

4.KAPSAYICI EĞİTSEL SANAT İÇİN TEMELLER

Teresa Maria Sgaramella, Lea Ferrari, Aušra Lavickienė, Monika Matonyte

1. Giriş	33
2.Olumlugençlikgelişimi	33
2.1. Lerner modelinin temel kurucuları	33
2.2. OGG ve ergenlik	34
3. Öğrenme ve evrensel tasarım (ÖET)	35
3.1. Tüm öğrenciler için Planlama: ÖET'yi Müfredat Planıyla Birleştirme	35
3.2. Temel yöntemler	36
3.2.1. Öğrenmenin NEDENİ: Birden Fazla Katılım Aracı Sağlamak	36
3.2.2. Öğrenme NEDİR: Birden Fazla Temsil Aracı Sağlamak	36
3.2.3. Öğrenmenin NASIL'ı: Birden Fazla Eylem İfadesi Sağlama	37
3.3. Uygulama ilkeleri	37
3.4. ÖET İlkelerinin Yeniden Gözden Geçirilmesi	37
3.5. Ortaokul kapsamında ÖET: Tüm öğrenciler için Planlama Kontrol Listesi	40
4. Eğitsel sanat terapisi	40
4.1. Sanat Terapisinin Tanımları	40
4.2. Sanat terapisi ve eğitimi	41
4.2.1. Dans hareket terapisi	42
4.2.2. Müzik Terapisi	43
4.2.3. İpek Üzerine Boya Yapma	43
4.2.4. Masal hareket terapisi	44
5. Özet	46
Kaynakça	46

Bölüm 4

KAPSAYICI EĞİTSEL SANAT İÇİN TEMELLER

Yazarlar:

Teresa Maria Sgaramella (teresamaria.sgaramella@unipd.it), UNIPD

Lea Ferrari (lea.ferrari@unipd.it), UNIPD

Aušra Lavickienė (ausra.lavickiene@gruso.lt), KJGAG

Monika Matonyte (matonyte.monika@gmail.com), KJGAG

1 GİRİŞ

Bu bölüm, Kapsayıcı Eğitsel Sanat Yapımının temellerinden bahsetmektedir. Bahsedeceğimiz ilkeler farklı disiplinlerden gelmektedir. Birincisi, Pozitif Gençlik Gelişimi (PGG), gelişim psikolojisine ve pozitif gelişime, yani profesyonellerin, eğitimcilerin ve aynı zamanda ebeveynlerin refahı ve geleceğin inşasını desteklemek için güvenebilecekleri tüm kaynaklara ve tutumlara olan ilgisini tanımlar. İkincisi, eğitim psikolojisi ve Öğrenme için Evrensel Tasarım'dan (ÖET) gelir ve öğrenmeyi ve herkesin katılımını desteklemek için benimsememiz gereken ilke ve stratejilere atıfta bulunur. Üçüncüsü, yazarlar, Lavickienė ve Matonyte tarafından gösterildiği gibi, tüm deneyimleri, sanat yoluyla iletişimi

destekleyebilen yenilikçi deneyimlere atıfta bulunur. Kökleri terapide olmasına rağmen, eğitim bağlamlarında ve kapsayıcı amaçlar için tercüme edilebilecek ve faydalı hale getirilebilecek ilke ve stratejiler sağlar.

2 OLUMLU GENÇLİK GELİŞİMİ

“OGG” terimi farklı şekillerde ve bağlamlarda kullanılmış olsa da, birçok model arasında bazı benzerlikler bulunmaktadır. Geleneksel olarak kalkınmaya yönelik yaklaşımlar ve ilgili araştırmalar, yıllardır çocukların ve gençlerin büyürken karşılaşılabilecekleri öğrenme güçlükleri, antisosyal davranışlar, duygusal bozuklukları gibi sorunlara odaklanmıştır. Olumlu kaynaklara ve güçlü yönleri olan ilgi daha çok yenidir. Olumlu Gençlik Gelişimi (OGG) olarak bilinen bu bakış açısı, gençlere ve onların gelişimine (Damon, 2004) ilişkin daha olumlu ve memnuniyet verici bir vizyon sunar. Buna göre, gelişimi çeşitli şekillerde etkileyebilecek olumsuzlukların ve gelişimsel zorlukların varlığını kabul ederken, gelişim sürecini temel olarak eksikliklerin ve risklerin üstesinden gelme çabası olarak kavramayı reddeder.

OGG, gençlerin tam potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olmak için becerilerini, yetkinliklerini ve ilgi alanlarını belirleyerek ve geliştirerek geliştirdikleri güç temelli bir yaklaşımdır. OGG, gençlerin de gelişimlerinde aktif rol oynadığının altını çiziyor. OGG perspektifinden bakıldığında, bir sağlık standardı sadece "sorunlu" veya basitçe yetersiz olmakla kalmaz, aynı zamanda bir gencin optimal gelişimi ne ölçüde yaşadığını da vurgular.

OGG'nin çeşitli modelleri ve yaklaşımları geliştirilmiştir. Burada Lerner'in 5Cs ve 6Cs modelleri açıklanmıştır.

2.1 Lerner modelinin temel kurucu unsurları

Ekolojik perspektife dayanarak, Lerner ve meslektaşları, 5C'leri OGG'nin yetkinlik, güven, bağlantı, karakter ve bakım/merhamet anlamına gelen beş önemli göstergesi olarak önerdiler.

Yetkinlik, bilişsel, sosyal, akademik ve mesleki yeterlilikleri içerir. İkinci C (güven), bireyin küresel pozitif değeri ve kapasiteleri hakkındaki görüşünü ifade eder. Üçüncü C (bağlantı), bireyin diğer kişi ve kuruluşlarla, birey ve sosyal çevre arasındaki değişimler gibi olumlu ilişkilerini ifade eder. Dördüncü C (karakter), doğru davranışlar için içsel değer standartlarını ve sosyal ve kültürel düzenlemelere saygıyı temsil eder. Beşinci C (ilgi/şefkat), başkaları için sempati duyma ve empati kurma kapasitesini ifade eder. Ayrıca, Lerner ve meslektaşlarına göre bu beş C, altıncı C'nin, yani katkının, yani aktif katılımın, geliştirilmesinin ve liderlik becerilerinin kullanılmasının şekillenmesine yardımcı olacaktır. Şekil 1, bileşenleri daha ayrıntılı olarak açıklamaktadır.

Bağlantı: Birey ve akranlar, aile, okul ve toplum arasındaki çift yönlü ve karşılıklı alışverişlere yansıyan kişi ve kurumlarla pozitif bağlar, bir aidiyet duygusu.

Özgüven: genel olarak olumlu öz-değer ve öz-yeterlik duygusu, tam olarak olumlu öz-değer, kimlik ve gelecek duygusu

Yeterlilik: Bir kişinin sosyal, akademik, bilişsel ve mesleki dahil olmak üzere alana özgü alanlardaki beceri ve yeteneklerine ve bunları etkili bir şekilde kullanma becerisine ilişkin olumlu görüşü.

Katkı: bir kişi beş C'yi tam olarak gerçekleştirdiğinde elde edilir ve aile, okul ve topluluk faaliyetlerine ve sorunlarına aktif katılım anlamına gelir, liderlik becerilerini geliştirir ve kullanır.



Karakter: toplumsal ve kültürel kuralların tanınması ve bunlara saygı gösterilmesi.

Karakter: toplumsal ve kültürel kuralların tanınması ve bunlara saygı gösterilmesi, doğru davranışlar için standartlar, doğru ve yanlış (ahlak), kişinin eylemleri için sorumluluk duygusu, kişisel değerler ve ilkeler, maneviyat ve dürüstlük.

Şekil 1. Lerner modelinin bileşenleri

OGG'nin temel yapılarının işlevsel tanımları farklılık gösterse de (Lerner ve diğerleri, 2009), artan pozitif ilişkiler, sosyal destekler ve sosyal destekler yoluyla gençlerin olumlu kişisel yeterliliklerini, sosyal becerilerini ve tutumlarını (yani varlık geliştirme) oluşturmaya yönelik ortak bir odağı varlıkları güçlendiren ve gençlerin çevrelerinde gelişmesine yardımcı olan fırsatları paylaşırlar.

OGG perspektifine göre, sağlıklı gelişmeyi destekleyen bireysel güçlü yönler ve ekolojik varlıklar arasında bir uyum olduğunda, Beş C, bireyin gelişimi boyunca olumlu yönde gelişir. Ek olarak, bu 5C bir arada ifade edildiğinde, bireylerin aile, topluluk ve sivil toplumun büyümesine katkıda bulunmak için verimli yörüngeler geliştirmeleri daha olasıdır.

2.2 OGG ve ergenlik

Lerner, Phelps ve meslektaşları tarafından yürütülen OGG çalışmaları, zaman içinde yüksek düzeyde OGG gösteren ergenlik öncesi çocukların da zayıf dış ve iç etmenlerden etkilenen davranışlar sergilediklerini göstermiştir; OGG seviyelerinde düşüş gösterenlerin daha olumsuz davranışlar sergilemeleri daha olasıdır. (Lerner ve diğerleri, 2005; Phelps ve diğerleri, 2007, 2009).

Ek olarak, boylamsal veriler, OGG düzeylerini yükseltenlerin, zamanla azalan ve düşük bir dışsallaştırma davranış düzeyini koruyan başlangıçta yüksek içselleştirme davranışları sergileme olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ek olarak, Schmid ve meslektaşlarının çalışması (2011), olumlu sonuçların geliştirilmesinde geleceğe yönelik tutumların önemli olduğunu ileri sürmektedir. Örneğin, umutlu gelecek, daha yüksek OGG puanlarının ve en uygun yörüngelere üyeliğin güçlü bir göstergesi gibi görünüyor.

Bu sonuçlar, OGG'yi teşvik etmenin gençlerin güçlü yanlarını geliştirmeye, ilgi çekici ve destekleyici bağlamlar oluşturmaya ve çift yönlü, olumlu, kişi-bağlam etkileşimleri için fırsatlar sağlamaya odaklanmayı gerektirdiğini göstermektedir (Lerner, Phelps, Forman ve Bowers, 2009; Snyder ve Flay, 2012).). OGG müdahaleleri, gençlerin öz denetimini, kişilerarası becerilerini, problem çözmeyi, akran ve yetişkin ilişkilerinin kalitesini, okula bağlılıklarını ve akademik başarılarını geliştirmede başarılıdır (Catalano ve diğerleri, 2002). Daha sonra kapsayıcılık ve katılım için yüksek potansiyelin altı çizilir.

3 ÖĞRENMEDE EVRENSEL TASARIM (ÖET)

Nörobilimdeki ilerlemelerden ve öğrenme farklılıklarının doğasına ilişkin yeni anlayışlardan yararlanan öğrenmede evrensel tasarım (ÖET), başlangıçtan itibaren öğrenciyi barındıracak kadar esnek olan öğretim hedefleri, yöntemler, farklılıklar, materyaller ve değerlendirmeler dahil olmak üzere müfredat tasarlamaya yönelik bir yaklaşımdır (Meyer ve Rose, 1998, 2000, 2005; Rose ve Meyer, 2002). Rose ve Meyer'e (2002) göre, ÖET, "öğrenmenin önündeki engellerin müfredatla etkileşimde ortaya çıktığı" bunlar yalnızca öğrencinin kapasitesinin doğasında olmadığı" önermesi üzerine inşa edilmiştir. Bu nedenle, eğitim başarısız olduğunda, adaptasyonun sorumluluğunu öğrenci değil, müfredat almalıdır" (s. 20).

Benzer şekilde, bir müfredat geniş bir yelpazedeki öğrencilerin müfredata erişmesini ve müfredatta ilerlemesini sağlamak için evrensel olarak tasarlandığında: özel ihtiyaçları olmayanlar da dahil olmak üzere tüm öğrenciler daha esnek öğrenme ortamlarından faydalanacaktır. ÖET farklı öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan iskeleler, destekler ve alternatifler oluştururken müfredattaki engelleri tanımlamanın ve kaldırmanın bir yöntemidir. Bilhassa, bir ÖET müfredatının nitelendirilme koşulları; 1. bilgi ve kavramların çoklu veya esnek temsilleri (öğrenmenin "ne"si), 2. ifade ve performansta çoklu

veya esnek seçenekler (öğrenmenin "nasıl"ı) ve 3. Öğrencileri müfredatı dahil etmenin çoklu veya esnek yolları (öğrenmenin "nedeni"; Rose&Meyer, 2002) şeklindedir.

3.1 Tüm Öğrenciler İçin Planlama: ÖET'yi Müfredat Planıyla Birleştirme

Lise sınıflarının çeşitliliği ve tüm öğrencilerin genel eğitim müfredatında yeterli ilerleme kaydetmesi zorunluluğu düşünüldüğünde, tüm öğrencileri destekleyen bir müfredat planlamak zor bir iştir. Bu zorluğa yanıt olarak, Uygulamalı Özel Teknoloji Merkezi (CAST; 2004), günümüz sınıflarının çeşitliliğine hitap eden bir müfredat geliştirme süreci olan tüm öğrenciler için planlama (TÖP) geliştirdi. TÖP süreci çeşitli içerik alanlarına uygulanabilse de, bu makalede lise öğrencilerinin kelime hazinesi ve okuduğunu anlama gelişimini desteklemek için bu yöntemleri uygulamaya odaklanıyoruz.

CAST'ın lise öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, ÖET ilkeleri tarafından yönlendirilen ve araştırmaya dayalı okuduğunu anlama uygulamalarından alınan bir müfredat tasarlamak için TÖP sürecini kullanmanın öğrenme engellerini azaltmada ve tüm öğrencilerin güçlü yanlarını geliştirmede etkili olduğunu bulduk. TÖP süreci (bkz. Şekil 1) öğretmenlere tüm öğrenciler için öğrenme çıktılarını iyileştiren müfredat planlamada kullanılabilir pratik adımlar sağlar. Gerçek TÖP süreci başlamadan önce bir TÖP ekibi belirlenir; ekipler, düzenli ve özel eğitim öğretmenleri ile öğretimin temeline, yani müfredatı odaklanan diğer uzmanları içermelidir. Ekibin bir üyesi ekip kolaylaştırıcısı olarak atanır ve düzenli olarak planlanmış toplantılar ayarlamaktan, soruları yanıtlamak için başkalarıyla görüşmekten, TÖP sürecini desteklemekten ve gündemi belirlemekten sorumludur. TÖP süreci boyunca, her bir ekip üyesi, tüm öğrencilerin bilgi, beceri ve öğrenme hevesi kazanmasını sağlayan bir müfredat tasarlamak için kendi eğitim uzmanlığından ve deneyimlerinden yararlanır. İşbirliği, tüm öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşmasını destekleyen esnek bir müfredat geliştirmeye odaklanan ekip üyeleri arasında önemli bir bileşendir. TÖP ekibi belirlendikten ve bir kolaylaştırıcı seçildikten sonra ekip, ÖET'nin (2000; Rose&Meyer, Meyer&Rose, 2002), kanıtlanmış profesyonel gelişim stratejilerinin ilke ve kavramlarına dayanan dört aşamalı TÖP sürecine resmen başlar. (Darling-Hammond, 1999; Guskey, 2002) Etkili öğretim uygulamaları. TÖP sürecini desteklemek için ekibe çevrimiçi kaynaklar ve şablonlar sunar; ancak ekip dört adımlı sürece aşına olduğunda, bu kaynakları kullanmak gerekli olmayabilir.

Adım 1: Hedef Belirle

Tüm öğrenciler için uygun zorluklar sağlayan hedefler belirlemek, TÖP ekibinin ilk sorumluluğudur. Açık bir şekilde görünse de, ekibin tüm öğrencilerin ne öğrenmesini istediklerini ve tüm öğrenciler için sabit tutulması gereken hedeflerin yönlerini anlaması gerekir. Amaca ulaşmak için kullanılan araçların, hedefin kendisinden ayrı olması esastır. Hedefleri belirlerken, ekip (a) ders veya ünitenin içeriği ve konusuyla ilgili arka plan bilgisi sağlayan bir bağlam oluşturur veya (b) tüm öğrencilerin yüksek kaliteli müfredatı erişimini sağlamak için hedefleri yerel içerik ve bölge standartlarına göre hizalar. ÖET Hedef Belirleyici, eğitimcilerin net hedefler tasarlamasına yardımcı olacak bir eğitim ve başlangıç aracı sağlayan çevrimiçi bir kaynaktır (CAST, 2007a)

Adım 2: Müfredatın ve Sınıfın Mevcut Durumunu Analiz etmek

TÖP ekibi, şu anda kullanılan öğretim yöntemleri, değerlendirmeler ve materyaller hakkında temel bilgilerin yanı sıra belirli bir sınıftaki öğrencilerin farklı doğasına ilişkin temel bilgileri toplar. Ekibin, dersleri tasarlarırken bireysel öğrenci profillerine odaklanmaması, bunun yerine her bir öğrenci sınıfının farklı olduğunu anlaması önemlidir. Ek olarak, bu temel bilgi, müfredatı tüm öğrencilerin erişimini, katılımını ve ilerlemesini engelleyen mevcut engelleri belirlemek için gereklidir. Müfredat engellerini belirlemek, TÖP sürecinin kritik bir unsurudur, çünkü tüm öğrencilerin genel eğitim müfredatında başarılı olma fırsatına sahip olmasını sağlamak için müfredattaki engelleri azaltmak ve mümkünse ortadan kaldırmak ekibin rolüdür.

Mevcut durumu analiz etmek için ekip (a) Ders Analizi Şablonunu (CAST, 2007b) kullanarak hedeflere ulaşmak için halihazırda kullanılan yöntemleri, değerlendirir ve materyalleri tanımlar; (b) ÖET Class Profile Maker'ı (CAST, 2007c) kullanarak sınıftaki çeşitlilik temelinde sınıf profilini geliştirir ve iyileştirir;

ve (c) Müfredat Engelleri ve Değerlendirme Formu'nu (CAST, 2007d) kullanarak müfredatta erişim, katılım ve ilerlemeyi engelleyen mevcut engelleri tanımlar.

Adım 3: ÖET'yi Ders veya Ünite Geliştirmek Amacıyla Uygulama

Açıkça tanımlanmış müfredat hedefleri ve halihazırda kullanılan yöntemler, değerlendirmeler, materyaller, sınıf profili ve müfredattaki potansiyel engeller hakkında bir anlayışa sahip olan TÖP ekibi, ÖET'nin üç temel ilkesini ders veya ünite geliştirmeye uygular. TÖP sürecinin bu aşamasında, ekip (a) ÖET ilkeleri ve ders hedefleri ile uyumlu yöntemleri, değerlendirmeleri ve materyalleri belirler, sınıfın çeşitliliğini ele alır ve ÖET Çözüm Bulucu'yu bir rehber olarak kullanarak olası engelleri ortadan kaldırır (CAST, 2007e); (b) ÖET Ders Planlama Formunu (CAST, 2007f) kullanarak bir ÖET dersi veya ünite planı yazar; ve (c) dersin öğretimine hazırlanırken ÖET dersini destekleyen materyalleri toplar ve organize eder.

Adım 4: ÖET Ders ya da Ünitesini Öğretme

TÖP sürecini tamamlamak için sınıfa ÖET dersi veya ünitesi öğretilir. Dersin özel eğitim öğretmenlerinden oluşan bir ekip tarafından düzenli olarak işlenmesi tavsiye edilir. ÖET dersi, müfredat engellerini en aza indirmek, her öğrenciye öğretmeye getirdiği vaadi gerçekleştirmek, etkili öğretim uygulamalarına güvenmek ve zorlukları her öğrenci için uygun şekilde uygulamak için planlanmıştır. Bu şekilde, ders daha fazla öğrencinin ilgisini çekecek ve her öğrencinin ilerleme kaydetmesine yardımcı olacaktır. Ders tüm öğrenciler için başarılı olmuşsa, ekip farklı bir derste TÖP sürecine başlar. Dersin gözden geçirilmesi gerekiyorsa, ekip TÖP sürecini tekrar gözden geçirir ve engelleri azaltmak ve tüm öğrenciler için erişilebilir kılmak için dersi iyileştirmeye devam eder. Hiçbir dersin tüm öğrenciler için çalışmadığını ve ÖET'deki "evrensel" in tek bir boyutun herkese uyduğu anlamına gelmediğini belirtmek önemlidir.

3.2 Temel yöntemler

3.2.1 Öğrenmenin NEDENİ: Birden Fazla Katılım Aracı Sağlamak

Öğrenciler, öğrenmeye katılma veya öğrenmeye motive olma biçimlerinde önemli ölçüde farklılık gösterdiğinden, katılım için birden fazla seçenek sunmak gerekir; Bazı öğrenciler yeniliğe ilgi duyabilirken, diğerleri tahmin edilebilir bir rutin ve yapıyı tercih edebilir. Birden fazla katılım aracının sağlanması, öğrenme deneyiminin sonucunu iyileştirebilecek duygusal ağları nörolojik olarak etkinleştirecektir.

3.2.2 Öğrenme NEDİR: Birden Fazla Temsil Aracı Sağlamak

Öğrenciler, sunulan bilgiyi algılama ve anlama şekillerinde farklılık gösterebilir; bazı öğrencilerin duygusal engelleri veya tercihleri olabilir (ör. körlük veya sağırılık), diğerleri ise öğrenme güçlükleri (ör. disleksi), dil veya kültürel farklılıklar gösterebilir. Belirli bir içerik türü için hiçbir temsil türü optimal değildir ve tüm öğrencilere veya tüm öğrenme türlerine uyan ideal bir temsil yöntemi yoktur. İçeriğin temsili için seçenekler sağlamak önemlidir, çünkü bu, öğrenme deneyimini daha da ileriye götürecek tanıma ağlarını nörolojik olarak etkinleştirecektir.

3.2.3 Öğrenmenin NASIL'ı: Birden Fazla Eylem İfadesi Sağlama

Büyük olasılıkla, sınıftaki farklı öğrenciler, bir öğrenme ortamında gözlem yapma, bildiklerini deneyimleme ve ifade etme biçimleri bakımından farklılık gösterecektir. Örneğin, bazı kişiler konuşarak kendilerini ifade etmekte zorlanabilirler (motor konuşma sorunu olan biri gibi), bazıları ise yazılı anlatımda zorluk çekebilir (dil bozukluğu olan biri gibi). Tüm öğrenciler için geçerli bir ifade aracı yoktur.

Eylem ve ifade için çeşitli seçenekler sunmak esastır ve öğrenme üzerinde olumlu etkisi olan nörolojik stratejik ağları harekete geçirecektir.

3.3 Uygulama ilkeleri

Üç ana ilkeyi belirtmek için CAST (2018a), *Öğrenme yönergeleri için Evrensel tasarım* sürüm 2.2'yi yayınladı. Aşağıda sunulan şema, yönergelerin görsel bir sunumunu sağlar ve her bir konuyu ek ayrıntılarla araştırır.

Katılım: Öğrenciler, kendilerine sunulan bilgileri algılama ve anlama biçimleri bakımından farklılık gösterir. Örneğin, duyuusal engelleri olanlar (ör. körlük veya sağırılık); öğrenme güçlükleri (örneğin, disleksi); dil veya kültürel farklılıklar vb., hepsi içeriğe farklı yaklaşım yolları gerektirebilir. Diğerleri, basılı metin yerine görsel veya işitsel yollarla bilgiyi daha hızlı veya daha verimli bir şekilde kavrayabilir. Ayrıca öğrenme ve öğrenmenin aktarımı, öğrencilerin kavramlar arasında olduğu kadar kendi içinde de bağlantı kurmalarına izin verdiği için çoklu temsiller kullanıldığında gerçekleşir. Kısacası, tüm öğrenciler için seçenek olacak bir temsil yolu yoktur; temsil için seçenekler sunmak esastır.

Temsil: Arzu, öğrenme için çok önemli bir unsur temsil eder ve öğrenenler, öğrenmeye katılma ya da motive olma bakımından önemli ölçüde farklılık gösterir. Nöroloji, kültür, kişisel ilgi, öznel ve arka plan bilgisi dahil olmak üzere, duygulanımdaki bireysel çeşitliliği etkileyebilecek çeşitli kaynaklar ve çeşitli diğer faktörler vardır. Bazı öğrenciler doğallık ve yenilikle oldukça meşgulken, diğerleri bu yönlerden kopuk, hatta korkmuş, katı rutini tercih ediyor. Bazı öğrenciler yalnız çalışmayı severken, diğerleri akranlarıyla çalışmayı tercih edebiliyor. Gerçekte, tüm bağlamlarda tüm öğrenciler için seçenek olacak tek bir katılım yolu yoktur; bunun için birden fazla seçenek sunmak esastır.

Eylem ve ifade: Öğrenenler, bir öğrenme ortamını belirleme ve bildiklerini ifade etmeleri bakımından farklılık gösterir. Örneğin, önemli hareket bozuklukları (serebralTÖPsi), stratejik ve örgütsel becerilerle mücadele edenler (yürütücü işlev bozuklukları), dil engelleri olanlar ve benzerleri, öğrenme görevlerine çok farklı yaklaşırlar. Bazıları kendilerini yazılı metinde iyi ifade edebilir, ancak konuşmada değil veya tam tersi olabilir. Ayrıca, eylem ve ifadenin çok fazla strateji, uygulama ve organizasyon gerektirdiği ve bu, öğrencilerin farklılık gösterebileceği başka bir alandır. Gerçekte, tüm öğrenciler için seçenek olacak bir eylem ve ifade aracı yoktur; eylem ve ifade için seçenekler sunmak esastır.

ÖET Yönergeleri, eğitimcileri, kapsayıcı eğitim deneyimlerine ortamların tasarımı açısından dünya çapında desteklemiştir”.

3.4 ÖETİlkelerinin Yeniden Gözden Geçirilmesi

ÖET'yi sınıflara ve eğitim uygulamalarına sokmak kulağa zor bir görev gibi gelebilir ve eğer bir sınıf muğlak bir şekilde tanımlanmış hedefler tarafından yönlendiriliyorsa ve yalnızca geleneksel öğretim yöntemleri, geleneksel materyaller (örn. yazılı cevaplar, kompozisyon veya çoktan seçmeli) kullanılıyorsa öyledir.. Bu nedenle, ÖET çerçevesi, müfredatı yalnızca fiziksel olarak değil, aynı zamanda entelektüel ve duygusal olarak da daha erişilebilir kılmak için tüm müfredatı (hedefler, materyaller, yöntemler ve değerlendirmeler) ele almaktadır (Hitchcock, Meyer, Rose ve Jackson, 2002; Jackson ve Harper, 2005). O zaman, belirli bir uygulamada ÖET, şunları gerektirir:

1. Tüm öğrenciler için uygun zorluklar sağlayan hedeflerin tanımlanması, araçların hedefin bir parçası olmadığından emin olunması.
2. Tüm öğrencileri destekleyecek ve zorlayacak kadar esnek ve çeşitli yöntemler kullanılması.
3. Sayısallaştırılmış metin, multimedya yazılımı, video kaydediciler, teyp kaydediciler ve İnternet gibi esnek ve çeşitli ve dijital ortamdan yararlanan materyallerin kullanılması.

4. Öğretimi bilgilendirmek ve öğrenci anlayışını ve bilgisini belirlemek için sürekli, doğru bilgi sağlamak için yeterince esnek olan değerlendirme tekniklerini kullanması (Rose&Meyer, 2002).

Nispeten yeni bir çerçeve olarak, ÖET ile ilgili literatür hala gelişmektedir. Deneysel çalışmalar öncelikle okuryazarlık uygulamalarına odaklanmıştır (Dalton, Pisha, Eagleton, Coyne ve Deysher, 2002; Proctor, Dalton ve Grisham, baskıda). Bu tür çalışmalar, bir ÖET yaklaşımı kullanan fakat zorlanan okuyucular için olumlu sonuçlar göstermiştir. Ek olarak, ÖET'nin ilkeleri ve uygulamaları, öğretmenlerin zaten aşına olabileceği, araştırmalarla kanıtlanmış bir dizi eğitim yaklaşımına dayanmaktadır. Öğretmenlerin öğrenci başarısını, öğretim yöntemlerini ve öğrenciyi ifade etme araçlarını bireyselleştirmek için kullandıkları farklılaştırılmış öğretim (Tomlinson, 1999) yönlerinden yararlanır ve öğrencilerin ilerlemesini izler. Şekil 3, modelde önerilen unsurları özetlemektedir.

Birden fazla katılım aracı sağlamak	Birden fazla temsilci sağlamak	Birden fazla hareket ve ifade sağlamak
Etkili ağlar. Öğrenmenin nedenleri	Etkili ağlar. Öğrenmenin nedenleri	Etkili ağlar. Öğrenmenin nedenleri

Erişim	Recruitinginterest için seçenekler sunma <ul style="list-style-type: none"> Bireysel seçimi ve özerkliği optimize edin. Alaka düzeyini, değeri ve özgünlüğü optimize edin. Tehditleri ve dikkat dağıtıcı unsurları en aza indirin. 	Algı için seçenekler sunma <ul style="list-style-type: none"> Bilginin görünürlüğünü özelleştirecek yollar sunmak İşitsel bilgi için alternatifler sunmak Görsel bilgi için alternatifler sunmak 	Fiziksel aktivite için seçenekler sunmak <ul style="list-style-type: none"> Gezi ve cevap için yöntemleri çeşitlendirmek Araçları kullanmayı ve yardımcı teknolojiyi en iyi hale getir
	Yapı	Çaba ve ısrarı sürdürmek için seçenekler sağlayın., <ul style="list-style-type: none"> Amaç ve hedeflerin seyrini artırmak. Meydan okumayı optimize etmek için talepleri ve kaynakları optimize edin. İşbirliğini ve toplumu teşvik etmek. Uzmanlık odaklı geri dönütleri artırın. 	Dil ve semboller için seçenekler sunma <ul style="list-style-type: none"> Kelime bilgisi ve sembolleri açıkla Yapı ve sözdizimini açıkla Sembolleri,matematik formüllerini ve konu çözümlerini destekle Dillerarası anlayışı teşvik etmek Birden fazla medya aracılığıyla göstermek

İçselleştirme	<p>Öz düzenleme için seçenekler sağlamak</p> <ul style="list-style-type: none"> Beklentileri ve inançları teşvik edin. Motivasyonu üst düzeyde tutun. Kişisel başa çıkma becerilerine ve stratejilerine olanak tanı. Özdeğerlendirme ve yansıtmayı geliştir. 	<p>Kavrama için seçenekler sunma</p> <p>Geçmiş bilgileri sağlama ya da etkinleştirme</p> <p>Vurgulanmış modeller, kritik özellikler, büyük düşünceler ve ilişkiler</p> <p>Model bilgi işleme ve görselleştirme</p> <p>Aktarım ve genellemeyi yükselt</p>	<p>Yürütücü işlevler için seçenekler sunma</p> <p>Uygun hedeflerin belirlenmesinde rehberlik yap</p> <p>Planlama ve strateji geliştirmeyi destekle</p> <p>Bilgi ve kaynakların yönetimini kolaylaştır</p> <p>İlerlemeyi gözlemek için kapasiteyi yükselt</p>
---------------	--	--	--

ÖET, işbirlikli öğrenmenin yanı sıra (Johnson & Johnson, 1986; Wood, Algozzine ve Avett, 1993), öğretmenleri, koç veya rehber olarak (O'Donnell, 1998) ve öğrenmeyi bir süreç olarak (Graves, Cooke ve Laberge, 1983) vurgular.

ÖET ilkelerinin bu esnek ve dinamik yolla kullanılması, her öğrenciyi kendi yolunu bulması ve öğrenme yöntemini oluşturması için uygun stratejilerle desteklemesi beklenir. Ancak, ÖET yaklaşımını kullanmak, farklı öğrencilerin çoklu ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermek için bireysel uyarlamalara ve pedagojik farklılaşmaya artık ihtiyaç duyulmayacağı veya kabul edilmeyeceği anlamına gelmez; ilerleyen bölümde daha ayrıntılı olarak inceleneceği gibi, ÖET yönergeleri, daha evrensel bir öğrenme deneyimi sağlayacak ilkeleri uygulamanın esnek bir yoludur. Bu yaklaşımlarda, öğretmenler bilgiyi vermektan ziyade öğrenmeyi destekler ve öğrenciler bilgiyi pasif bir şekilde almaktan ziyade yapılandırır.

ÖET, eğitimcilerin öğrenci farklılıklarına bakış açısında bir değişimi temsil eder. Öğrenenlerin esnek olmayan bir müfredatla uyum sağlamasını istemek yerine, öğrenci ihtiyaçlarına uyum sağlayabilecek bir müfredat ihtiyacını vurgular (Meyer ve Rose, 2005).

3.5 Ortaokul kapsamında ÖET: Tüm Öğrenciler İçin Planlama Kontrol Listesi

Faaliyetlerin geliştirilmesinde ÖET ilkelerinin kullanımının kontrol edilmesinde InCrea+ projesi için faydalı olabilecek yakın zamanda ilginç bir nitelikli araç önerilmiştir. Kontrol listesi aşağıdaki maddeleri içerir:

Araçları hedeften ayıran net hedefler belirlediniz mi?

Yöntemler, materyaller ve değerlendirmelerdeki engelleri ortadan kaldırdınız mı?

Kavramları ve yeni fikirleri temsil etmenin birden fazla yolunu düşünerek dersinizi planladınız veya tasarladınız mı?

Öğrenci anlayışını ifade etmenin ve desteklemenin birden fazla yolunu düşünerek dersinizi planladınız veya tasarladınız mı?

Öğrencilerinizin ilgisini çekmenin birden çok yolunu düşünerek dersinizi planladınız mı veya tasarladınız mı?

ÖET'nin üç ilkesini müfredat planlamasına dahil ederek, öğretmenler, sınıflarındaki farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için kendi müfredatlarını (hedefler, yöntemler, materyaller ve değerlendirme) özelleştirme yeteneklerini artırır. Benzer şekilde, öğrencilerin içeriği anlamalarını desteklemek için, öğretmenlerin içeriği öğretme bağlamında etkili anlama stratejilerini açıkça öğretmesi ve uygulaması ve öğretim yöntemlerinin ÖET ilkelerine göre yönlendirilmesi önerilir.

4 EĞİTSEL SANAT TERAPİSİ

Eğitimin temel amacını çocuğun kişilik gelişimine yönlendirmek, eğitimin doğasının değişmesi anlamına gelir: eğitim, bireyin eğitiminden kültürel gelişime, dünyanın imajına ve içindeki insan oluşumuna dönüştürülmelidir (Cahn, 2009). Özellikle kültür, kişiliğin sosyal ve genetik özelliklerini ilişkilendiren ve kişiyi uygar bir toplumun üyesi yapan kesin bir bağıdır. Böylece eğitim, kişinin kendine giden yolu olarak tanımlanan ve kişinin yaşam amacını algıladığı bir süreç olan kültürel bir olgu olarak anlaşılır.

İnsanın en eski yaratıcı, duygusal, duygu ve düşüncelerinin kendini ifade edişi olarak sanat, düşünülebilen ve kavranamayan insanın iç ve dış gerçekliğini ortaya çıkarmaktır. Bu bağlamda sanat, psikoterapinin amaçlarını uygulamak için çok değerli bir alan haline gelir. Terapötik amaçlar tuhaf olmasa da, sanat terapisinin daha çok psişik uyumlaştırma yardımı olarak veya insan eğitiminde sosyal çatışmaların çözümü olarak veya başka amaçlarla uygulandığı birçok örnek vardır (Dapkute, 2003, s.8).

4.2 Sanat Terapisinin Tanımları

Sanat terapisi, daha güvenli temas oluşturmaya, savunma sınırlarının üstesinden gelmeye ve direnç mekanizmalarını düzeltmeye yardımcı olur. Sanat terapisi araçları, kendinizi ve deneyimlerinizi ifade etmenize, bunları iletmenize ve yalnızca doğrudan değil, dolaylı olarak da sanatsal ve sembolik bir metafor biçiminde başkalarından duymanıza izin veren araçlarından biri haline gelir. Sanat terapisi, yaratıcı çalışmalarımızın kim olduğumuzu anlamamıza, kelimelerle ifade edilmesi imkansız olan düşünce ve duygularımızı ifade etmemize yardımcı olabileceği anlayışına dayanır. Bize sadece büyük zevk ve estetik doyum vermekle kalmaz, aynı zamanda kendini tanımayı teşvik eder, bizi kişilik olarak eğitir, duyarlılığı geliştirir ve en önemlisi bedenimizi ve ruhumuzu iyileştirir.

Sanatsal ifade türlerine göre farklı sanatsal terapi dalları (veya aileleri) vardır:

- Sanat terapisi (görsel ve plastik sanatların kullanıldığı psikoterapi).
- Drama terapisi (drama ve rol oyunları kullanılan psikoterapi).
- Müzik terapisi (müziğin kullanıldığı psikoterapi).
- Dans terapisi (dans ve hareketin kullanıldığı psikoterapi).
- Bibliyoterapi (şiir kullanarak yapılan psikoterapi).
- Masal terapisi (masallarla psikoterapi).
- Oyun terapisi (çeşitli oyun biçimlerini kullanan psikoterapi).
- Hareket (veya vücut) terapisi.

"Sanat terapisi" terimi ilk kez 1940'larda İngiltere'de Adrian Hill ve Irene Champenowne tarafından kullanıldı. Sanatçı ve psikoterapist, sanatın sağlık üzerindeki faydalarını ilk elden deneyimleme şansı buldu ve günümüzde hala kullanılan ve üzerinde çalışılan bir ifade ortaya koydu.

Sanat terapisi deneyimi, psikanalizin öncüsü Sigmund Freud tarafından, çalışmalarında bu tür bir terapiyi hiç kullanmamış olmasına rağmen, çok iyi belirtildi. Gerçekten de Freud, derin, bilinçsiz zihinlerin ve duyguların genellikle kelimelerle değil, imgeler ve sembollerle ifade edildiğini belirtmiştir. Jung, sanat terapisini uygulayan ilk kişiydi, ancak sadece 20. Yüzyılda, 1980'lerde, Büyük Britanya ve ABD'de sanat terapisti mesleği kuruldu. Günümüzde ise dünya çapında birçok üniversitede sanat terapistleri yetiştirilmektedir.

Gelişimin ve büyümenin koşulu ve düşünmenin temel formu olan ve düzensiz fonksiyonun telafisi olduğu kadaryaratıcılığı öğretmenin temeli de olan sanatsal ifade, zihinsel engeli olan kişiler için bir zorunluluktur. Kapsamlı eğitimin bir parçası olarak sanatta gelişmişlik (asgari bile olsa), bir öğrencinin topluma daha başarılı bir şekilde entegre olmasına yardımcı olacaktır (Tamuliene, 2002; Ambrukaitis ve Stiliene, 2002, s.129). Sanat, insanların birbirlerini duygusal olarak anladıklarında en evrensel iletişim olarak ortaya çıkarken, sanat yaratımı kişinin kendini ifade etmesini teşvik ederek sadece kişiliği eğitmekle kalmaz, aynı zamanda toplumla bütünleşmesine ve uyum sağlamasına yardımcı olur, iletişim becerilerini geliştirir, kişinin hayatını ahlaki değerlerle zenginleştirir. Ek olarak, bir kişinin engeli bilişsel

ise, o zaman onun gücü duygularıdır (Papeckyte 1998, s.38). Sadece insanların etkileşimi ve iletişimi sanatın gerçek toplumsal anlamını ortaya çıkarır. Yetenekli ve yardımsever engelli insanlarla işbirliği, benzersiz, beklenmedik şekilde niteliksel, sıradan ve hızlı olmayan sonuçlar yaratabilir (Sinkuniene, 2003, s.7).

Sanat süreci yaratıcı bir süreçtir. Bu bir içsel yetenektir; herkes kendini ifade etmek için resim yapabilir ve görsel yaklaşımı kullanabilir. Süreç, diğer insanları tedavi etmek veya yardım etmek için uygulanabilir. Kişi buna fiziksel ve aktif olarak katılabilir (Dapkute, 2003, s.7). Yaratıcı süreç, doğal bir kişinin ihtiyacını uyandırabilir - sürekli hırs, kendini benzersiz, çevre ile etkileşime giren, değişen ve yenileyici bir kişi olarak gerçekleştirebilir ve ifade edebilir (Grigaliunaite-Plerpiene, 2012, s.128).

4.3 Sanat terapisi ve eğitimi

Lebedeva'nın sanat terapisi tanımı - sağlık sorunları olan insanlarla çalışırken sanatsal aktivite ve yaratıcılığın kullanılması - sözde sosyal sanat terapisini ve diğerini - tıbbi veya psikoterapötik sanat terapisini yarattı. Ayrıca günümüzde sanat terapisi biçimleri çocuk psikoterapisinde ve özel (iyileştirici) eğitimde yaygın olarak kullanılmaktadır. Pedagojik sanat terapisi ise yavaş yavaş ayrılmaktadır (Lebedeva, 2013, s. 6). Ayrıca Lebedeva'nın sanat terapisi kişinin sağlıklı potansiyelini vurgular. Ana hedefler insan gelişimi ve sosyalleşmedir (Kriukeliene, 2009, s. 63).

Orta, ağır ve ileri düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklara eğitim veren öğretmenler için Sanat İlkeleri'nde belirtildiği gibi, "Etkinlikler sırasında öğrencilerin çizim sürecine ilgi duymaları, duygu ve düşüncelerini yaratıcılık yoluyla ifade etmeleri, teknolojiyi kullanmaları ve sanatsal ifade olanaklarıyla ilgilenmeleri yeni yaratıcı yaklaşımları keşfetmeleri ve takdir etmeleri, yakın çevredeki estetik fenomenleri fark etmeleri, kendilerinin ve arkadaşlarının yaratıcı etkinliklerine ilgi duymaları " teşvik edilir.(Orta dereceli, ağır ve ileri derecede engelli çocukların eğitimcileri için sanat yönergeleri, 2009, s. 72).

Eğitimsel Sanat terapisi, potansiyel olarak sağlıklı bireyler için sanat terapisinin (sanat pedagojisi değil) klinik olmayan, pedagojik bir dalıdır. Kalkınma, eğitim ve sosyalleşme görevleri çok önemlidir. Sanat terapisi, pedagojik bilimde, bir kişinin, bir grubun, bir kolektifin, sanatsal aktivite araçlarını kullanarak duygusal iyiliği ve zihinsel sağlığı için bir endişe olarak anlaşılmaktadır (Lebedeva, 2013, s. 11). Dubowsky, sanat terapisinin üç ana kuralını tanımlar. İlk olarak, gizlilik, bir sanat terapisti danışanlarına kişisel meselelerinin gizli kalacağına dair güvence vermelidir, bu nedenle güvenli bir terapötik ortam yaratmak için gizlilik esastır. İkincisi, alan, yani müşterinin sorunları, sessiz, ferah ve dış seslerden izole edilmiş iyi donanımlı bir ortamda çalışırken daha kolay ortaya çıkar. Üçüncüsü, zaman tahsisi, terapötik alan da uygun bir zaman tahsisine bağlıdır (Kucinskiene, 2006, s. 39). Bu etkinlik sırasında yaratılan sanat eserleri, komplekslerin içeriğinin bilinçle patlamasını, beraberindeki olumsuz duyguların deneyimlenmesini ve bunların yansımalarını kolaylaştırır" (Grigaliunaite -Plerpiene, 2012, s. 128).

Karkou'ya (2010) göre, eğitim alanında çalışan sanat terapistleri genellikle sanat terapisini okullarda dahil etmenin önemi konusunda hemfikirdirler (örneğin, Bush, 1997; Dalley, 1987; Fehlner, 1994; Goodall, 1991; Grossman, 1990; Harvey, 1989; Hautala). , 2005; Henley, 1997; Malchiodi, 1997; Moriya, 2000; Moser, 2005; Malonus-Metcalf ve Rosal, 1997; Welsby, 1998; Wengrower, 2001). Bilimsel olarak, eğitimde sanat terapisi, 1) teorik ve pratik fikirlerin bir kompleksi, yeni metodolojiler; 2) sosyal, psikolojik ve pedagojik fenomenlerle çeşitli bağlantılar; 3) diğer pedagoji alanlarından (öğretim, yönetim süreçleri, vb.) belirli bir kopuş (özerklik, münhasırlık); 4) bütünleştirme ve dönüştürme yeteneği (Lebedeva, 2013, s. 11). Müzik, hareket ve dans, hikaye anlatımı, drama sanat terapi çalışmalarında sıklıkla kullanılmaktadır. Yaratıcı kendini ifade etmenin farklı yollarının aynı anda kullanıldığı bu tür biçimlere multimedya denir. Bazen onların bütünleştirici doğası, karmaşık kelime kombinasyonlarıyla vurgulanır: sanat ve drama terapisi, sanat ve dans terapisi, vb. (Lebedeva, 2013, s. 55).

4.3.1 Dans hareket terapisi

İnsanlar, fiziksel hareketler ve beden dili yoluyla düşünce ve duygularını iletme ve ifade etme konusunda doğuştan gelen bir kapasiteye sahiptir. Dans, geçmiş ve şimdiki tüm kabileler ve ırklar için ortaktır. Küçük çocuklar kendilerini bu şekilde sözlü iletişim ve engellemeler olmadan ifade edebilirler (Russell, 2005).

Amerikan Dans Terapisi Derneği'ne göre; dans-hareket terapisi (DHT) veya dans terapisi, duygusal, bilişsel, sosyal, davranışsal ve fiziksel koşullar için hareket ve dansın psikoterapötik kullanımınıdır. DHT, hareket ve duygunun doğrudan ilişkili olduğu bir dışavurumcu terapi şeklidir. 1950'lerdeki kökenlerinden bu yana, DHT popülerlik kazanmış ve uygulamaları gelişmiştir. Ancak, ilkeleri aynı kalmıştır. Tipik bir DHT oturumunun dört ana aşaması vardır: hazırlık, kuluçka, aydınlatma ve değerlendirme. Dans-hareket terapisi, ruh sağlığı rehabilitasyon merkezleri, tıbbi ve eğitim ortamları, bakım evleri, gündüz bakım tesisleri ve diğer sağlığı geliştirme programları gibi yerlerde uygulanmaktadır. DHT'nin özel tedavileri, birçok hastalık ve engel türünü iyileştirmeye ve yardımcı olabilir. Cruz'un (2004) dans/hareket terapisine atıfta bulunarak belirttiği gibi, hareket "karmaşık, bireysel ve dışavurumcu iletişimdir; belirli hareketleri reçete etmek, bireysel ifadeyi değerlendirme sürecini bozacaktır". Bazı çalışmalarda dans-hareket terapilerine yönelik eleştiriler de bulunmaktadır. Strassel (2011), bu sonuçların genellikle düşük kaliteli kanıtlara dayanmasına rağmen, çoğu çalışmanın dans terapisinin terapötik yararlarını bulduğunu söylüyor. Dans terapisi, geleneksel tıbbi tedavilere iyi yanıt vermeyen çeşitli durumlar için potansiyel olarak ilgili bir ek terapi olarak düşünülmelidir. Dans terapisinin gerçek değerini belirlemek için iyi yapılmış RCT'ler ve gözlemsel çalışmalar şiddetle tavsiye edilir.

Dans-hareket terapisinin diğer yaygın isimleri arasında hareket psikoterapisi ve dans terapisi bulunur (Strassel, 2011). Dans terapisi çeşitli hareket terapilerini içerir ve bizim durumumuza en uygun olanı kullanmamız gerekir. Gelişimsel hareket terapisi her yaşta insan için faydalı olabilir ve ayrıca özel ihtiyaçları olan çocuklar gibi aşırı durumlarda bile insanların felç ve beyin hasarından kurtulmasına yardımcı olabilir.

Müzik ve dans-hareket terapisi, günlük hayatı kolaylaştırmak için beyin felcinde en önemli konsepti başarmasına yardımcı olabilir. Her iki terapi birbirini tamamlar ve gelişmiş motor beceriler, ritim duygusu geliştirme, daha iyi biliş, daha yüksek özgüven, okulda daha iyi öğrenme, duygularını ifade etme ve iletişim gibi birçok fayda sağlayabilir. Engelli çocukların uzman pedagojisinden yapılan araştırmalar, müzikal ve dans-hareket sözsüz iletişimin ve pratik "müzik ve dans-hareket iletişim sürecinin programı"nın gelişiminin teorik bir temeli olduğunu görüyoruz. Araştırmanın sonuçları, çocuklarda gelişim ve sanatsal ifade için yeni iletişim fırsatlarını ortaya koyuyor.

Bu eylemlerin etkinliği sadece çocuğa değil, aynı zamanda onu uygulayan kişiye de bağlıdır. Ve Veronica Sherborne'un dediği gibi: "İyi hareket öğretimi, hareket öğretmenin hassas ve duyarlı tavrına dayanır. Yetişkin, çocuğun inisiyatiflerini, tepkilerini ve duygusal ifadelerini tahmin edebilmelidir. Bunu yaparken çocuğun güvenlik, kabul, takdir ve başarı duygularını deneyimlediği bir iklim yaratır (Sherborne, 1979, 1990)".

4.3.2 Müzik Terapisi

Müzik ve tıp, batı tıp uygulamasının başlangıcından beri ortak olmuştur (Pratt, 1985). Hipokrat ve Galen gibi eski hekimler, belirli semptomlara değinmek yerine tüm insanı tedavi etme fikrini desteklediler. On sekizinci ve on dokuzuncu yüzyıllar boyunca doktor kayıtlarında ve notlarında müzikten bahsedilir. Günümüzde kullanılan terimle müzik terapisi, II. Dünya Savaşı sırasında geliştirilmiştir. Müzikle şifa, müzik terapi ve müzik tıbbi alanlarını içeren bir terimdir. Müzik terapistiği 1950'lerden beri resmi olarak bir meslek olarak örgütlenmiştir.

Müzik terapisti, müziğin bireylerin fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için terapötik bir ilişki içinde kullanıldığı yerleşik bir sağlık mesleğidir. Her danışanın güçlü yanlarını ve ihtiyaçlarını değerlendirdikten sonra, nitelikli müzik terapisti, yaratma, şarkı söyleme, hareket etme ve/veya müzik dinlemeyi içeren belirtilen tedaviyi sağlar. Terapötik bağlamda müzikal katılım yoluyla,

danışanların yetenekleri güçlendirilir ve hayatlarının diğer alanlarına aktarılır. Müzik terapisi ayrıca kendilerini kelimelerle ifade etmekte zorlanan kişilere yardımcı olabilecek iletişim yolları sağlar. Müzik terapisindeki araştırmalar, genel fiziksel rehabilitasyon ve hareketi kolaylaştırma, insanların tedavilerine katılma motivasyonlarını artırma, müşteriler ve aileleri için duygusal destek sağlama ve duyguların ifade edilmesi için bir çıkış sağlama gibi birçok alanda etkinliğini desteklemektedir.

Müzik terapisinin etkililiği, örneğin otizm (Wager, 2000), demans (Korb, 1997), akut beyin hasarı (Nayak ve diğerleri, 2000), Parkinson hastalığı dahil olmak üzere çok çeşitli engelleri olan bireylerle araştırılmıştır. Bunlara (Pacchetti ve diğerleri, 2000), Alzheimer hastalığı (Aldridge, 1998), bağlanma bozukluğu (Brotons&Pickett-Cooper, 1996; Burkhardt-Mramor, 1996), kronik şizofreni (Zhang&Cuie, 1997), depresyon (Suzuki, 1998) ve multipl skleroz (Davis, 1998) dahildir. Beyin Felci (BF), müzik terapi değerlendirme literatüründe henüz bildirilmemiş bir engeldir.

Bazı araştırma çalışmalarında (bkz. Nasuruddin, 2010), BF'li çocukların kaba motor fonksiyonlarını ölçmede ve iyileştirmede non-invaziv bir terapi olarak müziğin (gamelan) ve hareketin kullanımı, klinik ve ampirik bulgulara dayalı olarak olumlu sonuçlar göstermiştir. Ayrıca Krakouer (2001) ve meslektaşları, müzik terapisinin BF'li kişilerde davranış değişikliğini etkilemedeki etkinliği üzerine araştırma yaptılar. Önemli olarak değerlendirilebilecek üç farklı seçenek vardı. Bunlardan biri, BF'li bir çocuğun sesli olarak veya el hareketleriyle (alkışlar vb.) katılım sağlaması ya da cevap vermesi idi. Terapist belirli noktalarda gitar çalmayı bıraktı ve vokal tipi ilahi ve şarkı söylemeden oluşan bir aşamaya geçti. Sonuçlar, BF gibi büyük özel ihtiyaçları olan kişilerin belirli davranışlarında önemli değişiklikler meydana getirmede müzik terapisinin etkinliğine destek sağladı.

4.3.3 İpek Üzerine Boya Yapma

İpek üzerine resim 'Sessizlik ipek üzerine fısıldıyor'. İpek, doğanın verdiği hassas bir malzemedir. Boyama teknolojisinin özgünlüğü, konsantrasyon ve dikkat oluşturur. İpek elde etme süreci, kişinin doğal kaynaklara olumlu bakmasını sağlar. İpek üretiminin teknolojik sürecini anlamak, doğaya saygıyı geliştirir. Kendi içine bir yolculuğun doğduğu şifalı bir sessizlik, direnç, fırça, boya ve ipeğin (ipek boyayı emer, alır ve dışarı yayar) olmadığı doğal ipek üzerine resim yapma süreci böyle anlatılabilir. kesinlikle sessiz bir terapötik süreç. Boyama tekniğinin özgünlüğü, konsantrasyon ve dikkat yaratır. Batık türleri:

1. Soğuk batık (bu teknik, erimiş bir mum-parafin karışımı dökülerek ve soğuk boylarla boyanarak bir kumaş parçası üzerine desen oluşturur),
2. Sıcak batık (bir kumaş parçasının üzerine uygun şekilde katlanarak, boyanmaması gereken yerleri ayrılarak ve sıcak boylarla boyanarak bezeme yapılır.
3. İpek üzerine boyama. Batık, yaklaşık 2000 yıl önce Hindistan'da ortaya çıkan eski bir kumaş boyama yöntemidir.

İpek, özellikleri ve sanatla terapi eğitiminde kullanımı. İpek, çeşitli ipekböceği türlerinin kozalarının ipliklerinden yapılan doğal, elastik bir protein lifidir. İpek ayrıca bazı örümcek türleri tarafından özel bir sıvıdan yapılır. İpek, MÖ 5. yüzyılda Çin'de keşfedildi. Güneşli bir yaz sabahı, Çin İmparatoriçesi Si LingChi, uzun, parlak bir ipliğe bükülmüş dut ağacının dalında bir solucan gördü. Aynı gün İmparatoriçe, hizmetkarlarının yüzyıllardır değerli olan ipek kültürünü üretebileceklerinden habersiz, bu iplikten bir bez dokumalarını emretti. Yamato döneminde (MS 300-593), ipek Çin'den Japonya'ya geldi ve bu sırada ipek tablolar ve zarif kimonolar yapıldı.

İpek, saç ve cilt üzerinde canlandırıcı etkiye sahip değerli amino asitler içerir. İpekte bulunan ipek yapıştırıcısı olarak da bilinen serisin maddesi, tahriş olmuş ve alerjik ciltler üzerinde iyileştirici etkiye sahiptir. İpek, mikroorganizmalara dayanıklı bir kumaştır ve bu nedenle çok hijyeniktir. İpek elbise giymenin her zaman iyi hissettirdiği söylenmesi boşuna değil: sıcak bir günde serin, serin bir günde sıcaktırlar. İpek çok güçlü bir kumaştır. Aynı kalınlıktaki bir çelik telden daha güçlü olduğu söylenir.

İpek süsleme yöntemleri: boyama, renklendirme, baskı, doğal bitki ve bitki kaynatma yöntemleri; guta tekniği, serbest döküm, tuz tekniği, havalı boya tabancası ile boyama.

İpek Boyama Süreci: İpek boyama çok estetik bir tekniktir. Boyayı sulu boya gibi dökülebilir veya rengin kumaşta serbestçe akmasını sağlayabilir, döküm işlemini kontrol edebilir, özel konturlarla boya akışını durdurabilirsiniz. İpek üzerine resim yapmak sessiz bir resimdir, çünkü doğal ipeğin üzerindeki fırça darbelerinin sessizliği tedavi edici bir araç görevi görür. İpek üzerine resim yapmak rahatlatıcıdır ancak konsantrasyon, hassasiyet ve sorumluluk gerektirir. "Dersler sırasında ipek üzerine boyamanın tedavi edici bir araç olduğunu fark ettim ve doğal ipek üzerine boyanın yayılmasının çok sakinleştirici ve rahatlatıcı olduğu yönünde gözlemler aldım" (Brazauskaitė&Jankauskiene, 2011). İpek boyama insanların yeniden keşfetmesine yardımcı olabilir. Yaşama sevincini, duygularını ve ruhunu sakinleştirir, güçlerini ve iç dengelerini yeniden kazanmalarına yardımcı olur. Sonuçlar her zaman muhteşemdir ve kendini ifade etme fırsatı bir kişiye daha olumlu duygular verir - daha mutlu ve kendinden emin hissederler. İpek boyama terapötik bir araç olarak kullanıldığında, süreç bölümlere ayrılır:

1. İpeğin kökeni ve çıkarılışının tarihi, çevre dostu olma fırsatı.
2. Teknikler, araç ve gereçler, güvenli çalışma kuralları, boyama tekniklerinin sunumu ve tema seçimi konusunda farkındalık.

Sanat terapisi seansları, bir görevin seçildiği ve ardından yaratım süreci ve nihai çalışmanın bir grup veya bireysel olarak analiz edildiği temalara sahiptir. Eserin analizi, daha önce yapılan tüm etkinliklere anlam veren sanat terapi seansının en önemli kısmıdır.

4.3.4 Masal Hareket Terapisi

Masal okuma terapisi, sanatsal ifadelerin yaratıcı biçimleri ve bunların entegrasyonu ile birleştirilir, örneğin, bir peri masalının içeriğini yazmak, karakterleri renkli veya uzamsal veya grafik ifadeyle oluşturmak, müzik dinlemek, çizim yapmak, hareket halinde karakterler yaratmak, etütler oluşturmak. Bu yöntem 2003 yılında Belçika'da Leuven'de uluslararası bir projede, tiyatro okulu Jona'da, 2003-2015 uluslararası bir projeye katılımda (College Daniel Argote) benimsenmiştir.

Sanat ve edebiyatın entegrasyonuna dayanan kendini sanatsal olarak ifade etme biçimi, "Bir peri masalında yaşıyorum" hareketi tiyatro sanatı biçimi, bölümlere ayrılmıştır.

1. *Bir peri masalı seçmek:* bir peri masalı seçerek masaldaki koşulların neden bu şekilde ortaya çıktığı analiz edilebilir, kahraman daha akıllıca davranırdı ne olacağına dair fantezi yapılabilir ve nasıl davranacağı keşfedebilir, karşılaştığı sorunlar çözülebilir. Karakterler, masal karakterlerine dönüştüklerinde basitçe gerçek insanlar (öz, arkadaşlar, vb.) olabilir.

2. *Hikaye Konusu:* Başlangıçta hikayenin amacının ne olduğunu, dinleyiciye ne açıklamak istediğinizi düşünmeniz gerekir. Hikayenin temeli elbette sorunlu bir durum olacaktır. Problem doğrudan veya mecazi olarak tasvir edilebilir. Hikâyede çocuğun dertlerinden bahsettiğimizde, çocuk kendi durumuna yandan bakıyormuş gibi olur ve bu çok faydalıdır. Örneğin, utangaç bir çocuk için masallar. Doğal olarak, böyle bir çocuk cesaretle ilgili hikayelerden ve bu cesareti nasıl kazanacağına dair önerilerden faydalanacaktır. Cesur şövalyeler, prensler ve yaşadıkları maceralar hakkında pek çok hikaye var. Seçtiğiniz geleneksel hikayeye, ana karakterin bir ejderhadan ya da uzak bir krallığa yolculuktan korktuğu yorumlarıyla ekleyebilirsiniz (prenslerin korkmadığını kim söylüyor?). Gecenin yarısını "Bu korkunç, başarısız olabilirim" diye düşünerek geçirdi, ama cesaretini topladı ve hünelerini sergilemeye koyuldu. Yol boyunca çeşitli yardımcıları tanıştı. Çekingen bir çocuğa, yardıma ihtiyacı olursa, onu çevresinde bulacağı hatırlatılmalıdır. Hikâyenin kahramanı evde kalsaydı yardım almayacaktı. Ve elbette kendi zaferlerini de elde etmeyecekti. Onları takip etmek korkutucu olabilir, ancak riske değer.

Peri masalını kendimiz yaratarak, çocuğun utangaçlığını doğrudan temsil edebiliriz. Örneğin, yanından uçan bir cadı, prene büyü yaparak her şeyden korkmasını sağlar. Geçmişte bu tür ziyafetleri çok sevse de krallıkta ziyafete gitmekten kaçınır. Sonra çocukla birlikte prensin ne yapması gerektiğini tartışır. Ziyafete gitmemek ya da bir köşede durup kimseyle konuşmamak akıllıca olur mu? Sorunun çözümü ne olabilir? Örneğin, şövalye ile şövalyeye birlikte gidecekleri konusunda hemfikir olabilir ve şövalye misafirleri ilk karşılayan olur ve sonra prens bu kadar korkmaz.

"Cesur Ay" masalı utangaç bir çocuk için uygun olabilir.

Geçmişte, gece gökyüzü siyahtı, siyahtı. Dünya sakinleri, gökyüzü büyücüsünden gece gökyüzünü aydınlatmasını istedi, böylece çok korkutucu ve karanlık olmayacaktı. Sihirbaz ayı yarattı. Ay, karanlık gece göğünde cesurca yerini aldı. Cesaretini dünyanın tüm sakinleriyle paylaştı. Ama bir keresinde göldeki yansımasını gördü ve gökyüzünde yalnız olduğunu anladı. Çok üzgün ve korkmuş hissetti... (Buradaki çocukla ayın duygularını tartışın. Sonra fakirlerin ne yapması gerektiğini konuşun.) Hüzünlü ay, gök büyücüsüne onu arkadaş edinmesi için başvurdu. Gökyüzü büyücüsü, bazı çocukların mucizeler gerçekleştirebileceğini biliyordu. Onlara ayın parçalarını gönderdi ve onlardan ay - yıldızlar için arkadaşlar yaratmalarını istedi. Ay, arkadaşlarını gökyüzünde görecektir ve mutlu olacak. Ayın yeryüzündeki parçaları da onlara bakan çocuklara cesaret verecek. (Dinleyiciye önerin: "Yıldızlara bakıp onlardan size cesaret vermelerini istemenin sizin için yararlı olabileceğini düşünüyor musunuz?" Ayrıca arkadaşlar hakkında konuşmaya değer: Bir çocuk korktuğunda arkadaşlar nasıl yardımcı olabilir ve nasıl çocuk korktuklarında bir arkadaşına yardım edebileceği gibi anne, baba, erkek kardeş, kız kardeş vb. utangaç bir insan korktuğu için yardım edemez.)

3. Bir peri masalı seçildiğinde, olay örgüsü tartışılır, masal durumları renkli veya grafik anlatımla tasvir edilir, çizilir ve anlatılır ve belirli bir durumda tasvir edilmek üzere belirli bir karakterin seçilmesinin nedenleri aşağıda verilmiştir. Oyunculuk etütleri çizilen durumlardan yola çıkılarak oluşturulur. Müzik dinlenir ve ruh halini ileticek uygun müzik bulunur. Senaryo yazmak, oyun sahnelemeye hazırlanmak, set tasarımcısı, oyuncu, müzik yönetmeni rollerini seçmek, ihtiyaca göre bireysel kendini ifade etme için büyük bir fırsattır. Bu tür bir aktivite, engelleri ortadan kaldırır, güven, grup içinde çalışma ve önemli hissetme yeteneği oluşturur.



Şekil 1. Öğrenci Teknik Yaratıcılık Merkezi, İpek Resim Atölyesi (2016), Kaunas, İpek üzerine resim

Fotoğraf: AušraLavickienė

5 ÖZET

Eğitsel Sanat Yapma ve InCrea+ müfredatı için çeşitli çıkarımlar bu bölümde özetlenen analizden ortaya çıkar. Kapsayıcı bir Eğitsel Sanat Yapımı ve etkili bir müfredat en azından aşağıdaki seçenekleri benimsemelidir:

- a. *Gelişime olumlu bir bakış atın.* Uygulamalarda bu, herkes için kapsayıcı ve katılımı destekleyebilecek tüm olumlu yönlerin, olumlu tutumların ve kaynakların vurgulanmasını ve teşvik edilmesini önerir.
- b. *ÖET tarafından önerilen ilkeleri benimseyin:* birden fazla ifade, katılım ve ifade aracı kullanmak, zorlukları dahil etme ile karşılaştırabilir ve herkesin katılımının oluşturulmasına katkıda bulunabilir.
- c. *Bazı yazarların sanat terapisinde gösterildiği gibi, olumlu ve eğitici bir bakış açısına geçin.* Böylece, Eğitsel Sanat Yapım, engelleri ortadan kaldırmaya, güven oluşturmaya, bir çalışma yeteneğini teşvik etmeye katkıda bulunabilecek çeşitli sanatların ifadeleriyle aktif ve ilgi çekici deneyimler haline getirir, grup ve aidiyet duygusunu algılamaya yardımcı olur.

KAYNAKÇA

- Adomonis, J. (2008). *Nuotaško iki sintezės [Eng. Frompointtofusion]*. Vilnius, Vilnius Academy of Arts Publishing House. ISBN 978-9955-624-91-2. <https://leidykla.vda.lt/lt/leidinys/1492769009/nuo-tasko-iki-sintezes>
- Bagnall, b. (1996). *Kaipiešti ir tapyti [Eng. How todrawandpaint]*. Publishedby: Alma littera. <https://www.geraknyga.lt/knygu-sarasas/pomegiai/kaip-piesti-ir-tapyti-brian-bagnall/>
- Bibiliūtė, L. (2014). *Kūrybingumougdymogalimybės 10 – 13 metųvaikamsspecialiujuugdymo(si) poreikių, taikantdailėsterapijosmetodus. [Eng. Opportunitiesforthedevelopment of creativityforchildrenaged10 - 13 withspecialeducationalneeds, applying art therapymethods.]* Master thesis, SiauliaiUniversity. Lithuania
- Brazauskaite A., Jankauskiene D. (2011). *Curativepower of creativity*. Art Therapy Center, Published on bernardinai.lt <https://www.bernardinai.lt/2011-08-19-gydomoji-kurybos-puse/>
- Butavičius, R. (2014). *Specialiuju mokymosporeikiųvaikųmuzikiniougdymoorganizavimogalimybės bendrojo lavinimomokyklose. [Eng. Possibilities of organizingmusic educationforchildrenwithspecialeducationalneeds in general educationschools]*. Master Thesis at VytautasMagnusUniversity, Lithuania
- CAST (2018). Universal designforlearningguidelinesversion 2.2. <http://ÖETguidelines.cast.org>
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., &Hawkins, J. D. (2002). *Positiveyouthdevelopment in the United States: Researchfindings on evaluations of positiveyouthdevelopmentprograms*. *Prevention&Treatment*, 5(1), 15a.
- Celiešienė, J. (2000), *Menoistorijos ir dailės pažinimo pagrindai [Eng. Basics of cognition of art history and art]*. Linotype, ISBN-10: 9986932831. <https://www.knygos.lt/lt/knygos/meno-istorijos-ir-dailės-pazinimo-pagrindai-7-10-klasems/>
- Center forMentalHealth in Schools at UCLA (2020). *About art therapyandschools*. Retrievedfrom <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/arttherapy.pdf>;
- Dalton, B., Pisha, B., Eagleton, M., Coyne, P., &Deysher, S. (2002). *Engagingthetext: Final reporttothe US Department of Education*. CAST, Peabody.

- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13-24.
- Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (1999). *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. Jossey-Bass Education Series. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome St., San Francisco, CA 94104.
- Dempsey, A. (2004). *Stiliai, judėjimai ir kryptys*. [Eng. *Styles, movements and directions*]. Encyclopedic guide to modern art. Presvika, Vilnius. <https://www.patogupirkti.lt/knyga/stiliai-judejimai-ir-kryptys.html>
- Gerasimenko S. (2018), *Pasakų terapija – geriausias būdas suvoktisave ir kitus [Fairytale therapy - the best way to understand yourself and others]*, Vilnius Kindergarten “Žiedas” <https://www.svietimonaujienos.lt/pasaku-terapija-geriausias-budas-suvokti-save-ir-kitus/>
- Gere, Z. K., Kuntler, T.R. (1997). *Erdvė, forma, stÖPva*. [Eng. *Space, shape, color.*] Light Editor, Kaunas. [https://www.knygos.lt/lt/knygos/erdve-forma-stÖPva/](https://www.knygos.lt/lt/knygos/erdve-forma-stOPva/)
- Graves, M. F., Cooke, C. L., & Laberge, M. J. (1983). *Effects of previewing difficult short stories on low ability junior high school students' comprehension, recall, and attitudes*. Reading Research Quarterly, 262-276.
- Guskey, T. R. (2002). *Professional development and teacher change*. Teachers and Teaching, 8(3), 381-391. DOI: [10.1080/135406002100000512](https://doi.org/10.1080/135406002100000512)
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R. (2002). *Providing new access to the general curriculum: Universal design for learning*. Teaching Exceptional Children, 35(2), 8-17.
- Ignatavičienė, A. (2006). *Kostiumo istorija*. [Eng. *The story of the costume*]. Homo liber, Vilnius. ISBN: 9955716061
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1986). *Cooperative learning in the science classroom*. Science and Children, 24(2), 31-32.
- Karkou, V. (2010) *Art therapies in schools: research and practice*. Jessica Kingsley publishers. London.
- Klimaite I. (2019), *What is art-therapy and how can your child benefit from it?* Vilnius Gallery, Published on bernardinai.lt <https://www.bernardinai.lt/2019-05-09-kas-yra-meno-terapija-ir-kuo-ji-gali-buti-naudinga-jusu-vaikui/>
- Lepešlienė, V. (1996). *Humanistinis ugdymas mokykloje [Humanities education in school]*. Vilnius, <https://www.sena.lt/pedagogika/lepeskiene-vitalija-humanistinis-ugdymas-mokykloje>
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009). *Positive youth development*. John Wiley & Sons Inc.
- Lerner, R. M. (2005, September). Promoting positive youth development: Theoretical and empirical bases. In White paper prepared for the workshop on the science of adolescent health and development, national research council/institute of medicine. Washington, DC: National Academies of Science.

Lerner, R. M., vonEye, A., Lerner, J. V., & Lewin-Bizan, S. (2009). Exploring the foundations and functions of adolescent thriving within the 4-H study of positive youth development: A view of the issues. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 5, 567-570.

Lucie-smith, E. (1996). *Menokryptys nuo 1945-ųjų*, [Eng. *Art trends since 1945*]. Vilnius, district publishing house

Matonyte, M. (2013). *Music and dance-movement therapies for children with cerebral TÖPsy*. Research report, Université de Liège (Belgique)

Meyer, A., & Rose, D. H. (1998). *Learning to read in the computer age* (Vol. 3). Brookline Books.

Meyer, A., & Rose, D. H. (2000). Universal design for individual differences. *Educational Leadership*, 58(3), 39-43.

Musneckienė, E. (2020). Inclusive education in the arts: challenges, practices and experiences in Lithuania. *Journal of the European teacher education network*, 15, 18-29.

Phelps, E., Zimmerman, S., Warren, A. E. A., Jeličić, H., vonEye, A., & Lerner, R. M. (2009). The structure and developmental course of positive youth development (PYD) in early adolescence: Implications for theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(5), 571-584.

Phelps, R., Adams, R., & Bessant, J. (2007). Life cycles of growing organizations: A review with implications for knowledge and learning. *International journal of management reviews*, 9(1), 1-30.

Repšys, P. (2006). *Dailė technikos studijų modulis*. [Eng. *Art technician study module*]. Vilnius Academy of Arts Publishing House.

Rimanta V., (n.d.) *Trumpai apie forumo teatrą metodą*. [Eng. *Overview about the forum theater method "Methodological material"*]. <https://www.etwinning.lt/uploads/Mokym%C5%B3%20med%C5%BEiaga/A%20Boalio%20metodai/Forumo%20teatras%20neformalus%20ugdymo%20usimimams-metodika.pdf>

Rose, D. H., & Strangman, N. (2007). Universal design for learning: Meeting the challenge of individual learning differences through a neurocognitive perspective. *Universal access in the information society*, 5(4), 381-391.

Rose, D. H., Meyer, A., & Hitchcock, C. (2005). *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138.

Schmid, K. L., & Lopez, S. J. (2011). Positive pathways to adulthood: The role of hope in adolescents' constructions of their futures. *Advances in child development and behavior*, 41, 69-88.

Snyder, F. J., Vuchinich, S., Acock, A., Washburn, I. J., & Flay, B. R. (2012). Improving elementary school quality through the use of a social-emotional and character development program: A matched-pair, cluster-randomized, controlled trial in Hawaii. *Journal of School Health*, 82(1), 11-20.

Tomlinson, P. (1999). Conscious reflection and implicit learning in teacher preparation. Part II: Implications for a balanced approach. *Oxford Review of Education*, 25(4), 533-544.

Vasiljeva, L. (2014). *Mokinių turinčių neįžymų intelekto sutrikimą, įtraukio į ugdymo optimizavimą galimybių bei taikant dailės terapijos metodus. [Possibilities of optimizing education by applying art therapy method to students with mild intellectual disabilities]*. Master thesis, Lithuanian University of Educational Sciences

Wood, K. D., Algozzine, B., & Avett, S. (1993). *Promoting cooperative learning experiences for students with reading, writing, and learning disabilities*. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 9(4), 269-376.

Anahtar Kelimeler: pozitif gençlik gelişimi, ÖET ilkeleri, kapsayıcılık, zihinsel refah

Ek kaynaklar

- Universal Design of Instruction in Elementary and Secondary Education from the Do-IT website (this is a collection of links to other sources) <http://www.washington.edu/doiit/programs/center-universal-design-education/primarysecondary/universal-design-instruction-elementary>
- Other National Centers Supporting the research and implementation of ÖET: o National Center on Accessible Instructional Materials o <http://aem.cast.org/> Examples of ÖET practices in Secondary Education
- Examples from four school districts of how Universal Design for Learning is being implemented o <http://www.ÖETcenter.org/implementation/fourdistricts>
- ÖET Spotlight features teachers practicing ÖET strategies in applications of technology, courses, tools and web sites to support teaching and learning. In each Spotlight, segments of the ÖET Guidelines are highlighted that are met by any implementation. o <https://ÖETspotlight.wordpress.com>