



T.C.
SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Müzik Ana Bilim Dalı

ÖZEL EĞİTİM MÜZİK DERS KİTAPLARININ DEĞERLER EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Azize MEYANCI

SİVAS

Eylül 2024

T.C.
SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Müzik Ana Bilim Dalı

ÖZEL EĞİTİM MÜZİK DERS KİTAPLARININ DEĞERLER
EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Azize MEYANCI

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Türker EROL

SİVAS

Eylül 2024

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde hazırladığım bu Yüksek Lisans tezinin bizzat tarafımdan ve kendi sözcüklerimle yazılmış orijinal bir çalışma olduğunu ve bu tezde;

- 1- Çeşitli yazarların çalışmalarından faydalandığımda bu çalışmaların ilgili bölümlerini doğru ve net biçimde göstererek yazarlara açık biçimde atıfta bulunduğumu;
- 2- Yazdığım metinlerin tamamı ya da sadece bir kısmı, daha önce herhangi bir yerde yayımlanmışsa bunu da açıkça ifade ederek gösterdiğimi;
- 3- Başkalarına ait alıntılanan tüm verileri (tablo, grafik, şekil vb. de dahil olmak üzere) atıflarla belirttiğimi;
- 4- Başka yazarların kendi kelimeleriyle alıntıladığım metinlerini, tırnak içerisinde veya farklı dizerek verdiğim yine başka yazarlara ait olup fakat kendi sözcüklerimle ifade ettiğim hususları da istisnasız olarak kaynak göstererek belirttiğimi,

beyan ve bu etik ilkeleri ihlal etmiş olmam halinde bütün sonuçlarına katlanacağımı kabul ederim.

.../.../.....

Azize MEYANCI

ÖNSÖZ

Tez çalışmamın her aşamasında bana rehberlik eden, desteklerini esirgemeyen, öğrencisi olmaktan onur duyduğum kıymetli hocam Doç. Dr. Türker EROL ve Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Müzik Bölümü hocalarıma, her zaman desteğini ve sevgisini derinden hissettiğim canım kızım Damla DANIŞMAN'a ve canım annem Suzan MEYANCI'ya sonsuz teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım..



İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	i
KISALTMALAR	v
TABLO LİSTESİ	vii
ÖZET.....	xi
ABSTRACT	xiii
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	3
1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	3
1.1. Eğitim	3
1.2. Özel Eğitim.....	5
1.2.1. Özel eğitim ve özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler	5
1.2.2. Tarihsel Süreçte Özel Eğitim.....	8
1.2.3. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin sınıflandırılması	9
1.2.3.1. Görme engelli bireyler	11
1.2.3.2. İşitme engelli bireyler	13
1.2.3.3. Konuşma ve dil bozukluğu olanlar bireyler.....	14
1.2.3.4. Bedensel yetersizliği ve süregelen hastalığı olan bireyler	16
1.2.3.5. Üstün zekâlı ve üstün yetenekli bireyler	17
1.2.3.6. Öğrenme güçlüğü gösterenler bireyler.....	19
1.2.3.7. Uyumsuz çocuklar (duygu ve davranış bozukluğu olan çocuklar).	20
1.2.3.8. Otizm spektrum bozukluğu gösteren bireyler.....	22
1.2.4. Özel Eğitimin Amacı ve İlkeleri.....	23
1.3. Müzik Eğitimi.....	25

1.4. Özel Eğitimde Müzik	27
1.4.1. Özel Müzik Öğretim Yöntemleri.....	31
1.4.1.1. Orff-Schulwerk Yaklaşımı.....	32
1.4.1.2. Kodály Yöntemi.....	33
1.4.1.3. Suzuki Yöntemi.....	33
1.4.1.4. Dalcroze Yöntemi	35
1.4.2. Özel Eğitimde Müzik Öğretmeni.....	36
1.4.3. Müziğe İlgi Duyan Özel Gereksinimli Bireyler ve Müzik Eğitimi	38
1.4.4. Müziğe İlgi Duyan Özel Gereksinimli Bireylerin Müzik Eğitimindeki Sorunları.....	41
1.4.4.1.Müziğe İlgi Duyan Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Alacakları Okullara Girişlerindeki Sorunlar.....	42
1.4.4.2. Müziğe İlgi Duyan Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Almak Üzere Girdikleri Okullarda Yaşadıkları Sorunlar	43
1.4.4.3. Yasal-Yönetmelik Sorunlar	45
1.5. Değerler Eğitimi	47
1.5.1. Değer Kavramı.....	47
1.5.2. Değerlerin Özellikleri	49
1.5.3. Değerlerin İşlevleri	49
1.5.4. Değerler Eğitimi	50
1.5.4.1. Değerler eğitiminin amacı ve önemi	52
1.5.4.2. Değerler eğitiminde ailenin, okulun ve öğretmenin yeri	53
İKİNCİ BÖLÜM	55
2. YÖNTEM.....	55
2.1. Yöntem	55
2.2. Araştırmanın Veri Toplama Kaynağı	55

2.3. Araştırmanın Veri Toplama Tekniği ve Analizi.....	56
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	59
3.BULGULAR.....	59
3.1. Birinci Alt Amaca Ait Bulgular	59
3.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	63
3.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular	69
3.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular	75
TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER	81
KAYNAKÇA	85
EKLER.....	101
Ek 1. I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf) Müzik Ders Kitabında Yer Alan Şarkılar ve Kodları	101
Ek 2: II. Kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Müzik Ders Kitabında Yer Alan Şarkılar ve Kodları	103
Ek 3: III. Kademe (9., 10., 11 ve 12. sınıf) Müzik Ders Kitabında Yer Alan Şarkılar ve Kodları.....	105
Ek 4: Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Eğitim Kitabında Geçen Şarkılar ve Kodları	107
ÖZ GEÇMİŞ.....	111



KISALTMALAR

EKPPS	: Engelli Kamu Personel Seçme Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEGEP	: Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
TDK	: Türk Dil Kurumu
TTKB	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu



TABLO LİSTESİ

Tablo 1. I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Özdenetim Değerleri (Dayı,Yılmaz, Koç, Karlıdağ 2020: 33-120).*	59
Tablo 2. I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Sevgi Değerleri (Dayı,Yılmaz, Koç, Karlıdağ 2020: 33-120).*	60
Tablo 3. I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Dostluk Değerleri (Dayı,Yılmaz, Koç, Karlıdağ 2020: 33-120).*	61
Tablo 4. I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Saygı Değerleri (Dayı,Yılmaz, Koç, Karlıdağ 2020 :97)*	61
Tablo 5. I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Adalet Değerleri (Dayı, Yılmaz, Koç, Karlıdağ 2020: 33-120).*	62
Tablo 6. I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Sorumluluk Değerleri (Dayı, Yılmaz, Koç, Karlıdağ 2020: 33-120).*	62
Tablo 7. I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Vatanseverlik Değerleri (Dayı, Yılmaz, Koç, Karlıdağ 2020: 33-120)*	63
Tablo 8. II. Kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Sevgi Değerleri (Dayı, Yılmaz, Koç, Karlıdağ 2020: 11-141).*	64
Tablo 9. II. Kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Saygı Değerleri (Dayı, Yılmaz, Koç, Karlıdağ 2020: 11-141).*	65
Tablo 10. II. Kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Sorumluluk Değerleri (Dayı, Yılmaz, Koç, Karlıdağ 2020: 11-141).*	66
Tablo 11. II. Kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Adalet Değerleri (Dayı, Yılmaz, Koç, Karlıdağ 2020: 11-141).*	67
Tablo 12. II. Kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Vatanseverlik Değerleri (Dayı, Yılmaz, Koç, Karlıdağ 2020: 11-141).*	67
Tablo 13. II. Kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Dostluk Değerleri (Dayı, Yılmaz, Koç, Karlıdağ 2020: 11-141).*	68

Tablo 14. II. Kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Özdenetim Değerleri (Dayı, Yılmaz, Koç, Karlıdağ 2020: 11-141).*	69
Tablo 15. III. Kademe (9., 10., 11 ve 12. sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Dostluk Değerleri (Dayı, Yılmaz, Koç, Karlıdağ 2020: 11-92).*	69
Tablo 16. III. Kademe (9., 10., 11 ve 12. sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Sevgi Değerleri (Dayı, Yılmaz, Koç, Karlıdağ 2020: 11-92).*	70
Tablo 17. III. Kademe (9., 10., 11 ve 12. sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Adalet Değerleri (Dayı, Yılmaz, Koç, Karlıdağ 2020: 11-92).*	72
Tablo 18. III. Kademe (9., 10., 11 ve 12. sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Sorumluluk Değerleri (Dayı, Yılmaz, Koç, Karlıdağ 2020: 11-92).*	72
Tablo 19. III. Kademe (9., 10., 11 ve 12. sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Vatanseverlik Değerleri (Dayı, Yılmaz, Koç, Karlıdağ 2020: 11-92).*	73
Tablo 20. III. Kademe (9., 10., 11 ve 12. sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Saygı Değerleri (Dayı, Yılmaz, Koç, Karlıdağ 2020: 11-92).*	74
Tablo 21. III. Kademe (9., 10., 11 ve 12. sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Sabır Değerleri (Dayı, Yılmaz, Koç, Karlıdağ 2020: 11-92).*	74
Tablo 22. Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Eğitim Kitabında Geçen Sorumluluk Değerleri (Göktürkler, Kaplan Coşgun Başar 2018: 2-111).*	75
Tablo 23. Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Eğitim Kitabında Geçen Sevgi Değerleri (Göktürkler, Kaplan Coşgun Başar 2018: 2-111).*	76
Tablo 24. Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Eğitim Kitabında Geçen Dostluk Değerleri (Göktürkler, Kaplan Coşgun Başar 2018: 2-111).*	77
Tablo 25. Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Eğitim Kitabında Geçen Özdenetim Değerleri (Göktürkler, Kaplan Coşgun Başar 2018: 2-111).*	78
Tablo 26. Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Eğitim Kitabında Geçen Vatanseverlik Değerleri (Göktürkler, Kaplan Coşgun Başar 2018: 2-111).*	78
Tablo 27. Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Eğitim Kitabında Geçen Sabır Değerleri (Göktürkler, Kaplan Coşgun Başar 2018: 2-111).*	79

Tablo 28. Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Eğitim Kitabında Geçen Adalet Değerleri (Göktürkler, Kaplan Coşgun Başar 2018: 2-111).*	80
--	----





ÖZET

Eğitim materyallerinin değerleri şekillendirme konusundaki önemi günümüz eğitim yaklaşımlarında giderek daha fazla vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, farklı eğitim kademelerindeki (İlkokul I. Kademe 1-4. sınıflar, Ortaokul II. Kademe 5-8. sınıflar, Lise III. Kademe 9-12. sınıflar) ve Özel Eğitim Meslek Okulunda okuyan hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik müzik derslerinde uygulanan değerler eğitiminin etkinliğini değerlendirmektir. Çalışmada, müzik ders kitaplarında yer alan şarkı sözlerinin kök değerleri nasıl temsil edildiği analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, sevgi, vatanseverlik ve dostluk gibi belirli kök değerlerin sıkça işlendiği; buna karşın dürüstlük, saygı ve yardımseverlik gibi önemli değerlerin neredeyse hiç temsil edilmediğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, müzik derslerinin, öğrencilerin ahlaki ve etik gelişimine daha kapsamlı bir katkı sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir. Eğitim politikası yapıcılar, eğitimciler, müzik öğretmenleri ve özel eğitim uzmanları, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için daha etkili ve kapsayıcı müzik eğitim programları geliştirmek üzere bu bulguları dikkate almasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Değerler, özel eğitim, müzik eğitimi.



ABSTRACT

The importance of educational materials in shaping values is increasingly emphasized in today's educational approaches. In this context, the purpose of the study is to evaluate the effectiveness of values education implemented in music classes for students with mild intellectual disabilities attending different educational levels (Primary School First Stage Grades 1-4, Middle School Second Stage Grades 5-8, High School Third Stage Grades 9-12) and in vocational special education high schools. In the study, it was analyzed how the root values of the lyrics in music textbooks were represented. The findings revealed that certain core values such as love, patriotism, and friendship are frequently addressed; however, significant values like honesty, respect, and altruism are almost entirely unrepresented. These results indicate that music lessons need to be restructured to provide a more comprehensive contribution to the moral and ethical development of students. It is suggested that education policymakers, educators, music teachers, and special education experts consider these findings to develop more effective and inclusive music education programs for students with mild intellectual disabilities.

Keywords: Values, special education, music education.



GİRİŞ

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. sınıf), II. Kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf), III. Kademe (9, 10, 11 ve 12. sınıf) ve Özel Eğitim Meslek okulunda okuyan hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik müzik derslerinde uygulanan değerler eğitiminin etkinliğini incelemektir. Çalışmada, eğitimciler, müzik öğretmenleri ve özel eğitim uzmanlarına, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitimine yönelik daha kapsamlı ve etkili müzik programları geliştirebilmek için gerekli bilgi ve anlayışı sağlamayı hedeflenmektedir.

Alt Amaçlar

Çalışmada I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. sınıf), II. Kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf), III. Kademe (9, 10, 11 ve 12. sınıf) ve Meslek Liseleri Müzik ders kitabında geçen kök değerlere odaklanılmış ve aşağıda sıralanan alt problemlerle konu incelenmiştir.

1. I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. sınıf) Müzik ders kitabında geçen kök değerler nelerdir?
2. II. Kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Müzik ders kitabında geçen kök değerler nelerdir?
3. III. Kademe (9, 10, 11 ve 12. sınıf) Müzik ders kitabında geçen kök değerler nelerdir?
4. Özel Eğitim Meslek okulu ders kitabında geçen kök değerler nelerdir?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada konuya paralel olarak bazı noktalardan sınırlandırılmıştır. Bu sınırlandırmalar aşağıda verilmiştir;

1. Çalışma Millî Eğitim Bakanlığı 2023-2024 eğitim ve öğretim döneminde hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin işlemiş olduğu I. Kademe (1, 2, 3

ve 4. sınıf), II. Kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf), III. Kademe (9, 10, 11 ve 12. sınıf) ve Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik ders kitabı ile sınırlıdır.

2. Çalışma Millî Eğitim Bakanlığı 2023-2024 eğitim ve öğretim döneminde hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin işlemiş olduğu I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. sınıf), II. Kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf), III. Kademe (9, 10, 11 ve 12. sınıf) ve Özel Eğitim Meslek Okulu ders kitabında yer alan kök değerlerin incelemesi ile sınırlıdır.



BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Eğitim

Eğitim, insan yaşamının temel bir unsuru olarak kabul edilmektedir. İnsanlar doğdukları anda çevrelerindeki dünya hakkında bilgi edinmeye başlarlar ve bu bilgiyi anlamlandırmak, organize etmek ve kullanmak için eğitim süreçleri geliştirirler. Bu nedenle, eğitim insanların düşünme yeteneklerini geliştirir, becerilerini artırır ve toplumsal değerleri öğretir. Bireylerin potansiyellerini maksimize etmelerini sağlayan bir araç olarak işlev gören eğitim, toplumların da ilerlemesine ve gelişmesine katkı sağlar. İnsanlar yaşamları boyunca sürekli olarak eğitimle şekillenirler ve bu süreç, anlamlı bir yaşamın temelini oluşturur.

İnsanoğlu yaşamın ilk anından itibaren süren yolculuğunda sürekli olarak gördüğü, duyduğu şeyleri anlamlı kılma çabası içerisine girmiştir. Eğitim bu anlamlı kılma sürecinin kurgulanarak oluşturulmak istenen sistemi olarak kabul edilebilmektedir (Dönmez 2018: 12). Eğitim günlük hayatımızda karşımıza sıkça çıkan bir kelimedir. Anlamı kültürden kültürlere değişiklik gösteren eğitim kavramına, farklı bakış açılarından yaklaşılmış; bu sebeple eğitim tanımı modern çağa ulaşan süreç içerisinde kavramsal açıdan değişiklikler göstermiştir.

Eğitim; yaşam boyu devam eden, sonucunda davranışlarda değişiklik gözlemlenen bir olgudur. Eğitimin amacı bireye düşünme eylemini nasıl gerçekleştireceğini öğretmektir (Şimşek 2010: 5). Eğitim; ilk insanla var olan, önemini hiçbir zaman kaybetmeyen ve dönemlerin sosyal özellikleri ile paralellik gösterecek şekilde farklı tanılandırılmıştır. İslam bilginleri eğitimi, insanı olumsuz duygularından arındıran ve yüce ahlaka ulaştıran boyutlarıyla ele almıştır. Eflatun eğitimi insana en iyi olgunluk vermek olarak ifade ederken, Kant insanın tabiatında bulunan gizli bütün kabiliyetlerin geliştirilmesi olarak ifade etmiştir. Yine Kant konuya farklı bir boyut getirerek, insanın insan olabilmesi için eğitilmesinin şart olduğunu ileri sürmüştür. J.J. Rousseau eğitimi, insanın yaratılışıyla sahip olmadığı

ve bireyin yetişkinler aracılığıyla öğrendiği her şey olarak ifade etmiştir. Bununla birlikte J.J. Rousseau eğitimi insan yapmak sanatı olarak da ifade etmiştir. E. Durkheim eğitimi; sosyal olmayan nesli sosyalleştirmek olarak tanımlarken, Aristo eğitimin ahlaki becerileri kazandıran bir araç olduğunu söylemiştir. Çiçero eğitime insan zihnini disipline etme görevi yüklerken, Descartes bireyin zihnini kullanmayı öğrenmesinin eğitim ile sağlanabileceğini ileri sürmüştür (Töremen 2010: 25). Eğitim, yaşamın her anında var olan ve tüm yaşam boyu süren deneyimlerin bütününe temsil eder, bu nedenle sınırlı bir zaman veya mekâna sıkıştırılamaz; herhangi bir deneyim, bilinçli veya tesadüfi olsun, eğitim sürecinin bir parçasıdır, çünkü her tecrübe öğrenmeyi destekler. Eğitim, kültürel değerleri yansıtarak bireylerin topluma uyum sağlama ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarma amacını taşır, bu nedenle yaşam boyu devam eden bir gelişim sürecini ifade eder.

Eğitim bireylerin belirli hedefler doğrultusunda yetiştirilme sürecidir. Bu süreç sırasında bireyde kazandığı beceri, bilgi, tutum ve değerler nedeniyle farklılaşma gözlemlenir. Okullar, eğitim sürecinin önemli bir kısmını oluştursa da eğitimin yalnızca okullarda gerçekleştiğini söylemek mümkün değildir. Eğitim, bireylerin oluşturdukları çeşitli gruplar içerisinde kendisine yer bulur. Eğitim bir süreçtir ve bu sürecin sonunda davranış değişikliği gözlemlenir. Bireylerin bilgileri, amaçları, ahlaki tutumları eğitim aracılığıyla değişmektedir. Eğitim ayrıca toplum normlarının ve inançlarının öğrenilmesini sağlayan sosyal süreçlerin de tümüdür. Eğitim aracılığıyla bireyler sahip oldukları yetenek ve becerileri geliştirirler veya topluma yararlı olabilecek yeni yetenek ve becerilere sahip olurlar (Fidan 1997: 21).

Eğitim; yaşam boyu devam eden, belirli bir mekânla sınırlandırılmayan, bireylere yeni davranış biçimleri öğreten ya da var olan davranış biçimlerini geliştiren süreçlerin toplamıdır (Yılmaz 2015: 24). İnsan davranışlarının özüne inildiğinde bunların bir kısmının doğuştan getirilen davranışlar olduğunu bir kısmının da sonradan öğrenilen davranışlar olduğu ifade edilmiştir (Kale 2010: 3). Eğitim bireylerin sonradan öğrenilen davranışları üzerine etki gösterirken, doğumundan itibaren öğrendiği davranışların da şekillendirilmesi olarak görülmektedir.

Eğitim, birey veya toplumları iyi bir yaşama ulaştıran; beceri, bilgi ve değerleri sonraki nesillere aktaran ve yaşantılar yoluyla insanların davranışlarını değiştiren planlı bir süreçtir. Eğitimin, birbirleriyle sürekli bir ilişki içerisinde olan; öğrenci, öğretmen ve müfredat gibi üç temel unsuru vardır. Eğitimin; toplumun kalkınmasını sağlayacak şeyleri üretmek, var olan değerlerin yok olmasını engellemek, geçmiş ve şimdiki değerleri bütünleştirmek gibi görevleri vardır (Harmandar 2004: 147).

Eğitim, hayatın doğumdan başlayarak ölüme kadar devam eden kapsamlı bir süreçtir. Bu süreçte her deneyim, her gözlem eğitimin bir parçasıdır. Eğitim, bazen planlı bir şekilde tasarlanırken, bazen de plansız olarak gerçekleşebilir. İstedikimiz ve istemedikimiz şeyleri öğrenme fırsatı sunar. Eğitimin en temel amacı, bireyleri topluma yarar sağlayan, bilinçli ve sorumlu bireyler olarak yetiştirmektir. Bu nedenle eğitim, sadece bireylerin bilgi ve beceri kazanmasını değil, aynı zamanda etik değerler, sosyal sorumluluk ve insanlık duygusu gibi önemli unsurları da içermelidir. Bu sayede eğitim, toplumun gelişimine ve iyileşmesine katkı sağlar, bireylerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olur.

1.2. Özel Eğitim

Özel eğitim, farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip bireylerin gereksinimlerini karşılamak amacıyla tasarlanmış özelleştirilmiş bir öğrenme yaklaşımını ifade eder. Bu eğitim, zihinsel, fiziksel veya duygusal farklılıkları olan bireylerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmayı hedefler ve onlara daha fazla destek ve rehberlik sunar. Özel eğitim, her bireyin benzersiz ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayarak toplumsal dahil edilme ve eşitlik ilkelerine dayanmaktadır.

1.2.1. Özel eğitim ve özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler

Tarihçesine bakıldığında milattan öncesine kadar dayanmakta olan özel eğitim, günümüzde de giderek artan bir öneme sahiptir. Özel bireyler, tarih boyunca formal veya informal bir şekilde eğitim görmüş ve toplumla kaynaşmaları hedeflenmiştir. Ataman'a göre özel eğitim; genelden farklı, bakım hizmetlerine ihtiyaç duyan, üstün becerilere sahip bireylerin yeteneklerini ve becerilerini

geliştiren, engele dönüşme ihtimali olan yetersizlikleri kontrol altına alan, özel bireylerin kendilerine yetebilmelerini ve toplumla entegrasyonlarını sağlamakla beraber; özgür ve yeni şeyler var edebilen bireyler olabilmeleri için gerekli becerileri kazandıran eğitimidir (2003: 24).

Özçelik'e göre özel eğitim; rehberlik, iyileştirici eğitim ve rehabilitasyonu içerisinde barındıran bir ağıdır (1987: 41). Başka bir tanımda özel eğitim; akranlarından önemli ölçüde farklılık gösteren bireylere, bireysel olarak hazırlanmış ve bireyin kendi kendisine yetebilme ihtimalini en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen eğitim olarak tanımlanmıştır (Canöz 2009: 17). Belirli kanun ve yönetmeliklerde özel bireylerden bahsedilmiş; onların eğitim hakları, tanınmaları, tanımlanmaları ve gruplandırılmalarıyla ilgili birçok maddeye yer verilmiştir. 1961 anayasası 50. maddesi devleti, özel bireylerin topluma faydalı bireyler olmalarını sağlayacak önlemleri almakta sorumlu tutar. Ancak 1961 anayasasında, 50. madde dışında özel bireyleri işaret eden başka bir madde bulunmamaktadır. 1961 anayasası sonrasında yürürlüğe giren yönetmeliklerde özel bireyler 1961 anayasasında yer almayan bir biçimde detaylı olarak ele alınmış, tanımlanmış ve gruplandırılmıştır. 2018 yılına gelindiğinde, 30471 sayılı özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde özel eğitim; var olan özellikleri sebebiyle yaşlılarından belirgin oranda farklılık gözlemlenen çocukların, akademik ve toplumsal gereksinimlerini sağlamak için oluşturulan programlar ve uzman kişilerce, doğru ortamda gerçekleştirilen eğitimidir şeklinde tanımlanmıştır (MEB 2018: 6). Özel bireylerin tanımlanması ve gruplandırılması bilimsel gelişmeler ve engel durumlarının birbirlerinden ayrılması sebebiyle tarih boyunca farklılık göstermiştir. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarla ilgili bir tanımda; fiziksel, zihinsel, duygusal ve toplumsal durumlarının getirdiği farklılıklar sebebiyle yeterli eğitim alamayan çocuk ifadelerini kullanılmıştır.

Sandall ve Schwartz'e göre özel bireyler; belirli nedenler sonucu, eğitiminde zorluk yaşayan ve bunun sonucu uzmanların destekleyici eğitimine ihtiyaç duyan çocuklardır (2014: 215). Katılımcısı olduğu genel eğitim ya da normal eğitim hizmetleri neticesinde kapasitesi ölçüsünde gelişim gösteremeyen, özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan çocuk, özel eğitime muhtaç bireydir (Özçelik 1987: 42). Başka bir tanımda özel bireyler; ortalama veya normal olarak kabul edilen

çocuklardan fiziksel, bilişsel, duygusal, sosyal ve iletişim becerileri yönünden farklılık gösteren; okul yaşantılarında uyarlama ya da özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan çocuk özel eğitime muhtaç çocuktur (Kirk 2017: 122). Bilir'e göre; bireyin gündelik işlerini yerine getirmesini engelleyen, sosyal hayata tam anlamıyla katılım göstermesini engelleyen kalıcı dezavantajlara özür denilmektedir (1986: 94).

Özel eğitim, farklı öğrenci ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan özelleştirilmiş bir eğitim yaklaşımını temsil eder. Bu özel eğitim hedefleri, öğrencilerin akademik, duygusal, sosyal ve yaşam becerilerini geliştirmeyi içerir. Ayrıca, özel eğitim, bireylerin topluma dahil edilmesini ve en iyi potansiyellerini gerçekleştirmelerini teşvik eder. Enç, Çağlar ve Özsoy'a göre özel eğitim; beden, biliş, duygusal ve sosyal gelişim özellikleri açısından normal akranlarından farklılık gösteren çocukların eğitim ve öğretimlerini içeren çalışmalarının tümüdür (1981: 52). Ataman'na göre ise özel eğitimde amaç; yalnızca okuma-yazmanın öğretilmesi değil bireyin topluma entegrasyonunu sağlayacak kabiliyetleri belirleyerek, kişisel gelişimini hedeflemektir (2003:17).

1983 yılında çıkarılan 2828 numaralı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu'nda muhtaç sakat tanımı içerisinde özel bireylere yer verilmiştir. Kanunda fiziksel, bilişsel ve psikolojik durumlarında işlev kaybına sebebiyet veren uzuv eksikliği veya hasarı sebebiyle günlük hayatın gereklerini karşılayamayacak olmakla beraber özel ilgiye ihtiyaç duyan kişiler için muhtaç sakat ifadesi kullanılmıştır (1983: 58). Bu tanım, günümüzde yapılan özel birey tanımlarına oldukça yakın olsa da ilerleyen yıllarda özel birey tanımı farklı şekillerde karşımıza çıkmıştır. 2018 yılında yayımlanan 30471 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel ihtiyacı olan bireyler; bazı özellikleri sebebiyle, yaşitlarından belirgin farklılıkları olan birey olarak tanımlanmıştır (MEB 2018: 6).

Özetle özel eğitime muhtaç birey; doğum öncesi, sırası ve sonrasında gerçekleşen belirli durumlar ve zorluklar sonucu yaşadığı zedelenme, sapma ve yetersizliklerden dolayı bir veya birden fazla gelişim alanında akranlarından anlamlı ölçüde farklılık gösteren bireylerdir. Özel eğitim ise; özel eğitime muhtaç bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda belirli bir plan çerçevesinde, uygun koşul ve ortamda,

uzman kişilerce eğitilip topluma kazandırılması ve kaynaştırılmasını hedefleyen bir bütünü içerisinde barındırır.

1.2.2. Tarihsel Süreçte Özel Eğitim

Zihinsel engellilikle ilgili ilk yazılı kaynaklar 16. yüzyıla ait olsa da arkeolojik kazılar, özel eğitimin tarihinin çok eskiye dayandığını göstermektedir. İlk kabileler zihinsel ve bedensel engelli olmanın utanılması gereken bir durum olduğunu düşünmüş ve engelli bireylere korkuyla yaklaşmıştır.

Antik Yunan’da çocuklar, halkın malı sayıldığı için bir komisyon tarafından incelenmiş ve sakatlığı olan çocuklar öldürülmüş ya da ölüme terk edilmiştir. Aristo ve Plato özel bireylere karşı olumsuz bir tavır sergilemişler, hatta yaşamamaları gerektiğini söylemişlerdir. Rönesans sonucu özgür düşüncenin gelişmesi ve insanın yapısının merak edilip sorgulanmasıyla zihinsel engelliler üzerinde araştırmalar yapılmıştır. Bu dönemde Paracelsus adlı bir doktor zihin engeli ile akıl hastalığını ayıran bir tanım yapmıştır. Yapılan araştırmalara rağmen bu dönemde engelli bireyler boş depolar, manastırlar ve düşkünler evi gibi yerlerde yaşamlarını sürdürmüşlerdir (Brody 2020: 47).

Zihinsel engelli bireylerin, sistemli bir biçimde incelenmesine ve tedavi edilmeye çalışılmasına 19. yüzyılda başlanmıştır. Zihinsel engelli bireyler, bu dönemde tanımlanmış ve sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Langdon Down bu dönemde yaptığı incelemelerle, down sendromlu bireyleri detaylıca tanımlamıştır. 19. yüzyılın sonlarına doğru Jean-Marc Gaspard Itard adlı bir hekimin ormanda bulduğu bir çocuğu eğitmeye çalışmasıyla da özel bireylerin eğitimleri adına ilk adım atılmıştır (Sucuoğlu 2013: 32) . Jean-Marc Gaspard Itard ormanda ölmek üzereyken bulduğu ve daha sonradan Victor adını verdiği zeka geriliği olan bir çocuğu eğitmeye çalışmıştır. Verdiği eğitimle Jean Marc Gaspard Itard çocuğa; yürüme, yeme içme, başkalarıyla iletişim kurmayı öğretmiştir. Jean-Marc Gaspard Itard’ın eğitimin hedeflediği beş madde vardır. Bunlar; çocuğun sosyal hayatla ilgilenmesini sağlamak, sinirsel duyarlılığı uyarmak, sahip olduğu düşüncelerini genişletmek, konuşmasını sağlamak ve basit zihinsel işler için alıştırma yapması sağlamaktır (Cavkaytar, Diken 2007: 172).

Türkler İslamiyet'i kabul ettikten sonra açtıkları Bimarhanelerle engelli bireyleri tedavi etmeyi amaçlamıştır. Tolun oğlu Ahmet'in, 872 yılında Mısır Fustat'ta açtığı bimarhane akıl hastalarına hizmet vermiştir. Selçuklular döneminde açılan Bimarhaneler, Osmanlı döneminde de faaliyetlerine devam etmiştir. Osmanlı devletinde engelli bireyler gözetilmiş ve onurlu bireyler olarak yaşamlarını sürdürmeleri sağlanmıştır. Osmanlı Devleti döneminde Enderun vakıflarında, dünyanın ilk sistemli üstün yetenekliler eğitim faaliyetleri hayata geçirilmiştir. Enderunlar Mekteplerinde; sistemli bir seçim, eğitim ve istihdam vardır. 1889 yılında Sultan Ahmet döneminde, Grati Efendi öncülüğünde ticaret mektebinin bir kısmında işitme engelliler için bir okul açılmıştır. Bir yıl sonra aynı okula, görme engellilerin eğitildiği bir kısım eklenmiştir. Uzun yıllar eğitim faaliyetlerine devam eden bu kurum 1919 yılında kapatılmıştır. 1921 yılında İzmir'de Sağır –Dilsiz ve Körler Okulu kurulmuş ve 1924 yılında, sağlık bakanlığına devredilmiştir. 1950 yılına gelindiğinde Sağır-Dilsiz ve Körler Okulu, milli eğitime devredilmiştir. Bu durum; özel eğitim hizmetlerinin, bir sağlık sorunundan çok bir eğitim mevzusu olduğunu göstermektedir. Yine aynı yıl içerisinde, Mithan Enç öncülüğünde Altı Nokta Körler Eğitim ve Kalkındırma Derneği kurulmuştur (Baykoç, Dönmez, Şahin 2017: 271).

Türkiye'de 1952-1953 akademik yılında Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde ilk kez özel eğitim öğretmeni yetiştirmek için eğitime başlanmıştır. Bu iki yıllık yükseköğretim programına katılım için en az üç yıl ilkokul öğretmenliği yapmak şart koşulmuştur (Özsoy, Özyürek, Eripek 1997: 45). Ülkemizde 1949 yılında çıkarılan 5387 sayılı (Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkındaki Kanun, 1949)'dan başlayarak birçok kanun ve yönetmelikle özel bireylerin tanınması, tanımlanması ve eğitim hakları adına önemli adımlar atılmıştır. Özel eğitim hizmetlerine verilen önem gün geçtikçe artmaktadır.

1.2.3. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin sınıflandırılması

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler; farklı kişiler tarafından farklı şekillerde gruplandırılmıştır. Genel olarak, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin sınıflandırılması şu şekildedir:

- Görme özürlüler,

- Konuşma özürlüler,
- İşitme özürlüler,
- Bedensel yetersizliği ve süreğen hastalığı olanlar,
- Geri zekâlı çocuklar,
- Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekliler,
- Öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar
- Uyumsuz çocuklar (Enç, Çağlar, Özsoy 1981: 47).

Bilir ise engel durumlarını:

- Lokomotor özürlüler,
- İletişime ait özürlüler,
- Vizüel (görme) özürlüler,
- Sistem hastalıkları,
- Emosyonel(duyumsal) özürlüler,
- Zihinsel özürlüler,
- Engellemesi güç olan özürlüler,
- Gözle görünmeyen özürlüler olarak gruplandırmıştır (1986: 94).

Sucuoğlu özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri şu şekilde sınıflandırmıştır; görme yetersizliği olan çocuklar, işitme yetersizliği olan çocuklar, bedensel engeli olan çocuklar, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar, dil ve konuşma problemi olan çocuklar, duygusal davranışsal bozukluğu olan çocuklar, otistik çocuklar, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar, zihinsel yetersizliği olan çocuklar, üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar (2006: 85).

Kılıçoğlu, özel gereksinimli bireyleri; ağır düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan bireyler, orta düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan bireyler, hafif düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan bireyler, dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler, özel öğrenme güçlüğü olan bireyler, sosyal uyum güçlüğü olan

bireyler, duygusal uyum güçlüğü olan bireyler, işitme yetersizliği olan bireyler, görme yetersizliği olan bireyler, ortopedik yetersizliği olan bireyler, otizmlili bireyler, okuma sorunları olan bireyler, üstün ve özel yetenekli bireyler, klinik bakıma gereksinimi nedeniyle öğrenme yetersizliği olan bireyler, sinir sisteminin zedelenmesi ile ortaya çıkan yetersizliklere sahip bireyler, birden fazla alanda yetersizliğe sahip bireyler ve süregen hastalığı olan bireyler olarak sınıflandırmıştır (2007: 54).

Yukarıda da görüldüğü gibi özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler, genellikle bireysel öğrenme ihtiyaçlarına ve yetenek seviyelerine göre sınıflandırılır. Bu sınıflandırmalar, bireylerin özel gereksinimlerini karşılamak için daha iyi bir eğitim stratejisi geliştirmeye yardımcı olur. Örneğin, öğrencilerin zihinsel yetenekleri, duygusal davranışları, fiziksel engelleri veya dil becerileri gibi faktörlere dayalı olarak sınıflandırılabilirler. Bu sınıflandırmalar, bireylere daha etkili ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sağlamak için eğitimciler ve uzmanlar tarafından kullanılır.

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyleri, Ersoy ve Avcı ise sekiz ana başlıkta ele almıştır. Bunlar; görme engelliler, işitme engelliler, konuşma ve dil bozuklukları, bedensel yetersizliği ve süregen hastalığı olanlar, üstün zekâlı ve üstün yetenekliler, zekâ geriliği olanlar, öğrenme güçlüğü gösterenler ve uyumsuz çocuklardır (2001: 15). Çalışmanın bu kısmında, genel olarak bu gruplandırmadan yararlanıp bunlara ek olarak otizm spektrum bozukluğu olan bireylere de ayrıca değinilecektir.

1.2.3.1. Görme engelli bireyler

Görme engelli bireyler, toplumun önemli bir parçasını oluşturan ve özel bir eğitim ve destek gerektiren bir grup bireyi temsil eder. Görme engeli, görsel bilgiyi edinme ve çevresel etkileşimde bulunma yeteneklerini kısıtlayabilir. Ancak, bu bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmelerini sağlayabilmek için eğitim, teknoloji ve toplumsal destek önemli bir rol oynamaktadır.

2018 yılında çıkarılan (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018) içeriğinde görme kaybı sebebiyle özel eğitime ihtiyaç duyan bir bireyin görme yetisinin bir kısmını veya tamamını kaybetmiş olması gerektiği belirtilmektedir. Edinsel görme

engelli bireylerin çoğunluğu kısmen görebilmektedir. Görme engeliyle dünyaya gelen bireylerin ise büyük bir çoğunluğu hiçbir görme yetisine sahip değildir (Bülbül 2010: 57).

Kılıçoğlu, görme duyusunu kaybetmesi sonucu eğitim hayatı ve günlük yaşantısı istenilmedik şekilde etkilenen kişilere görme yetersizliği olan birey demıştır (2007: 36). Başka bir tanımda; “gerekli bütün düzeltmeler yapıldıktan sonra iyi gören gözünde olağan görme gücünün en fazla yirmide biri bulunan ve görüş açısı yirmi dereceyi geçmeyenlere kör denilmektedir” şeklinde ifade edilmiştir (Enç, Çağlar, Özsoy 1981: 55).

Görme engelli bireylerin, engelleri sebebiyle zekâ geriliği belirtileri gösterdiğini söylemek doğru değildir. Görme engelli bireyler, soyut kavramları tanımlamada başarı gösterememektedirler. Bu durumun temel nedeni olarak eğitim hayatlarının uygun olmaması gösterilebilmektedir (Küçük 2016: 114). Demir ve Şen’e göre ise görme engeli, dil gelişimi üzerinde olumsuz etkilerden ziyade olumlu etkilere sahiptir (2009: 27). Çünkü görme bozukluğuna sahip olan bireyler, akranlarına göre daha çok konuşma eğilimi göstermektedir. Bireyin görme duyusunun ne kadarını kullanabildiği, eğitimi açısından oldukça önemlidir. Bu bilgi ışığında, bireyin engel durumunun boyutuna göre; eğitimin yapılacağı ortam, eğitimde kullanılacak yöntem teknik ve kullanılan materyaller değişiklik gösterecektir (Baykoç Dönmez 2017: 58).

Görme engelli bireylerin yaşam kalitesini artırmak ve topluma daha fazla katkıda bulunmalarını sağlamak, eğitim kurumları, hükümetler ve toplumun genel olarak üzerine düşen sorumlulukları içerir. Sesli kitaplar, özel eğitim programları, rehber köpekler ve teknolojik gelişmeler gibi kaynaklar, görme engelli bireylerin eğitim, istihdam ve sosyal etkileşim alanlarında daha fazla bağımsızlık kazanmalarına yardımcı olabilir. Görme engelli bireylerin ihtiyaçlarına duyarlı yaklaşımlar benimsemek, daha kapsayıcı bir toplum oluşturmak için önemli bir adım olacaktır.

1.2.3.2. İşitme engelli bireyler

İşitme engelli bireyler, işitme yetilerindeki kısıtlamalar nedeniyle özel bir dikkat ve destek gerektiren önemli bir toplumsal grup oluştururlar. İşitme kaybı, iletişim, eğitim ve sosyal etkileşim alanlarında zorluklar yaşanmasına neden olabilir. Ancak, işitme engelli bireylerin yaşamlarını zenginleştirmek ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için çeşitli yöntemler, teknolojiler ve toplumsal destek sistemleri mevcuttur. İşitme engelli bireylerin duygu, düşünce ve yeteneklerini daha iyi anlamak ve onların ihtiyaçlarına daha duyarlı bir toplum oluşturmak için çaba sarf edilmelidir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (2018) göre işitme engelli birey tanımı; işitme duyusunun bir kısmını ya da tamamını kaybetmesi sebebiyle özel eğitime muhtaç olan birey olarak yapılmıştır. İşitme engeli, en hafif düzeyden en ileri düzeye kadar farklılaşan bir durumdur. Bu problem sonucu çocuğun akranlarından geride kalması, özel eğitime ihtiyaç duymasına neden olmaktadır (Bal 1986: 82).

İşitme engelli bireylerin eğitimi, onların yaşamlarını şekillendiren temel bir unsurdur. İşitme kaybına sahip olan bu bireyler, iletişim ve eğitim alanlarında özel ihtiyaçlara sahiptirler. İşitme engelli bireylerin eğitimi, onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmayı amaçlarken aynı zamanda toplumsal dahil edilme ve bağımsızlık hedeflerini destekler. Bu bağlamda, işitme engelli bireylerin eğitimi, dikkat ve özen gerektiren bir alan olarak büyük önem taşır.

İşitme, bireyin dil gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. İşitme engelli bireyler, bu sebeple dil gelişiminde sorunlar yaşarlar. Bunun sonucu olarak da, çevresiyle iletişim kurmakta ve etkileşimde bulunmakta zorlanırlar. İletişim problemleri sebebiyle akranlarının ulaştığı deneyim ve yaşantılara ulaşmakta güçlük çekerler (Akçamete, Gürgür 2015: 447). İşitme engelli bireylerde sosyal ve duygusal gelişimlerinde engelleri sebebiyle bazı aksaklıklar görülür. Bu durum bireyi olumsuz yönde etkiler, özgüveninin azalmasına ve kendini dışlanmış hissetmesine neden olur (Sevinç 2004: 381).

Bu bireylerin kelime hazineleri dardır. İletişim kurma konusunda çekingendirler ve yüksek sesle konuşur. Zihinsel olarak akranlarından farklılık

göstermeseler bile yaşadıkları bu durum onları sosyal, akademik ve iletişim becerileri gibi konularda sorunlar yaşamasına sebep olur. İşitme engeline sahip bir bireyin olduğu eğitim ortamlarında; mümkün olduğunca görsel materyallere yer verilmeli, konuşmacının yüzü seçilebilecek şekilde aydınlık olmalı, eğitimci yanlış anlamalara fırsat vermeyecek sade bir dil kullanmaya dikkat etmelidir (Sucuoğlu 2006: 102). Karasu ve Girgin'e göre; eğitim ortamlarında işitme cihazlarından yararlanamayan işitme engelli bireylerin akademik başarıları buna bağlı olarak olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu sebeple işitme yetersizliği olan bireylerin, işitme cihazları kullanarak eğitim faaliyetlerine daha etkin katılımları sağlanmalıdır (2007: 471).

Özel eğitim programları, işitme cihazları, işaret dilinin öğrenimi ve öğretmenlerin bu özel ihtiyaçları karşılayacak şekilde yetiştirilmesi gibi kaynaklarla desteklenmelidir. Ayrıca, toplumun işitme engelli bireylere karşı daha fazla farkındalık geliştirmesi ve onların ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde davranması da gereklidir. İşitme engelli bireylerin eğitimi, onların topluma aktif katılımını sağlamak ve kendi potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olmak için vazgeçilmez bir rol oynar. Bu bireylerin eğitimine verilen destek, daha kapsayıcı bir toplumun inşası için kritik bir adımdır.

1.2.3.3. Konuşma ve dil bozukluğu olanlar bireyler

Konuşma ve dil bozukluğu yaşayan bireylerin eğitimi, toplumun önemli bir kesimini etkileyen bir konudur. Bu bireyler, konuşma ve dil yeteneklerindeki kısıtlamalar nedeniyle iletişim, öğrenme ve toplumsal katılım açısından özel ihtiyaçlara sahiptirler. Konuşma terapistleri, öğretmenler ve uzmanlar, bu bireylerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olmak ve daha etkili bir iletişim kurmalarını sağlamak için çeşitli yöntemler ve stratejiler geliştirmektedirler. Konuşma ve dil bozukluğu yaşayan bireylerin eğitimi, toplumun her bireyin eşit fırsatlara sahip olma hakkını vurgulayan kapsayıcı bir eğitim sisteminin önemli bir parçasını oluşturur.

Konuşma ve dil bozuklukları, ilk çocukluk döneminde ifade edici dil ve alıcı dilde meydana gelen yetersizliklerle ortaya çıkar. Dil bozukluklarına rastlanma sıklığı %3-8 arasında olmakla beraber, erkeklerde görülme sıklığı kadınlara nazaran

daha yüksektir (Mukaddes, Ercan 2018: 72). Sucuoğlu, konuşma ve dil bozukluğu olan bireyleri; yaşadıkları dil veya konuşma sorunları sebebiyle, akademik başarıları olumsuz şekilde etkilenen bireyler olarak ifade etmiştir (2006: 16). Kılıçoğlu'na göre ise; konuşma bozukluğuna sahip bireylerin okuma güçlüğüyle beraber ortaya çıkan sorunları, öğrenme güçlükleriyle devam etmektedir (2007: 19).

Turan ve Gül Akoğlu'na göre solunum, seslenme ve artikülasyonun birinde ya da birkaçında görülen bozukluklara konuşma bozukluğu denilmektedir (2017: 339). Maviş'e göre ise dil; bireylerin fikir ve düşüncelerini aktarmalarını sağlayan iletileri ve buna yanıt olarak verilen keyfi göstergeleri bünyesinde barındırır. Kimi çocuklar sözcük oluşturmada, kimi çocuklar oluşturdıkları sözcükleri bağlamada, kimi çocuklar ise dil kullanma becerilerinde sorunlar yaşamaktadır. Konuşma ve dil bozukluğuna sahip bireyler, homojen bir grup oluşturmaktadır ancak konuşma ve dil bozukluğuna yol açabilecek sebeplerin çoğu bilinmemektedir (2015: 87).

Biyolojik, genetik ve çevresel nedenlerin konuşma ve dil bozuklukları üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Örselenme, ihmal, yeterli beslenememe, çocuğun model alacak akran bulamaması sebebiyle yaşadığı yalnızlık gibi çevresel etkenler; konuşma ve dil bozukluğuna neden olabilmektedir. Bireyin sahip olduğu zihinsel engeller de konuşma ve dil bozukluklarına, çoğu zaman neden olmaktadır. Ayrıca otizm gibi merkezi sinir sistemini ilgilendiren yetersizliklere sahip bireylerde de yoğun olarak konuşma ve dil bozuklukları gözlemlenir. Sayılan bu faktörler bireylerde konuşma ve dil bozukluklarının, bilinen biyolojik etmenleri olarak sayılabilmektedir (Acarlar 2018: 173).

Konuşma ve dil bozukluğu yaşayan bireylerin eğitimi, erken teşhis, kişiselleştirilmiş terapi, özel eğitim programları ve ailelerin desteği gibi çok çeşitli kaynaklarla desteklenmelidir. Bu bireyler, iletişim yeteneklerini geliştirerek, öğrenme süreçlerini iyileştirerek ve toplumsal etkileşimde daha fazla kendilerini ifade ederek daha bağımsız bir yaşam sürdürebilirler. Ayrıca, toplumun bu bireylere karşı anlayışlı ve destekleyici bir tutum benimsemesi ve ayrımcılığı önlemesi de önemlidir. Konuşma ve dil bozukluğu yaşayan bireylerin eğitimi, daha kapsayıcı bir toplum oluşturma bir parçası olarak değerlidir ve bu bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktadır.

1.2.3.4. Bedensel yetersizliği ve süreğen hastalığı olan bireyler

Bedensel yetersizlikleri veya süreğen hastalıkları olan bireylerin eğitimi, toplumun her kesimini kapsayan bir sorumluluk gerektirir. Bu bireyler, fiziksel zorluklar veya sağlık sorunları nedeniyle özel ihtiyaçlara sahiptirler ve eğitimleri bu ihtiyaçları karşılayacak şekilde düzenlenmelidir. Bu bağlamda, bedensel yetersizlikleri ve süreğen hastalıkları olan bireylerin eğitimi, onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmayı amaçlarken aynı zamanda topluma tam katılımlarını destekler. Bu eğitim, kapsayıcı bir toplumun oluşturulmasında kritik bir rol oynar.

Doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrasında; çeşitli nedenler sebebiyle, bireylerde ortopedik yetersizlikler meydana gelebilir. Bazı durumlarda, bu yetersizliklere süreğen hastalıklar da eşlik edebilmektedir. Bedensel yetersizlikler; farklı niteliklere sahip olmakla birlikte, sınıflandırılma yapılırken meydana geldiği bölge de göz önünde bulundurulmaktadır. Bedensel yetersizlikler; nöromotor bozukluklar, dejeneratif bozukluklar ve kas iskelet sistemi bozuklukları olmak üzere üç ana başlık altında incelenebilir (Akoğlu 2019: 132).

Bedensel yetersizliği olan bireyler, birçok engel grubunda olduğu gibi sosyal hayata katılma noktasında sıkıntılar çekmektedir. Günümüzde gelişen teknoloji ve yol hizmetleriyle, bedensel engelli bireylerin sosyal hayata katılmaları desteklenmektedir. Tıbbi açıdan; hastalık ve kazalar sebebiyle sinir sisteminin hasar görmesi ve vücutta oluşan bazı yetersizlikler sonucu oluşan kronik sağlık sorunları, bedensel yetersizlik veya süreğen hastalık olarak ifade edilmektedir (Özsoy, Özyürek, Eripek 1997: 247). Başka bir ifadeyle, bedensel yetersizliği olan bireyler; hareket etmeyi sağlayan vücut unsurlarındaki bozukluklar sebebiyle akranlarıyla normal eğitime katılamayan, katılsa bile destek eğitimi alması gereken birey olarak tanımlandırılmıştır (MEB, 2018: 4). Maalesef günümüzde, özel bireyler toplumla kaynaşma noktasında hala ciddi sorunlar yaşamaktadırlar. Uysal toplumun fiziksel engelli bireylere korkuyla yaklaşıldığını, fiziksel engelli bireylerin engelleri sebebiyle kabul görmediklerini belirtmiştir (2015: 44).

Fiziksel engellilik ile zihinsel engellilik arasındaki bağlantılar hakkında yaygın yanlış anlamalar bulunmaktadır. Toplumda, fiziksel engellilerin aynı

zamanda zihinsel engellere sahip oldukları veya fiziksel engelin şiddetine göre zihinsel kapasitenin de etkilendiği yönünde yanlış bir algı mevcuttur. Oysaki fiziksel engelli bireyler, tıpkı genel nüfus gibi, zihinsel engellilikten muaf olabilir veya normalden üstün zekâ seviyesine sahip olabilirler (Pınar, Zelyurt 2013: 17). Süreğen hastalıklar ise bireylerin eğitim süreçleri ve sosyal yaşamları üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir. Sürekli bakım ihtiyacı, normalden sapma, kalıcı yetersizlikler ve uzun süreli bakım gereksinimi, süreğen hastalıklara sahip bireylerin başlıca özelliklerindendir. Bu bireyler arasında çeşitli genetik anomalilere sahip olanlar, epilepsi, kronik böbrek yetmezliği, kanser, hemofili, diyabet, astım, Akdeniz anemisi, kalp rahatsızlıkları, ruhsal davranış bozuklukları ve AIDS gibi hastalıklara sahip olanlar bulunmaktadır (Yılmaz Bolat 2018: 166). Bu durum, süreğen hastalığı olan bireylerin tanımını ve toplumda karşılaştıkları zorlukların daha iyi anlaşılmasını sağlar.

Bedensel yetersizliği veya süreğen hastalığı olan bireylerin eğitimi, erken teşhis, özel eğitim programları, rehabilitasyon hizmetleri ve toplumsal destek ile desteklenmelidir. Bu bireylerin yaşamlarını daha bağımsız ve anlamlı hale getirmek, fiziksel engelleri aşmalarına ve kendi potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca, toplumun bu bireylerin ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde yanıt vermesi ve ayrımcılığı engellemesi de önemlidir. Bedensel yetersizliği ve süreğen hastalığı olan bireylerin eğitimi, toplumun her bireyin eşit haklara ve fırsatlara sahip olma hakkını vurgulayan bir kapsayıcı eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçasıdır ve bu bireylerin yaşamlarını daha zengin ve anlamlı hale getirir.

1.1.3.5. Üstün zekâlı ve üstün yetenekli bireyler

Üstün zekâlı ve üstün yetenekli bireyler, özel eğitim gerektiren bir grup bireyi temsil eder. Bu bireyler, yaşıtlarına göre daha yüksek bir zeka seviyesine veya belirli bir yetenekte üstün bir potansiyele sahiptirler. Üstün zekâlı ve üstün yetenekli bireylerin eğitimi, onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmayı amaçlarken aynı zamanda toplumsal entegrasyon ve bağımsızlık hedeflerini destekler. Bu eğitim, toplumun her bireyin benzersiz yeteneklerini keşfetmesine ve geliştirmesine olanak tanıyan bir kapsayıcı eğitim sisteminin önemli bir parçasını oluşturur.

Özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar, akademik ve sosyal gereksinimleri normalden belirgin şekilde farklı olan bireylerdir. Bu çerçevede, özel yetenekli bireylerin de özel eğitim kapsamına alınması gerektiği konusu, bazı kesimler tarafından yeterince kabul görmemektedir. Bu durumun temel sebebi, özel yetenekli bireylerin akademik olarak herhangi bir zorlukla karşılaşmayacaklarına dair yaygın inançtır (Enç, Çağlar, Özsoy 1981: 58). Günümüzde, üstün zekâ ve üstün yetenek kavramları birbirinden ayrı düşünülmemekte ve genellikle birlikte değerlendirilmektedir (Ersoy, Avcı 2001: 44). Üstün zekâlı bireyler, güvenilir ve geçerli zekâ testlerinden sürekli olarak 130 ve üzeri puan alan ve akranları arasından rastgele seçilen bir grubun %98'inden daha üstün performans gösteren bireyler olarak tanımlanır (Özsoy, Özyürek, Eripek, 1997: 243). Özel yeteneklilik ve üstün yeteneklilik, bireyin doğuştan gelen ve çevre etkisiyle gelişen yeteneklerinin bir veya birden fazla gelişim alanında akranlarından ileri olması olarak tanımlanmaktadır (Baykoç Dönmez 2017: 217). Bu tanımlamalar, özel yetenekli bireylerin de özel eğitim programlarından faydalanmaları gerektiğinin altını çizmektedir.

Davaslıgil, üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklarla ilgili net bir tanımın olmamasını, konunun karmaşık ve çok boyutlu olmasına bağlamaktadır. Üstün zekâlı ve üstün yetenekli olmak sadece doğuştan sahip olunan özelliklerle değil kalıtımla beraber çevre ve uygun şartların bir araya gelmesiyle oluşur. Üstün zekâlı ve üstün yetenekli bireylerin eğitim programları yaratıcılığı geliştiren, aktif katılımı ön plana çıkartan, bireyin ilgi ve yeteneklerini gözetken, bireyi öğrenmek için kışkırtan dinamik ve esnek programlar olmalıdır. Gelişmiş ülkelerde, üstün bireylerin eğitimlerindeki temel amaç; bireylerin dünya sorunlarına çözüm üretecek bilgi ve sanat üreticileri olmalarını sağlamaktır. Üstün yetenekli bir çocuğa sahip ve bu farklılık karşısında ne yapacağını bilemeyen ebeveynler, bu yeni durum karşısındaki çaresizlikten kurtulmak için çocuğu vasatlığa, sıradan olmaya yani normal olmaya zorlar. Buna karşılık olarak, çocuk ailesine ve kendisine zarar verecek bir sıradanlaşmaya yönelir (1991: 148). Buna; Akarsu, “Farklılığın Bedeli Döngüsü” demiştir. Bu döngü çocuk ve aile arasında kalmayarak akranlara ve okula da yansır (2001: 52).

Ülkemizdeki üstün yetenekli çocuklar ve onların eğitim ihtiyaçları düşünüldüğünde ebeveynlerin eğitimlerinin göz ardı edildiği görülmektedir. Doğumuyla beraber ortaya çıkan ve akranlarının istek ve ihtiyaçlarından oldukça farklılık gösteren ihtiyaçlara sahip olan üstün yetenekli bireylerin eğitimlerinde, anne ve babalar yalnız bırakılmamalıdır. Özel eğitim programları, farklılaştırılmış öğrenme stratejileri, ileri düzeyde müfredatlar ve bu bireylerin özel ihtiyaçlarına uygun rehberlik ve destek ile sağlamlaştırılmalıdır. Bu bireylerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak, topluma katkıda bulunmalarını sağlamak ve kendi benzersiz yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca, toplumun bu bireylerin özel gereksinimlerine saygı göstermesi ve farklılıklara değer vermesi de önemlidir. Üstün zekâlı ve üstün yetenekli bireylerin eğitimi, kapsayıcı bir toplumun oluşturulmasında kritik bir rol oynar ve her bireyin en iyi potansiyelini gerçekleştirmesini teşvik eder.

1.2.3.6. Öğrenme güçlüğü gösterenler bireyler

Öğrenme güçlüğü üzerine, herkesin kabul ettiği bir tanımlama yapılamamış ve farklı çevreler tarafından farklı şekillerde yorumlanmıştır Öğrenme güçlüğü; öğrenme yetersizliğini, öğrenme güçlüğünü ve öğrenme bozukluğunu içerisinde barındıran bir bütündür.

Akçin'e göre bu alan, özel eğitimin en çok tartışılan ve en doğru anlaşılamayan kısmıdır. Birçok engel grubunun öğrenme problemleri belliyken, bu alanın öğrenme problemleri ciddi farklılıklar göstermektedir. Öğrenme güçlüğü ifadesi; azami ölçüde zekâyâ sahip bireyin, temel akademik becerileri kazanmada yaşadığı ve ilk bakışta anlamlandırılmayan güçlüğü ifade eder. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin sadece akademik becerileri kazanmada zorluk yaşadığını söylemek doğru olmaz. Sosyal hayatlarında da akranlarıyla ilişki kurmakta zorluk yaşayabilirler (2013: 25). Özyürek ise; öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin bazıları sadece birkaç disiplinde zorluk yaşasalar da, genelinin tüm disiplinlerde zorluklar yaşadıklarını ifade etmiştir. Bunun nedeni olarak da okuma yazmada ve okuduğunu anlamada yaşadıkları problemleri göstermektedir. Ayrıca öğrenme güçlüğü olan bireylerin; empati becerilerinin ve sevgiyi anlama gibi becerilerinin gelişmemesi sebebiyle, sosyal hayatlarında da zorluklar yaşadıklarını belirtmektedir (2015: 336).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda, erken tanı oldukça önemlidir. Bu durum, daha çok çocuğun ilkokula başladığı dönemde ortaya çıkar. Ancak okul öncesi dönemde, çocuğun dil gelişiminin akranlarında geride kalması, aşırı hareketliliği ve algılama sorunlarının olması gibi durumlarda; çocuğun bir uzman tarafından izlenmesi ve öğrenme güçlüğü açısından değerlendirilmesi gerekmektedir (Korkmazlar 2015: 89). Özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin eğitimlerinde; dikkat, algı, bellek süreçleri ve müfredatta yer alan akademik beceriler göz önünde bulundurularak farklı yöntem ve tekniklerin bazen tek başına bazen de bir arada kullanılması gerekmektedir. Öğrenme güçlüğü olan bireylerde, akademik başarısızlıklar öğrenilmiş çaresizlik meydana gelebilmektedir. Bu durumun aşılması için; bireyin özgüvenini arttıracak, sosyal ve psikolojik gelişimini destekleyecek etkinliklere önem verilmelidir (Girli 2012: 18). Şahin ve Gül Akoğlu öğrenme güçlüğünün, ömür boyu devam ettiğini ve sosyal problemlere sebebiyet verdiğini belirtmiştir (2017:52).

Özel yetenekli ve üstün zekalı bireylerin eğitimi için uygulanması gereken özel eğitim programları, farklılaştırılmış öğrenme stratejileri, ileri düzeyde müfredatlar ve bu bireylerin özel ihtiyaçlarına uygun rehberlik hizmetleri büyük önem taşımaktadır. Bu tür eğitim yaklaşımları, bireylerin potansiyellerini maksimize etmelerine, topluma etkin bir şekilde katkıda bulunmalarına ve kendilerine özgü yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanır. Ayrıca, toplumun üstün yetenekli bireylerin özel gereksinimlerine saygı göstermesi ve farklılıkları değerlendirmesi, kapsayıcı bir toplum yapısının temel taşlarından biridir. Bu, her bireyin potansiyelini tam anlamıyla gerçekleştirmesine yardımcı olacak şekilde eğitim sistemlerinin ve sosyal yapıların düzenlenmesini gerektirir (Yıldırım 2019: 318). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli bireylerin eğitimi, kapsayıcı bir toplumun gelişiminde kritik bir role sahiptir ve bu, her bireyin yeteneklerini en iyi şekilde kullanabilmesi için gereklidir.

1.2.3.7. Uyumsuz çocuklar (duygu ve davranış bozukluğu olan çocuklar)

Ersoy ve Avcı'nın yaptığı sınıflandırmada; davranış bozuklukları, duygu bozuklukları, alışkanlık bozuklukları ve ağır ruhsal bozukluklar uyumsuz çocuklar ana başlığı altında incelenmiştir (2001: 45). Enç, Çağlar ve Özsoy, uyumsuz çocukları; kendisi ve çevresiyle tutarlı ve başarılı iletişim kurmakta ve bu iletişimi

devam ettirmekte zorluklar yaşayan bireyler olarak ifade etmişlerdir. Bu bireylerin gelişimleri, engelleri sebebiyle akranlarına göre geride kalmaktadır (1981: 259).

Özdemir, duygu ve davranış bozukluğunu; bireylerin uygun sosyal ve kültürel normlardan belirgin ölçüden farklılık göstermesi sonucu oluşan bir problem olarak tanımlamaktadır. Bu problemin uzun süre devam etmesi, birçoklarının açıklamalarında hemfikir oldukları bir konudur. Pek çok kültürde bu bozukluğun ortaya çıkma oranı %2 - %6 aralığında değişim göstermektedir. Duygu ve davranış bozukluğu olan çocuklar, içe yönelim bozuklukları ve dışa yönelim bozuklukları olmak üzere iki başlık altında incelenir. İçe yönelim bozukluğu gösteren bireyler, çevresi ile ilişkilerinde problemler yaşar ve çevresindekilere belirli şekillerde zarar verebilirler. İçe yönelim bozuklukları olan bireyler ise; endişe, korku, depresyon gibi mental problemler yaşarlar (2015: 88).

Çocuğun yaşadığı olağan sorunlar karşısında; anne, baba ve öğretmenlerinin bu sorunlara karşın çocukları desteklememesi sonucunda bu olağan sorunlar daha büyük sorunlara dönüşmekte ve uyumsuzluklara sebebiyet vermektedir. Bu ruhsal problemlerin oluşmasında; çocuğun sorunlu bir ailede büyümesi, olumsuz tutumlar, aile birliğinin bozulması gibi sebepler etkili olmaktadır (Bakırcıoğlu 2007: 96). İlhan ve Esentürk'e göre, zihinsel engelli bireyler; bilişsel ve fizyolojik faaliyetler sergilerken, toplumun beklentilerini karşılayamazlarsa bu durum onlarda uyum sorunlarına sebebiyet verebilir (2014:15). Sevimay Özer'e göre ise duygu bozukluğu olan bireylerde; aşırı hareketlilik, kazalara yatkınlık, gerçekdışı korkular, yaşına uygun olmayan davranışlar, saldırganlık, başarısızlıktan anormal şekilde korkma, akademik başarısızlık, akranlarıyla iletişim kurmada eksiklik gibi özellikler gözlemlenir (2001: 17).

Uyumsuz çocukların eğitimi, özel eğitim programları, duygusal destek, davranışsal terapiler ve nitelikli uzmanların rehberliği ile desteklenmelidir. Bu çocukların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak, onların sosyal, duygusal ve akademik becerilerini geliştirmek ve toplumlarına daha anlamlı katkılarda bulunmalarını sağlamak için önemlidir. Ayrıca, bu çocukların eğitimine verilen destek, ayrımcılığı engellemeyi ve toplumun farklılıklara saygı göstermeyi teşvik etmeyi içermelidir. Uyumsuz çocukların eğitimi, daha kapsayıcı ve adil bir toplumun

inşası için kritik bir adımdır ve her bireyin özel ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde yanıt verilmesini gerektirir.

1.2.3.8. Otizm spektrum bozukluğu gösteren bireyler

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), çocukluk döneminde başlayan ve ömür boyu devam eden bir durum olarak tanımlanmaktadır. OSB'nin belirtileri arasında iletişim zorlukları, sosyal etkileşim problemleri ve tekrar eden davranışlar bulunur. Bu durum, özel eğitim programlarıyla desteklenmeli ve bireylerin potansiyellerini maksimize etmeye yönelik stratejiler geliştirilmelidir (Birkan 2013: 27). OSB'nin erken yaşlarda belirtiler gösterdiği ve erkek çocuklarda kızlara göre daha sık görüldüğü bilinmektedir. OSB olan çocuklarda huysuzluk, saldırganlık ve uyku problemleri gibi davranış sorunları sıklıkla gözlemlenmektedir (Diken 2015: 11).

Otizimli bireyler, çoğunlukla nonverbal iletişim becerilerinde zayıflıklar gösterirler. Uzun göz teması kuramaz ve beden dilleri gelişmemiştir. Ayrıca, konuşma başlatma ve sürdürmede güçlük çekerler. OSB olan bireyler rutinelere sıkı sıkıya bağlı olup, tekrarlayan davranışlar sergilerler. Bu davranışlar arasında el sallama, çırpma ve etrafında dönme gibi hareketler yer alır (Namlı 2012: 88).

Yörükoğlu tarafından belirtilen otizimli bireylerin özellikleri arasında sevmekten ve okşanmaktan hoşlanmamalar, duygu belirtileri göstermemeler, göz temasından kaçınmalar ve sözel ifadelere az başvurmalar bulunmaktadır. Otizimli bireyler, ilgi alanlarına yoğunlaşırken uzun süreler harcayabilir ve değişikliklerden hoşlanmazlar. Ayrıca, öfkeli olduklarında kendilerine zarar verebilirler (2014: 47).

OSB olan bireylerin fiziksel ve psikomotor gelişimleri, genellikle akranlarına çok yakındır. Bu bireylerin hepsi sosyal etkileşim ve iletişim konusunda zorluklar yaşamaktadır; göz kontağı kuramazlar, duygularını paylaşmakta güçlük çekerler, jest ve mimikleri anlamada zorlanırlar ve tekrarlayan sözcük kullanımı gösterirler (Ingersoll, Dvortcsak 2019: 441). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin eğitimi, onların özel ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde tasarlanmalıdır ve kapsayıcı bir eğitim sistemi içinde önemli bir yer tutar. Literatür taramalarında ve birçok kaynakta otizimli bireylerin genel özelliklerinden bahsedilir. Ancak bu genelin sahip olduğu özelliklerin dışında kalan otizimli bireylerde vardır. Korkmaz, asperger sendromunu;

konusma düzeyi iyi, zeka düzeyi normal veya üstün olan otizmli birey olarak açıklamaktadır. Bu bireyler, bazı dil sorunlarına sahiptirler. Birçoğu tanı almadığı için araştırmalarda asperger sendromuna, diğer engel durumlarından daha az rastlanmaktadır (Korkmaz 2015: 96).

OSB gösteren bireylerin eğitimi, erken teşhisin yanı sıra bireyselleştirilmiş eğitim planları, özel terapiler ve aile desteği ile güçlendirilmelidir. Bu yaklaşımlar, bu bireylerin iletişim becerilerini geliştirmelerine, topluma daha etkin bir şekilde entegre olmalarına ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına olanak tanır (Jones, Smith 2020: 77). OSB gösteren bireylerin eğitime sağlanan destek, ayrımcılığın önlenmesine ve toplumun farklılıklara saygı göstermesine yardımcı olur. Bu durum, daha kapsayıcı ve adil bir toplumun oluşturulmasına önemli katkılarda bulunur (Taylor 2018: 47).

Eğitim sistemlerinin, OSB gösteren bireylerin özel ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde yanıt vermesi gerekmektedir. Bu, hem eğitimcilerin bu özel gereksinimleri tanıma kapasitesini artırır hem de bu bireylerin eğitime yönelik daha etkin stratejilerin geliştirilmesini sağlar (White, Coleman 2019: 218). Sonuç olarak, OSB gösteren bireylerin eğitimi, toplumsal farkındalığın artırılması ve her bireyin eğitimde eşit fırsatlara sahip olması açısından kritik bir öneme sahiptir.

1.2.4. Özel Eğitimin Amacı ve İlkeleri

Özel eğitim, fiziksel, duygusal, zihinsel veya öğrenme engelleri gibi çeşitli özel gereksinimleri olan bireyler için tasarlanmış, özelleştirilmiş bir eğitim yaklaşımını ifade eder. Bu eğitim türünün temel amacı, bireylerin potansiyellerini maksimize etmek, yaşam kalitelerini artırmak ve toplumsal entegrasyonu sağlamaktır (Çitil 2020: 16). Özel eğitim, öğrencilerin var olan yeteneklerini geliştirirken, engellerinin hayatlarında büyük bir kısıtlama oluşturmasını önleyecek stratejileri de içerir.

Özel eğitim programlarının temel ilkeleri, bireylerin eğitim ihtiyaçlarını merkeze almak ve her öğrencinin bireysel farklılıklarına uygun müdahalelerde bulunmayı gerektirir. Bu ilkeler, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde

Kararnamede (1997) belirtilmiş olup, özel eğitim uygulamalarının temelini oluşturur. Eğitim, temelde bireyleri topluma ve geleceğe hazırlayan bir süreç olarak değerlendirilirken, özel eğitim bu süreci daha da özelleştirerek, öğrencilerin sosyalizasyonunu ve bağımsız yaşam becerilerinin geliştirilmesini destekler.

- Özel eğitimin, toplumun değerlerini aktarma ve bireylerin sosyal becerilerini geliştirme misyonuna ek olarak, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimini destekleyici özel stratejiler geliştirme sorumluluğu da bulunmaktadır. Bu özel stratejiler, öğrencinin eğitsel gereksinimlerini karşılayacak şekilde düzenlenir ve öğrencinin eğitim sürecinden en iyi şekilde yararlanabilmesi için gerekli koşulların sağlanmasını amaçlar.Özel Eğitim gerektiren tüm bireyler, ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.
- Özel eğitime erken başlamak esastır.
- Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.
- Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitsel performansları dikkate alınarak amaç, muhteva ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.
- Özel eğitim gerektiren bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için her türlü rehabilitasyonlarını sağlayacak kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılır.
- Özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır.
- Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılmalarının sağlanması esastır.

- Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, özel eğitim gerektiren bireylerin örgütlerinin görüşlerine önem verilir.
- Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireylerin toplumla iletişim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır (Gülşahin 2019: 58).

Özel eğitim faaliyetlerinin sağlıklı yürütülebilmesi için bu ilkeler büyük önem arz etmektedir. Özel gereksinime sahip bireylerin, eğitim imkanlarından faydalanabilmesi adına bu ilkeler hayati bir öneme sahiptir. Bu ilkeler özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin “eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanmaları, üst öğrenime, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını sağlamaktadır” (Gülşahin 2019: 11).

“Özellikle gelişimsel ve akademik açıdan akranlarına yetişemeyen öğrencilerin erken yaşta belirlenmesi ve desteklenmesi özel eğitimin temel ilkelerinden biridir” (Çitil 2020: 16). Özel eğitim hizmetleri, özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri eğitim sürecine dahil etmek adına birçok imkan sunmaktadır. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylere özel eğitim hizmetleri evine en yakın yerde sunulmaktadır. Bireylerin evlerinden uzak bir yerde eğitim görmesi özel eğitim hizmetleri açısından kabul gören bir durum değildir. “Toplumsal yaşama hazırlanan özel gereksinimi olan bireylerin toplumdan ayrı eğitim görmesi de kabul edilemez bir başka durumdur. Bu nedenle özel gereksinimi olan öğrenci akranlarıyla aynı ortamda eğitim-öğretim görmelidir” (Çitil 2020: 16). Özel eğitim hizmetleri bireylerin eğitsel ihtiyaçlarının sağlıklı bir şekilde karşılanabilmesi için her bireye gelişim özelliğine uygun bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasını ilke edinmektedir. Böylelikle özel eğitime ihtiyacı olan her birey bu program sayesinde kendi ihtiyacına uygun olan eğitimi alabilmektedir.

1.3. Müzik Eğitimi

Müzik eğitimi, insanların duygusal ifadelerini, yaratıcılıklarını ve zihinsel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan önemli bir disiplindir. Müzik, kültürel bir mirasın parçası olarak insanlığın tarihinde derin bir kökene sahiptir ve her yaştan

birey için büyüleyici bir ifade biçimi sunmaktadır. Müzik eğitimi, öğrencilere müzik teorisi, çalgı çalma, vokal yetenekler, ritim ve kompozisyon gibi çok çeşitli becerileri öğretirken aynı zamanda özgüven, disiplin ve işbirliği gibi hayat becerilerini de geliştirir. Bu nedenle müzik eğitimi, kişisel gelişim ve kültürel zenginleşme için vazgeçilmez bir araç olarak kabul edilmektedir.

Uçan müzik eğitimini şöyle tanımlamaktadır: “Müzik eğitimi, bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı (ve yöntemli) olarak müziksel davranışlar kazandırma veya bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı (ve yöntemli) olarak müziksel değişiklikler oluşturma sürecidir” (2005: 44).

Müzik eğitimi ve bu kapsamda yapılan çeşitli uygulamalarla çocukların kendine güven duyguları geliştirilir. Müzik eğitimi çocukların bireysel, toplumsal ve kültürel yönlerini geliştiren eğitim açısından çok büyük olanaklar sağlayan bir alandır. Yapılan çalışmalar etkili bir biçimde düzenlendiğinde beden ve zihin arasında dengeli bir etkileşim kurduğu bilinmektedir. Çocuklar oyunlar yoluyla öğrenir. Oyunların içerisinde ezgiler, tekerlemeler, oyuncaklar gibi birçok farklı unsur yer alabilir. Bütün bunlar çocukların hayata hazırlanmaları, büyüklerin dünyasına uyum sağlamaları ve hayatı tanımları için gereklidir. Bu oyun evresi çocukların Okul Öncesi dönemini kapsamaktadır. Ülkemizde bu dönem genel olarak özel eğitim veren anaokulları, kreş ve devlet kurumlarına bağlı anaokullarında yürütülmektedir. Müzik eğitim yöntemleri ve yaklaşımları, bireyin içindeki yaratıcılığın keşfedilmesi, bireyin aktif olarak sürece dâhil edilmesi ve kalıplaşmış eğitim yaklaşımlarına karşılık olarak ortaya çıkabilmektedir.

Müziğin kaliteli bir eğitim aracı olabilmesi, pozitif bir karakter geliştirmesinde araç olabilmesi ve bireyin hayatına katılabilmesi için; müzik eğitiminin nasıl yapılması gerektiği, müzikte soyut olan kavramların nasıl somutlaştıracağı mevzuları, müzik eğitimcilerinin başlıca düşünce kaynağı olmuştur. Müzik eğitiminde muhtelif yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler ortaya çıkmıştır (Bilen 1995: 42).

Müzik eğitimi, erken yaşlarda başladığında çocukların müziksel yeteneklerini maksimize etmek ve bilişsel gelişimlerini desteklemek için önemli bir araçtır. Okul

öncesi dönemde müzik belleğinin güçlü olduğunu ortaya koyan deneysel çalışmalar Özen, müzik eğitiminin bu dönemde başlamasının önemini vurgulamaktadır. Müzik öğretmenleri, çocukların yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarmak için Kodaly Yöntemi, Dalcroze Yaklaşımı, Orff-Schulwerk Yaklaşımı ve Suzuki Yöntemi gibi dünya çapında kabul görmüş yöntemleri kullanmaktadırlar (2004: 59). Bu yöntemler, müziği oyunlaştırarak ve müzik öğelerini hissettirerek çocuklara kazandırmayı amaçlar (Tekin Gürgen 2006: 87). Bu müzik eğitimi yaklaşımları, geleneksel müzik eğitim metotlarından farklı olarak, çocuğun oyun ihtiyacını göz önünde bulunduran etkinliklerle müziği aktarır. Bu yöntemler, çocuklara müziği sevdirmeyi, müziksel becerilerin yanı sıra dikkat, hayal gücü, bellek, özgüven gibi zihinsel becerilerin gelişimini teşvik etmeyi hedefler. Ayrıca, bu yaklaşımlar sosyal iletişim becerilerini ve yaratıcılığı geliştirirken, çocukların müziğe aktif olarak katılımını sağlar.

Müzik eğitimi, öğrencilere sadece müziğe özgü beceriler kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda problem çözme yetenekleri, kendine güven, duygusal ifade ve işbirliği gibi önemli becerileri de geliştirir. Müziğin terapötik etkileri, öğrencilerin stres yönetimi ve zihinsel sağlık üzerinde olumlu etkiler yaratır. Müzik eğitimi, öğrencilerin sanatsal deneyimlerle büyümesine ve gelişmesine olanak tanırken, aynı zamanda toplumlarına daha zengin ve kültürlü bireyler olarak katkıda bulunmalarını teşvik eder. Böylece, müzik eğitimi öğrencilerin kişisel, duygusal ve entelektüel gelişimlerine katkıda bulunur ve toplumun kültürel mirasının zenginleşmesine yardımcı olur.

1.4. Özel Eğitimde Müzik

Özel eğitim, farklı öğrenci ihtiyaçlarına sahip bireylerin gereksinimlerini karşılamayı amaçlayan özelleştirilmiş bir eğitim alanını kapsar. Müzik, bu özel eğitim süreçlerinin önemli bir parçasını oluşturur. Özellikle özel gereksinimleri olan bireyler için müzik, iletişim, duygusal ifade, özsaygı ve özgüven gelişimini destekleyen bir araç olarak kabul edilir. Müzik, bu bireylerin kendilerini ifade etmelerine, motor becerilerini geliştirmelerine, duygusal dengeyi bulmalarına ve toplumsal etkileşim becerilerini artırmalarına yardımcı olur. Bu nedenle, özel

eğitimde müzik, bireylerin yaşamlarını zenginleştiren ve gelişimlerini destekleyen kritik bir bileşen olarak kabul edilir.

Müzik dersi veya bağımsız müzikal etkinliklerin özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için oluşturulan öğretim programlarının ayrılmaz bir parçası olduğu düşünülmektedir (Kalyoncu Akıncı 2014: 4). “Müziğin çocukları zihinsel, duygusal ve fiziksel olarak uyardığı savunulmaktadır. Son beyin çalışmalarına göre en etkili öğrenme beynin iki yarı küresi aynı anda çalıştığı zaman gerçekleşmektedir. Müzik de beynin sağ ve sol yarı kürelerini senkronize etmektedir” (Artan 2017: 389).

Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerle müzik etkinlikleri yürütülürken bir takım farklılıklarla karşılaşılabilir. Örneğin; bireyler göz kontağı kurmakta, yönergeleri izlemekte, verilen görevleri tek başına tamamlamakta ve grup aktivitelerine katılmakta güçlük yaşayabilirler. Bunların yanı sıra bireyler etkinlik esnasında kendisine veya çevresine zarar verebilecek davranışlarda bulunabilir, dil gelişimlerindeki gecikme nedeniyle şarkılara katılamayabilir veya soruları yanıtsız bırakabilirler (MEB 2014: 6). Buna karşın özel eğitim ihtiyacı olan bireyler de arkadaşlarıyla beraber müziği paylaşabilir ve bundan keyif alabilirler. Mutlaka belli bir davranışı sergilemeleri gerekmez. Öğrencinin şarkıyı söyleyememesi veya el çırpamaması başarısızlık olarak görülmemelidir. Sadece tepki vermenin bile başarı olarak görüldüğü durumlar oluşabilmektedir (Artan 2017: 391). Buna göre özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin farklı gelişim özellikleri göstermesi doğrultusunda müzikal etkinliklere verdikleri tepkilerin de farklılaştığı söylenebilir. Eğitimcinin bu farklılıkların bilincinde olarak süreci yönetmesi ve planlaması ile müzikal etkinliklerden alınacak verimin artacağı düşünülmektedir.

Zihinsel yetersizliği olan bireyler müzik çalışmaları ile kendilerini daha rahat ifade edebilir, güven duygusu kazanır, yaşlıları ve yetişkinlerle daha rahat iletişim kurar. Buna ek olarak bireylerin dikkat süresi uzar, dinleme becerileri gelişir ve yönergeleri izleme becerileri desteklenir (Artan 2017: 393). Zihinsel yetersizliği olan çocukların müzik eğitiminde müzik dinleyebilme, müzik zevki geliştirebilme, müziği gürültü ve bağırma sesinden ayırt edebilme, hafif ve şiddetli sesleri ayırt edebilme, şarkı söylerken sesini ve nefesini ayarlayabilme, duyduğu sesi taklit edebilme ve

hoşlandığı müziği ayırt edebilme gibi kazanımlar bulunabilmektedir (Kınalı 2016: 212).

Öğrencinin sahip olduğu zihinsel yetersizliğin türü ve düzeyinin de müzik eğitimi uygulamalarında belirleyici rol oynadığı düşünülmektedir. Örneğin, zihinsel işlem süreçleri, sosyal ve yaşamsal uyum becerileri diğer düzeylerdeki kadar zarar görmemiş olan hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip eğitilebilir bir çocukla, Down sendromu tanısı almış bir çocuğa verilecek müzik eğitimi aynı değildir (Kalyoncu, Akıncı 2014: 5).

Otizmli bireylerden oluşan bir grupla müzikal çalışmalar yapılırken ise belirli bir rutini olan devinimler, dairesel aktivite ve yalın hece ses tekrarlarının eşlik ettiği karmaşık olmayan eylemler üzerine kurulan seanslar yapılmalıdır. Bu seanslarda bir sonraki adım hep bir öncekinden başlamalı, bilinenden bilinmeyene ve yakından uzağa ilkeleri dikkate alınmalı, otizmli bireyin güven duygusunun önemi göz önünde bulundurulmalıdır. Müzikle çalışma, otizmli bireyleri bilişsel yöntemlerle anlamının yanında daha çok onlarla yaşamayı, onların iç dünyalarında olup biteni sezmeye ve keşfetmeye açık olmayı gerektirmektedir (Eracar 2016: 253).

Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerle gerçekleştirilebilecek pek çok müzikal etkinlik vardır. Bunlardan bir kısmını kısaca açıklamakta yarar görülmektedir. Ritim çalışmaları: Ritim çalışmaları, müzik eğitiminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Çocuklar ilk yaşlarda ezgileri tekrar edemese bile elleri, ayakları hatta tüm bedeni ile tartımsal devinimler yaparak müziğe uygun tempo tutmaya ve dans etmeye çalışır. Ritim çalışmalarının en temel çeşitlerinden biri ise el çırpma olarak karşımıza çıkar. Burada önemli olan el çırparken çıkan ses değil, kasların hareket etmesidir (Çelik, 2016). Bunun yanı sıra beden perküsyonu ile veya çeşitli çalgılar ile çalışmalar yürütülebilir. Bu çalışmalar esnasında beden veya çalgılar ile şarkının temposuna uygun ritimler tutulabileceği gibi farklı ritim kalıpları belirlenerek taklit yöntemleri ile karşılıklı tekrara dayalı etkinlikler uygulanabilir.

Müzikli oyunlar: Müzikli oyunlar, kuralları önceden belirlenmiş olan ve bu doğrultuda müzik eşliğinde oynanan oyunlar olarak ifade edilebilir (Örn; Yağ Satarım Bal Satarım, Bezirgânbaşı vb.). Bu oyunlarda yürüme, koşma, zıplama vb.

pek çok hareket bulunabileceği gibi müzikteki yönlendirmeler, hareketler ve duraklamalar sayesinde öğrencinin dinleme ve odaklanma becerileri desteklenebilir (Yılmaz 2010:47; Yılmaz Bolat, Dikici Sığırtmaç 2006: 166; Sel 2000: 112). Belirlenen müzikli oyunlar eğitsel bir amaca hizmet etmeli ve düzeyi çocuğa uygun olmalıdır. Oyunda roller açık olmalı, süre çocukların özelliklerine göre dikkatle ayarlanmalı ve kurallar karmaşık olmamalıdır (Kalyoncu, Akıncı 2014: 18). Bu etkinlikler esnasında çalgı, oyuncak, kostüm, tül, bardak, kaşık vb. pek çok farklı materyal kullanılabilir.

Şarkı söyleme: Bireylerin çoğunun müziğe karşı doğal ilgi ve sevgisi olduğu varsayımı doğrultusunda özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin pek çok becerilerinin şarkılar yoluyla geliştirilebileceği söylenebilir. Örneğin amaca uygun olarak seçilmiş şarkıların çalışılması ile öğrencilerin öz bakım becerileri geliştirilebilir veya bu yolla çeşitli kavramlar (sayı, renk, şekil vb.) daha kalıcı bir şekilde öğretilir (MEB, 2014: 20). Zihinsel yetersizliği olan çocuklarla yürütülen şarkı söyleme çalışmalarının başlıca amaçları şu şekildedir: “Sesini oluşturabilme ve bilinçle duyabilme/duyurabilme, nefesini doğru kullanabilme, grupla şarkı söylerken gruba uyabilme, duyduğu sesi taklit edebilme, şarkılardaki isimlere duyarlı olabilme, yeni sözcükler kazanarak dil kullanma becerisini geliştirebilme, şarkı söylerken kendine güvenme vb.” (Kalyoncu, Akıncı 2014: 7). Şarkı öğretimi yapılırken çocukların düzeyine uygun şarkılar tercih edilmelidir. Seçilen şarkı, hem sözleri hem de müziği açısından doğru yapılandırılmış olmalıdır. Çocukları zorlayacak ses sınırları ve öğrenmeyi güçleştirecek kelimeler tercih edilmemelidir. Çocukların dil gelişimi düzeyleri dikkate alınarak yeni kelimeler kazanmalarına yardımcı olacak şarkılar seçmelidir (Kalyoncu, Akıncı 2014; MEB 2014: 20).

Çalgı eğitimi: “Çalgı eğitiminde çocuk kendi başına bir çalgı çalarken ya da ses veren araçlardan ses çıkarırken fazla enerjisini olumlu yönde harcar ve kendi başına bir iş yapmanın tadına varır” (MEB 2018: 13). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle yürütülen bireysel ve toplu çalgı eğitimi çalışmalarının amaçları şu şekildedir: “Çalgıları tanıma, onların tınısal karakterini fark edebilme, görev bilinci ve karar verme davranışı oluşturabilme, motor becerileri artırma, el-göz, iki el ve vücut koordinasyonunu sağlayabilme, vücudun tüm bölümlerini uygun hareketler

için kullanabilme, yardımlaşma ve paylaşmayı öğrenebilme” (Kalyoncu, Akıncı 2014: 11).

Müzik dinleme: “Çocuk müzik dinlerken susmayı, dikkatini müzik dinlemede yoğunlaştırmayı, arkadaşlarının sessizce müzik dinlemesine saygı göstermeyi öğrenir. Kulağı doğru ve güzel seslere alışır, estetik yönden eğitilir” (MEB 2018: 13). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle gerçekleştirilen müzik dinleme çalışmalarının amaçları ise şunlardır: “Dikkatini ses ve müziğe yöneltebilme; ses kaynaklarını tanıma ve ayırt etme; sesin çeşitli özelliklerini tanıma ve ayırt etme; ses ve sessizliği kavrama; çalgıları tanıma; müziğin geliş yönünü belirleme; tını farklarına karşı hassasiyetin gelişmesi; müziğin bıraktığı etkileri fark edebilme vb.” (Kalyoncu, Akıncı 2014: 16).

Özel eğitimde müzik, bireylerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olan bir araç olarak önemli bir rol oynar. Müzik eğitimi, özel gereksinimlere sahip öğrencilere duygusal ifade, iletişim, özsaygı ve işbirliği becerilerini kazandırmanın yanı sıra, motor becerilerini geliştirmelerine ve zihinsel faaliyetlerini teşvik etmelerine olanak tanır. Ayrıca, müziğin terapötik etkileri, stres yönetimi ve duygusal denge sağlama açısından da değerlidir. Özel eğitimde müziğin etkisi, bireylerin yaşamlarını daha anlamlı ve bağımsız hale getirirken toplumsal entegrasyonlarını da destekler. Dolayısıyla, müzik, özel eğitimde önemli bir araç olarak kabul edilir ve bu alandaki eğitim programlarının vazgeçilmez bir bileşeni haline gelir.

1.4.1. Özel Müzik Öğretim Yöntemleri

Özel müzik öğretim yöntemleri, genel müzik öğretim yöntemlerine kıyasla bireylerin kişisel gözlemleri, tecrübeleri ve deneyimleri temelinde şekillenir ve gelişir. Tarihsel olarak 20. yüzyıl sürecinde, Dalcroze yöntemi ile başlayan bu gelişim, sırasıyla Kodaly, Orff ve son olarak Suzuki müzik öğretim yaklaşımlarının ortaya çıkmasıyla devam etmiştir (Ertekin, Küçükosmanoğlu 2016: 17). Günümüzde müzik öğretmenleri tarafından yaygın olarak benimsenen özel müzik öğretim yöntemleri arasında Orff-Schulwerk, Kodaly, Dalcroze ve Suzuki yöntemleri

bulunmaktadır (Ay 2003: 142). Bu yaklaşımlar, müzik eēitiminin çeşitli boyutlarını ele alarak  ērenme süreçlerine katkıda bulunmaktadır (Kamacıoēlu 1993: 313).

1.4.1.1. Orff-Schulwerk Yaklaşımı

Orff-Schulwerk Yaklaşımı, Carl Orff tarafından ritim duygusu ve yaratıcılığı artırmak amacıyla geliştirilmiştir ( zen 2004: 60). Orff, bu yaklaşım ile m ziēin sadece teorik olarak  ēretilmesinin ötesine geçerek, m ziēi devinim ve ritimle birleştirerek yeni bir müzik eēitimi anlayışını hedeflemiştir (Kalyoncu 2006: 58). Orff-Schulwerk, müzik, dans ve jimnastiēi bir bütün olarak ele alır ve müzik eēitiminde ritim, hareket ve doēaçlama gibi i ē   sel  ēelere önem verir ( evik 2007: 45). Bu yaklaşım, bireyin özgürce hareket etmesine, doēaçlama yapmasına ve kendini müzikle ifade etmesine olanak tanır (Kaya 2015: 32).

Orff-Schulwerk, elementer müzik anlayışı üzerine kurulmuştur. Bu yaklaşımda, müzik yapmak için bireyin özel bir yeteneēe sahip olması gerekmez.  nemli olan, bireyin öncelikle kendi potansiyelinin farkına varması ve içinden gelen m ziēi en temel haliyle dışa vurabilmesidir (Toksoy, Beřiroēlu 2006: 77). Elementer müzik ve hareket eēitimi, herkes tarafından  ērenilebilen ve deneyimlenebilen bir süreçtir. Bu süreç, katı bir müzik  ēretimi yerine, temel müzikal deneyimlerin kazandırıldığı ve müzik dersi  n şartlarının oluřturulduēu bir süreç olarak kabul edilir (Kalyoncu 2006: 59).

Orff-Schulwerk  ēretisinde drama, düşüncelerin beden diliyle ifade edilmesidir. Drama aracılığıyla birey, grup içinde saygılı olmayı,  zg r olmayı ve yaratıcılıēını ön plana çıkarmayı  ērenir. Drama aynı zamanda bireyin sosyalleşmesine,  zg ven kazanmasına ve ritmik ile estetik hareketlerle kendini geliştirmesine yardımcı olur. Doēaçlama, bu  ēretide önemli bir yer tutar ve  oēunlukla Orff  algıları ile gerçekleştirilir. Bu  algılar, bireyin kendini özgürce ifade edebilmesine destek olur ( evik 2007: 27). Orff  algıları, solo performanslardan ziyade toplu müzik yapma sürecine hitap eder ve her yaş ve yetenek grubunun kullanımına uygun olan bu  algılar, vurmali  algılar, ksilofon ailesi, blok flüt ailesi ve basit yaylı ile telli çalgılardan oluşur (Tekin G rgen 2006: 87).

1.4.1.2. Kodály Yöntemi

Kodály yöntemi, Zoltan Kodály tarafından "müzik herkes içindir" ilkesi ile geliştirilmiş bir müzik eğitimi yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, bireylerin kendi kültürlerine ait müzik materyalleri kullanılarak müzikal okuma ve yazma becerilerini kazandırmayı ve mevcut müzikal becerilerini maksimize etmeyi hedefler (Özeke, 2007: 14; Yıldırım, 2009: 112). Kodály, özellikle küçük yaştaki çocukların eğitimine odaklanmış ve müzik eğitiminin mümkün olduğunca erken yaşta başlaması gerektiğini vurgulamıştır (Brody 2020: 45; Sever 2019: 39).

Kodály yöntemi, ritmik heceler (ta-titi), Curwen'ın el işaretleri (Fonomimi) ve "Yer Değiştirebilen Do" sistemi kullanılarak yapılan solfej eğitimini içerir (Aycan 2017: 1685). Bu yöntemde, çocuğun kültürüne ait müzik parçaları kulaktan öğretme yöntemiyle derslere dahil edilir. Müziksel bir fikir, oyun ve şarkılar eşliğinde çocuklara farkında olmadan öğretilir ve daha sonra sembollerle görselleştirilir.

Kodály yöntemi ile yürütülen müzik dersi süreçlerinde "bilinenden bilinmeyene" anlayışı hâkimdir; dolayısıyla işitsel beceriler tam olarak geliştirilmeden müziksel semboller derslere dahil edilmez. Ayrıca, yaratıcılık gerektiren etkinlikler, öğretim süreçlerine uygun şekilde derslere entegre edilir (Tekin Gürgen 2006: 88). Bu yaklaşımın temel amacı, çocukların müzikle içsel bir bağ kurmalarını sağlamak ve müziksel becerilerini doğal bir süreç içinde geliştirmelerine yardımcı olmaktır.

1.4.1.3. Suzuki Yöntemi

Suzuki yöntemi, dünyaca ünlü Japon eğitimci ve keman sanatçısı olan Dr. Shinichi Suzuki tarafından oluşturulmuş, sonuçları başarılı olan ve bütün dünyada müzik eğitimcileri tarafından kabul edilmiş bir müzik öğretim yöntemidir. Bireyin bebeklikten itibaren kulağının geliştirilmesi gerektiğini belirten Suzuki yöntemi, II. Dünya Savaşında travma geçirmiş yetenekli çocuklar ve genç insanlar üzerinde yapılan çalışmalar ile geliştirilmiştir (Özal 2007: 158).

Çalgı öğretimini ön planda tutan Suzuki yöntemi, öncelikle keman için geliştirilen bir yöntemdir. Suzuki yöntemi, çocukların küçük yaşlardan hatta anne

karnından başlayarak müzik eēitimi ve özellikle  alēı eēitimi almalarını hedeflemektedir (Türkmen 2016: 101). Suzuki, küçük çocukların kendi dillerini çok iyi bir şekilde kolayca  ērendiklerini gözlemlemiş ve bu  ērenim sürecinin müzik eēitiminde kullanılması üzerine yıllarca çalışmalar yapmıştır. “ ocukların kendi ana dillerini  ērenebilecekleri yetenekleri varsa, bir enstrüman  alabilecek yetenekleri de vardır” düşüncesi ile filizlenen bu yönteme “Ana Dil Metodu” adını vermiş ve küçük yaşta ba lanacaēēı, küçük adımlarla  ērenilebileceēēi ve enstrümanlar çocukların boyuna göre ayarlandēēında okul öncesi çocuklarının keman  alabilecekleri düşüncesine inanmıştır. Suzuki yönteminin geleneksel müzik eēitiminden farkı, çocukları eēitime çok erken yaşta başlatması ve aileyi özellikle anneyi eēitime dâhil etmesidir. Bu eēitimde  ērenci, aile ve  ēretmen bir üçgen oluşturur, b   k bir özveri ve dayanışma ile çalışmalar sürdürülür. Yöntemin ba arisının en önemli yapı ta ı ise Suzuki’nin çocuklara birer birey olarak yaklaşması, onların her şeyi yapabilecekleri kapasitede olduklarına inanmasıdır (Sak Brody 2016: 81).

Suzuki yönteminde kullanılan “dinleme” çalışmaları geliştirilen bu yöntemin en önemli aracıdır. Bebeēin doēumundan itibaren m ziēēi dinlemeye başlamasıyla, ezber ve taklit gibi davranışlar sergilemesi,  alēı eēitiminde kolaylaştırıcı bir unsur sayılabilmektedir. Suzuki yöntemi ile bireylerin doēu tan müzik dinlemeleri saēlanmakta, b  lece kulak becerileri geliştirilmektedir. Bu yönteme göre doēu tan müzik dinletilen çocuklar enstrüman çalmaya ba ladıkları zaman kulakları geli tiēēi için zorluk ya amamaktadır. Yinelenmeye ve   k nmeye dayalı olan bu metoda göre çocuklar ders dışında ve diēer etkinliklerle beraber ebeveynlerinin gözetiminde  alacaēēı parçayı önceden kasetten dinlemekte ve dinlediēēi parçayı çalmaya çalışmaktadır. Bu yöntem ile eşit ya  grubunda bulunan çocuklar aynı parçayı birlikte kusursuz  alacak seviyeye gelmektedir ( z elik 1987: 110).

Dinleme, ezberleme, taklit etme, yinelenme ve gözlemleme davranışları üzerine kurulan Suzuki Yönteminde, bebeklik döneminden itibaren  ocuēēa ileride  ēretilecek  alēıya ait müzikler dinletilir. Bebeēēe dinletilecek  alēı müzikleri onun ileride  alacaēēı ve  alı acaēēı eserlerden oluşur ( zmente , Bilen 2005: 88). Doēduēēu andan itibaren sürekli  alēı m ziēēi dinleyen  ocuk,    ya ına geldiēēi zaman hafızasında zengin bir daēarcık olu mu  bir şekilde  algısını eline alır. Daha

önce dinlediği eserlerin çalınışlarını izlemeye, neler olup bittiğini görmeye başlar ve kısa bir süre içerisinde kendi çabasıyla kendi çalgısında eserleri ezberden çalmaya başlar (Yıldız 2020: 71).

Özel dersler üç bölümde yapılmaktadır. Mevcut parça üzerinde çalışmak, pekiştirme için gözden geçirmek ve gelecek problemler üzerinde "ön izleme" çalışması yapılarak oluşmaktadır. Bunların hepsinin her derste veya uygulama oturumunda uygulanması gerekmebilir. Suzuki, "Çocuklar yapabileceklerini seviyor" demiştir ve vaktinden önce parçalar halinde tanıtılan eser, çocuğu zamanı geldiğinde çok daha rahat hissettirmektedir (Büyükgönenç Polat 2018: 49).

1.4.1.4. Dalcroze Yöntemi

Dalcroze metodu, İsveçli müzisyen ve müzik eğitimcisi Emile Jaques Dalcroze tarafından geliştirilmiş olup, müziği hareket aracılığıyla öğrenme fikrine dayanır. Bu yöntem, eurhythmics (ritmik jimnastik), solfej ve doğaçlama olmak üzere üç temel öğeye dayanır ve bu öğelerin eksiksiz bir müzik eğitimi süreci için zorunlu olduğunu savunur (Özal 2008: 190). Dalcroze yaklaşımı, müzikal birikim ve anlayışın oluşturulması ve geliştirilmesi için erken yaşta müzik eğitiminin önemine vurgu yapar ve müzik eğitimi sürecinde beden dilinin kullanımını önemser (Kemalbay Eren 2019: 52).

Dalcroze yaklaşımı, müzik, beden ve eurhythmics'in birleştiği tek müzik öğretim modelidir. Öğretim süreci, öğrencilerin ritim becerilerini edinmelerini, ritmi bedenlerinde hissetmelerini ve uygulamalarını içerir; bu süreçte piyano kullanımından yararlanılır (Türkmen, Pancar 2018: 77). Doğaçlamanın bu methoda önemli bir yeri vardır ve öğrencilerin özgürce düşünebilmeleri, sınırların dışına çıkabilmeleri ve pratik düşünme yeteneklerini geliştirmeleri hedeflenir (Özeke 2007: 114).

Dalcroze yönteminin ilk aşaması olan Eurhythmics, ritim, melodi ve armoni gibi müzikal öğelerin beden üzerindeki yansımalarını inceler. İkinci aşama olan solfej, kulak eğitime odaklanır ve aralıkların birbirleriyle olan ilişkisini anlamak için insan sesi kullanılır. Öğrencilerin iyi bir dinleyici olmaları ve içsel duygularının gelişmesi amaçlanır. Kodály'nin hareketli do sistemine karşın, bu yaklaşımda sabit

do sistemi kullanılır ve yapılan solfej çalışmaları müzik teorisi ile notasyonu birleştirir. Son aşama olan doğaçlamada, çocuklar hareket, ritim ve enstrüman eşliğinde kendilerini ifade etme sürecine girerler. Başlangıçta öğretmenlerini ritim, melodi ve hareket açısından taklit eden öğrenciler, zamanla kendilerine özgü hareket ve müzikal düşüncelerini geliştirirler (Erdenk 2018: 142; Özdemir Tuncer 2012: 458).

Orff, Kodály ve Suzuki yaklaşımlarının her biri, müzik eğitimi sürecine benzersiz katkılarda bulunur. Orff yaratıcılığı, Kodály müzikal okuma ve yazmayı, Dalcroze ise doğaçlama becerilerini geliştirmeyi hedeflerken, Suzuki yöntemi, müzik eğitimi yaklaşımını enstrüman çalma üzerine odaklar (Yıldız 2002: 63-64). Özel gereksinimli çocukların müzik dersine karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve öğrencilerin gelişim özelliklerini olumlu yönde desteklenmesi, müzik öğretim yöntemlerinin etkisini göstermektedir (Eren 2012: 31; Pektaş 2019: 88; Özer, Tecimer 2020: 405). Bu bağlamda, müzik öğretmenlerinin bu yöntem ve yaklaşımları derinlemesine tanımaları, benimsemeleri ve eğitim süreçlerinde aktif olarak kullanmaları, aldıkları lisans eğitiminin niteliği ile doğrudan ilişkilidir (Bulut 2017: 55).

1.4.2. Özel Eğitimde Müzik Öğretmeni

Özel eğitimde müzik öğretmenin rolü, çocukların müzikle tanışmalarını sağlamak ve onlara müzikal deneyimler kazandırmak için kritik öneme sahiptir (MEGEP 2014:12). Çocuğun müzikal gelişiminde bu denli etkin bir rol oynayan öğretmenin dikkate alması gereken temel unsurlar şunlardır:

- 1. Etkileşim ve Davranış:** Öğretmen, etkinlikler sırasında çocuklarla birlikte hareket edebilmeli ve özverili, hevesli, eğlenceli davranışlar sergilemelidir. İletişim kurarken ses tonunun samimi, cana yakın ve şefkatli olması gerekir.
- 2. Fiziksel Düzen:** Öğretmen, etkinlikleri gerçekleştirirken çocukların göz hizalarında olmalı ve sınıf düzenini, öğrencilerin hem öğretmeni hem de diğer çocukları rahatça görebilecekleri şekilde ayarlamalıdır. Bu düzen, çocukların

birbirlerini örnek alabilmelerini ve paylaşımcı olabilmelerini kolaylaştırır. Bireysel çalışmalar gerektiğinde ise bağımsız bir düzen oluşturulmalıdır.

3. **Sınıf Yönetimi ve Tekrar:** Öğretmenin sınıf hâkimiyeti kurabilmesi, öğrencilere model olabilmesi ve öğretilen bilgilerin pekiştirilmesi için yeterli tekrar yapılması önemlidir.
4. **Yönergelerin İletilmesi:** Planlanan etkinliklerin başarılı olabilmesi için öğretmen, etkinlik öncesinde yönergeleri karmaşadan uzak, yalın ve basit bir şekilde ifade etmeli ve kaideleri anlaşılır bir dille açıkça izah etmelidir. Eğer anlaşılmadığı düşünülüyorsa, yönergeler anlaşılana kadar tekrar edilmelidir.
5. **Davranışların Gözlemlenmesi:** Öğretmen, müzikal çalışmalar sırasında özel eğitime gereksinim duyan bireylerin tüm davranışlarını gözlemlemelidir. Çocuklardan gelen ufak bir göz, baş ya da vücut hareketi, onların durumlarında bir değişiklik olduğunu ve yeniden değerlendirilmesi gerektiğini gösterebilir.
6. **Uzman Desteği ve Cesaret:** Öğretmen, ihtiyaç duyduğunda müzik alanında uzman kişilerden destek almalı ve başarısız olmaktan çekinmeden müzikal etkinlikleri eksiksiz gerçekleştirmelidir. Bu etkinlikler asla göz ardı edilmemelidir (MEGEP 2014: 15).

Özel eğitimde müzik öğretiminin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi için öğretmenin rolü oldukça önemlidir. Eğitim sürecinde amaçların belirlenmesi ve bu amaçlara ulaşmak için izlenecek yollar, öğretmenin bilgi ve tecrübesine dayanarak şekillendirilmelidir. Bu süreçte dikkate alınması gereken önemli noktalar şunlardır:

- **Çocukların Tanınması:** Eğitimci, eğitim programlarını hazırlarken ve amaçları belirlerken çocukları iyi tanımalıdır.
- **Özür Grupları ve Dereceleri:** Çocukların özür gruplarını ve derecelerini göz önünde bulundurmalıdır.
- **Hazırbulunuşluk:** Çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınmalıdır.

- **Gelişim Düzeyi:** Çocukların gelişim düzeyleri çok iyi bilinmeli ve amaçlar buna göre belirlenmelidir.
- **Amaçların Sıralanması:** Eğitim amaçları, basitten zora doğru sıralanmalıdır. Bu, öğrencilerin adım adım ilerlemesini ve öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları aşmalarını sağlar.
- **Amaçların Gerçekleşme Süresi:** Amaçların hemen gerçekleşeceği beklentisi içinde olunmamalıdır. Eğitim süreci, zaman alıcı ve kademeli bir gelişim gerektirir.
- **Zamanlama:** Farklı amaçların farklı zaman dilimlerinde başarılabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Her öğrencinin öğrenme hızı ve kapasitesi farklılık gösterebilir.
- **Pekiştirme:** Amaçlar, eğitim programına basamaklandırılarak yerleştirilmeli ve öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirecek etkinlikler düzenli olarak yapılmalıdır.
- **Müziğin Rolü:** Müzik, eğitim programında bir eğitim aracı ve yöntemi olarak etkin bir şekilde yer almalı ve çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemelidir (MEGEP 2014: 17).

Özetle, müzik eğitimi uygulanan özel eğitim sınıflarında, öğretmenin bilgi ve deneyimi, müzik eğitiminin başarısında belirleyici bir faktördür. Öğretmen, öğrencilerini iyi analiz edip, onların ihtiyaçlarına göre planlamalar yapmalı ve hazırbulunuşluklarına uygun dersler sunmalıdır. Öğretmenlerin şefkatli ve sabırlı yaklaşımları, aceleci tutumlardan kaçınmaları, belirlenen müziksel hedeflere başarıyla ulaşılmasını sağlar.

1.4.3. Müziğe İlgili Duyan Özel Gereksinimli Bireyler ve Müzik Eğitimi

Genellikle bireyler müziğe doğal bir ilgi gösterirler. Bu ilgi, müziksel zeka olarak tanımlanan bir kavramda toplanabilir. Çuhadar, Nacakcı ve Kurtuldu müziksel zekanın, ses (ezgi), ritim (süre), tempo (hız), nüans (gürlük), armoni, ve müzik formları gibi öğeleri kolayca ayırt edebilme, besteleme, çalma, söyleme ve müziksel

dil kullanma yetenekleriyle ilişkilendirildiğini belirtmektedir. Buna göre, müzik zekası; bir bireyin müziksel olarak düşünme kapasitesi ve müziksel olayların oluş biçimini, seyrini ve düzenini algılama ve yorumlama yeteneği olarak tanımlanabilir (Çuhadar 2006: 27; Nacakcı, Kurtuldu 2011: 188).

Özel gereksinimli bireyler arasında, zihinsel yetersizliği olmayanlar akranlarıyla aynı zeka düzeyine sahip olabilir ve hatta bazıları müziksel yetenekleriyle onlardan daha yüksek performans gösterebilir. Melbourne Üniversitesi'ndeki araştırmalar, genç yaşta kör olan insanların, görebilen insanlara kıyasla sesleri ve tonları çok daha iyi ayırt edebildiklerini göstermiştir. Ayrıca, görme engelli bireylerin tek kulak kullanımıyla sesin pozisyonunu belirlemede üstün başarı sağladıkları bulgulanmıştır (Barnes 2015: 3). Deaconess Sağlık Merkezi'nde yapılan bir araştırmada ise görme engelli müzisyenlerin %60'ında mutlak kulağa rastlanırken, bu oran gözleri gören müzisyenlerde sadece %10 olarak tespit edilmiştir (Evirgen 2015: 4).

Özel gereksinimli bireylerin müziğe olan ilgileri, onların kendi dünyalarını müzikle ifade etme biçimlerinde önemli bir rol oynayabilir. Eğer uygun eğitim sağlanırsa, bu bireylerde yaratıcı güdüler ve müzikal yetenekler geliştirilebilir. Abramo'ya göre, entegratif zeka, besteleme ve doğaçlama gibi pek çok yaratıcı müziksel çalışma için gereklidir. Çoklu yetersizlikleri olan öğrenciler, genellikle “büyük resmi görmek” olarak da bilinen entegratif zeka veya farklı ve bağlantısız gibi görünen fikirler arasında bağlantılar kurma yeteneğine sahiptirler. Bu yetenekler, müzik eğitiminde önemli bir avantaj sağlayabilir ve özel gereksinimli bireylerin müzik sanatında teoriden yaratmaya, yaratmadan uygulamaya uzanan yolculuklarında onları destekleyebilir (2015: 64).

Müzik yolunda ilerleyen özel gereksinimli bireyler, engellerini aşarak müziği yaşam biçimleri haline getirmişlerdir. Ray Charles, Stevie Wonder, Joaquin Rodrigo, Jose Feliciano, Andrea Bocelli ve Arthur Tatum gibi sanatçılar, görme yetersizliklerine rağmen müzik alanındaki olağanüstü yetenekleriyle tanınmışlardır. Türk halk müziği sanatçısı Âşık Veysel de müziği, kendi "karanlık dünyasını aydınlatmak" için bir araç olarak kullanmış ve müzik dünyasında derin izler bırakmıştır (İlyasoğlu 2003: 14). George Frideric Handel, 1753'te görme duyusunu

büyük ölçüde yitirmesine rağmen müzik performanslarını sürdürmüş, Beethoven ise işitme kaybına rağmen müziksel başarılarıyla tanınmıştır (Selanik 1996: 5).

Özel yetenekli bireylerin müzik eğitimi, tarihsel olarak devletler ve toplumlar tarafından önemli görülmüştür. Türkiye'de, üstün yetenekli çocukların eğitimi için 1976 yılında bir yasa yürürlüğe girmiş, bu yasadan ilk olarak Oya Ünlü ve ardından Burçin Büke yararlanarak mezun olmuşlardır (Tunçdemir 1996: 74). Ayrıca, 1948 yılında çıkarılan "Harika Çocuk Kanunu" ile İdil Biret ve Suna Kan gibi olağanüstü yetenekli çocuklar, yurtdışı eğitimleri için Fransa'nın Paris Konservatuvarı'na gönderilmiştir (Tunçdemir 2004: 58).

Bu tür özel gereksinimli bireyler, engelleri aşmanın ötesinde, müziksel anlamda üstün başarılar elde edebilmiş ve müziği, kişisel ifade ve iletişim aracı olarak benimsemişlerdir. Üstün ve özel yetenekli sanatçılar, müzik sanatının çeşitli alanlarında kendilerini ifade ederken, toplumun bu bireylere yönelik farkındalığını ve desteklerini artırmakta önemli bir rol oynamaktadır. Bu, tüm dünya tarihinde görülen bir olgudur ve bu yetenekli bireyler, sadece kişisel başarılarıyla değil, aynı zamanda toplumsal katkılarıyla da tanınmaktadır (Baykoç Dönmez 2015: 46).

Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde müziğin olumlu etkileri göz önünde bulundurulduğundan, bu alanda yapılan çalışmalar özellikle önemsenmektedir. Bununla birlikte, müzik eğitiminde özel gereksinimli bireylere yönelik çalışmalar henüz yeni ve gelişmekte olan bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Çay 2020:62).

Özel gereksinimli bireyler, tıpkı normal gelişim gösteren bireyler gibi, eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanma hakkına sahiptirler. Bu eşitlik, özel gereksinimli bireylerin toplumun aktif bir parçası olarak yaşamalarını sağlamaktadır (Batu, Kırcaali İftar 2011: 14). Müziğe ilgi duyan ve müziği meslek olarak seçmek isteyen özel gereksinimli bireylerin, mesleki müzik eğitimi kurumlarına yöneldiklerinde karşılaştıkları bazı zorluklar vardır. Bu zorlukları ele almak, onların eğitim ve meslek yaşamlarında karşılaştıkları engelleri azaltabilir. Bu sorunlar üç ana başlık altında incelenebilir:

1. **Erişim Sorunları:** Fiziksel erişim zorlukları, eğitim materyallerine ve kaynaklarına erişimde yaşanan sınırlamalar.
2. **Eğitim Materyallerinin Uygunluğu:** Özel gereksinimli bireylerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun eğitim materyallerinin ve metodolojilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.
3. **Toplumsal Kabul ve Destek:** Özel gereksinimli bireylerin müzik eğitimi ve profesyonel müzik kariyerleri konusunda toplumsal destek ve kabulün artırılması (Avcı 2020: 24).

Bu sorunların üstesinden gelmek, özel gereksinimli bireylerin müzik eğitimi ve kariyerlerinde daha başarılı ve tatmin edici bir yol izlemelerini sağlayacaktır. Bu bağlamda, eğitim politikalarının ve uygulamalarının bu bireylerin ihtiyaçlarını dikkate alacak şekilde tasarlanması önem taşımaktadır.

1.4.4. Müziğe İlgi Duyan Özel Gereksinimli Bireylerin Müzik Eğitimindeki Sorunları

Özel gereksinimli bireyler, normal gelişim gösteren bireyler gibi, eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanma hakkına sahiptirler. Bu eşitlik, onların toplumun entegre bir parçası olarak yaşamalarını sağlar (Batu, Kırcaali İftar 2011: 57). Müzikle ilgilenen ve müziği meslek olarak benimsemek isteyen özel gereksinimli bireyler, mesleki müzik eğitimi kurumlarına başvurdıklarında karşılaştıkları zorluklar göz önünde bulundurulmalıdır. Bu zorluklar, özellikle üç ana başlık altında incelenebilir:

1. **Fiziksel Erişim Engelleri:** Kurumların fiziksel erişilebilirliği, özel gereksinimli bireyler için uygun olmayabilir. Bu, binaların giriş-çıkışları, sınıflar, tuvaletler ve diğer tesislerin erişilebilirliği ile ilgilidir.
2. **Eğitimsel Kaynakların Uygunluğu:** Eğitim materyalleri ve yöntemlerinin özel gereksinimli bireylerin öğrenme stilleri ve ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Bu, özel teknolojik araçların kullanımını veya özelleştirilmiş öğrenme materyallerinin geliştirilmesini içerebilir.

3. **Sosyal ve Kültürel Kabul:** Özel gereksinimli bireylerin müzik eğitimi ve kariyerlerinde başarılı olabilmeleri için toplumsal destek ve kabulün önemi büyüktür. Bu, eğitimcilerin, akranların ve toplumun genelinin farkındalık ve duyarlılık seviyesini artırmayı gerektirir (Avcı 2020: 25).

Bu sorunların ele alınması ve çözülmesi, özel gereksinimli bireylerin müzik eğitiminde ve mesleki hayatlarında daha etkin ve verimli bir şekilde yer almalarını sağlayacak temel adımlardır. Bu adımlar, eğitim politikalarının ve uygulamalarının bu bireylerin ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlenmesini gerektirir.

1.4.4.1.Müziğe İlgi Duyan Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Alacakları Okullara Girişlerindeki Sorunlar

Mesleki müzik eğitimi, örgün eğitim sistemi içinde ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde kısmen başlatılırken, yükseköğretim düzeyinde bestecilik, seslendiricilik/yorumculuk, müzik eğitimciliği ve müzikbilimciliği gibi dallarda önlisans, lisans, yüksek lisans, doktora veya sanatta yeterlik dereceleri şeklinde akademik programlar sunulmaktadır (Uçan 2001: 145). Bu programlara girişler genellikle müziksel yetenek sınavları ile gerçekleştirilmekte olup, bu sınavlar müziksel işitme, çalma ve söyleme becerilerini ölçmeye yöneliktir. Sınavların değerlendirilmesinde, müziksel işitme becerileri önemli bir yer tutmakta, performans becerileri ise büyük bir rol oynamaktadır (Yayla, Yayla 2009:78).

Müzik eğitimi kurumlarına başvuran adaylardan özel gereksinimli bireyler de bulunmakta, bu bireylerin müziksel niteliklerinin yanı sıra öğretmenlik gibi mesleki niteliklere de sahip olmaları beklenmektedir. Özel gereksinimli bireyler, özellikle üstün yetenekli olanlar dışında, bazen yetersizlikleri nedeniyle mesleki müzik eğitimi kurumlarında kabul edilmeleri zor olabilmektedir. Özyürek gibi uzmanlar, yetersizliklerin ötesinde bu bireylerin insan olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Sosyal kabul ve insan odaklı yaklaşımların benimsenmesi, özel gereksinimli bireylerin eğitim ve kariyer olanaklarına erişimlerini kolaylaştıracaktır (2012: 22).

Profesör Önder Kütahyalı'nın Şafak İnce ile yaptığı röportajda belirttiği gibi, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1952'de yayınladığı genelgeyle başlayan süreç, görme engelli bireylerin normal okullarda eğitim almalarını sağlamış, Kütahyalı'nın Ankara Devlet Konservatuvarı'na kabul edilmesi bu değişimin bir parçası olmuştur (Say, 2002a:147). Kütahyalı'nın deneyimleri, görme engelli bireylerin müzik eğitimi ve akademik kariyerlerde karşılaştıkları engelleri ve önyargıları ortaya koymaktadır. Kütahyalı'nın vurguladığı gibi, görme engelli müzisyenlerin varlığına rağmen, konservatuvarlarda yeterince temsil edilmemeleri, eğitim olanaklarından yararlanamamaları büyük bir sorundur. Bu bağlamda, özel gereksinimli bireyler için daha kapsayıcı ve destekleyici eğitim politikalarının geliştirilmesi, toplumsal önyargıların kırılması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması büyük önem taşımaktadır (2010: 44).

1.4.4.2. Müziğe İlgi Duyan Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Almak Üzere Girdikleri Okullarda Yaşadıkları Sorunlar

Eğitim sistemleri genellikle ortalama yeterlik ve kapasitesi olan bireyler göz önünde bulundurularak düzenlenmiştir. Sınıflar, ders kitapları ve belirli eğitim yöntemleri bu bireylerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanmıştır (Özgür 2013: 76). Bu standartlara uyum sağlamak, eğitim sistemimizde normal olarak kabul edilir. Fakat bu standartlar tüm bireylerin gereksinimlerini karşılamıyorsa, bu durumda bireyler ya ayrıcalıklı ya da özel gereksinimli olarak sınıflandırılır. Bireysel farklılıkların öğrenme ve öğretme süreçlerini etkilemesi nedeniyle, her birey için aynı koşulları dikkate almak mümkün değildir. Özellikle özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler için normal eğitim koşulları yetersiz kaldığında, eğitimde fırsat eşitliği ilkesi çerçevesinde eşit koşullarda eğitim hakkının sağlanması önem arz etmektedir (Pirgon, Babacan 2013: 55).

Müzik eğitimi söz konusu olduğunda, özel gereksinimli bireyler için fiziksel koşullar, uygun programlar, öğretim materyalleri ve eğitim ortamındaki normal bireylerin yaklaşımları büyük önem taşımaktadır. Yasal düzenlemeler ve imkanlar sağlansa da, özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamlarına fiziki erişimde ve bu ortamlardaki fiziki yetersizliklerde sorunlar yaşanmaktadır. Örneğin, bedensel yetersizlikleri olanlar için asansör, görme yetersizlikleri olanlar için uygun görme

yolları ve engelli tuvaletleri gibi fiziki koşullar, mesleki müzik eğitimi alan özel gereksinimli bireyler için hayati öneme sahiptir (Eren 2012: 198).

Buna ek olarak, müzik eğitimi alanında özel gereksinimli bireyler için uygun programlar ve öğretim materyallerinin sağlanması kritiktir. Müzik öğretmenleri, özel gereksinimli öğrencileri kapsayan etkinlikler planlayabilmeli, özel eğitim ve müzik eğitimi bilgilerini entegre ederek derslerine yansıtabilmelidir. Kıvrak tarafından belirtildiği üzere, Braille Müzik Sembolleri'ni bilmeyen bir müzik öğretmenin görme engelliler için, ritmik boyutlardan yoksun bir öğretmenin ise işitme engelliler için etkili eğitim vermesi mümkün değildir. Bu nedenle, özel gereksinimli bireylerin müzik eğitiminde başarılı olabilmeleri için, öğretmenlerin alanlarına özgü bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu koşulların sağlanması, özel gereksinimli bireylerin müzik eğitimi süreçlerinde onlara adil bir eğitim fırsatı sunar ve bu bireylerin toplumsal entegrasyonunu destekler (2003: 25) .

Özgür ve Çağlar gibi araştırmacılar, eğitimcilerin özel gereksinimli bireyler için değerlendirme ve program geliştirme süreçlerinde kritik roller üstlendiklerini vurgulamaktadır (Özgür 2011:55; Çağlar 2009:132). Eğitimcilerin, öğretimi bireyselleştirmek, tüm bireyler için eşit eğitim fırsatları yaratmak ve eğitim materyallerini etkin kullanarak her öğrencinin özel ihtiyaçlarına uygun programlar planlamaları gerekmektedir. Bu süreçlerde pedagojik bilgi ve becerilere sahip olmaları, öğrencilerle etkili iletişim kurabilmeleri ve onları anlayabilmeleri önemlidir (Çay 2020:65).

Sarı ve Bozgeyikli tarafından yapılan araştırmalara göre, özel eğitim dersi almamış öğretmen adayları genellikle engelli öğrencilere ve onların eğitimine karşı olumsuz tutum sergilemektedir. Bu tutumların temelinde, özel gereksinime sahip bireylerle ilgili bilgi eksikliği, özel gereksinimli öğrencilerle çalışma konusundaki tecrübesizlik ve engel kategorilerine göre öğretim araç-gereçlerine dair yetersiz bilgi bulunmaktadır (2003: 8) .

2006-2007 akademik yılından itibaren merkezi müzik öğretmenliği lisans programlarına 'özel eğitim' dersi eklenmiştir (YÖK 2007: 4). Bu adım, müzik öğretmeni adaylarının özel eğitim alanında daha donanımlı hale gelmelerini

sağlamak amacıyla atılmıştır. Ancak, konservatuarlar gibi kurumlarda çalışan birçok öğretim elemanı, pedagojik formasyon eğitimi almadıkları için özel eğitim alanına ve özel gereksinimli bireylere yeterince aşina değildir. Bu durum, özel gereksinimli bireyler için uygun öğrenme ortamlarının sağlanmasını zorlaştırmakta ve bu tür bir beklenti gerçekçi olmamaktadır.

Eğitimcilerin özel eğitim alanında yeterli bilgiye sahip olmaları, özel gereksinimli bireylerin müzik eğitimine yönelik daha etkin ve kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmalarını sağlayabilir. Bu, hem eğitimcilerin profesyonel gelişimine katkıda bulunur hem de özel gereksinimli bireylerin eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanmalarını kolaylaştırır. Bu nedenle, müzik eğitimi veren kurumların öğretim elemanlarını bu konuda desteklemeleri ve gerekli eğitimleri sağlamaları büyük önem taşır.

1.4.4.3. Yasal-Yönetmelik Sorunlar

1950'lerden itibaren dünyada yaygınlaşan demokrasi ve insan haklarına dair söylemler, Türkiye'de de çeşitli yasal düzenlemelerle kendini göstermiştir. Akçamete tarafından belirtildiği üzere, engelli haklarının korunması ülkemizde anayasal bir yükümlülük olarak kabul edilmiştir. Türkiye, Birleşmiş Milletler'e (1945) üye olmuş ve Avrupa Birliği ile uyum süreci kapsamında İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ni (1948) kabul etmiştir. Ayrıca, uluslararası sözleşmeler imzalanarak anayasa ve yasalar uluslararası normlara göre yapılandırılmaya çalışılmıştır (2012: 68).

1982 Anayasası'nın sosyal ve ekonomik hakları kapsayan bölümünde, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamayacağı açıkça ifade edilmiştir. Özel eğitime muhtaç çocukların eğitilmesi, iş ve meslek sahibi yapılması ve topluma uyum sağlamalarıyla ilgili esaslar, 1983'te çıkarılan 'Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu' ile düzenlenmiştir. Ancak bu kanun, 1997'de 573 sayılı 'Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname' ile yürürlükten kaldırılmıştır. Bu yeni kararname, özel gereksinimli bireyler için daha geniş uygulamaları içermektedir (Akçamete 2012: 31).

2005 yılında yürürlüğe giren 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun ile engellilerin temel hak ve özgürlüklerden tam ve eşit koşullar altında faydalanmaları

sağlanmıştır. Bu kanuna göre, engellilere yönelik her türlü ayrımcılık yasaklanmış ve erişilebilirlik gibi önemli düzenlemeler getirilmiştir (Resmi Gazete 2005: 2).

Özel eğitim hizmetlerine yönelik düzenlemeler, 2006 yılında yürürlüğe giren 'Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği' ile daha da netleştirilmiştir. Bu yönetmelik, özel gereksinimli bireyler için eğitim hizmetlerini; tanılama, yönlendirme, yerleştirme, izleme ve kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarını kapsayacak şekilde düzenlemiştir. Ayrıca, özel öğretim kurumları, bakıma muhtaç özürllülere yönelik resmî kurum ve kuruluşlar ile rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmelikleri gibi çeşitli düzenlemelerle desteklenmiştir (MEB 2006: 3).

Yükseköğrenim gören özürllü öğrencilerin eğitim hayatlarını kolaylaştırmak için 2010 yılında Yüksek Öğretim Kurumları Özürllüler Danışma ve Koordinasyon Yönetmeliği gibi tedbirler alınmıştır. Bu yönetmelikler ve kanunlar, özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerine tam katılımlarını sağlamak ve eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirmek amacıyla önemli adımlar olarak değerlendirilmektedir (YÖK 2010: 2).

1950'lerden bu yana dünya genelindeki demokrasi ve insan haklarına yönelik gelişmeler, Türkiye'de de engelli haklarının korunması ve geliştirilmesi adına önemli yasal düzenlemelerin yapılmasını tetiklemiştir (Bulut 2017: 55). Akçamete ve Çağlar göre, Türkiye'de engelli hakları konusunda anayasal ve yasal düzeyde düzenlemeler bulunmakta olup, bu düzenlemeler çeşitli kanunlar, kararnameler ve yönetmelikler aracılığıyla serpiştirilmiş bir yapıdadır. Bu mevzuat dağınıklığı, kavram ve tanımların tutarsız kullanımına yol açmakta; engellilik, yasalar ve diğer düzenlemeler arasında farklılık gösteren tanımlarla ifade edilmektedir (2012: 24; 2009: 71).

Öztürk tarafından belirtildiği üzere, Türk eğitim sistemi, ilköğretim öncesi eğitimden yükseköğretime kadar kapsamlı bir reform sürecinden geçmekte ve bu süreçte birçok eğitim politikası kararı alınmaktadır (2012: 66). Bu politikalar, özellikle özel gereksinimli bireylerin eğitim hakları açısından önem taşımakta ve bu bireylerin toplumsal hayata entegrasyonunu desteklemekte büyük rol oynamaktadır (Orhan, Genç 2015: 278).

Engellilerin eğitimi, işgücü piyasasına katılımları ve sosyal hayata aktif katılımları, engellilerin toplumda bağımsız ve üretken bireyler olarak yer almaları

için kritik öneme sahiptir (Genç, Çat 2013: 1863). Bu bağlamda, engellilerin kamu sektörüne alımlarını kolaylaştırmak amacıyla Bakanlar Kurulu kararıyla 2/1/2014 tarihli ve 5780 sayılı Engelli Kamu Personel Seçme Sınavı (EKPS) yürürlüğe konulmuştur. Bu sınav, engelli bireylerin devlet memurluğuna ve özellikle öğretmenlik pozisyonlarına atanmalarını sağlamaktadır. Öğretmenlik pozisyonları için, adayların Özürlülük Ölçütü, Sınıflandırması ve Özürlülere Verilecek Sağlık Kurulu Raporları Hakkında Yönetmelik gereğince sağlık raporu almaları ve engellilik durumlarının öğretmenlik yapmaya elverişli olması gerekmektedir (Resmî Gazete 2013: 2).

Müziğe ilgi duyan ve mesleki müzik eğitimi almayı hedefleyen özel gereksinimli bireylerin hakları, Türkiye'de çeşitli yasal mevzuatlarla koruma altına alınmıştır. Bu bireylerin eğitim ve mesleki gelişimlerine yönelik olarak sağlanan bu haklar, onların toplumda eşit bireyler olarak kabul edilmelerini ve müzik alanında kariyer yapabilmelerini teşvik etmektedir. Böylece, müzik eğitimi ve diğer profesyonel alanlarda özel gereksinimli bireylerin fırsat eşitliğinden yararlanmaları ve toplumsal hayata tam anlamıyla entegre olmaları amaçlanmaktadır.

1.5. Değerler Eğitimi

1.5.1. Değer Kavramı

Değerler eğitimi, insanların karakter gelişimini, ahlaki bilinçlerini ve toplumsal sorumluluklarını şekillendirmeyi amaçlayan önemli bir eğitim alanını ifade eder. Değerler, bir bireyin inançları, öncelikleri ve etik kodlarına dayalı olarak şekillenen temel öğelerdir. Değerler eğitimi, bu değer kavramlarının tanıtılması, öğretilmesi ve içselleştirilmesini içerir. Değerler, toplumun ve bireylerin davranışlarını, kararlarını ve ilişkilerini büyük ölçüde etkiler. Bu nedenle, değerler eğitimi, bireylerin karakter oluşumunu ve toplumsal uyumlarını güçlendirmek için hayati bir rol oynar (Bulut 2017: 55).

Değer kavramı birçok bilim dalında özellikle üzerinde durulan bir kavramdır. Bütün bilim dalları değerleri kendi bakış açısı ile yorumlamış ve kendi görüşlerini ortaya koymuşlardır. Bu sebeple bilim dalları arasında ortak noktaya varılamadığı

için birden fazla tanım ortaya çıkmıştır (Demir 2019: 44). Değerlerin önem kazanmasında bireylerin sosyal hayatında değerlerin belirleyici olması yatmaktadır (Kuşdil, Kağıtçıbaşı 2000: 60) Değer kavramı, Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından birden fazla açıdan tanımlanmıştır: "Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet; bir şeyin para ile ölçülebilen karşılığı, bedel, kıymet, paha, valör; bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü" (TDK 2022: 4). Değerler, bireylerin toplum tarafından onaylanan davranışlar sergilemelerini sağlayan, en doğru kararı vermelerine yardımcı olan sosyal kurallar olarak tanımlanabilir (Demir 2019: 92). Her toplumun hayatta kalabilmesi için "doğru, iyi, güzel" olarak nitelendirilen prensiplere sahip olması gerekmektedir, bu prensipler değer olarak adlandırılmaktadır (Fırat 2021: 114).

Değerler, bir bireyin karşılaştığı durumlar, nesneler veya kavramlar karşısında eylemlerini yönlendiren düşünceler ve ilkeler olarak işlev görür. Bireyler, davranışlarını bu ilkelerle uyumlu olup olmadığını değerlendirir ve sonuçlarını test ederken belirli kavramlar kullanır (Ecer Çakar 2019: 39). Bir milletin içsel özelliklerinden ve birbirleriyle olan ilişkilerinden doğan değerler, toplum içinde değişkenlik gösterse de belirli sabit kanunlara sahiptir (İnce 2021: 78). Her toplumun maddi ve manevi olmak üzere iki tür değeri vardır; maddi değerler bir milletin fiziksel varlıklarını, manevi değerler ise düşünce, inanç ve tutumları kapsar (Fırat 2021: 64).

Değerler eğitimi, bireylerin ahlaki bilinçlerini artırarak, saygınlık, empati ve sorumluluk sahibi olmalarını teşvik eder. Bu eğitim, bireylerin toplumsal normlara uygun davranmalarını ve etik değerlere saygı göstermelerini kolaylaştırır. Değerler eğitimi, toplumun daha adil, dürüst ve hoşgörülü bir yapıya kavuşmasına katkı sağlar. Bireylerin değerlerini anlamaları ve bunları benimsemeleri, kişisel gelişimlerine ve topluma olan katkılarına destek olur. Sonuç olarak, değerler eğitimi, ahlaki bilinç ve toplumsal sorumluluk duygularını güçlendiren kritik bir eğitim alanı olarak değerlendirilmektedir.

1.5.2. Değerlerin Özellikleri

Değerler, her bireyin benzersiz yaşam deneyimlerine, kültürel bağlamına ve ahlaki görüşlerine bağlı olarak farklılık gösterebilir. Ancak tüm değerler, insanların karakterlerini ve kişisel kimliklerini etkileyen belirgin özelliklere sahiptir. Değerlerin bu özellikleri, bireylerin toplumlarına katkıda bulunmalarına ve kişisel gelişimlerini desteklemelerine yardımcı olur.

Schwartz ve Bilsky tarafından değerlerin karakteristiği, inançlar olarak nitelendirilmiş ve bu inançların objektif olmaktan ziyade bireysel ve soyut olduğu vurgulanmıştır (Akbalık 2015: 20). Değerler, bireylerin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmak için sergiledikleri davranışlarla, örneğin adalet, eşitlik, yardımseverlik gibi, doğrudan ilişkilidir. Bunlar sadece fikirler değil, hislerle birleştiğinde eyleme dönüşebilen düşünsel yapılar olarak tanımlanmıştır.

Değerler, özgül eylem ve durumların üzerinde yer alarak, her zaman ve her yerde geçerlilik gösterir. Örneğin, adalet değeri, bireyin bulunduğu ortamdan bağımsız olarak tüm ilişkilerde geçerli olabilir. Aynı zamanda, değerler davranışların, insanların ve olayların seçilmesinde veya değişiminde belirleyici standartlar olarak işlev görür.

Topluluklar, değerlerini taşıdıkları öneme göre sıralar ve bu sıralama, her topluluğun değer sistemini oluşturur. Değerler, zamanla değişime açık yapılar olarak kabul edilir. Sistemler zamanın getirdiği değişikliklerden etkilenir ve değerler, zamanın ihtiyaçlarına yanıt verdikçe varlıklarını sürdürür. Bu dinamik yapının bir parçası olarak, ihtiyaçlara uyum sağlamak amacıyla değerlerin öncelikleri de zamanla değişebilir.

1.5.3. Değerlerin İşlevleri

Bireylerin sağlıklı bir toplumda barış, huzur ve mutlu bir arada yaşamlarını devam ettirebilmeleri için birtakım ilkelere ihtiyaçları vardır. Toplumun beraberliğini sağlamada değerler önemli görev üstlenirler. Değerler bireylerin yaşamlarında kolaylıklar sağladığı gibi bireylerin aralarındaki bağları da güçlendiren bir anahtar gibidir (Kumbasar 2011: 38). Değerlerine sahip çıkmayan toplumlar düzenlerini

kaybeder ve değerler, bireylerin hayatlarında göstermiş oldukları davranışların kontrolünü ve diğer bireylerle olan ilişkilerinde önem arz eder (Kılıç 2019: 79).

Her toplum, kendi değerlerini koruma ve sonraki kuşaklara aktarma amacıyla çeşitli girişimlerde bulunmuştur. Değerler, bir toplumun kimliğini, kültürünü ve ahlaki çerçevesini yansıtan temel öğelerdir. Bu değerlerin kuşaklar arası iletişim ve aktarımı, toplumsal devamlılığın teminatıdır. Bu bağlamda, eğitim toplumların değerlerini gelecek nesillere aktarmak için vazgeçilmez bir araçtır. Eğitim, öğrencilere sadece akademik bilgi sağlamakla kalmaz, aynı zamanda ahlaki değerler, toplumsal normlar ve kültürel kimlik gibi önemli unsurları da aktarır. Planlı etkinlikler ve öğretim yöntemleri aracılığıyla eğitim, bireyleri toplumun kabul ettiği değerlere ve yaşam biçimine yönlendirir. Bu sayede toplum, değerlerini geleceğe taşımanın yanı sıra bireylerin kişisel gelişimlerini ve toplumsal sorumluluklarını destekler. Dolayısıyla, eğitim, toplumların değerlerini kuşaklar arası aktarımının sağlanmasında kilit bir rol oynar ve toplumsal geleceğin inşasında önemli bir araçtır.

1.5.4. Değerler Eğitimi

Değerler eğitimi, bireylere ahlaki değerlerin, etik kuralların ve toplumsal normların öğretildiği ve içselleştirildiği bir eğitim alanını ifade etmektedir. Bu eğitim ilk olarak 20.yy'ın birinci çeyreğinde ABD'de "karakter eğitimi" adı altında görülmektedir. Karakter eğitimine ilginin giderek azalmasına rağmen bu durumun 1960'lı yıllara kadar devam ettiği ve 1960'lı yıllardan sonra ise ilginin tekrardan arttığı görülmektedir (Gözel 2018: 37). Değerler eğitimi okullarda sistemli bir şekilde uygulayan ülkelerden bir diğeri ise Avustralya'dır. Ülkede 2005 yılında değerler eğitimi ile ilgili bir çerçeve plan hazırlandığı ve 2006 – 2008 yıllarında çeşitli projelerle değerler eğitimi verildiği görülmektedir (Gözel 2018: 12). Ülkemizde ise 2005 yılından itibaren değerler eğitimi resmi eğitim programı aracılığıyla verilmeye başlanmıştır (Kahramanoğlu 2019: 828).

Türklerin değerler eğitiminde ahlak eğitimi, İslamiyet öncesinde de İslamiyet sonrasında da önemini korumaktadır. İslamiyet'ten önce Türkler ahlak özelliklerinin kaynağını Gök Tanrı olarak görmektedirler. Yardımseverlik, basitlik, doğruluk, kurallara bağlılık, Türklerin binlerce yıllık köklü geçmişinden günümüze varan

değerlerinden bazılarıdır. İslamiyet'in kabulünden sonra ise değerlerin kaynağının ayet, hadis, İslam âlimlerinin fikirleri ve geçmişten kalan bazı inanışlar olduğu görülmektedir (Yıldırım, Becerikli, Demirel 2017: 1577).

Günümüze gelindiğinde ise tüm geçmişinde inancın ve de çağın gerekliliği ışığında TTKB'nın değerler eğitimi ile ilgili bazı çalışmalar yaptığı ve bunun sonucunda da öğrencilere eğitim programlarında verilmesi planlanan on kök değer belirlediği görülmektedir. Bunlar: "Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverliktir." TTKB'ye göre değerler eğitimi farklı bir ders veya konu alanı olarak teorik bir şekilde ele alınmamalıdır. Çünkü değerlerin manevi bir yönü vardır. Değerlerin sadece teorik olarak geçirilmesi faydalı olmayacağından öğretilerin mutlaka davranış değişikliğine dönüşerek gerçek hayatta kendisine yer bulması amaçlanmalıdır (TTKB 2017: 7). Öğrencilerin okullarda yaptığı farklı farklı etkinliklerle bu değerleri içselleştirmeleri önemsenmelidir. Okullarda değerlere uygun bir sınıf ortamı oluşturulmalı ve gerekli olan durumlarda görüş alışverişi yapılarak aileler sürece dahil edilmelidir.

Ailede başlayan değerler eğitimi, daha sonra bireyin yakın çevresinde ve ardından da formal bir ortam olan okulda devam eder. Değerler yönünden eksik olan bireyler toplum yaşamında toplumun istemediği şekillerde hareket etmektedirler. Örneğin, değerleri olmayan insanlar için hırsızlık yapmak, cinayet işlemek, kötülük yapmak normal birer davranış gibi görülebilmektedir. Bu durum, bir toplumda değerlerin kazanılmış olmasının ne kadar önemli olduğunun bir göstergesidir (Hatay, Uçar 2019: 43).

Belli başlı değerlere sahip olan ve sorumluluk duyguları gelişmiş bireylerin yetişmesi, eğitim programları için istendik durumlardandır. Teknolojinin ve bilimin çok hızlı bir şekilde geliştiği 21.yy'da toplumların değerlerinde birtakım yozlaşmalar olduğu bilinmektedir. Bu yüzyılda düzenli bir toplum yapısı oluşturmak ve devamını sağlamak, değerlerin korunmasından ve bireylere eğitim yoluyla kazandırılmasından geçmektedir. Bu nedenle toplumların hızla değiştiği günümüzde, değerlerin eğitim yoluyla ne kadarının kazandırılabilirdiğinin tespiti önem kazanmaktadır.

1.5.4.1. Değerler eğitiminin amacı ve önemi

Teknolojinin gelişmesi ile birlikte küreselleşmenin son hız devam ettiği günümüz dünyasında, şiddet olaylarının artması ve toplumlarda yaşanan kültürel yozlaşma hayatımızın her anında hissettiğimiz gerçeklerdendir. Bu sebeple değerler eğitimi toplumda yaşayan bireylerin iyi ve kötü, doğru ve yanlış gibi kavramları daha iyi öğrenmelerini, toplumdaki değerleri içselleştirmelerini, insanların birbirlerini daha iyi anlayarak birbirleriyle daha hoş vakit geçirmelerini sağlamak noktasında önem kazanmaktadır. Bireylerin değerler eğitimi ile değerleri içselleştirmeleri sonucunda, toplumsal hayatta doğru kararlar vermeleri, yeni nesillerin eski nesillerle bağ kurmaları ve bunun sonucunda da birbirleriyle kaynaşmaları beklenmektedir (Avcı 2020: 24).

Okullar, öğrencilerin toplumsal hayata adapte olabilmeleri adına ihtiyaç duydukları bilişsel, sosyal, psikolojik ve hatta fiziksel gelişimlerini desteklemekle görevli kurumlardır. Aynı zamanda okullar, değerleri içselleştirmiş, birbirleriyle uyumlu, milli birlik ve beraberliği önemseyen bireylerin yetişmesini sağlayarak toplumun her anlamda devamını sağlayan en önemli kurumlardır. Kendisinden beklentinin bu denli yüksek olduğu değerler eğitimi ile:

- Okullarda olumsuz bir havanın oluşmasına neden olan şiddet ve saygısızlık gibi sorunların giderileceği,
- Soyut kavramlar olan değerlerin somut yaşantılar haline getirileceği,
- Bireylerin toplumsal yaşamda karşılaştıkları çelişkileri çözerek hayatlarına yön vereceği,
- İnsanların birbirleriyle uyumlu olduğu, huzurlu ve mutlu bir toplum yapısının gerçekleşeceği,
- Bireylerin ahlaki, sosyal, kişisel açıdan bir bütün olarak ele alınıp desteklenmesinin gelişimlerine katkı sağlayacağı
- Bireylerin toplumdaki değişim ve dönüşümlere adapte olarak hayatla barışık olmalarının sağlanacağı,

- Öğrencilerin mutluluğunun gözetilerek refahlarının sağlanacağı ve kapasitelerinin her açıdan geliştirileceği,
- Bilişsel öğrenmeler için bir anlamda ön koşul olan sosyal ve duygusal öğrenmelerin gerçekleşeceği düşünülmektedir (Arıkan 2012: 18).

Bunlar ve bunlara benzer birçok faktör, değerler eğitimini önemli ve gerekli hale getirmektedir.

1.5.4.2. Değerler eğitiminde ailenin, okulun ve öğretmenin yeri

Çocuğun doğup büyüdüğü, sosyalleştiği, kısacası eğitiminden birinci derecede sorumlu olan aile, değer kazandırma sürecinde önemli görevler üstlenmektedir. Örneğin, aile içerisindeki davranışlar ve kurulan iletişim, çocuğun iyi-kötü, doğru-yanlış gibi değer yargılarının oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Aile içerisindeki tutum ve davranışlar, çocuğun yetiştirilme tarzı gibi faktörler kişiliğin şekillenmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Türk toplumunun ataerkil ve geleneksel aile yapısı değerlerin kazandırılmasında önemli bir yer tutarken, kültürel yapının zaman içerisinde değişmesi aile yapısında da değişikliklere neden olmaktadır. Bu değişiklikler sonucunda aile büyükleri için önemli olan bazı değerler, çocuklar için bazen anlam ifade etmeyerek aile içi çatışmalara neden olabilmektedir (Dilmaç, Ulusoy 2020: 42). Bu süreçte aile, çocuğa kendi değer yargıları olan bir bütün olarak yaklaşmalı, kendi fikirlerini ve değer yargılarını empoze etmeden, saygı ve sevgi çerçevesinde yaklaşarak çocukların kendilerini daha özgür hissetmelerine ve kendi değer yargılarını oluşturmalarına katkı sağlayacaktır.

Okullar da tıpkı aile gibi, çocukların gününün önemli bir bölümünü geçirdiği, akademik eğitimin yanı sıra değer eğitiminde de önemli bir yer tutan ortamlardır (Tezcan 2018: 20). Öğretmenler, bilinçli veya bilinçsiz olarak sınıf ve okul içindeki tutum ve davranışlarıyla öğrencilere değerleri öğretirler. Öğretmenler sınıf içinde gerçekleştirdikleri etkinlikler, tartışmalar ve diyaloglarla öğrencilerin değerler hakkında düşüncelerini sağlarlar ve bu değerlere dikkat çekerler. Ayrıca, öğretmenler sevgi, güven ve işbirliği temelinde bir sınıf ortamı oluşturarak değer gelişimine katkıda bulunurlar. Bu nedenle, değerler eğitiminde öğretmenler hem bu

alandaki bilgi ve becerilere sahip olmalı hem de örnek bir rol model olmalıdır. Öğretmenin kendine güveni ve gereken yeterliliğe sahip olması, değerler eğitiminde etkileyici ve belirleyici bir rol oynamaktadır.



İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

2.1. Yöntem

Bu çalışmada, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde müzik dersinde değerler eğitimi konusunu nitel bir perspektiften incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında, doküman analizi yöntemi kullanılarak ilgili yazılı materyaller detaylı bir şekilde incelenmiştir. Yıldırım ve Şimşek tarafından tanımlandığı üzere, doküman analizi, araştırmanın odaklandığı konu hakkında bilgi veren yazılı kaynakların sistemli bir şekilde değerlendirilmesini içerir (2013: 152). Bu yöntem, Karasar tarafından aktarıldığı üzere, konuyla ilgili mevcut belge ve kayıtların araştırmada veri kaynağı olarak kullanıldığı bir teknik olarak tanımlanır (2015: 148). Araştırmada, ilgili ders kitapları betimsel analiz çerçevesinde ele alınmıştır, bu sebeple doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. Doküman incelemesinin temel aşamaları; dokümana ulaşma, özgünlüğünü kontrol etme, dokümanları anlama ve veriyi analiz etme olarak belirlenmiştir ve bu araştırma söz konusu aşamalara uygun olarak yürütülmüştür. Bu çalışma, söz konusu öğrenci grubunda müzik eğitimi aracılığıyla verilen değerler eğitiminin niteliklerini, kapsamını ve etkilerini anlamayı hedeflemektedir.

2.2. Araştırmanın Veri Toplama Kaynağı

Çalışmanın veri toplama kaynağını 2023-2024 eğitim ve öğretim döneminde kullanılan “I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. sınıf), II. Kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf), III. Kademe (9, 10, 11 ve 12. sınıf) ve Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Eğitimi” kitapları oluşturmaktadır.

I. Kademe Müzik Ders Kitabı hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik 1, 2, 3 ve 4. sınıflarını kapsayacak şekilde, 122 sayfa; II. Kademe 5, 6, 7 ve 8. sınıflarını kapsayacak şekilde 143 sayfa, III. Kademe 9, 10, 11 sınıflarını kapsayacak şekilde 94 sayfa tek kitap olarak basılmıştır. Bu 3 kitabın 4

yazarı, 1 editörü, 1 dil uzmanı ve 3 görsel tasarım ve resimleme uzmanı olduğu görülmüştür. İç kapaktan sonra sırasıyla İstiklal Marşı, Andımız/Gençliğe Hitabe, Mustafa Kemal Atatürk resmi, içindekiler sayfası ve kitabımızı tanıyalım yer almıştır. Kitap ders işleme sistemi olarak ünite olarak bölünmemiş, öğrenme alanı olarak adlandırılmıştır. Ders işleme akışı “dinleme-söyleme-çalma”, müziksel algı ve bilgilendirme”, “oyun ve hareket”, “müzik kültürü”, müziksel yaratıcılık” olmak üzere 5 öğrenme alanı ve notalarıyla şarkılarımız ve türkülerimiz olarak 6 bölümde tasarlanmıştır. Kitapların tamamı renkli olarak basılmıştır.

Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Eğitimi Kitabı hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan meslek okulu öğrencilerini kapsayacak şekilde, 118 sayfa tek kitap olarak basılmıştır. Bu kitabın 3 yazarı, 1 editörü, 1 dil uzmanı, 2 görsel tasarım ve resimleme uzmanı, 1 program geliştirme uzmanı, 1 ölçme değerlendirme uzmanı ve 1 rehberlik uzmanı olduğu görülmüştür. İç kapaktan sonra sırasıyla İstiklal Marşı, Gençliğe Hitabe, Mustafa Kemal Atatürk resmi ve içindekiler sayfası yer almıştır. Kitap ders işleme sistemi “ses, hız ve ritim, müziğimizde tür, çalgılarımız, İstiklal Marşı ve Atatürk” olarak 5 üniteye ayrılmıştır. Kitabın tamamı renkli olarak basılmıştır.

2.3. Araştırmanın Veri Toplama Tekniği ve Analizi

Bu çalışmada, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik müzik dersinde değerler eğitimi konusunda derinlemesine bir inceleme gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın tekniği doküman analiz olarak tasarlanmıştır. Veri toplama sürecinde, doküman analizi yöntemi kullanılmış ve bu kapsamda ders kitapları, eğitim programları, okul yazışmaları, öğrenci kayıtları ve toplantı tutanakları gibi çeşitli dokümanlar değerlendirilmiştir. Bu yöntem, konu hakkında kapsamlı bilgilere ulaşmayı amaçlamaktadır. Araştırma sürecinde, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin işlemiş olduğu I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. sınıf), II. Kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf), III. Kademe (9, 10, 11 ve 12. sınıf) ve Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik ders kitapları incelenmiş, kitapta geçen kök değerler detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Öğretim programlarında yer alan “kök değerler” şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik.

Müzik Ders Kitabı kademelere ayrılmış, şarkılarda geçen kök değerler tespit edilmiştir. Müzik Kitapları tema ve kodlara ayrılmış, şarkılar I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. sınıf) için İ1, İ2, İ3,...; II. Kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf) için O1, O2, O3,...; III. Kademe (9, 10, 11 ve 12. sınıf) için L1, L2, L3,... ve Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik ders kitapları için de M1, M2, M3,... olarak değerlendirilmiştir. Bazı örnek değerleri, temsil ettiği alıntılarla sunulmuştur.





ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Müzik ve Oyun I. Kademe (1., 2., 3. ve 4. sınıflar), II. Kademe (5., 6., 7. ve 8. sınıflar), III. Kademe (9., 10., 11. ve 12. sınıflar) ders kitapları ve Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Eğitimi kitabındaki öğretim programlarında "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik" kapsayan kök değerlerle ilgili bulgular bu bölümde sunulmuştur.

3.1. Birinci Alt Amaca Ait Bulgular

I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf) Müzik Ders Kitabında geçen özdenetim kök değerine ait tema (değer), kod, geçme sayısı ve şarkı kodu ile Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Özdenetim Değerleri (Dayı vd., 2020: 33-120).*

Tema (Değer)	Kod	Sayı	Şarkı
Özdenetim	Kuralla uyma	2	İ1
	İstendik davranış kazanma	8	İ20

* Şarkı kodlarının açıklamaları Ek 1’de verilmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi özdenetim kök değerine ait 2 kod belirlenmiştir. Bu kodlardan İ1 şarkısında kuralla uyma 2 kere ve İ20 şarkısında istendik davranış kazanma 8 kere toplamda 10 kere kullanılmıştır. Özdenetim kök değerine ait belirlenen kodlardan bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

İ1: “Dikkatlice izleriz”

“Dikkatlice dinleriz” (Dayı,Yılmaz, Koç, Karlıdağ 2020: 96)

İ20: “neşeli o ki genç kalasın”

“neşeli ol ki artsın gücün”

.....

“neşeli ol ki hep artsın gücün” (Dayı,Yılmaz, Koç, Karlıdağ 2020: 119)

I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf) Müzik Ders Kitabında geçen sevgi kök değerine ait tema, kod, geçme sayısı ve şarkı kodu ile Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2. I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Sevgi Değerleri (Dayı vd., 2020: 33-120).*

Tema (Değer)	Kod	Sayı	Şarkı
Sevgi	Sevgiliye duyulan	6	İ2, İ18
	İnsana duyulan	1	İ2,
	Millet sevgisi	1	İ4,
	Atatürk sevgisi	6	İ4,İ6
	Doğa sevgisi	2	İ8
	Peygamber sevgisi	1	İ8
	Hayvan sevgisi	7	İ9, İ14
	Müzik sevgisi	7	İ16, İ17
	Öğretmen sevgisi	2	İ17
	Anne sevgisi	1	İ21
	Okul sevgisi	1	İ21

*Şarkı kodlarının açıklamaları Ek 1’de verilmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi sevgi kök değerine ait 14 kod belirlenmiştir. Kitabın tamamında sevgi kök değeri ile ilgili sevgiliye duyulan sevgi (n=6), insan sevgisi (n=1), millet sevgisi (n=1), atatürk sevgisi (n=6), doğa sevgisi (n=2), peygamber sevgisi (n=1), hayvan sevgisi (n=7), müzik sevgisi (n=7), öğretmen sevgisi (n=2), anne sevgisi (n=1) ve okul sevgisi (n=1) yer aldığı görülmüştür. Sevgi kök değerine ait belirlenen kodlardan bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

İ2: “*Bir tenhada can cananı bulunca*” (Dayı,Yılmaz, Koç, Karlıdağ 2020: 97)

İ4: “*Nice zahmet, nice emek*

Verdi sana bu millet” (Dayı,Yılmaz, Koç, Karlıdağ 2020: 99)

İ8: “*Evlat kardeş yapraktır*” (Dayı,Yılmaz, Koç, Karlıdağ 2020: 103)

.....

“Muhammed ümmetiyim”.

İ21: “Daha dün annemizin kollarında yaşarken”

.....

“Sevinçliyiz hepimiz yaşasın okulumuz” (Dayı vd., 2020: 120)

I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf) Müzik Ders Kitabında geçen dostluk kök değerine ait tema, kod, geçme sayısı ve şarkı kodu ile Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Dostluk Değerleri (Dayı vd., 2020: 33-120).*

Tema (Değer)	Kod	Sayı	Şarkı
Dostluk	Arkadaş	1	İ2,

*Şarkı kodlarının açıklamaları Ek 1’de verilmiştir.

Tablo 3’te görüldüğü gibi dostluk kök değerine ait 1 kod belirlenmiştir. Dostluk kök değerine ait sadece İ2’de 1 kere arkadaşlığın yer aldığı görülmüştür. Dostluk kök değerine ait belirlenen koda ait örnek aşağıda verilmiştir.

İ2: “Dost elinden gel olmazsa varılmaz” (Dayı vd., 2020: 97)

I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf) Müzik Ders Kitabında geçen saygı kök değerine ait tema, kod, geçme sayısı ve şarkı kodu ile Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Saygı Değerleri (Dayı vd., 2020 :97)*

Tema (Değer)	Kod	Sayı	Şarkı
Saygı	İnsan	1	İ2

*Şarkı kodlarının açıklamaları Ek 1’de verilmiştir.

Tablo 4’te görüldüğü gibi saygı kök değerine ait 1 kod belirlenmiştir. Saygı kök değerine ait sadece İ2’de 1 kere insana saygının yer aldığı görülmüştür. Saygı kök değerine ait belirlenen koda ait örnek aşağıda verilmiştir.

İ2: “Rızasız bahçanın gülü derilmez” (Dayı vd., 2020: 2020: 97)

I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf) Müzik Ders Kitabında geçen adalet kök değerine ait tema, kod, geçme sayısı ve şarkı kodu ile Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Adalet Değerleri (Dayı vd., 2020: 33-120).*

Tema (Değer)	Kod	Sayı	Şarkı
Adalet	Özgürlük	1	İ4

*Şarkı kodlarının açıklamaları Ek 1’de verilmiştir.

Tablo 5’te görüldüğü gibi adalet kök değerine ait 1 kod belirlenmiştir. Adalet kök değerine ait sadece İ4’de özgürlüğün 1 kere yer aldığı görülmüştür. Adalet kök değerine ait belirlenen koda ait örnek aşağıda verilmiştir.

İ4: “*En güzel şey hürriyet*”. (Dayı vd., 2020: 99)

I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf) Müzik Ders Kitabında geçen sorumluluk kök değerine ait tema, kod, geçme sayısı ve şarkı kodu ile Tablo 6 da verilmiştir.

Tablo 6. I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Sorumluluk Değerleri (Dayı vd., 2020: 33-120).*

Tema (Değer)	Kod	Sayı	Şarkı
Sorumluluk	Milli bilinç	3	İ4,İ6
	Planlama	2	İ11

*Şarkı kodlarının açıklamaları Ek 1’de verilmiştir.

Tablo 6’da görüldüğü gibi sorumluluk kök değerine ait 2 kod belirlenmiştir. Sorumluluk kök değerine ait milli bilinç kodu 3 kere ve planlama kodu 2 kere yer aldığı görülmüştür. Sorumluluk kök değerine ait belirlenen kodlara ait örnek aşağıda verilmiştir.

İ4: “*Bir yadigarısın bana*” (Dayı vd., 2020: 99)

İ6: “*Bekçisiyiz Cumhuriyet’in*” (Dayı vd., 2020: 101)

İ11: “*sabah oldu kalk*”

“*sabah oldu kalk*” (Dayı vd., 2020: 106)

I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf) Müzik Ders Kitabında geçen vatanseverlik kök değerine ait tema, kod, geçme sayısı ve şarkı kodu ile Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 7. I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Vatanseverlik Değerleri (Dayı vd., 2020: 33-120)*

Tema (Değer)	Kod	Sayı	Şarkı
Vatanseverlik	Ecdat	2	İ6, İ15
	Kahramanlık	4	İ6, İ15
	Cumhuriyet	1	İ6
	Vatani korumak	1	İ7

*Şarkı kodlarının açıklamaları Ek 1’de verilmiştir.

Tablo 7’de görüldüğü gibi vatanseverlik kök değerine ait 4 kod belirlenmiştir. Vatanseverlik kök değerine ait ecdat kodunun 2 kere, kahramanlık kodunun 4 kere, Cumhuriyet kodunun 1 kere ve vatani korumak kodunun 1 kere yer aldığı görülmüştür. Vatanseverlik kök değerine ait belirlenen kodlara ait örnek aşağıda verilmiştir.

İ6: “İnsanlıkta ün aldı, tarihinde bu millet”

.....

“Ülkümüz Cumhuriyet” (Dayı vd., 2020: 101)

İ7: “Ana ben gidiyom düşmana karşı” (Dayı vd., 2020: 102)

İ15: “Üç yüz atlı, beş yüz yaya yürüdü.

Sarı zeybek şu dağlarda bir idi

.....

“Eğil bir bak mor cepkenin kanına”(Dayı vd., 2020: 110).

3.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

II. Kademe (5., 6., 7. ve 8. Sınıf) Müzik Ders Kitabında geçen sevgi kök değerine ait tema (değer), kod, geçme sayısı ve şarkı kodu ile Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. II. Kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Sevgi Değerleri (Dayı vd., 2020: 11-141).*

Tema (Değer)	Kod	Sayı	Şarkı
Sevgi	Sevgili	4	O1,O10,O24
	Sıla	2	O3
	Atatürk	4	O4,O5
	Vatan	4	O6,O15
	Doğa	12	O7,O10,O14,O15
	Peygamber	1	O7
	İnsan	1	O10
	Müzik	3	O12,O14
	Hayvan	4	O13
	Öğretmen	2	O23

*Şarkı kodlarının açıklamaları Ek 2’de verilmiştir.

Tablo 8’de sevgi teması altında çeşitli kodlar incelenmiştir. "Sıla" kodu 2 kez; "Atatürk" ve "Vatan" kodları 4 kez, "Doğa" kodları en fazla 12 kez geçmektedir. Diğer kodlar arasında "Peygamber" ve "İnsan" kodları 1 kez; "Sevgili", "Müzik", ve "Hayvan" kodları 4 kez; "Öğretmen" kodu ise 2 kez kitapta yer almaktadır. Şarkılara bakıldığında, bazı şarkılar birden fazla kodu işlemektedir. Örneğin, O10 kodlu şarkı hem "İnsan" hem de "Sevgili" temalarını içermekte, O15 kodlu şarkı ise hem "Vatan" hem de "Doğa" temalarını ele almaktadır. Bu çeşitlilik, müzik eğitiminde farklı sevgi değerlerinin nasıl işlendiğini ve önemsendiğini göstermektedir. Sevgi kök değerine ait belirlenen kodlara ait örnek aşağıda verilmiştir.

O1: “*Herkes sevdiğine canım kavuşsun diye*” (Dayı vd., 2020: 11)

O3: “*Bizim eller ne güzel eller*” (Dayı vd., 2020: 17)

O5: “*Atatürk ölmedi,*

Yüreğimde yaşıyor” (Dayı vd., 2020: 24)

O10: “*Benim sadık yarım kara topraktır*” (Dayı vd., 2020: 10)

O12: “*Ne güzel şarkı böyle,*

Haydi sen de gel söyle” (Dayı vd., 2020: 47)

II. Kademe (5., 6., 7. ve 8. Sınıf) Müzik Ders Kitabında geçen saygı kök değerine ait tema (değer), kod, geçme sayısı ve şarkı kodu ile Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. II. Kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Saygı Değerleri (Dayı vd., 2020: 11-141).*

Tema (Değer)	Kod	Sayı	Şarkı
Saygı	Millet	2	O4
	Öğretmen	1	O20
	Arkadaş	1	O20

*Şarkı kodlarının açıklamaları Ek 2’de verilmiştir.

Tablo 9’a göre "saygı" teması altında "Millet", "Öğretmen" ve "Arkadaş" olmak üzere üç farklı kod incelenmiştir. "Millet" kodu 2 kez geçerken, "Öğretmen" ve "Arkadaş" kodları 1’er kez işlenmiştir. Şarkı kodlarına bakıldığında, "Millet" kodu O4 şarkısında ele alınmış, "Öğretmen" ve "Arkadaş" kodları ise aynı şarkı olan O20’de birlikte işlenmiştir. Bu durum, müzik ders kitaplarının, öğrencilere millete, öğretmenlere ve arkadaşlarına karşı saygı değerlerini vurgulama konusunda nasıl bir yol izlediğini göstermektedir. Öğrencilerin farklı sosyal ilişkilerde saygıyı nasıl sergilemeleri gerektiği konusunda bilgilendirildiği bu temalar, müzik eğitiminin sadece sanatsal bir beceri kazandırmanın ötesinde, karakter eğitimi ve sosyal değerlerin öğretiminde de önemli bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır. Saygı kök değerine ait belirlenen kodlara ait örnek aşağıda verilmiştir.

O4: “*Nice zahmet, nice emek*

Verdi sana bu millet.” (Dayı vd., 2020: 21)

O20: “*Öğretmenimize bakarız,*

.....

Sonra arkadaşımızı” (Dayı vd., 2020: 88)

II. Kademe (5., 6., 7. ve 8. Sınıf) Müzik Ders Kitabında geçen sorumluluk kök değerine ait tema (değer), kod, geçme sayısı ve şarkı kodu ile Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. II. Kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Sorumluluk Değerleri (Dayı vd., 2020: 11-141).*

Tema (Değer)	Kod	Sayı	Şarkı
Sorumluluk	Millet	2	O4
	Haberleşme	1	O11
	Görev bilinci	2	O18,O20

*Şarkı kodlarının açıklamaları Ek 2’de verilmiştir.

Tablo 10’a göre "sorumluluk" teması "Millet", "Haberleşme" ve "Görev bilinci" olmak üzere üç farklı alt başlık altında incelenmiştir. "Millet" teması 2 kez ve "Görev bilinci" teması da 2 kez kitapta işlenmişken, "Haberleşme" teması 2 kez geçmektedir. Şarkılara göre, "Millet" kodu O4 şarkısında; "Haberleşme" kodu O11 şarkısında; "Görev bilinci" kodu ise O18 ve O20 şarkılarında işlenmiştir. Bu çeşitlilik, müzik ders kitaplarında sorumluluk değerinin farklı yönleriyle ele alındığını ve öğrencilere çeşitli sorumluluk değerlerinin önemi ve kapsamı hakkında bilgi verildiğini göstermektedir. Bu temalar ve şarkılar, öğrencilere sorumluluk bilincini aşılama da önemli bir rol oynar. Sorumluluk kök değerine ait belirlenen kodlara ait örnek aşağıda verilmiştir.

O11: “*Hiç haber göndermedin o günden beri*” (Dayı vd., 2020: 45)

O18: “*Aç kapıyı bezirgân başı*” (Dayı vd., 2020: 73)

O20: “*Dikkatlice izleriz.*

.....

Dikkatlice dinleriz.” (Dayı vd., 2020: 88)

II. Kademe (5., 6., 7. ve 8. Sınıf) Müzik Ders Kitabında geçen adalet kök değerine ait tema (değer), kod, geçme sayısı ve şarkı kodu ile Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. II. Kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Adalet Değerleri (Dayı vd., 2020: 11-141).*

Tema (Değer)	Kod	Sayı	Şarkı
Adalet	Özgürlük	1	O4

*Şarkı kodlarının açıklamaları Ek 2’de verilmiştir.

Tablo 11’e göre adalet teması altında "Özgürlük" olmak üzere tek bir kod işlenmiştir. "Özgürlük" teması kitapta bir kez geçmektedir ve O4 kodlu şarkı ile ilişkilendirilmiştir. O4 kodlu şarkının, öğrencilere adalet ve özgürlük kavramları arasındaki ilişkiyi anlatma ve bu değerlerin önemini vurgulama amacı taşıdığı anlaşılmaktadır. Adalet kök değerine ait belirlenen kodlara ait örnek aşağıda verilmiştir.

II. Kademe (5., 6., 7. ve 8. Sınıf) Müzik Ders Kitabında geçen vatanseverlik kök değerine ait tema (değer), kod, geçme sayısı ve şarkı kodu ile Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. II. Kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Vatanseverlik Değerleri (Dayı vd., 2020: 11-141).*

Tema (Değer)	Kod	Sayı	Şarkı
Vatanseverlik	Milli bilinç	5	O5,O22,O23
	Yurttaşlık	1	O5
	Kahramanlık	4	O6,O8,O22

*Şarkı kodlarının açıklamaları Ek 2’de verilmiştir.

Tablo 12’ye göre vatanseverlik teması "Milli bilinç", "Yurttaşlık" ve "Kahramanlık" olmak üzere 3 farklı kodda ele alınmıştır. "Milli bilinç" kodu 5 kez geçerken, "Yurttaşlık" kodu 1 kez, "Kahramanlık" kodu ise 4 kez işlenmiştir. İlgili şarkılara göre, "Milli bilinç" kodu O5, O22 ve O23 şarkılarında; "Yurttaşlık" kodu O5 şarkısında; "Kahramanlık" kodu ise O6, O8 ve O22 şarkılarında ele alınmıştır. Bu çeşitlilik, müzik ders kitaplarının öğrencilere vatanseverlik kavramını farklı yönleriyle nasıl sunduğunu göstermektedir. Vatanseverlik kök değerine ait belirlenen kodlara ait örnek aşağıda verilmiştir.

O5: “*Uygarlık savaşında,*

Bayrağı o taşıyor” (Dayı vd., 2020: 24)

O6: “Ey vatan, gözyaşların dinsin!

Yetiştik çünkü biz.” (Dayı vd., 2020: 26)

O22: “Çok büyük bayram bu bayram,

Herkese kutlu olsun.” (Dayı vd., 2020: 97)

O23: “Yurda yararlı bir insan et” (Dayı vd., 2020: 102)

II. Kademe (5., 6., 7. ve 8. Sınıf) Müzik Ders Kitabında geçen dostluk kök değerine ait tema (değer), kod, geçme sayısı ve şarkı kodu ile Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. II. Kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Dostluk Değerleri (Dayı vd., 2000: 11-141).*

Tema (Değer)	Kod	Sayı	Şarkı
Dostluk	İnsan	2	O10,O11
	Hayvan	3	O11
	Arkadaş	2	O16

*Şarkı kodlarının açıklamaları Ek 2’de verilmiştir.

Tablo 13’e göre dostluk teması, "İnsan", "Hayvan" ve "Arkadaş" olmak üzere 3 farklı kodda ele alınmıştır. "İnsan" kodu 2 kez, "Hayvan" kodu 3 kez ve "Arkadaş" kodu 2 kez geçmektedir. Şarkılara göre, "İnsan" kodu O10 ve O11 şarkılarında; "Hayvan" kodu O11 şarkısında; "Arkadaş" kodu ise O16 şarkıda işlenmektedir. Şarkılar aracılığıyla, insanlar arasındaki dostluğun yanı sıra insanlarla hayvanlar arasındaki dostluk ilişkileri de vurgulanarak, öğrencilere geniş bir dostluk anlayışı kazandırılmaktadır. Dostluk kök değerine ait belirlenen kodlara ait örnek aşağıda verilmiştir.

O10: “Dost dost diye nicesine sarıldım” (Dayı vd., 2020: 44)

O11: “Seni çok çok özledim, arkadaşım eşek” (Dayı vd., 2020: 45)

O16: “Haydi tutalım el ele hop hop” (Dayı vd., 2020: 60)

II. Kademe (5., 6., 7. ve 8. Sınıf) Müzik Ders Kitabında geçen özdenetim kök değerine ait tema (değer), kod, geçme sayısı ve şarkı kodu ile Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. II. Kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Özdenetim Değerleri (Dayı vd., 2020: 11-141).*

Tema (Değer)	Kod	Sayı	Şarkı
Özdenetim	İstendik davranış oluşturma	8	O25

*Şarkı kodlarının açıklamaları Ek 2’de verilmiştir.

Tablo 14’te özdenetim teması altında "İstendik davranış oluşturma" olarak tanımlanan bir kod ile ele alınmış ve bu kod kitapta 8 kez geçmektedir. İlgili şarkı, "İstendik davranış oluşturma" kodunun O25 şarkısında işlendiğini göstermektedir. O25 şarkısı aracılığıyla, özdenetimin önemi vurgulanmakta ve öğrencilere istendik davranışları nasıl oluşturabilecekleri konusunda bilgi verilmektedir. Özdenetim kök değerine ait belirlenen kodlara ait örnek aşağıda verilmiştir.

O25: “*Neşeli ol ki, genç kalasın,*

Bu dünyadan da zevk alasın,

Ümitler hep süslenir neşeyle,

Neşeli ol ki, genç kalasın” (Dayı vd., 2020: 125)

3.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

III. Kademe (9., 10., 11 ve 12. sınıf) Müzik Ders Kitabında geçen dostluk kök değerine ait tema (değer), kod, geçme sayısı ve şarkı kodu ile Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. III. Kademe (9., 10., 11 ve 12. sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Dostluk Değerleri (Dayı vd., 11-92).*

Tema (Değer)	Kod	Sayı	Şarkı
Dostluk	Dayanışma	7	L1,L25,L30
	İyi dilek	1	L2

*Şarkı kodlarının açıklamaları Ek 3’te verilmiştir.

Tablo 15’te dostluk teması, "Dayanışma" ve "İyi dilek" olarak 2 önemli kod altında incelenmiştir. Bu 2 kod, kitapta farklı şarkılar aracılığıyla öğrencilere sunulmuş, "Dayanışma" kodu 7 kez L1, L25 ve L30 şarkılarıyla; "İyi dilek" kodu ise 1 kez L2 şarkısıyla işlenmiştir. Dostluk kök değerine ait belirlenen kodlara ait örnek aşağıda verilmiştir.

L1: “Gel bize katıl bize

Hem oyuna hem söze” (Dayı vd., 2020: 11)

L2: “Arkadaşım İbrahim Çavuş Allah’ıma emanet” (Dayı vd., 2020: 13)

L25: “Güneş ufuktan şimdi doğar,

Yürüyelim arkadaşlar” (Dayı vd., 2020: 56)

L30: “Oynaya oynaya gelin çocuklar,

El ele el ele verin çocuklar” (Dayı vd., 2020: 74)

III. Kademe (9., 10., 11 ve 12. sınıf) Müzik Ders Kitabında geçen sevgi kök değerine ait tema (değer), kod, geçme sayısı ve şarkı kodu ile Tablo 16’te verilmiştir.

Tablo 16. III. Kademe (9., 10., 11 ve 12. sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Sevgi Değerleri (Dayı vd., 2020: 11-92).*

Tema (Değer)	Kod	Sayı	Şarkı
Sevgi	Arkadaş	2	L2
	Sevgili	9	L3,L12,L15,L21
	Atatürk	4	L4,L5,L21
	Vatan	4	L7,L13,L18,L30
	Tanrı	6	L8
	Doğa	19	L9,L17,L18,M22,M25,L30
	Bayrak	3	L13,L19
	Millet	1	L13
	Müzik	2	L17
	Öğretmen	2	L29

*Şarkı kodlarının açıklamaları Ek 3’te verilmiştir.

Tablo 16’da sevgi teması, çeşitli kodlar altında detaylandırılarak öğrencilere sunulmuştur. Bu temalar arasında "Arkadaş", "Sevgili", "Atatürk", "Vatan", "Tanrı", "Doğa", "Bayrak", "Millet", "Müzik" ve "Öğretmen" gibi değerler yer almakta ve her biri farklı şarkılar ile ilişkilendirilerek ders kitabında belirli bir sıklıkta işlenmektedir. "Arkadaş" kodu, sevginin arkadaşlık ilişkileri bağlamında ele alındığı iki farklı şarkı (L2) aracılığıyla 2 kez işlenmiştir. "Sevgili" teması ise öğrencilere romantik sevginin çeşitli yönlerini sunmakta ve toplamda 9 kez L3, L12, L15 ve L21 şarkıları ile temsil

edilmektedir. Milli değerler bağlamında, "Atatürk" kodu 4 şarkıda (L4, L5, L21), "Vatan" kodu ise 4 farklı şarkıda (L7, L13, L18, L30) işlenerek vatan sevgisinin önemi vurgulanmaktadır. "Tanrı"ya duyulan sevgi 6 kez (L8), doğa sevgisi ise en fazla işlenen kod olarak 19 kez (L9, L17, L18, M22, M25, L30) ele alınmıştır. Ayrıca, "Bayrak" teması 3 şarkıda (L13, L19), "Millet" kodu 1 şarkıda (L13), "Müzik" kodu 2 şarkıda (L17) ve "Öğretmen" sevgisi de 2 şarkıda (L29) işlenmiştir. Bu çeşitlilik, III. Kademe müzik ders kitabında sevgi kök değerinin, genç öğrencilerin yaşamının çeşitli yönlerine dokunan bir genişlikte ele alındığını gösterir. Her bir tema, öğrencilere sevginin farklı yönlerini ve ifade biçimlerini tanıtırken, sosyal ilişkiler, milli değerler, doğa ve sanatsal duyarlılık gibi alanlarda sevginin nasıl birleştirici bir güç olabileceğine dair öngörüler sunmaktadır. Sevgi kök değerine ait belirlenen kodlara ait örnek aşağıda verilmiştir.

L2: *"Yüreğime ateş saldı dostlar kurşun yarası"* (Dayı vd., 2020: 13)

L3: *"Elinde bir deste gül, kendisi gülden güzel"* (Dayı vd., 2020: 16)

L4: *"Nice zahmet, nice emek*

Verdi sana bu millet" (Dayı vd., 2020: 19)

L7: *"Başka bir aşk istemez, aşkınla çarpar kalbimiz"* (Dayı vd., 2020: 21)

L8: *"Gel gör beni aşk neyledi"* (Dayı vd., 2020: 21)

L17: *"Gökkuşağını izlerim,*

Yağmuru hissederim, ..." (Dayı vd., 2020: 35)

L19: *"Can veririm, kan dökerim*

Vazgeçemem ben bu haktan" (Dayı vd., 2020: 39)

L29: *"Öğretmenim canım benim canım benim*

Seni ben pek çok pek çok severim" (Dayı vd., 2020: 71)

III. Kademe (9., 10., 11 ve 12. sınıf) Müzik Ders Kitabında geçen adalet kök değerine ait tema (değer), kod, geçme sayısı ve şarkı kodu ile Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. III. Kademe (9., 10., 11 ve 12. sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Adalet Değerleri (Dayı vd., 11-92).*

Tema (Değer)	Kod	Sayı	Şarkı
Adalet	Özgürlük	1	L4

*Şarkı kodlarının açıklamaları Ek 3'te verilmiştir.

Tablo 17'de adalet teması "Özgürlük" kodu altında incelenmiş ve bu kod, kitapta yalnızca bir kez, L4 şarkısı ile işlenmiştir. Bu tekil işleniş, adalet kök değerinin aktarımında yeterli olmadığı söylenebilir. Öğrencilere adaletin temel bir insan hakkı olarak özgürlükle iç içe geçmiş doğası aktarılmıştır. Adalet kök değerine ait belirlenen kodlara ait örnek aşağıda verilmiştir.

L4: "*Cumhuriyet, cumhuriyet,*

En güzel şey hürriyet" (Dayı vd., 2020: 19)

III. Kademe (9., 10., 11 ve 12. sınıf) Müzik Ders Kitabında geçen sorumluluk kök değerine ait tema (değer), kod, geçme sayısı ve şarkı kodu ile Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. III. Kademe (9., 10., 11 ve 12. sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Sorumluluk Değerleri (Dayı vd., 2020: 11-92).*

Tema (Değer)	Kod	Sayı	Şarkı
Sorumluluk	Milli	4	L4,L7
	Bayrak	1	L19
	Görev	2	L23

*Şarkı kodlarının açıklamaları Ek 3'te verilmiştir.

Tablo 18'de sorumluluk teması, "Milli", "Bayrak" ve "Görev" olmak üzere üç farklı kod altında ele alınmıştır. "Milli" kodu, L4 ve L7 şarkılarında temsil edilerek, toplamda 4 kez işlenmiştir. "Bayrak" kodu, L19 şarkısında işlenmiş olup, bayrağa olan saygı ve onu koruma sorumluluğunu öne çıkarmıştır. "Görev" kodu ise L23 şarkısında 2 kere işlenerek, bireylerin toplum içindeki görev ve yükümlülüklerine dair farkındalığı artırmayı hedeflediği söylenebilir. "Milli" ve "Bayrak" kodları aracılığıyla vurgulanan milli bilinç ve vatanseverlik, öğrencilere ülkelerine karşı sorumluluklarının farkında olmalarını öğretirken; "Görev" kodu, sosyal sorumluluk

ve topluma katkıda bulunma önemi üzerinde durmaktadır. Sorumluluk kök değerine ait belirlenen kodlara ait örnek aşağıda verilmiştir.

L7: “*Ey vatan! Gözyaşların dinsin, yetiştik çünkü biz*” (Dayı vd., 2020: 21)

L19: “*Can veririm, kan dökerim*

Vazgeçemem ben bu haktan” (Dayı vd., 2020: 39)

L23: “*Dikkatlice izleriz*

Dikkatlice dinleriz” (Dayı vd., 2020: 49)

III. Kademe (9., 10., 11 ve 12. sınıf) Müzik Ders Kitabında geçen vatanseverlik kök değerine ait tema (değer), kod, geçme sayısı ve şarkı kodu ile Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. III. Kademe (9., 10., 11 ve 12. sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Vatanseverlik Değerleri (Dayı vd., 2020: 11-92).*

Tema (Değer)	Kod	Sayı	Şarkı
Vatanseverlik	Kahramanlık	1	L6
	Milli bilinç	3	L13,L29

*Şarkı kodlarının açıklamaları Ek 3’te verilmiştir.

Tablo 19’da vatanseverlik teması, "Kahramanlık" ve "Milli Bilinç" olmak üzere 2 temel kod altında incelenmiştir. "Kahramanlık" kodu, L6 şarkı ile temsil edilen 1 kere ele alınarak, öğrencilere kahramanlık ve fedakarlık gibi değerlerin vatanseverliğin önemli yönlerinden olduğunu aktarmaktadır. "Milli Bilinç" kodu ise daha geniş bir işlenme alanı bulmuş ve L13 ile L29 şarkıları aracılığıyla toplamda 3 kez işlenmiştir. Bu da öğrencilere milli kimlik ve bilincin farkında olmanın önemini vurgulamaktadır. Vatanseverlik kök değerine ait belirlenen kodlara ait örnek aşağıda verilmiştir.

L6: “*Ana ben gidiyom düşmana karşı*” (Dayı vd., 2020: 20)

L13: “*Hakkıdır Hakk’a tapan milletimin istiklâl!*” (Dayı vd., 2020: 26)

L29: “*Yurda yararlı bir insan et.*” (Dayı vd., 2020: 71)

III. Kademe (9., 10., 11 ve 12. sınıf) Müzik Ders Kitabında geçen saygı kök değerine ait tema (değer), kod, geçme sayısı ve şarkı kodu ile Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. III. Kademe (9., 10., 11 ve 12. sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Saygı Değerleri (Dayı vd., 2020: 11-92).*

Tema (Değer)	Kod	Sayı	Şarkı
Saygı	Öğretmen	1	L23
	Arkadaş	1	L23

*Şarkı kodlarının açıklamaları Ek 3'te verilmiştir.

Tablo 20'de saygı teması, "Öğretmen" ve "Arkadaş" olmak üzere 2 temel kod üzerinden işlenmiştir. Her iki kod, L23 şarkısı ile temsil edilerek, öğrencilere hem öğretmenlerine hem de arkadaşlarına karşı göstermeleri gereken saygının önemini vurgulamaktadır. Saygı kök değerine ait belirlenen kodlara ait örnek aşağıda verilmiştir.

L23: “Öğretmenimize bakarız,

Dikkatlice izleriz.

Sonra arkadaşımızı,

Dikkatlice dinleriz.” (Dayı vd., 2020: 49)

III. Kademe (9., 10., 11 ve 12. sınıf) Müzik Ders Kitabında geçen sabır kök değerine ait tema (değer), kod, geçme sayısı ve şarkı kodu ile Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. III. Kademe (9., 10., 11 ve 12. sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Sabır Değerleri (Dayı vd., 2020: 11-92).*

Tema (Değer)	Kod	Sayı	Şarkı
Sabır	Ömür	4	L26

*Şarkı kodlarının açıklamaları Ek 3'te verilmiştir.

Tablo 21'de sabır teması, "Ömür" kodu altında ele alınmış ve bu kod, kitapta 4 kez L26 şarkısı ile işlenmiştir. "Ömür" kodu aracılığıyla sabır değeri, öğrencilere hayatın uzun bir yolculuk olduğu ve bu yolculukta sabrın önemli bir erdem olduğu mesajını vermektedir. L26 kodlu şarkı, sabrın hayatın çeşitli yönlerinde, özellikle de uzun vadeli hedeflere ulaşmak ve zorlukların üstesinden gelmek için nasıl temel bir değer olduğunu vurgulamaktadır. Sabır kök değerine ait belirlenen kodlara ait örnek aşağıda verilmiştir.

L26: “*Gidiyorum gündüz gece.*” (Dayı vd., 2020: 59)

3.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Eğitim Kitabında geçen sorumluluk kök değerine ait tema (değer), kod, geçme sayısı ve şarkı kodu ile Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Eğitim Kitabında Geçen Sorumluluk Değerleri (Göktürkler vd., 2018: 2-111).*

Tema (Değer)	Kod	Sayı	Şarkı
Sorumluluk	Çalışkanlık	3	M1
	Milli	7	M8,M10,M42,M46,M50

*Şarkı kodlarının açıklamaları Ek 4’te verilmiştir.

Tablo 22’de sorumluluk teması altında "Çalışkanlık" ve "Milli" olarak 2 kod belirlenmiştir. "Çalışkanlık" kodu, 3 kez aynı şarkıda (M1) işlenmiş olup, öğrencilere bireysel çaba ve disiplinin önemini vurgulamaktadır. "Milli" kodu ise toplamda 7 kez (M8, M10, M42, M46, M50) işlenerek, öğrencilerin milli değerlere ve ülkelerine karşı duydukları sorumluluğu pekiştirmektedir. Bu kod, öğrencilere vatan sevgisi ve milli birlik bilinci gibi kavramları anlatmayı amaçlamıştır. Sorumluluk kök değerine ait belirlenen kodlara ait örnek aşağıda verilmiştir.

M1: “*Çok çalışkan olmalıyız*” (Göktürkler vd., 2018: 2).

M8: “*Uygarlığa, çağdaşlığa durmadan yılmadan koşmak demek*” (Göktürkler vd., 2018: 20).

M50: “*Görevimdir bayrağımı üstün tutmak her bayraktan*” (Göktürkler vd., 2018: 105).

Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Eğitim Kitabında geçen sevgi kök değerine ait tema (değer), kod, geçme sayısı ve şarkı kodu ile Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Eğitim Kitabında Geçen Sevgi Değerleri (Göktürkler vd., 2018: 2-111).*

Tema (Değer)	Kod	Sayı	Şarkı
Sevgi	Vatan	16	M1,M12,M25,M30,M34,M36,M40,M42, M46,M56
	Millet	4	M1,M36
	Doğa	21	M3,M14,M31,M32,M38,M45,M49
	Sevgili	20	M4,M18,M21,M23,M24,M26,M53,M54,M55
	Atatürk	10	M9,M10,M34,M39,M40,M42,M44,M56
	Öğretmen	3	M11
	Bayrak	5	M15,M36,M50
	Evlat	1	M22
	İnsan	1	M28
	Bilgi	1	M28

*Şarkı kodlarının açıklamaları Ek 4'te verilmiştir.

Tablo 23 de sevgi teması, çeşitli kodlar altında kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Bu temalar arasında "Vatan", "Millet", "Doğa", "Sevgili", "Atatürk", "Öğretmen", "Bayrak", "Evlat", "İnsan" ve "Bilgi" bulunmaktadır ve her biri farklı şarkılarda temsil edilerek belirli sayıda işlenmiştir. "Vatan" sevgisi, en yoğun işlenen kod olup, toplam 16 kez çeşitli şarkılarda (M1, M12, M25, M30, M34, M36, M40, M42, M46, M56) ele alınmıştır. Bu, öğrencilere vatanlarına karşı duydukları sevgi ve bağlılığın önemini vurgular. "Doğa" sevgisi ise 21 kez ile kitapta en fazla işlenen ikinci kod olup, doğaya karşı sevginin ve onu korumanın önemini öne çıkarır. "Sevgili" kodu da 20 kez işlenmiş olup, kişisel ilişkilerde sevginin değerini vurgulamaktadır. "Atatürk" sevgisi, 10 kez işlenerek Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusuna olan saygı ve sevgiyi öğrencilere aktarırken, "Millet" sevgisi 4 kez, "Bayrak" sevgisi 5 kez işlenerek milli değerlere olan sevgiyi pekiştirmektedir. "Öğretmen" sevgisi 3 kez ele alınmış olup, eğitimcilerin öğrenci hayatındaki önemine dikkat çekmektedir. "Evlat", "İnsan" ve "Bilgi" sevgisi ise her biri 1 kez işlenmiş olup, aile içi ilişkiler, insanlara olan genel sevgi ve bilgiye olan tutkuyu ifade etmektedir. Sevgi kök değerine ait belirlenen kodlara ait örnek aşağıda verilmiştir.

M1: “Bu ulus için, bu vatan için” (Göktürkler vd., 2018: 2)

M14: “Orman ne güzel, ne güzel” (Göktürkler vd., 2018: 33)

M18: “Senin gibi güzele eş ben olaydım” (Göktürkler vd., 2018: 46)

M22: “Ay benim arzu kızım

Ömrümün yazı kızım” (Göktürkler, Kaplan Coşgun Başar 2018: 54)

M39: “Hoş gelişler ola Mustafa Kemal Paşa” (Göktürkler vd.,2018: 90)

Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Eğitim Kitabında geçen dostluk kök değerine ait tema (değer), kod, geçme sayısı ve şarkı kodu ile Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24. Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Eğitim Kitabında Geçen Dostluk Değerleri (Göktürkler vd., 2018: 2-111).*

Tema (Değer)	Kod	Sayı	Şarkı
Dostluk	Dayanışma	1	M2
	Birliktelik	1	M2
	Arkadaşlık	12	M3,M16,M25,M33,M38,M45

*Şarkı kodlarının açıklamaları Ek 4’te verilmiştir.

Tablo 24’te dostluk teması "Dayanışma", "Birliktelik" ve "Arkadaşlık" olmak üzere üç kod altında incelenmiştir. "Dayanışma" ve "Birliktelik" kodları, her biri M2 şarkısı ile temsil edilerek 1kez işlenmiş, bu da öğrencilere bir arada olmanın ve birlikte hareket etmenin önemini vurgulayan bir yaklaşımı yansıtmaktadır. "Arkadaşlık" kodu ise, kitapta 12 kez M3, M16, M25, M33, M38, ve M45 şarkıları aracılığıyla ele alınarak, dostluk değerinin kitapta en geniş işleniş alanına sahip olduğunu göstermektedir. Dostluk kök değerine ait belirlenen kodlara ait örnek aşağıda verilmiştir.

M2: “Gel bize, katıl bize” (Göktürkler vd., 2018: 5)

M16: “Bizde yürüyelim dostlar” (Göktürkler vd., 2018: 40)

M33: “Dostluğun biz sevgisiyle

Toplandık her an burada” (Göktürkler vd., 2018: 75)

Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Eğitim Kitabında geçen özdenetim kök değerine ait tema (değer), kod, geçme sayısı ve şarkı kodu ile Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Eğitim Kitabında Geçen Özdenetim Değerleri (Göktürkler vd., 2018: 2-111).*

Tema (Değer)	Kod	Sayı	Şarkı
Özdenetim	İstendik davranış oluşturma	12	M6,M7

*Şarkı kodlarının açıklamaları Ek 4'te verilmiştir.

Tablo 25'te özdenetim teması, "İstendik davranış oluşturma" kodu altında ele alınmış ve bu kod, kitapta toplamda 12 kez M6 ve M7 şarkıları ile işlenmiştir. Bu yoğun işleniş, öğrencilere özdenetimin önemini ve kişisel davranışlarını nasıl yönetebilecekleri konusunda derinlemesine bir bakış açısı sunmaktadır. "İstendik davranış oluşturma" kodu, bireysel sorumluluk, karar verme becerileri ve davranışsal öz-yönetim gibi konulara odaklanarak öğrencilerin kendi davranışlarını uygun şekilde yönlendirme yeteneklerinin geliştirilmesini hedeflemektedir. Özdenetim kök değerine ait belirlenen kodlara ait örnek aşağıda verilmiştir.

M6: *"Neşeli ol ki genç kalasın*

Bu dünyadan zevk alasın" (Göktürkler vd., 2018: 14)

M7. *"Kim erken yatarsa*

Vaktinde kalkar" (Göktürkler vd., 2018: 16)

Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Eğitim Kitabında geçen vatanseverlik kök değerine ait tema (değer), kod, geçme sayısı ve şarkı kodu ile Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Eğitim Kitabında Geçen Vatanseverlik Değerleri (Göktürkler vd., 2018: 2-111).*

Tema (Değer)	Kod	Sayı	Şarkı
Vatanseverlik	Cumhuriyet bilinci	2	M8
	Kahramanlık	16	M9,M29,M30,M39,M40,M50,M56
	Milli bilinç	13	M9,M34,M36,M42,M48

*Şarkı kodlarının açıklamaları Ek 4'te verilmiştir.

Tablo 26'da vatanseverlik teması, "Cumhuriyet Bilinci", "Kahramanlık" ve "Milli Bilinç" olmak üzere üç farklı kod altında incelenmiştir. Bu kodlar, öğrencilere vatanseverliğin çeşitli yönlerini aktarırken, onların milli değerlerle olan bağı

güçlendirme amacı taşımaktadır. "Cumhuriyet Bilinci" kodu, M8 şarkısı aracılığıyla 2 kez işlenmiş, bu da öğrencilere Cumhuriyetin temel değerleri ve önemi hakkında bilgi sunmaktadır. "Kahramanlık" kodu ise kitapta 16 kez işlenerek en yoğun ele alınan tema olmuştur. M9, M29, M30, M39, M40, M50 ve M56 şarkıları ile öğrencilere vatani koruma ve savunma konusundaki kahramanlık öykülerini ve değerlerini anlatmaktadır. "Milli Bilinç" kodu, 13 kez işlenmiş ve M9, M34, M36, M42 ve M48 şarkıları ile temsil edilmiştir. Bu kod, öğrencilere milli birlik ve bütünlüğün önemini, kültürel mirasın ve milli değerlerin korunması gerektiğini öğretmektedir. Vatanseverlik kök değerine ait belirlenen kodlara ait örnek aşağıda verilmiştir.

M8: “Cumhuriyet hürriyet demek” (Göktürkler vd.,2018: 20)

M29: “Anne ben gidiyom düşmana karşı” (Göktürkler vd., 2018: 70)

M42: “Türk’e yaraşan gücümle bağlıyım cumhuriyete” (Göktürkler vd., 2018: 97)

Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Eğitim Kitabında geçen sabır kök değerine ait tema (değer), kod, geçme sayısı ve şarkı kodu ile Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Eğitim Kitabında Geçen Sabır Değerleri (Göktürkler vd., 2018: 2-111).*

Tema (Değer)	Kod	Sayı	Şarkı
Sabır	Kadere razı gelme	1	M27

*Şarkı kodlarının açıklamaları Ek 4’te verilmiştir.

Tablo 27’de sabır teması, "Kadere Razı Gelme" kodu altında işlenmiş ve bu kod kitapta M27 şarkısında ele alınmıştır. "Kadere Razı Gelme" kodu ile öğrencilere yaşamın beklenmedik durumları ve zorlukları karşısında sabrın önemini ve bu zorluklara karşı anlayışlı ve kabullenici bir tutum sergilemenin değerini vurgulamaktadır. Sabır kök değerine ait belirlenen kodlara ait örnek aşağıda verilmiştir.

M27: “Böyle emreylemiş çalap” (Göktürkler vd., 2018: 64)

Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Eğitim Kitabında geçen adalet kök değerine ait tema (değer), kod, geçme sayısı ve şarkı kodu ile Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Eğitim Kitabında Geçen Adalet Değerleri (Göktürkler vd., 2018: 2-111).*

Tema (Değer)	Kod	Sayı	Şarkı
Adalet	Bağımsızlık	2	M28

*Şarkı kodlarının açıklamaları Ek 4’te verilmiştir.

Tablo 28’de adalet teması, "Bağımsızlık" kodu altında işlenmiş ve kitapta M28 şarkısında 2 kez işlenmiştir. "Bağımsızlık" kodunun adalet teması çerçevesinde ele alınması, öğrencilere bağımsızlığın adaletin sağlanmasında oynadığı temel role dikkat çekmektedir. Bu işleniş, adaletin sadece hukuki ve sosyal bir kavram olmanın ötesinde, bireylerin özgür iradelerini ve bağımsızlıklarını koruma altına alan bir değer de olduğunu vurgulamaktadır. Adalet kök değerine ait belirlenen kodlara ait örnek aşağıda verilmiştir.

M28: “*Hür doğmuştur insanoğlu, hür yaşamak hakkıdır*” (Göktürkler vd., 2018: 67)

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, farklı eğitim kademelerindeki (İlkokul I. Kademe 1-4. sınıflar, Ortaokul II. Kademe 5-8. sınıflar, Lise III. Kademe 9-12. sınıflar) ve özel eğitim meslek liselerinde okuyan hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere ait müzik ders kitaplarında yer alan değerler eğitiminin kapsamını ve etkinliğini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın odak noktası, müzik ders kitaplarında temsil edilen kök değerlerin, öğrencilerin sosyal ve ahlaki gelişimlerine katkısını incelemek ve bu materyallerin mevcut eğitim müfredatı içindeki yerini analiz etmektir. Bu bağlamda, yapılan değerlendirmelere ait sonuçlar ve bu sonuçlarla benzer ve farklı literatürde yer alan araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf) Müzik Ders Kitabında toplam 21 şarkının olduğu görülmüştür. Şarkılardan dördünde kök değere rastlanmamıştır. Kitabın tamamında 61 kök değer kodu belirlenmiştir. Her bir kök değer için ise sorumluluk 5, sevgi 35, dostluk 1, vatanseverlik 8, sorumluluk 5, saygı 1 ve adalet 1 kere kullanıldığı görülmüştür. Buna göre azalan sıra ile kullanılan kök değerlerin sevgi, vatanseverlik, özdenetim, dostluk, sorumluluk, saygı ve adalet olduğu belirlenmiştir. Kitabın tamamında yardımseverlik, dürüstlük ve sabır kök değerine ait bir şarkının olmadığı görülmüştür.

II. Kademe (5., 6., 7. ve 8. Sınıf) Müzik Ders Kitabında toplam 26 şarkının olduğu görülmüştür. Şarkılardan beşinde kök değere rastlanmamıştır. Kitabın tamamında 72 kök değer kodu belirlenmiştir. Her bir kök değer için ise sorumluluk 5, sevgi 37, dostluk 7, vatanseverlik 10, özdenetim 8, saygı 4 ve adalet 1 kere kullanıldığı görülmüştür. Buna göre azalan sıra ile kullanılan kök değerlerin sevgi, vatanseverlik, özdenetim, dostluk, sorumluluk, saygı ve adalet olduğu belirlenmiştir. Kitabın tamamında dürüstlük, sabır ve yardımseverlik kök değerine ait bir şarkının olmadığı görülmüştür. Türkben (2019) tarafından Türkçe ders kitapları üzerine yapılan araştırmalarla paralellik göstermektedir, bu çalışmada da 'sevgi', 'saygı', 'yardımlaşma' ve 'duyarlılık' gibi değerlerin öne çıktığı belirtilmiştir. Bununla birlikte, Uçar ve Çetinkaya (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, hayat bilgisi ders kitaplarında 'sorumluluk', 'dostluk', 'saygı' ve 'özdenetim' değerlerinin daha yoğun işlendiği, ancak 'dürüstlük', 'sabır', 'adalet' ve 'yardımseverlik' gibi diğer

değerlerin daha az temsil edildiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, çalışmamızda müzik ders kitaplarından elde edilen değerlendirme ile uyumlu olup, bazı değerlerin diğerlerine göre daha az işlenmesi, literatürde gözlemlenen genel bir eğilimi yansıtmaktadır.

II. Kademe (9., 10., 11 ve 12. sınıf) Müzik Ders Kitabında toplam 30 şarkının olduğu görülmüştür. Şarkılardan sekizinde kök değere rastlanmamıştır. Kitabın tamamında 76 kök değer kodu belirlenmiştir. Her bir kök değer için ise sorumluluk 7, sevgi 50, dostluk 8, vatanseverlik 4, sabır 4, saygı 2 ve adalet 1 kere kullanıldığı görülmüştür. Buna göre azalan sıra ile kullanılan kök değerlerin sevgi, dostluk, sorumluluk, vatanseverlik, sabır ve saygı olduğu belirlenmiştir. Kitabın tamamında dürüstlük, yardımseverlik ve özdenetim kök değerine ait bir şarkının olmadığı görülmüştür.

Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Eğitim Kitabında toplam 56 şarkının olduğu görülmüştür. Şarkılardan on tanesinde kök değere rastlanmamıştır. Ders kitabında bir şarkısında başlık, nota ve şarkı sözü uyumsuzluğu olduğu belirlenmiştir. Kitabın tamamında 152 kök değer kodu belirlenmiştir. Her bir kök değer için ise sorumluluk 10, sevgi 82, dostluk 14, özdenetim 12, vatanseverlik 31, sabır 1 ve adalet 2 kere kullanıldığı görülmüştür. Buna göre azalan sıra ile kullanılan kök değerlerin sevgi, vatanseverlik, dostluk, özdenetim, sorumluluk, adalet ve sabır olduğu belirlenmiştir. Kitabın tamamında dürüstlük, saygı ve yardımseverlik kök değerine ait bir şarkının olmadığı görülmüştür. Çalışmaya paralel olarak bazı çalışmalarda, incelenen ders kitaplarında dürüstlük, sabır ve adalet gibi değerlerin diğerlerine göre daha az temsil edildiğini ortaya koymuştur (Çetinkaya, Metin 2018; Özkan 2017; Şara vd., 2017).

Çalışmada I., II., ve III. Kademe Müzik Ders Kitaplarında 'sevgi' değerinin, incelenen tüm kademelerde en yoğun şekilde işlenen kök değer olduğu belirlenmiştir. Bu, Türkben (2019) tarafından hazırlanan Türkçe ders kitaplarında değerler eğitimi yönelik araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Bu sonuçlar, belirli değerlerin ders materyallerindeki yerinin genel bir eğilim olarak ele alınabileceğini gösterir. Güzel (2013) ve Yaşaroğlu (2013) tarafından yapılan çalışmalarda, ders kitaplarında en az rastlanan değerler olarak

misafirperverlik, barış, şiddetsiz hayat ve ahlak gibi farklı kavramlar belirlenmiştir. Güzel (2013) misafirperverlik ve barış değerlerine; Yaşaroğlu (2013) ise barış, şiddetsiz hayat ve ahlak değerlerine ders kitaplarında daha az yer verildiğini tespit etmiştir. Bu çalışmada, söz konusu değerler temel değerler arasında sayılmadığı için ders kitaplarında bu değerlerin incelenmesine yer verilmemiştir.

Çalışmamızda en az işlenen kök değerler olan dürüstlük, sabır, adalet ve yardımseverlik gibi değerlerin ders kitaplarına daha etkin bir şekilde entegre edilmesi önerilmektedir. Bu değerleri öğrencilere etkili bir şekilde öğretmek için, müfredat geliştiricileri ve ders kitabı yazarları, içerikleri bu değerlerle zenginleştirilmiş hikayeler, senaryolar ve somut örnekler içerecek şekilde güncellemelidir. Ayrıca, öğretmenlerin bu değerleri derslerde başarıyla işleyebilmeleri için özel eğitim programları ve metodolojik destek sağlanmalıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin sosyal ve ahlaki gelişimlerine daha dengeli ve kapsamlı bir katkıda bulunacak ve değer eğitiminin tüm yönleriyle ele alınmasını sağlayacaktır. Bu şekilde, müzik eğitiminin sadece sanatsal becerileri değil, aynı zamanda bireylerin toplumsal uyum ve sorumluluk duygularını da pekiştirmesi amaçlanabilir.

Öneriler

Ders kitaplarının hazırlanış sürecinde adalet, dürüstlük, sabır ve yardımseverlik gibi temel değerlere daha fazla önem verilmesi, mevcut materyallerdeki eksiklikleri giderme açısından önemli bir adım olacaktır. Bu değerlerin ders kitaplarında daha geniş bir yer bulması, öğrencilerin sosyal ve etik yönlerini kapsamlı bir şekilde geliştirmelerine katkıda bulunabilir.

İlkokul seviyesindeki öğrenciler için ders kitaplarında kök değerlerin doğrudan işlenmesi, değerlerin öğrenciler tarafından daha kolay özümsemesini sağlayabilir. Doğrudan ifadeler, özellikle genç öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırarak daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir.

Ders kitaplarında kök değerlerin görseller ve sorular yoluyla daha sık temsil edilmesi, öğrencilerin değerleri daha interaktif ve etkileşimli bir biçimde öğrenmelerine olanak tanıyabilir. Görseller, öğrencilerin dikkatini çekebilir ve değerlerin daha kalıcı bir şekilde öğrenilmesini sağlayabilir. Sorular ise öğrencilerin

düşünme ve yorumlama becerilerini geliştirerek, öğrendikleri değerler üzerine daha derinlemesine düşünmelerini teşvik edebilir.

Öğretmenlerin eğitim-öğretim yılı başlamadan önce ders kitaplarını detaylı bir şekilde incelemeleri ve kök değerlerle ilgili herhangi bir eksiklik durumunda gerekli önlemleri alması, öğrencilerin bu değerleri eksiksiz bir şekilde kazanmaları için kritik öneme sahiptir. Öğretmenlerin bu proaktif yaklaşımı, değer eğitiminin etkinliğini artırabilir.

Kök değerlerin farklı ders kitaplarında nasıl işlendiğine dair kapsamlı analizler yapılması, eğitim materyallerindeki genel eğilimleri ve eksiklikleri belirleyebilir. Bu tür analizler, eğitim materyallerinin geliştirilmesine yönelik somut öneriler sunabilir ve alan literatürüne önemli katkılarda bulunabilir.

UNESCO'nun önerdiği değerler listesinde yer alan 'özgürlük' ve 'mutluluk' gibi değerlerin ders kitaplarında işlenmesi, öğrencilere daha geniş bir perspektiften bakma imkanı sunarak, küresel vatandaşlık bilincinin geliştirilmesine yardımcı olabilir. Bu, öğrencilerin küresel sorunlara karşı daha duyarlı ve bilinçli bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayacaktır.

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin müzik derslerinde değerler eğitimi almasının önemi, bu öğrencilerin eğitiminde özel yaklaşımlar gerektirdiğini vurgular. Müzik, duygusal ve sosyal becerilerin gelişimini destekleyebilecek güçlü bir araçtır. Bu nedenle, müzik eğitimi yoluyla değerlerin öğretilmesi, bu öğrencilere değerleri somut ve etkileşimli bir şekilde öğretme fırsatı sunar. Bu bağlamda, ders kitaplarının bu özel ihtiyaçları karşılayacak şekilde tasarlanması, öğrencilerin bütüncül bir eğitim almasını sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Abramo, Joseph Michael (2015). "Gifted students with disabilities: Twice Exceptionality in the music classroom". *Music Educators Journal*, 101(4), 62-69.
- Acarlar, Funda (2018). *Dil, konuşma ve iletişim bozuklukları olan öğrenciler*. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitim* (4. baskı, ss. 169-187). Ankara: Vize Akademik Yayıncılık.
- Akarsu, Füsun (2001). *Üstün yetenekli çocuklar, aileleri ve sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Akçamete Gönül ve Gürgür, Hasan (2015). İşitme yetersizliği olan çocukların eğitimleri. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (ss. 441-502). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akçamete, Gönül (2012). *Özel eğitim* (4. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akoğlu, Gülbahar (2019). *Ortopedik yetersizlikler ve süregelen hastalıklar*. Ü. Şahbaz (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* (ss. 129-180). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akpınar, Hakan (2012). *Görme engellilerde braille işaret sistemi ve müzik eğitiminde kullanılabilirliği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Arıkan, Ahmet (2012). *Değerler eğitiminin tanımı, önemi ve kapsamı*. A. Arıkan (Ed.), *Okulöncesi dönemde değerler eğitimi* (s. 1-28). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Artan, İbrahim (2001). "Engelli çocukların eğitiminde etkili bir teknik: Müzik. G.Ü". *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 43-55.
- Artan, İbrahim (2015). *Özel eğitim gerektiren çocuklar için müzik ve dans eğitimi*. N. Baykoç Dönmez (Ed.), *Özel eğitim* (3. baskı). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Ataman, Ayşegül (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (1. baskı, ss. 13-29). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Avcı, Mehmet (2020). *Öğretmenlerin değerler eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Aycan, Kübra, (2017). “Kodály metodundan uyarlanan deşifre şarkı söyleme uygulamaları.” *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1683-1701. http://dx.doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000156
- Bakıma Muhtaç Özürlülere Yönelik Resmî Kurum ve Kuruluşlar Bakım Merkezleri Yönetmeliği. (2006). 12 Mart 2016 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26244_1.html adresinden alınmıştır.
- Bal, Semra (1986). İşitme özürlü çocukların eğitimi. Ş. Bilir (Ed.), *Özürlü çocuklar ve eğitimleri* (ss. 81-93). Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Barnes, Tom (2015). Science shows how blind musicians' brains are actually different from sighted ones (Çev. M. Evirgen). 10 Mart 2016 tarihinde <http://mic.com/articles/111362/science-shows-how-the-brains-of-blind-musicians-actually-change#.uthfFXQNF> adresinden alınmıştır.
- Batu Sema ve Kırcaalı İftAR Gonca (2011). *Kaynaştırma* (6. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Baydağ, Cem (2013). *Görme engelli bireylerin sosyalleşme sürecinde verilen müzik eğitiminin müzikal motivasyon müziksel ilgi ve müzik yaşantılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baykoç Dönmez, Nüket, Sümer Arzu ve Uyaroğlu Barış (2017). Görme engelli çocuklar ve eğitimleri. N. Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* (ss. 215-239). Ankara: Eğiten Kitap.
- Baykoç Dönmez, Nüket (2015). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* (3. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Bilen, Selçuk (1995). İşbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri, Doktora tezi. DEÜ Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bilgin, Bilge (1991). *İslam ve çocuk*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

- Brody, Zachary (2020). “Suzuki yaklaşımı örneği ile erken yaş müzik eğitiminde motivasyon” *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 44-55. <http://dx.doi.org/10.18026/cbayarsos.584813>
- Burnard Pamela, Dillon Steve, Rusinek Gabriel and Saether Eva, (2008). “Inclusive pedagogies in music education: A comparative study of music teachers' perspectives from four countries. *International Journal of Music Education*, 26(2), 109-126.
- Bülbül, Mehmet Şükrü (2010). “Doğuştan görme engellinin Türkiye'de fizikçi olabilme ihtimali.” *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 2(7), 52-59.
- Canöz, Şule (2009). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. İlköğretimde özel eğitim* (ss. 1-18). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Cansöz, Funda (2013). *Keman eğitiminin özel öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda davranış sorunlarına etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Cavkaytar Atilla ve Diken İbrahim Halil (2007). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ceylan, Figen (2012). *Okul öncesi dönem işitme engellilerde müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine terapötik bir çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çağlar, Serap (2009). *Engellilerin eğitim hakkı ve devlet yükümlülükleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Çakır, Duygu (2011). *Türkiye'deki ilköğretim düzeyindeki eğitilebilir zihinsel engelliler için müzik eğitiminin durumu ve öğretim programı model önerisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çay, Evgin (2020). “Müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli öğrencilere katkısının özel eğitim öğretmenlerinin görüşleriyle belirlenmesi.” *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 60-79.

- Çetinkaya Seda ve Metin Umut (2018, 3-5 Ekim). Değerler eğitimi açısından 2017-2018 eğitim öğretim döneminde kullanılan 2. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının incelenmesi. Halil Adıyaman (Ed.), *III. Uluslararası Türk coğrafyası sosyal bilimler araştırmaları kongresi bildiriler kitabı* (ss. 318-328). Academia Yayınları.
- Çevik, Deniz Barış (2007). “Müzik öğretim yöntemlerinden, Orff müzik öğretisine genel bir bakış.” *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 95-100.
- Çuhadar, Hasan Ceylan (2006). Müziksel zeka. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, 26-28 Nisan, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Davaslıgil, Ümit (1991). “Üstün olma niteliği kazanma.” *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 15(82), 62-67.
- Demir, Figen (2019). *Değer öğretim yaklaşımlarına göre hayat bilgisi dersinde değerler eğitimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Özcan (2012). *Eğitimde program geliştirme* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Diken, İbrahim Halil (2011). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Diken, İbrahim Halil (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler*. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (ss. 409-448). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dilmaç Bilal ve Ulusoy Kerim (2020). *Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dönmez, Ahmet (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve kişilik özelliklerinin belirlenmesi (Sakarya İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Ecer akar, Sibel (2019). *Necip Fazıl Kısakürek'in tiyatrolarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Enç Münir, aęlar Duygu ve Özsoy Yıldız (1981). *Özel eğitime giriş* (2. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Yayınları.
- Engelli Kamu Personeli Seçme Sınavı ve Engellilerin Devlet Memurluğuna Alınları Hakkında Yönetmelik*. (2014). Resmi Gazete, Sayı: 28906. 08 Mart 2016 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/02/20140207-23.htm> adresinden alınmıştır.
- Engelliler Hakkında Kanun*. (2005). Resmi Gazete, Sayı: 25868, Tertip: 5 Cilt: 44. 03 Şubat 2016 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5378.pdf> adresinden alınmıştır.
- Erdenk, Selen (2018). “Oyunculuk eğitiminde faydalanılabilecek bir yöntem: Eurhythms.” *Journal Interdisciplinary and Intercultural Art*, 3(4), 167-178.
- Eren Barış, Deniz Jelal ve Düzkantar Ayten (2013). “Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretilimin otistik çocuklara kavram öğretilmedeki etkililiği.” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1863-1887.
- Eren, Barış (2012). “Müzik eğitiminde kaynaştırma uygulamaları ve orff-schulwerk”. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 2(2), 14-45.
- Ersoy Özlem ve Avcı Necla (2001). *Üstün zekalı ve üstün yetenekliler, özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri*. Özel Eğitim. İstanbul: YAPA Yayın Pazarlama.
- Ertekin Mehmet Nafiz ve Küçükosmanoğlu Harun Oğuz, (2016). “Müzik eğitiminde XX. yüzyıldaki öğretilim yaklaşımlarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi.” *Eğitim ve Öğretilim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 372-379.
- Fırat, Gökhan (2019). *Yaşar Kemal'in romanlarında coğrafyanın etkisi (Bir Ada Hikâyesi 1-3, İnce Memed -4, Akasazın Ağaları 1-2)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Edirne.

- Fırat, Hakan (2021). *Zehra Üniüvar'ın çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Fidan, Nurettin, (1997). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Genç Yusuf ve Çat Gülşah (2013). “Engellilerin istihdamı ve sosyal içirme ilişkisi.” *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8(1), 363-393.
- Gözel, Ünal (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programının değerler eğitimi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Gülşahin, Kasım (2019). *Özel eğitim okulu yapılarının Michel Foucault’ nun iktidar kuramı çerçevesinde incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Günay Erhan ve Özdemir Mehmet Ali (2003). *Müzik öğretimi teknolojisi ve materyal geliştirme*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Güven Erdiñç ve Çevik Devrim (2011). Müzik öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma: Balıkesir Üniversitesi örneği. *II. Uluslararası Eğitimde Yeni Trendler Konferansı*, 27-29 Nisan, Antalya.
- Güven Erdiñç ve Tufan Emre, (2010). Kaynaştırma sınıflarında işbirlikli öğrenme yöntemi ile müzik dersleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 557-573.
- Güven, Erdiñç (2011). “Müzik dersleri ve kaynaştırma uygulaması.” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 709-718.
- Güzel, Damla (2013). 3. Sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.
- Harmandar, İbrahim Halil (2004). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Kütahya: Nobel Yayın Dağıtım.

Hatay Uçar, Fatma (2019). *İlkokul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Değerler Eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Ingersoll Brooke ve Dvortcsak Anna, (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal iletişim öğretimi* (Çev. F. Acarlar). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2012). Resmi Gazete Sayı: 28261, No. 6287. 15 Mart 2016 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm> adresinden alınmıştır.

İlyasoğlu, Evin (2003). *Zaman içinde müzik* (7. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

İnce, Şenol (2010). O, Türkiye'nin Tek Görme Engelli Müzik Öğretmeni. 15 Mart 2016 tarihinde http://www.yeniasir.com.tr/sarmasik/2010/05/13/o_turkiyenin_tek_gorme_engelli_muzik_ogretmeni adresinden alınmıştır.

Jacobsen Stine and Langan Douglas (2009). A music therapy assessment tool for special education: Incorporating education outcomes. *Australian Journal of Music Therapy*, 20, 78-98.

Kahramanoğlu, Ramazan (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(65), 827-840.

Kahramanoğlu, Ramazan (2019). Türk kültür tarihinde ve Türkiye'de değerler eğitimi. B. Özer (Ed.), *Karakter ve Değerler Eğitimi* içinde (s. 96-115). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Kale, Mustafa (2010). Eğitimin temel kavramları. E. Karip (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (ss. 1-18). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Kalyoncu, Nezih (2006). Türkiye'de Orff-Schulwerk uygulamaları: Abant İzzet Baysal Üniversitesi örneği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 89-104.

- Kamacioğlu, Filiz (1993). Eğitim Müziği ve Kodaly Metodu, *1. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, Trabzon, Nisan.
- Kanun. (1949,1957). *Korunmaya muhtaç çocuklar hakkında kanun*. Ankara: TBMM.
- Kanun. (1983). *Sosyal Hizmetler Kanunu*.
- Karasu Pınar ve Girgin Üstün (2007). “Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin değerlendirilmesi”. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 467-488.
- Kaya, Nuri Deniz (2015). Müzik öğretim yöntemleri ve yaklaşımlar. <https://www.muzikogretmenleriyiz.biz/muzik-ogretim-yontemleri-ve-yaklasimlar/>
- Kemalbay Eren, Ebru, (2019). Emile Jaques-Dalcroze ve ritmik yöntemi. *Eurasian Journal of Music and Dance*, 14, 131-145. <https://doi.org/10.31722/ejmd.584371>
- Kılıç, Fatma (2019). *Ömer Seyfettin'in romanında ve hikayelerinde değerler eğitimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kılıçoğlu, Murat (2007). *Aktif öğrenme için etkili öğretmen*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Kim Jungeun, Wigram Tony and Gold Christian (2008). “The effects of improvisational music therapy on joint attention behaviors in autistic children: A randomized controlled study.” *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(9), 1758-1766.
- Kırk Samuel, Gallagher James and Coleman Mary Ruth (2017). *Özel gereksinimli çocukların eğitimi* (Çev. S. Kalkan ve S. Rakap). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kirschenbaum, Howard (2000). From values clarification to character education: A personal journey. *Journal of Humanistic Counselling, Education and Development*, 39(1), 4-21.
- Kıvrak, İbrahim (2003). Özel eğitimde müzik öğretmeni sorunu. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu*, 30-31 Ekim, Malatya.

- Korkmaz, Burcu (2015). Otizm. A. Kulaksızoğlu (Ed.), *Farklı Gelişen Çocuk* (ss. 83-103). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kumbasar, Emine (2011). *Muzaffer İzgü'nün romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Kuşdil Erol ve Kağıtçıbaşı Çiğdem (2000). "Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı." *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Küçükahmet, Leyla (1995). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Gazi Büro Kitapevi.
- Malkoç Talha ve Ceylan Furkan (2013). "Okul öncesi dönem işitme engellilerde müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine terapötik bir çalışma." *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 117-126.
- Maloy Michael ve Peterson Richard (2014). A meta-analysis of the effectiveness of music interventions for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *American Psychological Association*, 24(4), 328-339.
- Martinez-Castilla Patricia ve Sotillo Maria (2014). "Pitch processing in children with Williams syndrome: Relationships between music and prosody skills." *Brain Science*, 4(2), 376-395.
- MEB. (2000). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 14 Ocak 2016 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html> adresinden alınmıştır.
- MEB. (2001). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*. 09 Mart 2016 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/68.html> adresinden alınmıştır.
- MEB. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Resmi Gazete Sayı: 26184. 04 Şubat 2016 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB. (2007). *Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği*. 5580 Resmi Gazete Sayı: 26434 Tertip: 5 Cilt: 46. 12 Mart 2016 tarihinde

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ozelogretimkanun_1/ozelogrkanun_1.html
adresinden alınmıştır.

MEB. (2014). *Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi [MEGEP]. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Özel Eğitimde Müzik Etkinlikleri*. Ankara.

http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/%C3%96zel%20E%C4%9Fitimde%20M%C3%BCzik%20Etkinlikleri.pdf

MEB. (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm>

MEB. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf

Mimaroglu, İlhan (1999). *Müzik tarihi* (6. Basım). İstanbul: Varlık Yayınları.

Mukaddes Nihat Murat ve Ercan Emre Selim (2018). *Nörogelişimsel bozukluklar* (1. baskı). Ankara: Nobel Yayın Kitabevi.

Nacakcı Zeynep ve Kurtuldu Kemal Murat (2011). *Müzik eğitiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Orhan Serhat ve Genç Kadir Gökhan (2015). “Engellilere yönelik ülkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke karşılaştırması.” *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 15(35), 115-146.

Önal, Okan (2010). *Otistik çocuklarda müzik eğitimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Öner, Kadir Ahmet (2006). *Müziğin öğrenme gücü çeken çocukların duyarlılıklarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Özal, Kenan (2007). *Suzuki metodu. Müzik Eğitimi Yayınları*. http://muzikegitimcileri.net/bilimsel/makale/K-Ozal_3.pdf

Özal, Kenan (2008). *Dalcroze metodu. Müzik Eğitimi Yayınları*. http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/makale/K-Ozal_2.pdf

- Özdemir Tuncer, Dilara (2012). *Okul öncesi eğitiminde Dalcroze yaklaşımı*, Doktora tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, Elif (2021). *Özel eğitim uygulama okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin mesleki yaşantılarında karşılaştıkları güçlükler*, Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Özeke, Sevim (2007). “Kodály yöntemi ve ilköğretim müzik derslerinde Kodály yöntemi uygulamaları.” *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 111-119.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. (1997). Kanun No: 573 Resmi Gazete: 23011. 12 Mart 2016 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf adresinden alınmıştır.
- Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu*. (1983). 13 Mart 2016 tarihinde <http://www.kanunum.com/files/2916-1.pdf> adresinden alınmıştır.
- Özen, Nevin (2004). “Çalgı eğitiminde yararlanılan müzik eğitimi yöntemleri.” *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 57-63.
- Özer Barış ve Tecimer Burcu (2020). “Dislektik öğrenciler için müzik öğretim yöntemleri.” *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (110), 401-416. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.46375>
- Özgür, İsmail (2011). *İlköğretimde kaynaştırma*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Özgür, İsmail (2013). *Özel eğitim* (6. Baskı). Adana: Karahan Kitabevi.
- Özkan, Zeynep Selin (2017). *Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ordu Üniversitesi.
- Özsoy, Yaşar (1982). *Konuşma özürlü çocuklar ve eğitimleri* (2. baskı). Eskişehir: Eskişehir İ.T.İ.A. İletişim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Özsoy Yaşar, Özyürek Mahmut ve Eripek Selahattin (1997). *Özel eğitime muhtaç çocuklar-özel eğitime giriş* (10. Baskı). Ankara: Karatepe Yayınları.

- Öztürk, Mehmet Ali (2012). “Türkiye’de üstün zekâlı eğitimiyle ilgili pratik öneriler”. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), 72-84.
- Özürlülük Ölçütü, Sınıflandırması ve Özürlülere Verilecek Sağlık Kurulu Raporları Hakkında Yönetmelik. (2013). 03 Mart 2016 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/03/20130330-4.htm> adresinden alınmıştır.
- Özyürek, Mahmut (2012). Bedensel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi. Akçamete, Gönül. (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan Öğrenciler ve özel eğitim* (4. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pektaş, Sibel (2019). Müzikal etkinliklere dönüştürülmüş sosyal öykü uygulamalarının gelişimsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde etkililiği, Doktora tezi, İnönü Üniversitesi.
- Pınar Esra Sibel ve Zelyurt Sibel (2013). “Akran Aracılı Sunulan Etkileşim Ünitesi Öğretim Materyalinin Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Tane Kavramını Öğrenmeleri Üzerindeki Etkililiği.” *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 13, 13-30.
- Pirgon Yasin ve Babacan Emre (2013). “Görme engelli öğrencilerin piyano eğitimi üzerine durum çalışması.” *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 191-206.
- Sak Brody, Zeynep (2016). "Suzuki Yetenek Eğitimi" Felsefesine Kısa Bir Bakış. *Sanat Ve Tasarım Dergisi*, 6(1), 79-88. <https://doi.org/10.20488/www-std-anadolu-edu-tr.291235>
- Sandall Susan R and Schwartz Iris (2014). Özel gereksinimli okul öncesi çocukların öğretiminde temel yapı taşları (Çev. Hande Bakkaloğlu). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sarı Halil ve Bozgeyikli Hüseyin (2003). “Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma.” *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 183-204.
- Say, Ahmet (2002a). *Müziğin kitabı* (2. Baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

- Say, Ahmet (2002b). *Müzik sözlüğü*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Selanik, Cengiz (1996). *Müzik sanatının tarihsel serüveni*. Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Sever, Gül (2019). “Suzuki öğretmen yetiştirme sisteminin incelenmesi.” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 37-46. <http://dx.doi.org/10.24106/kefdergi.2247>
- Stephenson, John (2006). “Music therapy and the education of students with severe disabilities.” *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(3), 290-299.
- Sucuoğlu, Belgin (2006). Etkili kaynaştırma uygulamaları. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Sucuoğlu, Belgin (2013). Zihin engeli tanımları sınıflandırma. Sucuoğlu, Belgin. (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* (4. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şahin, Ahmet Enes (2012). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Vedat Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s. 1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin Selim ve Gül Akoğlu Gülay (2017). Öğrenme güçlükleri olan çocuklar ve eğitimleri. Nihan Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* (ss. 253-288). Ankara: Eğiten Kitap.
- Şahin Selim ve Işıtan Sevil, (2010). “Özel gereksinimli çocuklar ve müzik.” *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(373), 5-12.
- Şara Pelin, Keyvanoğlu Ali Atilla ve Tuna Mustafa (2017). “2009 ve 2015 yıllarında yayımlanan hayat bilgisi programındaki ortak değerlerin 1. sınıf ders kitaplarına yansımaları.” *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 126-143.
- Şendurur Yavuz ve Barış Deniz Ali (2002). “Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı.” *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 165-174.
- Şimşek, Sinan (2010). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. Nihat Saylan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (ss. 1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). (2017, Temmuz 18). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine.

https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf

- Tekin Gürgen, Elif (2006). “Müzik eğitiminde yaratıcılığı geliştiren yöntem ve yaklaşımlar.” *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 81-93.
- Tezcan, Mehmet (2018). *Değerler Eğitimi Sosyolojik Yaklaşım* (1. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tokmak Ahmet ve Aktaş Veli (2022). “Değerler Eğitimi Üzerine Ders Kitabı Görsellerinin İncelenmesi: Sosyal Bilgiler Dersi 5. Sınıf Örneği.” *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi (IJOTEM)*, 5(2), 70-90.
- Toksoy Ahmet Can ve Beşiroğlu Şule Şahin (2006). “Orff yaklaşımı çerçevesinde ilköğretim I. kademesinde müzik ve hareket eğitimine başlangıç için bir model önerisi”. *İTÜ Dergisi/b*, 3(2), 23-34.
- Töremen, Ferhat (2010). Eğitimle ilgili temel kavramlar. FERHAT Töremen (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s. 11-28). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Tunçdemir, İsmail (1996). *Çoksesli müzik alanındaki kadın devlet sanatçılarımız*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tunçdemir, İsmail (2004). Çoksesli müzikte üstün bir yetenek: Fazıl Say. 1. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, 23-25 Eylül, İstanbul.
- Turan, Derya (2006). Özel eğitimde müzikten yararlanmada karşılaşılan sorunlarla ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Turan Funda ve Gül Akoğlu Gülay (2017). İletişim, dil ve konuşma bozuklukları olan çocuklar ve eğitimleri. Nihan Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* (ss. 335-360). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Türkben, Tamer (2019). “Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletlediği değerler açısından incelenmesi”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 508-526.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*. (1982). 02 Şubat 2016 tarihinde <http://www.anayasa.gen.tr/1982ay.htm> adresinden alınmıştır.

- Türkmen Elif Funda ve Pancar Arif (2018). Koro eğitiminde Dalcroze yönteminin müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanı açısından değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 4(8), 12-35.
- Türkmen, Elif Funda (2016). *Müzik Eğitiminde Öğretim Yöntemleri*. Pegem Atıf İndeksi, 001-190.
- Uçan, Ali (2001). *Ülkemizde müzik öğretimine genel bir bakış*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, Ali (2005). *Müzik Eğitimi*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.
- Uçaner Burak ve Öztürk Berna (2009). *Türkiye’de ve dünyada müzikle tedavi uygulamaları*. 1. Uluslararası Eğitim Araştırma Kongresi, 1-3 Mayıs, Çanakkale.
- Uçar Funda Hacer ve Çetinkaya Selen (2021). “İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Değerler Eğitimi.” *Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 275-291.
- Whipple Jennifer and Vanweelden Kim, (2012). “Educational supports for students with special needs: Preservice music educators’ perceptions.” *Applications of Research in Music Education*, 30(2), 32-45.
- Yaşaroğlu, Canan (2013). “Hayat bilgisi dersi kazanımlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi.” *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 849-858.
- Yayla Ali Ayhan ve Yayla Fikret (2009). *Müziksel algılama ölçeği*. 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 23-25 Eylül, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Yıldırım Adnan ve Şimşek Hasan (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Kemal (2009). *Kodály yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi, özyeterlilik algısı ve keman çalmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisi*, Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Yıldırım Serap, Becerikli Sıla ve Demirel Mehmet (2017). Farklı Bakış Açlarına Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1575-1588. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342975>
- Yıldız, Gül (2002). *İlköğretimde müzik öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılma Gökhan ve Uçan Burak (2014). “Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda müzik aletlerinin görsel destekli algılanabilirliği üzerine bir çalışma: İstanbul Sancaktepe örneği.” *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication- TOJDAC*, 4(1), 10-15.
- Yılmaz Bolat, Emine (2018). “Süreçen hastalığı olan çocuklar ve hastane okulları”. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 163-186.
- Yılmaz Erdal ve Kıran Derya (2023). “Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Değerler Eğitimi Bakımından İncelenmesi.” *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(1), 29-45. <https://doi.org/10.30703/cije.1117516>
- Yılmaz, Erdem Aslan (2015). *Oyunlaştırma*. İstanbul: Abaküs Yayınları.
- Yılmaz Fatma, Topaloğlu Güven ve Akyüzlüer Mehmet (2014). “Grupla yapılan müzik etkinliğinin otizmli çocukların sosyal becerilerine etkisinin betimlenmesi.” *Bartın Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 252-276.
- Yücel, Cem (2010). *Eğitimle ilgili temel kavramlar*. C. Celep (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (ss. 1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.

EKLER

Ek 1. I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf) Müzik Ders Kitabında Yer Alan Şarkılar ve Kodları (Dayı, Yılmaz, Koç, Karlıdağ 2020: 33-120).

No	Şarkı Adı	Bestecisi	Kodu
1	Dikkatlice Dinle	Söz-Müzik Kenan Karlıdağ	İ 1
2	Gönül Dağı	Yöresi: Kırşehir Kaynak Kişi Neşet Ertaş	İ 2
3	Sis Dağının Başında	Türkü (Anonim)	İ 3
4	Cumhuriyet Marşı	Söz-Müzik Zati Arca	İ 4
5	23 Nisan	Söz Ve Müzik: Halil Bedii Yönetken	İ 5
6	Atam	Söz-Müzik Ziya Aydıntan	İ 6
7	Çanakkale İçinde	Yöresi Kastamonu Kaynak Kişi İhsan Ozanoğlu	İ 7
8	Sordum Sarı Çiçeğe	İlahi Söz: Yunus Emre	İ 8
9	Hayvanlar	Söz-Müzik Gamze Ç.Çetin	İ 9
10	Pazara Gidelim	Söz- Müzik : Muammer Sun	İ 10
11	Tik-Tak	Söz Ve Müzik: Ayhan Öztürk	İ 11
12	Çalgılar	Söz -Müzik : Hilmi Seyrek	İ 12
13	Taşıtlar	Söz-Müzik: Sefai Acay	İ 13
14	Ali Babanın Çiftliği	?	İ 14
15	Sarı Zeybek	Yöresi : Rumeli Kaynak Kişi: Osman Pehlivan	İ 15
16	Calgıları Tanıyalım	Söz-Müzik: Gamze Ç.Çetin	İ 16
17	Müzik Öğretmenim	Söz Ve Müzik: Kenan Karlıdağ	İ 17
18	Süt İçtim Dilim Yandı	Yöresi: Kilis	İ 18
19	Uzun İnce Bir Yoldayım	Yöresi: Sivas-Şarkışla Kaynak Kişi: Aşık Veysel Şatıroğlu	İ 19
20	Neşeli Ol	Söz-Müzik Ziya Aydıntan- Saip Egüz	İ 20
21	Yaşasın Okulumuz	Söz: Ahmet Muhtar Ataman Müzik: Alman Ezgisi	İ 21



Ek 2: II. Kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Müzik Ders Kitabında Yer Alan Şarkılar ve Kodları (Dayı, Yılmaz, Koç, Karlıdağ 2020: 11-141).

No	Şarkı Adı	Bestecisi	Kodu
1	Bilmem Şu Feleğin Bende Nesi Var	Yöresi Orta Anadolu	O 1
2	Kızılıklar Oldu Mu	Yöresi: Edirne/Keşan Kaynak Kişi Yöre Ekibi	O 2
3	Bizim Eller Ne Güzel Eller	Yöresi Van Kaynak Kişi Sadettin Kutlu	O 3
4	Cumhuriyet Marşı	Söz-Müzik Zati Arca	O 4
5	Atatürk Ölmedi	Söz Ve Müzik: Erdoğan Okyay	O 5
6	Vatan Marşı	Söz Cemal Edhem Müzik Musa Süreyya	O 6
7	Sordum Sarı Çiçeğe	İlahi Söz Yunus Emre	O 7
8	Çanakkale Türküsü	Yöresi Kastamonu Kaynak Kişi İhsan Ozanoğlu	O 8
9	Vücudumuz	Söz-Müzik Saip Egüz	O 9
10	Kara Toprak	Yöresi Sivas/Şarkışla Kaynak Kişi Aşık Veysel Şatıroğlu	O 10
11	Arkadaşım Eşşek	Söz Ve Müzik: Barış Manço	O 11
12	Ne Güzel Şarkı	Söz Halil Bedii Yönetken Müzik Fransız Ezgi	O 12
13	Ali Babanın Çiftliği	Anonim	O 13
14	Şarkı Söylerim	Söz-Müzik Çağdaş Sevinç	O 14
15	Güzel Türkiye	Söz-Müzik İdil Özkan	O15
16	Oyun	Söz Hasan Toraganlı- Müzik Johannes Brahms	O 16
17	Çalalım	Söz Ve Müzik: Gamze Ç.Çetin	O 17
18	Bezirgan Başı	Geleneksel Müzikli Oyun	O 18
19	Haydi Biliniz	Söz-Müzik Saip Egüz	O 19

20	Dikkatlice Dinle	Söz-Müzik Kenan Karlıdağ	O 20
21	Fidayda(Hüdayda)	Yöresi Ankara Kaynak Kişi Sadık Ergun-Bayram Aracı	O 21
22	23 Nisan	Söz-Müzik Halil Bedii Yönetken	O 22
23	Öğretmenim	Söz-Rakım Çalaçapa Müzik Erdoğan Okyay	O 23
24	Üsküdar Gider İken(Katibim)	Yöresi İstanbul Kaynak Kişi Nuri Halil Poyraz	O 24
25	Neşeli Ol	Söz-Müzik Ziya Aydınant -Saip Egüz	O 25

Ek 3: III. Kademe (9., 10., 11 ve 12. sınıf) Müzik Ders Kitabında Yer Alan Şarkılar ve Kodları (Dayı,Yılmaz, Koç, Karlıdağ 2020: 11-92).

No	Şarkı Adı	Bestecisi	Kodu
1	Gel Bize Katıl Bize	Söz Ve Müzik: Muammer Sun	L 1
2	Çökertme Zeybeği	Yöresi: Bodrum-Muğla Kaynak Kişi: Rüştü Gür	L 2
3	Delilo	Yöresi :Diyarbakır	L 3
4	Cumhuriyet Marşı	Söz-Müzik Zati Arca	L 4
5	Atam	Söz Ve Müzik: Gamze .Ç.Çetin	L 5
6	Çanakkale İçinde	Yöresi: Kastamonu Kaynak Kişi İhsan Ozanoğlu	L 6
7	Vatan Marşı	Söz Cemal Edhem Müzik Musa Süreyya	L 7
8	Ben Yürürüm Yane Yane	Söz Ve Müzik: Yunus Emre Kaynak Trt Nota Arşivi	L 8
9	Yurdumda	Söz-Müzik Mahir Dinçer	L 9
10	Kara Basma İz Olur	Yöresi Bayburt Kaynak Kişi Mustafa Ahıskalı	L 10
11	Sarı Çizmeli Mehmet Ağa	Söz Ve Müzik: Barış Manço	L 11
12	Samanyolu	Söz Teoman Alpay Müzik Metin Bakey	L 12
13	İstiklal Marşı	Yazarı Mehmet Akif Ersoy Mestecisi Osman Zeki Üngör	L13
14	Erik Dalı Gevrektir	Yöresi Burdur Kaynak Kişi Özgür Kaya	L 14
15	Dillirga	Yöresi Kıbrıs	L15

16	Çalalım	Söz-Müzik Gamze Ç.Çetin	L 16
17	Şarkı Söylerim	Söz Ve Müzik: Çağdaş Sevinç	L 17
18	Güzel Türkiye	Söz-Müzik İdil Özkan	L 18
19	Bayrağım	Söz Hasan Ali Yücel Müzik Halil Berii Yönetken	L 19
20	Müzaadenizle Çocuklar	Söz-Müzik Barış Manço	L 20
21	Atabarı	Yöresi Artvin	L 21
22	Orman	Söz-Müzik Erdoğan Okyay	L 22
23	Dikkatlice Dinle	Söz-Müzik Kenan Karlıdağ	L 23
24	Ula Ula Niyazi	Yöresi Rize Kaynak Kişi Emin Yağcı	L 24
25	Gençlik Marşı	Söz Ali Ulvi Elöve Müzik Felix Körling	L 25
26	Uzun İnce Bir Yoldayım	Aşık Veysel	L 26
27	Mektebin Bacaları	Yöresi Muş Kaynak Kişi Muazzez Turing-Trt	L 27
28	Vücudumuz	Söz Müzik Gamze Ç.Çetin	L 28
29	Öğretmenim	Söz Rakım Çalaçapa Müzik Erdoğan Okyay	L 29
30	Oynaya Oynaya Gelin Çocuklar	Söz Adnan Çakmakçioğlu Müzik Salih Aydoğan	L 30

Ek 4: Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Eğitim Kitabında Geçen Şarkılar ve Kodları (Göktürkler, Kaplan Coşgun Başar 2018: 2-111).

No	Şarkı Adı	Bestecisi	Kodu
1	Çok Çalışkan Olmalıyız	Söz ve Müzik: Sefayi Acay	M 1
2	Gel Bize Katıl Bize	Söz ve Müzik: Muammer Sun	M 2
3	Kırlara Doğru	Söz ve Müzik: Ziya Aydın	M 3
4	Delilo	Yöresi: Diyarbakır	M 4
5	Çoban	Söz ve Müzik: Saip Egüz	M 5
6	Neşeli Ol Ki	Uyarlama: Ziya Aydın- Saip Egüz	M 6
7	Sağlık Öğütleri	Çek Şarkısı	M 7
8	Cumhuriyet	Söz ve Müzik: Sefai Acay	M 8
9	10. Yıl Marşı	Söz: Behçet Kemal Çağlar- Faruk Nafiz Çamlıbel, Müzik: Cemal Reşit Rey	M 9
10	Atatürk	Söz ve Müzik: İsa Coşkuner	M 10
11	Sen Varsın Öğretmenim	Söz ve Müzik: Yücel Elmas	M 11
12	Güzel Anadolu	Söz ve Müzik: Hasan Toraganlı	M 12
13	Ömürde Çiçek Gibi	Skoç Şarkısı- Uyarlama: Ali Ulvi Elöve	M 13
14	Orman	Söz ve Müzik: Erdoğan Okyay	M 14
15	Bayrağım	Hasan Ali YÜCEL	M15
16	Yürüyelim Dostlar	Macar Ezgisi- Söz: Muammer Sun	M 16
17	Yeni Yıl Sevinci	Söz ve Müzik: Erdoğan Okyay	M 17
18	Dere Kenarında Taş Ben Olaydım	Yöresi: Şebinkarahisar	M 18
19	Kış	Söz ve Müzik: Fuad Koray	M 19
20	İndim Dere Irmağa (Cilve Loy)	Yöresi: Artvin	M 20
21	Bilmem Şu Feleğin	Yöresi: Orta Anadolu	M 21
22	Arzu Gızım	Azeri	M 22
23	Bir Dalda İki Kiraz	Saba Türkü	M 23
24	Katibim (Üsküdar'a Gider İken)	İstanbul Türküsü	M 24
25	Memleketim	Söz: Fikret Şenes - Müzik: S. Sunay	M 25
26	Dağlar Dağlar	Söz ve Müzik: Barış Manço	M 26

27	Dertli Dolap	Söz: Yunus Emre- Müzik: Ahmed Adnan Saygun	M 27
28	Neşeye Şarkı	Söz: Ziya Aydınlan, Saip Egüz Müzik : Ludwig van Beethoven	M 28
29	Çanakkale Türküsü	Yöresi: Kastamonu	M 29
30	Kahraman Erler	Söz ve Müzik: Burhan Hüseyin	M 30
31	Bahar	Alman Ezgisi- Söz: Ziya Aydınlan, Saip Egüz	M 31
32	Yurdumda	Söz ve Müzik: Mahir Dinçer	M 32
33	Dostluk	Uyarlama:Edward Zuckmayer- Süleyman Tamer	M 33
34	23 Nisan	Söz ve Müzik: Saip Egüz	M 34
35	Cumhuriyet Marşı	Söz ve Müzik: Hasan Toraganlı	M 35
36	İstiklal Marşı	Mehmet Akif Ersoy	M36
37	İleri Marşı	Söz: Celal Erdem- Müzik:Faik Canselen	M 37
38	Gençlik Marşı	İsveç Şarkısı- Uyarlama: Ali Ulvi Elöve	M 38
39	Hoş Gelişler Ola	Yöresi: Kars	M 39
40	İzmir Marşı	?	M 40
41	Drama'nın İçinde	Yöresi: Trakya	M 41
42	Emanetine Sahibim	Söz ve Müzik: Mustafa Polat	M 42
43	Ey Yüce Atam	Söz ve Müzik: Sefai Acay	M 43
44	Gençlik Marşı	Söz: Fazıl Hüsnü Dağlarca-Müzik: Cenani Akın	M 44
45	Sevgi Çiçekleri	Söz ve Müzik: İsa Coşkun	M 45
46	Vatan Marşı	Söz: Cemal Ethem- Müzik: Musa Süreyya	M 46
47	Neşeli Günler	Müzik: Richard Rodgers	M 47
48	Adımız Andımızdır	Söz: Behçet Kemal Çağlar-Müzik: Ahmet Muhtar Ataman	M 48
49	Ağacı Kiskanırım	Söz ve Müzik: Cenani Akın	M 49
50	Bayrağım	Söz: Hasan Ali Yücel- Müzik: Halil Bedii	M 50

Yönetken			
51	Bak Yine Geçti Bahar	Söz: Nihat Etiz- Müzik: İzzet Altınbaş	M 51
52	Manastır	Yöresi: Rumeli	M 52
53	Maçka Yolları	Yöresi: Maçka	M 53
54	Eminem	Yöresi: Tokat	M 54
55	Seherde Bir Bülbül	Yöresi: Şenkaya	M 55
56	Ankara Türküsü	Söz ve Müzik: Mahmut Ragıp Gazimihal	M 56





ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Azize MEYANCI

Uyruğu: TC

