

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

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL EĞİTİM
SÜREÇLERİNDE MÜZİK EĞİTİMİ
ENTEGRASYONUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ

Serenay KARA
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Cem ÖNERTÜRK

Konya – 2019



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Serenay KARA
	Numarası	158309021010
	Ana Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
	Bilim Dalı	Müzik Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL EĞİTİM SÜREÇLERİNDE MÜZİK EĞİTİMİ ENTEGRASYONUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

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

26/06/2019
Öğrencinin
Adı Soyadı/İmzası
Serenay KARA



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Serenay KARA
	Numarası	158309021010
	Ana Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
	Bilim Dalı	Müzik Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Cem ÖNERTÜRK
	Tezin Adı	ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL EĞİTİM SÜREÇLERİNDE MÜZİK EĞİTİMİ ENTEGRASYONUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Eğitim Süreçlerinde Müzik Eğitimi Entegrasyonuna İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi başlıklı bu çalışma 26/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Doç. Dr. Cem ÖNERTÜRK	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Zafer KURTASLAN	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Hazan KURTASLAN	



T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Serenay KARA	Numarası: 158309021010
	Ana Bilim /Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı	
	Program	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>	
	Danışmanı	Doç. Dr. Cem ÖNERTÜRK	
Tezin Adı		Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Eğitim Süreçlerinde Müzik Eğitimi Entegrasyonuna İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	

ÖZET

Bu çalışmanın amacı özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim süreçlerine müzik eğitimi entegrasyonuna ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yaklaşımı ile desenlenen araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme protokolü kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde görev yapmakta olan 14 özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Yüz yüze görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemine tabi tutulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; katılımcıların müzik eğitiminin özel eğitim süreçlerine entegre edilmesine ilişkin pozitif bir tutuma sahip olduğu ancak yeterlik ve farkındalık düzeylerinin düşük olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte müzik eğitimi için örgütsel koşullar içerisinde destekleyicilerden çok engelleri önceliklendiren katılımcılar teknik, fiziksel ve beşeri kapasitenin güçlendirilmesi yoluyla var olan engelleri aşılabileceğini beyan etmişlerdir. Araştırma sonuçları doğrultusunda bazı önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Müzik eğitimi entegrasyonu, özel eğitim, özel eğitim öğretmenleri.



T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Student's	Name Surname	Serenay KARA	Number: 158309021010
	Department/Field	Institute of Educational Sciences Department of Fine Arts Education Field of Music Education	
	Programme	Master of Arts Thesis <input checked="" type="checkbox"/> Phd. Thesis <input type="checkbox"/>	
	Advisor	Assoc. Prof. Dr. Cem ÖNERTÜRK	
Research Title		The Examination of Special Education Teachers' Opinions About Music Education Integration Into Special Education Procedures	

SUMMARY

The purpose of this study was to determine the opinions of special education teachers about music education integration into special education procedures. It was designed according to the case study approach among the qualitative research methods and the semi-structured interview protocol was used to collect data. The participants of the study were 14 special education teachers working in Şahinbey and Şehitkâmil districts of Gaziantep province in 2017-2018 educational year. The data obtained from face-to-face interviews were subjected to content analysis method. According to the research results; the participants had positive attitudes towards integrating music education into special education processes but their proficiency and awareness levels were found to be low. Furthermore, the participants who prioritized the barriers rather than the promoters for music education among organizational conditions declared that the existing barriers could be overcome through the empowerment of technical, physical, and humane capacities. The study was concluded by offering some implications in line with research results.

Key Words: Music education integration, special education, special education teachers.

ÖNSÖZ

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Eğitim Süreçlerinde Müzik Eğitimi Entegrasyonuna İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi üzerine yaptığım bu araştırmanın yürütülmesinde benden desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen tez danışmanım Sayın **Doç. Dr. Cem ÖNERTÜRK**'e sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmanın en başından beri benden akademik desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, manevi anlamda her zaman yanımda olan çok değerli hocam Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Bölümü Öğretim Üyesi Sayın **Doç. Dr. Gülce COŞKUN**'a teşekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	i
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU	ii
ÖZET.....	iii
SUMMARY.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sınırlılıklar	7
1.5. Sayıtlar	7
1.6. Tanımlar	7
İKİNCİ BÖLÜM.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Özel Eğitim.....	8
2.1.1. Özel Eğitimin Önemi.....	10
2.1.2. Özel Eğitimin Amaçları.....	11
2.1.3. Özel Eğitimin İlkeleri	13
2.1.4. Özel Eğitim Gruplarının Sınıflandırılması	14
2.1.5. Özel Eğitimde Okullaşma.....	18
2.2. Özel Eğitim ve Müzik	19
2.2.1. Özel Eğitime Yönelik Müzik Etkinlikleri	20
2.2.2. Özel Eğitimde Müziğin Önemi	20
2.3. Özel Eğitimde Müzik Kullanımının Bireylerin Çeşitli Gelişim Alanlarına Etkisi	21
2.3.1. Müziğin Bilişsel-Dil Gelişim Alanlarına Etkisi	22
2.3.2. Müziğin Sosyal-Duygusal Gelişim Alanlarına Etkisi	23
2.3.3. Müziğin Psiko-motor Gelişim Alanına Etkisi	23

2.3.4. Müziğin Yaratıcılık Üzerine Etkisi.....	24
2.4. İlgili Araştırmalar	25
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	25
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	31
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	36
YÖNTEM.....	36
3.1. Araştırma Modeli	36
3.2. Çalışma Grubu	36
3.3. Veri Toplama Aracı.....	38
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	39
3.5. Geçerlik ve Güvenirliği Sağlamaya Yönelik Çalışmalar	40
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	43
BULGULAR ve YORUM.....	43
4.1. Katılımcıların Müzik Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular	43
4.2. Katılımcıların Müzik Eğitimi Yeterlik Algularına İlişkin Bulgular	50
4.3. Katılımcıların Müzik Eğitimi Entegrasyonu Önündeki Engeller ve Desteklere İlişkin Bulgular	54
4.4. Katılımcıların Müzik Eğitimi Entegrasyonuna Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular	57
BEŞİNCİ BÖLÜM	61
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	61
5.1. Sonuçlar	61
5.2. Tartışma	62
5.3. Öneriler	67
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	67
5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	68
KAYNAKÇA.....	70
EKLER	76
ÖZGEÇMİŞ	79

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2. 1. Özel Eğitim Kavramının Tanımı	9
Tablo 2. 2. Özel Gereksinime Muhtaç Bireylere İlişkin İstatistiki Veriler.....	12
Tablo 2. 3. 2016-17 Öğretim Yılı Özel Eğitim Kurumlarında Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı	18
Tablo 3. 1. Katılımcıların Profili	37
Tablo 4. 1. Katılımcıların Müzik Eğitime Yönelik Tutumları.....	43
Tablo 4. 2. Katılımcıların Müzik Eğitime İlişkin Yeterlik Algıları.....	50
Tablo 4. 3. Katılımcıların Müzik Eğitimi İçin Örgütsel Koşullara İlişkin Görüşleri.	55
Tablo 4. 4. Katılımcıların Müzik Eğitimi Entegrasyonuna İlişkin Çözüm Önerileri	58



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim süreçlerine müzik eğitimi entegrasyonuna ilişkin görüşlerini değerlendirmeyi hedefleyen bu çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve sayıtları açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

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). Bu doğrultuda eğitim bir yandan bireylerin toplumsallaşmalarına, yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmelerine, bilgi ve değer yüklenmelerine hizmet ederken, öbür taraftan da ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınma ve refahı için nitelikli insan gücünü yetiştirme aracı olarak görülmektedir.

Gündelik yaşamda bireyler kanun önünde eşit olmalarına rağmen bir takım sebeplerden ötürü pek çok eşitsizlikler içerisinde yaşamlarını sürdürmektedirler. Nitekim 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) da Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ni eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini yaratmak ile ödevlendirmiştir. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2015-2019 Stratejik Planında diğer gruplara göre eğitiminde ve istihdamında daha fazla güçlük çekilen kadınlar, gençler, uzun süreli işsizler, engelliler gibi bireylerin oluşturduğu gruplar “*özel politika veya uygulama gerektiren gruplar*” veya “*dezavantajlı gruplar*” şeklinde adlandırılmaktadır. Anlaşılacağı üzere ülkemizdeki yasal bağlam özel eğitime gereksinim duyan çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınmasını gerekli kılmaktadır. Özel eğitime gereksinim duyan bireyler ise MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) “*Çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık*

gösteren” bireyler şeklinde tanımlanmaktadır. Bu kapsamda zihinsel, görsel, işitsel veya ortopedik yetersizlik, dikkat eksikliği, özel öğrenme veya dil ve konuşma güçlüğü, duygusal ve davranış bozukluğu, otizm, serebral palsi ve süregelen hastalıklar özel eğitim alt grupları olarak saptanmıştır. Ayrıca bu araştırmanın kapsamı dışında tutulan üstün yetenekli bireylerin de özel tedbirler alınması gereken gruplar arasında yer aldığı görülmektedir.

Türk Eğitim Sistemine ilişkin gerek bir takım üst politika metinleri gerekse eğitim göstergelerini izlemeye dönük kapsamlı araştırmalar ve istatistikler ülkemizde bazı kesimlerin eğitim hizmetinden istifade etme noktasında dezavantajlı bir konuma sahip olduğuna işaret etmektedir. Nitekim MEB 2015-2019 Stratejik Planında eğitim ve öğretimde kalite ile kurumsal kapasite temaları kapsamında *“engelli bireylerin eğitim ve öğretim ihtiyaçlarını karşılayacak öğretim programlarının geliştirilmesi ve güncellenmesi çalışmalarının yapılması, engelli bireylerin eğitim ve öğretim süreçleri konusunda aile, öğretmen, yönetici ve maarif müfettişlerine eğitimler verilmesi, okul ve kurumların fiziksel koşullarının engelli bireylerin eğitim ve öğretime erişimlerini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmesi”* plan dönemi sonuna kadar gerçekleştirilecek stratejiler olarak belirlenmiştir. Söz konusu stratejilerin dezavantajlı bir grup olarak özel gereksinimli öğrencilerin eğitime katılımını yaygınlaştırmaya odaklandığı anlaşılmakla birlikte Türkiye’de özel eğitimle ilgili psikolojik, çevresel ve eğitimsel yönlerden bir takım sorunlar gözlemlendiği çıkarımında bulunulabilir.

Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK) Nüfus ve Konut Araştırması (2011) sonuçlarına göre 2011 yılında toplam Türkiye nüfusunun %6,6’sı (4.882.841 kişi) en az bir engeli sahiptir. Yine aynı araştırmada engelli nüfusun yükseköğrenim düzeylerinin tüm nüfusa kıyasla erkeklerde üçte bir – kadınlarda ise beşte bir düzeyinde olduğu, işgücüne katılım oranlarının da tüm nüfusun katılım oranının yarısına denk olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak TÜİK’in Özürlülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması (2010) da engelli bireylerin sosyal yardım (%85.7), sağlık (%77), bakım (%40.4), istihdam (%28.7), eğitim (%25.6) ve fiziksel çevre düzenlemeleri (%17.7) konularında bir takım beklentilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu veriler her ne kadar katılımcıların sağlık ve sosyal yardım gibi birincil ihtiyaçlarının gölgesinde kalsa da Türkiye’deki her dört engelli bireyden

birinin kendilerine sağlanan eğitim imkânlarından memnun olmadıklarına işaret etmesi bakımından önemlidir.

Konuya ilişkin güncel veriler (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2018 Ocak) söz konusu alanlarda yıllar bazında önemli mesafeler kat edildiğini gösterse de engelli beklentileri yapılanların yeterli olmadığı yönündedir. Söz konusu belgede 2016-2017 eğitim yılı itibarıyla Türkiye’de özel eğitim okullarında 48.212, özel eğitim sınıflarında 42.900 ve ilk ve ortaöğretim düzeyinde kaynaştırma eğitiminde 242.486 olmak üzere toplam 333.598 öğrencinin özel eğitim kurumlarında örgün eğitim almakta olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla 2016-2017 Milli Eğitim İstatistiklerine (2018) göre Türk Eğitim Sisteminde zorunlu eğitim kapsamında örgün eğitim görmekte olan 16.376.815 öğrencinin %2.04’ünün özel gereksinime sahip olduğu çıkarımında bulunulabilir.

Yukarıdaki istatistiklerden de anlaşılacağı üzere özel gereksinimli öğrencilerin sayısı hiç de azımsanmayacak bir düzeydedir. Bu doğrultuda özel eğitimin Türk Eğitim Sistemi’nin önemli bir gündem maddesi olduğu ve gün geçtikçe daha da önem kazanacağı öngörülebilir. Ancak mevcut durumda bu öğrencilerin eğitime katılımlarında pek çok sorun gözlemlenmektedir. Nitekim Türk Eğitim Sistemi’ndeki eğitim göstergelerini izlemeye dönük kapsamlı araştırmalar yapan Eğitim Reformu Girişimi’nin 2016-2017 eğitim öğretim yılına ilişkin Eğitim İzleme Raporunda (ERG, 2018) okul dışında kalan engelli çocuklara ilişkin yeterli veri bulunmadığı, okula kayıtlı özel eğitim öğrencilerinin okullardaki fiziksel yetersizlikler veya okul yönetiminin ve öğretmenlerin negatif tutumları gibi sorunlar nedeniyle okula devam edemedikleri, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tespitine yönelik tarama sisteminin yetersiz olduğu ve ders kitaplarında “engellilik temsiline” dışlayıcı bir şekilde ele alındığı eleştirileri getirilmektedir.

Anlaşılacağı üzere Türkiye’de özel eğitimin önünde çevresel, psikolojik ve eğitimsel pek çok engel bulunmaktadır. Ancak son yıllarda istatistiki verilere de yansıyan ülkemizde artan bilinç ve hassasiyet ümitleri yeşertmektedir. Engel türüne göre bireyselleştirilmiş bir eğitimi kapsayan özel eğitim süreçlerinde müzik eğitimi önemli bir yer işgal etmektedir. Nitekim özel eğitimde kullanılan müzik etkinlikleri özel gereksinimli çocuklarda istedik yönde davranış değişikliği yaratmakta, kavram

ve beceri öğretimini hızlandırmakta ve problem davranışları en aza indirmektedir (Pektaş ve Yurga, 2016). Eren (2014) de müziğin özel eğitime gereksinim duyan bireylerin öğrenme süreçlerini ve hayatta kalma becerilerini olumlu yönde etkilediğine işaret etmektedir.

Alanyazındaki pek çok araştırma müzik eğitiminin kronik kaygı bozukluğuna sahip, otizmlili, kaynaştırma ve özel eğitim öğrencileri üzerinde pozitif doğurguları olduğuna işaret etmektedir (Fong ve Jelas, 2010; Fong ve Lee, 2012; Hahn, 2010; Hammel, 1999; Kim, 2009; McFerran, Thompson ve Bolger, 2016; Simpson ve Keen, 2011; Summa-Chadwick, 2008; Tan ve Khetrapal, 2016; Walker ve Boyce-Tillman, 2002; Wong ve Chik, 2016). Ayrıca özel gereksinime sahip öğrenciler için özel bir müfredatın geliştirilmesi gerekliliğine işaret eden (Chen, 2007) ve bu tür bir programın okuma ve matematik başarısına katkı sağlayacağını tespit eden (Hines, 2000) araştırmalar da mevcuttur. Bununla birlikte çeşitli engellere sahip öğrencilerin eğitim süreçlerine müzik terapinin entegre edilebileceğini gösteren çok sayıda çalışmaya da rastlanmaktadır (Brotons, 2001; Drossinou- Korea ve Fragkouli, 2016); Eren, 2015; James vd., 2015; Joseph, 2011; Petruta-Maria, 2015; Rodriguez, 2017; Ropp, 2008; Stephenson, 2006).

Eren (2014) özel eğitim süreçlerinde üç farklı müzik eğitiminden bahsetmektedir. Buna göre *eğitim alanı olarak müzik eğitimi* öğrencilerin müzikal beceri ve bilgilerini artırmaya odaklanırken, *eğitim aracı olarak müzik eğitiminde* öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor becerileri yanında günlük yaşam, öz bakım, iletişim ve konuşma gibi alanlarda yetkinlik kazanmalarının aracı olarak müzikten istifade edilmektedir. Bu görüşe göre oyunlar, hareket ve dans etkinlikleri ile şarkı söyleme etkinlikleri özel eğitim süreçlerinde salt müzikal amaçla kullanılmamaktadır. Son olarak *tedavi aracı olarak müzik eğitiminde* ise tıbbi bir müdahale söz konusudur. Bu sınıflandırmaya göre araştırmamızda özel eğitim süreçlerinde bir eğitim aracı olarak müzik eğitiminden istifade edilmesi konu edinilmektedir.

Konuyla ilgili yurt içi alanyazında eğitim alanı olarak müzik eğitimine odaklanan araştırmaların daha çok kaynaştırma, Down Sendromlu, otizmlili ve özel eğitim öğrencilerine uygulanan müzik eğitiminin kapsamını irdelediği müşahede

edilmiştir (Aktaş ve Çifci Tekinarslan, 2016; Çelik, 2016; Eren, 2012; 2014; Gökmen, 2010; Güven ve Tufan, 2010; Önal, 2010; Pektaş ve Yurga, 2016; Sönmez, 2017; Yükselsin ve Berrakçay, 2010). Buna ek olarak özel eğitim süreçlerinde müzik ve müzikal etkinliklerin kullanımına ilişkin mevcut durum analizi yapan çalışmaların ise araştırmamıza benzer şekilde müzik eğitimi eğitim aracı olarak ele aldıkları görülmüştür (Çakır Doğan, 2011; Nacaklı ve Dalkıran, 2016; Demirci, 2012; Pektaş, Düzkantar ve Yurga, 2016; Yıkılmış, Terzioğlu, Kot ve Aktaş, 2017; Turan, 2006). Hiç kuşkusuz özel eğitim süreçlerine müzik entegrasyonu için mevcut durumun tespit ve tasvir edilmesi gerekmektedir. Ancak yurt içi alanyazında yer alan ve önemli bir kısmı nicel yöntemlerle yürütülen bu araştırmalar arasında özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim süreçlerine müzik eğitimi entegrasyonuna ilişkin görüşlerini nitel yöntemlerle detaylı olarak belirlemeyi amaç edinen bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu bakımdan alanyazındaki araştırmaların konuya ilişkin olarak katılımcıların tutum ve yeterliklerini açımlandırma ile mevcut eğitsel koşullara ilişkin engeller ve çözüm önerilerini tespit etmeye yönelik anlamlı bir bütün oluşturur biçimde bulgulara ulaştığını söylemek güçtür.

Sonuç olarak, “*özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim süreçlerindeki müzik eğitimi entegrasyonuna ilişkin görüşlerinin tespit edilmesinin*” özgün bir araştırma problemi olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda ulaşılan bulgu ve yargıların alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın problem cümlesi; "Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim süreçlerindeki müzik eğitimi entegrasyonuna ilişkin görüşleri nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim süreçlerinde müzik eğitimi entegrasyonuna ilişkin tutumları nasıldır?
2. Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim süreçlerinde müzik eğitimi entegrasyonuna ilişkin yeterlik algıları nasıldır?
3. Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim süreçlerinde müzik eğitimi entegrasyonu önündeki engeller ve desteklere ilişkin görüşleri ne yöndedir?

4. Özel eğitim öğretmenleri özel eğitim süreçlerinde müzik eğitimi entegrasyonu önündeki engellere ne tür çözüm önerileri getirmektedirler?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim süreçlerine müzik eğitimi entegrasyonuna ilişkin görüşlerini belirleyerek özel eğitim öğretmenlerinin perspektifinden özel eğitim süreçlerinde müzik eğitimi entegrasyonuna ilişkin katılımcıların tutum ve yeterlikleri ile mevcut eğitsel koşullara yönelik detaylı bir inceleme yapmak ve bu konuda bir anlayış geliştirmektir. Ayrıca konuya ilişkin farkındalık oluşturmak suretiyle özel eğitim süreçlerine müzik eğitimi entegrasyonu prosedürüne ışık tutmak ve araştırma alanına, araştırmacılara ve uygulayıcılara farklı bir boyut kazandırmak da araştırmanın bir diğer amacıdır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde özel eğitim gittikçe ön plana çıkan bir kavramdır. Pek çok istatistiki verinin de işaret ettiği üzere ülkemizde özel eğitim hizmetleri henüz emekleme çağındadır. Nitekim özel gereksinimli öğrencilerin tespitinde, eğitime katılımlarında ve okullaşmalarında önemli sorunlar göze çarpmaktadır. Ancak Türkiye’de özel eğitimde yakalanan büyük ivme yakın gelecekte nicel sorunların çözülebileceği umidini beraberinde getirmektedir. Bununla birlikte her niceliksel gelişme muhakkak suretle niteliksel atılımlar ile desteklenmelidir. Dolayısıyla yakın gelecekte özel eğitimin sorunlarının “*kalite*” eksenli olarak tartışılacağı öngörülmektedir.

Özel eğitimin esas meselesinin etkililik ve etkinlik artışı olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda Eren (2014)’in de dikkat çektiği üzere öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor becerileri yanında günlük yaşam, öz bakım, iletişim ve konuşma gibi alanlarda yetkinlik kazanmalarının aracı olarak müzik eğitiminden istifade edilmelidir. Nitekim alanyazındaki pek çok araştırma bulguları da bu düşüncüyü desteklemektedir. Konunun önemine binaen ülkemizdeki özel eğitim öğretmenliği lisans programlarında müziğin “*Özel Eğitimde Oyun ve Müzik*” isimli ders ile kendisine yer bulduğu (YÖK, 2018) ifade edilebilir. Buna karşın ülkemizdeki özel eğitim öğretmenlerinin konuya ilişkin ne tür bir tutum ve yeterlik düzeyine

sahip oldukları henüz detaylı bir biçimde irdelenmemiştir. Buna ek olarak özel eğitim öğretmenlerinin görev yaptıkları koşulların ayrıntılı biçimde betimlenmesinin ve mevcut sorunların tanımlanmasının da müzik eğitimini özel eğitim süreçlerine entegre etmek için önemli olduğu düşünülmektedir. Hiç kuşkusuz bu sorunlara en pratik çözümleri getirecek olanlar da yine kendileridir.

1.4. Sınırlılıklar

- Bu araştırmanın çalışma grubu Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde görev yapmakta olan özel eğitim öğretmenleri arasından ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri kullanılarak belirlenen 14 katılımcı ile sınırlıdır.
- Araştırma kapsamındaki katılımcı görüşleri ölçme aracında yer alan sorular ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırma sürecinde, gönüllü katılımları ile destek veren tüm cevaplayıcıların ölçme araçlarında yer alan sorulara gerçek duygu ve düşünceleri doğrultusunda cevap verdikleri varsayımına göre hareket edilmiştir.

1.6. Tanımlar

Özel Eğitim: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

Özel Eğitim Öğretmenleri: Görme, işitme ve zihinsel engelliler lisans programı mezunu sınıf öğretmenlerini ifade etmek üzere kullanılan bir kavramdır (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

Müzik Eğitimi Entegrasyonu: Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor becerileri yanında günlük yaşam, öz bakım, iletişim ve konuşma gibi alanlarda yetkinlik kazanmalarının aracı olarak müzik eğitiminden istifade edilmesidir (Eren, 2014).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde özel eğitimin tanımından yola çıkılarak bu alanın önemi, amaçları, ilkeleri belli başlı özellikleriyle birlikte açıklanmıştır. Özel eğitim gruplarının sınıflandırılması ve Türkiye’de özel eğitimde okullaşma durumlarıyla ilgili uygulamaya dönük bilgiler sunulmuştur. Sonrasında özel eğitim ve müzik ilişkisinin önemine, özel eğitimdeki müzik çalışmaları ve yaşanan sorunlara değinilmek suretiyle ilgili alandaki temel bir soruna dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Akabinde müzikle eğitimin bireyin bilişsel-dil, sosyal-duygusal, psiko-motor gelişim alanları ile birlikte yaratıcılığı olan etkisi konusu; ilgili literatürde yer alan bilgilerden hareketle ele alınmıştır.

2.1. Özel Eğitim

Özel eğitim bireyin farklılıklarını, bu farklılıktan doğan yetersizlikleri yani kendisinden beklenen bazı işlevleri yerine getirememe durumlarını konu alır. Bununla birlikte yetersizliği olan bireyin, çevreyle etkileşiminde karşılaştığı problemler olarak tanımlanan engel durumuyla ilgilenir. Bu ve/veya benzeri şekillerdeki bireyler, kendine özgü birtakım farklılıklara sahip olmakla birlikte özel gereksinime ihtiyaç duyarlar. Bu çerçevede “özel eğitim” en genel ifadeyle, gelişimsel veya zihinsel yetersizliği bulunan bireylere ihtiyaçları doğrultusunda verilen destek eğitimi olarak tanımlanabilir. Bununla birlikte ilgili literatür incelendiğinde özel eğitimle ilgili olarak farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir.

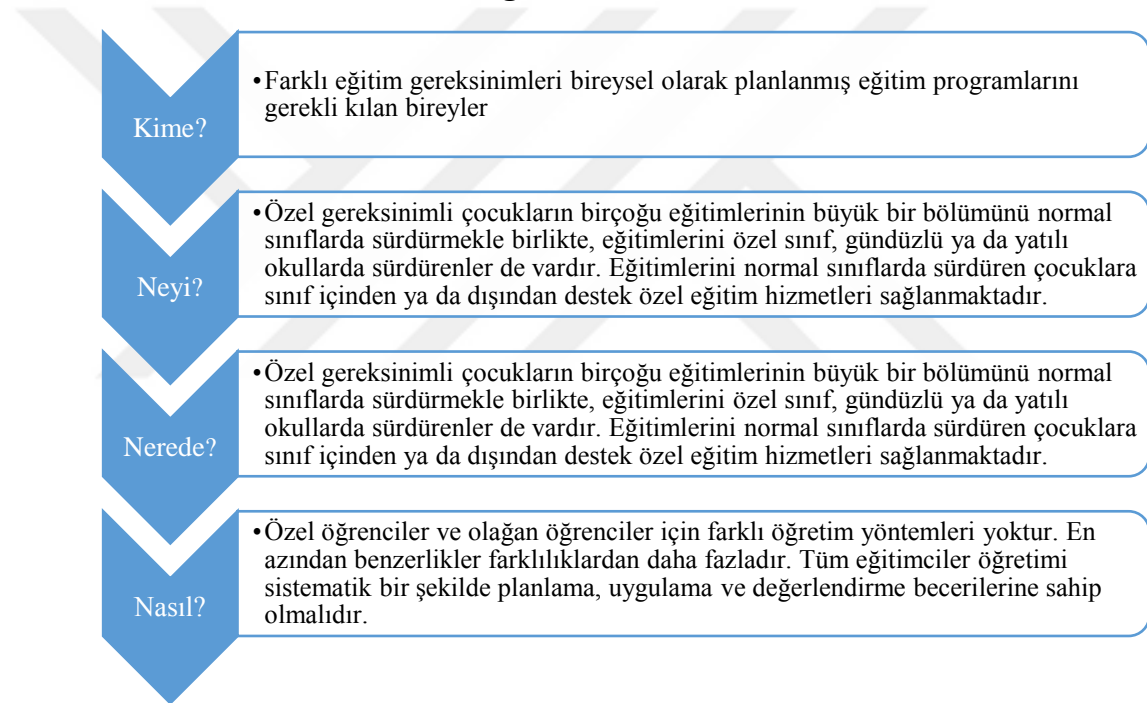
T.C. Bakanlar Kurulu’nca 27.05.2009 tarihinde kabul edilen *Birleşmiş Milletler Genel Kurulu Sakat Kişilerin Hakları Bildirgesi*’nde engelli birey tanımına yer verilmiştir (Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 2006). Buna göre; normal bir kişinin kişisel ya da sosyal yaşantısında kendi kendisine yapması gereken işleri, bedensel veya ruhsal yeteneklerindeki kalıtsal ya da sonradan olma herhangi bir noksanlık sonucu yapamayanlar engelli olarak tanımlanır.

Dünya Sağlık Örgütü (2011)’ne göre sağlık bakımından “noksanlık” psikolojik, anatomik veya fiziksel yapı ve fonksiyonlardaki bir noksanlığı veya dengesizliği ifade etmektedir. Diğer yandan “özürlülük”, sağlık alanında sakatlık, bir

noksanlık sonucu meydana gelen ve normal sayılabilecek bir insana oranla bir işi yapabilme yeteneğinin kaybedilmesi ve kısıtlanması durumudur. Sağlık alanında “maluliyet”; bir noksanlık veya sakatlık sonucunda, belirli bir kişide meydana gelen ve o kişinin yaş, cinsiyet, sosyal ve kültürel durumuna göre normal sayılabilecek faaliyette bulunma yeteneğini önleyen ve sınırlayan dezavantajlı bir durumu ifade etmektedir.

Eripek (2002)’e göre özel eğitimin tanımı *kime, neyi, nerede ve nasıl* sorularıyla yakından ilgilidir (s. 6). Bu çerçevede oluşturulan aşağıdaki grafik, Eripek (2002)’in tanımını ifade etmektedir:

Tablo 2. 1. Özel Eğitim Kavramının Tanımı



Yukarıdaki grafikten yola çıkarak; Özel eğitimin, özel gereksinimi olan bireylerin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen, bireysel olarak planlanan, sistematik olarak uygulanan ve dikkatli bir biçimde değerlendirilen öğretim hizmetlerinin bütünü olduğu söylenebilir.

Ataman (2004)’in tanımına göre ise özel eğitim çoğunluktan farklı ve özel gereksinimleri olan bireylere sunulan eğitimidir. Üstün özellikleri olanları kabiliyetleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlamakla birlikte yetersizlikleri engele dönüştürmeyi önleyen bir özelliğe sahiptir. Diğer yandan engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek sosyal çevreyle uyum içinde,

bağımsız ve üretici bireyler olarak yaşamasını destekleyecek beceriler kazandırmayı hedefler.

Özel eğitim gerektiren bireylerin, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda da, genel ve mesleki eğitim görme haklarını kullanabilmelerini sağlamaya yönelik esasları düzenlemeyi amaçlayan 573 Sayılı “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname”de belirtildiği üzere “*özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi*” ifade etmektedir (MEB, 1997). Yine aynı belgede; özel eğitim gerektiren bireylerin tanımı “*çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren*” bireyler olarak tanımlanmıştır.

Özel eğitimle ilgili söz konusu tanımlar genel olarak değerlendirildiğinde; özel gereksinimleri bulunan bireylerin yeteneklerini ortaya çıkarmak için özel eğitim desteğine ihtiyaç duyduklarına; bu eğitimin bilhassa bu alan için yetiştirilmiş personel aracılığıyla özel bir program dahilinde ve özel yöntemlerle gerçekleştirilmesi gerektiğine vurgu yapılmakta olduğu görülmektedir.

2.1.1. Özel Eğitimin Önemi

Özel eğitimin önemi düşünüldüğünde ilk akla gelen husus “bireysel farklılıklar” konusudur. Her birey kendine özgü özellikleriyle vardır ve onu diğer insanlardan ayıran bireysel farklılıklara ilişkin birtakım değişkenleri hüviyetinde barındırır. Eğitim ve öğrenme ortamları bireylerin ortalama gelişimsel özellikleri ve bu özelliklerin ortalama düzeylerine göre yapılandırılmaktadır (Oral, 2010:198). Ortalama/normal/olağandan farklı özellikler sergileyen bireylerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özelliklerinin tanımlanması suretiyle bireyin tanınması ve gereksinimlerinin karşılanarak gelişimlerinin desteklenmesi özel eğitim alanının birincil görevlerindedir. Bir diğer ifadeyle normal gelişim gösteren bireylere göre özel gereksinimli bireylerin bir işi tek başlarına yapabilmeleri onların sahip oldukları yeteneklerinin geliştirilmesine dolayısıyla onlara verilecek özel eğitime bağlıdır. Bireysel farklılıklar temelinde böylesi bir görevi üstlenmiş olması özel eğitimin hayati önemini ortaya koyan bir özellik olarak ifade edilebilir.

Diğer yandan eğitim bireyin en temel haklarından biridir. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (TBMM, 1948)'nde de belirtildiği üzere herhangi bir ayırım gözetilmeksizin *“Herkes eğitim hakkına sahiptir”*. Eğitim ve öğretim sosyal devlet anlayışı gereği devletin en başta gelen görevlerinden biri olarak tüm vatandaşların eşit olanaklar dâhilinde, bilime dayalı, düşündüren, bilinçlendiren nitelikte bir eğitim görmesi esastır. Bu çerçevede eğitimde fırsat eşitliğini ve eğitimin toplumla bütünleşmesini sağlamak sosyal devletin sorumluluğudur. T.C. Anayasasının 42. Maddesinde de belirtildiği üzere *“Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.”* ile birlikte *“Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.”* ifadelerine yer verilmiştir (TBMM, 1982). Tüm bunlara dayanarak; bireysel farklılıktan kaynaklı özel gereksinimi olan bireylere, en temel hakları olan eğitim öğretim hizmetlerinin eğitimde fırsat eşitliği ilkesi gözetilerek sunulması özel eğitimle mümkün olmaktadır. Bu durum toplumdaki özel gereksinimi olan bireylerin temel insani haklarının karşılanması noktasında özel eğitimin ne denli önemli bir misyonu karşıladığını göstermektedir.

2.1.2. Özel Eğitimin Amaçları

Özel gereksinimleri bulunan bireyler olarak engellilerin, sosyal yaşama nasıl entegre olacakları ve en iyi ve uygun bir biçimde nasıl desteklenecekleri hususu insanlığın karşısında her çağda ahlaki ve siyasi bir mesele, bir sorumluluk alanı olarak çıkmıştır. Günümüz dünyasında yaşlı nüfusun artması suretiyle nüfus yapısının değişmesiyle birlikte; bu sorunun toplumda daha da ciddi boyutlara ulaşacağı tahmin edilmektedir (Dünya Sağlık Örgütü, 2011). Bu çerçevede aşağıdaki tabloda, bazı istatistiki bilgiler verilmiştir:

Tablo 2. 2. Özel Gereksinime Muhtaç Bireylere İlişkin İstatistikî Veriler

Durum	Dünya Sağlık Araştırması	Küresel Hastalık Yüğü
15 yaş ve üstü kişiler arasında engellilik ile yaşamak durumunda olan kişi sayısı	785 milyon (% 15.6)	975 milyon (% 19.2)
Bunlar arasından işlevlerini yerine getirme konusunda çok ciddi zorluklar yaşayanlar (şiddetli engellilik)	110 milyon kişi (% 2.2)	190 milyon (% 3.8)
Çocuk engelli sayısı		95 milyon (13 milyonu (% 0.7) “şiddetli engellilik”)

Kaynak: (Dünya Sağlık Örgütü, 2011).

Özel gereksinime muhtaç bireylere ilişkin istatistikî bilgilerin yer aldığı yukarıdaki tablo, içerdiği çarpıcı veriler bağlamında oldukça dikkate değerdir. En genel ifadeyle özel eğitim, her insanın birer engelli aday olarak dünyaya geldiği düşüncesini benimseyerek özel gereksinimli bireylerin özel eğitim yoluyla desteklenmelerini, toplum hayatına aktif katılımlarını amaçlar.

Türkiye özelinde düşünüldüğünde; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2006)’e göre Türk eğitim sistemi dâhilinde özel eğitimin amaçları şu şekilde belirtilmiştir:

Türk Milli Eğitimi’nin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin;

- Toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, işbirliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetişmelerini,
- Toplum içinde bağımsız yaşamaları ve kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmelerine yönelik temel yaşam becerilerini geliştirmelerini,
- Uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç-gereç kullanarak; eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını amaçlar.

Diğer yandan özel eğitim gereksinimi olan bireylerdeki problem davranışları, çeşitli bilimsel yöntem ve teknikler kullanarak ortadan kaldırmak veya en aza

indirmek; bireyin şahsi yetenek ve potansiyeli oranında eğitim hakkında faydalanmasını sağlamak; özel eğitim olgusunun temel amaçlarından birini oluşturmaktadır. Tüm bunları sağlayabilmek için gerekli olan uygun ortam ve koşulları temin etmek, özel eğitimin kapsamındadır.

2.1.3. Özel Eğitimin İlkeleri

573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (MEB, 1997) ve buna dayanılarak oluşturulan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2006)'nde özel eğitimin temel ilkeleri şu şekilde belirtilmiştir:

1. Özel eğitim gerektiren tüm bireyler, ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.
2. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimine erken yaşta başlanır.
3. Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel evrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan plânlanır ve yürütülür.
4. Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitsel performansları dikkate alınarak, amaç, muhteva ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.
5. Özel eğitim gerektiren bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için her türlü rehabilitasyonlarını sağlayacak kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılır.
6. Özel eğitime ihtiyacı olan 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. Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılmalarının sağlanması esastır.
8. Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik etkinlik gösteren sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde çalışılır.
9. Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireylerin toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır.

2.1.4. Özel Eğitim Gruplarının Sınıflandırılması

Özel eğitim gereksinimi bulunan bireylerin gereksinimlerine göre sınıflandırması, engellerinin ölçülerek engel gruplarının oluşturulması noktasında pek çok güçlükle karşılaşmaktadır. Karmaşık ve çok boyutlu bir olgu özelliği gösteren engelliliğin ölçümü ile ilgili olarak dünyadaki ülkeler arasında üzerinde uzlaşmaya varılmış bir sınıflandırma bulunmamakla birlikte uygulamada ciddi farklar ortaya çıkmaktadır. Engellilik göstergelerine ilişkin toplanan verinin amacına ve uygulanmasına, engellilik kavramının nasıl algılandığına, incelemeye konu engelliliğin (yetersizlik, aktivite sınırlılığı, katılım kısıtlaması, ilgili sağlık durumları, çevresel faktörler) boyutlarına, tanımlara, soru tasarımına, raporlama kaynaklarına, veri toplama yöntemlerine ve işlevsellik beklentilerine göre değişmekte olduğu görülmektedir (Dünya Sağlık Örgütü, 2011:24).

Özel gereksinim alanlarının bütün boyutları ve bağlamsal faktörleriyle birlikte ele alınması, belirli bir sınıflandırmaya gidilmesi adına çok önemlidir. Bu noktada belirli sağlık durumlarının çevresel engellerle ve kolaylaştırıcı faktörlerle etkileşim içerisinde olarak, insanların günlük yaşamlarını nasıl etkilediğinin bilinmesi gerekir. Özel gereksinimleri aynı olan bireylerin, içinde buldukları ortama bağlı olarak farklı tür ve seviyelerde kısıtlılık yaşayabilecekleri göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca engellilik, küçük işlev güçlüklerinden kişinin hayatı üzerinde büyük etkiler doğuran sorunlara uzanan bir devamlılık çerçevesinde kavramsallaştırılabilir (Dünya Sağlık Örgütü, 2011:24).

Özel gereksinim alanları çok çeşitli ve heterojen bir özelliğe sahiptir. Serebral palsi gibi kişinin doğumundan gelen bir durumla dünyaya gelmiş bir çocuk da mayına basıp bacağını yitiren bir asker de engellidir. Engelliliğe yol açan sağlık durumları görünür veya görünmez, geçici veya uzun süreli, durağan, ağrılı veya önemsiz olabilir (Dünya Sağlık Örgütü, 2011:8).

Türkiye’de özel gereksinimi olan bireylerin, özel gereksinimlerinin tam olarak ne olduğunun belirlenmesi ve sınıflandırılması için Birleşmiş Milletler Genel Kurulu ve Dünya Sağlık Örgütü tarafından dünya genelinde genel kabul gören bir uygulama izlenmektedir. Sınıflandırma ve eğitim-öğretim uygulamalarının buna uygun gerçekleştirilebilmesi için öncelikle bir tanılama yapılmaktadır. Özel gereksinimli

bireye belirli bir süreç çerçevesinde gerçekleştirilen tanılama işleminin ardından eğitsel değerlendirme ve sınıflandırma ile etiketleme yapılmaktadır. Eğitsel değerlendirme ve sınıflandırma bireyin yetersizliklerini adlandırabilme ve ayırt edebilme, özel eğitim alanı için ortak bir terminoloji kullanımı sağlama, özel eğitim bilgisinin geliştirilmesinde kişilerin birbirlerini anlamalarını sağlama, sivil toplum örgütlerinin kuruluşu, örgütlenmesi ve alana ilişkin mücadele etmesi, belirli bir kategorinin belirli bir tedaviyle ilişkilendirilmesi, eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi vs. noktalarda önemli faydalar sağlamaktadır.

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2006)'nde eğitsel değerlendirme ve tanılama olarak belirtilen bu süreçte, eğitsel amaçla bireyin tüm gelişim alanındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ile eğitim ihtiyaçları belirlenerek en az sınırlandırılmış eğitim ortamına ve özel eğitim hizmetine karar verilmektedir. Bu işlem rehberlik ve araştırma merkezlerinde oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulları tarafından nesnel, standart testler ve bireyin özelliklerine uygun ölçme araçlarıyla yapılmaktadır. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda özel eğitime ihtiyacı olduğu belirlenen bireyler için Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu hazırlanarak süresi en fazla iki yıl olan bir destek eğitimi önerilmektedir. Buna göre Eğitsel değerlendirme ve tanılamanın ilkeleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. Eğitsel değerlendirme ve tanılama erken yaşta yapılır.
2. Eğitsel değerlendirme ve tanılama, bireyin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ile eğitim ihtiyaçları birlikte değerlendirilerek yapılır.
3. Eğitsel değerlendirme ve tanılama; fiziksel, sosyal ve psikolojik bakımdan birey için en uygun ortamda yapılır.
4. Eğitsel değerlendirme ve tanılama, bireyin yetersizliğine göre birden fazla yöntem ve teknik ile uygun ölçme araçları kullanılarak yapılır.
5. Eğitsel değerlendirme ve tanılama, bireyin eğitim ihtiyacı ve gelişimi dikkate alınarak gerektiğinde tekrarlanır.
6. Eğitsel değerlendirme ve tanılamada, bireyin öğrenme ortamları ile yeterli ve yetersiz olduğu yönler birlikte değerlendirilir.

7. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde veli, okul ve uzmanlar iş birliği içinde çalışırlar.
8. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde ailenin ve gerektiğinde bireyin görüşü alınır.
9. Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreciyle ilgili olarak birey ile ailenin görüş ve onayları alınmadan hiçbir açıklama yapılamaz. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonuçları sadece yasal ve eğitimle ilgili kararlar almak için kullanılır.

Bireyin özel gereksiniminin tanılanmasının ardından yönlendirme, yerleştirme ve izleme aşamaları takip edilmektedir. Yönlendirme olarak ifade edilen ilk aşamada; özel eğitime ihtiyacı olan bireyin eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucuna göre en az sınırlandırılmış eğitim ortamı ve özel eğitim hizmetine karar verilerek eğitim planı ve özel eğitim değerlendirme kurul raporu hazırlanmasını içeren bir süreçtir. Yönlendirmenin sonrasındaki ikinci aşamada; özel eğitim hizmetleri kurulu, özel eğitim değerlendirme kurul raporu doğrultusunda özel eğitime ihtiyacı olan bireyi uygun resmî okul veya kuruma yerleştirir. Üçüncü aşamada ise özel eğitim hizmetlerinin planlanması ve eğitimde sürekliliğin sağlanması amacıyla erken çocukluk döneminden itibaren eğitimin her kademesinde özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişimlerinin izlenmesi sağlanır.

Özel eğitimin hangi yetersizlik gruplarını kapsadığı ve bu başlık altına hangi yetersizlikten etkilenen bireylerin girdiği yine ilgili yönetmelikte açıkça belirtilmektedir (MEB, 2006: 2-3). Buna göre özel gereksinimi olan bireyler şu şekilde sınıflandırılmaktadır:

İşitme yetersizliği olan birey: İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybindan dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanma ve iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey.

Zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan birey.

Birden fazla yetersizliği olan birey: Birden fazla alanda görölen yetersizlik nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey.

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey: Yaşına ve gelişim seviyesine uygun olmayan dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtilerini en az iki ortamda ve altı ay süreyle gösteren, bu özellikleri yedi yaşından önce ortaya çıkan, özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey.

Dil ve konuşma güçlüğü olan birey: Dili kullanma, konuşmayı edinme ve iletişimdeki güçlük nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey.

Duygusal ve davranış bozukluğu olan birey: Yaşına uygun olmayan sosyal ve kültürel normlardan farklı duygusal tepki ve davranışlar göstermesi nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey.

Görme yetersizliği olan birey: Görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybindan dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey.

Ortopedik yetersizliği olan birey: Hastalıklar, kazalar ve genetik problemlere bağlı olarak kas, iskelet ve eklemlerin işlevlerini yerine getirememesi sonucunda meydana gelen hareket ile ilgili yetersizlikler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey.

Otistik birey: Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey.

Özel öğrenme güçlüğü olan birey: Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey.

Serebral palsili birey: Doğum öncesi, doğum sırası veya doğum sonrasında meydana gelen beyin hasarının neden olduğu kas ve sinir sistemi bozukluklarına bağlı motor becerilerde yetersizliğinden dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey.

Süreğen hastalığı olan birey: Sürekli ya da uzun süreli bakım ve tedavi gerektiren hastalığı nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey.

Üstün yetenekli birey: Zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey.

2.1.5. Özel Eğitimde Okullaşma

Türkiye’de özel eğitimde okullaşma oranlarına ilişkin 2016-17 Öğretim Yılı Millî Eğitim İstatistiklerinde (Örgün Eğitim) detaylı bilgiler yer almaktadır (MEB, 2016-2017). Buna göre özel eğitim kurumlarında okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayısına ilişkin veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 2. 3. 2016-17 Öğretim Yılı Özel Eğitim Kurumlarında Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı

Okul Türü	Okul/ Sınıf/ Kurum	Öğrenci Sayısı			Öğretmen			Derslik
		Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	
Özel Eğitim Okulu Bünyesindeki Anasınıfları	139	1.120	723	397	320	31	289	255
Kaynaştırma Eğitimi (Okulöncesi)	-	3585	2407	1178	-	-	-	-
İlkokul (İşitme Engelliler)	42	740	445	295	203	77	126	339
Ortaokul (İşitme Engelliler)	42	1543	930	613	578	319	259	254
İlkokul (Görme Engelliler)	17	508	296	212	162	49	113	77
Ortaokul (Görme Engelliler)	17	700	419	281	262	148	114	224
İlkokul (Ortopedik Engelliler)	3	295	161	134	45	7	38	58
Ortaokul (Ortopedik Engelliler)	3	382	209	173	52	14	38	25
İlkokul (Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler)	36	761	485	276	168	55	113	243
Ortaokul (Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler)	43	1523	962	561	475	194	281	106
Özel Eğitim Uygulama Merkezi (I. Kademe)	294	8420	5435	2985	1935	758	1174	2420
Özel Eğitim Uygulama Merkezi (II. Kademe)	289	7549	4939	2610	1947	845	1102	666
Özel (Özel) Eğitim İlkokulu	18	68	39	29	204	50	154	246
Özel (Özel) Eğitim Ortaokulu	9	44	17	27	26	8	18	49
Özel Eğitim Sınıfı (İlkokul)	-	21473	13705	7768	-	-	-	-
Özel Eğitim Sınıfı (Ortaokul)	-	21427	13205	8222	-	-	-	-

Kaynaştırma Eğitimi (İlkokul)	-	94897	60306	34591	-	-	-	-
Kaynaştırma Eğitimi (Ortaokul)	-	109684	68117	41567	-	-	-	-
Özel Eğitim Meslek Lisesi (Ortopedik Engelliler)	2	103	62	41	37	20	17	14
Özel Eğitim Meslek Lisesi (İşitme Engelliler)	21	2051	1205	846	497	271	226	245
Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi (III. Kademe)	242	10059	6510	3549	2511	1063	1448	1499
Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Görme Engelliler III. Kademe)	2	39	21	18	15	7	8	4
Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Zihinsel Engelliler III. Kademe)	143	12307	8024	4283	2575	1134	1441	1099
Kaynaştırma Eğitimi (Ortaöğretim)	-	34320	21528	12792	-	-	-	-
Özel Eğitim Örgün Eğitim Toplamı	1362	333598	210150	123448	12009	5050	6959	7823

Türkiye’de 2016-17 eğitim öğretim yılında özel eğitim kurumlarındaki okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayısına ilişkin verilerin yer aldığı yukarıdaki tabloya incelendiğinde; örgün bir şekilde eğitim faaliyeti sürdürmüş olan özel eğitim okul/sınıf/kurumlarının toplam sayısı 1362’dir. Bu kurumlardaki toplam derslik sayısının ise 7823 olduğu görülmektedir. Diğer yandan söz konusu yerlerde eğitim görmüş olan 210150’i erkek ve 123448’i kadın olmak üzere toplamda 333598 özel gereksinimli birey bulunmaktadır. Ayrıca tüm bu faaliyetler; 5050’si erkek ve 6959’u kadın olmak üzere toplamda 12009 öğretmen aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

2.2. Özel Eğitim ve Müzik

Müzik, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitiminde kullanılan ve bireyin tüm gelişim alanlarını destekleyici bir etki sunan en etkili ve önemli alanlardan biridir. Özel gereksinimli bireylerle yapılan müzik çalışma ve uygulamaları bireyin diğer derslerde öğrendiği becerilerin genellenmesi bakımından da mühim bir rol oynar. Bireyler, sayıları ve pek çok kavramı müzik derslerinde tekrarlayarak pekiştirmek suretiyle geneller. Dolayısıyla bunların günlük yaşamda kullanımını artırmış olur. Ritim aletleri ve diğer müzik enstrümanları bireyin el-göz koordinasyonu ve ince motor becerileri ve dikkatini geliştirmesine büyük fayda sağlar. Müzik uygulamaları kapsamında birlikte şarkı söylemek, dans etmek, ritim tutmak vs. etkinlikler bireyin sosyalleşmesi, özgüveninin artması ve sosyal-duygusal gelişiminin desteklenmesi açılarından olumlu katkıda bulunur (MEB, 2013:303).

2.2.1. Özel Eğitime Yönelik Müzik Etkinlikleri

Özel gereksinimli bireylerin müzik dersinde müzik dinleme, ritmik alıştırmalar yapma, bireysel ve grupta şarkı söyleme, müzik enstrümanı çalma, çeşitli müzikal oyunlar katılma ve dans etme vs. gibi etkinlikler yer alabilmektedir. Öğretmen tarafından söz konusu etkinliklere ilişkin ders planı yapılırken sarmal program yaklaşımı benimsenerek; bireyin almakta olduğu diğer derslerin amaç ve davranışlarıyla müzik dersinin amaç ve davranışları ilişkilendirilebilir (MEB, 2013).

Müzik eğitiminde kullanılan birçok öğretim yöntem ve teknikleri bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; renkleme, grafikleme, resimlendirme, taklitleme ve Orff yöntemi şeklindedir. Özellikle Orff yöntemi Özel gereksinimli bireylerin müzik eğitiminde oldukça etkili bir yöntemdir. Bu yöntem; bireyin müzikle ilgili temel oluşturmaya ilişkin davranışları, duyulan müzikleri ve alınan müziksel etkileri ritmik bedensel devinimlerle ifade etmesini sağlar. Böylelikle bireyin; çeşitli el, kol ve vücut hareketleriyle ritim duygusu geliştirilebilir (MEB, 2013:304).

Sonuç olarak özel eğitim gereksinimi olan bireylerin hayatlarında müzik eğitiminin çok önemli bir yeri vardır. Özel eğitim uygulamalarında müziğin aktif bir şekilde kullanımı çok önemli olmakla birlikte bu esnada bireysel farklılıklara dikkat edilmeli ve her bireyin kendi beceri ve yetenekleri ölçüsünde gelişme kaydetmesi için uygun ortamlar oluşturulmalıdır.

2.2.2. Özel Eğitimde Müziğin Önemi

Müzik, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitiminde kullanılan, tüm gelişim alanlarını destekleyen en etkili ve önemli disiplinlerden biri olarak özel eğitim gereksinimli bireylerle iletişim kurmada faydalanılabilecek oldukça etkili bir yöntemdir. Dinleme ve dikkatini yoğunlaştırabilme becerilerinin gelişimi iletişimde büyük önem taşımamasından dolayı özel gereksinimli bireylerde bu becerilerin gelişiminde ritmik etkinlikler çok önemli bir rol oynamaktadır (MEB, 2017).

Bireyin müziği sessizce oturup dinleme yerine, hareket etmek isteğinden dolayı bireylerin yaşantısında ritim tutmanın çok önemli olduğu söylenebilir (MEB, 2013:303). Ritim ve müzikli hareketler bireyin yeteneklerini ve bu yeteneklerinin sınırlarını keşfetmesine yardımcı olur. Bireyin bağımsız davranışlar kazanmasına ve grup etkinlikleri oluşturmaya olanak sağlar.

Çocuk gelişimi ve eğitimi kapsamında T.C. MEB'in yayınlamış olduğu özel eğitimde kullanılan müzik etkinliklerine ilişkin kitapta, bu konunun önemine dair şu ifadeler yer verilmiştir (MEB, 2014:5):

- Müzik etkinlikleri ile özel eğitime muhtaç çocukların motivasyonu artar.
- Çocuklar eğlence, yaratıcı ifade ve duygusal tepkilerde deneyim kazanırlar.
- Çocuklar duygularını, düşüncelerini ve yaşadıkları olayları rahatça ifade ederler ve çocukların streslerinin azalmasında müzik son derece etkilidir.
- Çocukların öz saygılarının gelişimine yardımcı olur.
- Çocuklar sakinleşir, onlara dinlenme ortamı sağlanır.
- Çocukların benlik değerlerinin artmasına yardımcı olur.
- Çocukların dinleme becerileri, işitsel algıları ve dikkat süreleri artar.
- Dili kullanmalarında yardımcı olur.
- Müzik çocukların dil, motor, bilişsel, öz bakım ve sosyal gelişim alanlarını desteklemektedir.
- Müzik etkili ve kalıcı öğrenme sağlar.

Sergileyecekleri tutum, davranış ve performans her ne olursa olsun, müzikle eğitim etkinliklerinin, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitiminde kendi sınırlılıkları doğrultusunda olumlu farklılıklar gösterebilmeleri açısından önemli bir uygulama olduğu söylenebilir. Müzikle eğitim, özel gereksinimli bireylerin çeşitli sorunlarını çözüme ve yaşama daha sıkı tutunmalarında önemli bir araç olabilmektedir. Ayrıca; bireyde belirli etkinliklerde yer alma, başarıya duygusunun gelişimi, keşfedilmemiş beceri ve yeteneklerinin ortaya çıkması, özgüven gelişimi ile birlikte psiko-motor, sosyal beceri, iletişim ve uyum becerilerinin gelişimine de katkı sağlaması bakımından oldukça önemlidir (Yılma, 2014:892).

2.3. Özel Eğitimde Müzik Kullanımının Bireylerin Çeşitli Gelişim Alanlarına Etkisi

Özel gereksinimli bireylerle yapılacak olan müzikal çalışmalarının; onların bilişsel dil gelişimi, sosyal-duygusal, psiko-motor alanları ile yaratıcılığının

gelişimine önemli katkıları olduğu bilinmektedir. Bu konuya dair bilgiler ilgili literatürün incelenmesi sonucunda aşağıda yer alan alt başlıklarda sunulmuştur.

2.3.1. Müziğin Bilişsel-Dil Gelişim Alanlarına Etkisi

Müziğin özellikle erken yaştaki bireylerin zihinsel gelişimlerine ve anlama becerilerinin gelişimine oldukça etki eder. Bu alandaki araştırmalar, müzik eğitiminin bilişsel düşünme becerisini arttırdığını, bilişsel düşünme ile müzik arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte müzikle uğraşan bireylerin beyin aktivitelerinde artış sağlamakla birlikte beyinlerinin normalden daha büyük bir gelişim göstermesine katkı sağlamaktadır (Gün, Gün Duru ve Demirtaş, 2016:120).

Bireyin çocukluk döneminde sözsüz şarkılar ve basit düzeyde sözler söyleme, çeşitli cisimlerle ritim tutma denemeleri ilk önce gelişme gösteren unsurlardır. Konuşma ve sözcükleri doğru söyleme becerisi ise daha sonra gelişme göstermektedir. Çocuğun bu dönemdeki dil gelişimi; anlamdan önce basit tekerleme ve saymaca etkinlikleriyle çocuklardaki ritmik ve sözel örnekleri ezberleme eğilimini geliştirilmekle başlar. Bu çerçevede müziğin çocuklardaki dil gelişimi üzerinde de önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Gün, Gün Duru ve Demirtaş, 2016:120). Ayrıca müzik eğitiminin bireylerin sayısal ve uzaysal zekâlarını artırarak, soyut ve somut kavramlar arasında ilişki kurma ve problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Gün, Gün Duru ve Demirtaş, 2016:120).

Özel gereksinime muhtaç bireylerin eğitiminde doğru ve uygun şekilde gerçekleştirilen müzik eğitimi, bireylerin duyularına etki ederek algı, tekrar, hatırlama, ezberleme, parça bütün ilişkisini kavrama vs. gibi bilişsel becerilerinin gelişimine katkı sağlar. Bu bireylerle gerçekleştirilen şarkı ve tekerleme gibi sözlü müzik etkinlikleri; onların ortak dikkat, sıra alma, göz kontağı ve diğer erken dönem iletişim becerileri ile birlikte sözel olmayan iletişim becerileri, bellek, dikkat süreleri, kelime dağarcıkları ve sözel taklit ve konuşma becerilerinin geliştirilmesini sağlamaktadır. Ayrıca çocukları iletişim yönünde cesaretlendirmek suretiyle amaçlı olarak iletişim geçmeye teşvik eder (Yıkımsı, Terzioğlu, Kot, Aktaş, 2017:1569).

2.3.2. Müziğin Sosyal-Duygusal Gelişim Alanlarına Etkisi

Nordoff Robins'in Müzikal uygulamalarına bireylerin müziğe duyarlı olduğunu gösteren çeşitli olumlu faktörler şu şekilde sıralanmıştır (Nordoff, 2004, Akt. Pektaş, Düzkantar ve Yurga, 2016):

- Müziğin ritmine eşlik etme,
- Müzik dinlerken duygulanma ve üzülme,
- Müziğe odaklanma,
- Müzik dinleyerek sevinme,
- Müziğin ritmine uygun dans etme ve hareket etme,
- Müzikle beraber mırıldanma.

Özel gereksinimli bireylerde bu becerilerin gelişmesi halinde onların mutluluğu ve yaşam kalitesi ile birlikte sosyal etkileşimlerinin de artabileceği belirtilmektedir.

Diğer yandan müzik çocuğun ruhsal yapısını dinginleştirerek onu daha sakin bir ruh haline yöneltebilir. Çocukta ortaya çıkabilecek olan güvensizlik, saldırganlık, gerilim ve korku gibi davranışlarda güçlüklerin yenilmesi konusunda önemli bir etken olduğu ifade edilmektedir.

Bireysel olarak gerçekleştirilen müzik etkinliklerinin özel gereksinimli çocukların, kişisel doyum sağlama, ritim-melodi duygusunu geliştirme, kabiliyetlerinin farkına vararak özgüvenlerini geliştirmelerine büyük fayda sağlarken diğer taraftan grupla gerçekleştirilen etkinlikler ise çocukların, sesini kullanma ve denetleme, arkadaşları ile işbirliği yapma, sosyal-duygusal ve uyum becerilerini geliştirmekte olduğu bilinmektedir (Yıkılmış, Terzioğlu, Kot, Aktaş, 2017:1569).

2.3.3. Müziğin Psiko-motor Gelişim Alanına Etkisi

Psiko-motor gelişim, yaşam boyu devam eden hareketi esas alan “psiko-motor” becerilerde ortaya çıkan davranışların kontrol altına alınması süreci olarak ifade edilmektedir. Bu davranışlar; duyu organları, zihin ve kasların birlikte çalışması ile kendini gösterir. Bu noktada; bu davranışların kontrol altına alınmasını sağlayan süreç, psiko-motor gelişimi açıklamaktadır. Buradan hareketle psiko-motor gelişim; fiziksel büyüme ve merkezi sinir sisteminin gelişimine paralel olarak organizmanın isteme bağlı hareketlilik kazanması olarak tanımlanabilir (MEB, 2013:3).

Hayat boyu süren bir olgu olarak psiko-motor gelişim; bireyin dikkat, kuvvet, denge, tepki hızı, eş güdüm ve esneklik vs. yeteneklerini kapsar (MEB, 2013). Bireye bu yeteneklerin kazandırılmasını temel alan eğitim etkinliklerinde değişik ritimlerde müzik kullanılabilir. Bu bağlamda müzik, çeşitli hareketlere çocukların söz konusu etkinliklere daha çok konsantre olmalarında etkili olur.

Bireyler bebeklik döneminden itibaren müziğe karşı ilgi duyar. Müzik; sallanma, el çırpma, dans etme gibi kas kontrolü ile birlikte bireyin fiziksel koordinasyonunu geliştirmektedir. Müziğe sözel olarak tepki veren birey; konuşma öncesi gerekli olan ağız kaslarının kontrolünü sağlama noktasında önemli bir adım atmış olur. Özel gereksinimli bireylerin el ve ayak bileklerine zil takılarak ellerini ve ayaklarını sallamaları ayak kas gelişimine etki ederken; çingirakları sallayarak müziğe ritim tutmaları el kaslarını gelişimine etki etmektedir. Hayvan yürüyüşleri, ses taklitlerinin yapılması, davul ritmine uygun yürüme, asker gibi yürüme, vurmali enstrümanların kullanılması ve müzik eşliğinde dans etme gibi etkinlikler özel gereksinimli bireylerin motor gelişimlerinde etkili olmaktadır (Pektaş ve Yurga, 2016:37).

2.3.4. Müziğin Yaratıcılık Üzerine Etkisi

Yaratıcılık, geliştirilebilen ve uygun ortamlarda ortaya çıkan bir beceri olarak ifade edilmektedir (Tekin Gürgen, 2005:327). Etkin ve bilinçli bir müzik eğitimi çocuğun yaratıcı gücünü uyandırdığı gibi onun bu yöndeki yeteneklerinin de gelişmesini ve zenginleşmesini de sağlamaktadır. Ayrıca bireyin zekâsını en üst düzeyde geliştirme ve yetkinleştirme de müzik eğitimin amaçları içerisinde yer almaktadır (Şendurur ve Barış, 2002:167).

Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde uygun mekân ve uygun müziği seçimi ile gerçekleştirilen etkinlikler yaratıcılık becerilerini ortaya çıkarma konusunda oldukça önemlidir. Bu çerçevede eğiticinin müziği bir araç olarak kullandığı özel eğitim durumlarında yaratıcı ritim ve dans uygulamalarıyla yeni hareketler üretmelerini sağlamak suretiyle bireylerin yaratıcılık becerilerinin gelişmesine olanak sağlanabilir. Onlara gerekli fırsatlar sağlanarak bireylerin kendi yaratıcılıklarını ortaya çıkarılabilir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu aşamasında özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim süreçlerine müzik eğitimi entegrasyonuna ilişkin yurt içinde ve dışında yapılan araştırmalar detaylandırılacaktır.

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Araştırmalarında özel eğitimde müziğe yönelik Türkiye’de 2005-2015 yılları arasında yapılan bilimsel araştırmaların tematik kodlamasını konu edinen Karabulut, Karabulut ve Yıkılmış (2017) tek denekli nicel ve nitel yöntemlerle toplam 20 tez çalışması gerçekleştirildiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu doğrultuda tek denekli araştırmalarda müzik ve şarkı yoluyla özel gereksinimli öğrencilere bilişsel, sosyal, günlük yaşam ve öz bakım becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak nicel araştırma bulguları özel gereksinimli öğrencilerde müzik eğitiminin psiko-motor, dikkat, dil ve bedensel gelişime olumlu yönde etki ettiğine işaret etmektedir. Nitel araştırma sonuçları ise özel gereksinimli öğrencilerin dinletilen şarkılara odaklandığını, mırıldanarak katıldığını, ritme hareket ve dans ile eşlik ettiğini ve sevinme tepkisi gösterdiğini göstermektedir. Araştırma neticesinde ulaşılan diğer bir sonuç ise Türkiye’de yapılan araştırmaların müziğin özel eğitim alanında terapi, öğretim yöntemi ve problem davranışların sağaltımı amaçlarıyla kullanıldığı ancak araştırma sayısının kısıtlı olduğudur.

Yıkılmış, Terzioğlu, Kot ve Aktaş (2017) özel eğitim öğretmenlerinin ders içi etkinliklerinde oyun ve şarkıyı kullanma düzeylerini belirlemeyi hedefleyen araştırmaları kapsamında yedi özel eğitim öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ders içi etkinlikler matematik, hayat bilgisi, okuma-yazma dersleri ile akademik olmayan becerilerin öğretimi ile ilgili derslerle sınırlı tutulmuştur. Araştırma neticesinde öğretmenlerin akademik ve akademik olmayan becerilerin öğretiminde oyun ve şarkıyı kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak özel eğitim süreçlerinde müzik kullanımının çıktuları kalıcı öğrenme, ilgiyi ve katılımı artırma, dersi eğlenceli hale getirmek suretiyle öğrenmeyi kolaylaştırma ve hızlandırma, öz bakım ve sosyal uyum becerilerini geliştirme olarak ortaya çıkmıştır.

Sönmez (2017) kaynaştırma öğrencilerine uygulanan müzik eğitimine ilişkin müzik öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmeyi amaçladığı araştırmasında Ankara/Pursaklar'da kamu okullarında görev yapan dokuz müzik öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında kaynaştırma eğitime ilişkin ders almadıklarını, kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi ve uygulama eksiklikleri olduğunu, kaynaştırma öğrencilerine müzik dersinde ayrıca zaman ayıramadıklarını, yasal zorunluluk olmasına rağmen Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlamadıkları ve pratikte de böyle bir eğitim sunamadıklarını göstermektedir.

Yılma Şakalar (2017) doktora tezi kapsamında eğitilebilir zihinsel engelli çocukların özel eğitim müzik derslerinde kullanılabilir bilgisayar destekli bir müzik ders modülü tasarımı amaçlamıştır. Bu doğrultuda ses ve görsel algı üzerinden insan ve hayvan seslerini, hız kavramını, müzik aletlerinin seslerini, çevresel sesleri, taşıtların, hava olaylarının, araç-gereçlerin seslerini tanıyabilme gibi sesler aracılığı ile ilgili görselleri eşleştirebilme becerilerini ölçmeye yarayan dört farklı modülden oluşan bir dijital öğretim materyali geliştirilmiştir. Geliştirilen materyal İstanbul'da 7-11 yaş aralığındaki altı eğitilebilir zihinsel engelli çocuğun müzik derslerinde ayrı ayrı test edilmiştir. Uygulamalar neticesinde katılımcıların Müzik Aletleri modülünde en yüksek Hız modülünde ise en az başarı sergiledikleri tespit edilmiştir. Buna karşın katılımcılar Çevresel Sesler ve Ses modüllerinde sabit başarı düzeyindedirler.

Pektaş, Düzkantar ve Yurga (2016) özel eğitim alan çocukların eğitiminde müziğin kullanılmasına ilişkin ebeveyn görüşlerini tespit etmek üzere özel gereksinimli çocuk velisi 20 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda ebeveynlerin özel eğitim süreçlerinde müzikal etkinliklerin kullanılmasına yönelik pozitif bir tutuma sahip olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak veliler müziğin özel gereksinimli öğrencilerin bilhassa sosyal ve dil gelişimi ile iletişim becerileri üzerinde pozitif yönde kalıcı etkilere sahip olduğunu dile getirmişlerdir. Buna ek olarak veliler özel eğitim süreçlerinde müzik kullanımı sayesinde çocukların ezber yetisinin, kelime dağarcıklarının, sosyal becerilerinin ve okula yönelik tutumlarının artacağını ve öğretimin kolaylaşacağına inanmaktadırlar.

Nacakcı ve Dalkıran (2016) zihin engelli bireylerin özel eğitim okullarındaki müzik dersine yönelik müzik öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmek amacıyla farklı illerdeki özel eğitim okullarında görev yapan 26 müzik öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür. Araştırma neticesinde katılımcıların önemli bir kısmının müzik öğretimine yönelik öğretim programı, ders kitabı ve fiziki imkânlardan memnun olmamakla birlikte müziğin özel gereksinimli öğrenciler üzerinde rahatlatıcı, eğlendirici ve rehabilite edici bir etkisi olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcılar müzik dersi sayesinde öğrencilerin göz temasında artış, kendine güven duygusunun gelişimi, el becerileri ve psiko-motor davranışların gelişimi, konuşma, uyum ve kendini ifade etme becerilerinin gelişimi gibi değişimler betimlemişlerdir.

Aktaş ve Çıfci Tekinarslan (2016) müzik öğretmenlerinin derslerinde kaynaştırma öğrencileri için yaptıkları öğretim uyarlamalarını belirlemek üzere 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Bolu’da kamu okullarında görev yapan yedi müzik öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma sonunda katılımcıların kaynaştırma öğrencilerinin eğitimi esnasında öğrenci ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda “*öğretimi planlama, öğretim, çalışma süresini belirleme, ortam düzenleme, materyal seçme ve performans değerlendirme*” kapsamında birtakım uyarlamalar yaptıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmacı elde ettiği bulguların sınıf içi gözlemsel kayıtlar ile zenginleştirilmesi halinde daha geçerli olacağını vurgulamıştır.

Çelik (2016) araştırmasında Down sendromlu çocukların eğitiminde, müziğin önemi ve ritim sazlarının down sendromlu çocuklara öğretilmesinin yollarını incelemiştir. Bu doğrultuda Down sendromlu çocuklarda ritim çalgılarını çalıştırırken, çocukların el koordinasyonlarının geliştirilmesi, iki eli birlikte ve ayrı ayrı sıra ile kullanma, küçük kas gruplarını kontrollü ve doğru kullanma, bireysel ve grup ile çalma, hareket ve dans etkinlikleri sırasında küçük ve büyük kas gruplarını kontrollü ve doğru kullanma, vücudunun kısımlarını tanıma ve koordineli hareket ettirmenin hedeflenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin bireysel ve gelişimsel özelliklerinin göz önünde bulundurulması önerilmektedir. Pek çok ritim sazı ile yürütülebilecek ritim çalışmaların müzikle hareket etme, çalınan ritme karşılık verme, söylenen şarkıya eşlik etme yanında iletişim ve sosyal becerileri

arttırmak hedeflere hizmet etmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte ritim çalgılarını öğretirken pratik işaretlerle çalıştırmaya vurgu yapılmıştır.

Çelik, Sarı ve Yıldırım Doğru (2015) Türkiye’de ve Avrupa’da özel gereksinimli çocuklarla yapılan müzik eğitimi çalışmalarının tematik kodlamasını yapmayı hedefleyen araştırmaların kapsamında 2000- 2013 tarihleri arasında erişilebilir durumdaki 35 bilimsel yayını incelemeye almışlardır. Araştırma sonuçlarına göre özel eğitim araştırmaların belirlenen tarih aralığının sonlarına doğru yoğunlaştığı, deneysel ve betimsel nitelikteki araştırmaların rehabilitasyon ve tedavi ile eğitim amaçları ile yürütüldüğü, daha çok otizm, karma engel grupları, zihinsel, işitme ve görme engeli ile öğrenme güçlüğü çeken bireylerin konu edinildiği ve en çok 16 yaş üzeri bireylerle yürütüldüğü bulgularına ulaşılmıştır.

Eren (2015) araştırmasında otistik spektrum bozukluğuna sahip ergenlerde sosyal becerileri geliştirmek üzere müzikal müdahalelerin kullanımını test etmiştir. Bu doğrultuda altı katılımcıdan oluşan çalışma grubu ile şarkı söyleme, ritmik oyunlar, yaratıcı hareketler ve dans etkinlikleri yürütülmüştür. Araştırma süresince ikili, küçük ve büyük gruplar şeklinde çalışmalarını istenen katılımcıların müzik oturumlarında sosyal etkileşimleri başlattığı ve sürdürdüğü gözlemlenirken, eşler ile etkileşim sırasında daha az direnç kaydedilmiştir.

Süer (2014) ortaöğretim kurumlarındaki müzik eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkinliğini test etmek üzere İstanbul/Beyoğlu, Fatih ve Eyüp’te görevli 10 müzik öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma neticesinde müzik eğitime yönelik politikaların, öğretim programının, fiziksel koşullar ile eğitim materyallerinin ve yönetsel desteğin eksik olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla eğitim kurumlarında etkili müzik eğitiminin önünde pek çok örgütsel engel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baydağ (2013) görme engelli bireylerin sosyalleşme sürecinde müzik eğitiminin müzikal motivasyon, müziksel ilgi ve müzik yaşantılarına etkisini araştırmak üzere deneysel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada Türkan Sabancı Görme Engelliler İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören 9–10 yaş grubundaki 20 öğrenci deney ve kontrol olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere 16 hafta boyunca müzik eğitimi programı uygulanmış, kontrol grubuna

ise müzik eğitimi ile ilgili herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırma sonucunda çocukların sosyalleşme, motivasyon, müziksel ilgi değişikliğine ek olarak verilen müzik eğitimi programının çocuklarda zihinsel, sosyal, psiko-motor ve dil gelişimlerini destekleyebileceği ortaya çıkmıştır.

Demirci (2012) Türkiye’de görme engelliler ortaokullarında müzik dersi kazanımlarının gerçekleşme durumuna ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmeyi hedefleyen araştırması kapsamında 13 müzik öğretmenine anket uygulamıştır. Araştırma neticesinde müzik dersi dört öğrenme alanından dinleme-söyleme-çalma öğrenme alanı ile müzik kültürü öğrenme alanı kazanımlarının büyük ölçüde gerçekleştirildiği anlaşılmıştır. Ancak müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanı ile müziksel yaratıcılık öğrenme alanı kazanımlarının gerçekleşebilme durumunda sorunların olduğu ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda Braille müzik yazısının, müzik dersinde kullanılmasının, müziksel algı - bilgilenme öğrenme alanı ve müziksel yaratıcılık öğrenme alanı kazanımlarının gerçekleştirilme durumlarına katkı sağlayacağı tespit edilmiştir. Müziksel yaratıcılık öğrenme alanı kazanımlarından müzikleri harekete ve dansa dönüştürme gibi devinim içeren kazanımların engel türünden büyük ölçüde etkilendiği de bir diğer önemli araştırma sonucudur.

Çakır Doğan (2011) *“Türkiye’deki İlköğretim Düzeyindeki Eğitilebilir Zihinsel Engelliler İçin Müzik Eğitiminin Durumu ve Öğretim Programı Model Önerisi”* başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere verilen müzik eğitimine ilişkin öğretim programı, ders süreci ve ortamsal koşulları tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda Türkiye’nin yedi farklı coğrafi bölgesindeki yedi farklı eğitilebilir zihinsel engelliler ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 58 sınıf ve müzik öğretmenine anket uygulamıştır. Araştırma sonucunda derslerin çoğunlukla özel eğitim sınıflarında işlendiği, genel öğretim araç gereçleri içerisinde en çok CD çalar ve bilgisayar, çalgılar içerisinde en çok Türk ritim çalgıları ve bağlama bulunduğu, ders işlenişinde en çok tercih edilen çalgıların Bağlama ve Org olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak öğretmenler müzik dersi işlemek için sınıf ortamının yeterliliğini ve haftalık ders saatinin yeterliliğini düşük olarak görmektedirler. Buna karşın öğretim programının genel ve özel amaçlarının büyük oranda uygun olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler 6-10 arasında öğrenci ile

ders esnasında en çok şarkı söyleme, koro çalışması, müzik dinleme, ritim ve ses çalışmaları etkinliklerinden yararlanmaktadırlar.

Gökmen (2010) “*Otizm Tanısı Almış Bir Çocuğun Müziğe ve Müzik Çalışmalarına Verdiği Tepkilerin Betimlenmesi*” isimli yüksek lisans tezi kapsamında otizm tanısı almış altı yaşındaki bir çocukla tek-denekli etkileşimsel durum çalışması sonunda çalışma ortamına uygun olmayan davranış sıklığının çalışmalar ilerledikçe azaldığını tespit etmiştir. Buna ek olarak katılımcının iletişimi başlatma ve sürdürme hariç tüm davranışlarının sıklığının arttığı rapor edilmiştir. Sonuç olarak, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış ortamlarda gerçekleştirilen çalışmaların katılımcının müzik çalışmalarına olumlu tepkiler gösterdiği ve müzik çalışmalarına bağımsız ve istekli olarak katıldığı yargısına ulaşılmıştır.

Güven ve Tufan (2010) kaynaştırma sınıflarında işbirlikli öğrenme yöntemi ile müzik derslerini inceledikleri makaleleri kapsamında Balıkesir’de bir ilköğretim okulunda üçü özel gereksinimli toplam 23 öğrenci ile deneysel bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda çalışma grubundaki tüm öğrencilerin müzik dersi başarılarında ve müziğe yönelik tutumlarında artış olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte sınıf içi gözlemleri ve öğretmen görüşleri öğrencilerin derse yönelik ilgi ve katılımlarındaki artışı ortaya koymuştur. Dolayısıyla müzik eğitiminin tüm öğrencilerin eğitim süreçlerine entegre edilmesi gerektiği çıkarımında bulunulmuştur.

Yükselsin ve Berrakçay (2010) bir müziksel terapi modeli olarak Etkileşimli Ritim Tekrarı Alıştırmasının otistik spektrum bozuklukları olan çocuklardaki problem davranışların azaltılmasındaki etkilerini deneysel bir araştırma ile test etmişlerdir. Araştırmanın katılımcıları birbirinden farklı problem davranışları olan iki çocuk ve velileridir. Araştırma sürecinde çocuklarla uygulamalardan elde edilen başarı düzeyleri ile velilerin davranış değişimlerine ilişkin gözlemleri ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda Etkileşimli Ritim Tekrarı Alıştırması uygulamalarının otistik spektrum bozuklukları olan çocuklardaki problem davranışların azaltılmasında etkili olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Önal (2010) “*Otistik Çocuklarda Müzik Eğitimi*” başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında otistik rahatsızlığı olan çocukların müzik eğitimine olan yatkınlıkları ve

müziğe olan duyarlılıklarını tespit etmek üzere 2009–2010 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale’de iki otistik çocukla çalışmıştır. Araştırma neticesinde otistik çocuklarda bireysel müzik eğitiminin gerekliliği ve her otistik çocuğa özel müzik eğitimi programının hazırlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim araştırma süresince katılımcılar yetenekleri doğrultusunda şarkının sözlerini ve ezgisini öğrenmiş ve şarkıyı söylerken değilse de şarkının kaydını dinlerken uygun ritim tutmuşlardır. Bu doğrultuda otistik çocuklarla müzik eğitiminde sürekliliğe dikkat çekilmiştir.

Turan (2006) araştırmasında özel eğitim alanında müzik dersi işleyen öğretmenlerin müzik dersinden faydalanırken karşılaştıkları sorunları belirlemek amacı ile İstanbul’da 139 öğretmene anket uygulamıştır. Araştırmadan sonuçlarına göre, öğretmenlerin müzik dersi ile ilgili yeterlilikleri düşük seviyededir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çok küçük bir kısmı çalgı çalma konusunda kendilerini çok yeterli hissetmekte iken, büyük çoğunluğu müzik alan bilgisini yetersiz görmekte ancak seslerinin yeterli olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca dersin işlenmesi esnasında kullanılan materyallerin yetersiz ve eğitim öğretim ortamlarının da müzik dersi işlemeye uygun olmadığı belirlenmiştir. Son olarak özel eğitim müzik dersi müfredat programlarının ve özel eğitim ile ilgili yayınların da yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Rodriguez (2017) araştırmasında özel gereksinimli öğrenciler için müzik entegrasyonu terapisinin özel eğitim öğretmenleri tarafından öğretimsel bir araç olarak nasıl kullanıldığını açıklamayı hedeflemiştir. Amerika Birleşik Devletlerindeki bir batı eyaletindeki dört özel eğitim öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşme ve gözlemlere dayalı olarak katılımcıların müzik entegrasyonu terapisi kullanımı için farklı motivasyonlara sahip oldukları ancak ortak biçimde bireyselleştirilmiş öğrenci çıktılarının temel argüman olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları müzik entegrasyonu terapisinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde öğretimsel bir araç olduğuna ancak nihai sonuçların bireyselleştirilmiş eğitim planı doğrultusunda farklılaştığına işaret etmektedir.

Tan ve Khetrapal (2016) alanyazındaki tartışmalardan hareketle otistik bireylerin duygusal eksikliklerini rehabilite edici müzik entegre bir çerçevede belirlemişlerdir. Bu doğrultuda eğitim öğretim sürecinde kullanılan geleneksel resim ve metin eşleştirmesinin duyguların tanınması ve teşhisi ile sonuçlanırken müzik entegre formülasyonun duygu farkındalığını artırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında deneysel bir araştırma deseni de planlanmıştır. Summa-Chadwick (2008) ve Petruta-Maria (2015) da araştırmaları kapsamında müziğin yapısal özelliklerinin özel gereksinimli öğrenciler üzerinde terapötik bir ortam yarattığına ilişkin alanyazın bulgularını derlemiştir.

McFerran, Thompson ve Bolger (2016) otistik spektrum bozukluğuna sahip öğrenciler için özel eğitim sınıfında müziğin okul süreçlerini etkisini test etmek üzere 90 özel gereksinimli öğrenci ile yürüttükleri eylem araştırması neticesinde müziğin özellikle ilişki kurma üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu doğrultuda müziğin belirli becerilerin edinimini destekleyen bir araç olmaktan ziyade birbirleri ile karşı karşıya gelmelerinde anlamlı bir bileşen hizmeti görebileceği iddia edilmektedir.

Hong Kong ilköğretim okullarındaki müzik öğretmenlerinin kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilere ilişkin tecrübelerini sorunsallaştıran Wong ve Chik (2016) 10 katılımcı ile yürüttükleri görüşmeler neticesinde müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin müzikal gelişimlerini nasıl destekleyeceklerine ilişkin bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilere ilişkin “öğrenilmiş yardımsızlık” yaşayan katılımcıların sistematik olarak bu tür öğrencileri eğitim öğretim süreçlerinde göz ardı ettikleri de araştırma bulguları arasındadır. Bu noktada kaynaştırma müzik eğitimi için etkin bir hizmet içi eğitim faaliyetinin eksikliği en büyük engel olarak betimlenmiştir.

James vd., (2015) otistik spektrum bozukluğuna sahip bireyler için müzik terapi ve sonuçlarına ilişkin yürüttükleri sistematik analiz neticesinde 12 araştırmayı incelemişlerdir. Araştırma neticesinde müzik terapi araştırmalarının istenmeyen davranışları azaltma, sosyal etkileşimi teşvik etme, bağımsız hareket etmeyi geliştirme, duyguları anlamayı sağlama ve iletişimi artırma ile neticelendiği

anlaşılmıştır. Amaca özel şarkılar ile müzikal doğaçlama içeren müzik terapi uygulamalarının %58 oranında pozitif çıktılar ürettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Drossinou- Korea ve Fragkouli (2016) otistik çocukların sözel ve sözel olmayan iletişimde kullandığı ifadeler üzerinden müzik terapötik etkinlikler ile duygusal hazır olma arasındaki ilişkiyi test etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre özel eğitim ilkokulundaki iletişimde önemli oranda ilerlemeler kaydedilirken, müzik terapötik etkinlikler ile pedagojik etkinlikler müzikal dans ve oyunlara yüksek ilgiyi beraberinde getirmiştir. Bu doğrultuda duygusal örgütlemeyi hedefleyen kişiselleştirilmiş müzik terapi etkinliklerinin zayıf sözel iletişim gösteren çocuklarda iletişim tekniklerini teşvik edeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Fong ve Lee (2012) Hintli bir otistik erkek öğrencinin müzik eğitimine yönelik iletişimsel tepkilerini inceledikleri araştırmaları kapsamında görüşme ve gözlemler gerçekleştirmişlerdir. Müdahaleden önce tipik otistik iletişimsel bozukluklara sahip katılımcının okuma ve şarkı söyleme becerileri ile sözel ve sözel olmayan etkileşimlerinde net iyileşmeler gözlemlenmiştir.

Simpson ve Keen (2011) otistik çocukların eğitiminde müzikal müdahalelere ve sonuçlarına ilişki sistematik analiz yürüttükleri araştırmada 128 çalışma içerisinde kriterleri karşılaştıran 20 araştırma sonuçlarını incelemişlerdir. Bu doğrultuda bestelenen şarkılar ile doğaçlama müzik terapi etkinliklerinin en sık başvurulan yöntemler olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak müzikal müdahalelerin otistik çocukların sosyal, iletişimsel ve davranışsal becerilerinin gelişimine katkısına ilişkin sınırlı sayıda veri olduğu da aktarılmaktadır.

Hahn (2010) engelli öğrencilerin kaynaştırılmasında müzik öğretmenlerinin hazırlık ve etkinliklerini belirlemeye yönelik olarak 363 katılımcıya anket uygulamıştır. Bu doğrultuda müzik öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilere ilişkin oldukça hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sayısı, süre ve içerik açısından yetersiz olduğunu işaret etmişler ancak engelli öğrencilerle ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunu beyan etmişlerdir. Katılımcıların engelli öğrenciler için çok az sayıda özel eğitim etkinliği yürüttüğü ve bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlamakta zorluk çektiği sonucuna ulaşılmıştır. Engelli öğrencilerin eğitiminde pek çok kaynak,

para, zaman ve malzeme eksiklikleri dile getirilirken, öğretmenlerin birtakım adaptasyonlar yaptığı gözlemlenmiştir.

Fong ve Jelas (2010) Malezya’da otistik çocuklarına yönelik müzik eğitimini açılmaya yönelik araştırmaları kapsamında beş katılımcı ile bir eylem araştırması yürütmüşlerdir. Araştırma neticesinde grup müzik öğretiminin sözel ve sözel olmayan iletişim ile psiko-motor beceri gelişimi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın sosyal davranış çıktılarına ilişkin kanıtların sınırlı kaldığı rapor edilmiştir.

Müzik terapiye ilişkin özel eğitim okul müdürlerinin görüşlerini belirlemeye yönelik ulusal çaptaki araştırmasında Ropp (2008) Amerika Birleşik Devletlerindeki 23 eyaletten 529 katılımcıya ulaşmıştır. Araştırma neticesinde özel eğitim okul müdürlerinin müzik terapiye yönelik kişisel ve mesleki tecrübelerinin tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda müziğin özel eğitim alanında kullanımının yaygınlaşmasının ancak uygulayıcıların bilgi, farkındalık ve yeterlik düzeylerinin artırılması yoluyla gerçekleşebileceği ifade edilmiştir.

Chen (2007) kaynaştırma müzik sınıflarında özel gereksinimli öğrenciler için ne tür program, öğretim ve adaptasyonlar gerçekleştirilmesi gerektiğini sorgulamıştır. Bu doğrultuda Idaho ve Washington eyaletlerindeki 358 müzik öğretmenleri ile yürütülen anketler neticesinde kendisini program ve öğretim faaliyetleri hakkında yetkin gören katılımcıların kendilerini özel gereksinimli öğrenciler için gerekli adaptasyonları yapmakla yükümlü gördükleri ve öğretmenlerin sorumluluk aldıkça özel gereksinimli öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacaklarına inandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca bu süreçte özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerine ilişkin bilgi sahibi olmanın hayati derecede önemli olduğu da ifade edilmiştir.

Walker ve Boyce-Tillman (2002) müzik dersinin kronik kaygı bozukluğuna sahip öğrenciler üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında beş yıllık okul eğitimi sonrasında bir grup öğrenciye tecrübeli bir müzik eğitimi eşliğinde bir müzik programı uygulanmıştır. Uygulamalar neticesinde yeterlik ve kendine güven duygularında artış, sosyal ilişkilerde rahatlık ve bağımsızlık, yaratıcılığını ve

duygularını ifade etmek üzere yeni fırsatlar ve entrüsiv duygu ve düşünceler üzerinde kontrol sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

İspanya okul sisteminde müzik terapiye ilişkin pilot bir proje yürüten Brotons (2001) Barcelona’da 25 farklı okuldaki 25 müzik eğitmeni ile teorik ve pratik uygulamalar gerçekleştirmiştir. Bu doğrultuda verilen eğitimlerin yerinde bulan katılımcıların engelli öğrencilere nasıl yardım edeceklerini bilmemeyi sınıf ortamındaki en büyük eksiklik olarak gördükleri anlaşılmıştır. Bununla birlikte eğitim aracı olarak müzikten istifade etme, malzeme yetersizlikleri ve bireysel çalışma şartlarının uygun olmaması da öne çıkan diğer sorun alanlarıdır.

Hines (2000) araştırmasında anasınıfından dokuzuncu sınıfa kadar engelli öğrencilerin okuma ve matematik başarıları üzerinde motor ve motor olmayan müzik öğretiminin etkisini ölçmeyi hedeflemiştir. Bu doğrultuda 16 günlük bir zaman periyodunda 58 katılımcı ile deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Araştırma neticesinde katılımcıların birleşik akademik ve okuma başarısının öğretimden etkilenmediği görülmüştür. Bununla birlikte motor öğretimi yapılan grubun aritmetik ortalaması yükselirken motor olmayan grupta düşüşler gözlemlenmiştir. Öğretim matematik başarıları üzerinde de anlamlı bir etki yaratmazken, engel türlerine göre farklılıklar gözlemlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, özel eğitim süreçlerine müzik eğitimi entegrasyonuna ilişkin öğretmen görüşlerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma ayrıntılı ve derinlemesine veri toplamayı mümkün kılarken, katılımcıların bireysel algılarını, deneyimlerini ve bakış açılarını doğrudan öğrenme imkân sağlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir. Örnek olay incelemesinin temel amacı araştırmaya konu olan durum hakkında sistematik ve derinlemesine bilgi toplamaktır (Saldana, 2011:8). Bu yöntemde araştırma odağındaki olgunun zaman, mekân ve tanım gibi sınırlar dâhilinde incelenirken (Miles ve Huberman, 1994) araştırma konusu kendi doğal ortamı ve bağlamı içinde incelenmektedir (Hancock ve Algozzine, 2006). Araştırma metodolojisinde Yin (2003)'e ait çoklu örnek olay incelemesi yöntemi esas alınmıştır. Bu yöntemde durumlar içinde ve arasındaki farklılıkların ortaya çıkarılması için farklı durumlarda bulguların elde edilmesi amaçlanmaktadır. Karşılaştırmalar yapmak ve durumlar arasında benzeşen ve farklılaşan yönleri bir teoriye uygun olarak tespit etmek için örnek olaylar özenle seçilmelidir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada yer alan katılımcılar amaçlı örnekleme yoluyla tespit edilmiştir. Amaçlı örnekleme, nitel araştırmanın dış geçerliğini artırmak üzere araştırmacının katılımcıları olarak seçeceği bireyler hakkında tercih ortaya koyması ve bu tercihini araştırmanın amacına en uygun bireyleri seçerek yaptığı olasılıksız bir örnekleme yöntemidir (Şimşek ve Yıldırım, 2013). Araştırmanın katılımcıları 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde görev yapmakta olan özel eğitim öğretmenleri arasından ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan 14 özel eğitim

öğretmenini araştırma konusuyla ilgili potansiyel katılımcıların görüşlerini en iyi şekilde yansıtmak amacıyla özel eğitim kurumlarında çalışıyor olmak temel kriterine (ölçütüne) ek olarak farklı eğitim kurumlarında görev yapan farklı yaş ve kıdemlerdeki bireylere ulaşılması hedeflenmiştir. Şimşek ve Yıldırım (2013) çeşitliliği sağlamanın amacının genelleme yapmaktan ziyade çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların ve ayrılıkların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymak olarak açıklamaktadır. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin bilgiler Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3. 1. Katılımcıların Profili

SIRA	CİNSİYET		MESLEKİ KIDEM			OKUL TÜRÜ		EĞİTİM DURUMU			MEDENİ DURUM		YAŞ	ÇOCUK SAYISI
	Kadın	Erkek	1 Yıl	2-5 Yıl	6-10 Yıl	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon	Özel Alt Sınıf	Ön Lisans	Lisans	Lisansüstü	Evli	Bekâr		
K1	X		1			X			X			X	24	-
K2	X			3		X			X		X		27	-
K3	X				6	X				X	X		28	-
K4	X		1			X			X			X	23	-
K5	X		1			X			X			X	22	-
K6	X		1			X				X		X	25	-
K7		X		3		X			X			X	28	-
K8	X				7	X			X			X	28	-
K9	X		1			X		X				X	22	-
K10	X		1			X			X			X	23	-
K11	X			4		X		X				X	21	-
K12		X	1			X			X			X	22	-
K13	X			2		X			X		X		26	-
K14	X			2		X			X			X	23	-
Topl	12	2	7	5	2	14	0	2	10	2	3	11		

Tablo 3.1.’den anlaşılacağı üzere iki katılımcı hariç tümü kadın olan katılımcıların hepsi özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapmaktadırlar. Bu kişilerin mesleki kıdemleri 1 ila 7 yıl arasında değişmekteyken, 7’si mesleki kariyerinin ilk yılı içerisinde, 5’i 2-5 yıl arasında ve 2’si 6-10 yıl arasında değişen kıdemlere sahiptir. Katılımcılardan 10’ui lisans, 2’si ön lisans ve

2'si de lisansüstü eğitim mezunudur. Yalnızca üç katılımcı evli olduğunu beyan etmiştir ve hiçbir katılımcının çocuğu yoktur. Katılımcıların yaşlarının ise 21 ila 28 arasında değişmekte olduğu müşahede edilmektedir. Dolayısıyla araştırmanın katılımcı grubunun genç, eğitilmiş ve dinamik bir portföy sunduğu ve bu doğrultuda elde edilen bulguların bilhassa mesleki kariyerinin başındaki özel eğitim öğretmenlerinin müzik eğitimi hakkındaki görüşlerini yansıtacağı ifade edilebilir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma sürecinde veriler yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu aracılığıyla yapılan görüşmelerdir. Katılımcıların serbestçe cevap vermelerinin istendiği durumlarda tercih edilen açık uçlu soruların araştırmacının beklemediği veya planlamadığı yanıtları da elde etmesine ve konu hakkında daha ayrıntılı bilgiye sahip olmasına imkân verdiği bildirilmektedir (Büyüköztürk, 2005). Nitekim Cohen ve Manion (1994) da yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla güvenilir ve karşılaştırılabilir nitel veri toplanılabileceğini ileri sürmüşlerdir.

Bu kapsamda görüşme formu oluşturulurken alanyazın taraması yapılmış ve konu alanı ile ilgili yapılmış tezler için geliştirilen formlar göz önünde bulundurulmuştur. Ancak alanyazında aynı amaçla nicel yöntemlerle gerçekleştirilen Turan'ın (2006) araştırması dışında doğrudan ilişkili herhangi bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu doğrultuda özel eğitim süreçlerini ve müzik eğitimini farklı perspektiflerden ele alan araştırmalarda (Çakır Doğan, 2011; Nacaklı ve Dalkıran, 2016; Pektaş, Düzkantar ve Yurga, 2016; Sönmez, 2017; Süer, 2014; Yıkılmış, Terzioğlu, Kot ve Aktaş, 2017) kullanılan formlar dikkate alınmıştır. Buna ek olarak beraber görüşme soruları hazırlanırken uzmanlık alanı eğitim bilimleri ölçme ve değerlendirme olan bir öğretim üyesinin görüşlerine de başvurulmuş; bir dil uzmanı ve yine bir özel eğitim öğretmeni tarafından da görüşme sorularının incelenmesi sağlanmıştır. Bu süreçlerden sonra son şekli verilen görüşme formu; yaş, kıdem, medeni durum gibi katılımcı özellikleri ile ilgili soruların yer aldığı birinci bölüm (kişisel bilgiler) ile birlikte özel eğitim süreçlerine müzik eğitimi entegrasyonu ile ilgili toplam dört ana soru ve sekiz alt sorunun yer aldığı ikinci bölümden (görüşme

soruları) oluşmuştur. Buna ek olarak geliştirilen görüşme formuna gizlilik sözleşmesi ve bilgilendirme metni de ilave edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşmelere başlanmadan önce katılımcılarla araştırma ile ilgili ön bilgilendirme yapılmış ve 14 katılımcı ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte talep eden katılımcılara görüşme soruları önceden e-posta yoluyla gönderilmiştir. Dolayısıyla çalışma grubunun yalnızca gönüllü olarak araştırmaya katılmalarına değil aynı zamanda araştırma hakkında aydınlatılmış olmalarına mümkün mertebe özen gösterilmiştir. Buna ek olarak katılımcılardan görüşmelerin bir ses kayıt cihazı ile kayıt alınması için izin talep edilmiştir. Söz konusu kayıtların yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı ifade edilmesine karşın yalnızca 3 katılımcı görüşmenin kayıt altına alınmasını kabul etmiştir. Bu doğrultuda geriye kalan 8 katılımcıya ses kaydı hususunda ısrar edilmemiş ve not almak suretiyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşmelere başlanmadan önce görüşme esnasında ortaya çıkması muhtemel problemleri belirlemek amacıyla bir katılımcı ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme sonrasında görüşme protokolü gözden geçirilmiş gerekli imla ve anlatım revizyonları yapılmıştır. Görüşmeler katılımcıların tercihi üzerine görev yaptıkları kurumlardaki uygun ofislerde gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamındaki tüm görüşmeler hazırlanan görüşme takvimi doğrultusunda 2017 Nisan-Haziran aralığında gerçekleştirilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcılara dört ana soru kapsamında sekiz alt soru sorulmuş ve görüşmeler yaklaşık 30-40 dakika sürmüştür.

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda desenlenen bu araştırmada “içerik analizi” yapılmıştır. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Şimşek ve Yıldırım, 2013). Analiz sürecinde öncelikle görüşmelere ait ses kayıtları çözümlenmiştir. Görüşüne başvuru alan öğretmenlere birer kod numarası verilerek (K1,K2...) açıklamalar yapılmıştır. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak

frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. İfadelerdeki benzer öğeler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak temalaştırılmıştır.

3.5. Geçerlik ve Güvenirliği Sağlamaya Yönelik Çalışmalar

Nicel araştırmalarda olduğu gibi nitel araştırmalarda da geçerlik ve güvenirlilik büyük önem arz etmektedir. Ancak nicel araştırmalarda kullanılan iç geçerlik, dış geçerlik, güvenirlilik ve nesnellik ölçütlerinin nitel araştırmaların doğası gereği farklı şekillerde ele alınması gerektiğine işaret eden Lincoln ve Guba (1985, s.300) bu ölçütlerin karşılığı olarak sırasıyla inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramlarının kullanılmasının daha doğru olacağına dikkat çekmektedirler.

Geçerlik, araştırma sonuçlarının doğruluğunu konu edinir. Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmalarda iç geçerliği (inandırıcılığı) sağlamak için uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi, aktarılabirliği sağlamak için ise ayrıntılı betimleme ve amaçlı örneklem yöntemlerinin uygulanabileceğini belirtmektedirler. Bu araştırmada elde edilen verilerin geçerliği uzun süreli etkileşim, amaçlı örnekleme, derin odaklı veri toplama, katılımcı teyidi, ayrıntılı betimleme ve uzman incelemesi yoluyla sağlanmıştır.

Uzun süreli etkileşim “*görüşmelerde karşılıklı bir güven ortamının oluşması ve görüşülen kişiler açısından araştırmacının olası etkisinin azaltılması için araştırmacının katılımcı ve ortam gibi veri kaynakları ile etkileşim içerisinde olması*” şeklinde açıklanmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2013). Araştırmada araştırmacı görüşmeye başlamadan önce katılımcılar ile iletişime geçmiş, görüşme randevusunda zamanında bulunmuş, katılımcılar ile sohbet etmiş ve daha sonra yüz yüze detaylı görüşmeler gerçekleştirmiştir.

Amaçlı örnekleme “*nitel araştırmalarda aktarılabirliği sağlamak için araştırmaya dâhil edilen veri kaynaklarının bu farklılığı yansıtacak biçimde seçilmesi*” anlamına gelmektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2013, s.305). Nitel araştırmalarda elde edilen sonuçları belirli bir evrene genelleme amacı güdülmezken araştırma konusunu kendi özellikleri bağlamında derinlemesine irdeleme hedeflenmektedir. Bu araştırmada da amaçlı örneklem, araştırmacının çalışma grubunu

oluşturan kişilerin farklı okul tür ve derecelerinde görev yapan ve farklı yaş ve kıdemlerdeki kişilerden oluşmasına dikkat edilmesi ile sağlanmıştır.

Derin odaklı veri toplama *“birbirinden bağımsız olarak deşifre edilen metinlerin detaylı olarak incelenmesi, karşılaştırma yapılması, yorumlanması ve bir örüntünün ortaya çıkartılmasıdır”* (Lincoln ve Guba, 1985). Bu çalışmada da kayıtların deşifre edilmesiyle elde edilen metinler incelenmiş, karşılaştırılmış, yorumlanmış ve aralarındaki ilişki saptanmıştır. Metinler incelendikten sonra elde edilen kategoriler ve kodlar bulgular kısmında sunulmuştur.

Katılımcı teyidi *“görüşme kayıtlarının deşifre edilmesiyle elde edilen metinlerin katılımcılara yollandığı, bunların katılımcılar tarafından incelendiği, araştırmacının yorumlarının, açıklamalarının ya da tanımlamalarının doğruluğunun test edildiği”* bir süreçtir (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırmada da katılımcı teyidi çözümlenen metinler üzerinden yapılan yorumlamalarının katılımcı tarafından onaylanması ile sağlanmıştır. Araştırmada ayrıntılı betimlemeden de faydalanılmıştır. Ayrıntılı betimleme *“elde edilen ham verilerin temalara göre yeniden düzenlenmesi ve herhangi bir yorum katmadan doğrudan alıntı yapılarak aktarılmasıdır”* (Lincoln ve Guba, 1985). Bu çalışmada ayrıntılı betimleme, elde edilen veriler temalara göre düzenlendikten sonra katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntı yapılarak sağlanmıştır.

Uzman incelemesi *“araştırma bağlamı dışında yer alan ancak araştırma konusu ve araştırma yöntemleri konusunda uzman bir kişi tarafından araştırma deseni, verilerin toplanması, incelenmesi ve analizi konularında araştırmacıya geri bildirimde bulunulması ve uzman kişi tarafından sunulan önerilerle araştırmacının niteliğinin artırılmasıdır”* (Lincoln ve Guba, 1985). Bu çalışmada uzman incelemesi eğitim bilimleri alanında uzman bir kişinin verdiği geribildirimlerle sağlanmıştır.

Araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgili olan güvenilirliği sağlamak nitel araştırmalarda oldukça zordur çünkü olay ve olguların tekrar edilebilirliği pek mümkün değildir (Şimşek ve Yıldırım, 2013). Bu araştırmanın güvenilirliği tutarlık incelemesi yoluyla sağlanmıştır. Tutarlık incelemesi *“kodlayıcılar arası güvenilirlik olarak da adlandırılan iki veya daha fazla kişi tarafından birbirinden bağımsız olarak aynı araştırma sonuçlarının analiz edildiği, analizler sonucu elde edilen*

çıkarımların karşılaştırıldığı ve bunların birbiri ile ne derece tutarlı olduğu” ile ilgili güvenilirlik çalışması yöntemidir. (Springer, 2010). Bu çalışmada eğitim bilimleri alanında uzman bir kişi kodlayıcı olarak yer almıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler araştırmacı ve uzman kişi tarafından birbirinden bağımsız olarak analiz edilmiş ve kodlamalar yapılmıştır. Kodlar aracılığı ile kategoriler oluşturulmuş ve elde edilen kod ve kategoriler karşılaştırılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği üzere güvenilirlik formülü kullanılmış ve bu doğrultuda yüksek düzeyde (%90 oranında) bir uyum olduğu gözlemlenmiştir. Hangi kategori ve kodun hangi sıklıkla söylendiği o koda ilişkin görüş bildiren katılımcı sayısı dikkate alınarak belirlenmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik açısından önemli bir diğer husus da araştırmacının rolüdür. Şimşek ve Yıldırım’ın (2013) da işaret ettiği üzere araştırmacının olaya bakış açısı, önyargıları, sahip olduğu normlar vb. özellikleri araştırma sürecine yansımaktadır. Tarafsızlığa ek olarak araştırmacının araştırdığı konu hakkında belirli bir yeterliğe de sahip olması beklenmektedir. Dolayısıyla araştırmacının rolü bilimsel bir araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği açısından net olarak açıklanmalı ve ortaya konulmalıdır. Bu kapsamda özel eğitim süreçlerine müzik eğitimi entegrasyonuna ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerini incelemeyi amaçlayan durum çalışması desenindeki bu çalışmada araştırmacı tarafından olabildiğince tarafsız yorumlamalara gidilmeye çalışılmış olup yorumlamaların geçerliğini göstermek amacıyla direkt alıntılar kullanılmıştır. Ayrıca, özel bir kurumda üç yıldır müzik öğretmeni olarak görev yapan araştırmacı yüksek lisans eğitimine başladığı 2015 tarihinden itibaren konuyla ilgili teorik ve ampirik bilgisini artırmaya gayret etmesine ek olarak saha incelemeleri yoluyla pratik tecrübe kazanmaya gayret göstermiştir. Bu doğrultuda araştırmacı 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi bünyesinde bir yıl süren Birlikte Şarkı Söyleyelim isimli bir proje kapsamında özel gereksinimli öğrencilerle birlikte müzikal etkinlikler yürütmüştür. Buna ek olarak 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinde benzer bir projede yürütücü olarak görev almıştır. Dolayısıyla araştırmacının özel eğitim süreçlerine ve koşullarına aşina olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda araştırmacının araştırma sürecini yalnızca tarafsız olarak değil aynı zamanda amaca uygun biçimde yürütme yeterliğine sahip olduğu düşünülmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde katılımcılar ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma verilerinin içerik analizine tabi tutulması ile elde edilen verilerin müzik eğitime yönelik tutum, müzik eğitime ilişkin yeterlik algısı, müzik eğitimi entegrasyonu önündeki engeller ve destekler ile müzik eğitimi entegrasyonuna ilişkin çözüm önerileri temaları altında toplanabileceği anlaşılmıştır. Şimşek ve Yıldırım'ın (2013) da işaret ettiği üzere içerik analizi yöntemi birbirine benzeyen verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirmeyi ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamayı beraberinde gerektirmektedir. Bu gerekçeyle araştırma bulgularının belirlenen dört tema bazında detaylı olarak incelenmesi uygun bulunmuştur.

4.1. Katılımcıların Müzik Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Bu tema katılımcıların “Müzik eğitiminin özel eğitim süreçlerine entegre edilmesinin gerekli olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?” sorusuna ve bu bağlamdaki üç alt soruya ilişkin görüşlerini kapsamaktadır. Tablo 4.1’de ayrıntıları verilen tema doğrultusunda *müzik eğitiminin öğretim sürecine katkıları, sınıf içi müzik eğitimi uygulamaları, müzik eğitiminin öğrenci becerileri üzerindeki etkileri ve özel eğitime müzik eğitimi entegrasyonunun uygulanabilirliği* alt temaları kapsamında 25 farklı kategori tespit edilmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin müzik eğitime yönelik tutumlarına odaklanan bu temaya ilişkin ulaşılan bulguların detayları Tablo 4.1.’de sunulmuştur.

Tablo 4. 1. Katılımcıların Müzik Eğitime Yönelik Tutumları

Müzik Eğitiminin Öğretim Sürecine Katkıları	Sınıf içi Müzik Eğitimi Uygulamaları	Müzik Eğitiminin Öğrenci Becerileri Üzerindeki Etkileri	Özel Eğitime Müzik Eğitimi Entegrasyonunun Uygulanabilirliği

Dikkat çekme (8)	Çocuk şarkıları (6)	Sosyal beceriler (9)	Evet, uygulanabilir (5)
Rahatlatma (8)	Dans (2)	Bilişsel beceriler (8)	Evet, ancak bir takım şartlara bağlı (6)
Öğretimi kolaylaştırma (6)	Parmak oyunları (1)	Duyuşsal beceriler (6)	Hayır (1)
Eğlenceli öğretim (6)	Videolar (1)	Psiko-motor gelişim (4)	Gerekli değil (1)
Rehabilite etme (4)	Müzikli rondlar (1)	Öz bakım becerileri (4)	Fikrim yok (1)
Kalıcı öğrenme (3)		Dil becerileri (4)	
Beceri geliştirme (2)		İletişim becerisi (3)	
Motive etme (2)			
Örtük öğretim (1)			

Bu temada elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların müzik eğitiminin özel eğitim süreçlerine entegre edilmesine yönelik olarak pozitif bir tutum benimsedikleri anlaşılmaktadır. Nitekim araştırma kapsamında görüş beyan eden özel eğitim öğretmenleri müzik eğitiminin öğrencinin dikkatini çekmek, sakinleştirmek, rehabilite ve motive etmek suretiyle öğretim sürecini kalıcı, eğlenceli ve kolay hale getirdiğini belirtmişlerdir. Buna ek olarak katılımcı görüşleri müzik eğitiminin özel eğitim öğrencilerinin sosyal, bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, öz bakım, dil ve iletişim becerileri üzerinde pozitif doğurguları olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca özel eğitime müzik eğitimi entegrasyonunu ulaşılabilir bir hedef olarak görmeyen ve bunun her özel eğitim öğrencisi için gerekli bir hedef olarak değerlendirmeyen iki ve bir fikre sahip olmayan bir katılımcı dışındaki tüm katılımcılar (11 özel eğitim öğretmeni) özel eğitim sürecine müzik eğitimi entegrasyonunu ulaşılabilir bir hedef olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Ancak katılımcıların sınıf içi müzik eğitimi uygulamalarına ilişkin kategorilerin frekansları özel eğitim süreçlerinde müzik eğitimine tutumları ölçüsünde yer vermediklerini akla getirmektedir.

Müzik eğitiminin özel eğitim süreçlerine entegre edilmesinin gerekliliğini sorgulayan görüşme sorusuna katılımcıların yanıtları müzik eğitiminin özel eğitim sürecine katkılarını ortaya çıkarmıştır. Bu doğrultuda katılımcı görüşlerinin dikkat çekme (8), rahatlatma (8), öğretimi kolaylaştırma (6), eğlenceli öğretim (6), rehabilite etme (4), kalıcı öğrenme (3), beceri geliştirme (2), motive etme (2) ve örtük öğretim (1) başlıkları altında toplanabileceği müşahede edilmiştir. Müziğin “*ruhun gıdası*” olduğuna atıf yapan (K3, K9) katılımcıların görüşlerinde örnek cümleler şu şekildedir:

... eğitimden sonra şarkı ile pekiştirilerek öğrenmenin kalıcı olması sağlanabilir. (K1)

... özel çocuklarda da müzikle öğretim hem gerekli hem de başarıya götüren yolda yardımcıdır. (K2)

Öğrenim ve motive düzeyini artırdığını düşünmekteyim. .. Müzikle birlikte algılamının arttığını düşünüyorum. (K3)

Sakinleştirici ve rehabilite edici etkisinden ve bireylerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğinden dolayı müzik eğitimi özel eğitim süreçlerine dahil edilmeli. (K4)

Çocukların sakinleşmesinde ve eğlenmesinde müzikten faydalaniyorum. (K5)

Özel eğitime gereksinimi olan bireylerde ilk etapta dikkat ve dinleme konusunda gelişimine destekçi oluyor ki bu tür bireylerin en büyük problemlerinden birisi de dikkat eksikliğidir. (K8)

Çoğu şeyi farkına varmadan müzik yoluyla yükleriz çocuklara hem eğlenceli bir hal alır hem de vermek istediklerimizi kolay bir şekilde çocuğu sıkmadan verebiliriz. (K9)

Öğrencinin çok karıştırdığı bilgileri ritimli hale getirerek eğlenceli ve kalıcı öğrenmeler sağlayabiliriz. (K10)

Katılımcılar müzik eğitiminin yalnızca özel gereksinimli bireylerin eğitiminde değil tüm eğitim süreçlerinde etkili bir araç olduğunu düşünmektedirler (K2, K8, K9, K10, K12). Bununla birlikte özel eğitim süreçlerinde müzik eğitiminin bilhassa öğrencilerin dikkatini çekme ve sakinleştirme suretiyle öğretim sürecinin kolaylaştırılması, eğlenceli ve kalıcı hale getirilmesine hizmet ettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla özel eğitim öğretmenlerinin müzikle ilgili görüşlerinin bilhassa öğrenci davranışlarının kontrol edilmesine odaklandığı söylenebilir. Nitekim bir katılımcı (K3) da “Şiddete meyilli çocuklarda rahatlmasına kriz anında çözüm olabiliyor, bazı çocukların uyumasında yardımcı olabiliyor.” ifadeleriyle müziğin özel eğitim sınıflarındaki reel etkisini açıklamıştır.

Anlaşılabacağı üzere diğer öğrencilere kıyasla özel gereksinimli öğrencilerde müzik eğitim sürecinin pek çok aşamasında farklı misyonlara hizmet etmektedir.

Buna rağmen katılımcılar müzik eğitiminden nasıl istifade ettiklerini örneklerle betimlemeleri talep edildiğinde oldukça sınırlı sayıda örnekler sunmuşlardır. Daha çok müziğin özel eğitim süreçlerindeki faydalarını betimleyen genel ifadelerden oluşan katılımcı görüşlerinin çocuk şarkıları (6), dans (2), parmak oyunları (1), videolar (1) ve müzikli rondlar (1) başlıkları altında toplanabileceği tespit edilmiştir. Bu kapsamdaki katılımcı görüşleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Müzik eşliğinde parmak oyunları ile veya dans ile çocuğun uyum ve ritim becerileri geliştirilebilir. ... bu beceriler ile ilgili çocuk şarkıları da var. (K1)

Müzik eğitiminde en çok kullandığım yöntem şarkı öğretmek veya videolarla müziği görsel anlamda desteklemek. (K2)

Hiperaktif öğrencilerimle müzik eşliğinde dans ve çeşitli hareketlerle hiperaktivitelerini lehine çevirmeye çalışıyorum. (K4)

Müzikli rondlar ve hareketli şarkılar ... (K5)

İşittikleri sesin ritmine göre vuruş yapabilirler, işittikleri sesi taklit edebilirler, vücut hareketleri ile bunu yorumlayabilirler. (K13)

Katılımcı ifadeleri özel eğitim öğretmenlerinin pozitif bir tutuma sahip olmalarına rağmen müzik eğitime ilişkin yeterliklerinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Nitekim yalnızca birkaç katılımcı sınıf içi uygulamalarını örneklendirirken bazı katılımcıların “müzikle renkleri entegre etmek” (K3) ve “kelime öğretimi, kavram öğretimi, sosyal oyunlarda müzik eğitimi” (K11) gibi genel ifadelerle soruyu geçiştirdikleri müşahade edilmiştir. Bununla birlikte yalnızca bir katılımcının bu sınırlılığı sınıfında “yeterli müzik aleti olmamasına” bağladığı görülmüştür (K2). Ayrıca bir takım katılımcılar “çocukların sakinleşmesi” (K6, K7, K8), “eğlenmesi” (K5) ve “en küçük bir melodi, ses, ritim öğrencinin tekrar dikkatini toplamasını sağlar” (K9) ifadeleri ile müziğin öğrencilerin sakinleşmesindeki ve dikkatlerinin çekilmesindeki önemini defaten vurgulamışlardır. Dolayısıyla katılımcıların müzik eğitime yönelik olarak daha çok pragmatik bir

yaklaşım benimsedikleri ifade edilebilir. Nitekim katılımcılar bir diğer alt soru kapsamında müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal (9), bilişsel (8), duyuşsal (6), psiko-motor (4), öz bakım (4), dil (4) ve iletişim becerileri (3) üzerindeki etkilerini şöyle açıklamışlardır:

Bilişsel ve öz bakım becerilerini şarkılarla öğretmemiz mümkün olabiliyor. Çocuklara hitap eden bir müzik eğitimi verdiğimiz için de duyuşsal becerilere dokunmuş oluyoruz. Sosyal anlamda da çocuklar kendilerini daha iyi ifade ediyor ve girişimcilikleri artıyor. (K2)

Hafızaya etki eden müzik türleri seçildiğinde çocuğun odaklanmasını, hareketli şarkılar seçerek çocuğun duyuşsal ve sosyal gelişimini destekleyebiliriz. Ayrıca çocuklarda akran iletişimi sağlanır. Bir müzik aletinden yola çıkarak çocuğun psiko-motor gelişimine katkıda bulunuruz. (K5)

İletişimde, farkında olma ve dil gelişimi ile ilgili faydası vardır. (K7)

Müzik sosyal yaşam açısından çocuklara özgüven aşılar. Şarkı ve ritimleri ezberleme çabasına girdiği için bilişsel olarak da gelişmiş olurlar. Müzik taklit becerisini geliştirdiği için öz bakım becerilerine de etkisi vardır. (K8)

Dinleme, anlama, kendini ifade etme, ritim tutma aynı anda şarkı söyleme vs. becerileri geliştirir. (K9)

Psiko-motor hareketlerin yaptırılması sırasında müziği kullanıyorum. (K11)

Özel gereksinimli öğrenciler için müzik etkili bir iletişim tekniğidir. (K13)

Yukarıdaki alıntılar incelendiğinde katılımcıların müzik eğitiminin özel gereksinimli öğrencilerin sosyal, bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, öz bakım, dil ve iletişim becerileri üzerindeki etkilerini gerek doğrudan gerekse “kendini ifade etme,

girişimcilik, odaklanma, akran iletişimi, müzik aleti çalma, farkında olma, özgüven, ezberleme, taklit, ritim tutma aynı anda şarkı söyleme” gibi kavramlar üzerinden dolaylı olarak açıkladıkları anlaşılmaktadır. Bu tema kapsamındaki tek olumsuz görüş ise şu şekildedir (K5): “Ancak müzik eğitiminin öz bakım becerilerine katkıda bulunduğunu düşünmüyorum.” Aynı katılımcının yukarıda yer alan ifadeleri incelendiğinde, müzik eğitiminin özel gereksinimli öğrencilerin farklı becerileri üzerinde bir takım etkilere sahip olmasına rağmen yalnızca öz bakım becerisi için olumsuz yönde düşündüğü görülmektedir. Üç farklı katılımcının müzik eğitiminin öz bakım becerisini pozitif yönde etkilediği görüşünde olması bizleri söz konusu katılımcının görüşünün kendisinin tecrübe sahibi olduğu tür ve şiddette özel gereksinime sahip öğrenciler üzerinden bir değerlendirme yaptığı düşüncesine götürmektedir. Katılımcıların özel eğitime müzik eğitimi entegrasyonunun uygulanabilir bir hedef olup olmadığına ilişkin görüşleri ise aşağıdaki gibidir:

Her çocuk için geçerli olabileceğini düşünmüyorum. (K1)

Evet, artık sahip olduğumuz teknoloji ve imkânlarla bu artık daha kolay. (K2)

Evet ulaşılabilir. Eğitimcinin elinde olan bir durum olduğundan uygulanıp geliştirilebilir. (K3)

Bence ulaşılabilir bir hedeftir. Fakat bu anlamda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının gerekli eğitimi almaları gerekir. (K4)

Bence ulaşılabilir bir hedef değil çünkü özel eğitim alanında birçok eksik varken müzik eğitimi entegrasyonu ileriki bir zamanda gerçekleşebilir. (K5)

Ulaşılabilir bir hedef. Şuan için bile bir eğitimci olarak öğretici çalışmalarında kullanıyorum. (K6)

Bir noktaya kadar ulaşılabilir. Özel eğitim alanında birebir profesyonel kişiler bulunmadığı için var olanlarla bir yerlere varılmaya çalışılıyor. (K8)

Ulaşılabilir bir hedef olabilir ama çocukların özelliklerini bilmenin yanı sıra grup eğitiminde de ortak bir alanda buluşmak gerekir. (K9)

Ulaşılabilir bir hedeftir. Hatta Osmanlı'da makamlara göre tedavi ve eğitim süreçleri düzenlenmiş, bunlarla ciddi olumlu sonuçlar alınmıştır. (K10)

Evet, ulaşılabilir olduğunu düşünüyorum. Özel eğitim öğretmenlerinin müzik eğitimi konusunda donatılması gereklidir. (K11)

Lisans eğitiminde gerekli alt yapı hazırlandığı takdirde ulaşılabilir. (K12)

Ulaşılabilir çünkü müziği her türlü araç-gereçle çocuğa vermemiz mümkündür. Örneğin el çırparak ritim duygusunu kazandırabiliriz. (K13)

Bu konuda herhangi bir fikrim yok. (K14)

Özel eğitime müzik eğitimi entegrasyonunun ulaşılabilir bir hedef olup olmadığına ilişkin katılımcı görüşlerinin büyük oranda müspet olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bazı katılımcıların konuyla ilgili bilgi ve farkındalık artırıcı etkinliklere atıfta buldukları ve özel eğitime müzik eğitimi entegrasyonunun etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için özel eğitim öğretmenlerinin ve aday öğretmenlerin tutum ve yeterliklerinin artırılmasına dikkat çektikleri görülmektedir. Bu bilgilerden hareketle, katılımcıların çeşitli endişelere sahip olsalar da özel eğitime müzik eğitimi entegrasyonunun uzun vadede gerçekleştirilebileceğini düşündükleri çıkarımında bulunulabilir. Nitekim bir katılımcı (K5) da özel eğitim alanındaki eksiklere işaret ederek bu hedefin uzun vadeli doğasına işaret etmiştir. Buna karşın bir diğer katılımcı ise (K13) herhangi bir enstrüman olmaksızın müzikten istifade edilebileceğinin altını çizmiştir. Tüm bunlara ek olarak yalnızca bir katılımcı (K1) özel eğitime müzik eğitimi entegrasyonunun her durumda gerekli olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Ancak bu görüş de dolaylı olarak özel eğitime müzik eğitimi entegrasyonunun “bazı durumlarda” gerekli olduğu düşüncesini

kapsamaktadır. Dolayısıyla katılımcılar özel eğitim süreçlerinde müzik eğitimini önemli görmekteyken mevcut koşullardaki bir takım eksikliklere dikkat çekmişlerdir.

4.2. Katılımcıların Müzik Eğitimi Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Bu tema katılımcıların “Müzik eğitimini özel eğitim süreçlerine entegre etme konusunda kendinizi yeterli görüyor musunuz? Lütfen açıklayınız?” sorusuna ve bu bağlamdaki üç alt soruya ilişkin görüşlerini kapsamaktadır. Tablo 4.2’de ayrıntıları verilen tema doğrultusunda *müzik eğitimi yeterlik algısı, lisans programındaki müzik eğitimi, kişisel gelişim uygulamaları ve geleceğe ilişkin tasarılar* alt temaları kapsamında 12 farklı kategori tespit edilmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin müzik eğitimi yeterlik algılarına yönelik görüşlerine odaklanan bu temaya ilişkin ulaşılan bulguların detayları Tablo 4.2.’de sunulmuştur.

Tablo 4. 2. Katılımcıların Müzik Eğitimine İlişkin Yeterlik Algıları

Müzik Eğitimi Yeterlik Algısı	Lisans Programındaki Müzik Eğitimi	Kişisel Gelişim Uygulamaları	Geleceğe İlişkin Tasarılar
Yeterli değil (11)	Yeterli değil (10)	Bireysel araştırma (3)	Kendini geliştirmek (6) Şarkı öğrenmek (3)
Kısmen yeterli (3)	Kısmen yeterli (1) Yeterli (1)	Müzik terapisi eğitimi (2) Gitar kursu (1)	Enstrüman öğrenmek (2) Herhangi bir tasarı yok (1)

Bu temada elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların müzik eğitimini özel eğitim süreçlerine entegre etmeye yönelik olarak yeterlik algılarının ve farkındalıklarının düşük olduğuna işaret etmektedir. Nitekim çalışma grubundaki özel eğitim öğretmenlerinin tamamına yakını müzik eğitimi konusunda yeterli olmadıklarını ve aldıkları lisans eğitimlerinin müzik eğitimi öğretmenlik hayatındaki uygulamalara hazırlama kapasitesi bakımından eksik olduğunu belirtmişlerdir. Buna rağmen katılımcıların müzik eğitimi konusundaki kişisel gelişim uygulamalarının bireysel araştırma ve birkaç eğitim faaliyeti ile; geleceğe ilişkin tasarılarının ise şarkı öğrenmek, kendini geliştirmek ve enstrüman öğrenmek ile sınırlı kalması müzik eğitimi konusundaki farkındalıklarının da yeterli seviyede olmadığını akla getirmektedir.

Müzik eğitimini özel eğitim süreçlerine entegre etme konusundaki yeterlikleri sorgulayan görüşme sorusuna katılımcıların yanıtları negatif yönde toplanmıştır. Bu doğrultuda kendini kısmen yeterli gören ve gerek duyduğunda kullanma yetisine sahip olduğunu düşünen (K5, K12, K14) dışındaki tüm katılımcılar yeterli görmediklerini beyan etmiştir. Konuyla ilgili katılımcı görüşleri şöyledir:

Hayır, yeterli görmüyorum çünkü müzik ile ilgili geniş bir ağım yok. Şarkıları söylemek, bilmediklerimizi öğrenmek zor olmasa gerek fakat müzik aletleri çalma konusunda yeterli değilim. (K2)

Hayır, yeterli görmüyorum şartlar her zaman uygun olmayabiliyor. (K3)

Kendimi pek yeterli görmüyorum. Daha fazla ve doğru bir zamanlama ile müzik entegrasyonunu gerçekleştirmeliyim. (K4)

Hayır, şu an için yeterli görmüyorum çünkü özel eğitim çalışma hayatında yeniyim. (K6)

Bu konuda uzman olmadığım için yeterli değilim. (K8)

Hayır, yeterli görmüyorum çünkü müzik ve oyun yoluyla sandığımızdan daha çok şey verilebilir ama o sınırsızlığı yakalayamadım ... daha çok araştırma yapabilirim olabileceğini tahmin ediyorum. (K9)

Hayır, yeterli görmüyorum bu konuda yeterli eğitimimi yok. (K11)

Doğrudan alıntılardan de anlaşılacağı üzere katılımcılar müzik eğitimini özel eğitim süreçlerine entegre etme konusundaki yetersizliklerine ilişkin olarak yeterli eğitime sahip olmama, tecrübesizlik ve müzik aletleri çalamama gibi gerekçeler öne sürmüşlerdir. Ayrıca bazı katılımcıların ilerleyen süreçte tecrübe ve eğitim yoluyla bu eksikliklerini kapatma eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır. Ancak spesifik etkinlik ve araçlardan bahsetmeyen katılımcılar için müzik eğitimi yeterliklerini artırmanın uzun vadeli bir hedef olduğu öngörülmektedir. Buna ek olarak hizmet öncesinde almış oldukları müzik eğitimini öğretmenlik hayatındaki uygulamalara

hazırlama kapasitesi bakımından değerlendiren katılımcıların görüşleri mevcut yetersizlik durumlarını desteklemektedir. Nitekim önemli bir kısmı öğretmenlik meslek hayatının ilk yıllarında olan katılımcıların neredeyse tümü lisans programındaki müzik eğitimini yetersiz olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu hususta katılımcılar şöyle düşünmektedir:

Üniversitede gördüğüm eğitim orada kaldı diyebilirim. ... en fazla bir-iki CD ve şarkılar kaldı. (K2)

Aldığım müzik eğitimini öğretmenlik hayatım için yeterli bulmuyorum. (K6)

Hizmet öncesi aldığım eğitim çalıştığım alanda bir noktaya kadar yeterli. (K8)

Hizmet öncesi aldığım müzik eğitimi şu anki uygulamalarımın temeli diyebilirim. Üstüne koya koya ilerliyoruz ama temel ne kadar sağlamsa o kadar sağlam ilerlersiniz. (K9)

Müzik eğitimi konusunda lisans eğitimi boyunca sadece bir dönem haftada üç saatlik “Oyun ve Şarkı Öğretimi” adı altında okul öncesi alanında uzman bir doçent tarafından bir ders aldım. Bunun müzik eğitiminde bana katkısı çok az olmuştur. (K10)

Hizmet öncesinde böyle bir eğitim almadım. (K11)

Yeterli görmüyorum çünkü müzik adına temel olarak aldığımız bir eğitim yoktu. (K13)

Katılımcı ifadeleri özel eğitim öğretmenlerinin hizmet öncesinde almış oldukları müzik eğitiminin öğretmenlik hayatına hazırlama kapasitesi bakımından yetersiz kaldığı yönündedir. Nitekim katılımcılar üniversite eğitimlerinin “orada” kaldığını, katkısının çok az veya hiç olmadığını beyan etmişlerdir. Ancak bir katılımcının (K8) hizmet öncesi eğitimi bir noktaya kadar yeterli olarak gördüğü tespit edilmiştir. Buna ek olarak bir diğer katılımcı (K9) ise hizmet öncesi eğitiminin kendisine bir temel sağladığını ve bundan sonra müzik eğitimi yeterliliğini geliştirmenin öğretmenin bizatihi kendisinin sorumluluğu olduğuna dikkat çekmiştir.

Buradan da anlaşılacağı üzere her ne kadar aldıkları lisans eğitimi özel eğitim öğretmenlerini müzik eğitimi konusunda öğretmenlik hayatına hazırlamada yetersiz kalmış ise de bu durum yetersizliklerinin farkında olan öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri önünde engel teşkil etmemektedir. Bu ise ancak özel eğitim öğretmenlerin müzik eğitimi konusunda yüksek bir farkındalığa sahip olmaları ile aşılabilir bir problemdir. Bu doğrultuda katılımcıların öğretmenlik görevine başladıktan sonra mesleki gelişim amacıyla müzik eğitimi konusunda ne tür faaliyetlerde bulduklarına ilişkin cevapları aşağıda sıralanmıştır:

Çocuklar için kullanabileceğim şarkılar ile ilgili araştırmalar yaptım. (K1)

Çok az diyebileceğim gitar eğitimi aldım fakat sonra bıraktım. (K2)

Çocuğun ilgisini çekebilecek melodilerle öğrenilecek kavramları daha kolay öğrenmesini sağlama. (K3)

Daha fazla şarkı öğrenmeye çalıştım. (K5)

Çalışmaları öğretebilmek için müzikleştirip çocuğa sundum. (K6)

Müzik terapisi eğitimi aldım fakat çok detaylı değildi. Kabaca üzerinde durulduğunu düşünüyorum. (K7)

Grup derslerinde öğrenciler arasındaki sosyalliği artırmak için oyun ve şarkı eğitiminden yararlanıyorum. (K11)

Kendimi geliştirmek adına çeşitli videolar izledim. (K13)

Katılımcıların mesleki gelişim amacıyla müzik eğitimi konusundaki faaliyetlerinin bireysel araştırma (3), müzik terapisi eğitimi (1) ve gitar kursu (1) başlıkları altında toplanabileceği belirlenmiştir. Dolayısıyla her kadar yalnızca üç katılımcı (K8, K12, K14) bu konuda herhangi bir faaliyette bulunmadığını ifade etmişse de, katılımcıların sınıfta kullanılabilecek şarkıları araştırmanın ötesine geçen çok az sayıda faaliyete rastlanmıştır. Gitar kursuna ve müzik terapi kursuna devam ettiklerini beyan eden katılımcılar ise bu tecrübelerin kendilerine derinlemesine bilgi ve yetkinlik kazandırmadığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla katılımcıların müzik

eğitimine ilişkin pozitif bir tutuma sahip olmalarına rağmen m¼zik eğitimine yönelik yeterliğe sahip olmadıkları ve bu konuda kendilerini geliştirmeye gayret göstermedikleri anlaşılmaktadır. Bu yargı katılımcıların m¼zik eğitimine yönelik geleceğe ilişkin tasarıları ile de desteklenmektedir:

Bir zel eğitim ğretmeni çocuklara uygun şarkılar bilmeli ve en az bir enstr¼man alabilmeli diye d¼ř¼n¼yorum. (K1)

Geleceğe ilişkin bir tasarım şuanda yok. (K2)

Öğretmenlerin kendisini m¼zik eğitimi alanında geliştirmesi gerektiğini d¼ř¼n¼yorum. (K4)

Özel eğitim öğretmeninin bir m¼zik aleti kullanması, şarkı söylenmesi elbette önemli ve gereklidir. Bunlar için kendisini geliştirebilir. (K5)

Özel eğitim öğretmeninin özellikle otizmli bireylerde kullanılan m¼zik terapisi gibi g¼ncel gelişmelerle i içe olması gerektiğini d¼ř¼n¼yorum. (K12)

Araştırma kapsamında katılımcıların m¼zik eğitimine yönelik geleceğe ilişkin tasarılarına ilişkin elde edilen bulgular her ne kadar kendini geliştirmek (6), şarkı öğrenmek (3) ve enstr¼man öğrenmek (2) kategorileri altında değerlendirilmişse de doğrudan alıntılardan da anlaşılacağı üzere hiçbir katılımcı spesifik bir eylemden bahsetmemiş olup yalnızca olması gereken duruma ilişkin gr¼ř bildirmişlerdir. Dolayısıyla t¼m katılımcıların m¼zik eğitimine yönelik geleceğe ilişkin tasarılarının iki katılımcının açıkça ifade ettiği üzere (K2, K14) “*Geleceğe ilişkin bir tasarım şuanda yok*” şeklinde olduğu söylenebilir. Dolayısıyla katılımcıların m¼zik eğitimine yönelik yeterlikleri kadar farkındalıklarının da d¼ř¼k olduğu söylenebilir.

4.3. Katılımcıların M¼zik Eğitimi Entegrasyonu n¼ndeki Engeller ve Desteklere İlişkin Bulgular

Bu tema katılımcıların “M¼zik eğitimini özel eğitim s¼relerine entegre etmek için çalışma koşullarınızın uygunluğunu nasıl değerlendirmektesiniz?” sorusuna ve bu bağlamdaki bir alt soruya ilişkin gr¼řlerini kapsamaktadır. Tablo

4.3’de ayrıntıları verilen tema doğrultusunda *engeller ve destekleyiciler* alt temaları kapsamında 9 farklı kategori tespit edilmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel koşullara yönelik görüşlerine odaklanan bu temaya ilişkin ulaşılan bulguların detayları Tablo 4.3.’de sunulmuştur.

Tablo 4. 3. Katılımcıların Müzik Eğitimi Entegrasyonu Önündeki Engeller ve Çözüm Önerileri

Engeller	Eğitimsel ortam ve donanım sorunları (13) Materyal eksikliği (12) Öğretmenlerin formasyon eksikliği (5) Veli desteğine ilişkin sorunlar (4) Yöneticilerin formasyon eksikliği (3) Öğretim programına ilişkin sorunlar (2) Eğitim faaliyetlerinin eksikliği (1)
Destekleyiciler	Meslektaş desteği (1) Bireysel beceriler (1)

Bu temada elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların müzik eğitimi için örgütsel koşullar içerisinde destekleyicilerden çok engellere atıf yaptıkları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla müzik eğitimini özel eğitim süreçlerine entegre etme konusunda mevcut durumda pek çok olumsuzluk gözlemlendiği söylenebilir. Bu doğrultuda katılımcılar en çok eğitimsel ortam, donanım ve materyal sorunlarına işaret etmiştir. Bununla birlikte veli desteği, yönetici ve öğretmenlerin formasyonu, öğretim programı ve eğitim faaliyetlerinde de birtakım olumsuzluklar dillendirilmiştir. Ancak bir önceki temada özel eğitim öğretmenlerinin müzik eğitimine ilişkin yeterlik ve farkındalık düzeylerinin oldukça düşük düzeyde olduğu tespit edilmişti. Bu doğrultuda katılımcıların müzik eğitimine ilişkin yeterlik ve farkındalıklarının arzu edilen seviyede değilken daha çok çevresel etmenleri birincil sorun alanları olarak sıralamaları manidardır. Buradan hareketle katılımcıların bireysel eksikliklerini olumsuz örgütsel koşullar üzerinden rasyonelleştirdikleri çıkarımında bulunulabilir.

Müzik eğitimini özel eğitim süreçlerine entegre etmek için çalışma koşullarının uygunluğunu değerlendirmeleri istenen katılımcıların yanıtları eğitimsel ortam ve donanım sorunları (13), materyal eksikliği (12), öğretmenlerin formasyon eksikliği (5), veli desteğine ilişkin sorunlar (4), yöneticilerin formasyon eksikliği (3),

öğretim programına ilişkin sorunlar (2) ve eğitim faaliyetlerinin eksikliği (1) başlıkları altında toplanmıştır. Bu konudaki katılımcı görüşleri şöyledir:

Şartlar uygun değil çünkü kurumda herhangi bir müzik aleti bulunmamaktadır. (K1)

Hizmetiçi eğitim adına verilmiş bir müzik eğitimi yok. Eğitimsel ortam yetersiz, donanım eksik, materyal az. Öğretim programı genelde öğretmene bırakılıyor. Öğretmen tecrübesizse sıkıntı yaşanabiliyor. ... Yönetici ile aynı mesleği yapmıyorsanız fikir uyumsuzluğu çıkabiliyor. Veliler verdiğiniz eğitimi anlamayabiliyor ... (K2)

Çalışma koşulları teknolojik donanım açısından yetersiz. (K4)

Sınırlı müzik aleti var. Eğitimsel ortam, materyali veli, donanım hep sorun. (K5)

Özel eğitimde müzik eğitimi yetersiz, bu işle ilgili uzmanlar tarafından yönetilmeli, malzeme yetersiz ve bu üzerinde durulmamaktadır. (K7)

Birebir müzik eğitimi uygulanmadığı için dışarıdan destek almak durumunda kalıyoruz. (K8)

Lisans eğitiminden başlamak üzere birçok alanda müzik eğitiminin yetersiz olduğunu düşünüyorum. (K12)

Çalışma koşulları pek uygun değil. Benim bildiğim sadece flüt. Okulda bir müzik sınıfı olabilirdi. (K14)

Katılımcı ifadelerinden de anlaşılacağı üzere müzik eğitimini özel eğitim süreçlerine entegre etme noktasında pek çok örgütsel sorun bulunmaktadır. Ancak bir katılımcı (K11) kendi yetersizliğine atıfta bulunarak şu açıklamayı yapmıştır: “Bir öğretmen olarak kendim donanıma sahip olduğumda diğer kişilerle ve programla olan ayarlamaları ve taleplerimi de gerçekleştireceğime inanmaktayım.” Çalışma koşulları ve öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiye değinen bir diğer katılımcı (K9) da şunları kaydetmiştir:

Çalışma koşullarını ve dış koşulları sorun ederek eğitime başlamak yanlıştır. Öncelikle kendimizin yeterli donanıma sahip olması gerekir. Elimizdekini kullanarak ve yaratıcılığımızı geliştirerek birçok eğitimi verebiliriz ama tabii ki önemli bir materyalin eksik olması ve yerine başka bir materyal konulmaması gibi çalışma koşulları ve ortamı göz ardı edemeyiz.

Konuyla ilgili yetersizliğin kaynağı olarak lisans eğitimi içeriklerini işaret eden katılımcılar (K10, K12, K13) da öğretmenlerin müzik eğitimine ilişkin yeterlikleri ile örgütsel koşullar arasındaki ilişkiye atıfta bulunmuştur. Dolayısıyla öğretmenin müzik eğitimine ilişkin yeterlik sorununun çözüme kavuşturulması özel eğitimdeki mevcut çalışma koşullarının iyileştirilmesinden daha öncelikli bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte bir katılımcının (K2) sınırlı sayıda da olsa bazı örgütsel destekleyicilere dikkat çektiği gözlemlenmiştir: *“Basit müzik aleti kullanabiliyoruz, onu öğrenmek için de fazla çaba harcamamız gerekmiyor... Meslektaş desteği duygusal anlamda hep var. Ara ara bilgi paylaşımı yapılıyor.”* Buradan da anlaşılacağı üzere özel eğitim öğretmenlerin müzik eğitimine ilişkin yeterliklerinin ve farkındalıklarının artırılması bir takım örgütsel engellerin çözümüne katkı sağlayacaktır.

4.4. Katılımcıların Müzik Eğitimi Entegrasyonuna Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Bu tema katılımcıların “Müzik eğitimini özel eğitim süreçlerine entegre etme konusunda karşılaşılan güçlükleri aşmak adına neler yapılabilir?” sorusuna ve bu bağlamdaki bir alt soruya ilişkin görüşlerini kapsamaktadır. Tablo 4.4’de ayrıntıları verilen tema doğrultusunda *teknik kapasite, fiziksel kapasite ve beşeri kapasite* alt temaları kapsamında 7 farklı kategori tespit edilmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin çözüm önerilerine yönelik görüşlerine odaklanan bu temaya ilişkin ulaşılan bulguların detayları Tablo 4.4.’de sunulmuştur.

Tablo 4. 4. Katılımcıların Müzik Eğitimi Entegrasyonuna İlişkin Çözüm Önerileri

Teknik Kapasite	Hizmetiçi eğitimler düzenlenmesi (10) Lisans programının revize edilmesi (8) Toplumsal bilgi ve farkındalığın artırılması (5) Bilimsel çalışmaların artırılması (3)
Fiziksel Kapasite	Eğitimsel ortam ve donanımın iyileştirilmesi (5) Sesli ve görsel materyallerin sağlanması (4)
Beşeri Kapasite	Kişisel gelişimin teşvik edilmesi (5)

Bu temada elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların özel eğitim süreçlerine müzik eğitimi entegrasyonu için teknik, fiziksel ve beşeri kapasitenin güçlendirilmesi gerektiği kanısında olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bunlar içerisinde katılımcıların bilgi ve farkındalık artırıcı önlemler vasıtasıyla bilhassa teknik kapasitenin geliştirilmesine odaklandıkları söylenebilir. Bu doğrultuda öğretmenlere ve aday öğretmenlere yönelik olarak hizmet içi eğitimler düzenlenmesi ve lisans programının revize edilmesi ön plana çıkmıştır. Ayrıca katılımcılar eğitimsel ortam, donanımın ve materyallerin temini ile fiziksel kapasitenin, kişisel gelişimin teşvik edilmesi yoluyla da beşeri kapasitenin artırılabilirliğini düşünmektedirler. Konuyla ilgili katılımcı görüşleri aşağıda sıralanmıştır:

Öğretmen adaylarına bu konuda daha iyi eğitim verilebilir. Özel eğitim okullarında maddi imkânlar bu amaç için kullanılabilir. (K1)

Öğretmenlere faydalı bir hizmet içi eğitim verilmeli. Ortam, donanım ve materyallerle desteklenmelidir. Bireysel olarak öğretmen kendini geliştirmeli, toplumsal olarak da müzik eğitimi insanlara etkili bir şekilde aşılmalıdır. (K2)

Seminerler düzenlenebilir. (K5)

Müzik terapisi özel eğitim alanında özel bir ders olarak verilmeli, birçok üniversitede buna uygun ders ve araştırmalar yapılmalı... Kurumlar da bu çalışmalar doğrultusunda eğitim almaları gerekir. Ayrıca her özel eğitimcinin bir müzik aleti kullanması gerektiğini düşünüyorum. (K7)

Okulların müzik konusunda bilinçlendirilmesi, yabana atılmaması konusunda uyarılması ve toplum olarak müziğin önemini çevremize gösterilmesi, hayatımızdaki öneminin deneyimli kişiler tarafından aktarılması ve etkinliklerde bulunulmasını öneririm. (K9)

Bireysel olarak müzik eğitimleri alınabilir. Bu konuda özel eğitimci- müzik öğretmeni işbirliği sağlanabilir. ... Toplumsal olarak, toplumun müzik derslerini boş ders olarak görmeyip müziğin eğitimi daha zevkli ve ilgi çekici hale getirdiği gerçeğini kabul etmesi gerekmektedir. ... Kurumsal olarak öğretmenin uygulayacağı ders planı, programını ve materyal temini konusundaki isteklerinin geri çevrilmeyeceğini düşünmekteyim. (K10)

Öncelikle bu konuda Milli Eğitim desteğinin sağlanması gerekmektedir. Eğitime müziğin katkısı ortaya çıkarılmalı ve programlara yansıtılmalıdır. Özel eğitim öğretmenlerinin ise lisans eğitimlerine bu eğitim yansıtılmalıdır. (K11)

Sürekli olarak hizmetiçi eğitimlerin olması gerektiğini düşünüyorum. (K13)

Öncelikli olarak öğretmenin donanımlı olması lazım. (K14)

Doğrudan alıntılardan da anlaşılacağı üzere katılımcıların özel eğitim süreçlerine müzik eğitimi entegrasyonu için bireysel, örgütsel ve toplumsal düzeyde bir takım öneriler getirdiği anlaşılmaktadır. Bu kapsamda katılımcı görüşlerinin hizmet içi eğitimler düzenlenmesi (10), lisans programının revize edilmesi (8), toplumsal bilgi ve farkındalığın artırılması (5), bilimsel çalışmaların artırılması (3), eğitimsel ortam ve donanımın iyileştirilmesi (5), sesli ve görsel materyallerin sağlanması (5) ve kişisel gelişimin teşvik edilmesi (5) başlıkları altında toplanabileceği tespit edilmiştir.

Katılımcıların teknik kapasiteyi güçlendirmeye yönelik önerileri arasında en çok öne çıkan öğretmenlere ve aday öğretmenlere yönelik olarak hizmet içi eğitimler

düzenlenmesi ile lisans programının müzik eğitimini kapsayacak şekilde revize edilmesinin katılımcıların müzik eğitimine yönelik yeterlik algıları ile doğrudan ilintili olduğu ifade edilebilir. Ancak katılımcılar daha çok genel ifadeler kullanmışlar ve söz konusu süreçleri detaylandırmamışlardır. Bu kapsamda yalnızca bir katılımcı (K10) hizmet içi eğitimlerinin *“hangi sesin ve makamın, öğretim süreçlerine nasıl uyarlanacağını tasarlaması konusunda destekleyici”* bir niteliğe sahip olması gerektiğinin altını çizmiştir. Bununla birlikte toplumsal bilgi ve farkındalığın artırılması ile konuyla ilgili bilimsel çalışmaların yürütülmesinin de bireysel farkındalığı toplumsal bilinçle desteklemeye yönelik olarak kendi içerisinde bir bütünlük arz ettiği müşahede edilmiştir.

Örgütsel koşullar arasında en çok çevresel koşullara odaklanan özel eğitim öğretmenlerinin müzik eğitimini özel eğitim süreçlerine entegre etme konusunda karşılaşılan güçlükleri aşmak adına öğretmenlerin ve toplumun bilinçlendirilmesine dikkat çekmeleri manidardır. Buradan hareketle bireysel eksikliklerini olumsuz örgütsel koşullar üzerinden rasyonelleştirme gayretindeki katılımcıların esasen eksikliklerinin farkında oldukları değerlendirilmesinde bulunulabilir. Benzer şekilde özel eğitim öğretmenlerinin kişisel gelişimin teşvik edilmesine de önemli oranda atıfta buldukları görülmektedir.

Katılımcıların fiziksel kapasiteyi güçlendirmeye yönelik önerileri ise eğitimsel ortam ve donanımın iyileştirilmesi ile sesli ve görsel materyallerin sağlanması olmuştur. Özel eğitim öğretmenlerinin müzik eğitimini özel eğitim süreçlerine entegre etme konusunda karşılaşılan güçlüklerin başında gelen bu tür sorunlar kuşkusuz finansal kaynaklıdır ve özel eğitim konusunda ülkemizde artan gelişme ile paralel olarak zamanla iyileştirilebilir bir niteliğe sahiptir. Ancak daha önce bazı katılımcıların da (K9, K10, K11, K14) dikkat çektiği üzere esas mesele özel eğitim öğretmenlerinin müzik yeterliliğindeki eksikliklerdir ve bu problem ancak özel eğitimin ülke eğitim sisteminin temel bir gündem maddesi haline getirilmesi ile çözülebilir. Nitekim bir katılımcının (K5) da ifade ettiği üzere müzik eğitimi entegrasyonundan önce özel eğitim alanında çözüm bekleyen pek çok eksiklik ve sorun tecrübe edilmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölüm araştırma neticesinde elde edilen sonuçları kapsamaktadır. Ayrıca araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik bir takım önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim süreçlerine müzik eğitimi entegrasyonuna ilişkin görüşlerinin tespit edilmesini amaçlayan bu araştırma kapsamında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Katılımcılar müzik eğitiminin özel eğitim süreçlerine entegre edilmesine ilişkin pozitif bir tutuma sahiptirler.
- Müzik eğitimi özel eğitim öğrencilerinin dikkatini çekmek, sakinleştirmek, rehabilite ve motive etmek suretiyle öğretim sürecini kalıcı, eğlenceli ve kolay hale getirmektedir.
- Öğrenci davranışlarının kontrol edilmesine odaklanan özel eğitim öğretmenleri müzik eğitime yönelik pragmatik bir yaklaşıma sahiptirler.
- Müzik eğitimi özel eğitim öğrencilerinin sosyal, bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, öz bakım, dil ve iletişim becerileri üzerinde pozitif doğurgulara sahiptir.
- Özel eğitime müzik eğitimi entegrasyonu mevcut koşullardaki bir takım eksiklikler nedeniyle uzun vadede ulaşılabilir bir hedef olarak görülmektedir.
- Katılımcıların sınıf içi müzik eğitimi uygulamaları çocuk şarkıları ve dans etkinlikleri ile sınırlıdır.
- Katılımcıların müzik eğitimini özel eğitim süreçlerine entegre etmeye ilişkin yeterlik algıları düşüktür.
- Katılımcılar aldıkları lisans eğitimi kapsamındaki müzik eğitimini öğretmenlik hayatındaki uygulamalara hazırlama kapasitesi bakımından yetersiz bulmaktadırlar.
- Katılımcıların müzik eğitimini özel eğitim süreçlerine entegre etmeye ilişkin farkındalık düzeyleri düşüktür. Nitekim katılımcılar müzik eğitimi için geleceğe ilişkin spesifik tasarımlara sahip değildirler.

- Katılımcıların müzik eğitimine yönelik kişisel gelişim uygulamaları bireysel araştırma ve birkaç yüzeysel eğitim faaliyeti ile sınırlıdır.
- Katılımcılar müzik eğitimi için örgütsel koşullar içerisinde destekleyicilerden çok engelleri önceliklendirmektedirler.
- Müzik eğitimini özel eğitim süreçlerine entegre etme konusunda başta eğitimsel ortam, donanım ve materyal olmak üzere bir takım örgütsel engeller bulunmaktadır.
- Özel eğitim öğretmenlerin müzik eğitimine ilişkin yeterliklerinin ve farkındalıklarının artırılması aynı zamanda örgütsel engellerin çözümüne de katkı sağlayacaktır.
- Katılımcılar özel eğitim süreçlerine müzik eğitimi entegrasyonu için teknik, fiziksel ve beşeri kapasitenin güçlendirilmesi gerektiği kanısındadırlar.
- Katılımcıların özel eğitim süreçlerine müzik eğitimi entegrasyonuna ilişkin çözüm önerileri bilgi ve farkındalık artırıcı önlemler vasıtasıyla teknik kapasitenin geliştirilmesine odaklanmaktadır.
- Katılımcılar eğitimsel ortam, donanımın ve materyallerin temini ile fiziksel kapasitenin, kişisel gelişimin teşvik edilmesi yoluyla da beşeri kapasitenin artırılabilceğini düşünmektedirler.

5.2. Tartışma

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde üç temel sonuca ulaşıldığı ifade edilebilir. Öncelikli olarak özel eğitim öğretmenleri müzik eğitiminin özel eğitim süreçlerine entegre edilmesine ilişkin pozitif bir tutuma sahip olmakla birlikte yeterlik algıları ve farkındalık düzeyleri düşüktür. İkinci olarak müzik eğitimine yönelik pragmatik bir bakış açısına sahip olan katılımcılar müzik eğitiminin özel eğitim süreçlerine katkılarını yadsımamaktadırlar. Son olarak müzik eğitimini özel eğitim süreçlerine entegre etme konusunda başta eğitimsel ortam, donanım ve materyal olmak üzere bir takım örgütsel engeller bulunduğunu düşünen katılımcılar özel eğitime müzik eğitimi entegrasyonunu uzun vadede ulaşılabilir bir hedef olarak görmektedirler. İlgili alanyazın incelendiğinde araştırma bulgularının, özel eğitim öğretmenlerinin müzik eğitiminin özel eğitim süreçlerine entegre edilmesi hususundaki bakış açılarının anlamlandırılması adına önemli katkılar sağladığı ifade edilebilir.

Araştırmamız neticesinde özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerinin dikkatini çekmek, sakinleştirmek, rehabilite ve motive etmek suretiyle öğretim sürecini kalıcı, eğlenceli ve kolay hale getirdiğini düşündükleri müzik eğitiminin, özel eğitim süreçlerine entegre edilmesine yönelik pozitif bir tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki araştırmalardan Güven ve Tufan (2010) müzik eğitiminin öğrencilerin derse yönelik ilgi ve katılımlarını artırdığına, Yükselsin ve Berrakçay (2010) ise etkileşimli ritim tekrarı alıştırmaları uygulamalarının problem davranışların azaltılmasında etkili olduğuna işaret etmektedir. Walker ve Boyce-Tillman (2002) ise müzik eğitiminin etkilerini yeterlik ve kendine güven duygularında artış, sosyal ilişkilerde rahatlık ve bağımsızlık, yaratıcılığını ve duygularını ifade etmek üzere yeni fırsatlar ve entrüsiv duygu ve düşünceler üzerinde kontrol sağlamak şeklinde rapor etmiştir. Özel eğitim süreçlerinde müzik kullanımının çıktıkları Yıkılmış, Terzioğlu, Kot ve Aktaş (2017) tarafından da kalıcı öğrenme, ilgiyi ve katılımı artırma, dersi eğlenceli hale getirmek suretiyle öğrenmeyi kolaylaştırma ve hızlandırma, öz bakım ve sosyal uyum becerilerini geliştirme olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla elde edilen bulguların alanyazın ile örtüştüğü ifade edilebilir.

Özel eğitim öğretmenlerinin müzik eğitime ilişkin görüşlerinin farklı paydaşlar tarafından da paylaşıldığı müşahade edilmektedir. Nitekim Pektaş, Düzkantar ve Yurga (2016) araştırmasında özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinin özel eğitim süreçlerinde müzikal etkinliklerin kullanılmasına yönelik pozitif bir tutuma sahip olduğu ve müzik kullanımı sayesinde çocukların ezber yetisinin, kelime dağarcıklarının, sosyal becerilerinin ve okula yönelik tutumlarının artacağını ve öğretimin kolaylaşacağını düşündüklerini ortaya koymuştur. Nacakcı ve Dalkıran (2016) ise müzik öğretmenlerinin müziğin özel gereksinimli öğrenciler üzerinde rahatlatıcı, eğlendirici ve rehabilite edici bir etkisi olduğuna ilişkin yargılarına ek olarak öğrencilerin göz temasında artış, kendine güven duygusunun gelişimi, el becerileri ve psiko-motor davranışların gelişimi, konuşma, uyum ve kendini ifade etme becerilerinin gelişimi gibi katkılar betimlemişlerdir.

Araştırmamız neticesinde özel eğitim öğretmenlerinin müzik eğitiminin özel eğitim öğrencilerinin sosyal, bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, öz bakım, dil ve iletişim becerileri üzerinde pozitif doğurgulara sahip olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Özel eğitimde müziğe yönelik Türkiye’de 2005-2015 yılları arasında gerçekleştirilen

bilimsel araştırmaların tematik kodlamasını konu edinen Karabulut, Karabulut ve Yıkımış (2017) mzık ve şarkı yoluyla özel gereksinimli öğrencilerin bilişsel, sosyal, günlük yaşam ve öz bakım becerilerine katkı sağlandığı ve psiko-motor, dikkat, dil ve bedensel gelişimleri üzerinde olumlu yönde etki yaratıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Eren (2015) araştırmasında müzikal müdahalelerin özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerini geliştirdiğini ortaya koyarken, Fong ve Jelas (2010) ise müzik eğitiminin sözel ve sözel olmayan iletişim ile psiko-motor beceri gelişimi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla elde edilen bulgular alanyazın ile paralellik arz etmektedir.

Baydağ (2013) görme engelli çocukların sosyalleşme, motivasyon, müziksel ilgi değişikliğine ek olarak müzik eğitimi programının çocuklarda zihinsel, sosyal, psiko-motor ve dil gelişimlerini destekleyebileceği ortaya çıkarmıştır. Drossinou-Korea ve Fragkouli (2016) ile Fong ve Lee (2012) araştırmalarında müzik eğitimi ile iletişim becerileri arasındaki pozitif korelasyonu ortaya çıkarırken, Simpson ve Keen (2011) müzikal müdahalelerin sosyal, iletişimsel ve davranışsal becerilerinin gelişimine sınırlı katkısını rapor etmektedirler. Bu yarılar özel gereksinimli ocuk ebeveynleri tarafından da gözlemlenebilir durumdadır. Nitekim Pektaş, Düzkantar ve Yurga (2016) araştırmasında özel gereksinimli ocuk ebeveynlerinin müziğin özel gereksinimli öğrencilerin bilhassa sosyal ve dil gelişimi ile iletişim becerileri üzerinde pozitif yönde kalıcı etkilere sahip olduğunu düşündüklerini tespit etmiştir.

Yukarıda sıralanan katkılarına ek olarak, alanyazında müziğin yapısal özelliklerinin özel gereksinimli öğrenciler üzerinde terapötik bir ortam yarattığına ilişkin birtakım alışmalar (Petruta-Maria, 2015; Summa-Chadwick, 2008; Tan ve Khetrapal, 2016) da yer almaktadır. James vd. (2015) ise müzik terapinin istenmeyen davranışları azaltma, sosyal etkileşimi teşvik etme, bağımsız hareket etmeyi geliştirme, duyguları anlamayı sağlama ve iletişimi artırma ile neticelendiğine dikkat çekmektedir.

Araştırmamızdaki katılımcıların sınıf içi müzik eğitimi uygulamalarının ocuk şarkıları ve dans etkinlikleri ile sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. akır Doğan (2011) ders esnasında en çok şarkı söyleme, koro çalışması, müzik dinleme, ritim ve ses çalışmaları etkinliklerinden yararlanıldığını tespit etmiştir. Simpson ve

Keen (2011) ise bestelenen şarkılar ile doğaçlama müzik terapi etkinliklerinin en sık başvurulan yöntemler olduğuna dikkat çekmektedir. Bu süreçte özel gereksinimli öğrenciler Karabulut, Karabulut ve Yıkılmış'ın (2017) da ifade ettiği üzere dinletilen şarkılara odaklanmakta, mırıldanarak katılmakta, ritme hareket ve dans ile eşlik etmekte ve sevinme tepkisi göstermektedir.

Araştırmamızda öğrenci davranışlarının kontrol edilmesine odaklanan özel eğitim öğretmenlerinin müzik eğitimine yönelik pragmatik bir yaklaşıma sahip olduğu tespit edilmişti. Benzer şekilde Karabulut, Karabulut ve Yıkılmış (2017) da araştırmaları neticesinde Türkiye’de yapılan araştırmaların müziğin özel eğitim alanında terapi, öğretim yöntemi ve problem davranışların sağaltımı amaçlarıyla kullanıldığı yargısına ulaşmışlardır. Dolayısıyla alanyazında araştırma bulguları ile benzer sonuçlar yer aldığı söylenebilir. Ancak McFerran, Thompson ve Bolger (2016) müziğin özellikle ilişki kurma üzerinde araçsal olmaktan ziyade bireylerin birbirleri ile karşı karşıya gelmelerinde anlamlı bir bileşen hizmeti gördüğünü iddia etmektedir.

Araştırmamız neticesinde özel eğitim öğretmenlerinin aldıkları lisans eğitimi kapsamındaki müzik eğitimini öğretmenlik hayatındaki uygulamalara hazırlama kapasitesi bakımından yetersiz bulmaktadırlar. Benzer şekilde kaynaştırma öğrencilerine uygulanan müzik eğitimine ilişkin müzik öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmeyi amaçladığı araştırmasında Sönmez (2017) öğretmenlerin hizmet öncesinden itibaren kaynaştırma eğitime ilişkin bilgi ve uygulama eksiklikleri bulunduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla söz konusu eksiklik sistemsel temelli görünmektedir.

Araştırmamızdaki özel eğitim öğretmenleri müzik eğitimi için örgütsel koşullar içerisinde destekleyicilerden çok engelleri önceliklendirmişlerdir çünkü müzik eğitime yönelik kişisel gelişim uygulamaları bireysel araştırma ve birkaç yüzeysel eğitim faaliyeti ile sınırlıdır. Hâlbuki müzik eğitimi çok büyük kaynaklar gerektirmeyen basit ritim sazları ile dahi özel eğitim süreçlerine entegre edilebilmektedir. Bu doğrultuda Çelik (2016) araştırmasında Down sendromlu çocuklar ile pek çok ritim sazı çalışmalarının pratik yollarını detaylandırmıştır. Bu doğrultuda Down sendromlu çocuklarda ritim çalgılarını çalıştırırken, çocukların el

koordinasyonlarının geliştirilmesi, iki eli birlikte ve ayrı ayrı sıra ile kullanma, küçük kas gruplarını kontrollü ve doğru kullanma, bireysel ve grup ile çalma, hareket ve dans etkinlikleri sırasında küçük ve büyük kas gruplarını kontrollü ve doğru kullanma, vücudunun kısımlarını tanıma ve koordineli hareket ettirmenin hedeflenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anlaşılabacağı üzere özel eğitim süreçlerine müzik eğitimi entegrasyonu için farkındalık ve yeterlik artırımı önemli bir başlangıç noktası teşkil etmektedir. Nitekim araştırmamız neticesinde her iki hususta da eksiklikler tespit edilmiştir. Benzer şekilde Ropp (2008) müziğin özel eğitim alanında kullanımının yaygınlaşmasının ancak uygulayıcıların bilgi, farkındalık ve yeterlik düzeylerinin artırılması yoluyla gerçekleşebileceği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin müzik dersi ile ilgili yeterliliklerinin düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşan Turan'ın (2006) bulgularının araştırmamızla benzerlik gösterdiği göze çarpmaktadır.

Müzik eğitimini özel eğitim süreçlerine entegre etme konusunda başta eğitimsel ortam, donanım ve materyal olmak üzere bir takım örgütsel engeller bulunduğu tespit edilmiştir. Nacakçı ve Dalkıran (2016) da müzik öğretimine yönelik öğretim programı, ders kitabı ve fiziki imkânlardan memnuniyetsizlik gibi bulgulara ulaşmışlardır. Süer (2014) de araştırması neticesinde müzik eğitime yönelik politikaların, öğretim programının, fiziksel koşullar ile eğitim materyallerinin ve yönetsel desteğin eksik olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Brotons (2001) ise öğretmenlerin eğitim aracı olarak müzikten istifade etme, malzeme yetersizlikleri ve bireysel çalışma şartlarının uygun olmaması gibi sorun alanlarını öne çıkardıklarını tespit etmiştir. Eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere verilen müzik eğitime ilişkin Çakır Doğan (2011) öğretmenlerin sınıf ortamını ve haftalık ders saatini yetersiz gördüğünü ancak öğretim programının genel ve özel amaçlarını büyük oranda uygun bulduğunu tespit etmiştir.

Turan (2006) ise özel eğitim öğretmenlerinin çok küçük bir kısmının çalgı çalma konusunda kendilerini çok yeterli hissettiğine, büyük çoğunluğunun müzik alan bilgisini yetersiz gördüğüne ancak seslerinin yeterli olduğuna inandıklarına işaret etmektedir. Bununla birlikte dersin işlenmesi esnasında kullanılan materyallerin yetersiz, eğitim öğretim ortamlarının müzik dersi işlemeye uygun

olmadığı, özel eğitim müzik dersi müfredat programlarının ve özel eğitim ile ilgili yayınların yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hahn (2010) da hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sayısı, süre ve içerik açısından yetersiz olduğuna dikkat çekmektedir ki Wong ve Chik (2016) araştırmasında bu süreci öğretmenler için “öğrenilmiş yardımsızlık” olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla alanyazında özel eğitim kurumlarında müzik entegrasyonu için pek çok engel yer aldığına ilişkin bir konsensüs bulunduğu sonucuna ulaşılabılır.

Araştırmamızda özel eğitime müzik eğitimi entegrasyonunun mevcut koşullardaki bir takım eksiklikler nedeniyle uzun vadede ulaşılabılır bir hedef olarak görüldüğü yargısına ulaşılmıştır. Nitekim Çelik, Sarı ve Yıldırım Doğru (2015) ise Türkiye’de ve Avrupa’da özel gereksinimli çocuklarla yapılan müzik eğitimi çalışmalarının oldukça yakın bir zaman önce ilgi alanı haline gelmeye başladığına dikkat çekmektedirler. Bu doğrultuda Yılma Şakalar’ın (2017) eğitilebilir zihinsel engelli çocukların özel eğitim müzik derslerinde kullanılmak üzere tasarladığı bilgisayar destekli müzik ders modülü örnek bir uygulama olarak gösterilebilir. Uygulamalar neticesinde zihinsel engelli çocukların bazı becerilerinde artışlar kaydedilmiştir. Dolayısıyla son zamanlardaki ümit verici gelişmelere rağmen, özel eğitime müzik eğitimi entegrasyonunun hale kısa vadede gerçekleştirilebilir görünmediği çıkarımında bulunulabilir.

5.3. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik olarak şu önerilerde bulunulabilir:

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma Gaziantep ilinde çalışan özel eğitim öğretmenlerini kapsamaktadır. Gelecek araştırmalarda çalışma grubu genişletilebilir veya farklı illerde yürütülebilir.
- Çalışmanın örneklem grubunun özel eğitim öğretmenlerini yerine özel eğitim öğretmeni adayları olarak belirlenmesi suretiyle yeni bir araştırma yapılabilir.
- Nitel araştırma yöntemi ile elde edilen bulgular ışığında geliştirilecek bir ölçek vasıtasıyla özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim süreçlerine müzik

eğitimi entegrasyonuna ilişkin tutum ve yeterlik düzeylerinin evrene ne ölçüde genellebilir olduğu test edilebilir.

- Deneysel ve ampirik araştırmalar vasıtasıyla özel eğitim öğretmenlerinin müzik eğitimine yönelik tutum, yeterlik ve farkındalık düzeylerine etki eden bileşenler açınılandırılabilir.

5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Müzik her öğrencinin olduğu gibi özel gereksinimli öğrencilerin de eğitim sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Müziğin eğitsel amaçlarla kullanımında ise en büyük pay özel eğitim öğretmenlerine düşmektedir. Bu doğrultuda özel eğitim öğretmenlerinin müzik eğitimi formasyonlarının ve birtakım örgütsel koşulların önem kazandığı ifade edilebilir. Nitekim bu koşullar özel eğitim öğretmenlerinin müzik eğitimini özel eğitim süreçlerine entegre etmeleri için kolaylaştırıcılar olarak hizmet etmektedir. Bununla birlikte araştırma sonuçlarının da işaret ettiği üzere özel eğitim öğretmenlerinin müzik eğitimine yönelik pozitif bir tutuma sahip olmaları iyi bir başlangıç noktası olarak kabul edilebilir. Bu doğrultuda uygulayıcılara yönelik aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Özel eğitim öğretmeni adaylarının müzik eğitimine ilişkin yeterlik algılarının, farkındalık düzeylerinin ve tutumlarının artırılması adına yükseköğretim düzeyinde gerekli planlama ve uygulama faaliyetleri gerçekleştirilebilir.
- Özel eğitim öğretmenlerinin müzik eğitimini özel eğitim süreçlerine entegre etmelerine yönelik yeterlik algılarının, farkındalık düzeylerinin ve tutumlarının artırılması için alan uzmanları eşliğinde hizmetiçi eğitimler, atölye çalışmaları ve çalıştaylar düzenlenebilir.
- Özel eğitim öğretmenlerinin müzik eğitimi entegrasyonu sürecinde tecrübe ettiği örgütsel engelleri aşma çabalarını açınılandırmak üzere “İyi Örnekler Konferansı” tertiplenebilir.
- Özel eğitim öğretmenlerinin müzik eğitimi konusunda kişisel gelişim faaliyetleri ile bilgi ve farkındalık artırıcı aktivitelere katılımları maddi-manevi araçlarla teşvik edilebilir.
- Özel eğitim süreçlerine müzik eğitimi entegrasyonu için birtakım fiziki koşulların tüm eğitim kurumları için standart haline getirilmesi suretiyle

eğitimsel ortam, donanım ve materyallere ilişkin sorunların üstesinden gelinebilir.

- Bireyin davranışlarına sahip olduğu tutumların yön verdiği göz önünde bulundurulduğunda müzik eğitime yönelik toplumsal bilincin artırılması yönündeki girişimlerle özel eğitim süreçlerinde artı değer yaratılabilir.
- Konuyla ilgili yürütülecek bilimsel çalışmaların teşvik edilmesi yoluyla müzik eğitiminin Türk Eğitim Sisteminde önemli bir gündem maddesi haline gelmesi sağlanabilir.
- Özel eğitim süreçlerine müzik eğitimi entegrasyonu gibi niteliksel atılımların gerçekleştirilmesi için ön koşul niteliğindeki özel gereksinimli öğrencilerin tespiti, eğitime katılımları ve okullaşmaları konularında yapılacak olan yatırımlar ile nicel sorunların hızla üstesinden gelinmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2018 Ocak). Engelli ve Yaşlı Bireylere İlişkin İstatistik Veriler
[http://eyh.aile.gov.tr/data/56179f30369dc5726c063e73/B%C3%BCIten-Ocak2018\(son\).pdf](http://eyh.aile.gov.tr/data/56179f30369dc5726c063e73/B%C3%BCIten-Ocak2018(son).pdf) Erişim Tarihi: 26.03.2018.
- Aktaş, B., Çifci Tekinarıslan, İ. (2016). Müzik Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Yaptıkları Öğretim Uyarlamalarının Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (İpekyolu Özel Sayısı), 2165-2179.
- Ataman, A. (2004). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel eğitim. *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Birleşmiş Milletler Genel Kurulu (2006). *Engelli Kişilerin Haklarına Dair Uluslararası Sözleşme*. 13 Aralık 2006 tarih ve A/RES/61/106 tarihli kararı, <http://humanrights.maltepe.edu.tr/sites/default/files/files/ENGELL%C4%B0%20K%C4%B0%20C5%9E%C4%B0LER%C4%B0N%20HAKLARINA%20DA%C4%B0R%20ULUSLARARASI%20S%C3%96ZLE%C5%9EME.pdf> adresinden 03.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Brotons, M. (2001). Music Therapy in the School System in Spain: A Pilot Project. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 148, 19-30.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket Geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, Y. (2007). *A Research Procedure and Study of Elementary Music Curriculum for Children with Special Needs in Inclusive Music Programs*. Doktora Tezi, University of Idaho, Moskova, Rusya.
- Cohen, L. ve Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*, Londra: Routledge.
- Çakır Doğan, C. (2011). *Türkiye'deki İlköğretim Düzeyindeki Eğitilebilir Zihinsel Engelliler için Müzik Eğitiminin Durumu ve Öğretim Programı Model Önerisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baydağ, C. (2013). *Görme Engelli Bireylerin Sosyalleşme Sürecinde Verilen Müzik Eğitiminin, Müzikal Motivasyon, Müziksel İlgi ve Müzik Yaşantılarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, S. (2016). Down Sendromlu Çocukların Eğitiminde Müziğin Önemi ve Ritim Sazların Kullanımı. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 4(2), 213-221.
- 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.

- Nacakcı, Z. ve Dalkıran, E. (2016). Zihin Engelli Özel Eğitim Okullarında Müzik Dersi Uygulamalarının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 344-356.
- Demirci, Z. F. (2012). *Türkiye’de Görme Engelliler Ortaokullarında Öğretmen Görüşlerine Göre Müzik Dersi Kazanımlarının Gerçekleşebilme Durumu*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Drossinou- Korea, M., ve Fragkouli, A. (2016). Emotional Readiness and Music Therapeutic Activities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 440-444.
- Dünya Sağlık Örgütü (2011). *Dünya Engellilik Raporu*. Ankara: Anıl Group Matbaa. <https://eyh.aile.gov.tr/uygulamalar/dunya-engellilik-raporubasilan> adresinden 03.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2018). Eğitim İzleme Raporu 2016-2017. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2016-17_12.10.17.web-1.pdf Erişim Tarihi: 26.03.2018.
- Eren, B. (2012). Müzik Eğitiminde Kaynaştırma Uygulamaları ve Orff-Schulwerk. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 14-25.
- Eren, B. (2014). Use of Music in Special Education and Application Examples from Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2593-2597.
- Eren, B. (2015). The Use of Music Interventions to Improve Social Skills in Adolescents with Autism Spectrum Disorders in Integrated Group Music Therapy Sessions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 207-213.
- Fong, C. E., ve Jelas, Z. M. (2010). Music Education for Children with Autism in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 70-75.
- Fong, C. E., ve Lee, C. S. (2012). Communication Responses of an Indian Student with Autism to Music Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 65, 808-814.
- Gökmen, U. (2010). *Otizm Tanısı Almış Bir Çocuğun Müziğe ve Müzik Çalışmalarına Verdiği Tepkilerin Betimlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gün, E., Gün Duru, E. ve Demirtaş, H. O. (2016). Müzik Eğitiminin Bilişsel Gelişime Etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. (50) 117-124.
- Güven, E., ve Tufan, E. (2010). Kaynaştırma sınıflarında İşbirlikli Öğrenme Yöntemi İle Müzik Dersleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 557-573.
- Hahn, K. R. (2010). *Inclusion of Students with Disabilities: Preparation and Practices of Music Educators*. Doktora Tezi, The Pennsylvania State University, Pennsylvania, A.B.D.
- Hammel, A. (1999). *A Study of Teacher Competencies Necessary When Including Special Learners in Elementary Music Classrooms: The Development of a Unit*

- of Study for Use with Undergraduate Music Education Students*. Doktora Tezi, Shenandoah University, Virginia, A.B.D.
- Hancock, D.R. and Algozzine, B. (2006). *Doing Case Study Research: A Practical Guide for Beginning Researchers*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hines, S. W. (2000). *The Effects of Motoric and Non-Motoric Music Instruction on Reading and Mathematics Achievements of Learning Disabled Students in Kindergarten through Ninth Grade*. Doktora Tezi, University of North Carolina, Greensboro, A.B.D.
- 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). Ankara: Pegem Akademi.
- James, R., Sigafos, J., Green, V. A., Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., Lang, R., ... ve Marschik, P. B. (2015). Music Therapy for Individuals with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2(1), 39-54.
- Joseph, C. K. (2011). *Integrating Music Education, Music Therapy and Special Education in a Music Classroom*. Doktora Tezi, Union Institute and University, Ohio, A.B.D.
- Karabulut, H. A., Karabulut, A., ve Yıkılmış, A. (2017). Özel Eğitimde Müziğe Yönelik Türkiye'de 2005-2015 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Gözden Geçirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(İpekyolu Özel Sayısı), 2323-2338.
- Kim, E. J. (2009). *Inclusive Music Education in the Republic of Korea: Policies and Adaptive Instruction for General Educators of Primary School Students with Disabilities*. Doktora Tezi, The University of Iowa, Iowa City, A.B.D.
- Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- McFerran, K. S., Thompson, G., ve Bolger, L. (2016). The Impact of Fostering Relationships through Music within a Special School Classroom for Students with Autism Spectrum Disorder: An Action Research Study. *Educational Action Research*, 24(2), 241-259.
- MEB (2013). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Psiko-Motor Gelişim*. Ankara. http://ismek.ist/files/ismekOrg/file/2014_hbo_program_modulleri/Psiko_Motor_Gelisim.pdf adresinden 15.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2014). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Özel Eğitimde Müzik Etkinlikleri*. Ankara.
- MEB, (1997). *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. Kanun numarası: 573, kabul tarihi, 06.06.1997. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf adresinden 03.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete, http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_2006.pdf adresinden 03.04.2018 tarihinde erişilmiştir.

- MEB, (2013). *Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) I.ve II. Kademe Eğitim Programı (Otistik Çocuklar İçin)*. Ankara. <http://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-programlari/icerik/123> adresinden 03.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2016-2017). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=270 adresinden 04.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2017). Müzik Dersi Öğretim Programı. *Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi Akademik Programı (Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler İçin)*. Ankara. <http://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-programlari/icerik/123> adresinden 03.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source Book* (2. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı. (2015). http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15i_mzasz.pdf Erişim Tarihi: 26.03.2018.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2006). <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.10363&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=> Erişim Tarihi: 26.03.2018.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016-2017. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017.pdf Erişim Tarihi: 26.03.2018.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> Erişim Tarihi: 26.03.2018.
- Oral, E.A. (2010). Eğitim Psikolojisi ve Özel Gereksinimleri Olan Öğrenciler. *Eğitim Psikolojisi*. 2. Baskı. Ed: İbrahim Yıldırım. 193-284. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Önal, O. (2010). *Otistik Çocuklarda Müzik Eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Özipek, S. (2002). Özel Gereksinimi olan Çocuklar ve Özel Öğretim. *Özel Eğitim*. Ed: Süleyman ÖZİPEK. 1-14. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Pektaş, S., Düzkantar, A., ve Yurga, C. (2016). Özel Eğitim Alan Çocukların Eğitiminde Müziğin Kullanılmasına İlişkin Ebeveyn Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 6(14), 1-17.
- Pektaş, S., ve Yurga, C. (2016). Özel Eğitimde Oyun ve Müzik Etkinlikleri. *Turkish Journal of Arts and Social Sciences*, 2(2), 33-38.
- Petruta-Maria, C. (2015). The Role of Art and Music Therapy Techniques in the Educational System of Children with Special Problems. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 277-282.
- Rodriguez, D. (2017). *Music Integration Therapy: An Instructional Tool for Students with Special Needs*. Doktora Tezi, Capella University, Minnesota, A.B.D.

- Ropp, C. R. (2008). *Special Education Administrators' Perceptions of Music Therapy: A National Perspective*. Doktora Tezi, Illinois State University, Illinois, A.B.D.
- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of Qualitative Research*. Madison Avenue, NY: Oxford University Press.
- Simpson, K., ve Keen, D. (2011). Music Interventions for Children with Autism: Narrative Review of the Literature. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(11), 1507-1514.
- Sönmez, A. (2017). *Kaynaştırma Öğrencilerine Uygulanan Müzik Eğitime İlişkin Müzik Öğretmenlerinin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Springer, K. (2010). *Educational research: A Contextual Approach*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Stephenson, J. (2006). Music Therapy and the Education of Students with Severe Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(3), 290-299.
- Summa-Chadwick, M. (2008). *Music—A Gateway to Reaching Developmental Processes of Children with Special Needs*. Doktora Tezi, University of Kansas, Lawrence, A.B.D.
- Süer, S. (2014). Müzik Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Ortaöğretim Kurumlarındaki Müzik Eğitiminin Öğrenciler Üzerindeki Etkinliğinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılma Şakalar, G. (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, İstanbul.
- Şendurur, Y., ve Barış, D. A. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 165-174.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Tan, M., ve Khetrapal, N. (2016). Music Inspired Framework for Remediating Emotional Deficits in Autism. *Procedia Computer Science*, 88, 469-474.
- TBMM (1948). *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*. Madde 25. 27 Mayıs 1949 tarih ve 7217 Sayılı Resmi Gazete. <https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf> adresinden 03.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- TBMM (1982). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*. Kanun No: 2709, Kabul Tarihi: 7.11.1982. <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa82.htm> adresinden 03.04.2018 tarihinde erişilmiştir.

- Tekin Gürgen, E. (2005). Müzik Alan Derslerinin Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3). 325-338.
- Turan, D. (2006). *Özel Eğitimde Müzikten Yararlanmada Karşılaşılan Sorunlarla İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa82.htm> Erişim Tarihi: 26.03.2018.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2010). Özürlülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması. http://www.tuik.gov.tr/Kitap.do?metod=KitapDetay&KT_ID=1&KITAP_ID=244 Erişim Tarihi: 26.03.2018.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2011). Nüfus ve Konut Araştırması. http://www.tuik.gov.tr/Kitap.do?metod=KitapDetay&KT_ID=11&KITAP_ID=276 Erişim Tarihi: 26.03.2018.
- Walker, J., ve Boyce-Tillman, J. (2002). Music Lessons on Prescription? The Impact of Music Lessons for Children with Chronic Anxiety Problems. *Health Education*, 102(4), 172-179.
- Wong, M. W. Y., ve Chik, M. P. Y. (2016). Teaching Students with Special Educational Needs in Inclusive Music Classrooms: Experiences of Music Teachers in Hong Kong Primary Schools. *Music Education Research*, 18(2), 195-207.
- Yıkılmış, A., Terzioğlu, N.K., Kot, M. ve Aktaş, B. (2017). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Derslerde Oyun ve Şarkıyı Kullanma Durumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1548-1583.
- Yılma, G. (2014). Zihinsel Engelli Çocuklarda Müzik Terapi Yöntemlerinde Kullanılan Müzik Aletleri Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 7(33). 890-900.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*, (3. Baskı). Thousand Oaks CA: Sage.
- YÖK. (2018). Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden 07.10.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Yükselsin, İ. Y., ve Berrakçay, O. (2010). Bir Müziksel Terapi Modeli Olarak 'Etkileşimli Ritim Tekrarı Alıştırması'nın Otistik Spektrum Bozuklukları Olan Çocuklardaki Problem Davranışların Azaltılmasındaki Etkileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 661-673.

EKLER

Ek 1. Görüşme Protokolü

ÖZEL EĞİTİM SÜREÇLERİNE MÜZİK EĞİTİMİ ENTEGRASYONUNA İLİŞKİN ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Bu araştırmanın amacı farklı eğitim kurumlarında görev yapmakta olan özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim süreçlerine müzik eğitimi entegrasyonuna ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Günümüzde *eğitim alanı*, *eğitim aracı* veya *tedavi aracı* olarak öne çıkan müzik eğitiminin bilhassa özel eğitime gereksinim duyan bireylerin öğrenme süreçlerini ve hayatta kalma becerilerini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Bu bilimsel araştırmaya vakit ayırdığınız ve değerli görüşleriniz ile katkı sağladığınız için çok teşekkür ederim. Başlamadan önce görüşmeyi bir ses kayıt cihazı ile kayıt etmek üzere izninizi talep ediyorum. Bu kapsamda gerçekleşecek tüm paylaşımların eğitimsel amaçla kullanılacağından ve gizli tutulacağından emin olabilirsiniz. Görüşme sırasında talep edildiği takdirde kayıt cihazını durdurabilir veya kapatabilirim. Görüşmenin kayıt altına alınmasını onaylıyor musunuz?

Şimdi size araştırma amaçları doğrultusunda hazırlanmış bazı sorular yönelteceğim. Bunlar arasında cevaplamak istemedikleriniz olursa lütfen beni bilgilendiriniz. Görüşmenin yaklaşık olarak 30 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Araştırma süreci ile ilgili her türlü konuda tereddüt etmeden benimle iletişime geçebilirsiniz. Göstermiş olduğunuz iyi niyet ve katkılarınız için tekrar teşekkür eder, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Serenay KARA

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Müzik Eğitimi A.B.D. Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I - KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: _____

Görev Yaptığınız Okul Türü: _____

Eğitim Durumunuz: () Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü

Mesleki Kıdeminiz: _____ ay/yıl

Yaşınız: _____

Medeni Durumunuz: () Evli () Bekâr

Çocuk Sayınız: _____

BÖLÜM II - GÖRÜŞME SORULARI

1. Müzik eğitiminin özel eğitim süreçlerine entegre edilmesinin gerekli olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?
 - Özel eğitim süreçlerinde farklı tür ve şiddette özel gereksinime sahip öğrenciler üzerinde müzik eğitiminden nasıl istifade ediyorsunuz? Örneklerle açıklayabilir misiniz?
 - Müzik eğitiminin özel eğitime gereksinim duyan bireylerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimleri ile öz-bakım becerileri üzerinde bir etkiye sahip olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?
 - Sizce, özel eğitim sürecine müzik eğitimi entegrasyonu ulaşılabilir bir hedef midir? Açıklayabilir misiniz?
2. Müzik eğitimi özel eğitim süreçlerine entegre etme konusunda kendinizi yeterli görüyor musunuz? Lütfen açıklar mısınız?
 - Hizmet öncesinde almış olduğunuz müzik eğitimi öğretmenlik hayatındaki uygulamalara hazırlama kapasitesi bakımından değerlendirebilir misiniz?
 - Peki, siz öğretmenlik görevine başladıktan sonra mesleki gelişim amacıyla müzik eğitimi konusunda ne tür faaliyetlerde bulundunuz? Niçin?
 - İçinde bulunduğumuz çağda bir özel öğretim öğretmenin kendisini müzik eğitimi alanında geliştirmesi gerektiğini düşünüyor musunuz?

Niçin? Bu konudaki geleceğe ilişkin tasarılarınızdan bahsedebilir misiniz?

3. Müzik eğitimini özel eğitim süreçlerine entegre etmek için çalışma koşullarınızın uygunluğunu nasıl değerlendirmektesiniz?
 - Eğitimsel ortam, donanım, materyaller, öğretim programı, yönetici, veli ve meslektaş desteği hususlarında herhangi bir problem yaşamakta mısınız?
4. Müzik eğitimini özel eğitim süreçlerine entegre etme konusunda karşılaşılan güçlükleri aşmak adına neler yapılabilir?
 - Bu doğrultuda bireysel, kurumsal ve toplumsal olarak ne tür öneriler getirebilirsiniz?

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
--	---	---

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Serenay KARA		İmza:	
Doğum Yeri	Batman			
Doğum Tarihi:	16.09.1993			
Medeni Durumu:	Bekâr			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Dr. Nilüfer Mustafa Özyurt İ.Ö.O		Gaziantep	
Ortaöğretim	Dr. Nilüfer Mustafa Özyurt İ.Ö.O		Gaziantep	
Lise	Gaziantep Ticaret Odası Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi		Gaziantep	2007-2011
Lisans	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi		Muğla	2011-2015
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi		Konya	2015-2019
İş Deneyimi:	Özel Sanko Okulları		Gaziantep	2015-2019
Aldığı Ödüller:				
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Dr. Öğretim Üyesi Gülce Coşkun Şentürk	Doç. Dr. Hamit Yokuş		
Tel:	0538 347 45 83	0536 227 31 21		
Adres	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi 4800 kötekli/Muğla	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi 4800 Kötekli/Muğla		