programlarında "kök değerler" olarak; vatanseverlik, dostluk, öz denetim, saygı, sevgi, sabır, sorumluluk, dürüstlük, yardımseverlik, adalet, yer almaktadır. Bu değerler, eğitim sürecinde em bağımsız hem de birbiriyle bağlantılı olduğu alt değerlerle ve kök değerlerle beraber işlenerek yaşama katılacaktır.

Müzik Dersi Öğretim Müredatında, öğrenme alanı temelli yaklaşım esas alınmış olup dört temel öğrenme alanı üzerine oturtulmuştur: "Dinleme- Söyleme", "Müziksel Algı ve Bilgilenme", "Müziksel Yaratıcılık" ve "Müzik Kültürü" adı altında (MEB, 2018). Müfredat, sistem tarafından zorunlu kılınmadıkça, müzik eğitimcisinin felsefesinin doğal sonucu olacaktır. Devlet politikası olarak uygulanan müfredat kullanırken bile, müzik eğitimcisinin kapsam ve sıralamadaki yaptığı seçimler, özel ihtiyaçları olan öğrenciler için yapılan seçimlere de yansıyacaktır. Müfredatın temel ilkelerini sürdürürken, her yaklaşımda özel öğrencilere müzik öğretme yöntemlerini uyarlamanın veya değiştirmenin yolları bulunmaktadır (Hammel ve Hourigan, 2011: 122)

Müzik öğretim yöntemlerinden Orff, Dalcroze, Suzuki, Kodaly akla ilk gelen işbirlikli öğrenme yöntemleridir. Bunun dışında Fransız Rakamlamalı, İngiliz Tonik Sol-Fa, Alman Tonika Do, Max Battke, WilhelmFransız ve Alfabetik Metota rastlarız. Bu öğrenme yaklaşımların ortak ve farklı özellikleri bulunmaktadır. Öğretmenin bu öğrenme metotlarından hangisinin kendi öğretme stili ve öğrencilerin öğrenme stili için uygun olacağına karar verip uygulamalarını zenginleştirmesi beklenmektedir.

Kolb'un Bloom taksonomisi ile öğrenme stillerine göre farklılaşan ve zenginleştirilen öğretim tasarımının özel yetenekli öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerinin ortaya çıkarılmasında ve geliştirilmesinde olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini desteklemek ve geliştirmek isteyen öğretmenlerin öncelikle öğrencilerinin potansiyellerini, ilgi alanlarını ve öğrenme stillerini belirlemekle işe başlamaları; öğrencilerin yaratıcılıklarını sergileyebilecekleri, fikirlerini özgürce savunabilecekleri ve karşılaştıkları sorunlara özgün çözümler üretebilecekleri bir öğrenme ortamı sağlamak; ve son olarak yaratıcı düşünmeyi geliştiren ve etkinliği bilimsel olarak literatürde kanıtlanmış yaklaşımları, yöntemleri veya teknikleri kullanmaları önerilmektedir (Demir, 2021).

Özel yeteneklilere etkinlik hazırlanırken bireyi bir üst seviye düşünme yetisine yükseltebilecek konseptte planlanmasına dikkat edilmesi, sunulan etkinli-

ğin bireyin yeterlilikleri hesaba katılarak aşılabilecek zorluklar içerecek şekilde düzenlenmesi önemlidir. Öğretmenin eğitsel etkinliklerin planlarını hazırlarken göz önünde bulundurması gereken öncelikleri arasında, bireyin gelişim seviyesinin nasıl olduğu, neyi nasıl öğretmek gerektiği ve nereden başlanacağı gibi soruların cevabını verecek şekilde olmalıdır. Farklı öğrenme teknikleri ile hazırlanan etkinlikler, çocuklara farklı deneyimlerden geçerek tecrübe kazandıracak, alternatif öğrenme fırsatı sunmalı, bireyin çözümleme (analiz), bireşim (sentez) ve değerlendirme gibi üst seviye düşünme kabiliyetini geliştirecek farklı materyal ve araçları kullanılmasın yönünde cesaretlendirilmelidir Yuvacı ve Dağlıoğlu, 2016).

9. Özel Yetenekliler için Türkiye'de Politikalar ve Uygulamalar

Özel yetenekli bireyler için devlet politikası olarak belirlenen çerçeve bugünümüzden çok daha geçmişe dayanmaktadır. Antik Yunanda Ephebelerin (erkekliğe yeni adım atmış 18- 20 yaşları arasındaki genç erkek) ve Ortaçağda Şövalyelerin eğitimi, devlet yönetimi için Selçuklu Medreseleri ve Enderun'da yetiştirilen devşirmelerin eğitimi devlet eliyle gerçekleştirilmiştir.

1067'de Alparslan döneminde ünlü Bağdat Nizamiye Medresesinin, genişleyen Selçuklu İmparatorluğun idaresi ve yönetim mekanizması için kamu görevlisi yetiştirme ihtiyacıyla, fakir ve kabiliyetli öğrencileri eğitim toplum hayatına kazandırma düşüncesinden yola çıkılarak, devlet adamlarının eğitiminin önemine ve bilime duyulan ilgi ile açılarak büyük yaygınlık gösterdiği görülmektedir (Güven, 2019).

Murat Hüdavendigar tarafından Edirne Sarayında kurulan ve Fatih döneminde teşkilata dönüşen ve 1908'e kadar varlığını sürdüren özel yetenekli bireylerin eğitimini üstlenen dünyadaki ilk uygulamaları arasında yer aldığı görülmektedir. Enderun, Osmanlı Devleti'nin gereksinimine yönelik yöneticilerin eğitilmesi ve devlet yararına olacak şekilde görevlendirilmesi amacıyla açılan dünyada ilk devlet idaresi okulu olarak görülmektedir. Enderun sisteminin ilk göze çarpan özelliklerinden biri; her ne kadar belirli halk kesiminden öğrenci seçimi yapılsa da ülkenin 'özel yeteneklilerin eğitilmesini sorun olarak görmesi; teorik ve uygulamalı olarak ele alması ve bu potansiyelden ülke namına faydalanma yönteminin izlenmesidir (Bilgili, 2004:37-39). Enderunda, yetenekli iç oğlanların musiki öğrendikleri "Meşkhane" adlı bir bölüm de bulunurdu (Akyüz, 2008:95-112).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından çok kısa bir süre sonra çıkartılan kanunlar ile özel yetenekli bireylerin en iyi şekilde eğitim alması için tedbir

alınmıştır. İlk olarak 1929 'da çıkartılan 1416 Sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebeler Hakkında Kanun'dur. Bu kanunda, yurtdışına gönderilecek öğrencilerin diğer öğrencilerden zekâ ve karakter açısından üstün gelmesi koşulunu sağlayanların Maarif Vekâletince (Eğitim Bakanlığı) imtihandan geçerek ile seçilmesi uygun görülmüştür.

Bir sonraki ise 1948'de çıkartılan 5245 sayılı kanunda genç yaşta üstün beceri gösteren piyanist İdil Biret ve keman sanatçısı Suna Kan'ın yurtdışına müzik eğitimine gönderilmesine dair kanundur. Ardından 1956'da, 6660 sayılı Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Kanun ile Bu "resim, müzik ve plastik sanatlarda" olağanüstü kabiliyet sergileyen bireylerin devlet adına yurtiçi veya dışında eğitimini görmelerine olanak veren bir kanun olarak uygulanmıştır.

Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Yönetmelik, 05.08.1963 tarihli ve 11472 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiş ve bu bireyler bu sayede ülkemize iyi eğitimli, aydın ve seçkin sanatçılar olarak hizmet etmişlerdir. Özel yetenekli öğrenci sayısın artması üzerine Müzik alanında ekol olarak kabul edilen isimler arasında yer alan Mithat Fenmen ve İlhan Baran'ın tarafından sunulan bir uygulama olarak 1976'da özel yetenekli çocukların Devlet Konservatuarında ağır, yüklü ve süratli bir müzik eğitimi alabilmelerine yönelik "özel statü" yönetmeliği çıkartılmış ve bu statüde eğitim alıp konservatuarın yüksek bölümünü tamamlayan bireyler bazı çeşitli burslarla yurtdışında eğitim almak üzere gönderilmişlerdir.

1960'larda başlatılan "Özel Sınıflar ve Türdeş Yetenek sınıfları" uygulamasından sonra 1962 yılında gerçekleşen VII. Milli eğitim şurası kararlarına göre Matematik ve Fen alanlarında üstün yetenek gösteren öğrencilerin yetiştirilmesini amaç edinen Fen Liseleri'nin eğitime başlaması; 1963 yılında asli görevi doğa bilimlerinde temel ve uygulamalı akademik araştırmaları desteklemek ve genç araştırmacıları desteklemek olan TÜBİTAK(Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu)'ın kurulması önemli atılımlardır (Işık ve Güneş, 2017).

Milli Eğitim Temel Kanun Milli Eğitim Temel Kanununun (1973) "6 ncı maddesinde yer verilen "fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler" ifadesinden sonra; 1982 Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ile yapılan düzenlemelerle Uluslararası birçok belgede ifade bulan "çocuğun yüksek yararı" kavramı Anayasamızın 41 inci maddesine 5982 sayılı Kanunla eklenmiştir. Anayasanın 42'nci maddesinde ise kimsenin, eğitim ve öğrenim

hakkından yoksun bırakılamayacağı, Devletin maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapacağı ve durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alacağına değinilerek, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerle ilgili Devlete tedbir alma yükümlülüğü getirmektedir (MEB, 2013).

Ardından sırasıyla gerçekleşen uygulamalar şunlardır: 1989- 1990 eğitim-öğretim yılında "Anadolu ve Güzel Sanatlar Liseleri"; 1995 tarihi itibari ile açılan Bilim ve sanat Merkezleri (BİLSEM); 1997 yılında Nazif Ülgen tarafından kurulan Türkiye'nin ilk üstün zekâlılar okulu olan "Yeni Ufuklar Koleji": 2001 tarihinde kurulan Türk eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi(-TEVİTÖL); 2002 yılında Beyazıt-Ford Otosan İlköğretim Okulu; 2004-2005 Eğitim-öğretim yılında Spor Liseleri'nin açılması; Üniversitelerin bünyesinde üstün yetenekliler ile ilgili gerçekleşen çalışmalar (Çocuk Üniversiteleri adı altında); Çeşitli belgelerde üstün yetenekliler ile ilgili kullanılan ifadeler (Anayasa'nın 42. Maddesi, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği; İlköğretimde Yöneltme Yönergesi; 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği; Bilim ve sanat Merkezleri Yönergesi; Kalkınma planları; Devlet Planlama Teşkilatı Yıllık Programları; Hükümet programları; Milli Eğitim Şuraları ve Siyasi Partilerin Programları (Işık ve Güneş, 2017).

Günümüzde özel yetenekli bireylere yönelik, 81 ilde yaygınlaşan ve sayısı 182'yi geçen, örgün eğitim kurumlarında eğitim görmeye devam eden seçilmiş öğrencilere okul dışınnda ek destek eğitim olanağı sunan BİLSEM (Bilim ve Sanat Merkezi) bulunmaktadır. BİLSEM' lerin amacı, örgün eğitim kurumlarına devam etmekte olup genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar ve müzik yetenek alanlarında özel yetenekli olarak tanılanmış öğrencilere becerilerini arttırmaları ve geliştirmelerinde dayanak olmaktır (Özer, 2021)

BİLSEM' e öğrenci kabulü, öğretmenlerinin oryantasyonu ile olarak Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine (RAM) başvurusunun ardından standart zekâ testleri ölçekleri ile yapılmaktadır. İlk olarak grup testlerine, ardından bireysel zekâ testine (WISC-R) alınarak 130 ve daha yukarı zekâ puanına sahip öğrenciler ilkokul ikinci sınıf düzeyinden BİLSEM' de eğitime başlamaktadır. Tanılama işlemleri Merkez Tanılama Komisyonunca aşamalar halinde yürütülmektedir. Birinci aşamada, tanılama yapılacak sınıfın düzeyine dair işlemleri ilan edilir. İkinci aşamada, öğretmenler sınıflarında yaşıtlarına göre farklı özellikler gösterdiğini gözlemlediği öğrencileri, aday gösterir. Üçüncü aşamada

ön değerlendirme için, aday gösterilen öğrencilerin evrakları değerlendirilir. Dördüncü aşamada, ön değerlendirme sonucuna göre uygun görülen bireyler, güvenilir nitelikte ölçme araçları ile grup ölçümlerine alınır. Beşinci aşamada ise grup ölçümlerinde başarılı sayılan performans gösteren öğrenciler standart ölçme araçları ile bireysel incelemeye tabi tutulur. Bireysel inceleme sonucuna göre özel yetenekli olduğu tespit edilen öğrenciler örgün eğitimleriyle beraber plananlanan sürelerde BİLSEM' de destek eğitimi alırlar (Bilgiç vd., 2013).

10. Özel Yetenekliler için Dünya'da Uygulamalar

Amerika ve İngiltere mevzuatına bakıldığında Warnock Raporundan (1978) anlaşılmaktadır ki özel eğitime gereksinim duyan çocuklara yönelik 1981 yılına kadar eğitim yasasında özel yetenekli çocuklar için resmi bir girişim ya da yasal bir düzenleme bulunmamaktadır. Gerekli yasal düzenlemenin yapılması için ilk girişimler ulusal düzeyse yayınlanan "Marland Raporu (1972)" ve onu takip eden "Herkes için eğitim; Engelli Çocuklar Yasası (1975)" olmuştur. 1990 yılına gelindiğinde ise Amerika'da tüm eyaletler gerekli yasaları çıkarmıştır. Bu konuya dair tüm okul bölgelerinde tanımlama ve eğitim yönergelerini içeren ulusal politikaları gereği; tam zamanlı yöneticiler ile özel yetenekliler için müfredat oluşturulması, öğretim materyallerinin üretilip dağıtılması ve çeşitli düzeylerde burs sağlanması için ofisler kurulmuştur. İngiltere'nin uygulamaları daha yavaş olsa da hem özel hem devlete ait seçici uzmanlık okulları bazı öğrenciler ile daha ileri seviyede hızlandırarak, derinleşerek ve esnek şekilde çalışmıştır (Freeman, 2002;14-15).

Amerika'da 5 eyalete (Alabama, Arizona, Arkanasas,Illınois, Nebreska) yakından bakıldığında farklı uygulamalar olduğu görülmektedir. Özel yetenekliler için fon sağlamayı eyalet politası haline getirmiş eyalet eğitim bakanlığı olduğu gibi kurumlara belli oranda fon aktaran, talep edildiğinde aktaran ya da özel yetenekli öğrencilerin kaderini okulların bütçelerine bırakan yaklaşımlar söz konusudur. (Levent, 2011).

Avrupa Birliği (AB) ülkelerinin çoğunda özel yetenekli bireyler için geçerli yasal tanımlamaların bulunmadığı belirtilmektedir. Avrupa Birliğine üye 19 ülke, özel eğitime yönelik gereksinimler ile ilgili mevzuatlarında özel yeteneklilller kavramı yer almamasına rağmen 15 ülkede özel yetenekli bireylerin ihtiyaçlarının dikkate alındığı belirtilmektedir. Buna karşın Çek Cumhuriyeti, Fransa, Yunanistan, Litvanya, Slovenya, İspanya ve Galler gibi 7 ülkede, eğitim- öğretim yönetmekliklerde özel yetenek kavramını tanımladığı anlaşılmaktadır. Örgün eğitim sistemi içinde eğitim alan özel yetenekli bireyler

için müfredat farklılaştırma yöntemlerinin bireysel desteki hızlandırma ve zenginleştirme olduğu görülmektedir. Hollanda özel yetenekli bireylerin ayrı bir eğitim alması konusunu tartışmaktadır. Finlandiya'nın hızlandırma ve zenginleştirme uygulamalarına daha çok yer verdiği; Almanya, Slovenya ve İspanya bireyselleştirilmiş eğitim programları zorunlu iken bazı ülkelerde seçenek olarak kullanılmakta olduğu; Avustura, Belçike, Estonya, Hollanda, İskoçya gibi ülkerler özel yetenekli bireyler için hizmet veren destek ve araştıma merkezlerine sahiptir (Bilgiç vd., 2012).

AB eğitim politikasında, temel hakların en başında eğitimin aldığı belirtilmiş; üye ülkelerinuygun politikalar doğrultusunda çocuklara eğitim olanakları sunma sorumluluklarına dikkat çekmiştir.AB resmi belgelerinde özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar "exceptional children" başlığı altında toplanmıştır. Sahip oldukları yetenek ve becerileri sebebiyle özel yetenekli çocuklar da bu başlık altında yer almaktadırlar (Levent, 2011).

Çin'de "Çocuk Sarayları" adı ile nitelenen eğitim evlerinde, drama, stranç, labaratuvar çalışması, spor ve çeşitli oyunlar ile etkinlikler ile çocukların ilgi ve yeteneklerini saptaması saptanmaya çalışılır. Yaptığı çalışmalardaki düzeyine uygun olarak hızlandırmaya tabi tutulduğu anlaşılmaktadır.

Japonya'da özel yetenekli bireylerin örgün eğitim sistemi içerisinde akranlarını çalıştırdığı katı bir öğretim programı uygulanmakta olup zenginleştirme yada farklılaştırma uygulamalarının olmadığı görülmüştür.

Avusturalya'da 1990'ların ortasından itibaren bütün eyaletlerin eğitim politikalarına özel yetenekli bireylerin eğitimine yer verilerek, bireylerin karışık yetenek sınıflarında eğitim gördüğü, bu sınıflarda hızlandırma ve zenginleştirilmiş programların uygulandığı belirtilmektedir.

Rusya, özel yetenekliler için çalışmaların başladığı 1950'li yıllarda kökenlerini oluşturduğu iki tür okula dayandırmaktadır. Birinci türü bölgedeki tüm ortaokul öğrencileri arasından Fizik, Kimya,Biyoloji, Matematik ve Enformatik gibi sayısal dallarından seçilen lise seviyesinde eğitim veren okul olup çevredeki üniversitelerin en saygın bilim adamları tarafından özel yetenekli bireylere ders verildiği bilinmektedir. İkinci tür okul, yabancı dil, müzik, halkbilimi, edebiyat ve felsefe eğitimine yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Bu okulların arasında Sovyet dünyasının bilim ve sanat dünyasının önderlerinin yetiştiği okullar olduğu farkedilmektedir (Bilgiç vd., 2012)

Bazı ülkelerde öğretim programlarında farklılaştırma, bazılarında ise yetenek grupları oluşturduğu görülmektedir.

Müzik alanı için bakıldığında Yunanistan, Rusya ve Fransa'nın üstün kabiliyet sergileyen öğrencilere yönelik alanlarda uzmanlaşmış eğitim veren devlet okulu olduğu anlaşılmaktadır.

11. Sonuç

Özel ihtiyaçları olabilen yetenekli öğrencilerin tanılama ve teşhis ile başlayan eğitim süreci iyi planlama ile devam etmelidir. Bu eğitim süreci tarih boyunca devlet politası haline getirildiğinde ancak sürdürülebilir olmuş ve özel yetenekli bireyler öne çıkarak ülkesi ve dünya için çığır açabilecek buluş ve fikirler ile dünya tarihinde hakettikleri yeri alabilmişlerdir. Ülkemizde özel yetenekli bireylerin eğitimlerine dair izlenen politalar gereği planan stratejik planların üstüne çıkabilmek için tüm imkanlar değerlendirilmektedir. Özel yetenekli bireylerin eğitim sürecini iyileştirmek adına yapılan araştırmaların ivme kazandığı izlenmektedir.

Özel yetenekli bireylerin tanısı ve teşhisi için oluşturulmaya çalışılan farkındalık ve BİLSEM'lerin yaygınlaşmasına karşın, okul öncesinde özel yetenekli çocukların tanılanması ve erken müdahale programı uygulamalarının hiçbir kurum tarafından üstlenilmemesi nedeniyle özel yeteneklilerin eğitiminde erken müdahalenin noksan kaldığı belirtilmektedir (Karadağ ve Demirtaş,2020). Özel yetenekli çocukların erken dönemde tanılanması, aile ve öğretmenlerin farkındalığını arttırılması ile erken eğitim programlarından yararlanmaları, bireylerin yeteneklerini en üst seviyeye çıkarılabilmesine imkân sağlayacaktır (Çetinkaya ve İnci, 2019).

Özel yetenekli bireyleri desteklemek adına ailelerin yaklaşımları önemlidir. Eğitim süreci planlamalarında ise kurumlara ve öğretmenlere yükün esas kısmı düşmektedir.Özel yeteneli bireylerin eğitimi özel eğitim yada bütünleştirilmiş eğitimin içinde değerlendirilse de tüm alan öğretmenlerinin kendini bu alanda sürekli güncellemesi ve öğretim stillerini esnek hale getirmesi gerekmektedir. Ancak bu sayede özel yetenekli bireyler keşfedilebilir ve yaşadıkları zorlukları aşmalarını sağlayacak verimli eğitim sürecine dahil edilebilir.

Sınıflarda özel yetenekli öğrencileri tanıma, belirleme ve değerlendirmeye yönelik eğitimin etkisini ölçmeye yönelik yapılan bir araştırmada deney grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarında bulunan özel yetenekli öğrencileri belirlemede, kontrol grubunda yer alan öğretmenlerine göre daha başarılı gösterdikleri saptanmıştır (Alkan vd.,2017). Özel yetenekli öğrencileri keşfetmesini ve eğitimini üstlenmesini beklediğimiz öğretmenlerin yetiştiği eğitim fakültelerinin programlarına bakıldığında; sınıf öğretmenlliği eğitim prog-

ramlarında 7. Yarıyılda zorunlu olarak "Özel Eğitim ve Kaynaştırma (2 saat)" ile ayrıca "Müzik Öğretimi (3 Saat)" dersi bulunmaktadır. Hem engellilerin hem de üstün yeteneklilerin eğitimi dikkate alındığında bu zaman diliminin yeterli gelmemesi olasıdır. Geleceğin liderleri, sanatçıları ve bilim adamları olacak üstün yetenekli çocukların eğitiminin önemi göz önüne alındığında, eğitim fakültelerinde üstün yetenekli çocuklar konusunda ayrı bir eğitim verilmesi, sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların etkili bir şekilde eğitimi konusunda bilgilerinin artırılmasına ihtiyaç bulunmaktadır (Bildiren, 2018). Özel yetenekli öğrencilerin, öğretmenlerde en önemli aradıkları özellikler konusunda elde edilen sonuçlar; öğrencilerin öncelikle alanında donanımlı ve bilgili öğretmenleri dikkate aldıklarını ispatlar niteliktedir (Erişti, 2012).

Müzik eğitimi alanında iki türlü yaklaşım söz konusudur. Birincisi, müzik alanında özellikle bir enstrümanda özel becerilere sahip olan özel yetenekli bireylere virtüöz gibi yetişmelerine yönelik bir eğitim sürecidir. İkincisi ise, virtüözlük beklentisi olmaksızın, eğitim süreci içindeki tüm özel yetenekli bireylerin nitelikli müzik eğitimi almasını sağlamaktır.

Müzik eğitimcileri, özel ihtiyaçları olan öğrencileri nasıl eğitecekleri, dersleri nasıl planlayacakları, uygulayacakları ve değerlendirecekleri konusunda genellikle çok az hazırlığa sahiptir veya hiç hazırlığı bulunmamaktadır (Hammel, ve Hourigan, 2011:45). MEB tarafından belirlenmiş ve kurumlarda uygulanması gereken müzik öğretim müfredat programlarında, özel yetenekli öğrencilerin eğitimi için önerilen; müfredat farklışaştırma, zenginleştirme, genişletme yada esnetme yaklaşımları yine MEB bünyesinde özel yetenekli öğrenciler için hazırlanacak bir müzik dersi eğitim müfredat programıyla mümkün olabilecektir ve bu durum müzik öğretmenlerinin inisiyatifinde bulunmamaktadır. Ancak bu, müzik öğretmenlerinin sınıflarında bulunan özel yetenekli öğrencileri keşfetmeyecekleri ya da sınıflarında işledikleri müzik dersi etkinlikleri yada öğretim metotlarını zenginleştiremeyecekleri anlamına gelmemektedir.

Özel yetenekli bireyler ile yapılan çalışmalarda, oyun ve grup çalışması ağırlıklı yapılan müzik eğitimi programının sosyal becerilerin gelişiminde etkili ve faydalı olduğu görülmektedir. Zenginleştirilerek planlanan müzik eğitimi programlarının ve müfredata uygun olarak yürütülen programın yöntem farklılıklarının sosyal becerilerin farklı alanlarını geliştirdiği de araştırma sonuçlarında açıkça görülmektedir (Bolat ve Malkoç, 2021).

Müzik eğitim programının, özel yetenekli olarak tanımlanmış çocukların yeteneğini keşfetmek adına değil, genel eğitim- öğretimleri içerisinde müzik

eğitimine olan ihtiyacına dayanarak müzik eğitim programlarının zenginleştirilmesi önerilmektedir. Müzik eğitim yöntemleri hem her öğrenci hem de tek öğrenci içindir. Öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıkları, ihtiyaçları ve gereksinimlerini göz önünde bulundurarak hangi öğrenciye hangi yöntemin uygulanacağını titizlikle planlanmalıdır. Programın kendine verdiği esnekliği, öğrencilerin öğrenme stiline uygun olarak güdüleme, motive etme, problem çözme ve müzik eğitiminde uygulanan etkinlikler arasında denge sağlama yönünde kullanmalıdır. Öğretmen, müzik eğitiminin yapıldığı sınıfın psikolojik ve sosyal ortamını, öğrencilerin sosyal uyum düzeylerini arttırma ve sosyal duygusal becerilerini geliştirmeye elverişli olarak desteklemelidir. Eğitim sistemindeki son yenilikler takip edilmeli, bunların üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için nasıl kullanılacağına dikkat edilmelidir. Eğer üstün yetenekliler için uygulanan bir program varsa; okul yönetimi- veliler- program yöneticisi- program uygulayıcı öğretmenler- özellikle sınıf öğretmeni ile iş birliği içinde çalışılmalıdır. Program içinde çalışan öğretmenler sık sık hizmet içi eğitim programlarına katılmalıdır.

Kaynakça

Akkaş, E. T. (2015). Üstün Yetenekliler Eğitiminde Farklılaştırma: Temel Kavramlar, Modellerin Karşılaştırılması ve Öneriler. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi, 2*(2), 31-44,DOI: 10.18200/JGEDC.2015214250.

Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi (12. Baskı)*. Ankara: Pegem.

Alkan, A., Karataş: , Ataman, A. (2017). Öğretmenler İçin "Üstün Zekalı/Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesi Eğitim Yazılımı"nın Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 18(2)*, 175-192.

Altun, F., Yazıcı, H. (2020). Rehber Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilere Sunulan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri ile İlgili Görüşleri. *Mavi Atlas, 8*(1), 81 - 106.

Andreasen, N. (2009). *Yaratıcı Beyin Dehanın Nörobilimi*. (3. Baskı). K. Güney (Çev.). Ankara: Arkadaş.

Aydın, O. , Konyalıoğlu, P. (2011). 18-21 Yaş Grubu Bireylerin Genel Zekâ Düzeyleri İle Psikolojik Semptom Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi, 1*(7), 77-103.

Baykoç Dönmez, N. (2011). Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri . Ed. N. Baykoç Dönmez içinde, *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim,* (283-306). Ankara: Eğiten Kitap.

Bıçakçı, M., Baloğlu, M. (2020). Üstün zekâlılarda beklenmedik düşük başarı (BDB): Özellikler, etken faktörler ve müdahale. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22*(3), 771-798. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.607979.

Bildiren, A. (2018). Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Yetenek İle Problem Çözme Becerilerinin Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Millî Eğitim,* (Özel Sayı: 1), 291- 308.

Bildiren, A. (2018). Opinions of Primary School Teachers on the Definition, Identification and Education of Gifted Children. *International Journal of Eurasia Social Sciences, 9(33)*, 1363-1380.

Bilgiç, N. T. (2013). *Özel Yetenekli Bireylerin Eğitim Strateji ve Uygulama Kılavuzu*. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Bilgiç, N., Erdoğan, M.N, Ağaoğlu, O. ve Ağaoğlu, F.C. (2012). *Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Alanında Uluslar Arası Politika ve Uygulamaların İncelenmesi Ve Değerlendirilmesi Raporu*. Ankara, http://

orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_02/12114109_stnyeteneklerineitimi.pdf: MEB Özel EğitimRehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Bilgili, A. (2004). Bir Türk Geleneği Olarak Enderun'un Yeniden İnşası. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi* (31-46). İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.

Bolat, M. ve Malkoç, T. (2021). Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Gelişiminde Müzik Eğitiminin Etkisi. *Turkish Studies, 16*(5), 1463-1481. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.49974.

Cuttis, N.E., Moseley, N. (2001). *Üstün Zekali ve Yetenekli Çocukların Eğitimi*. (Çev. Ersevim, İ.). İstanbul: Özgür Yayınları.

Çelik, F. (2021). Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Sanat Eğitimine Yönelik Bir Farklılaştırma Yaklaşımı. *Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı.

Çetinkaya, Ç. (2021). Özel Yetenekli Öğrencilerin Proje Tabanlı Müfredat Farklılaştırma Örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22*(2),, 419-438, https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.718625.

Çetinkaya, Ç., İnci, G. (2019). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Erken Çocukluk Döneminde Tanılanmasında Öğretmenlerin Düşünceleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(3), 959-968. doi:10.24106/kefdergi.2130.

Çuhadar, H. (2006). Müziksel Zekâ. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 26-28 Nisan* (s. 485- 496). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Demir: (2021). Effects of learning style based differentiated activities on gifted students' creativity. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 9*(1), 47-56.

Eripek: (2005). Ünite 1: Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitim. S. Ediör: Eripek içinde, *Özel Eğitim* (s. 1-14). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayın No:1411 Açık Öğretim Fakültesi Yayın No:756 ISBN:975-06-0149-1.

Erişti, B. (2012). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme, Öğretme, Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Özellikleri ile İlgili Görüşleri. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi, 2(1)*, 18-36.

Freeman, J. (2002). *Out-Of-School Educatıonal Provısıon For The Gıfted And Talented Around The World*. London: A report for the Department of Education and Skills, http://www.joanfreeman.com/pdf/Text_part_one.pdf .

Gardner, H. (2010). *Zihin Çerçeveleri Çoklu Zekâ Kuramı. E. Kılıç (Çev.)*. İstanbul: Alfa.

Güven, İ. (2019). Büyük Selçuklu Devletinde Eğitim Ve Öğretime Genel Bir Bakış . *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES) , 25* (2), 833-848 . DOI: 10.1501/Egifak_0000000569.

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

Hornby, A. (2000). *Oxford Advanced Learnes's Dictionary of Current English: Wehmeier (Ed.) (6.Baskı)*. . New York: Oxford University Press.

Işık, A. ve Güneş, E. (2017). Türk Tarihinde Özel Yeteneklilerin Eğitimi: Osmanlı Enderun Mektebi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi, Aralık, 4*(3), 1-13.

Kanlı, E. (2011). Ustun Zekalı Ve Yeteneklilerin Alan Eğitiminde Hızlandırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(2), 85-104.

Karadağ, F., Demirtaş, V.Y. (2020). Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Erken Müdahale Uygulamaları. *Turkish Studies - Education, 15*(4), 2721-2740. . https://dx.doi.org/10.47423 /TurkishStudies.42044.

Karolyi, O. (2005). *Müziğe Giriş. M. Nemutlu (Çev.)*. İstanbul: Pan.

Kelemen, G. (2020). Gıfted Chıldren Educatıon In Early Chıldhood Practıcal Strategıes. *Journal Plus Education, 25*(1), 165-170, ISSN:1842-077X, E-ISSN (online) 2068-1151.

Klawiter, A. (1993). *Handbook for Implementing a District Gifted Education Plan*. South Dakota: South Dakota Departmentof Education and Cultural Affairsand the Gifted Education Task Force.

Levent, F. (2011). *Üstün Yetenekli Çocukların Hakları El Kitabı-Anne Baba ve Öğretmenler için*. İstanbul:

Çocuk Vakfı Yayınları: 87, ISBN:978- 975-552-075-9.
Levent, F. A. (2019). Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Alternatif Bir Uygulama: Leonardo Modeli. *Turkish Journal of Giftedness and Education, 9*(2), 145-156.
Lovecky, D. (2004). *Different Minds, Gİfted Children with AD/HD, Asperger Syndrome and Other Learning Deficits*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, ISBN 1-85302-964-5.
MEB. (2012). *Üstün Yetenekliler Eğitimi Alanında Uluslararası Politika Ve Uygulamaların İncelenmesi Ve Değerlendirilmesi Raporu*. Ankara: MEB.
MEB. (2013). *Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017*. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
MEB. (2018). *Müzik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
Meclis Araştırması Komisyonu. (2012). *Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülkemizin Gelişimine Katı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırma Komisyonu Raporu*. Ankara: TBMM.
Özer, M. (2021). Türkiye'de Özel Yeteneklilere Yetenek Geliştirme Desteğinde Bilim ve Sanat Merkezleri: Mevcut Durum ve İyileştirme Alanları. *OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-, 17*(33), *ISSN:2528-9527, DOI: 10.26466/opus.810856*, 727-749.
Persson, R. S. (2009). The Elusive Muse: Understanding Musical Giftedness. L. V. Shavinina içinde, *International Handbook on Giftedness* (727-750, DOI 10.1007/978-1-4020-6162-2). Canada: Springer.
Sak, U. (2009). *Üstün Yetenekliler Eğitim Programları*. Ankara: Maya Akademi.
Saranlı, A. (2017). Okul Öncesi Dönemdeki Erken Müdahale Uygulamalarına Farklı Bir Bakış: Üstün Yetenekli Çocuklar için Erken Zenginleştirme. *Eğitim ve Bilim, 42*(190), 343-359.
Senemoğlu, O. (2016,Güz). Antik Yunan Siyasal Düşünüşünde İnsan Doğası ve Toplum Anlayışı: Platon ve Aristoteles. *İnsan&İnsan, 3*(10), 42-63, e-ISSN: 2148-7537.
Sözel, K.H., Öpengin, E., Sak, U., Karabacak, F. (2018). Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği'nin (ASİS) Üstün Yetenekliler ve Diğer Özel Eğitim Grupları İçin Ayırtedicilik Geçerliği. *Turkish Journal of Giftedness and Education, 8*(2), 160-180.
Sternberg, R. (2004). *Definitions and Conceptions of Giftedness. California: Cowin* . California: Cowin Press. ISBN: 1-4129-0427-7.
Şahin, M. B. (2017). Özel Yetenekli Bireylerle Diğer Öğrencilerin Ortak Eğitim Yaşantıları Düzleminde Değerlendirilmesi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi, Ağustos, 4*(2), 47-56.
Taştekin, E. ve Metin, N. (2018). Üstün Yetenekli Çocuklar Ve Erken Müdahale. *Uluslararası IV. Çocuk Gelişimi Kongresi* (791-801). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar İlkeler- Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum (3. Baskı)*. Ankara: Evrensel Müzik.
Yuvacı, Z. v. (2016). Okul Öncesi Dönem Üstün Yetenekli Çocuklarda Yaratıcılıklarını Desteklemede Öğretmene Düşen Görevler ve Etkinlik Örnekleri. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 8*(1), 39-61, DOI: 10.20489/intjecse.239575.

THE EFFECT OF MUSIC EDUCATION ON GIFTED AND TALENTED STUDENTS

Melike BOLAT [2]

She started her music education in Mersin State Opera and Ballet Polyphonic Choir in 1992. She completed undergraduate education in Kocaeli University Fine Arts Faculty Music Department. While working on music education in the Non-Thesis Master's Program at Kocaeli University, she simultaneously completed her master's degree in the Social Sciences Institute Musicology Program after that at the Marmara University Institute of Educational Sciences Music Teaching Doctorate Program with the thesis titled "The Effect of Music Education on the Development of Social Skills of Gifted and Talented Students". She is lecturer at Zonguldak Bülent Ecevit University State Conservatory and continues her artistic work as a choirist and soloist in national and international concerts.

Extended Summary

Since the beginning of human history, talented people have drawn attention and been at the forefront with their differences from other individuals. It has been on the agenda of all countries to benefit from the talents and intelligence of individuals with superior characteristics on the way to "becoming a developed country".

Research on this subject, which has not escaped the attention of education, neurology, psychiatry, and various sciences, tries to identify gifted and talented children and to help these children who need special education to discover their own potential.

Besides it is tried to make clear what the superior talent is and what the differences, limits, origin and transmission of intelligence and talent are.

It is not known how accurate it is to say that gifted and talented children who are detected and disappear have from time to time the edge over each other in some situations; however, every child has always the need to play, communicate, be loved, and be counted.

Most of the time, gifted and talented children, whose potentials are not noticed, are trying to exist among other children, while they cannot express themselves and try to cope with the feeling that there is a constant strangeness in them.

[2] Assist. Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit University, State Conservatory, bolat.melike@beun.du.tr

When they are labeled as naughty, hyperactive, problematic, or even mentally retarded by adults who do not understand them in the family and in the school environment, their situation begins to become a dead end.

Whereas all they try do is to get to know and understand the world that looks like another galaxy to them when they look at it from their own World. All they want is to be accepted.

For example, their brain speed may have passed the development of their basic social skills, they may not be able to communicate, they may have difficulty maintaining family and friend relationships, they may act alone in a large group and seem like a lonely island in the middle of the ocean.

Their emotional approach and understanding may be different, they may not feel the need to control themselves, and they may have unexpected aggressive behaviors when they are not understood. Whereas it is possible to overcome these difficulties with only a little help.

"Can't applications that will help these special children to express themselves and bring happiness and beauty to their lives be included in education programs?"

At this point, "El Sistema", one of the most beautiful examples in the world, appears with the slogan "Music Changes".

Although El Sistema is not for gifted and talented children, as an education program it aims to provide the feeling of being and individual by adding happiness to the lives of children and has created positive changes in the children of Venezuela.

Why don't we support these gifted children who have problems of not being understood, being excluded and not being able to adapt to their social environment with music education?

Among the goals set for these gifted children, different approaches should be included in the education processes, perhaps just to make them happy individuals, instead of an educational approach focused only on their inclusion into the society or benefiting from them.

Although in this section the subject of approaches in music education for the gifted is discussed, the concept of 'special talent' is emphasized, the definition of gifted individuals is given, the reasons why they need a special education are researched, general principles regarding the education processes are specified, the methods that can be used in the field of music education are discussed and the education policies of gifted individuals in our country and in the world are mentioned as well.