T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ DOKTORA PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

FENOMEN TEMELLİ MÜZİK EĞİTİMİNİN FENOMEN TEMELLİ ÖĞRENMENİN BOYUTLARI, MOTİVASYON VE BENLİK ALGISI ÜZERİNE ETKİSİ

MELTEM ÇİMEN

İzmir
2022

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ DOKTORA PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

FENOMEN TEMELLİ MÜZİK EĞİTİMİNİN FENOMEN TEMELLİ ÖĞRENMENİN BOYUTLARI, MOTİVASYON VE BENLİK ALGISI ÜZERİNE ETKİSİ

MELTEM ÇİMEN

Prof. Dr. Banu ÖZEVİN

İzmir

2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Doktora tezi olarak sunduğum **"Fenomen Temelli Müzik Eğitiminin Fenomen Temelli Öğrenmenin Boyutları, Motivasyon ve Benlik Algısı Üzerine Etkisi"** adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

23/08/2022

Meltem ÇİMEN

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU

Tarih: 16/09/2022

Tez Başlığı:

FENOMEN TEMELLİ MÜZİK EĞİTİMİNİN FENOMEN TEMELLİ ÖĞRENMENİN BOYUTLARI, MOTİVASYON VE BENLİK ALGISI ÜZERİNE ETKİSİ

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 228 sayfalık kısmına ilişkin, 16/09/2022 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 29 dur.**

- http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/ adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum **X**

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) □ **Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)** x

□ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, □ Kaynakça hariç, □ Alıntılar dâhil, □ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	x Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, x Kaynakça dâhil, x Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. x **EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde.** x	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Meltem ÇİMEN
Öğrenci No : 2018950012
Anabilim Dalı : Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Programı : Müzik Öğretmenliği Doktora Programı
Statüsü : Yüksek Lisans □ Doktora x

ÖĞRENCİ

Meltem ÇİMEN
16/09/2022

DANIŞMAN

Prof. Dr. Banu ÖZEVİN
16/09/2022

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (□) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Öğretmenim, yol gösterenim, tezimin fikir, oluşum, gelişim, uygulama ve sonuç aşamalarının hepsinde en büyük destekçim, tez danışmanım Prof. Dr. Banu ÖZEVİN'e bana kattıkları, sabrı, yaklaşımı, doktora süreci gibi zorlu bir süreci severek, sahiplenerek, üreterek geçirmemi sağladığı için çok teşekkür ederim.

Tezimin bütün aşamalarını titizlikle okuyan, her zaman motivasyon kaynağım çok değerli Hocam Doç. Dr. Sermin BİLEN'e; tüm aşamalarında görüş ve önerileriyle teze her zaman olumlu katkılar sağlayan çok kıymetli Hocam Prof. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ'a katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Canım Ailem'e, anneme ve babama bu süreçte her zaman desteklerini hissettirdikleri, yanımda olarak, gösterdikleri anlayış ve sabır için çok teşekkür ederim. Tezin uygulama ve gelişim sürecinde fikirleriyle teze katkı sağlayan, desteğini her zaman hissettiğim Müzik Öğretmeni abim Doğan ÇİMEN'e, uygulama sürecinde bana destek olan canım ablalarım Çiğdem ÇİMEN VURAL ve Sinem ÇİMEN ALTIPARMAK'a; uygulama aşamasında desteklerini esirgemeyen, işbirliği içinde çalıştığım, tezin uygulama aşamalarında katkıları olan çok kıymetli öğretmen arkadaşlarım Melek RAY, Derya YILMAZ, Ali GEÇENE, Özer ARU, Yavuz TURGUT, Gülşah BAL, Ziya KUNDAKÇI'ya ve kıymetli dostum Semih KAYA'ya teşekkür ederim.

Tezimin ilk uygulamalarını yaptığım, ilk göz ağrım, ilk görev yerim Gebze Süleyman Demirel Anadolu Lisesi ailesinde görev yapan idarecilerime, öğretmen arkadaşlarıma ve sevgili öğrencilerime teşekkür ederim. Tezimin ölçek geliştirme aşamalarına katkı sağlayan, uygulama yapılan tüm okullarda görevli idareci arkadaşlarıma ve öğrencilere katkılarından dolayı teşekkür ederim. Tezin esas uygulamalarını yaptığım, çalışmalarımı benimle aynı heyecanla sahiplenen Hatay/Samandağ Kuşalanı Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören canım öğrencilerime, idarecilerime ve öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Ölçek geliştirme sürecinde uzman görüşlerine başvurduğum, yüksek lisans tez danışmanım Prof. Dr. Jale DENİZ'e ve Avni YAVUZ'a büyük bir titizlikle çalışmalarıma katkı sağladıkları için çok teşekkür ederim.

Bu tezin yazım aşamasında, teze eşsiz katkılar sağlayan birçok kişi oldu. Finlandiya'da öğretmen olan ve tezin ön denel işlemlerine gönderdiği kaynaklar ve görüşleriyle katkı sağlayan Toni LUOTO'ya; tezin başlangıç aşamasında bana ilham olan yazar ve eğitimci Prof. Dr. Donna Lee FIELDS'e; Finlandiya'dan aldığım, online katıldığım Fenomen Temelli Öğrenme kursunda, aklımdaki tüm soru işaretlerini gidermemi sağlayan, tezin uygulama aşamaları için görüş ve yaratıcı fikirleriyle katkı sağlayan Heramb KULKARNI'ye teşekkür ederim.

Meltem ÇİMEN
Ağustos, 2022
İzmir

İÇİNDEKİLER

ÖZET xiii
ABSTRACT xv
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Amaç ve Önem 4
1.3. Problem Cümlesi 6
1.3.1. Alt Problem Cümleleri 7
1.4. Sınırlılıklar 7
1.5. Varsayımlar 7
1.6. Kısaltmalar 8
BÖLÜM II 9
KURAMSAL ÇERÇEVE 9
2.1. Fenomen Temelli Öğrenme Nedir? 9
2.1.1. Fenomen Temelli Öğrenmenin Boyutları 11
2.2. Çapa Fenomen (Anchoring Phenomena) 19
2.3. Öğretimsel Yapı İskelesi (Scaffolding) 19
2.4. Fenomen Temelli Öğrenme Yaklaşımı ile Benzerlik Gösteren Öğrenme Yöntemleri 20
2.4.1. Probleme Dayalı Öğrenme ile Fenomen Temelli Öğrenme 21
2.4.2. Proje Tabanlı Öğrenme ile Fenomen Temelli Öğrenme Projeleri 24

2.4.3. Araştırma ve Sorgulamaya Dayalı Öğrenme ile Fenomen Temelli Öğrenme……..29

2.4.4. Probleme Dayalı Öğrenme, Proje Tabanlı Öğrenme, Araştırma ve Sorgulamaya Dayalı Öğrenme ile Fenomen Temelli Öğrenme Yöntemlerinin Ortak Yönleri…… ……..……..30

2.5. Fenomen Temelli Öğrenmede Öğretmenin Rolü……...……..…….30

2.6. Yapılandırmacılık…….……..33

2.7. Motivasyon ile İlgili Kavramlar…….……..……..35

2.8. İlgi Kavramı……..…….….39

2.9. Benlik Kavramı……...…...41

2.10. Türkiye'deki Liselerde Müzik Eğitiminin Yapısı……...….44

2.11. Türk Halk Müziği……45

2.12. Müfredatta Türk Halk Müziğinin Yeri……..……..……46

2.12.1. EBA'da yer alan Öğretmen Kılavuz Kitabına Göre 10. Sınıf Müzik Dersi Türk Halk Müziği Konuları ve Kazanımları…….…….…...48

2.12.2. Anadolu Lisesi Müzik dersi Müfredatında Yer Alan Türk Halk Müziği Konuları ve Kazanımları…….…….……..52

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR……55

Fenomen Temelli Öğrenme ile İlgili Yayın ve Araştırmalar……..55

Motivasyon ile İlgili Yayın ve Araştırmalar……...61

İlgi Kavramı ile İlgili Yayın Araştırmalar……..64

Benlik Kavramı ile İlgili Yayın ve Araştırmalar…….……...67

Türk Halk Müziği ile İlgili Yayın ve Araştırmalar……...….70

BÖLÜM III 73

YÖNTEM..... 73

3.1. Araştırmanın Modeli 73

3.2. Çalışma Grubu 74

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları 75

3.3.1. Fenomen Temelli Öğrenme Rubriği (Öğretmen Değerlendirmesi)……75

3.3.2. Fenomen Temelli Öğrenme ile Müzik Derslerine Yönelik Akran Değerlendirme Ölçeği…….76

3.3.3. Fenomen Temelli Öğrenme ile Müzik Derslerine Yönelik Öz Değerlendirme Ölçeği…….78

3.3.4. Türk Halk Müziğine Yönelik İlgi Ölçeği……..….80

3.3.5. Fenomen Temelli Müzik Eğitimine Yönelik Motivasyon Ölçeği……..84

3.3.6. THM Başarı Testi……...87

3.3.7. Sosyal Karşılaştırma Ölçeği (SKÖ)……...87

3.3.8. Görüşme Formu…….87

3.4. Uygulama Süreci 89

3.4.1. Denel İşlemler……...…89

3.5. Verilerin Analizi..... 108

3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği..... 110

3.7. Araştırmacının Rolü 111

BÖLÜM IV 112

BULGULAR..... 112

4.1. Fenomen Temelli Öğrenme ile İşlenen Müzik Derslerinin Öğrencilerin Fenomen Temelli Öğrenme Boyutlarından Olan Bütünsel Bakış Açılarına Yönelik Etkisine İlişkin Bulgular……...112

4.2. Fenomen Temelli Öğrenme ile İşlenen Müzik Derslerinin Öğrencilerin Fenomen Temelli Öğrenme Boyutlarından Olan Özgün Düşünme Becerilerine Yönelik Etkisine İlişkin Bulgular ……..……..113

4.3. Fenomen Temelli Öğrenme ile İşlenen Müzik Derslerinin Öğrencilerin Fenomen Temelli Öğrenme Boyutlarından Olan Bağlamsal Düşünme Becerilerine Yönelik Etkisine İlişkin Bulgular ……115

4.4. Fenomen Temelli Öğrenme ile İşlenen Müzik Derslerinin Öğrencilerin Fenomen Temelli Öğrenme Boyutlarından Olan Probleme Dayalı Araştırmayı Öğrenmelerine Yönelik Etkisine İlişkin Bulgular ……..…..116

4.5. Fenomen Temelli Öğrenme ile İşlenen Müzik Derslerinin Öğrencilerin Fenomen Temelli Öğrenme Boyutlarından Olan Açık Uçlu Öğrenme Süreçlerine Yönelik Etkisine İlişkin Bulgular ……118

4.6. Fenomen Temelli Öğrenme ile İşlenen Müzik Derslerinin Öğrencilerin Müzik Dersi Motivasyonlarına Yönelik Etkisine İlişkin Bulgular…...……120

4.7. Fenomen Temelli Öğrenme ile İşlenen Müzik Derslerinin Öğrencilerin Benlik Algılarına Yönelik Etkisine İlişkin Bulgular ……...…121

4.8. Fenomen Temelli Öğrenme ile İşlenen Müzik Derslerinin Öğrencilerin Türk Halk Müziğine Yönelik İlgi Düzeylerine İlişkin Etkisine Yönelik Bulgular ……...…124

4.9. Fenomen Temelli Öğrenme ile İşlenen Müzik Derslerinin Öğrencilerin Türk Halk Müziği Konusundaki Başarı Düzeylerine Yönelik Etkisine İlişkin Bulgular ……...125

4.10. Alan Notları…….....127

4.10.1. Sosyal Geçerliliğe İlişkin Bulgular……...…127

BÖLÜM V 134

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... 134

5.1. Sonuç 134

5.2. Tartışma ve Öneriler 135

KAYNAKÇA 146

EK 1. ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ 162
EK 2. UYGULAMA İZİNLERİ 164
EK 3. ETİK İZİN 166
EK 4. OKUL İZİNLERİ 170
EK 5.ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULAMA İZİNLERİ 172
EK 6. FENOMEN TEMELLİ ÖĞRENME RUBRİĞİ (ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRMESİ) 174
EK 7. FENOMEN TEMELLİ ÖĞRENME İLE MÜZİK DERSLERİNE YÖNELİK AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU 173
EK 8. FENOMEN TEMELLİ ÖĞRENME İLE MÜZİK DERSLERİNE YÖNELİK ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU 176
EK 9. TÜRK HALK MÜZİĞİNE YÖNELİK İLGİ ÖLÇEĞİ 178
EK 10. FENOMEN TEMELLİ MÜZİK EĞİTİMİNE YÖNELİK MOTİVASYON ÖLÇEĞİ 180
EK 11. TÜRK HALK MÜZİĞİ BAŞARI TESTİ 182
EK 12. ÖĞRENCİYE AİT BİR ZİHİN HARİTASI ÖRNEĞİ 184
EK 13. DERSTE ORTAK HAZIRLANAN BİR ZİHİN HARİTASI ÖRNEĞİ . 185
EK 14. "ATATÜRK VE MÜZİK" ÇALIŞMA KAĞIDI 186
EK 15. İSTASYONLARDA YER ALAN YÖNERGELERE BİR ÖRNEK 187
EK 16. İSTASYON ETKİNLİĞİNDE YER ALAN YÖNERGELERE ÖRNEK 188
EK 17. MÜZE ETKİNLİK DEĞERLENDİRME FORMU 189
EK 18. MÜZE KROKİSİ 190
EK 19. EKHO VE NARKİSSOS MOZAİĞİ, HATAY ARKEOLOJİ MÜZESİ, ANTAKYA 191
EK 20. ANLATI TAZRINDA BEYİN FIRTINASI 192
EK 21. ÖĞRENCİLERİN MÜZEDE ÇİZDİĞİ RESİMLERE BİR ÖRNEK 193
EK 22. ÖĞRENCİLERİN YAZDIĞI TÜRKÜLERE BİR ÖRNEK 194
EK 23. TÜRK HALK MÜZİĞİ DERLEME ÇALIŞMASI 195
EK 24. DERLEYİCİLER ÇALIŞMA KAĞIDINA BİR ÖRNEK 198
EK 25. DERLEYİCİLER ONLİNE ETKİNLİĞİ 199
EK 26. TÜRK HALK MÜZİĞİ BULMACA ETKİNLİĞİ (İSKELE YAPI ETKİNLİĞİ/SCAFFOLDING) 200

EK 27. UYGULAMA SÜRECİNDEN FOTOĞRAFLAR..... 201

EK 28. FENOMEN TEMELLİ ÖĞRENME (PHENOMENON BASED LEARNING (PHBL 101)) KURSU KATILIM BELGESİ……..207

EK 29. TÜBİTAK 2237 KURAMDAN UYGULAMAYA NİTEL ARAŞTIRMA EĞİTİMİ KATILIM BELGESİ ……...……208

EK 30. TÜBİTAK 2237-A ALAN UZMANLARIYLA ÖLÇEK GELİŞTİRME VE UYARLAMA KÜLTÜRÜNE YOLCULUK III PROJESİ KATILIM BELGESİ 209

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Fenomen temelli öğrenme boyutları 15
Tablo 2 Probleme dayalı öğrenme ile fenomen temelli öğrenme arasındaki farklar…….....…23
Tablo 3 Proje tabanlı öğrenme ile fenomen temelli öğrenme projeleri arasındaki farklar..……...…28
Tablo 4 Araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme ile fenomen temelli öğrenme arasındaki farklar…….....…. 30
Tablo 5 Anadolu lisesi Müzik dersi müfredatında yer alan Türk halk müziği konuları ve kazanımları…… 52
Tablo 6 Deney Deseni…….74
Tablo 7 Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları……...74
Tablo 8 Fenomen temelli öğrenme rubriği (öğretmen değerlendirmesi)'nin güvenilirlik düzeylerini gösteren skorlar……..……...76
Tablo 9 Fenomen temelli öğrenme rubriği (öğretmen değerlendirmesi) ölçeğinin basıklık ve çarpıklık değerleri……...76
Tablo 10 Fenomen temelli öğrenme ile müzik derslerine yönelik akran değerlendirme ölçeğinin güvenilirlik düzeylerini gösteren skorlar……77
Tablo 11 Fenomen temelli öğrenme ile müzik derslerine yönelik akran değerlendirme ölçeğinin basıklık ve çarpıklık değerleri……77
Tablo 12 Fenomen temelli öğrenme ile müzik derslerine yönelik öz değerlendirme ölçeğinin güvenilirlik düzeylerini gösteren skorlar……78
Tablo 13 Fenomen temelli öğrenme ile müzik derslerine yönelik öz değerlendirme ölçeğinin basıklık ve çarpıklık değerleri…….....…….79
Tablo 14 Fenomen temelli öğrenme ile müzik derslerine yönelik öğretmen değerlendirmesi, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesine ilişkin korelasyon analizi…….80
Tablo 15 Türk halk müziğine yönelik ilgi ölçeğinin keşfedici faktör analizi sonuçları……..……82
Tablo 16 Türk halk müziğine yönelik ilgi ölçeğine ilişkin döndürülmüş bileşen matrisi…….82
Tablo 17 Türk halk müziğine yönelik ilgi ölçeğinin güvenilirlik düzelerini gösteren skorlar…….83

Tablo 18 Türk halk müziğine yönelik ilgi ölçeğinin basıklık ve çarpıklık değerleri…….…….83
Tablo 19 Fenomen temelli müzik eğitimine yönelik motivasyon ölçeği KMO ve Barlett testi…….85
Tablo 20 Fenomen temelli müzik eğitimine yönelik motivasyon ölçeği döndürülmüş bileşen matrisi…….85
Tablo 21 Fenomen temelli müzik eğitimine yönelik motivasyon ölçeğinin güvenilirlik düzeyini gösteren skorlar……86
Tablo 22 Fenomen temelli müzik eğitimine yönelik motivasyon ölçeğinin basıklık ve çarpıklık değerleri……...87
Tablo 23 Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan bütünsel bakış açılarına yönelik aracılık etkisi analizi……..…….112
Tablo 24 Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan özgün düşünme becerilerine yönelik aracılık etkisi analizi…….....114
Tablo 25 Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan bağlamsal düşünme becerilerine yönelik aracılık etkisi analizi ……115
Tablo 26 Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin probleme dayalı araştırmayı öğrenmelerine yönelik aracılık etkisi analizi …….....117
Tablo 27 Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan açık uçlu öğrenme süreçlerine yönelik aracılık etkisi analizi …….119
Tablo 28 Öğrencilerin müzik dersi motivasyonlarına yönelik gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre model özeti istatistikleri……...120
Tablo 29 Öğrencilerin müzik dersi motivasyonlarına yönelik gerçekleştirilen ANOVA analizi istatistikleri……121
Tablo 30 Öğrencilerin benlik algısı değerlendirmesine yönelik ilk ve son ölçüm puanlarına göre eşleştirilmiş örneklem istatistikleri……...……121
Tablo 31 Öğrencilerin benlik algısı değerlendirmesine yönelik ilk ve son ölçüm puanlarına göre eşleştirilmiş örneklem korelasyonları…...……122

Tablo 32 Öğrencilerin benlik algısı değerlendirmesine yönelik ilk ve son ölçüm puanlarına göre eşleştirilmiş örneklem t-testi sonuçları…….122
Tablo 33 Öğrencilerin benlik algılarına yönelik gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre model özeti istatistikleri……123
Tablo 34 Öğrencilerin benlik algılarına yönelik gerçekleştirilen ANOVA analizi istatistikleri……...123
Tablo 35 Öğrencilerin Türk halk müziği ilgisine yönelik ilk ve son ölçüm puanlarına göre eşleştirilmiş örneklem istatistikleri……...124
Tablo 36 Öğrencilerin Türk halk müziği ilgisine yönelik ilk ve son ölçüm puanlarına göre eşleştirilmiş örneklem korelasyonları……...124
Tablo 37 Öğrencilerin Türk halk müziği ilgisine yönelik ilk ve son ölçüm puanlarına göre eşleştirilmiş örneklem t-testi sonuçları…….125
Tablo 38 Öğrencilerin Türk halk müziği konusundaki başarılarına yönelik ilk ve son ölçüm puanlarına göre eşleştirilmiş örneklem istatistikleri…….125
Tablo 39 Öğrencilerin Türk halk müziği konusundaki başarılarına yönelik ilk ve son ölçüm puanlarına göre eşleştirilmiş örneklem korelasyonları…….126
Tablo 40 Öğrencilerin Türk halk müziği konusundaki başarılarına yönelik ilk ve son ölçüm puanlarına göre eşleştirilmiş örneklem t-testi sonuçları……...126
Tablo 41 Fenomen temelli öğrenme ile Türk halk müziği dersleri ile ilgili ifadelerin oluşturulan kategorilere göre dağılımı……..129
Tablo 42 Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerine Yönelik Öğrencilerin Hislerine İlişkin Bulgular…….131

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Fenomen temelli öğrenme ile benzerlik gösteren öğrenme yöntemleri. 21
Şekil 2. Türk halk müziği görseli……....95
Şekil 3. Analiz Modeli……..108
Şekil 4. Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan bütünsel bakış açılarına yönelik etkisine ilişkin analize ait çizgi grafiği……113
Şekil 5. Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan özgün düşünme becerilerine etkisine ilişkin analize ait çizgi grafiği……114
Şekil 6. Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan bağlamsal düşünme becerilerine yönelik etkisine ilişkin analize ait çizgi grafiği……116
Şekil 7. Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan probleme dayalı araştırmayı öğrenmelerine yönelik etkisine ilişkin analize ait çizgi grafiği……118
Şekil 8. Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan açık uçlu öğrenme süreçlerine yönelik etkisine ilişkin analize ait çizgi grafiği……119

ÖZET

FENOMEN TEMELLİ MÜZİK EĞİTİMİNİN FENOMEN TEMELLİ ÖĞRENMENİN BOYUTLARI, MOTİVASYON VE BENLİK ALGISI ÜZERİNE ETKİSİ

Fenomen temelli öğrenme, sorgulama ve problem çözme üzerine kurulu, öğrenci merkezli, çok disiplinli bir öğretim yaklaşımıdır. Gerçek dünyadan belirlenen bir fenomeni bütünsel bir açıyla açıklamaya yönelik soruların sorulduğu, konuyla ilgili fenomenleri içeren problemlere yönelik öğrencilerin yanıtları birlikte inşa ettiği, yapılandırdığı bir yaklaşımdır. Burada amaç konu temelli öğrenmenin yerini almak değil, onu daha geniş, disiplinler arası bağlantıların olduğu, daha geniş bir perspektife oturtmaktır. Fenomen temelli öğrenmenin beş boyutu vardır ve bu tür bir eğitim, öğrenmeye bütünsel bir yaklaşım vurgular. Müzik eğitimi, öğrencilerin birçok disiplinde gelişmelerine olanak sağlar. Müzik eğitimi fenomen temelli öğrenme ile bütüncül bir bakış açısıyla işlenecek bir planlamayla kültürlenme, fiziksel eğitim, oyun ve dans, enstrüman çalma, coğrafya, tarih, edebiyat, matematik ve fizik gibi birçok disiplini bir araya getirebilir.

Bu çalışmada, fenomen temelli müzik eğitiminin fenomen temelli öğrenmenin boyutları, motivasyon, benlik algısı, Türk halk müziğine yönelik ilgi, Türk halk müziği konusundaki başarı düzeylerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda fenomen temelli öğrenme ile Türk halk müziğine yönelik 6 hafta olarak tasarlanan bir ders programı Anadolu lisesinde 10. Sınıf kademesinde öğrenim gören 43 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışmada karma yöntem araştırma desenlerinden gömülü (içeyerleşik) desen uygulanmıştır. Fenomen temelli öğrenmenin ölçülmesini içeren ölçümlerde tek grup son test deseni; THM konusunun ölçülmesini içeren ölçümlerde ise tek gruplu öntest-sontest yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma büyük ölçüde nicel bir araştırmadır, verilerin desteklenmesi için nitel yöntemlerden veri üçgenlemesi olarak standartlaştırılmış açık uçlu görüşme, bireysel görüşme ve gözlem tekniği kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler yine bu çalışmada geliştirilen fenomen temelli öğrenme rubriği (öğretmen değerlendirmesi), fenomen temelli öğrenme ile müzik derslerine yönelik akran değerlendirme ölçeği, fenomen temelli öğrenme ile müzik derslerine yönelik öz değerlendirme ölçeği, Türk halk müziğine yönelik ilgi ölçeği, fenomen temelli müzik eğitimine yönelik motivasyon ölçeği, Türk halk müziği başarı testi ile toplanmıştır. Benlik algısını ölçmek üzere Sosyal Karşılaştırma Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar, fenomen temelli eğitimin, fenomen temelli öğrenmenin bütünsellik, bağlamsallık boyutlarında anlamsız iken

özgünlük, probleme dayalı araştırmayı öğrenme, açık uçlu öğrenme süreçleri boyutlarında istatistiki olarak anlamlı düzeyde gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin fenomen temelli eğitim almadan önceki benlik algılarının, Türk halk müziğine yönelik ilgilerinin, Türk halk müziği başarılarının ortalaması ile fenomen temelli eğitim aldıktan sonraki benlik algılarının, Türk halk müziğine yönelik ilgilerinin, Türk halk müziği başarılarının ortalamaları arasında pozitif yönde bir fark oluştuğu görülmüştür. Araştırmanın sosyal geçerliliğine yönelik uygulanan görüşme formundan elde edilen analiz sonuçlarında, öğrencilerin fenomen temelli öğrenme ile Türk halk müziği derslerine yönelik görüşlerine ilişkin *"Bilgilendiren, Öğretici; Kültürü Tanıtan; Yardımlaşmayı ve Dayanışmayı Öğreten; Bakış Açısı Değiştiren; Türküleri Sevdiren; İletişim Becerilerini Geliştiren"* kategorileri ve fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinde neler hissettikleri sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplardan *"Özgüvenli; Değerli; Mutlu; Heyecanlı; Eğlenceli; Cesaretli"* kategorileri oluşturulmuştur. Bu sonuçlara göre, fenomen temelli öğrenme ile Türk halk müziği eğitiminin öğrencilerin benlik algılarına; Türk halk müziği başarılarına; müzik dersi motivasyonlarına; Türk halk müziğine yönelik ilgilerine; fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan özgün düşünme becerilerine; probleme dayalı araştırmayı öğrenmelerine; açık uçlu öğrenme süreçlerine olumlu ve pozitif yönde etki ettiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Fenomen temelli öğrenme, Müzik eğitimi, Türk halk müziği, Motivasyon, Benlik algısı.

ABSTRACT

THE EFFECT OF PHENOMENON-BASED MUSIC EDUCATION ON DIMENSIONS OF PHENOMENON-BASED LEARNING, MOTIVATION AND SELF-CONCEPTUALIZATION

Phenomen-based learning is a student-centered, multi-disciplinary teaching approach based on questioning and problem solving. It is an approach in which questions are asked to explain a phenomenon determined from the real world from a holistic perspective, and the answers to the problems involving the phenomena related to the subject are constructed and structured together by the students. The aim here is not to replace subject-based learning, but to place it in a broader perspective with broader, interdisciplinary connections. Phenomenon-based learning has five dimensions, and this type of education emphasizes a holistic approach to learning. Music education allows students to develop in many disciplines. Music education can bring together many disciplines such as acculturation, physical education, play and dance, instrument playing, geography, history, literature, mathematics and physics with a planning that will be processed with a holistic perspective with phenomenon-based learning.

In this study, it was aimed to determine the effect of phenomenon-based music education on the dimensions of phenomenon-based learning, motivation, self-perception, interest in Turkish folk music, and success levels in Turkish folk music. For this purpose, a 6-week curriculum designed for Turkish folk music with phenomenon-based learning was applied to 43 students studying at 10th grade in Anatolian High School. Embedded design, one of the mixed method research designs, was used in the study. Single group post-test design for measurements including measurement of phenomenon-based learning; A single-group pretest-posttest quasi-experimental design was used in the measurements involving the measurement of THM. The research is largely a quantitative research, standardized open-ended interview, individual interview and observation techniques were used as data triangulation from qualitative methods to support the data.

The data obtained from the research were also related to the phenomenon-based learning rubric (teacher assessment), phenomenon-based learning and peer assessment scale for music lessons, phenomenon-based learning and self-assessment scale for music lessons, interest scale for Turkish folk music, phenomenon-based music education. The motivation scale for the Turkish folk music was collected with the achievement test. Social Comparison Scale was used to measure self-perception. The results revealed that phenomenon-based

education showed statistically significant improvement in the dimensions of originality, learning problem-based research, and open-ended learning processes, while phenomenon-based learning was meaningless in the dimensions of holism and contextuality. It has been observed that there is a positive difference between the average of the students' self-perceptions, their interest in Turkish folk music, their achievements in Turkish folk music before they receive a phenomenon-based education, and their self-perceptions, their interest in Turkish folk music, and their average achievement in Turkish folk music after they receive a phenomenon-based education. As a result of the analysis obtained from the interview form applied for the social validity of the research, the students' views on phenomenon-based learning and Turkish folk music lessons were found to be *"Informative, Instructive; Introducing Culture; Teaching Helping and Solidarity; Perspective Changer; The One Who Loves Folk Songs; Developing Communication Skills"* and according to the answers given by the students to the question of how they felt in the music lessons taught with phenomenon-based learning, *"Confident; Valuable; Happy; Excited; Enjoyable; Courageous"* categories were created. According to these results, phenomenon-based learning and Turkish folk music education on students' self-perceptions; Turkish folk music achievements; music lesson motivations; their interest in Turkish folk music; original thinking skills, one of the phenomena-based learning dimensions; learn problem-based research; It can be said that it has a positive and positive effect on open-ended learning processes.

Keywords: Phenomenal learning, Music education, Turkish folk music, Motivation, Self-perception.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Yıllardır, okuma-yazma ve aritmetikte uluslararası sıralamaların en üst sıralarına yerleşmiş başarılı bir eğitim sisteminin ne olduğunu düşünüldüğünde akla ilk gelen isimlerden biri Finlandiya'dır (Garner, 2015). Finlandiya, eğitim sistemindeki başarılarıyla anılan ve eğitim sisteminin örnek alınabilecek uygulamaları olan ülkelerden biridir (Demirkan, 2018). Sadece Singapur ve Çin gibi Uzak Doğu ülkeleri, PISA sıralamalarında bu İskandinav ülkesinin performansının üzerine çıkmayı başarmaktadır. Finlandiya, PISA'da elde ettiği başarılara rağmen 2016 senesinde devlet tarafından gerçekleştirilen en radikal eğitim reformlarından birini hayata geçirerek, derse göre eğitim yerine konu başlığına göre eğitimi tercih etmeye başlamıştır. Eğitimin çocukları bugün ve yarın için gerekli olan becerilerle geleceğe hazırlayabilmesi için, 19. yüzyıldan itibaren günümüzde de uygulanmakta olan eğitim sistemleri yerine 21. yüzyıl olan teknoloji çağında, çağın gereksinimlerini karşılayacak bir eğitim reformuna giden Finlandiya, okullarında fenomen temelli eğitim yaklaşımını uygulamaktadır (Garner, 2015).

Fenomen temelli öğrenme ne bir teori ne de bir metottur, fakat bu bir yaklaşımdır. Fenomen temelli öğrenme, öğrencileri, öğretmenleri ve dünya bilgisini hem farklı hem de bağlamları içinde görmenin pedagojik bir yolu ile ilgilidir (Wolff, 2022). Fenomen temelli eğitimde ana prensip, öğrencilere onları ilgilendiren bir başlığı seçmelerine izin vermek ve konuları onun etrafında belirlemek üzerine kurulur. Teknolojinin yenilikçi bir şekilde kullanımı ve müzeler gibi okul dışındaki kaynakları kullanmak da bunun bir parçasıdır (Spiller, 2017).

Wolff, (2022) fenomen temelli öğrenmenin teorik bir bakış açısıyla yüzeysel olarak araştırıldığını ve uygulanma yöntemlerinin farklılık gösterdiğini belirtir. Teorik olarak bu kavram, yapılandırmacılık, pragmatizm ve fenomenolojiye dayanmaktadır. Politik olarak ise, çok yönlü düşünebilme ve yirmi birinci yüzyıl becerileri ile bağlantılıdır. Yöntemsel olarak probleme dayalı öğrenme, sorgulamaya dayalı öğrenme, fenomenolojik öğrenme vb. ile ilgilidir. Fenomen temelli öğrenmenin temel özellikleri arasında disiplinler arası olması, öğrenci merkezli, işbirliğine dayalı ve özgün problemler üzerine inşa edilmiş olması yer alır. Fenomen temelli öğrenme geleceğe yöneliktir ve en iyi ihtimalle dönüştürücü bir olasılıktır.

Fenomen temelli öğrenme yaklaşımında, belirli bir konu öğretilmez ve önceden belirlenmiş bir öğrenme hedefi yoktur. Bunun yerine, öğrenciler problemle ilgili olan

konuları uygulayarak kendi sorularını araştırır ve çözerler (Valamis, 2020). Fenomen temelli öğrenmede, sorgulamanın hedefi tek bir olay veya problemden daha geniştir. Öğrenciler işbirliği içinde çalışılacak bir fenomen ortaya çıkarırlar. Böyle geniş bir fenomeni araştırmanın hedefi olarak almak için tarih, sanat, müzik, matematik, diller, drama, biyoloji, dini çalışmalar ve benzeri gibi çeşitli okul konularını birleştirmek gerekir (Lonka, 2019, s. 177). Bu tür öğrenme, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve sorgulamaya dayalı öğrenme ile benzerlikler paylaşır. Bununla birlikte, önemli bir fark, fenomen temelli öğrenmenin küresel bir bağlama ve disiplinler arası bir yaklaşıma sahip olması gerektiğidir (Valamis, 2020). Fenomen temelli öğrenme ve eğitimde, bütünsel gerçek-dünya fenomenleri öğrenmenin başlangıç noktasını oluşturur (Silander, 2015-2019). Genellikle fenomeni tanımlamak en zor kısımdır. Eldeki fenomen tanımlandıktan sonra, ortak öğrenme hedeflerinin belirlenmesi önemli bir adımdır (Lonka, 2019, s. 182).

Fenomen temelli projelerin çoğunda, öğrenciler fenomeni kendileri tanımlar ve süreci tutarlı ve anlamlı olarak deneyimlemelerini sağlayan öğrenmelerinin "bilişsel" ve "motivasyonel" kaptanları olarak hareket ederler (Lonka, 2019, s. 177). Fenomenler gerçek bağlamda ve bütün kişilerle, bilgi ve becerilere göre kesişen konu başlıklarına göre çalışılır. Fenomen temelli öğrenme, öğrenen toplulukta, gerçek dünya bağlamlarının bütünsel gözlemlerinin paylaşılması ile başlar. Gözlem sadece tek bir bakış açısına dayanmaz; bunun yerine fenomenler bütünsel olarak farklı bakış açılarına göre, kesişen konu başlıklarının doğal bir şekilde ve farklı konu ve temaların eğitime entegre edilmesiyle çalışılır (Silander, 2015-2019). Bir konunun gerçek dünya meselesi veya "fenomen" olması, öğrencilerin konuyu incelemek için farklı bakış açıları uygulamaları gerektiği anlamına gelir (Valamis, 2020).

Fenomen temelli öğrenmenin amacı, öğrencileri gerçek hayatta problem çözmeye hazırlamaktır (Valamis, 2020). Finlandiya çekirdek müfredatına göre, öğrenciler farklı duyguları erken fark etmek ve adlandırmak için yönlendirilirler. Ayrıca, kendi değerleri, güçlü ve zayıf yönleri hakkında farkındalık kazanmaları gerekir. Diğer bireylerle başa çıkmak için, kişinin farklı etkileşim ve durumlardaki değerlerinin, düşüncelerinin, umutlarının ve duygularının farkında olmak gerekir. Böyle bir farkındalık kişinin kendi düşüncelerini, hedeflerini ve duygularını başkalarının düşüncelerinden ayırmasına yardımcı olur. Öz farkındalık, öznel düşünmeyi de mümkün kılar. Ayrıca alınacak kararların ardındaki mekanizmaların daha fazla farkında olduğu için karar almayı da hafifletir ve hızlandırır. Bu etkili iletişim için bir ön koşuldur. Öğrenciler sadece kendi düşünce ve duygularının farkına vardıklarında, onları diğer insanlara açıkça ifade edebilirler. Amaç, öğrencilere duygularını

kontrol etme, eylemlerini düzenleme ve daha iyi bir kendini daha iyi anlama ve diğer insanları anlamalarını öğretmektir. Öğrencilerin başarıyı deneyimlemenin mümkün olduğu olumlu bir atmosfer yaratmaya teşvik edilmeleri nedeniyle özyeterlikleri desteklenmektedir (Lonka, 2019, s. 89).

Fenomen temelli öğrenme ve eğitim, temelde yapısalcılığı esas alır. Yapısalcılık, gerçeği tek tek nesneler üzerinden değil nesneler arasındaki ilişkiler yoluyla saptama yöntemi olarak kabul edilir (Tüfekçi, 2006). "*Yapısalcılığın kilit taşı yapı kavramı, ana ilkesi ise iç inceleme kuralıdır. Yapı özerk bir bütündür: Değerini birbirinden alan, aynı anda bir arada bulunan eş zamanlı öğe ya da olguların ördüğü, türlü düzeylerde kurulan bağıntıların dokuduğu, belirlediği bir bütün. İç inceleme ilkesi, bütünün bu özelliklerinden doğan, uyulması zorunlu bir araştırma koşuludur. Hangi alanda, hangi dalda olursa olsun, inceleme yapı düzleminde yürütülmedi, iç inceleme ilkesine uyulmadı mı gerçeğin özüne ulaşmak, aldatıcı görünüşleri aşarak temele inmek olanaksızdır"* (Vardar, 1974, s. 315).

Yapısalcılık felsefe ve psikolojide kökleri olan bir ögrenme kuramıdır (Üzel, 2007). Yapısalcılığın özü öğrencilerin aktif bir şekilde deneyimlerinden yararlanarak bilgi ve anlamalarını inşa etmeleridir (Doolittle, 1999). Yapısalcılığın teorik temelleri J. Piaget, T. Khun ve L.S. Vygotsky tarafından atılmıştır (Baker ve Piburn, 1997). Van Glasersfeld yapısalcılığın önce üç, daha sonraları dördüncüsü eklenen dört temel epistemolojik ilkesini önermiştir. Bu dört ilke;

1) Bilgi birey tarafından pasif olarak alınmaz, aksine bilgi bireyin aktif olduğu kendi kontrolünde gerçekleştirdiği bilişsel bir eylemin sonucunda oluşur;

2) Ögrenme bir adaptasyon sürecidir;

3) Ögrenme özneldir, nesnel değildir, herkes kendine özgü biçimde ögrenir;

4) Ögrenme sosyal etkileşim, kültür ve dilden etkilenen bir süreçtir.

Görüldüğü üzere, yapısalcılık, bilginin oluşumunda ögrenenin aktif rolünü, bilgi oluşum sürecinde deneyimin önemini, gerçeğin doğru temsili olarak geçerlilik derecesi içinde oluşmuş bilginin fark edilmesini kabul eder (Doolittle, 1999).

Yapısalcılığı temel alan Finlandiya'nın fenomen temelli öğrenimi, sorgulama üzerine kurulur ve sürdürülür. Öğrenciler projenin temel sorusunu formüle ettikten sonra, çeşitli bilgi kaynaklarını kullanarak fenomeni araştırmaya başlarlar. Araştırma, gerçekleri ezberlemekle ilgili değildir. Kaynakları değerlendirmek, bilgiyi yorumlamak, yeni anlayışlar ve beceriler geliştirmek için kanıt kullanmakla ilgilidir (The Mister Librerian, 2018). Fenomen temelli öğretimde süreç fenomeni anlama ve sorular sorma ya da problemi ortaya koymakla başlar. En iyi şekilde ifade etmek gerekirse, fenomen temelli öğrenme öğrenenlerin, sorulara ya da

konuyla ilgili fenomenleri içeren problemlerin ortaya koyduğu sorulara göre birlikte inşa ettiği, yapılandırdığı cevaplardan oluşan problem temelli öğrenmedir. Problemler ve sorular öğrenenler tarafından –gerçekten ilgilendikleri konulardan- birlikte oluşturulur (Silander, 2015-2019). Öğrenciler, fenomeni anlamlandırmak ve yönlendirici sorularını ele almak için araştırmalarından elde ettikleri bilgileri kullanırlar. Sorgulama sırasında öğrenciler, toplanan kanıtların yeni fikirlere ve hatta daha fazla soruya yol açtığını fark ederler. Öğrencilerin fenomen temelli öğrenme projeleri sırasında edindikleri bilgi arama becerileri, disiplinler arasında ve günlük yaşamlarına aktarılır (The Mister Librerian, 2018).

Müzik eğitimi, öğrencilerin birçok disiplinde gelişmelerine olanak sağlar. Müzik eğitimi bütüncül bir bakış açısıyla işlenecek bir planlama ile kültürlenme, fiziksel eğitim, oyun ve dans, enstrüman çalma, coğrafya, tarih, edebiyat, matematik ve fizik gibi birçok disiplini bir araya getirir. Fenomen Temelli Eğitim "Derse Göre Eğitim" yerine "Konu Başlığına Göre Eğitim" anlayışını benimser. Dersler arasından uygun ve birbiriyle kesişen konular bir araya getirilerek ortak fenomen belirlenip müzik derslerinin işlenmesi ve bu konuda fenomen temelli eğitim anlayışına göre oluşturulan ders planlarının uygulanmasının öğrenciler üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir.

1.2. Amaç ve Önem

Genel olarak eğitim, bir bireyin ve daha geniş bir toplumun ahlaki, entelektüel ve ekonomik büyümesini kapsayan yaşam kalitesini geliştirmeyi amaçlar. Herhangi bir toplumun başarısı, eğitiminin doğasına bağlıdır; ve bu, belirgin bir şekilde, müfredat tasarımı çerçevesinde belirlenebilir; bu, kaynakların, toplumun ve öğrenenlerin ihtiyaçlarının hangi bölümünün daha fazla ağırlık taşıdığını gösterir (Sani, 2020).

Finlandiya çekirdek müfredatı, öğrencilerin kendi öğrenimlerinde aktif oldukları fikrine dayanmaktadır. Öğrenciler, hedefleri belirleyebilmeli ve sorunları bireysel olarak ve diğer bireylerle birlikte çözebilmelidirler. Öğrenme, akranlar, öğretmenler ve okul bağlamındaki diğer organizasyonlar ve topluluklarla etkileşim içinde gerçekleşir. Bu yaklaşım, hem sürecin hem de öğrenmenin son ürününün bireysel ve işbirlikli düşünme, planlama, çalışma, keşfetme ile çok yönlü ve karmaşık değerlendirilmesini gerektirir (Lonka, 2019, s. 88). MEB (2019), Türk eğitim sisteminin temel amacının değerler ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek olduğunu belirtir. Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine

sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. Bu nitelik dokusuna sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlayan MEB müfredatında bir kerede kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktılarına yer vermektedir. Bütünsel bir bakış açısına sahip bu kazanımların bir kerede kazandırılmasından ziyade sürecin de en az sonuç kadar önemli olduğu düşünülerek bu çalışmada müzik eğitiminin fenomen temelli öğrenme yaklaşımı ile hazırlanan bir ders programına göre işlenmesi amaçlanmıştır.

Öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenme yoluyla müziği sevmesi, müzikten haz almalarının sağlanması, müzik eğitimi yoluyla kendilerini ve çevrelerini tanımaları ve estetik bakış açılarının oluşturulmasında müzik dersi öğretim programı önemli bir yer tutmaktadır (MEB, 2019). Müzik dersi öğretim programında yer alan kazanımlar her sınıf kademesine göre yıllık ve haftalık olarak verilmiştir. Müzik dersi müfredatında yer alan kazanımların belirtilen çerçeve programlar ve ders saati içerisinde kazandırılması bazen yaparak ve yaşayarak öğrenmenin ötesinde zaman sınırı problemi yaratmakta ve çalışılan grubun hazır bulunuşluk seviyesinin göz ardı edilmesine neden olmaktadır. MEB hazırladığı programlarda öğretmenlere, sadece ders kitaplarına bağlı kalmamalarını, sınıf düzeyi, öğrencilerin ilgi, hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri gibi unsurları göz önünde bulundurarak kazanımlarla tutarlı olacak şekilde öğretim materyalleri (müzik notaları, müzik yazılımları, bilişim teknolojisi araçları, görsel ve işitsel materyaller, dinleti, sunum, etkinlik, çalışma kâğıtları, proje vb.) yapılandırmaları ve kullanmalarını tavsiye etmektedir. Bunu destekleyecek şekilde, fenomen temelli öğrenme ile hazırlanan müzik derslerinin öğrencilerin ilgisini çekecek fenomenler etrafında ve kendi merak ettikleri soruları sorarak ve buna göre oluşturulacak bir ders programı çerçevesinde işlenmesi müzik dersi öğretim programı hedeflerine doğrudan hizmet edeceği düşünülmektedir. Bu görüşten yola çıkarak bu çalışmada öğrencilerin fenomen temelli müzik öğrenimi ile işlenen müzik derslerini gerçek hayatın içinde yer alan bir disiplin olarak görmeleri ve konu sınırlarını aşan bütüncül bir yaklaşımla, farklı disiplinlerle bağlantılar kurarak, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerinin önemi ortaya konmaktadır.

Lise müzik dersi öğretim programında Türk müziği önemli ve geniş bir yer tutmaktadır. Kopar ve Karaelma (2019) Anadolu lisesi 10. ve 11. sınıf kademelerinde gerçekleştirdiği çalışmasında, öğrencilerin müzik derslerindeki Türk müziği konularına ilişkin tutumlarının genel olarak olumsuz olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç, araştırmacının kendi mesleki tecrübelerinden elde ettiği gözlem sonuçlarını desteklemektedir. Müfredatta

yer alan Türk halk müziği (THM) konusu öğrenciler tarafından ilgi duyulan ya da olumlu tutum içerisinde oldukları bir konudan ziyade, çoğunlukla eski insanların dinlediği bir müzik türü olarak algılanmaktadır.

THM ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde halk müziğinin değerler eğitiminde kullanılabileceği ve bu konuda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu (Turhan ve Kova, 2012), geleneksel ve ulusal kültür değerlerinin giderek unutulmaya başlandığı günümüzde türkülerin bir iletişim aracı olarak ele alınabileceği (Kınık, 2011) görülmektedir. Avcı (2019) araştırmasında, kültürel değerlerin gelecek nesillere aktarımı açısından, ilköğretim öğrencilerine kültürel değerleri tanıtma ve kazandırma yolunda THM'nin önemli bir payının olduğu sonucuna varmıştır. Lise kademesinde yapılan başka bir araştırmada (Gerekten ve Ahmethan, 2018), THM'nin öncelikle duygular üzerindeki rolünün ve olguları temsil etme rolünün ön planda olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler halk müziği teorisini karmaşık bulmuş, öğrencilerin THM'nin birleştirici yönü konusundaki algılarının diğer bulgulara göre daha zayıf olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçların THM ve halk çalgıları eğitimcileri için önemli olduğu görüşü belirtilmiştir.

Bu çalışmalardan hareketle, ulusal kültürün korunması gerekliliği düşünülerek fenomen temelli öğrenme ile yaparak ve yaşayarak, farklı disiplinlerle bağlantılar kurularak, gerçek hayatın içinde THM'nin yeri konusunda öğrencilerde farkındalık oluşturmak amacıyla bu çalışmada THM konuları ve kazanımları seçilmiştir.

Alan yazından elde edilen tüm bu bilgiler doğrultusunda çalışmanın amacı şöyle saptanmıştır:

Fenomen temelli müzik eğitiminin fenomen temelli öğrenmenin boyutları, motivasyon, benlik algısı, Türk halk müziğine yönelik ilgi, Türk halk müziği konusundaki başarı düzeylerine etkisini ortaya koymak.

1.3. Problem Cümlesi

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi şöyle belirlenmiştir:

Fenomen temelli müzik eğitiminin öğrencilerin bütünsel bakış açılarına, özgün düşünme becerilerine, bağlamsal, probleme dayalı araştırmayı öğrenmelerine ve öğrenme sürecine yönelik düşünme becerileri ile motivasyon, benlik algısı, THM'ne ilgi, THM konusundaki başarı düzeylerine etkileri nelerdir?

1.3.1. Alt Problem Cümleleri

Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

1. Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik dersleri öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan bütünsel bakış açılarına yönelik anlamlı fark oluşturmakta mıdır?

2. Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik dersleri öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan özgün düşünme becerilerine yönelik anlamlı fark oluşturmakta mıdır?

3. Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik dersleri öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan bağlamsal düşünme becerilerine yönelik anlamlı fark oluşturmakta mıdır?

4. Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik dersleri öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan probleme dayalı araştırmayı öğrenmelerine yönelik anlamlı fark oluşturmakta mıdır?

5. Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik dersleri öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan açık uçlu öğrenme süreçlerine yönelik anlamlı fark oluşturmakta mıdır?

6. Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik dersleri öğrencilerin müzik dersi motivasyonlarına yönelik anlamlı fark oluşturmakta mıdır?

7. Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik dersleri öğrencilerin benlik algılarına yönelik anlamlı fark oluşturmakta mıdır?

8. Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik dersleri öğrencilerin Türk halk müziğine yönelik ilgi düzeylerine ilişkin anlamlı fark oluşturmakta mıdır?

9. Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik dersleri öğrencilerin Türk halk müziği konusundaki başarı düzeylerine yönelik anlamlı fark oluşturmakta mıdır?

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmadan ele edilen veriler;

1. 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.
3. Fenomen temelli öğrenme işlenen müzik dersleri konu olarak THM ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulanan anket ve ölçeklerdeki soruları samimi bir şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.6. Kısaltmalar

FTE: Fenomen Temelli Eğitim

FTÖ: Fenomen Temelli Öğrenme

KAD: Algısı Değerlendirmesi

SKÖ: Sosyal Karşılaştırma Ölçeği

THM: Türk Halk Müziği

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde fenomen temelli öğrenme, fenomen temelli öğrenmenin boyutları, Fenomen temelli öğrenme yaklaşımı ile benzerlik gösteren öğrenme yöntemleri, fenomen temelli öğrenmede öğretmenin rolü, motivasyon ile ilgili kavramlar, benlik kavramı, Türkiye'deki liselerde müzik eğitiminin yapısı, müfredatta Türk halk müziğinin yeri, Anadolu lisesi müzik dersi müfredatında yer alan Türk halk müziği konuları ve kazanımları, ilgi kavramı ve başarı testine yönelik alan yazına yer verilmiştir.

2.1. Fenomen Temelli Öğrenme Nedir?

Finlandiya'daki okullar 1980'lerden beri fenomen temelli öğrenme ile farklı düzeylerde deneyler yapmış, ancak 2013'ün başlarında ülke resmi olarak fenomen temelli öğrenmeye dayalı bir müfredatı uygulamaya başlamıştır. Bu, ülkenin başkenti Helsinki'deki liselerde başlayarak ve yavaş yavaş orta okulları, geleneksel konu temelli öğretimin hala hakim olduğu Finlandiya çevresindeki orta okulları da kapsayacak şekilde yayılmaktadır. 2014 yılında Finlandiya, merkezinde fenomen temelli öğrenme bulunan Ulusal Müfredat Çerçevesinin gözden geçirilmiş bir versiyonunu geliştirmiştir (Zhukov, 2015). Finlandiya'nın 2016 yılında yeni temel müfredat yönergelerini uygulamaya koymasından bu yana Helsinki'de fenomen temelli öğrenme yaklaşımı uluslararası alanda dikkat çekmiştir. Fenomen temelli öğrenme, temaları veya konuları öğretme ve öğrenmenin çekirdeği olarak kullanır ve 21. yüzyıl yetkinliklerinin geliştirilmesine yardımcı olabilecek müfredat entegrasyon özelliklerini gerektirir (Chen ve Li, 2021). Dil ediniminin yanı sıra, Dünya Ekonomi Forumuna göre en iyi 21. yüzyıl istihdam becerileri şunlardır: karmaşık problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, insan yönetimi, başkalarıyla koordinasyon, duygusal zeka, yargı ve karar verme, hizmet oryantasyonu, müzakere, bilişsel esneklik (World Economic Forum, 2020). MEB (2022, s, 71), Dünya Ekonomik Forumuna göre 2025 yılında çalışanların sahip olması gereken 10 temel beceriyi şu şekilde sıralamıştır:

- Analitik düşünme ve yenilik/yaratıcılık
- Etki öğrenme ve öğrenme stratejileri
- Karmaşık problem çözme
- Eleştirel düşünme ve analiz
- Yaratıcılık, orijinallik
- Liderlik ve sosyal etki

- Teknoloji kullanımı

20. yüzyıl eğitim ve ölçme zihniyeti ile 21. Yüzyıl becerilerinin kazandırılamayacağını belirten MEB (2022, s. 71) benzer şekilde, Finlandiya'nın eğitim yetkililerinin, Fin öğrencilerin sınav puanları en son uluslararası testlerde düşerken neden tüm okulların entegrasyon ve fenomen temelli öğretime zaman ayırmaları konusunda ısrar ettiği sorusuna cevaben Sahlberg (2015), Finlandiya'daki eğitimcilerin oldukça doğru bir şekilde, okulların ulusal sınav puanlarını bulundukları yere geri getirmeye çalışmak yerine gençlerin yaşamlarında ihtiyaç duydukları şeyleri öğretmeleri gerektiğini düşünmeleri olduğunu belirtmiştir.

Finlandiya 2016 çalışma müfredatı, disiplinler arası veya fenomen temelli öğrenmeyi vurgular. Öğretmen eğitiminde yaygın olarak teşvik edilmemekle birlikte Finlandiya eğitim sisteminde hem öğretmen eğitimi hem de okul sistemi geleneksel olarak konu temelli öğretimi vurgulamaktadır. Yeni müfredat bunu temelden değiştirmemiştir, çünkü her akademik yılda sadece 1-2 disiplinler arası projenin yürütülmesini gerektirmektedir. Finlandiya, konu öğretiminden vazgeçmemiş, bunun yerine okul çalışmalarına yeni temel unsurlar ekleyerek öğrenmeyi daha eksiksiz hale getirmektedir. Bu mantıklıdır, çünkü her alanda disipliner akıl yürütmeyi, yöntemleri ve mantığı anlamak önemlidir (Lonka, 2019, s. 173).

Fenomen temelli öğrenme, öğrencilerin bir konu veya kavramı konu temelli bir yaklaşım yerine bütünsel bir yaklaşımla inceledikleri çok disiplinli, yapılandırmacı bir öğrenme veya pedagoji şeklidir (Phenomenon Based Learning, 2020). Bir başka tanıma göre, fenomen temelli yaklaşım, sorulan soruların ve öğrenilecek konuların doğal olarak gerçek dünya fenomenlerine çapalandığı ve öğrenilecek bilgi ve becerilerin, bilgi ve becerilerin kullanıldığı durumlarda (doğal aktarım), konular arasındaki sınırları aşan ve sınıf dışında doğrudan uygulanabileceği bağlantılı öğrenmedir (Silander, 2015a).

Fenomen temelli öğrenme hem çalışılan fenomenin belirli bir konu, olay veya gerçek olduğu topikal öğrenmeyi (konu temelli öğrenme veya öğretim olarak da bilinir) hem de çalışılan fenomenin bir kavram veya fikir olduğu tematik öğrenmeyi (tema temelli öğrenme veya öğretim olarak da bilinir) içerir. Fenomen temelli öğrenme, geleneksel, konu temelli öğrenmenin güncelliğini yitirdiği ve 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine yönelik optimum yaklaşımı sunmadığı fikrine bir yanıt olarak ortaya çıkmıştır (Phenomenon Based Learning, 2020). Benzer şekilde Lonka (2019, s. 181-182), fenomen temelli öğrenme yaklaşımının, geleneksel öğrenme rolleri ve bağlamlarına da meydan okuduğunu belirtir. Okul dışında, birçok genç, takımlarda (örneğin spor) çalışma ve davranışlarını düzenleme

konusunda mükemmel becerilere sahiptir. Fenomen temelli öğrenmede her türlü kişisel beceri ve ilgi alanı geliştirilebilir ve öğrenciler masaya kendi özel uzmanlıklarını getirebilirler. Bununla birlikte, öğrencilerin tüm projenin odak ve amaçlarını korumak için bazen kişisel amaçlarından vazgeçmeleri ve uzlaşmaları gerektiğini öğrenmeleri gerekir. Bu kendi içinde önemli bir ekip çalışması becerisidir.

Yeni Finlandiya müfredatı, birlikte çalışmaya ve birlikte çalışmayı öğrenmeye hazır olmanın öğrenme süreci için çok önemli olduğunu ima eder. Öğretim stratejileri, öğrencilerin eylemlerinin diğer insanlar ve çevre üzerindeki sonuçlarını ve etkilerini göz önünde bulundurmaları için rehberlik etmeyi içerir. İşbirlikli öğrenme, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi, problem çözme becerilerini ve farklı bakış açılarını anlama ve değerlendirme yeteneğini geliştirir. Öğrenciler iletişim yoluyla güçlü yönlerini bulmaya ve kimliklerini geliştirmeye teşvik edilmelidir. Ders planları mesaj, video, resim vb. kullanarak öğrencilerin kişiliğini ifade etme fırsatlarını içermelidir (Lonka, 2019, s. 88, 115).

Fenomen temelli öğretimde, fenomeni birlikte anlamak ve çalışmak, sorular sormaktan veya problemler kurmaktan başlar (örneğin, bir uçak neden uçar ve havada kalır?). Fenomen temelli öğrenme, en iyi haliyle, öğrencilerin kendilerini ilgilendiren bir olguyla ilgili sorulan sorulara veya problemlere birlikte yanıtlar oluşturdukları probleme dayalı öğrenmedir. Problemler ve sorular öğrenciler tarafından birlikte oluşturulur – bunlar öğrencinin gerçekten ilgilendiği şeylerdir (Silander, 2015a). Fenomen temelli öğrenme yaklaşımı, araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve proje ve portföy öğrenmeye uygun olarak öğrenmeyi destekler. Sorgulama yoluyla fenomeni anlamak ve geliştirmekle başlar. Soruna dayalı bir öğrenme yaklaşımı daha sonra cevapları keşfetmek ve konu hakkında sonuçlar geliştirmek için kullanılabilir (Phenomenon Based Learning, 2020).

2.1.1. Fenomen Temelli Öğrenme Boyutları

Fenomen temelli öğrenmenin beş boyutu vardır, bunlar; bütünsellik, özgünlük, bağlamsallık/bağlam, probleme dayalı araştırmayı öğrenme ve açık uçlu öğrenme süreçleridir. Fenomen temelli öğrenme boyutları aşağıda açıklanmaktadır.

1- Bütünsellik: Bütünsellik öğrenilen her şeyi bir bütün olarak görmektir. Fenomen temelli öğrenme, öğrenme topluluğunda bütünsel, gerçek dünya fenomenlerinin paylaşılan gözleminden başlar. Gözlem tek bir bakış açısıyla sınırlı değildir; fenomenler bunun yerine farklı bakış açılarından bütünsel olarak incelenir, konular arasındaki sınırları doğal olarak aşar ve farklı konu ve temaları bütünleştirir (Silander, 2015a).

Fenomen temelli öğrenmede bütünsellik boyutu farklı konuların içeriklerini bir fenomende birleştirmeyi ve konuyu bütün yönleri ile ele almayı içerir. Burada şu unutulmamalıdır ki, bir konu pek çok farklı disiplinle bağlantı kurularak işlenebilir. Burada konunun belirli sınırlar çizilerek çalışılması önemlidir.

Fenomen temelli öğrenme, öğrenmeye bütünsel bir yaklaşım vurgular. Problem çözme becerilerini geliştirmek için okul bilgisinin gerçek yaşam problemleriyle bağlantılı olması gerektiği fikrine dayanmaktadır. Öğrencilerin işbirliği içinde nasıl yeni çözümler üreteceklerini öğrenmeleri gerekir ve aynı zamanda farklı konulardaki bilgileri birleştirirler. Amaç, konu öğrenmesinin yerini almak değil, onu daha geniş bir perspektife oturtmaktır. Bir konuyu fenomen temelli bir şekilde incelemek de mümkündür. Araştırmalar öğrencilerin sorduğu sorulardan kaynaklanıyorsa yaratıcılık teşvik edilir. Bu tür sorular genellikle özneler arasındaki sınırları geçer (Lonka, 2019, s. 173).

2- Özgünlük: Özgünlük boyutu, öğrencilerin yaşamlarıyla ilgili ve toplumda önemli olan sorunları çözmek için gerçek dünya durumlarında gerekli olan yöntemlerin, araçların ve malzemelerin kullanımını ifade eder. Çeşitli alanlardan uzmanlar ve profesyoneller öğrenme topluluğuna dahil edilirken ve öğrenenler gerçek uzman kültürü ve uygulamalarında yer almaya teşvik edilirken, teoriler ve bilgiler doğrudan bir fayda değerine sahiptir. Geleneksel bir sınıftan ziyade gerçek bir ortam, otantik öğrenme ortamı olarak kabul edilir (Silander, 2015b).

Fenomen temelli öğrenme, öğrenmede yalnızca gerçekleri elde etmekle kalmayıp, aynı zamanda düşünceyi değiştirmek ve önceki zihinsel modelleri biçimlendirmekle ilgili bir kavramdır. Otantik öğrenmeyi, anlamlı bağlamı ve öğrencinin aktif rolünü vurgulayan bir öğrenme anlayışıdır (Lonka, 2019, s. 180).

Fenomen temelli öğrenme süreci genellikle özgün ve gerçek problemler, gözlemler ve bunlardan türetilen sorular ile başlar. Öğrencinin gerçekliği ve ilgi konusu, soruşturmanın başlangıç noktalarıdır. Eğitmenin zorlayıcı fakat aynı zamanda yaratıcı ve ilham verici işi, öğrencilerin temel fenomenlere ilişkin sorularının doğal olarak ortaya çıkacağı bir program veya öğrenme ortamı oluşturmaktır. Otantik problemler öğrencinin meşgul olmasını ve sürecin sahipliğini deneyimlemesini sağlar (Lonka, 2019, s. 181).

3- Bağlamsallık/Bağlam: Üçüncü boyut, bağlamsallık, fenomenlerin doğal bir bağlam ve ortamda anlamlı olan sistemik varlıklar olarak öğrenilmesine atıfta bulunur (Silander, 2015b). Lonka (2019, s. 185, 124), Fenomen temelli bir öğrenme sürecinin başlangıcında, fenomeni öğrencilerin zihninde bir şekilde aktive etmenin önemli olduğunu belirtir. En iyi seçenek dışarı çıkmak ve fenomeni gerçek dünya bağlamında deneyimlemek

olacaktır, ancak bu her zaman mümkün değildir. Oluşturduğumuz mesajların ve iletişimin her zaman kültürümüze ve dünya görüşümüze bağlı olduğunu ve bu mesajların dinleyicinin kendi kültürel merceği aracılığıyla yorumlandığını kabul etmek önemlidir. Belirli bir içerik parçası, kültüre ve yazarın ve izleyicinin bağlamına bağlı olarak birden çok anlama sahip olabilir, bu nedenle doğru bir yorum için bazen bir kültür bilgisi gerekebilir.

Öğrenme sürecinde, her zaman fenomene veya bir problemin çözümüne yeni bilgiler uygulanır; bu, teorilerin ve bilgilerin, öğrenme durumunda zaten belirgin olan doğrudan fayda değerine sahip olduğu anlamına gelir. Yeni bilgileri ve derin öğrenmeyi özümsemek için, öğrencilerin öğrenme durumu sırasında bilgileri uygulaması ve kullanması çok önemlidir. Sadece okuma veya teori düzeyinde bilgiyi kapsamlı bir şekilde anlamadan veya anlamını içselleştirmeden öğrenilen bilgiler (ezberlenmiş fizik formülleri ve gerçek bağlam veya ilgili problemler olmadan hesaplama kuralları gibi), öğrenciler için genellikle yüzeysel ve ayrı ayrıntılar olarak kalır (Silander, 2015a). Burada, öğretmen yeterli iskele sağlayarak, öğrencilerin konuyu derinlemesine öğrenmesini ve anlamlı bağlamlar oluşturmalarını sağlamalıdır (Lonka, 2019, s. 183).

4- Probleme dayalı araştırmayı öğrenme: Probleme dayalı araştırmayı öğrenmede öğrenciler kendi sorularını ortaya koyarlar. Hipotezler ve çalışan teoriler geliştirmenin kasıtlı bir süreci olarak kabul edilen öğrenme süreci sırasında işbirliği içinde bilgiyi yapılandırırlar. Öğrenme görevleri, öğrenmeyi kolaylaştırır ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinin farkında olmaları için rehberlik eder (Silander, 2015b).

MEB (2022, s. 61) problem çözmeyi öğrenmenin öğrenmeyi öğrenmek olduğunu belirtir. Çünkü kişi edindiği bilgilerle yaşamda karşılaştığı problemleri, kendi yetenek ve bilgisini kullanarak çözer ve böylelikle kendi kendine öğrenmiş olur. Probleme dayalı araştırmayı öğrenme yaklaşımı öğrencilere, yaşamla yüz yüze gelme; araştırma, çözüm üretme; ekip çalışması becerileri; bilimsel düşünmeyi öğrenme; ilgi ve güdülenmeyi artırma; üst düzey düşünme becerileri geliştirme; iletişim becerileri özelliklerini kazandırır.

Özellikle, sorgulamaya dayalı öğrenme öğretmenin öğrencileri gelecekteki iş zorluklarına hazırlamasına yardımcı olur. Gelecekteki işyerlerinde doğru soruları sorma, en önemli problemleri tanımlama ve çözme, yeni bilgi oluşturma ve değişiklik yapma becerileri en önemli gereklilikler olacaktır. Öğrencilerin bilgi yaratma ve yaşam boyu öğrenme konusunda eğitilmesi esastır. Kişisel gelişimleri için nasıl sorumluluk üstleneceklerini öğrenmeleri gerekir. Ayrıca çevredeki toplumdan öğrenmeleri ve topluma katkıda bulunmaları gerekir (Lonka, 2019, s. 65).

Öğrenciler probleme dayalı araştırmayı öğrenme sürecinde, çalışmalarını eleştirel bakış açısıyla yürütür. Problem çözme becerilerini kullanarak takım çalışmasına uyum gösterirler. Sorgulamaya dayalı öğrenme pedagojileri ile işbirlikli öğrenme gerçekleştirilerek öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlanır.

5- Öğrenme Süreci: Fenomen temelli öğrenmede, öğrenciler kendi öğrenme görevlerini ve araçlarını oluşturarak öğrenme sürecini kendileri planlarlar. Öğrencilerin halihazırda bildiklerinin ötesine, bilinecek olana doğru ilerlemeleri için yapı iskelesi gereklidir (Silander, 2015- 2019).

Fenomen temelli öğrenmenin tek bir disiplinin ötesine geçmesi gerekir. Öğrenenler tarafından tanımlanan belirli bir fenomen, keşfin merkezinde yer alır. Bu şekilde daha esnek zihinsel modeller geliştirilir. Fenomen temelli öğrenme, "yoksulluk", "sürdürülebilir kalkınma" veya "dünya ekonomisi" gibi dünyanın çeşitli fenomenlerini birçok perspektiften ve farklı disiplinlerin merceğinden analiz etmeye yardımcı olur. Bu sadece ilgili içeriğe dalmakla ilgili değil, aynı zamanda kişinin mevcut anlayışının aktif olarak yeniden yapılandırılmasıyla da ilgilidir. Öğrenciler, tartışmalar, zihin haritaları, yazma ve diğer yollarla, gerçekten gerekli gördükleri soruları ele alarak önceki varsayımlarını harekete geçirirken, aynı anda problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini ve diğer kapsamlı 21. yüzyıl becerilerini geliştirirler (Lonka, 2019, s. 173). Fenomen temelli öğrenme sürecinin beşinci boyutu olan açık uçlu öğrenme süreçlerinde öğrenciler öğrenme görevlerini yerine getirir, çapa fenomeni keşfeder, çeşitli alanlardaki uzmanlardan yararlanırlar ve ürettikleri içerikleri daha geniş bir kitleye yayarlar.

Fenomen temelli öğrenmede, öğrencilerin öğrenmelerinde aktif rol almaları beklenmektedir. Öğrenmeye gelince öğrencilere bir ses verilmesi çok önemlidir. Öğrencilerin düşüncelerini ve deneyimlerini özgürce ifade etmeleri, bilinçli seçimler yapmaları ve öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları gerekir (Lonka, 2019, s. 74).

Fenomen temelli öğrenme boyutları, sınırlı belirginlik, ortaya çıkan, gelişen, hızlanan, gelişmiş aşamalarıyla birlikte Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Fenomen temelli öğrenme boyutları (Silander, 2015b)

Boyutlar	**Sınırlı Belirginlik**	**Ortaya Çıkan**	**Gelişen**	**Hızlanan**	**Gelişmiş**
1. Bütünlük *-360 ° perspektif* *- Geleneksel müfredat entegrasyonundan gerçek dünyadaki fenomenlere*	Olguları incelemek ve işlemekle birlikte, analiz veya çalışma geleneksel okul konularının bakış açısından az ya da çok yapılır. Bir örnek, çeşitli konularda işlenen ortak bir tema olabilir. Başka bir örnek bir etkinlik veya tema günü olabilir. Fenomen temelli öğrenme sadece çekicidir - sistematik bir uygulama değildir.	Bir Fenomen, farklı konuları, içerikleri ve hedefleri birleştirir, ancak bunlar sorunsuz bir şekilde birleştirilmez. Bu fenomen, sınıftaki farklı konular üzerinde veya farklı konuları entegre etmek için çalışılabilir (incelenebilir) örn. bir proje çalışmasında. Bir fenomeni incelerken geleneksel konuların yönleri hala arka planda görülebilir. (Geleneksel müfredat entegrasyonu, geleneksel okul konularının entegrasyonu)	Farklı konuların amaçları ve içerikleri bir fenomende sorunsuz bir şekilde birleştirilir. Bu fenomen, farklı okul dersleri açısından incelenmemiştir (örneğin, sınıftaki belirlenmiş derslerde); fenomen, bir proje (iş) ve uzun vadeli bir süreç olarak incelenir. Fenomen temelli öğrenmenin bir öğretme ve öğrenme yöntemi olduğu anlaşılmaktadır. Olayların müfredatın amaçlarından doğar; buna ek olarak, halihazırda geçerli, güncel meselelere ve olgulara bağlıdırlar. *İşbirlikçi Öğretim ya da ortak öğretim bir çalışma biçimidir.*	Öğrenmenin hedefleri fenomenlerden kaynaklanır ve bunlar çok disiplinlidir. Öğrenmenin başlangıç noktası, geleneksel okul konularının entegrasyonu değildir; odaklanma gerçek dünyadaki güncel ve gerçek olaylardır. Olgular, tüm öğrenme topluluğu ile birlikte belirlenmeli ve tanımlanmalıdır. Öğrenme ve çalışma, kural olarak dersler veya konular tarafından yapılandırılmış değildir. *Takım Öğretimi önemli bir çalışma şeklidir.*	Öğrenmenin amaçları fenomenden kaynaklanır ve çok disiplinlidir. Fenomen temelli öğrenmede başlangıç noktası geleneksel okul konularının entegrasyonu değildir; odaklanma gerçek dünyadaki güncel ve gerçek olaylardır. Öğrenme ve çalışma, kural olarak dersler veya konular tarafından yapılandırılmış değildir. Fenomen temelli öğrenme sistematiktir ve kapsamlı bir öğrenme ve öğretme yöntemi olarak görülür. *Önemli bir çalışma yöntemi olarak Takım Öğretimi.*
2. Özgünlük -*Öğrenme durumunda kullanılan*	Bu fenomen," Ders Kitabı benzeri" veya	Öğrenme konusu gerçek dünyadan	Öğrenme konusu özgün, gerçek	Öğrenmenin amacı gerçek dünyadan bütünsel olarak	Öğrencilerin bilişleri gerçektir, yani öğrencinin

yöntemler, araçlar ve materyaller, bilginin kullanıldığı gerçek dünyaya karşılık gelir	çalışma materyalleri odaklı - küçük ve oldukça net bir şekilde tanımlanmış bir varlıktır.	otantik bir olgudur.	dünyadan fenomendir. Bu fenomen günceldir ve öğrencilerin şimdiki ve gelecekteki dünyalarıyla içerik adına uygundur. Öğrenciler gerçek, otantik kaynakları, materyalleri ve medyayı kullanarak fenomeni inceler ve araştırırlar.	otantik bir olgudur. İncelenen fenomen güncel, gerçek ve şimdi ve gelecekte öğrenenler için gerçek dünyayla ilgilidir. Ek olarak, öğrencinin çıktısının okul dışında ilgisi vardır ve daha geniş bir kamuoyuna yayınlanacaktır. Öğrenciler gerçek, otantik kaynakları, materyalleri ve medyayı kullanarak olayı inceler ve çalışırlar. Öğrenciler kültür uzmanlığına özgü yöntemler ve araçlar kullanır - ör. gerçek çalışma hayatında kullanılan araç ve gereçler.	öğrenme durumlarındaki düşüncesi, bilginin uygulandığı / kullanıldığı mümkün olduğunca gerçek dünya durumunda ihtiyaç duyulan olası düşünmeye karşılık gelir. Öğrenciler gerçek uzmanlar ve profesyoneller gibi otantik kaynakları, materyalleri, araçları ve yöntemleri kullanırlar. Öğrenme geleneksel bir sınıf yerine gerçek bir ortamda gerçekleşir. Öğrenme topluluğu, çeşitli alanlardan uzmanlar ve profesyonellerden yararlanır. Öğrencilerin çıktıları / öğrenciler tarafından üretilen içerik gerçek hayatla ilgilidir ve çevreleyen toplumda önemli olan bazı sorunları çözer. Öğrencilerin çıktıları / öğrenciler tarafından üretilen içerik daha geniş bir kitleye yayınlanacaktır.
3. Bağlamsallık (/bağlam) *- Öğrenciler bir şeyi doğal*	Bir fenomeni incelerken kişi bireysel durumlara bakar - her seferinde bir	Bu fenomen yapılandırılmış varlıklarda incelenir.	Öğrenciler bireysel görev veya alıştırmalar yerine varlık grupları	Öğrenciler, önceden tanımlanmış fenomenler üzerinde değil, müphem	Öğrenciler, önceden tanımlanmış fenomenler üzerinde değil, müphem

bağlamlarında öğrenirler. Bağlamsallaştırma ve Bağlamsızlaştırma.	şey ve perspektif. Bu fenomeni öğrenmek, bir öğretmen tarafından verilen küçük görevler veya alıştırmalarla geleneksel şekilde yapılandırılır. (Görevler genellikle itirazların kapalı olduğu görevlere, nispeten kesin olarak sınırlı "doğru" cevaba sahip görevlere dayanır.)	Her şey doğal bağlamında öğrenilir; bağlam ve anlamlar daha geniş bir bağlam gözlemlenerek anlaşılır. Öğrenme süreci, öğrenme görevleri tarafından yapılandırılır ve yönlendirilir.	üzerinde çalışmaktadırlar (bkz. Proje tabanlı çalışma). Bu fenomen, şeylerin doğal bir bağlamda olduğu bütüncül bir varlık olarak incelenir; bağlam ve anlamlar daha geniş bağlam gözlemlenerek anlaşılır.	ve belirsizlik üzerine çalışırlar (bkz. Problem ve konunun öğrenciler tarafından belirlendiği proje çalışması). Öğrenciler fenomeni farklı perspektiflerden yapılandırır ve analiz eder. (Öğrenme süreci, iskele veya açık olan öğrenme görevleri ile metodolojik olarak yönlendirilebilir ve kolaylaştırılabilir.)	ve belirsizlik üzerine çalışırlar (bkz. Problem ve konunun öğrenciler tarafından belirlendiği proje çalışması). Öğrenciler fenomeni farklı perspektiflerden yapılandırırlar. Olaylar doğal bir bağlamda öğrenilir ve ortam ve anlamları, çeşitli yönlerin ve konuların bir araya geldiği daha geniş bağlamı gözlemleyerek anlaşılır. Fenomen, sistemik bir varlık olarak anlaşılır ve işlenir.
4. Probleme dayalı araştırmayı öğrenme *-Öğrenme ve işbirlikli bilgi yapısı öğrencinin kendi sorularına dayanır. Olağan dışı öğrenmede öğrenciler birlikte merak ederek öğrenirler.*	Fenomen problem temelli çalışılmamıştır; öğretmen veya öğrenciler bilgi yapım süreci için bir temel olarak kendi sorularını veya problem ayarlarını oluşturmuyorlar. (Sorular, alıştırmalar ve öğrenme görevleri kesinlikle kullanılır.)	Problem belirleme (problemi merak etme / problemi araştırma) bir fenomeni öğrenmek ve incelemek için bir temel oluşturur. Sorun belirleme öğretmenden gelir veya öğretmen merkezli yöntemle yapılır. Problem belirleme öğrenmeyi anlamlı ve önemli kılar; gerçek dünyaya öğrenilecek şeyleri tutturur.	Bu fenomen, öğrenciler tarafından işbirliği içinde bir araya getirilen problem ayarlarına dayanarak çalışılır. Öğrenciler, fenomenin gözden geçirilmesi ve incelenmesi için araştırma / merak problemlerini temel alırlar. Bilgi oluşturma, sorulara / sorunlara cevap verme sürecidir.	Bu fenomen, öğrenciler tarafından işbirliği içinde birlikte yapılan ve yansıtılan problem ayarlarına dayanarak çalışılır. Problem ayarları öğrenciler ve gerçek dünyalarıyla ilgilidir. Problemlerin ortaya konması, tüm öğrenme süreci boyunca bireysel ve işbirlikli bilgi oluşumuna rehberlik eden sürekli bir süreçtir.	Bu fenomen, öğrenciler tarafından işbirliği içinde birlikte yapılan ve yansıtılan problem ayarlarına dayanarak çalışılır. Problem ayarları öğrenciler ve gerçek dünyalarıyla ilgilidir. Problemlerin ortaya konması, tüm öğrenme süreci boyunca bireysel ve işbirlikli bilgi oluşumuna rehberlik eden sürekli bir süreçtir. Öğrenme süreci, hipotez ve çalışma teorileri (çalışma modelleri, (zihinsel) prototipler)

					geliştirme amaçlı kasıtlı bir süreçtir.
5. Öğrenme süreci *- Öğrenme, öğrenme görevleri tarafından yönlendirilen ve kolaylaştırılan bir süreç olarak görülür* *- Öğrenme görevleri öğrencinin algı ve bilgi sürecine rehberlik eder - amaç öğrencilerin yeni bir şey öğrenmelerini kolaylaştırmaktır (metodolojik rehberlik).*	Öğrenme sürecine öğrenme görevleri rehberlik etmez, hatta öğrencilere ayrı ayrı görevler verilir.	Öğrenme süreci esas olarak öğreniciyi içeriğe odaklayan / bilginin tekrarına odaklanan öğrenme görevleri tarafından yönlendirilir.	Öğrenme süreci, öğrencinin öğrenmesini metodolojik olarak yönlendiren ve öğrenenin öğrenme sürecini kolaylaştıran öğrenme görevleri tarafından yönlendirilir.	Öğrenme süreci, öğrencinin öğrenmesine metodolojik olarak rehberlik eden açık öğrenme görevleri tarafından yönlendirilir. Öğrenciler ayrıca kendileri için kendi öğrenme görevlerini oluştururlar. Öğrenciler, öğrenme yöntemlerinin ve kendi ve ortak öğrenme süreçlerinin farkındadırlar.	Öğrenciler kendileri için kendi öğrenme görevlerini ve öğrenme araçlarını (iskeleler) oluştururlar. Öğrenciler öğrenme yöntemlerinin yanı sıra kendi ve ortak öğrenme süreçlerinin de farkındadırlar. Öğrenciler kendi bireysel öğrenme süreçlerini ve işbirlikli öğrenme süreçlerini planlar.

Fenomen temelli öğrenmede, fenomen temelli öğrenmenin boyutları içerisinde yer alan ve eğitim sürecine dahil olan bazı önemli kavramlar bulunmaktadır. 21. yüzyıl becerileri, gerçek dünya fenomenleri**,** çapa fenomenler (anchoring phenomena)**,** yapı iskelesi (scaffolding), **ç**ok disiplinli, süreç odaklı öğrenme bu kavramlardan bazılarıdır.

Bu anahtar kavramlar içerisinde açık uçlu öğrenme süreçlerinde yer alan çapa fenomen ve yapı iskelesi (scaffolding) kavramları aşağıda açıklanmaktadır.

2.2. Çapa Fenomen (Anchoring Phenomena)

Çapa fenomen, tam açıklaması çok çeşitli bilim fikirlerinin birbiriyle ve kanıtlarla koordine edilmesini gerektiren kafa karıştırıcı bir olay veya süreçtir (Anchoring Phenomena, 2020).

Bir çapa fenomen, tüm öğrenmeyi bir ünite içinde sabitler. Bu nedenle, sınıfın bir dizi derse girerken anlamlandırmaya çalıştığı ünite düzeyinde bir olaydır. Öğrencilerin çapa hakkında sorduğu sorular ünitedeki öğrenmeyi yönlendirdiğinden, çapa karmaşık olmalı ve açıklamak için birkaç büyük bilim fikrinin anlaşılmasını gerektirmelidir. Stratejik anlarda sınıf, hangilerini yanıtladıklarını, hangilerinde ilerleme kaydettiklerini ve fenomeni öğrenmeye devam etmeye yardımcı olacak hangi yeni sorulara ihtiyaç duyabileceklerini görmek üzerine ilk sorularını gözden geçirmek için çapa (sabitleme) fenomenini yeniden gözden geçirir. Ünite boyunca, sınıfa ve her öğrenciye düşüncelerini ve bunun sabitleme olgusuyla nasıl ilişkili olduğunu paylaşma fırsatları verilmelidir (Zieminski ve McKenna, 2020).

2.3. Öğretimsel Yapı İskelesi (Scaffolding)

Yapı iskelesi, bina yapımında işçileri destekleyen, binanın dışındaki düzenektir. Eğitim bağlamında, öğrencilerin karmaşık bir görevi bitirmesine ya da kendi başlarına başaramayacakları bir hedefe ulaşmasına yardımcı olan desteğe atıfta bulunur (Hu, 2006).

Öğretim iskelesi veya daha basit tabiriyle eğitimde iskele olarak bilinen yapı iskelesi, öğretmenlerden, eğitmenlerden veya diğer bilgili kişilerden, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştıran bir rehberlik veya destek olarak tanımlanır (Jumaat ve Tasir, 2014).

Fields (2019), iskele yapıları yardım eli -ya öğretmenin ya da yardım almadan ilerlemekte güçlük çeken başka bir sınıf arkadaşının eline uzanan bir öğrencinin eli- olarak tanımlamıştır. En bilinen tanım, 1900'lerin başlarında ergen gelişimi üzerine çalışan ve bir eğitim kavramı olarak 'iskele' terimini ortaya çıkaran Rus psikolog Lev Vygotsky tarafından, öğretmenlerin, öğrencilerin yardım olmadan başaramayacakları daha yüksek kavrama ve

beceri edinme düzeylerine ulaşmalarına yardımcı olan ardışık düzeylerde geçici olarak sağladıkları ve ihtiyaç kalmadığında aşamalı olarak kaldırdıkları destek olarak tanımlanmıştır. Öğretimsel yapı iskelesi, bir öğrencinin yeni bir beceri öğrenmesine yardımcı olan bir öğretim yöntemidir. Öğretmenler, modelleme, örnekler verme, öğrencilerle bire bir çalışma, görsel yardımcılar kullanma gibi teknikleri kullanarak iskele kullanabilir. İskele, öğrencilere soru sorabilecekleri ve geri bildirim alabilecekleri destekleyici bir öğrenme ortamı sağlar (Yetman, 2020).

Çevrimiçi öğrenme ortamındaki iskele, öğretmenler veya eğitmenler tarafından teknoloji yoluyla sağlanan destekleri ifade eder. Burada öğretmenler, öğretimde onlara yardımcı olabilecek çeşitli teknolojik araç ve kaynakları kullanırlar. Öğrenciler de eşit faydalar elde ederler: İlerlemeleri öğretmenleri tarafından düzenli olarak izlenirken, akranlarıyla iletişim kurmak için sanal öğrenme ortamından yararlanabilirler. Bununla birlikte, bu yöntem, öğrenemedikleri takdirde öğrencilerin hayal kırıklığını önlemek için yapılandırılmış bir kılavuz gerektirir. Bu, çevrimiçi eğitimcilerin, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda iskeleyi düzgün bir şekilde yürütmelerini gerektirir (Jumaat ve Tasir, 2014).

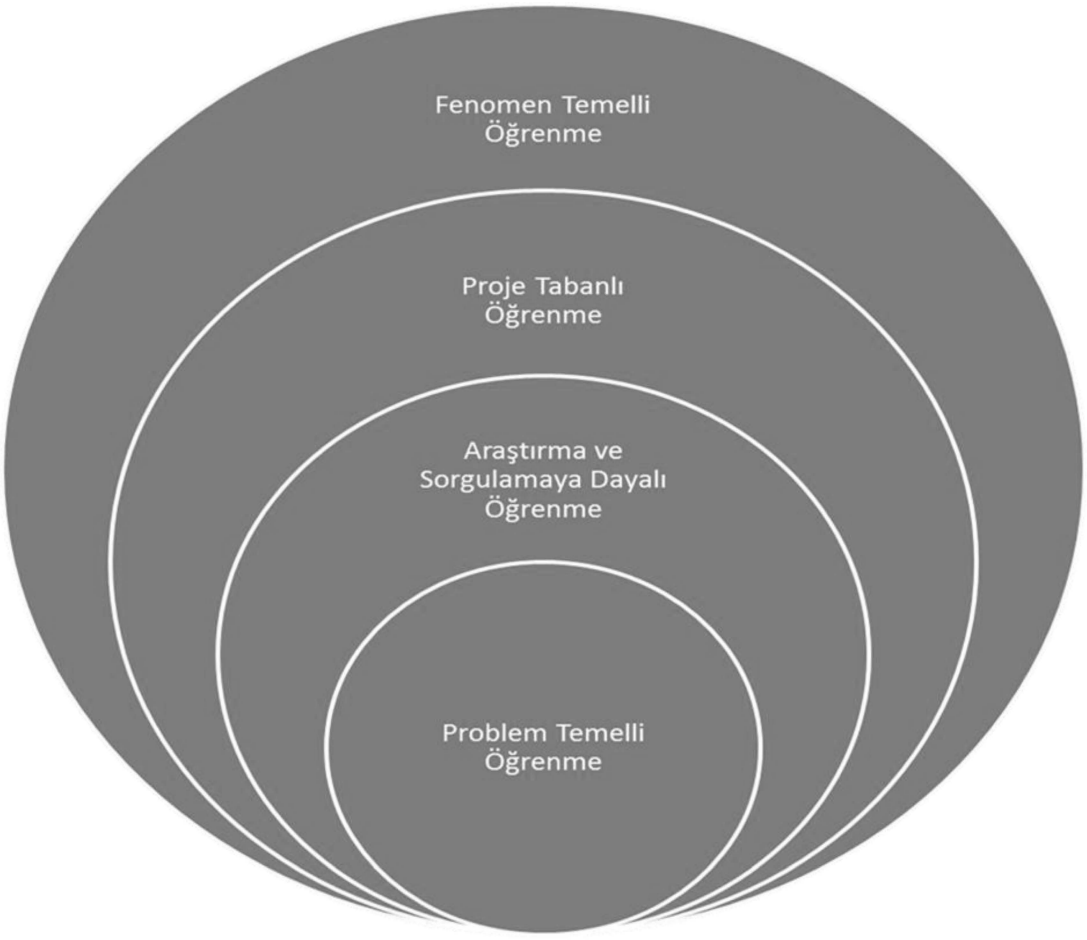
Fields (2019), popüler bir iskele biçimini, öğrencilerin herhangi bir konudaki geçmiş bilgilerini değerlendirmenin bir biçimi olan beyin fırtınası veya zihin haritalandırma olarak ifade eder. Öğretimsel yapı iskelesi, bilginin sentezlenmesiyle sona erer, bu da uzun süreli hafızanın kazanılmasını teşvik eder ve bu da beyindeki sinaptik bağlantıların sayısını çoğaltır ve sonuçta bu beyin fonksiyonunu artırır. Öğrencilere bu dinamiğe katılmaları için zaman vermek, bilgileri daha uzun süreli belleğe taşımalarına yardımcı olur ve sonraki üniteye genel kavrama şansı daha yüksek olacak şekilde başlayabilirler. Fenomen temelli öğrenme ayrıca, öğrencilerin bilgileri tam olarak özümsemeden önce hangi öğelerin iskele yapılması gerektiğini analiz etmek için öğretmenleri dikkatle kullanılan materyalleri incelemeye teşvik eder. İskeleleri anlamanın bir yolu onları - akademik dili, öğrencilerin çalışacağı malzemelerin kavramlarını ve görüntülerini önceden sunan etkileşimli stratejiler olarak görmektir.

2.4. Fenomen Temelli Öğrenme Yaklaşımı ile Benzerlik Gösteren Öğrenme Yöntemleri

Öğretim programında fenomen temelli yaklaşım, özellikle eğitim kurumlarında araştırma öğrenimi, probleme dayalı öğrenme ve proje ve portföy öğrenimine uygun olarak öğrenmeyi ve bunların pratik uygulamalarını desteklemektedir. Fenomen temelli öğrenme yaklaşımı, sorulan soruların ve öğrenilecek konuların gerçek dünya fenomenlerine doğal şekilde çapa fenomenler ile sabitlendiği ve öğrenilecek bilgi ve becerilerin, konular arasında

ve sınıf dışında doğrudan uygulanabileceği durumlarla bağlantılı bir öğrenmedir (doğal transfer) (Silander, 2015-2019).

Ortak noktaları bulunmasına rağmen fenomen temelli öğrenme tek başına probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme veya araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme değildir. Fenomen temelli öğrenme gerçek dünya fenomenlerine öğrencilerin sorduğu sorular ile başlayan ve çok disiplinli bir öğrenme yaklaşımıdır. Fenomen temelli öğrenme yaklaşımının daha iyi anlaşılabilmesi için aşağıda benzerlikler gösterdiği öğrenme yaklaşımları ile ortak yönleri ve farklılıklarına yer verilmiştir.



Şekil 1. Fenomen temelli öğrenme ile benzerlik gösteren öğrenme yöntemleri.

2.4.1. Probleme Dayalı Öğrenme ile Fenomen Temelli Öğrenme

Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı, bilimsel araştırma sürecini ele almaktadır. Öğrencilerin bilimsel yöntemi ve problem çözme aşamalarını kullanarak öğrenmelerini sağlar. Asıl amaç mevcut problemi çözmek değil, hayat boyu karşılaşılacak olan problemlere uygun çözüm stratejileri geliştirmektir. Burada problem araçtır, asıl amaç problem çözme

stratejileri geliştirmektir. Bu tür öğrenme senaryolarında en önemli özellik, gerçek yaşamla ilgili olmasıdır. Çok yönlü düşünmeyi gerektirir. İlgi ve merak uyandırmalıdır. Probleme dayalı öğrenme senaryoları, birden çok çözüm yolları içermeli, hedefe ulaştırıcı olmalı, öğrencinin düzeyine uygun olmalı, üst düzey düşünmeyi ve araştırma-inceleme yapmayı sağlamalıdır. Bu yöntem kalabalık gruplara değil, 2-6 kişilik küçük gruplara uygulanmalıdır (MEB, 2022, s. 60-61).

Probleme dayalı öğrenme, karmaşık ve gerçek hayat problemlerinin araştırılması ve çözümü etrafında organize edilmiş ve bireylerin hem zihin hem de beceri yönünden aktif katılımlarını gerektiren, deneyime dayanan bir öğretim stratejisidir (Biber ve Başer, 2012).

Bu yöntem çözülmesi gereken bir problemle başlar ve bu problemin gerçek hayatla ilgili olması, merak ve ilgi uyandırması ön koşuldur. Bu öğrencinin gerçek hayattaki problemlerle daha önceden yüz yüze gelmesini sağlar (MEB, 2022, s. 60).

Fenomen temelli öğrenme, öğrencilerin ilgilerini çeken bir fenomenle ilgili sorulan sorulara veya problemlere birlikte cevaplar oluşturduğu probleme dayalı öğrenmedir. Fenomen temelli öğretimin başlangıç noktası, öğrencilerin aktif bilgi oluşturucular olarak görüldüğü ve bilginin, problem çözmenin bir sonucu olarak inşa edildiği bir yapılandırma sürecidir. 'Küçük parçalardan' o sırada kullanılan duruma uygun bir bütün halinde inşa edilir (Silander, 2015-2019).

Problem çözme yönteminde kullanılan işlem basamakları şunlardır:

1. Problemi hissetme
2. Problemi tanımlama
3. Problemle ilgili bilgilerin toplanması
4. Problemle ilgili hipotezler kurma
5. Veri toplama (problem çözümü için)
6. Hipotezleri test etme (Doğru-Yanlış)
7. Problemin çözümü
8. Sonucu raporlaştırma (MEB, 2022, s. 60)

2.4.1.1. Probleme Dayalı Öğrenme ile Fenomen Temelli Öğrenmenin Ortak Yönleri:

- Öğrenci merkezlidir.
- Gerçek yaşam sorunları ve olaylarıyla ilgilidir.
- Yaratıcı düşünceye ihtiyaç duyulur.
- Beceri ve motivasyonu geliştirir.
- Öğretmen rehber konumundadır.

- Bütüncül bir yapısı vardır.
- Hem öğrenme ürünü hem de süreç önemlidir.
- Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirir.
- Öğrencilerin farklı bakış açıları ile düşünmelerini sağlar.
- İşbirlikli öğrenmeyi teşvik eder.
- Bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını sağlar.
- Bireysel öğrenme ve grup çalışmasına uygundur.

2.4.1.2. Probleme Dayalı Öğrenme ile Fenomen Temelli Öğrenme Arasındaki Farklar:

Probleme dayalı öğrenme ile Fenomen temelli öğrenme arasındaki farklar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Probleme dayalı öğrenme ile fenomen temelli öğrenme arasındaki farklar

Probleme Dayalı Öğrenme	**Fenomen Temelli Öğrenme**
➢ Öğretime bir problem ile başlanır.	➢ Öğretime, öğrencilerin gerçek dünyadan bir "fenomen" seçmeleri ile başlanır.
➢ Problem disiplinler üzerinde değil yalnızca konu üzerinde organize edilir (sınırlandırılır).	➢ Çok disiplinlidir, belirli bir disiplinin ötesine geçmesi beklenir.
➢ Problem ile öğrencinin dünyası arasında bağlantı kurulur.	➢ Öğrenciler tarafından tanımlanan belirli bir fenomen araştırmanın merkezindedir.
➢ Problem Çözme Basamakları şunlardır: • Bulma • Hazırlama • Karşılaşma • Saptama • Tanımlama • Toplama • Üretme • Kararlaştırma • Sunma • Raporlama	➢ Fenomen Temelli Öğretimin beş boyutu vardır: • Bütünsellik • Özgünlük • Bağlamsallık • Probleme Dayalı Sorgulama • Açık Uçlu Öğrenme Süreçleri
➢ Problemin tanımlanması aşamasında öğrencilerin probleme yönelik soru sorması sağlanır.	➢ Öğrencilerin ilgilerini çeken bir fenomene yönelik sorular oluşturulur.
➢ Problem öğretmen tarafından sunulur.	➢ Problemler ve sorular birlikte öğrenciler tarafından ortaya atılır.
➢ Problem yapılandırılmamıştır.	➢ Fenomene yönelik sorulan sorular problemin yapılandırılmasını sağlar.

	➢ 21. Yüzyıl becerilerinin geliştirilmesini temel alır. ➢ Çapa fenomenler kullanılarak konular gerçek dünya fenomenlerine sabitlenir. ➢ İskele yapılar oluşturularak bilgi yapılandırılır. ➢ Öğrenme sürecinde, yeni bilgi her zaman fenomene veya bir problemin çözülmesine uygulanır.

Fenomen temelli öğrenme, öğrenmeye bütünsel bir yaklaşım vurgular. Problem çözme becerilerini geliştirmek için okul bilgisinin gerçek yaşam problemleriyle bağlantılı olması gerektiği fikrine dayanmaktadır. Öğrencilerin işbirliği içinde nasıl yeni çözümler üreteceklerini öğrenmeleri gerekir. Aynı zamanda farklı konulardaki bilgileri birleştirir. Amaç, konu öğrenmesinin yerini almak değil, onu daha geniş bir perspektife oturtmaktır.

Problem çözme, takım çalışması ve eleştirel düşünme, bir sınıfta oturarak bir eğitmeni dinleyerek veya bir e-öğrenme videolarını okuyup izleyerek geliştirilemeyen becerilerdir. Bu beceriler, fenomen temelli öğrenmede temel bir gereklilik olan aktif katılım ve yapma yoluyla geliştirilir. 21. yüzyıl kendi başına öğrenebilen ve hayatın en büyük problemlerinden bazılarını çözebilen bireyler talep etmeye devam ettikçe, fenomen temelli öğrenme daha yaygın hale gelebilir (Valamis, 2020).

2.4.2. Proje Tabanlı Öğrenme ile Fenomen Temelli Öğrenme Projeleri

Proje tabanlı öğrenme yöntemi; bilimsel düşünmenin adımlarını öğretmek, öğrencilerin ilgilendikleri bir konuda araştırma yapmalarını, sonuçlarını bir raporla düzenlemelerini ve sınıfta ya da yarışmada sunmalarını amaçlar. Proje tasarıları; bilimsel yöntemi kullanmaya, üst düzey öğrenmeye (problem çözme, eleştirel, yaratıcı düşünme), günlük yaşamla ilişkilendirmeye, birden fazla konu alanı ve dersi kapsamaya, farklı kaynaklardan araştırma yapmaya yönelik olmalıdır (MEB, 2022, s. 59).

Proje tabanlı öğrenme, öğrenci açısından tasarı geliştirmeye, hayal etmeye, planlamaya, kurgulamaya dayalı bir öğrenme yaklaşımı; öğretmen açısından ise öğrenciyi merkeze alan ve gerçek yaşam ortamlarını sınıfa taşıyarak öğrencileri projeler çerçevesinde çalıştırırken, onların disiplinler arası ilişki kurmalarını sağlayan bir öğretim yöntemidir (Kalaycı, 2008). Genç (2007, s. 114), proje tabanlı öğrenmenin, farklı dersler arasında bağ kurarak öğrenme için elverişli ortam hazırladığını belirtir. Bireyler üretim süreci içinde

gerçeğe uygun, güvenilir bir şekilde farklı konu alanlarının içeriğini tanımlama ve uygulama fırsatı elde ederler. Tüm bunlar doğal bir ortamda gerçekleşir.

Bir fenomen, sınıfa getirilen ve disiplinler arası ve çok kültürlü bir bakış açısıyla incelenen gerçek dünyadan bir fikir veya olaydır. Fenomen temelli öğrenme projelerinde, öğrenciler sorgulama ve probleme dayalı görevler üzerinde çalışırken eleştirel ve yanal düşünme geliştirirler. Bu kısa veya genişletilmiş projelerde, öğretmenler, öğrencilerin gelecekleri için gerekli olan sosyal ve bilişsel ipuçlarını geliştirmeleri için 21. yüzyıl becerilerini aktif olarak yerleştirirler. Nihai ürünler daha sonra dış dünya ile bağları ve alaka düzeyini derinleştirmek için halka sunulur. Tüm fenomen temelli öğrenme projeleri bir sorgulama sorusu ile başlar ve düşünme çerçevelerini içerir – her ikisi de yanal düşünmeyi gerektirir – bu nedenle, daha yüksek mertebeden düşünme beklentisi sadece başlangıçtan değil, proje boyunca da belirlenir (Fields, 2019).

Araştırma soruları;

- Araştırmaya açık,
- Birden fazla olası cevabı olan,
- Bir problemi (entelektüel, teorik veya felsefi) ele almaya çalışan,
- İdeal olarak ‘nasıl’, ‘neden’ veya ‘ne olursa’ ile başlayan,
- Gerçek dünyaya bağlı,
- Öğrencileri entelektüel olarak meşgul olmaya teşvik eden sorulardır.

Fenomen temelli öğrenme projelerinin sonuçları son bir sunumun ötesine uzanır. Öğrenciler sorgulama sürecini deneyimleyecek, 21. yüzyıl becerilerini geliştirecek ve öğrenmeye yönelik yeni veya yenilenmiş bir tutku keşfedeceklerdir. Buna rağmen, sonuçlanan bir ürün, sorgulamaya dayalı öğrenmenin önemli bir bileşenidir. Öğrencilere öğrendiklerini bir izleyici ile paylaşma fırsatı verir. Öğrencilerin öğrendiklerini göstermek için seçebilecekleri bir dizi format vardır. Fenomen temelli öğrenme, öğrencileri projelerini paylaşmak için yeni alternatifler düşünmeye teşvik eder. Öğrenciler dijital ve fiziksel posterler, üç boyutlu modeller, grafik tasarımlar ve kısa videolar yapabilirler. Sunum yöntemi görünür ise, kabul edilebilir. Araştırma incelemesi ve ürün tasarımı sayesinde, öğrenciler Fenomen temelli öğrenme sırasında ana öğrenme standartlarından daha fazlasını yaparlar. 21. yüzyıl becerilerini ve tutkularının peşinden gitmeleri için onlara ilham veren bir öğrenme sevgisi geliştirirler (The Mister Librarian, 2018).

Öğrenciler Proje Tabanlı Öğrenme ile meşgul olduklarında ve 21. yüzyıl becerilerini uyguladıklarında birçok fayda vardır:

- ✓ Öğrencilerin katılım düzeyleri artar.
- ✓ Sorgulama becerileri geliştirirler.
- ✓ Öğrenciler yeni içerik öğrenir.
- ✓ Fenomen temelli öğrenme, öğrencilerin genel refahını destekler.
- ✓ Öğrenciler hayatın her alanında kullanabilecekleri beceriler geliştirir.

Fenomen temelli öğrenme öğretmen işbirliğini teşvik eder. Öğretmenler disiplinler arası fenomen projeleri geliştirmek ve uygulamak için bir araya gelirler. Örneğin, sanat ve fizik dersleri, fotoğraf çekerken aydınlatmayı kullanmayı öğrenmek için işbirliği yapabilir.

Fenomen temelli öğrenme projeleriyle öğrenciler savunma yapmayı öğrenir. Proje, sınıfın gerçek hayattaki bir fenomeni ortaya çıkarma arzusuyla başlar. Harekete geçmeye hazır bir grup güçlendirilmiş öğrenci ile sona erer. Araştırmanın merkezinde büyüleyici bir fenomen vardır. Ancak, araştırma unsurlarını kullanan öğrenciler olmadan, bu fenomen gezegenlerin etrafında dönmeyen bir yıldız gibidir. Öğrencilerin konuyla ilgili merakları, bilgi arayışları ve öğrenmeyi göstermek için ürünler oluşturma çabaları, bu fenomeni bu kadar ilginç kılan şeydir. Fenomen temelli öğrenme, öğrencilere yıldızlara ateş etmekten daha fazlasını yapmaları için ilham verir. Hayallerini sürdürmeleri ve bir zamanlar gizem olarak gördükleri şeylere ışık tutmaları için onlara meydan okur (The Mister Librarian, 2018).

Fenomen temelli öğrenme, Proje tabanlı öğrenme modunda güdüleyici bir soru veya giriş olayı ile değil, bir çapa fenomeni (görülebilir, hissedilebilir, tadına bakılabilir, ölçülebilir, vb.) tanımlanarak başlar. Geleneksel eğitimde öğrenciler, türlerin evrimi gibi bilim fikirlerini inceleyebilirler. Büyük bir bilim fikrinin aksine bir dayanak fenomeni, güvelerin kasabamızdaki (ve bu nedenle diğer herkesin) sokak ışıklarından uzaklaşacak şekilde evrimleşmiş olması olabilir.

Genellikle öğretmen tarafından yapılan bir çapa olgusunun belirlenmesi, fenomen temelli öğrenme sürecinde birinci adımdır ve öğrenciler araştırmaya başlamadan önce gerçekleşir:

- ✓ Öğrenciler çapa fenomenini keşfederler.
- ✓ Öğrenciler, fenomeni anlamlandırmak için önceki bilgileri kullanırlar.
- ✓ Öğrenciler ilgili fenomenleri tanımlar (derin müfredatlar arası keşfe izin verir).
- ✓ Öğrenciler soruları ve sonraki adımları geliştirir.

- ✓ Öğrenciler, çapa fenomenini anlamlandırmak için araştırmayla ilgili tüm olayları keşfederler.
- ✓ Öğrenciler, çapa fenomeni etrafındaki düşüncelerini göstermek için bilimsel akıl yürütme kullanarak iletişim kurarlar.

Fenomen temelli öğrenme, yüksek kaliteli veya altın standart Proje tabanlı öğrenme sürecinden çok farklı değildir. Aslında Finliler, "en iyi durumda, fenomen temelli öğrenmenin probleme dayalı öğrenme olduğunu" onaylıyor. Özünde, Fenomen temelli öğrenme, özgünlük, bağlamsallaştırılmış öğrenme ve yüksek kaliteli Proje tabanlı öğrenmeye yönelik disiplinler arası araştırmaya daha sıkı bir odaklanma sağlar. Bununla birlikte, öğrencilerin katıldıkları çalışmanın gerçekliğini artırmak isteyen herhangi bir Proje tabanlı öğrenme uygulayıcısı, ilham almak için fenomen temelli öğrenmeye başvurabilir (Ross, 2018).

2.4.2.1. Proje Tabanlı Öğrenme ile Fenomen Temelli Öğrenme Projelerinin Ortak Yönleri:

- ❖ Öğrenci merkezlidir, öğrenci aktif öğrenen ve bilgiyi yapılandırandır.
- ❖ Öğretmen otorite değil, rehber konumundadır.
- ❖ Eğitimsel etkinlikler planlanır.
- ❖ Öğrencilere araştırma fırsatı verir.
- ❖ Ürün oluşturulur ve sunulur.
- ❖ Disiplinler arası öğrenme sağlar.
- ❖ Araştırma-inceleme sonuçları yansıtılır.
- ❖ Ortaya çıkarılan ürün farklı yönleri ile değerlendirilebilir.
- ❖ Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir.
- ❖ Önceden belirlenmiş bir sürede tamamlanırlar.
- ❖ Değişimi ve bilginin yapılandırılmasını hedefler.
- ❖ Hem okul içinde hem okul dışında öğrenmeyi mümkün kılar.
- ❖ Bütünseldir.
- ❖ Problem çözme, hipotez üretme, bağımsız düşünebilme yetisi kazandırır.
- ❖ Model oluşturur ve psiko-motor becerileri geliştirir.
- ❖ Yaşam boyu öğrenmeyi destekler.
- ❖ Zekânın farklı boyutlarının kullanımına izin verir.
- ❖ Süreçteki çalışma ve ortaya çıkan ürünle, öğrenci performansını gözlenebilir hale getirir.
- ❖ 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesini amaçlar.

- ❖ Gerçek yaşam problemlerine çözüm bulunmasına odaklıdır.
- ❖ Her senaryo sonunda gerçekçi ve öğrenci tarafından geliştirilmiş bir çözüm ya da ürün ortaya çıkar.
- ❖ Bireysel çalışma ve ekip çalışması vardır.
- ❖ Düşünme, problem çözme, yaratıcılık, bilgiye erişim, işleme, yeniden harmanlama, sorgulama, uzlaşma becerilerini geliştirir.

2.4.2.2. Proje Tabanlı Öğrenme ile Fenomen Temelli Öğrenme Projeleri Arasındaki Farklar:

Proje tabanlı öğrenme ile fenomen temelli öğrenme projeleri arasındaki farklar Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3

Proje tabanlı öğrenme ile fenomen temelli öğrenme projeleri arasındaki farklar

Proje Tabanlı Öğrenme	**Fenomen Temelli Öğrenme**
➢ Problem, senaryo ya da örnek vaka ile başlar. ➢ Proje Tabanlı Öğrenmenin Temel Aşamaları ✓ **1. Aşama:** Başlama - Davetin paylaşımı - Konunun zihin haritasının çıkarılması - Sorular listesi hazırlama ✓ **2. Aşama:** Geliştirme - Saha çalışması için hazırlık - Saha çalışması - Saha çalışması derleme ✓ **3. Aşama:** Sonuçlandırma - Zirve etkinliği - İçselleştirme ➢ Proje Tabanlı Öğrenme Aşamaları (Yukarıdaki her 3 aşama için de geçerlidir): • Tartışma • Saha çalışması • Bilgi işleme, derleme, çerçeveleme • Araştırma, inceleme • Sunu, paylaşım (Sarı, 2012)	➢ Bir çapa fenomeni (görülebilir, hissedilebilir, tadına bakılabilir, ölçülebilir, vb.) tanımlanarak başlar. ➢ Projenin merkezinde bir fenomen vardır. ➢ Fenomen temelli öğrenme projeleri disiplinlerarası diğer öğretmen işbirliğini teşvik eder. ➢ Fenomen temelli öğrenme projelerinin beş boyutu vardır: 1. **Bütünlük:** Geleneksel müfredat entegrasyonundan 360 derecelik bir bakış açısıyla gerçek dünyada bir fenomeni deneyimlemeye doğru hareket. 2. **Özgünlük:** Gerçek dünyada kullanılan yöntemler, araçlar ve malzemeler. 3. **Bağlamsallık:** Öğrenciler bir şeyleri doğal bağlamlarında öğrenirler. 4. **Probleme dayalı sorgulamayı öğrenme:** Öğrenme ve işbirliğine dayalı bilgi oluşturma, öğrencinin kendi sorularına dayanır. 5. **Öğrenme süreci:** Öğrenme, öğrenme görevleri tarafından yönlendirilen ve kolaylaştırılan bir süreçtir. Öğrenme görevleri, öğrencinin algısını ve bilgi toplama sürecini şekillendirir.

2.4.3. Araştırma ve Sorgulamaya Dayalı Öğrenme ile Fenomen Temelli Öğrenme

Araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme, öğrenmeyi "öğretmenin sunduğu bilgilerdir" tanımından çıkartarak, öğrencinin doğrudan katıldığı aktivitelerle araştırma yaparak öğrenmesini sağlamaktır. Araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme, soru sorma, bilgiyi araştırma ve ulaşma, bir olguyla ilgili yeni bir şey bulma yoludur (Yıldırım, 2017).

"Bu yaklaşımda öğrenci problemi tanımlar, çözüm için denenceler (geçici çözüm) üretir, denenceler için veri toplar ve verileri değerlendirerek sonuca ulaşır. Böylece öğrencinin gelecekte karşılaşacağı gerçek yaşam problemlerinin de çözüm yollarını öğreneceği ileri sürülmüştür" (Savaş, 2007, s. 137). Öğrenci merkezli bir stratejidir. Öğrenci etkinliklerine dayalı bir problem sürecidir. Öğrencilerin bilimsel, yaratıcı, problem çözme, eleştirel gibi üst düzey düşünme becerisini kazanmalarını sağlar. Üst düzey hedeflerde kullanılır. İletişim, sorumluluk alma, kaynaklara ulaşma becerisi kazandırır (MEB, 2022, s. 55).

Fenomen temelli öğrenme, öğrenci sorgulama ve problem çözme üzerine kurulu, öğrenci merkezli, çok disiplinli bir öğretim yaklaşımıdır (Valamis, 2020).

Finlandiya'nın fenomen temelli öğrenimi, sorgulama üzerine kurulur ve sürdürülür. Öğrenciler projenin temel sorusunu formüle ettikten sonra, çeşitli bilgi kaynaklarını kullanarak fenomeni araştırmaya başlarlar. Sorgulama sırasında öğrenciler, toplanan kanıtların yeni fikirlere ve hatta daha fazla soruya yol açtığını fark ederler (The Mister Librarian, 2018).

2.4.3.1. Araştırma ve Sorgulamaya Dayalı Öğrenme ile Fenomen Temelli Öğrenmenin Ortak Yönleri

- ✓ Gerçek hayat problemlerini ele alırlar.
- ✓ Sorgulama becerilerini geliştirir.
- ✓ Kuvvetli bir bilme ve ortaya çıkarma isteği doğurur.

2.4.3.2. Araştırma ve Sorgulamaya Dayalı Öğrenme ile Fenomen Temelli Öğrenme Arasındaki Farklar

Araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrene ile fenomen temelli öğrenme arasındaki farklar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme ile fenomen temelli öğrenme arasındaki farklar

Araştırma ve Sorgulamaya Dayalı Öğrenme	Fenomen Temelli Öğrenme
✓ Merak etmeye dayalı probleme dayalı bilgi edinmedir. ✓ Öğrenme bir problem çözme sürecidir. ✓ Bu yaklaşım, bizi bir konudan veya içerikten diğerine geçmek yerine, ele alınan sorunların ne olduğu hakkında konuşmaya yönlendirir. ✓ Temel amacı, araştırma sürecini ve tüm aşamalarını (problem belirleme, açıklamalar oluşturma, yeni bilgi arama) öğrenim topluluğunun üyeleri arasında paylaşmaktır.	✓ Tüm faaliyetin amacı, sadece verilen görevleri yerine getirmek veya notları elde etmek değil, öğrenmenin konusu olan fenomeni anlamak ve açıklamaktır. ✓ Anlama, fenomenleri tarif etmekten değil, anlamlarını ve karşılıklı ilişkilerini açıklamaktan ve gerçekleştirmekten doğar. ✓ Başlangıç noktası, gerçek bir bağlamda bir bütün olarak görülen bütünsel, gerçek dünya fenomenleridir. ✓ Çok disiplinlidir.

2.4.4. Probleme Dayalı Öğrenme, Proje Tabanlı Öğrenme, Araştırma ve Sorgulamaya Dayalı Öğrenme ile Fenomen Temelli Öğrenme Yöntemlerinin Ortak Yönleri

Probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme ile fenomen temelli öğrenme yöntemlerinin ortak yönleri aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

- Öğrenci Merkezli olmaları
- Hem bireysel hem grup çalışması ile yürütülebilmeleri
- Problem, senaryo ya da örnek olay barındırmaları
- Gerçek hayat problemlerini temel almaları

2.5. Fenomen Temelli Öğrenmede Öğretmenin Rolü

Lonka (2019, s. 182), fenomen temelli öğrenme yaklaşımıyla derslere başlamak için güvenli bir atmosfer yaratmanın çok önemli olduğunu belirtmiştir. Herkes her türlü fikri bulmanın yolunda olduğunu düşünmelidir. İncelenecek fenomeni tanımlamak için herkesin katılımına izin verilerek derslerin ilgi çekici hale getirilmesi gerekir. Bu, öğrencilerin beyin fırtınası yaparak önceki bilgi, beceri ve sorularını harekete geçirmeyi gerektirir. Bu noktada hiçbir fikri geri çevirmemek önemlidir.

Fenomen temelli öğrenmede, her gruptan fenomeni mümkün olduğunca keşfetmesi, grup içerisinde tartışması ve neler olduğunu anlamaya çalışması istenir. Gruplar fenomeni araştırırken, öğretmen gruplar arasında hareket etmeli, konuşmaların bilimsel olarak ilerleyip ilerlemediğini belirlemek için konuşmaları izlemelidir. Buradaki amaç, öğrencilerin neler olup bittiğini anlamaktan zevk almaları ve yaratıcı ve yenilikçi olmalarıdır. Grupların izlenmesi, biçimlendirici bir değerlendirme sürecinin bir parçasıdır (Bobrowsky, 2018). Öğretmen, fenomen temelli öğrenme sürecini sağlıklı yürütebilmek adına sınıfta herkesin fikrini özgürce ifade edebildiği güvenli ortamı oluşturmalı, öğrencileri doğru yönlendirmelerle soru sormaya, araştırma yapmaya, grup arkadaşlarıyla işbirliği yapmaya ve bilgisini oluşturup yapılandırmaya hazırlamalı ve bu konuda yetkin bir biçimde rehberlik yapmalıdır.

Soru sorma, düşünmeyi ateşlediği için bir konuyu öğretmek için önce konu hakkında sorular üretmek, hatta ders kitaplarının sorularla hazırlanması önerilmektedir. Öğretmen, sorularıyla konuya ilgi uyandırmalıdır. Çünkü, konu hakkında daha önceden zihinde soru işaretleri taşımayan öğrenci, ancak öğretmenin sorularından soru üreterek düşünmeye başlayabilir. Bu açıdan, öğretmen kendisi bizzat düşünceyi uyarıcı sorular üretmek zorundadır. Sorular, düşünmeyi ateşleyici nitelikte olmalıdır. Yüzeysel sorular, yüzeysel anlamaya yol açar ve öğrencinin düşünmesini engeller (Özden, 2011, s. 153).

Fenomen temelli öğrenme uygulayıcısı olan öğretmenin öğrencileri soru sorma ve fenomeni belirleme aşamalarında doğru yönlendirmeler yapması, öğrencilerin özgürce fikirlerini belirtebilmeleri ve süre içerisinde her yönden gelişebilmeleri için güvenli ortamı oluşturması, grubu destekleme ve doğru yönlendirmeleri yapma, gözlem yapma konularında ve aynı zamanda öğrencilerin bütüncül, özgün düşünebilen ve olayları değerlendirebilen, farklı alanlarla bağlantı kurabilen, araştırma yapmaya ve bu araştırma sonuçlarını paylaşmaya istekli bireyler olarak yetiştirme konusunda istekli ve deneyimli olması gerekir. Öğretmen sınıf içerisinde alışkın olduğu aktif olan tek kişi, lider konumunu bırakıp her bir öğrencinin aktif katılım gösterdiği ortamı hazırlamalı, desteklemeli, sürdürmeli ve değerlendirmelidir. Dolayısıyla fenomen temelli öğrenme uygulayacak öğretmen sürece hazırlıklı ve istekli olmalıdır.

Hızla gelişen teknoloji çağında bilginin sadece kitaplardan ya da öğretmenden elde edilemeyeceği, bilgiye ulaşmanın farklı birçok yolunun olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bununla birlikte eğitimde bilginin nasıl daha kalıcı hale getirilebileceği yönünde yeni yaklaşımlar aranmış, bu durum öğretim programlarına yansıtılmıştır. Bu doğrultuda 2006 yılından itibaren öğrenciyi merkeze alan bir eğitim anlayışı MEB programlarında yer almaya

başlamıştır (Özer ve Onuray Eğilmez, 2022). Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanan MEB müzik dersi öğrenim programı hazırlanırken, programın öğrenci merkezli olması, öğrencilerin etkinlikler boyunca derse aktif katılabilmeleri, öğrenilen her beceri ve bilginin, mutlaka yaşam içerisinde kullanılabilir niteliğe dönüştürülmesi gerektiği göz önünde bulundurulmuştur (MEB, 2006).

Yapılandırmacılık, bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını ifade eder. Her öğrenci öğrenirken, anlamı, bireysel ve sosyal olarak yapılandırır. Esasen öğrenme dediğimiz şey, anlamlandırma ya da anlam yapılandırma sürecidir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı geleneksel eğitim anlayışından radikal bir şekilde ayrılmaktadır. Bu yaklaşımda amaç, kişinin bilgiyi özümsemede aktif rol alarak onu kendi zihinsel şemalarında yerli yerine oturtabilmesidir. Yapılandırmacı teori; dışarıda bir yerde öğrenenden bağımsız bir bilgi olmadığını, sadece öğrenirken kendi kendimize yapılandırdığımız bilginin var olduğunu savunur. Eğer bilginin dışarıda var olan gerçek dünya ile ilgili öğrenmeyi içerdiğine inanırsak, o zaman dünyayı anlamaya çalışır, onu mümkün olan en rasyonel yolla düzenler ve öğretmenler olarak öğrencilere sunarız (Özden, 2011, s. 55-57).

Son yıllarda ülkemizdeki program geliştirme çalışmalarında öğrenme kuramlarıyla birlikte değerler eğitimi ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve doğru davranış kazandırmaya yönelik bir anlayış benimsenmiştir. MEB 2017 İlkokul-Ortaokul Müzik dersi öğretim programı da bu anlayışın ürünü olarak geliştirilmiş ve öğrenme alanı temelli yaklaşım benimsenmiştir (Özer ve Onuray Eğilmez, 2021). Sanat dallarından biri olan müzik, hayatın ayrılmaz bir parçasıdır. İnsan hayatının her döneminde onun bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimine büyük katkı sağlayan önemli bir olgudur. Müziğin bireysel, toplumsal, kültürel ve ekonomik işlevlerinin insan hayatındaki yeri ve öneminin yanı sıra hem bir eğitim aracı hem bir eğitim yöntemi hem de bir eğitim alanı hâline geldiği vurgulanmaktadır (MEB, 2009).

Hem yapılandırmacı yaklaşımla hem de öğrenme alanı temelli yaklaşımla benzerlikler gösteren fenomen temelli öğrenme yaklaşımının Türk eğitim sistemine uygun olduğu görülmektedir.

Fenomen temelli öğrenmenin veya bir projenin başarısı, temel fikrinin derinlemesine anlaşılmasını gerektirir. Her öğretmen fenomen temelli öğrenmenin öğelerini kendi pedagojik stiline göre uyarlayabilir. Gözetim, rehberlik, prosedür kolaylaştırması, dış düzenleme ve farklı okul konularının rolü ile ilgili soruların hepsi duruma göre çözülmelidir. Her durumda, fenomen temelli öğrenmenin rolü ve amaçları, öğretimin hızı ve adımlarının önceden planlandığı öğretmen merkezli etkinliklerden çok farklıdır. Fenomen temelli

öğrenme her zaman öğretmenler arasında da işbirliği çağrısında bulunur (Lonka, 2019, s. 183).

Fenomen temelli öğrenmenin öğretmen işbirliğini teşvik ettiği çalışmalar mevcuttur. Finlandiya'daki Espoonlahti Okulu'nda, farklı disiplinlerden öğretmenler disiplinler arası fenomen projeleri geliştirmek ve uygulamak için ekip oluşturmuşlardır. Örneğin, sanat ve fizik dersleri, fotoğraf çekerken aydınlatmanın nasıl kullanılacağını öğrenmek için işbirliği yapmışlardır. Biyoloji ve aşçılık dersleri, özel deniz ürünleri yemekleri hazırlamadan önce deniz yaşamı hakkında bilgi edinmek için projeler üzerinde işbirliği yapmıştır (Sahlberg, 2015).

Fenomen temelli öğrenme sürecinde öğretmen grubu desteklemeli, dolaylı olarak yönlendirmeli, gözlem yapmalı ve süreci yönetmelidir. Öğretmenin yeterli iskele sağlaması ve öğrenme sürecinin amaçlarına dikkat etmesi gerekir. Hedefler öğrencilerle birlikte belirlenmesine rağmen, öğretmenin önemi azalmaz, rolü daha kolaylaştıran bir rol haline gelir. Konu öğretiminin önemi de ortadan kalkmaz. Öğrencilerin hala birçok konuyu öğrenmesi ve hatırlaması gerekir, ancak anlamlı bir bağlama koymak uzun süreli hatırlamaya yardımcı olur. Öğretmen yapıcı etkileşimi ve derinleşen ilgiyi desteklemek için çok iyi sosyal ve duygusal becerilere sahip olmalıdır. Öğretmenin görevi, fenomen, konular, grup süreci ve projenin duygusal zorlukları hakkında yeni anlayışlar yaratmaya yardımcı olmak için cesaret verici ve güvenli bir atmosfer yaratmak ve "bilimsel bir ebe" olarak hareket etmektir (Lonka, 2019, s. 183-187).

2.6. Yapılandırmacılık

Fenomen temelli öğrenme yapı itibariyle yapılandırmacılık kuramı içine yerleşebilmektedir. MEB müfredatına da temel oluşturan yapılandırmacılıkla, fenomen temelli öğrenme ile müzik dersleri kurama uygun olarak işlenebilmektedir.

Yapılandırmacılık öğrenmenin nasıl oluştuğuna ilişkin bir kuramdır ve bireyin kavramları yaşantıları yoluyla oluşturduğu ve bu yolla bu kavramları yansıttığı ilkesine dayanır. Birey yeni bir kavramla karşılaştığında, bu kavramı önceki yaşantılarıyla karşılaştırır, bunun sonucunda var olan yapısı değişebilir veya önemsiz bulunarak reddedilebilir. Her durumda bilgi birey tarafından aktif olarak oluşturulur. Birey bunu yapmak için sorular sorar, keşifler yapar ve bildiklerini test eder (Savaş, 2018, s. 433-434) Yapılandırmacı öğretim yaklaşımının öğretimsel karakterleri incelendiğinde, bu yaklaşımın, özel olarak "Probleme dayalı öğretim", "Aktif öğrenme prensiplerine dayalı öğretim" ve "İşbirliğine dayalı öğretim" stratejileri ile çok yakın ilişkide bulunduğu söylenebilir (Çetin ve Günay, 2007). Fenomen temelli öğrenme de öğrencilerin soru sormasını, keşif yapmasını

ve öğrenirken bilgiyi kendilerinin yapılandırmasını sağlar. Fenomene yönelik sorular soran öğrenciler, bilgiyi keşfeder ve işler.

Yapılandırmacı teori, eğitimcilerin dikkatlerini öğretilenlerden alıp, yapıyı açıklamak için kendi modellerini oluşturma sürecindeki öğrencilere vermesini vurgular. Özden (2011, s. 57-58), yapılandırmacı öğrenmenin temel özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğretme değil, öğrenme ön plandadır.
- Öğrencinin özerkliği ve girişimciliği cesaretlendirilir.
- Öğrencide öğrenme istek ve amacı yaratmak önemlidir.
- Öğrenci bilgiyi sorgulamalıdır.
- Öğrenmede yaşantı önemli yer tutar.
- Öğrencinin doğal merakı desteklenmelidir.
- Öğrenme öğrencinin zihinsel modeli üzerine kurulur.
- Öğretmen öğrencinin sadece ne öğrendiği ile değil, nasıl öğrendiği ile de ilgilenmelidir.
- Öğrenmenin içinde oluştuğu bağlam önemlidir.
- Öğrencilere, kendi deneyimlerinden öğrenme fırsatı sunulmalıdır.
- Öğrenmede tahmin etme, yaratma ve analiz önemli yer tutar.
- Öğrencinin inanç ve tutumları onun öğrenmesini etkiler.

Bu özelliklere bakıldığında fenomen temelli öğrenme ile yapılandırmacılık kuramının ne kadar örtüştüğü görülmektedir. Fenomen temelli öğrenmenin beş boyutu içerisinde bu maddelerle çokça benzerlikler bulunmaktadır. Öğrenmenin bütünsel şekilde gerçekleştirilmesi, anlamlı bağlamlar oluşturulması, öğrenmenin öğrencinin doğal merakını beslemesi, sorular sormaya yönlendirip cevapları birlikte keşfetmesini sağlaması, öğrenmenin özgün bir süreç olması, öğrenme sürecinde yaratmanın ve analizin bulunması ortak noktalarından bazılarıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımda bilginin nasıl oluşturulduğu konusunda birbirini destekleyen iki temel görüş vardır:

1) Bilişsel Yapılandırmacılık: Bilişsel yapılandırmacılar, bilginin nasıl oluşturulduğunu açıklamada Piaget'in teorisini kullanırlar. Öğrenme Piaget'in öne sürdüğü; özümleme, duyma ve denge kavramları ile açıklanır. Bilişsel yapılandırmacı yaklaşımda, referans noktası kişinin o ana kadar sahip olduğu bilgiler ve bu bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapıdır. Bu bilişsel yapı dengededir. Kişi, yeni bilgiyi bu bilişsel yapısını kullanarak anlamlandırır.

2) Sosyal Yapılandırmacılık: Sosyal yapılandırmacılar öğrenmeyi açıklamada, öğrenmede kültürün ve dilin önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulayan Vygotsky'nin görüşlerini kullanır. Vygotsky öğrenmenin Piaget'nin öne sürdüğü gibi kişinin sadece kendi başına gerçekleştirdiği bir süreç olmadığını, öğrenmede dilin ve sosyal etkileşimin de önemli yer tuttuğunu öne sürmüştür (Özden, 2011, s. 58-59).

Yapılandırmacılık ilerlemeci eğitim felsefesinin bir yansımasıdır. Yapılandırmacılık kuramında öğretmen; öğrenme sürecini kolaylaştırıcı, öğrencilerin öğrenmeleri hakkında geri bildirim veren, özgün öğrenme ortamları sağlayarak öğrenmelerin gerçekleşmesine rehberlik eden kişi olarak tanımlanmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme etkinlikleri; bütünleştirilmiş program, özgün değerlendirme, yapılandırılmış buluş olarak sıralanmaktadır (Savaş, 2018, s. 435).

Yapılandırmacı öğrenme etkinlikleri gibi, yapılandırmacı öğrenme ilkeleri de fenomen temelli öğrenme yaklaşımıyla benzerlikler barındırır. Yapılandırmacı öğrenme ilkeleri şunlardır (Özden, 2011, s. 62-63).

1. Öğrenme aktif bir süreçtir.
2. İnsanlar öğrenirken, öğrenmeyi öğrenir.
3. Anlam oluşturmanın en önemli eylemi zihinseldir.
4. Öğrenme ve dil iç içedir.
5. Öğrenme sosyal bir etkinliktir.
6. Öğrenme bağlamsaldır.
7. Öğrenmek için bilgiye ihtiyaç duyarız.
8. Öğrenme zaman alır.

Yapılandırmacı öğrenmede motivasyon anahtar öğedir (Özden, 2011, s. 63).

2.7. Motivasyon ile İlgili Kavramlar

Etimolojik olarak motivasyon (motivasyon), İngilizce "motive" ve Latince "movere" sözcüklerinden gelmektedir. Her iki sözcük de hareket etmek, eylemde bulunmak anlamındadır. Buna göre güdülenme organizmayı davranışa iten, bu davranışların düzenlilik ve sürekliliğini belirleyen, davranışa yön ve amaç veren çeşitli iç ve dış etkenler ile bunların işleyişini sağlayan mekanizmalar olarak tanımlanabilir (Aydın, 2000, s. 144). Psikolojide güdülenme, güdü; insanların ve canlıların yaşamları ve hayatlarını devam ettirebilmeleri için, içten gelen ve onları harekete sevk eden fizyolojik, psikolojik ve sosyal kuvvetlerdir (Kemertaş, 2017, s. 34).

Güdü, tanım itibariyle organizmayı eyleme iten ve eylemi yönlendiren içsel uyarım durumudur. Başka bir deyişle, kişinin enerjisini belli bir hedefe yönlendiren davranışları için

gösterilen bilinçli veya bilinçsiz gerekçelerdir. Bu gerekçeler tipik olarak duygular, beklentiler arzular veya kaygılardır (Budak, 2017, s. 335).

Motivasyon (güdülenme) ise en genel anlamıyla, organizmayı beli bir nesneye veya duruma ulaşma yönünde eyleme sürükleyen itici güç (itki, arzu, dürtü vb. teşvik); ruhsal veya fiziksel etkinliği başlatan, sürdüren ve yönlendiren süreçtir. Bazı otoriteler motivasyonu organizmayı eyleme güdüleyen ve eylem için gerekli enerjiyi sağlayan genel bir enerji kaynağı olarak değerlendirmektedir. Bu yaklaşıma göre gerçekleşen belli bir davranış, bu genel itkinin söz konusu duruma olan bir dışavurumundan başka bir şey değildir. Ancak otoritelerin çoğu motivasyonun belli itkilere veya ihtiyaçlara özgü olduğunu ve ancak bu temelde anlaşılabileceğini savunmaktadır. Günümüzde öğrenme teorilerinin temelini oluşturan (öğrenmede belirleyici bir etken olarak değerlendirilen) motivasyon, uyarılma, dikkat, kaygı, geri denetim, pekiştirme gibi süreçlerle ilişkilendirilir (Budak, 2017, s. 501).

Bir diğer tanımda Bakırcıoğlu (2006, s. 117), motivasyon yani güdülenmeyi, kişinin eylemin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç ve dış dürtücünün etkisiyle eyleme geçmesi; canlıda eyleme ya da öğrenmeye geçme istemi olarak tanımlamıştır.

Güdü ve güdülenme kavramları psikolojinin keşfetmiş olduğu en önemli kavramlardandır. İnsanların ve hayvanların davranışlarının temelinde güdüler yatar. Nerede olunursa olunsun ve ne yapılırsa yapılsın, her davranış altında bir güdü veya güdüler zincirinin yattığı unutulmamalıdır (Cüceloğlu, 1999, s. 230). Güdülenme herkes için önemli bir konudur. Hangi işi yaparsak yapalım güdülenme gereksinimi duyarız. (Sağlam, 2007, s. 61).

Hepimiz yaşamışızdır ki ihtiyacımıza cevap verecek bir şeye karşı güdülenmemiz ve ilgi duymamız durumunda, koşullar ne olursa olsun o işi en kısa zamanda ve en iyi bir biçimde yaparız. Bu durum bize, bir işi, bir dersi isteyerek yapmak için o çocuğun güdülenmesi, motivasyonunun sağlanması (hazır olması) ve o işe karşı ilgi duymasının gerekli olduğunu gösterir. Bir işin yapılması, bir dersin kolayca öğrenilmesi, içimizden kuvvetlice güdülendiğimiz (itildiğimiz, motivlendiğimiz) ve ilgi duyduğumuz sürece sağlam ve çabuk olur (Kemertaş, 2017, s. 34). Okulda öğrencinin daha çok çalışma isteği duyması kişinin motivasyonuyla yakından ilgilidir. (Kan, 2017, s. 168).

Sanatın en önemli dallarından biri olan müzikte kuşkusuz motivasyonun çok önemli bir yeri vardır (Sungurtekin, 2010). Motivasyon yani güdülenme bir şey yapmak için harekete geçmek demektir. Motivasyon, okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını ve eğitim ortamlarında istenilen amaca ulaşmada hızı belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir. Öğrenciler genelde ilgi duydukları konuları daha kısa sürede

öğrenirler. Güdülenme öğrenme için gerekli ön şartlardan biri olmaktadır. Öğrenciler, motive olduğu ölçüde başarılı olmaktadır. Güdülenme ile başarı arasında pozitif bir ilişki vardır (Akbaba, 2006). Öğrenme-öğretme sürecini; öğrencilerin güdülerinin doyurulması yönünde ve motivasyonlarının arttırılması yönünde düzenleyebildiğimiz ölçüde, öğrenciler de etkin ve başarılı olacaklardır. (Kemertaş, 2017, s. 34).

Öğrencinin motivasyonunu yükseltmek için (Kemertaş, 2017, s. 35);

- Öğrencinin kendine güven duygusunu geliştirmek,
- Öğrencinin sahip olduğu motiflerden hareket etmek,
- Öğrenmeyi öğrenci için anlamlı ve değerli kılmak,
- Sınıfta öğrenme için, zevk verici bir ortam hazırlamak,
- Öğrencileri ideallerinden ve tutkularından yararlanmak,
- Gerektiğinde pekiştirme ilkesini kullanmak,
- Öğrencinin kendisine olan saygısını ve onur duygusunu geliştirmek büyük yararlar sağlar.

Farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak ders işleme tarzında ders planı hazırlarken motivasyonu ilk aşama olarak ele alan Özden (2011, s. 220), öğrenciyi derse hazır hale getirmenin amaçlandığı bu aşamada anahtar kavram olarak motivasyonu belirtir. Motivasyonun sağlanmasında da öğrencinin derse katılım ve anlatılan konuları hissetmesi çok önemlidir. Bu aşamada öğretmenin yapacağı en önemli şey konunun "Niçin"ini açıklamaktır. Konulara giriş, öğrenciye tablonun tamamını göstererek yapıldığında, öğrencinin ilgisini çekmek daha kolay olmaktadır. Motivasyonu sağlamanın ikinci yolu, öğrencilerin konu hakkındaki ön bilgilerini harekete geçirmektir. Motive olmak ve motivasyonu sağlamak, günümüzde iş hayatı başta olmak üzere, eğitim alanı, kişisel gelişim konularında oldukça önemli bir yere sahiptir (Kan, 2017, s. 165).

Motivasyon sağlamada şunlar da büyük önem taşır:

- Sözel ödül kullanmak.
- Öğrencilerde merak uyandırmak.
- Heveslendirmek.
- Örneklerde bilinen materyal kullanmak.
- Taklit ve oyunlara yer vermek.
- Grupla çalışmalara yer vermek.
- Öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkiyi geliştirmek (Kemertaş, 2017, s. 34).

Motivasyon kavramı insan organizmasını davranışa iten, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini tayin eden, davranışlara belirli bir yön veren ve devamını sağlayan çeşitli iç

ve dış sebepleri ve bunların işleyiş mekanizmalarını içermektedir. Davranışların yapılışındaki canlılık, sarf edilen enerji, değişmeye, dağılmaya karşı olan direnç, devam süreleri vs. bize bu davranışların motive edildiklerini gösterir (Akbaba, 2006). Okulda öğrenilen temel bilgi, beceri ve duyuşsal özelliklerin kalıcılığı isteniyorsa; temele inilmesi, yani öğrencilerin güdülerine inilmesi, güdülerine dayanması gereklidir. Dersler, öğrencilerin düşünce ve duygularını anlatmaya olanak verecek tarzda işlenmelidir. Her birey, düşüncelerini, duygularını anlatmak, kendisini tanıtmak güdüsünün etkisi altındadır. Bunlar doyurulduğu sürece okul, gerçek eğitim ve öğretim yapıyor demektir (Kemertaş, 2017, s. 34).

Motivasyon, öğrenme ve performansı en azından dört yolla etkiler (Özevin, 2008):

- Bireyin enerjisini ve çalışma seviyesini yükseltir.
- Bireyi belirli hedeflere yönlendirir.
- Bireyi belirli faaliyetlere başlamaya yönlendirir ve bu faaliyetlerde devam eder.
- Çalışan bireyin öğrenme stratejilerini ve bilişsel sürecini etkiler.

Öğrenme motivasyonu, öğrenen bireyin, öğrenme etkinliklerini anlamlı ve değerli bulması, bunlardan fayda sağlaması olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme motivasyonunu etkileyen içsel ve dışsal etkenler vardır. İçsel etkenler, daha çok öğrenmeye ve başarmaya karşı olan tutumlarımız, ilgilerimiz, dikkat düzeyimiz ve kişilik özelliklerimiz gibi duygusal, sosyal ve fiziksel durumunuz ile ilgilidir. Hem ebeveynler hem de öğretmenler, sürekli olarak, öğrencilerin iyi akademik performanslarını sağlamak için yeni stratejiler geliştirmek zorundadır. Muhtemelen problemin bir kısmı, öğrencileri gerçekten neyin motive ettiğini anlama eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Motivasyon, genellikle, belli bir davranışı neyin uyardığına ve neyin devam ettirdiğine göre anlaşılır (Akbaba, 2006).

Weiner'e göre motivasyonun başlıca göstergeleri şu şekilde belirtilmektedir:

1) Seçme: Bireyin ne yapmakta olduğu (neyi seçtiği).
2) Beklememe: Fırsat verilince bireyin o davranışı seçmeden önceki bekleme süresi, tereddüt etmeden seçim yapması.
3) Yoğunluk: Bireyin o davranış üzerinde ne kadar sıkı çalışıyor olduğu.
4) Kararlılık/Azim: O etkinlikte geçirilen sürenin uzunluğu.
5) Duygu: O etkinlikten önce ve sonra hissedilenler (Açıkgöz, 1998, s. 184).

Maslow insanların çok sayıda ve çeşitli ihtiyaçlar tarafından motive edildiğini ve bu ihtiyaçların hiyerarşik bir düzen içinde var olduğunu ileri sürer (Kan, 2017, s. 170). "Çeşitli motivasyon kaynaklarından söz edilmektedir. Bunlar, içsel faktörler, dışsal faktörler ve kontrol edilebilirlik faktörü, kontrol edilemezlik faktörü, durağanlık faktörü, değişkenlik

faktörü olarak sıralanmaktadır" (Şişman, 2006, s.93). Bu faktörlerden içsel motivasyon, bireyin herhangi bir zorlayıcı neden olmaksızın bir işi yapmayı istemesidir. (Sağlam, 2007, s. 17). İçsel motivasyon, insanların bir aktiviteyi ilginç buldukları ve aktivitenin kendisinden kendiliğinden doyum elde ettikleri için yapmasını içerir. Buna karşılık dışsal motivasyon, aktivite ile somut veya sözlü ödüller gibi bazı ayrılabilir sonuçlar arasında bir araçsallık gerektirir, bu nedenle memnuniyet, aktivitenin kendisinden değil, aktivitenin yol açtığı dışsal sonuçlardan gelir (Gagne ve Deci, 2005).

Dışsal motivasyon, etkinliğin kendisi ile ilgili değildir. Dıştan güdülenmede sadece ne kazanılacağına dikkat edilir. Dışsal motivasyon dışardan verilen pekiştireçlerin etkisi sonucu ortaya çıkar. Bir öğrencinin öğretmeninin tepkisiyle karşılaşmaması için ya da öğretmeninin övgü ve beğenisini kazanması için ders çalışması, verilen görevi yerine getirmesi buna örnek olabilir. İçsel motivasyon ise, bireyin içsel ihtiyaçlara karşı geliştirdiği tepkilerdir. Yeterli olma, bilme, anlama ihtiyacı buna örnek verilebilir. İçsel motivasyon, bireyin kendi isteği ile hareket edip çalışmasıdır. İçsel motive olan öğrenci, çalışmanın ve öğrenmenin harcanan çabaya değdiğini düşündüğünden dolayı çalışır (Akbaba, 2006). Birisine bir işi zorla yaptırabilirsiniz ama o kişiyi bu işi yapmak istemeye kesinlikle zorlayamazsınız. İstemek için gereken arzu kişinin kendi içinde gelir. Motivasyon içten güç ve zevk almanızı sağlayan ve içten gelen en büyük güçtür (Kan, 2017, s.121).

Karşılıklı güvene, sevgiye, anlayışa ve işbirliğine dayalı olarak oluşturulan dostça bir ortamda öğrencilerin duyguları da olumlu olacak ve öğrenme güdüleri artacaktır (Sungurtekin, 2010).

2.8. İlgi Kavramı

Motivasyonun gelişmesinde ilginin önemli olduğu belirtilmektedir. İlgi; bir kimsenin bir etkinliğe, kişiye ya da nesneye karşı, kısıtlayıcı koşullar altında bile oldukça uzun süren bağlanma isteği ya da eğilimi; alaka olarak ifade edilir. Başka bir ifadeyle ilgi, seçme söz konusu olduğu zaman bir kimsenin benimsediği, üstün tuttuğu durum, düşünce ya da tutumdur (Bakırcıoğlu, 2006, s. 129).

İlgi, bireylerin öğrenme ve öğrenmeye ilişkin eğilimlerini anlama ve yönlendirmede büyük öneme sahip bir motivasyon türü olarak görülmektedir. Bu bakımdan ilginin nasıl oluştuğu, bireylerin öğrenmeleri ve ilgileri arasındaki ilişkiyi etkileyen değişkenlerin neler olduğu dikkate değer bir araştırma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Meşe, Özer, Dindar ve Odabaşı, 2014). İlgi, bir konu ya da nesneye daha dikkatli olmayı sağlamakta, bilgilerin zihinde düzenlenmesi ve hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır. Bu açıdan öğrenme sürecinde çok önemli olmaktadır (Güneş, 2017). Kişi eline geçen parayı kitap satın almaya yatırırsa bu

kişinin akademik çalışmaya veya sözel alanlara ilgisi olduğu söylenebilir. Her ilgi duyduğumuz şeyle uğraşıp onunla ilgili bir işte başarılı olamayabiliriz ama bir işte başarılı olanlar o işe ilgi duyan kişiler arasından çıkar. İlgi, motivasyon ve benlik kavramlarıyla da bağlantılıdır. Öğrencinin kendisini nasıl gördüğü ve değerlerinin de öğretmenler ve ilgililer tarafından bilinmesi gerekebilir. Öğrencinin nelere önem verdiği, nelere önem vermediği öğretmenlerin öğrenciyi güdülemede işlerini kolaylaştırabilir (MEB, 2022, s. 148-149).

İlgi ve ilginin eğitimdeki yerine ilişkin çalışmalar eskilere dayanmaktadır. Dewey (1913), bir duruma ilişkin ilgiyi o duruma ilişkin çabanın takip edeceğini belirterek, ilgi ve ilginin öğrenmeye olan etkisine dikkat çekmiştir (akt. Meşe ve diğerleri, 2014). İlgi bir motivasyon değişkeni olarak ele alındığında ise belirli bir konu içeriğiyle etkileşimi (örneğin, yazma, müzik, matematik, beden eğitimi vb.) ifade etmektedir (Lipstein ve Renninger, 2006). Öğrenciler, herhangi bir konuya ilgi duyduklarında o konuya yönelik dikkatlerini toplarlar, o konuda çalışmaya ilişkin amaçlar belirleyerek öğrenmeye ilişkin çeşitli stratejiler geliştirirler (Hidi ve Renninger, 2006). Verilen tanımlara bakıldığında ilginin farklı değişkenlerin etkisinde oluşan ve farklı süreçleri takip ederek gelişen bir motivasyon durumu olduğunu söylemek mümkündür. Bu değişkenleri ve süreçleri ayrıntılı olarak inceleyen çalışmalara alanyazında rastlanmaktadır. Genel olarak ilgi durumsal ve bireysel ilgi olmak üzere iki ana başlık altında incelenmektedir. Bireysel ilgi ve içsel motivasyonlar birbirleriyle karıştırılabilen kavramlardır (Meşe ve diğerleri, 2014). Bireysel ilgi ve içsel motivasyon sürekli, odaklanmış ve zevk alarak etkileşimde bulunma gibi aynı çıktıları olan kavramlar gibi gözükse de bireysel ilgi, belli bir birey ve belli bir konu arasındaki ilişkiyi tanımlarken, içsel motivasyon bireyin çeşitli konulara ilişkin anlık ve zaman içerisindeki yaklaşımını ifade etmektedir (Renninger ve Hidi, 2002). Başka bir deyişle içsel motivasyon bireyin farklı konu alanlarına ilişkin genel motivasyonel yaklaşımı iken; bireysel ilgi bir konu ile birey arasındaki etkileşimle sınırlı kalmaktadır. Bireysel ilgi kendi içerisinde iki aşamadan oluşur. İlk aşama gelişen bireysel ilgi (az gelişmiş) ve ikinci aşama gelişmiş bireysel ilgidir (Hidi ve Renninger, 2006). Durumsal ilgi ise öğrencinin sınıf içi ortamına ilişkin genel algısı ve sınıf içi ortamıyla olan etkileşimi olarak tanımlanmaktadır (Linnenbrink-Garcia ve diğerleri, 2010).

İlgi, öğrenmeye enerji veren, akademik ve kariyer gidişatına rehberlik eden ve akademik başarı için gerekli olan güçlü bir motivasyon sürecidir. İlgi, hem belirli bir nesneye veya konuya yönelik psikolojik bir dikkat ve duygu durumudur hem de zaman içinde yeniden bağlanmaya yönelik kalıcı bir yatkınlıktır (Harackiewicz, Smith ve Priniski, 2016).

Bireyin öğrenmesine güdülenmişlik düzeyi önemli bir etkendir. Öğrencinin öğrenme sonucunda neyi elde edeceğini ve elde edeceklerini yaşamda nasıl kullanabileceğini bilmesi ve bunun kendisi için anlamlı olup olmaması, yani öğrenme konusuna yönelik ilgi ve tutumu onun öğrenmesini etkiler. Öğrenme sonunda verilecek ödül ve ceza da birer güdü kaynağı olarak öğretmeye etki eder. Güdülenmişlik düzeyini arttırmada ödüllendirmenin cezalandırmaya göre daha etkili olduğu artık geniş kesimlerce kabul edilmektedir (Aşılıoğlu, 2007, s. 17).

Yapılan çalışmalarda bireylerin ilgisini ölçmek amacıyla ilgi envanterleri kullanılmaktadır. İlgi envanteri, kişinin sevdiği, ilgi duyduğu ve sevmediği, hoşlanmadığı nesne ve etkinlikleri tanımak için uygulanan; çoğunlukla da akademik ve mesleksel eğilimlerini saptamaya yarayan dökümlerdir. Bunlar arasında ilgi testleri de bulunur. Bir kişinin gerçek ilgileriyle yetenekleri arasında koşutluk saptandığında, ona yol göstermek kolaylaşmaktadır. Örneğin, öğrencinin yetenekleriyle desteklenen ilgilerini bilen öğretmen, ders etkinliklerini bu ilgiler doğrultusunda düzenleyebilir (Bakırcıoğlu, 2006, s. 130).

Öğrenmenin sağlanmasına hizmet eden keşif davranışının öncülü olan ilginin sağlanması ve okula yönelik iyi yapılanmış bireysel ilgilerin oluşmasında öğretmenlerin ve öğretimin planlayıcılarının belirleyici bir rolü vardır. Bu rol destekleyici ve kolaylaştırıcı olduğu ölçüde, öğrenmenin doğala yakın bir kendiliğindenliğinin okulda sağlanması olanaklı olabilir (İnan Kaya, 2016). Özden (2011, s. 222-223), ders planı hazırlanırken bilgiyi kullanmanın son basamağında öğrencilere ilgi ve yetenekleri doğrultusunda araştırma ve bireysel projeler üzerinde çalışma olana sunmaktan bahseder. Bunun avantajı olarak, motivasyonu artırdığı, düşünsel becerileri öğrenme ve uygulama olanağı sağladığını belirtir. Bireysel çalışma yaparak, öğrenci ilgi ve yeteneklerini dener ve bunlardan bazılarında derinlemesine çalışma yaparak gerçekten sevdiği bir alan olup olmadığını görmüş olur.

2.9. Benlik Kavramı

Benlik, William James'in ilk açıklamaları ile yaklaşık son yüz yıldır üzerinde en çok tartışmanın yürütüldüğü psikoloji kavramlarından biridir. Bu kavram, 'gelişimi, tek veya çok boyutluluğu, ilişkisi kurulan diğer kavram ve alanlar' gibi birçok yönden inceleme konusu olmuştur. Psikolojide benlik konusuna ilişkin ilk açıklamalar psikolog William James'e aittir (Özen ve Gülaçtı, 2010). James (1963)'e göre; benlik en geniş anlamıyla, kişinin kendisinin ne olduğunu söyleyebileceği her şeyin toplamıdır. Çok geniş tanımı olan bir kavram olmakla birlikte en genel anlamıyla, benlik (self) kişinin kendini başka herkesten ve her şeyden ayrı, eşsiz bir bütünlük olarak hissetmesi, bunun bilincinde olması ve bu şekilde bilincinde olunan tümel varlık şeklinde tanımlanmaktadır (Budak, 2017, s. 119).

Benlik tasarımı bireyin kendisi hakkında geliştirmiş olduğu kavramların bir ifadesi olarak, kişiliğin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Bireyin okul yaşamı, hayattaki başarısı, ruh sağlığı ve çevresine uyum biçimi ile benlik tasarımı arasında sıkı bir ilişki vardır. (Can, 1990, s. V). Benlik, birinin varlığının çekirdeğindeki bir şey olarak düşünülebilir. Bazen birisinin kimliğinin özü olarak da ifade edilir. (Hood, 2014, s. 139).

Bireyin toplumla ve çevresiyle olan ilişkilerinin şekillenmesinde onlarla kurduğu etkileşimin birey üzerindeki etkisi kadar bireyin kendine ilişkin görüşleri de önemli rol oynamaktadır. Bireyin kendine ilişkin görüşleri benlik algısı kavramı ile nitelendirilmekte ve bu kavramı açıklarken psikolojik, sosyolojik ve fizyolojik etkenlerin karşılıklı etkileşimi merkeze alınmaktadır (Zembat, Koçyiğit, Yavuz ve Tunçeli, 2018). Felsefede olduğu kadar psikolojide de ağırlıklı bir yer tutan benlik kavramı, felsefi yönelime bağlı olarak tanımı değişse de, hepsindeki ortak öge, kendi varlığının bilincinde olma ve iradi eylem yetisidir. Benlik, insanda doğuştan geldiğine ve kendini gerçekleştirmeye, kusursuzluğa, mükemmelliğe vb. ulaşma yönünde insanı güdülediğine inanılan temel, evrensel potansiyeldir. Başka bir tanıma göre benlik, kişinin kendine ilişkin algılarını, düşüncelerini, duygularını sentezleyen, bütünleştiren yapı, sosyal etkileşimle şekillenen kendine ilişkin imajı, yani kişiliktir. Bu, daha çok sosyal bir benlik tanımıdır (Budak, 2017, s. 119).

Aydın (1996) benlik kavramını, şahsın kendisine bakış açısı, kendisini zihninde temsil ediş biçimi şeklinde tanımlamaktadır. Ayrıca, benlik kavramı şahsın kendisi ile ilgili algılamalarının, kişisel atıflarının (yüklemelerinin), geçmiş yaşantılarının, gelecekle ilgili hedeflerinin, sosyal rollerinin onun zihninde temsil edilişi ve zihinde kavramsal ben olarak odaklaşmasıdır. Benlik kavramı, kişinin kendisiyle ilgili genel kanaati ve bakış açısı olarak tanımlanır. Başka bir tanıma göre de benlik kavramı (Akın, 2013, s. 188), genellikle kişinin kendini algılama biçimi olarak ifade edilmektedir. Benlik kavramı gelişigüzel oluşmayan, seçici, araştırıcı ve yaratıcı bir süreçtir. Benlik kavramı kişinin özel yeteneklerini, başarılarını, tercihlerini, değerlerini ve hedeflerini yansıtmaktadır.

Alanyazında benlik kavramına ilişkin pek çok tanım yer almaktadır. Rosenberg (1986), benlik kavramını, bireyin bir nesne olarak kendisine yüklediği duygu ve düşüncelerin bütünü olarak tanımlarken, Burn'a (1982) göre ise benlik kavramı, kendiniz hakkındaki değerlendirmeleriniz ve inançlarınızın tamamının birleşimidir. Tanımlar incelendiğinde, benlik kavramı kısaca, bireyin kendilik sistemi olarak ifade edilebilir. Bireyin kendisiyle ilgili olarak bildiği yetenekleri, yaşam sürecinde büründüğü kimliği, kendisiyle ilgili fikir ve düşünceleri, hayata ilişkin olarak belirlediği değerleri, diğer bireylere karşı olan sınırların,

beslediği duygu ve tutumların tümü benlik (öz) kavramının birer parçasıdır (akt. Yandı ve Köse, 2013).

Benlik gelişimi bireyin kendisini değerli bir insan olarak hissetmesini, kapasitesine güvenmesini ve farklılıklarına değer vermesini sağlar. Benlik gelişiminin sonul hedefi kendini gerçekleştiren insandır. Kendini gerçekleştiren insan, kendini ve başkalarını olduğu gibi kabul eder. Özerktir, yaratıcıdır ve yaşamdan zevk alır (Özden, 2011, s. 28). Benlik ile ilgili alanları belirlemek çok önemlidir; çünkü bireyler bu alanlarda davranışları konusunda çok dikkatlidir, kendilerini sorumlu hisseder ve onu düzenlemek için girişimlerde bulunur. (Akın, 2013, s. 188)

Benlik, bireyin kendini nasıl gördüğüdür. Birey kendisini yüzlerce sıfatla değerlendirebilir. Bireyin kendine ilişkin bu değerlendirmelerinin bir kısmı olumlu, bir kısmı olumsuz olabilir. Örneğin bir öğrenci kendisini derslerinde başarılı, zeki biri olarak görürken; diğer yandan kendisini düzensiz veya insan ilişkilerinde başarısız olarak tanımlayabilir. Burada beklenen her bireyin kendisini çeşitli yönleriyle daha çok olumlu olarak algılamasıdır. Buna olumlu benlik algısı da denmektedir. Öğrencinin benlik algısının olumlu veya olumsuz olduğunun bilinmesi önemlidir (Yıldırım, 2010, s. 155).

Kişinin kendine ilişkin algıları, tutumları ve duyguları olarak düşünülen benlik kavramı çok boyutlu bir kavramdır (Marshall, 1989; Wall,1986).

Benlik kavramının dört boyutu vardır:

1. Akademik,
2. Sosyal,
3. Duygusal,
4. Bedensel.

Akademik boyut, zihinsel etkinliklerle ilgilidir. Zihinsel gelişim kişinin kendisine inanmasında ve güvenmesinde önemli role sahiptir. Benlik gelişimindeki sosyal boyut, kişinin diğer insanlarla ve gruplarla ilişkisi ile ilgilidir. Girişkenlik, sağlıklı ilişkiler başlatmak ve yürütmek, iletişim becerileri ve etkileşim sosyal boyut ile ilgilidir. Benlik kavramının gelişmesindeki duygusal boyut ise duygusal zekayla ilgili beş özellikle alakalıdır. Bunlar: Öz bilinç; duyguları idare edebilmek; kendini harekete geçirmek; empati; ilişkilerini yürütebilmektir. Benlik gelişimindeki bedensel boyutun iki yanı vardır. Birincisi fiziksel olarak güzel ve yakışıklı hissetmekle ilgilidir. İkincisi ise psikomotor yetenekler yani bir takım fiziksel yeteneklerle ilgilidir. Sağlıklı bir benlik kavramının gelişmesi için bu dört boyutun birlikte düşünülmesi gerekir. Bunlardan biri veya birkaçı ihmal edildiğinde benlik gelişimi olumsuz etkilenecektir (Özden, 2011, s. 29-30).

Benlik kavramı, doğuştan gelen bir özellik değildir. Sosyal ve fiziksel çevre içerisinde zamanla oluşmaktadır. İlk ve orta çocuklukta okul, arkadaş grupları ve ebeveynler çocukların benlik kavramı ve benlik saygısının yükselmesinde önemli katkılar sağlamaktadır (Frisby ve Tucker, 1993). Benzer şekilde başarı ile benlik algısı arasındaki bağlantıyı ortaya koyan çeşitli alanlarda yapılmış araştırmalar (Kenç ve Oktay, 2002; Korkmaz ve Kaptan, 2002; Şenol Özyiğit, 2011) da başarı ile benlik kavramı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

2.10. Türkiye'deki Liselerde Müzik Eğitiminin Yapısı

Eğitim sistemimiz yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. MEB tarafından öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan sekiz anahtar yetkinlik belirlenmiştir, bunlar: Anadilde iletişim; yabancı dillerde iletişim; matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler; dijital yetkinlik; öğrenmeyi öğrenme; sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler; inisiyatif alma ve girişimcilik; kültürel farkındalık ve ifadedir (MEB, 2019).

Türkiye'de lise düzeyinde mesleki müzik eğitimi veren kurumlar konservatuvarlar ve Anadolu Güzel Sanatlar Liseleridir. Genel liselerde ise temel müzik eğitimi seçmeli müzik dersi olarak verilmektedir (Deniz ve Azeri, 2006).

Öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenme yoluyla müziği sevmesi, müzikten haz almalarının sağlanması, müzik eğitimi yoluyla kendilerini ve çevrelerini tanımaları ve estetik bakış açılarının oluşturulmasında müzik dersi öğretim programı önemli bir yer tutmaktadır. Müzik dersi öğretim programı ile öğrencilerin millî ve manevi değerlerini benimsemiş, evrensel değerlere saygılı, kendi müzik kültürünü ve dünya müzik kültürlerini tanıyan, müzik teknolojisini kullanabilen, estetik bakış açısına sahip, öz güven sahibi bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır. Dolayısıyla müzik dersi öğretim programı, öğrencilerin hem müzik yoluyla estetik duyarlılıklarının geliştirilmesi (dinleme, konuşma vb. etkinlikler) açısından hem de müzik yapma yoluyla (söyleme, doğaçlama, besteleme vb. etkinlikler) yani edimsel olarak müzik eğitimi açısından ele alınmış ve her iki yaklaşım da dengeli bir şekilde programa yansıtılmıştır. Programın yapılandırılması, özellikle nörobilim ve müzik psikolojisi bilim dallarında yapılan güncel çalışmalara dayanarak müzik le ilgili olan müzik teorisi, besteleme, performans, sosyal davranışlar gibi alanlarda bilişim teknolojisi desteği ile gerçekleştirilmiştir (MEB, 2019).

Müzik eğitimi ile alana yönelik bilgi ve becerilerin geliştirilmesinin yanı sıra etkinlikler içinde bireysel veya grup çalışmalarında görev alınması yoluyla sorumluluk

bilincinin gelişmesi, bir ürün ortaya koyabilmek için sabır ve emek harcanması, disiplinli bir çalışma temposuna uyum sağlanması ve bunların sonucunda oluşabilecek gelişimin fark edilmesi, elde edilen sonucun yakın çevre tarafından ilgi görmesi ile kendini tanıma ve tanıtma fırsatı bulunması gibi yaşantılar kazandırılabilmektedir. Bu deneyimler bireylere, özgüven kazanımı, sosyalleşme ve kendini doğru, rahat bir şekilde ifade etme olanağı sunabilmektedir (Çeşit, 2016).

Müzik dersi öğretim programı'yla öğrencilerin;

1. İstiklâl Marşı'mızla beraber millî birlik ve bütünlüğümüzü pekiştiren diğer marşlarımızı doğru ve etkili seslendirmeleri,
2. Müzik alanında yapılan çalışmaları ve gelişmeleri takip etmeleri,
3. Müziğe yönelik olumlu tutum sergileyerek öz güvenini ve yaratıcılığını geliştirmeleri,
4. İlgi ve yeteneği doğrultusunda müzik etkinliklerine (şarkı söyleme, yaratıcı çalışmalar, araştırma) yönelmeleri,
5. Müziksel bilgi, görgü, ilgi, istek ve yeteneklerini geliştirmeleri,
6. Müzik terminolojisini ve dilini doğru kullanmaları,
7. Müziksel algı ve bilgilenme ile müziksel temel okuma ve yazma becerisine sahip olmaları,
8. Müziğin diğer sanat dallarıyla ilişkisini kurarak estetik duygularını geliştirmeleri,
9. Bilinçli bir müzik dinleyicisi olmaları,
10. Müzik dağarcığı oluşturmaları,
11. Ülkemizdeki müzik türlerini ve önemli sanatçıları tanımaları,
12. Evrensel bir müzik kültürüne sahip olmaları

amaçlanmaktadır (MEB, 2019).

2.11. Türk Halk Müziği

Geleneksel müzik kavramı, dünyada genel olarak halk müziği ile özdeşleşmiştir. Bütün ülkelerin halk müzikleri, kulaktan kulağa, kuşaktan kuşağa iletilerek günümüze gelmiştir. Halk müziğinin başlıca özellikleri şöyledir:

1) Süreklilik (yüzyıllar boyunca yaşaması),
2) Değişim (kuşaktan kuşağa aktarılması nedeniyle sözlerin ve melodilerin değişmesi)
3) Gelenekselleşme (halk tarafından genel kabul görerek yerleşmesi) (Say, 2006, s. 220)

Bu tanımdan hareketle, bir halkın yaşadığı iklimsel, coğrafik, duygusal ve toplumsal olayların bütününü, yalın ve içten biçimde işlemiş, yıların süzgecinden geçmiş ezgiler halk müziği ya da türkü olarak adlandırılır (Efe, 2014, s. 127)

Genel bir ifadeyle türkülerin sözlü ve sözsüz türleri vardır. Türkiye'nin sözlü müzik geleneğinde bir melodik cümleye söylenen halk şiirlerinin ya da kimi yerde düz yazı, vezinsiz şekildeki edebi metinlerin her çeşidini göstermek için en çok kullanılan terim türküdür. Bölgelere ve konulara göre özel hallerde, veya melodinin ve edebi metnin çeşitlemesine göre türkü sözcüğünün yerine klasik formda: şarkı, halk arasındaki tabiri ile deyiş, ninni, ağıt, uzun hava, kırık hava, adları da kullanılır. Türkü; bestecisi bilinmeyen, halkın özünde oluşup yine halkın geleneğinde gelişen, dönemden döneme, bir mekândan başka bir mekâna ve içerik bakımından farklı türlerden olan kimi değişikliklere uğrayabilen ve her zaman bir melodik cümleye yazılmış olarak söylenen şiirler diye tanımlanabilir (Yücel, 2011).

Türk halk müziğinde ölüm, doğum, gurbet, sılaya dönüş, sevda, sel, deprem, kuraklık, yangın, kıtlık ya da bolluk ve kahramanlık konularının yoğun biçimde işlendiğini görebiliriz. Bu ezgiler ozanlar, aşıklar ve ağıt yakıcılar tarafından oluşturulurlar. Oluşturulan bu eserler yazılı kaynağa geçirilmediği için yıllar boyunca kulaktan kulağa aktarılmıştır (Efe, 2014, s. 127).

Türk halk müziği, Türk halkının yaşayışını, kültürünü, beğenilerini ortaya koyan bir müzik türüdür. Farklı bölgelerdeki farklı yaşantılar, kültürler, beğeniler, iklim koşulları ve coğrafi şartlar göz önüne alındığında yöre farklılığı denilen olgu ortaya çıkar. Her yörenin kendine özgü bir halk dansı vardır. Halk ezgilerinin bestecileri bilinmez, bu yönüyle anonimdir (Efe, 2015, s. 57). Ülkemizde de diğer toplumlardaki şekle benzer özelliklere sahip olan Türk Halk Müziği, kendine has geleneksel unsurlarıyla varlığını sürdürmektedir. Toplumun ortak duygu ve düşüncelerini hem ezgileriyle hem de şiirsel yapısıyla yalın, samimi, coşkulu ve içli ezgilerle anlatan türkülerin sözlerinde, geleneksel kültürü ifade eden hemen her konuda bilgiyi bulmak mümkündür. Bu sözler, sadece türkünün ezgisel yönünün aktarılmasında kullanılan bir araç olmakla kalmayıp aynı zamanda verdiği mesajlarla toplum yaşamına katkı sağlamada etkili bir iletişim aracı olma özelliğine sahiptir (Kınık, 2011).

Görüldüğü üzere, Halk müziğinin coğrafya, tarih, kültür, iklim gibi farklı disiplinlerden etkilenmektedir. Bu haliyle Türk halk müziği fenomen temelli öğrenme ile işlenecek dersler için çok uygundur. Fenomen temelli öğrenme ile Türk halk müziği derslerinin halk müziğimizin bütünsel bakış açısıyla ve birçok farklı disiplinle bir arada incelenmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

2.12. Müfredatta Türk Halk Müziğinin Yeri

Yabancı ülkelerin okul müzik kitaplarını karıştıracak olursak, onlarda halk şarkılarına bolca yer verilmiş olduğunu görürüz. Okul müzik eğitiminde öteki ezgiler

arasında halk ezgisine bu derece önem verilmesi, ulusal ve eğitsel nedenlerden ileri gelmektedir. Halk ezgisi okulda aynı zamanda ulusal eğitimin de önemli bir faktörüdür (Yönetken, 1996, s. 36).

Lise müzik dersi müfredatında her sınıf kademesinde Türk halk müziği konuları ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Dinleme-söyleme; müziksel algı ve bilgilenme; müzik kültürü başlıkları altında yer alan bu kazanımlarda kılavuz kitapta yer aldığı haliyle 10. sınıf müzik dersi Türk halk müziği konuları ve kazanımları yer almaktadır. Bu çalışmada, çalışma grubunu 10. sınıf öğrencileri oluşturduğu için bu kademedeki kazanımlar ayrıntılı verilmiştir.

9. sınıf kademesinde Türk halk müziği konusu ile ilgili yer alan kazanımlar aşağıda yer almaktadır:

- Türk müziğine ait makamsal eserleri seslendirir (İlgili her makam Türk halk müziği ve Türk sanat müziği eserlerinden örneklendirilir).
- Türk müziği türlerinden örnek eserler seslendirir (Türk halk müziği, Türk sanat müziği, mehter müziği ve dinî müzik örneklerinden oluşan eserler seslendirilir).
- Türk müziğinin makamsal yapısını tanır (Türk müziği ses sistemi ve notasyonuna yönelik istenilen tüm çalışmalar hem Türk halk müziğini hem de Türk sanat müziğini kapsamalıdır).
- Türk halk müziğinin yaşanmış öykülerini canlandırır.
- Ülkemizdeki müzikleri türlerine göre sınıflandırır.
- Türk halk müziğinin genel özelliklerini açıklar.

  a) Türk halk müziğinin kaynakları, işlediği konular ve çalgıları tanıtılır.

  b) Türk halk müziğinin tür ve biçimleri (uzun hava, kırık hava) tanıtılır.

11. sınıf kademesinde Türk halk müziği konusu ile ilgili yer alan kazanımlar şunlardır:

- Dinlediği Türk halk müziği ozanlarının ve âşıklarının eserlerini tanır.

  a) Türk halk müziği ozanlarının ve âşıklarının eserleri dinletilir. Bu eserlerin özellikleri (yöresi, usulü, makamı, hikâyesi) vurgulanır.

  b) Ozanların eserlerinde işlenen sevgi ve saygı kavramları vurgulanır.
- Türk müziğine ait makamsal eserleri seslendirir.
- Atatürk'ün sevdiği şarkı ve türkülerden örnek eserler seslendirir.
- Türk müziğinin makamsal yapısını tanır.
- Ozanların ve âşıkların Türk Halk müziğine katkılarını açıklar.
- Türk halk müziği ve Türk sanat müziği eserlerinden dağarcık oluşturmaları sağlanır.

- ❖ Aksak ölçüleri tanır (Türk halk müziğinde kullanılan 5/8'lik ve 7/8'lik aksak usuller tanıtılır).

12. sınıf kademesinde yer alan kazanımlar;

- ➢ Dinlediği müzikleri türlerine göre ayırt eder.
- ➢ Dünyanın değişik bölgelerindeki halk müziği çalgılarını Türk müziği çalgılarıyla ilişkilendirir.
- ➢ Türk müziği besteci ve yorumcularını tanır.
- ➢ Türk halk müziği formlarını ayırt eder.
- ➢ Türk halk müziği türlerini ayırt eder.

Türk halk müziği ile ilgilidir.

2.12.1. EBA'da yer alan Öğretmen Kılavuz Kitabına Göre 10. Sınıf Müzik dersi Türk Halk Müziği Konuları ve Kazanımları

1) Dinleme-Söyleme

10.A.4. Millî bilinç kazandıran marşları ve kahramanlık türkülerini seslendirir.

Marşların ve türkülerin sesin kullanım tekniğine; hız, gürlük ve anlatım terimlerine uygun olarak söylenmesine yönelik çalışmalar yapılır.

- **1. Etkinlik:** Marşlar ve kahramanlık türküleri seslendirilirken dikkat edilmesi gereken hususlar hakkında bilgi verilir.
- Çanakkale İçinde
- İzmir'in Kavakları
- Aşağıdakilerden hangisi marşlar ve kahramanlık türküleri seslendirilirken dikkat edilmesi gereken hususlardan biri değildir?

A) Uygun marş temposuna dikkat edilmeli

B) Coşkulu, görkemli ve anlamına uygun söylenmeli

C) Konson ve vokallerin telaffuzu anlaşılır olmalı

D) Millî bilinç ve duygunun oluşmasına özen gösterilmeli

E) Bağırarak söylenmeli

10.A.5. Türk halk müziği eserlerini dinler.

a) Türkülerimiz dinletilirken kültürel mirasımızı korumanın gerekliliği vurgulanır.

b) Kültürümüzü yansıtan eserler söylenirken toplumsal değerlere saygılı olmanın önemine vurgu yapılır.

c) Uzun havalar, kırık havalar, oyun havaları ve zeybekler gibi Türk halk müziği dağarcığından eserler seçilir.

Ah bu türküler,
Türkülerimiz,
Ana sütü gibi candan,
Ana sütü gibi temiz
Türkülerde tüter dağ dağ, yayla yayla
Köyümüz, köylümüz, memleketimiz.

Ah bu türküler,
Köy türküleri,
Dilimizin tuzu biberi,
Memleket ahvalini ondan sor,
Kitaplarda değil, türkülerde ara Yemen'i,
Öleni, kalanı, gidip gelmeyeni...
Ben türkülerden aldım haberi...
B. Rahmi Eyüboğlu

- **Araştırma:** Öğrencilerden yörelerine ait gelenek görenekleri araştırmaları ve yıl sonunda kendi yörelerine ait türküler eşliğinde sergilemeleri istenir.
- **1. Etkinlik:** Türkülerimiz dinletilirken kültürel mirasımızı korumanın gerekliliği üzerinde durulur.
- **2. Etkinlik:** Ülkemizdeki farklı yörelere ait örnek eserler dinletilir.
-

Uzun Havalar: Yastadır Ey Deli Gönül-Sivas, Aşağıdan Bir Yel Esti-Malatya/Arguvan vb.
Kırık Havalar: Gemiciler Kalkalım-Trabzon, Yaram Sızlar Ağrır Başım-Urfa, Açıl Ey Ömrümün Varı-Mersin vb.
Oyun Havaları: Trakya Kız Karşılaması-Trakya, Tekeler Köyü Zeybeği-Aydın vb.

- **3. Etkinlik:** "Gemiciler Kalkalım" türküsü seslendirilir.

10.A.6. Türk müziğine ait makamsal eserleri seslendirir.

a) Rast ve saba makamlarında kuramsal ayrıntıya girilmeden makamlarla ilgili dinleme, söyleme ve makamsal etkiyi hissetme çalışmaları yapılır.

- Sunamız Gölde Kaldı
- Beyler Bahçesinde Gandiller Yanar
- Hangi Bağın Bağbanısan

b) Rast ve saba makamlarında bestelenmiş seçkin eserler dinletilir ve eserlerin seslendirilmesine yönelik çalışmalar yapılması sağlanır.

c) Farklı bölgelere ait eserlere (türkü, şarkı) yer verilir.

ç) İlgili her makam Türk halk müziği ve Türk sanat müziği eserlerinden örneklendirilir.

2) Müziksel Algı ve Bilgilenme

10.B.1. Türk müziği usullerinin vuruşlarını tanır.

a) 8/8'lik, 9/8'lik ve 10/8'lik halk müziği ve klasik Türk müziğindeki vuruş şekilleri tanıtılır ve örnekler dinletilir.

- "Dertli Kaval" şarkısı 6/8'lik ölçü vuruşu yapılarak seslendirilir.

10.B.2. Türk müziğinin makamsal yapısını tanır.

a) Türk müziği ses sistemi ve notasyonuna yönelik aşağıda istenilen tüm çalışmalar hem Türk halk müziğini hem de Türk sanat müziğini kapsamalıdır.

b) Rast ve saba makamlarında kullanılan ses değiştirici işaretleri tanımaya yönelik çalışmalar yapılır.

- Rast makamında yazılmış "Sunamız Gölde Kaldı" türküsü ses değiştirici işaretlere dikkat edilerek seslendirilir.

c) Rast ve saba makamlarını dizi, durak, güçlü, seyir, donanım vb. özellikler bakımından tanır.

3) Müzik Kültürü

10.D.1. 17 ve 18. yüzyıl Türk müziğinin genel özelliklerini açıklar.

a) 17 ve 18. yüzyıllardaki Türk müziğine ilişkin araştırma yapılarak elde edilen bilgilerin sınıfta paylaşılması sağlanır. Türk müziği tarihi hakkında bilgi edinilmesi, müzik eğitimi alanında yapılan gelişmelerin araştırılması (Enderun, mehter, mevlevihaneler) ve sunulması sağlanır.

b) IV. Murat, I. Mahmut ve III. Selim gibi 17 ve 18. yüzyılların musikişinas Osmanlı padişahlarını müzik le ilgili olarak eserleri, yorumculukları ve fikirleri açısından tanır.

c) 17 ve 18. yüzyılların önemli müzik şahsiyetlerinden Ali Ufkî Bey, Kantemiroğlu, Hamparsum Limonciyan, Ercişli Emrah, Teslim Abdal, Dedemoğlu, Âşık Kerem, Gevheri, Dertli ve Kul Himmet Üstadım gibi kişiliklerin Türk müzik tarihindeki yeri ve önemi vurgulanır.

ç) Itrî başta olmak üzere Benli Hasan Ağa, Hafız Post, Tanburi Mustafa Çavuş, Dilhayat Kalfa gibi 17 ve 18. yüzyıl bestecileri ve eserlerini tanır.

d) 17 ve 18. yüzyıl Türk müziği sesli ve görüntülü kayıtlardan (fotoğraf, resim, video, ses kaydı vb.) yararlanılarak tanıtılır.

- **Araştırma:** Öğrencilerden 17 ve 18. yüzyıl Türk müziğinin genel özellikleri ve önemli bestecileri ile ilgili araştırma yapmaları istenir. Araştırma yapılırken öğrencilerin iş birliği içinde olmaları sağlanır.
- **1. Etkinlik:** 17 ve 18. yüzyıl Türk müziğinin genel özellikleri ve önemli bestecileri ile ilgili yapılan araştırmalar öğrenciler tarafından sunulur.
- **2. Etkinlik:** 17 ve 18. yüzyıl Türk müziğinin genel özellikleri hakkında bilgi verilir.
- **3. Etkinlik:** 17 ve 18. yüzyılda yaşamış besteciler ve bestecilerin eserleri hakkında bilgi verilir.
- **4. Etkinlik:** 17 ve 18. yüzyılda yaşamış halk şairleri, âşıklar ve eserleri hakkında bilgi verilir.
- **5. Etkinlik:** 17 ve 18. yüzyıl Türk müziği, sesli ve görüntülü kayıtlardan (fotoğraf, resim, video, ses kaydı vb.) yararlanılarak tanıtılır.

10.D.2. Derleyicilerin Türk halk müziğine sağladıkları katkının önemini açıklar.

a) Derlemenin önemine değinilerek Türk halk müziğinin önde gelen derleyicilerinin ve onların yaptıkları "bilgilenme, yaratma ve yaşatma" çalışmaların önemi vurgulanır.

- **1. Etkinlik:** Halk bilimi (folklor) ve derleme çalışmaları hakkında bilgi verilir.
- **2. Etkinlik:** Derleyicilerin hayatları ve eserleri hakkında bilgi verilir.

b) Örnek derleyiciler Béla Bartók, Rauf Yekta Bey, Muzaffer Sarısözen, Nida Tüfekçi, Özay Gönlüm, Ali Ekber Çiçek, Mahmut Ragıp Gazimihal, Ferruh Arsunar ve eserleri hakkında bilgi verilir. Kültürel değerlerimize sahip çıkmanın gerekliliği vurgulanır.

- Béla Bartók'un "Roman Halk Dansları" adlı eseri dinletilir.
- Muzaffer Sarısözen'in derlediği "Gesi Bağları" türküsü dinletilir.
- Nida Tüfekçi'nin derlediği "Hastane Önünde İncir Ağacı" türküsü dinletilir.
- Özay Gönlüm'ün derlediği "Tellidir Yavrum Anam Tellidir" türküsü dinletilir.
- Ali Ekber Çiçek'in derlediği "Derdim Çoktur Hangisine Yanayım" türküsü dinletilir.

10.D.3.Türk müziği çalgılarını tanır.

Türk halk müziği ve Türk sanat müziği çalgıları tanıtılır.

- **1. Etkinlik:** Türk halk müziği çalgıları tanıtılır.
- **2. Etkinlik:** Türk sanat müziği çalgıları tanıtılır.

- **3. Etkinlik:** Türk halk müziği ve Türk sanat müziğinden örnek eserler dinletilerek öğrencilerden eser içindeki çalgıları ayırt etmeleri istenir.

2.12.2. Anadolu Lisesi Müzik Dersi Müfredatında Yer Alan Türk Halk Müziği Konuları ve Kazanımları

Anadolu lisesi müzik dersi müfredatında yer alan Türk halk müziği konuları ve kazanımları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Anadolu lisesi müzik dersi müfredatında yer alan Türk halk müziği konusu kazanımlar

Kazanımlar	**Araç-Gereç ve Materyaller**	**Yöntem-Teknik**	**Etkinlik Örnekleri**	**Açıklamalar**
10.A.4. Millî bilinç kazandıran marşları ve kahramanlık türkülerini seslendirir.	Etkileşimli tahta, çalgı, EBA dokümanları, "Bahar, Cumhuriyet, Ağaca Övgü."	Anlatım Gösterip yaptırma Soru-cevap kulaktan şarkı öğretimi	Öğrencilerden, Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar müzik alanında yapılan çalışmaları ve gelişmeleri araştırarak bu alanda ulaşabilecekleri resim, fotoğraf, belge, ses ve görüntüleri derlemeleri istenir.	Toplanan resim, fotoğraf, belge, ses ve görüntüler-den yararlanarak sunum yapılır. Marşların ve türkülerin sesin kullanım tekniğine, hız, gürlük ve anlatım terimlerine uygun olarak söylenmesine yönelik çalışmalar yapılır.
10.A.4. Millî bilinç kazandıran marşları ve kahramanlık türkülerini seslendirir.	Etkileşimli tahta, çalgı, EBA dokümanları, "Okuma Parçası", "Öğretmen Marşı"	Anlatım Gösterip yaptırma Soru-cevap kulaktan şarkı öğretimi	Marşların ve türkülerin sesin kullanım tekniğine, hız, gürlük ve anlatım terimlerine uygun olarak söylenmesine yönelik çalışmalar yapılır.	Öğretmen, seslerin yüksekliklerini duyurmak üzere piyano/elektronik org vb. klavyeli çalgılardan yararlanabilir.
10.A.5. Türk halk müziği eserlerini dinler.	Etkileşimli tahta, çalgı, EBA dokümanları, muhtelif yörelerimize ait türküler	Anlatım, gösterip yaptırma, kulaktan şarkı öğretim, soru-cevap	Kültürümüzü yansıtan eserler söylenirken toplumsal değerlere saygılı olmanın önemine vurgu yapılır. Uzun havalar, kırık havalar, oyun havaları ve	Türkülerimiz dinletilirken kültürel mirasımızı korumanın gerekliliği vurgulanır.

			zeybekler gibi Türk halk müziği dağarcığından eserler seçilir.	
10.D.2. Derleyicilerin Türk halk müziğine sağladıkları katkının önemini açıklar.	Etkileşimli tahta, EBA dokümanları, cd, mp3, derlemecilerimize ait türküler	Anlatım, gösterip yaptırma, kulaktan şarkı öğretim, soru-cevap	Derlemenin önemine değinilerek Türk halk müziğinin önemli derleyicilerinin ve onların yaptıkları "bilgilenme, yaratma ve yaşatma" çalışmaların önemi vurgulanır.	Örnek derleyiciler Bela Bartok, Rauf Yekta Bey, Muzaffer Sarısözen, Nida Tüfekçi, Özay Gönlüm, Ali Ekber Çiçek, Mahmut Ragıp Gazimihal, Ferruh Arsunar ve eserleri hakkında bilgi verilir. Kültürel değerlerimize sahip çıkmanın gerekliliği vurgulanır.
10.D.3. Türk müziği çalgılarını tanır.	Etkileşimli tahta, EBA dokümanları, Türk müziği çalgıları	Anlatım, soru-cevap, gösterip yaptırma	Türk halk müziği ve Türk sanat müziği çalgıları tanıtılır.	İlk ders konu anlatılır. Kalan zamanda ve ikinci ders uygulamalı sınav yapılır.
10.D.1. 17 ve 18. yüzyıl Türk müziğinin genel özelliklerini açıklar.	Etkileşimli tahta, EBA dokümanları,	Anlatım, soru-cevap	17 ve 18. yüzyıllardaki Türk müziğine ilişkin araştırma yapılarak elde edilen bilgilerin sınıfta paylaşılması sağlanır. Türk müziği tarihi hakkında bilgi edinilmesi, müzik eğitimi alanında yapılan gelişmelerin araştırılması (Enderun, mehter, mevlevihaneler) ve sunulması sağlanır. IV. Murat, I. Mahmut ve III. Selim gibi 17 ve 18. yüzyılların musikişinas Osmanlı padişahlarını müzik le ilgili	17 ve 18. yüzyılların önemli müzik şahsiyetlerinden Ali Ufkî Bey, Kantemiroğlu, Hamparsum Limonciyan, Ercişli Emrah, Teslim Abdal, Dedemoğlu, Âşık Kerem, Gevheri, Dertli ve Kul Himmet Üstadım gibi kişiliklerin Türk müzik tarihindeki yeri ve önemi vurgulanır. Itrî başta olmak üzere Benli Hasan Ağa, Hafız Post, Tanburi Mustafa Çavuş, Dilhayat Kalfa gibi 17 ve 18. yüzyıl bestecileri ve eserlerini tanır.

			olarak eserleri, yorumculukları ve fikirleri açısından tanır.	Fotoğraflar, resimler, ses ve görüntü kayıtlarından yararlanılarak 17 ve 18. yüzyıl Türk müziği tanıtılır.
10.A.4. Millî bilinç kazandıran marşları ve kahramanlık türkülerini seslendirir.	Etkileşimli tahta, çalgı, EBA dokümanları, İstiklal Marşı ve İlk kabul edilen Marşımız	Anlatım Gösterip yaptırma Soru-cevap kulaktan şarkı öğretimi	Marşların ve türkülerin sesin kullanım tekniğine, hız, gürlük ve anlatım terimlerine uygun olarak söylenmesine yönelik çalışmalar yapılır.	Mehmet Akif Ersoy'un hayatı ile ilgili sunumlardan faydalanılabilir.
10.A.4. Millî bilinç kazandıran marşları ve kahramanlık türkülerini seslendirir.	Etkileşimli tahta, çalgı, EBA dokümanları, "Ben Yürürüm Yane Yane", "Osman Paşa", "Çamdan Sakız Akıyor"	Anlatım Gösterip yaptırma Soru-cevap kulaktan şarkı öğretimi	Marşların ve türkülerin sesin kullanım tekniğine, hız, gürlük ve anlatım terimlerine uygun olarak söylenmesine yönelik çalışmalar yapılır.	Yurt sevgisi, millî birlik, bayrak sevgisi, Kurtuluş Savaşı ve hürriyet konularını içeren türkü ve marşlar seçilir.
10.A.4. Millî bilinç kazandıran marşları ve kahramanlık türkülerini seslendirir.	Etkileşimli tahta, çalgı, EBA dokümanları, "Sakarya Marşı", "Güçlükleri Yeneceğiz", "Biz Atatürk Gençleriyiz" 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı"	Anlatım Gösterip yaptırma Soru - cevap kulaktan şarkı öğretimi	Marşların ve türkülerin sesin kullanım tekniğine, hız, gürlük ve anlatım terimlerine uygun olarak söylenmesine yönelik çalışmalar yapılır.	Öğrenilen eserler gürlük ve anlatım terimlerine uygun olarak söyletilmelidir.
10.A.4. Millî bilinç kazandıran marşları ve kahramanlık türkülerini seslendirir.	Etkileşimli tahta, çalgı, EBA dokümanları "19 Mayıs Marşı, Gençlik Marşı"	Anlatım Gösterip yaptırma Soru - cevap kulaktan şarkı öğretimi	Marşların ve türkülerin sesin kullanım tekniğine, hız, gürlük ve anlatım terimlerine uygun olarak söylenmesine yönelik çalışmalar yapılır.	Atatürk'ün sanat ve sanatçıya verdiği önem bu konudaki sözleri ile desteklenir.

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Fenomen Temelli Öğrenme ile İlgili Yayın ve Araştırmalar

Habash (2022) akıllı teknolojiler aracılığıyla ortaya çıkan yeni nesil bir öğrenme modelinin Age 5.0 eğitim çerçevesinde nasıl gelişebileceğini incelediği araştırmasında, rehberlik, geri bildirim ve eleştiri aracılığıyla rehberlikle kolaylaştırılan tasarım modülleri ve gerçek dünya projeleri gibi görevlere öğrencinin aktif katılımını içeren işleme öğrenme stili ve sistem düşüncesi pedagojisinin pilot uygulamasını yaparak, yakınsak sürdürülebilirlik olgusunu, kendi alt kümesi akıllı elektrik şebekesi içinde ele almıştır. Çalışmadaki veriler anketlerden, görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, fenomenlere ve projeye dayalı öğrenmeye yönelik ilgi çekici aktivitelerin serbest bırakılması, öğrencilerin analitik düşünmesini, bilgi yaratmasını, yansıtıcı yargısını, öz yeterliliğini ve daha da önemlisi mezun istihdam edilebilirliğini önemli ölçüde geliştirebileceği belirtilmiştir.

Heikkilä (2022), çalışmasında fenomen temelli bir yaklaşımın sürdürülebilirlik konusunda nasıl eleştirel bir düşünceye yol açabileceğini incelemiştir. Çalışmada, FTÖ'nin, sürdürülebilirlik eğitimi için dönüştürücü öğrenme olarak uygun olabileceği belirtilmiştir. Nitel ve fenomenolojik olan çalışma, fenomen temelli öğrenme yaklaşımı, sürdürülebilirlik ve Dünya Mirası eğitimi üzerine isteğe bağlı bir karma üniversite kursuna katılan 5 öğrenciyle yapılan görüşmelere dayanmaktadır. Araştırmada, idiografik ve tümevarımsal bir analiz yöntemi olan yorumlayıcı fenomenolojik analiz kullanılmıştır. Analiz sonuçları altı temayı ortaya çıkarmıştır: doğayla bağlantı, sürdürülebilirlikle ilgili duygular, kültürel sürdürülebilirlik, sürdürülebilir çalışmalar, FTÖ süreci ve somutlaştırılmış egzersizlerin uyandırdığı duygular. Veriler net bir kanıt sunmamakla birlikte, eleştirel yansıma olarak yorumlanabilecek tutum ve varsayımlarda birkaç değişiklik işareti ortaya konmuştur. Çevrimiçi boyutun deneyimler üzerinde çeşitli şekillerde etkisi olduğu görülmüş, bununla birlikte, araştırma sürecinin öğrenme ve kabullenme ile sonuçlandığı belirtilmiştir.

Tsai, Lee, Tang, Lin ve Hsu (2022) çalışmalarında, öğrencilerin çevrimiçi bir öğrenme ortamında pratik programlama becerilerini ve özyeterliklerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada birlikte müfredatlı öğrenme (CCL) ve fenomene dayalı öğrenme (FTÖ) kullanılarak, iki öğretim yaklaşımı entegre edilmiş ve üniversite birinci sınıf öğrencilerinin öğrenmeleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmacılar, 2 (CCL ve CCL olmayan) × 2 (FTÖ ve FTÖ olmayan) faktöriyel öntest/sontest deneysel tasarımı kullanarak web aracılı CCL ve FTÖ'nin etkilerini araştırmak için yarı-deney yapmışlardır. Deney grupları, aynı anda web aracılı CCL ve FTÖ müdahalesini alan birinci sınıf (G1), yalnızca

web aracılı CCL müdahalesini alan ikinci sınıf (G2) ve yalnızca web aracılı CCL müdahalesini alan üçüncü sınıftan (G3) oluşmaktadır. Aracılı FTÖ müdahalesi, kontrol grubu (G4) ise geleneksel bir öğretim yaklaşımı almıştır (CCL olmayan ve FTÖ olmayan). Çalışmanın sonucunda, web aracılı CCL alan öğrencilerin programlama becerilerinde önemli bir artış olduğu ve web-aracılı FTÖ alan öğrencilerin, dönem sonunda önemli ölçüde daha iyi özyeterlik gelişimi sergiledikleri belirtilmiştir.

Ha, Patphol ve Jamjuree (2022) yaptıkları çalışmada, güney Tayland'daki lisans öğrencilerinde fenomen temelli öğrenme yoluyla yapıcı eleştiri yetkinliğini geliştirmek için bir öğrenme modeli geliştirmiştir. Araştırmada, 3 aşamadan oluşan yarı deneysel yöntem kullanılmıştır ve ilk olarak, yapıcı eleştirinin teorik çerçevesi araştırılmış ve bileşenleri ve davranışsal göstergeleri incelemek için 12 uzmanla derinlemesine görüşme yapılmıştır. İkinci olarak, öğrenme modelinin öğeleri tasarlanmış ve 7 uzman tarafından değerlendirilmiştir. Son olarak, 48 lisans öğrencisinin tek grup öntest-sontest tasarımı ile pilot uygulama yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenme modelinin uygulanmasının pratik olduğu ve öğrencilerin yapıcı eleştiri yetkinliğini geliştirmeye uygun olduğu belirtilmiştir.

Thaenkaew, Achariyayos, Hutavadhana ve Ruangsiri (2021) çalışmalarında, öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmek için fenomen temelli öğrenme yaklaşımını uygulayan bir öğrenme yönetimi modeli önermeyi amaçlamıştır. Yaklaşım, 21. yüzyıl endüstriyel teknolojisi ve Endüstri 4.0 işgücü piyasası için gerekli olan iletişim ve sunum becerilerini geliştirmek için Endüstriyel İşler için Özel Proje Hazırlama ve İletişim ve Sunum Semineri'nin entegrasyonuna uygulanmıştır. İşbirlikli problem çözme temelinde öğrenme etkinlikleri ile birlikte özel proje hazırlamanın gerçek durumundaki fenomeni keşfetmek için yapılan araştırmanın sonucunda, öğrenme yönetimi modelinin öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmalarına, iletişim, sunum, bilgi teknolojisi, rapor yazma ve işbirlikli problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin sistematik, eleştirel, analitik ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilecekleri ifade edilmiştir.

Kangas ve Rasi (2021) yaptıkları vaka çalışmasında, çoklu okuryazarlığın fenomene dayalı öğrenimi için pedagojik bir model tasarlamak ve test etmek ve lise bağlamında çoklu okuryazarlığın kapsamlı bir şekilde nasıl desteklenebileceğini bulmak için çalışmanın verilerinden yola çıkarak, fenomen temelli çoklu okuryazarlığın öğrenilmesinin başarılı bir şekilde uygulanması için kritik faktörler ortaya çıkarmış ve pedagojik olguya dayalı çoklu okuryazarlık öğrenimi modeli geliştirmiştir.

Santhalia ve Yuliati (2021) çalışmalarında, öğrencilerin sıcaklık ve genleşme alt konularında fenomen temelli deneyimsel öğrenmede problem çözme becerilerinin betimlenmesini araştırmıştır. Çalışmada, problem çözme becerisi, öğrencilerin anlama düzeylerini ölçmede uygulanması gereken fizik öğreniminde yaşamsal becerilerden biri olduğu ifade edilmiştir. Araştırmada Malang, Doğu Java, Endonezya'daki devlet liselerinin 32 on birinci sınıf öğrencisi için gömülü bir deneysel modelin araştırma tasarımı ile karma yöntemli bir yaklaşımı kullanılmıştır. Veriler, testler ve görüşme kullanılarak ön test ve son test ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, fenomen temelli deneyimsel öğrenme kullanılarak öğretildikten sonra öğrencilerin problem çözme becerilerinde bir gelişme olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın nitel sonuçlarında ise öğrencilerin problem çözme becerilerinin başlangıç kategorisinden uzman kategorisine %62,5 oranında geliştiği ortaya konmuştur. Araştırmada öğrencilerin problem çözme becerileri ile günlük yaşamda bağlamsal bilimsel problemler kullanılarak yoğun bir şekilde eğitilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Akkaş ve Eker (2021), yaptıkları çalışmada fenomen temelli öğrenme yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada, deneysel yöntemin ön test ve son test kontrol gruplu tasarımı kullanılmıştır. Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında ortaokul 7. sınıfta öğrenim gören 60 öğrenciden oluşan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda "fenomen temelli öğrenme yaklaşımı" uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel öğretim kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “üstbilişsel farkındalık” ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretim etkinliklerinin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı farklılıklar sağladığı belirtilmiştir.

Tongsoong ve Jermtaisong (2021), yaptıkları çalışmada STEAM eğitimine dayalı öğrenme yönetimini, bilgiyi gerçek fenomenlerle birleştiren bütünleştirme olarak tanımlamıştır. Fizik alanında STEAM eğitimi ve fenomen temelli öğrenme yaklaşımı üzerine yaptıkları araştırmanın sonucunda, STEAM eğitimi ve fenomen temelli öğrenmenin 6 adımdan oluştuğunu, Fizikte yaratıcı düşünme yoluyla öğrenme yönetimini okuyan öğrenciler için STEAM eğitimi ve fenomen temelli öğrenme kombinasyonunun geleneksel öğrenme yönetiminden daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Pratiwi, Copriady ve Anwar (2021), bir e-modül kullanarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini araştırmış ve nicel betimsel araştırma yöntemi kullanarak, eşdeğer olmayan bir kontrol grubu tasarımıyla yarı deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın örneklemleri XI MIPA 1 ve XI MIPA 2 olmak üzere 2 sınıftan oluşmaktadır. Bağımsız örneklem t-testi kullanılarak yapılan analiz sonuçları, 0,00<0,05

anlamlılık değeri göstermiştir. N-kazanç puanı testi kullanılan eleştirel düşünme becerilerinin veri analizi sonuçlarına göre, deney sınıfı, yüksek kategoriye ait olan 0,72 puan almıştır. Araştırmada, deney sınıfı ile kontrol sınıfı arasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Bu nedenle, fenomen temelli bir öğrenme e-modülünün uygulanmasının, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için bir alternatif olabileceği belirtilmiştir.

Makarova, Matveeva, Molchanova ve Morozova (2020), çalışmalarında fenomen temelli yaklaşımın, belirli bir gerçek dünya fenomenini incelerken öğrencilerin yaratıcılığını, eleştirel düşünmesini, işbirliğini ve iletişim becerilerini geliştirmenin bir yolu olduğunu ifade etmişlerdir. Yaptıkları çalışma ile bu yaklaşımın yabancı dil öğretiminde uygulama ilkelerini ve eğitim sürecinde etkili uygulama aşamalarını araştırmışlardır. Ayrıca, öğrencilerin iletişim ve dil becerilerinin gelişimini teşvik etmek ve öğretim elemanının öğrenme etkinliklerini verimli bir şekilde düzenlemek için gerekli yeterliklerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, verilen tavsiyelerin pratikte gerçekleştirildiği, Rus ve Amerikalı öğrenciler ve profesörler tarafından yürütülen kültürler arası projede yansımasının olduğu belirtilmiştir.

Pimentel (2020), çalışmasında lise fen bilgisi öğretmenleri için bir öğretmen mesleki gelişim programını araştırmıştır. Öğretmenler, fenomen temelli öğretim hakkında bilgi edinmek için işbirlikli planlama görevlerine katılmışlardır. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin fenomen temelli öğretim anlayışlarının bu görevlere katılımlarından ne ölçüde etkilendiğini anlamaktır. Öğretmenlerin ön ve son anketlerinin ön kodlaması, öğretmenlerin fenomen temelli öğretime ilişkin yanıtlarında birtakım değişiklikler olduğunu göstermiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerden çıkan ana temalar, öğretmenlerin fenomen tanımlarındaki değişiklikler, fenomen kullanım gerekçelerindeki değişiklikler ve seçilen fenomen türlerindeki değişiklikler olarak belirlenmiştir.

Yuliati ve Mufti (2020) çalışmalarında, fırlatma hareketiyle ilgili olgulara dayalı deneyimsel öğrenmede kavram edinimini araştırmıştır. Çalışmada, fenomen temelli fiziğin deneyimsel öğrenmesi yoluyla, öğrencilerin bir fenomeni analiz ederek, onu mevcut kavramla ilişkilendirecekleri, böylece kavramın edinimini artırabilecekleri düşünülmüştür. Araştırmada, gömülü bir deneysel model ile karma bir yöntem kullanmıştır. Araştırmanın verileri Malang, Doğu Java, Endonezya'daki kıdemli liselerin 26 onuncu sınıf öğrencisi üzerinde yapılan test, görüşme ve gözlemden elde edilmiştir. Yapılan analiz ardından veriler, öğrencilerin kavram kazanımları, bilişsel düzey ve fırlatma hareketi kavramına göre

gruplandırılmıştır. Araştırma sonucunda, fenomen temelli fiziğin deneyimsel öğrenmesi ile öğretildikten sonra öğrencilerin kavram kazanımlarının geliştiği belirtilmiştir.

Naik (2019), Finli öğretmenlerin, öğretmen eğitmenlerinin ve okul liderlerinin Fenomen Temelli Öğrenme (FTÖ) ve pedagojik bir yaklaşım olarak uygulanmasına ilişkin bakış açılarını anlamaya yönelik yaptığı çalışmasını, Finlandiya'da iki farklı belediyeden iki ortaokul öğretmeni, bir öğretmen eğitmeni ve bir okul lideri ile yürütmüştür. Veri toplama sürecinde, FTÖ'nin Fin ilk ve orta sınıf sınıflarında uygulanmasına ilişkin algıları, yansımaları ve görüşlerini ortaya çıkarmak için ayrıntılı yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu veriler tematik analiz yöntemleriyle analiz edilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda, FTÖ'nin iki şekilde algılandığı belirtilmiştir. Bunlardan biri eğitimde konular gibi doğal olmayan ve inorganik siloları kaldırmak ve diğeri öğrenmenin öğrenen tarafından yürütülüp yönlendirilmesidir. FTÖ'nin uygulanmasında var olan zorlukları ve destek sistemlerini tartışan ve değişen dünyayı ve eğitim için görevlerini ele alan başka temalar ortaya çıkmıştır. Araştırma neticesinde, Finlandiya'nın eğitim yoluyla değişen dünyanın ihtiyaçlarını karşılamada ilerleme kaydetmesine rağmen, daha fazla ilerleme kaydetmek için önemli miktarda destek ve motivasyonun gerekli olduğu sonucuna varılmıştır.

Marsh, Pérez, ve Morales (2019) çalışmalarında, eğitimde iki yenilikçi yaklaşımın birleşiminin, diller de dahil olmak üzere akademik konuların öğrenilmesinde nasıl alternatif yollar sağlayabileceğini araştırmıştır. İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme (CLIL) ve Fenomen Temelli Öğrenme (FTÖ), dil farkındalığı, dil öğrenmeye yönelik tutum değişikliği ve çapraz konu öğrenmeyi içeren, amaçlanan öğrenme çıktılarını elde etmek için birleştirilmiştir. Çalışmada, pragmatik sosyal yapılandırmacılığın bir biçimini mümkün kılan hem CLIL hem de FTÖ'nin, Finlandiya'da yaygın olan bütünleştirici eğitim uygulamaları türleriyle yoğun bir şekilde tanımlandığı ifade edilmektedir. Araştırmada, her uygulamaya girişin ardından, bu kaynaştırma yaklaşımının ek dil yeterliliğinin genellikle düşük olduğu Meksika'daki lise öğrencileriyle kullanımı açıklanmaktadır. Araştırma sonucunda, bir ülkeden diğerine ihraç edilebilecek eğitim modellerinin nadiren bulunduğu kabul edilerek, CLIL ve FTÖ'nin kaynaşmasının, eğitimsel yeniliklerin farklı bağlamlarda gelişmesini sağlayabilecek bir plan sağladığı belirtilmiştir.

Penuel, Turner, Jacobs, Van Horne ve Sumner (2019), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin probleme dayalı bir müfredat uyguladığı lise biyoloji sınıfları için bir dizi yakınsal transfer görevi geliştirme ve doğrulama çabasını araştırmışlardır. Çalışmada, yakınsal aktarım görevleri öğrencilere sınıfta okudukları olgularla ilgili ancak onlardan farklı olgular sunmuş ve öğrencilerden müfredatta hedeflenen disipliner temel fikirler, uygulamalar

ve kesişen kavramlar hakkındaki anlayışlarını uygulamaları istenmiştir. Bu görevler 11 öğretmen, sınıfından 733 öğrenciden oluşan bir örneklemle test edilmiştir. Çalışmadaki öğrencilerin her biri üniteye başlamadan önce iki görevi ve üniteyi bitirdikten sonra iki görevi tamamlamıştır. Araştırma sonucunda, neredeyse tüm ön test ve son test görev çiftlerinin müfredatta öğrenmek için yazılı fırsatlara göre düzenlendiği, yani öğrencilerin bir ünite boyunca önemli bir büyüme gösterdiği belirtilmiştir. Ayrıca, görev çiftlerinin öğretmenler arasında farklılıklar ortaya çıkardığı ifade edilmiştir.

Wakil, Rahman, Hasan, Mahmood ve Jalal (2019), çalışmalarında fenomen temelli öğrenmenin öğrencilere bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerinin öğretiminde bir çalışma yaklaşımı olarak kullanılmasının, Irak'ın Süleymaniye ilinde bulunan ilköğretim okullarındaki öğrencilere motivasyon verme ve bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerini geliştirme üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Çalışmadaki temel yöntem, sınıflara entegre edilmiş müfredatlar arası yaklaşım olan fenomen temelli öğrenme gibi evrensel olan bir yaklaşımla, diğer sınıflar aracılığıyla bilgi ve iletişim becerilerini öğretmek olarak belirlenmiştir. Çalışmada öğrencilerin okul dışındaki yerlerden bilgi ve iletişim teknolojileri hakkında bilgi edinmelerinin ardındaki nedeni ve bu becerileri öğrencinin zihninde daha uzun süre tutmadaki yetersizliği ortaya çıkarmak için bir anket oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, fenomen temelli öğrenme kullanan öğrencilerin puanlarının %10'dan fazla arttığı ve bu yöntemin kullanımını önemli ölçüde etkili hale getirdiği belirtilmiştir. Ayrıca, araştırmaya göre fenomen temelli öğrenmeyi kullanmanın, öğrencinin kazandığı becerileri daha uzun süre muhafaza etmesini ve sürdürmesini sağladığı ifade edilmiştir.

Islakhiyah, Sutopo ve Yulianti (2017) çalışmalarında, öğrencilerin fenomene dayalı öğrenme yoluyla ışığı bilimsel açıklamalarını ölçen puanların gelişimini araştırmıştır. Öğrenciler bir araştırma yaparak, gözlemlenen fenomen hakkında bir açıklama yapmıştır. Çalışmada, gömülü bir deneysel model ile karma yöntemler kullanmıştır. Çalışma grubu, Endonezya, Malang'ın ortaokulundaki sekizinci sınıf öğrencilerinin 28 öğrencisinden oluşmaktadır. Test, görüşme ve gözlem verileri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin bilimsel açıklama puanlarının ortalamasının, ön testte 1,39'dan son testte 5,68'e önemli ölçüde arttığı ve reklam etki büyüklüğünün yaklaşık 3,6 olduğu ve bunun güçlü bir etki ve ortalama olarak kategorize edildiği belirtilmiştir.

Valanne, Dhaeri, Kylmalahti ve Sandholm-Rangell (2017) çalışmalarında, hikaye anlatımına bağlı fenomen temelli öğrenme yaklaşımının okuma becerileri ve öğrencilerin okuma motivasyonları üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmada, Storyville projesinin nasıl yürütüldüğü, öğretmenlerin karşılaştığı fayda ve zorlukların neler

olduğu ve iki dönem boyunca öğrencilerin okumalarının nasıl iyileştirildiği açıklanmaktadır. Çalışmada, Abu Dabi Okul Modeli müfredatını bütünsel, müfredatlar arası bir yaklaşımla sunmanın temel yönteminin hikayeler üzerine inşa edildiği belirtilmiştir. Klasik çocuk hikayeleri, Abu Dabi Okul Modeli müfredatının temaları ve çıktılarının kapsamlı bir incelemesinden sonra seçilmiştir. Bütünsel bir resim oluşturmak için tüm deneklerin sonuçları çıkarılmış ve farklı hikayelere göre birleştirilmiştir. Çalışmada bir, iki ve üçüncü dönemlerin başında Koşu Kayıtları değerlendirme aracı ile okuma ilerlemesi taranmış ve sonuçlar umut verici olarak tanımlanmıştır. Araştırma sonucunda tüm test grubu ile okuma becerilerinde önemli bir gelişme fark edildiği belirtilmiştir. 147 Emirlik öğrencisinden kırk dördünün (%30) iki dönem boyunca okumada uluslararası seviyeye ve hatta yaş aralığının üzerindeki seviyeye ulaştığı ifade edilmiştir.

Symeonidis ve Schwarz (2016) çalışmalarında, fenomenolojinin pedagojik perspektifinden tüm fenomenleri kucaklayan fenomen temelli yaklaşımı, yani doğrudan verilenin felsefesini tartışmaktadır. Araştırmada, bu özel yaklaşımın müfredata nasıl yerleştirildiği, teorik dayanağının ne olduğu ve yapılandırmacılıkla nasıl ilişkili olduğu gösterilmektedir. Ayrıca fenomenolojik optikte öğretme ve öğrenme üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Sonuç olarak, eğitim hedeflerine ulaşmada kilit bir faktörün öğretme ve öğrenme arasındaki doğru bağlantı olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin, öğrenme sürecinde bir faktör olduğu, ancak öğrenme sürecini mutlaka kendileri başlatmadığı; aynı şekilde öğretmenlerin de kendi başlarına tam olarak yürütemedikleri ve öğrenmeyi pedagojiye geri getirmek için öğretme ve öğrenme arasındaki boşluğu anlamak gerektiği belirtilmiştir.

Motivasyon ile İlgili Yayın ve Araştırmalar

Tabaru ve Şen (2019) yaptıkları çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının Bireysel Ses Eğitimi dersine yönelik motivasyon düzeylerini araştırmıştır. Araştırma betimsel türde tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubu, 311 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Bireysel Ses Eğitimi Dersi Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının Bireysel Ses Eğitimi dersine yönelik motivasyonlarının orta düzeyin üzerinde olduğu, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre kızların motivasyon düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu, sınıf düzeyinde ise anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir.

İnci ve Burak (2017) yaptıkları çalışmada, Antalya ilinde görev yapan müzik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve bu düzeyler ile onların kişisel özellikleri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Antalya'nın Kepez, Muratpaşa

ve Konyaaltı ilçelerinde özel ve devlet okullarının, ortaokul, lise ve Güzel Sanatlar Liseleri müzik bölümlerinde görev yapmakta olan 62 müzik öğretmeninden oluşmaktadır. Müzik öğretmenlerine Maslach Mesleki Tükenmişlik Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, müzik öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerinin onların medeni durumlarına, öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine, çalıştıkları ortamdan duydukları memnuniyete, okul yöneticilerinden takdir görme durumlarına ve müzik öğretmenlerinin toplumdaki değerleri ile ilgili algılarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bununla birlikte mesleki tükenmişliklerinin onların görev sürelerine, yaşlarına ve sınıf ve mevcutlarına göre anlamlı farklılıklar göstermediği belirtilmiştir.

Küçükosmanoğlu (2015), çalışmasında, müzik öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeylerini cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre araştırmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubu üniversitede müzik öğrenimine devam eden 116 müzik öğretmeni adayından oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda müzik öğretmeni adaylarının ölçeğin bir alt boyutu olan "motivasyonsuzluk" düzeylerinin son derece düşük, diğer alt boyutlardaki motivasyon düzeylerinin ise oldukça yüksek olduğu belirtilmiştir. Araştırmada elde edilen diğer sonuçlarda, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre bilmeye yönelik içsel motivasyonlarının, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon ve içe yansıyan dışsal motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu, kadın öğretmen adaylarının dışsal motivasyon, dış düzenleme düzeylerinin erkek müzik öğretmeni adaylarına göre daha yüksek olduğu ifade edilmektedir.

Kao ve Oxford (2014), çalışmalarında yazarın kendi ilhamını ve motivasyonunu oluşturmak için tasarladığı dil öğrenme stratejisini araştırmışlardır. Yazarın en sevdiği müzik tarzı Hip Hop aracılığıyla çok aşamalı dil öğrenme stratejisi kullanılmıştır. Adımlar, (a) müziği seçme ve sadece müziğin keyfini çıkarma, (b) şarkı sözlerini analiz etme ve şarkı sözlerine dayalı kişiselleştirilmiş bir ders kitabı oluşturma ve (c) altta yatan kültürün anlaşılmasını derinleştirmeyi içermektedir. Araştırma sonucunda bu motive edici strateji, dilsel olarak anlamlı bulunmuş ve kültürel olarak ilgili sözleri olan her tür müzikle kullanılabileceği belirtilmiştir.

Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın (2013) yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmenlerini motive eden ve onların motivasyonunu bozan iç ve dış motivasyon etkenlerini araştırmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Toplanan verilere içerik analizi uygulanmıştır. İlkokullarda görev yapmakta olan 19 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak görüşme

yapılmıştır. Araştırma sonucunda, 63 dışsal motive edici etken, 19 içsel motive edici etken, 82 motivasyon bozucu dışsal etken, 9 motivasyonu bozucu içsel etken olduğu belirtilmiştir. İfade edilen etkenlerin daha çok insan ilişkileri ve insan nitelikleriyle ilgili olduğu, sosyoekonomik durumu düşük olan bölgelerde sınıf öğretmenlerinin motive olmak için güçlü ve güven telkin edici bir yönetici desteğine, doyum verici insan ilişkilerine ve başarılı olma duygunu yaşama gibi sosyal gereksinimlere ihtiyaçları olduğu ifade edilmiştir.

Uzun ve Keleş (2012), yaptıkları çalışmada, öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını genel olarak ve araştırma yapmaya, performansa, iletişime, işbirlikli çalışmaya ve katılıma yönelik motivasyon düzeyleri boyutlarında değerlendirmişlerdir. Araştırmanın çalışma 651 ilköğretim okulu öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla çalışmada, Dede ve Yaman (2008) tarafından geliştirilen Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin fen öğrenmeye, araştırma yapmaya, performansa, iletişime, işbirlikli çalışmaya ve katılıma yönelik motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan, fen öğrenmeye yönelik motivasyon ile faktörlerinin ve faktörlerin birbirleriyle pozitif bir ilişki içinde olduğu belirtilmiştir.

Kocaarslan (2009) çalışmasında, genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum, müzikal özgüven ve motivasyon düzeylerinin birbirleriyle olan bağıntılarını ve bu bağıntıların hangi değişkenler dahilinde farklılıklar gösterebileceğini araştırmıştır. Araştırmada Müzikal Özgüven ve Müzikal Motivasyon ölçekleri uygulanarak veri toplanmıştır. Survey yöntemi ile yapılan bu çalışmanın örneklemi 331 ilköğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzikal özgüven ve motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmadığı, bununla birlikte öğrencilerin müzikal motivasyon düzeyleri ile müzik dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Müzik ve motivasyon alanında çalışmaları bulunan Özevin (2006), araştırmasında Oyun, Dans ve Müzik dersinde yapılan yaratıcı dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, beden dili ve dansa ilişkin özyeterlik ve dans performansı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma okulöncesi ve müzik eğitimi dördüncü sınıf öğrencisi olan 160 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada iki farklı araştırma modeli kullanılmıştır. Müzik Eğitimi Deney Grubunda zaman dizisi modeli ve Okulöncesi Eğitimi Grubunda ise öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Okulöncesi Eğitimi Deney Grubunda yaratıcı dans etkinlikleri yapılırken, kontrol grubunda yapılmamıştır. Araştırmanın verileri Oyun, Dans ve Müzik Dersi Motivasyon Ölçeği, Özgüven Değerlendirme Formu, Beden Dili ve Dansa

İlişkin Özyeterlik Formu ve Dans Performans Testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, yaratıcı dans etkinliklerinin müzik öğretmeni adaylarının Oyun, Dans ve Müzik dersine ilişkin motivasyonları, özgüvenleri, beden dili ve dansa ilişkin özyeterlikleri ve dans performansları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu belirtilmiştir.

Korkmaz (2004) çalışmasında müzik öğretmenlerinin motivasyon kaynaklarının, okullarında var olan duruma göre belirlenmesini ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin tespit edilmesini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubu küme örnekleme yoluyla belirlenen okullarda görev yapan 100 müzik öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Motivasyon Kaynakları Anketi, ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, müzik öğretmenlerinin motivasyon kaynaklarından sınıf mevcutları, ders saatleri, derslik, kaynak-araç-gereç ve ders kitaplarının yetersiz kaldığı; öğretmenlerin pek çoğunun görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyinin, dersin niteliğini etkilediği; müzik öğretmenlerinin kendilerini en olumsuz etkileyen motivasyon kaynakları olarak, sınıf mevcutlarının fazlalığını, ders yapılan ortamın elverişsizliğini ve haftalık ders saati yüklerinin fazlalığını gösterdikleri belirtilmiştir.

Brophy (1999), çalışmasında odaklanmış başarı çabası gerektirmeyen keşif durumlarında öğrenme dahil, motive edilmiş öğrenmenin değer/ilgi/takdir yönlerini ele alan bir modele dahil edilebilecek kavram ve ilkeleri ele almaktadır. Öne çıkan kavram ve ilkeler, öğrenme fırsatı ile öğrencinin önceki bilgi ve deneyimleri arasında optimal bir eşleşmeyi, öğrenicinin öğrenme alanıyla özdeşleşmesini veya kendi kendine uygunluk algısını, hem bilişsel hem de motivasyonel alanda yer alan içerik ve etkinlikleri içeren müfredat seçimlerini, yakınsal gelişim bölgeleri ve öğrencilerin alanın değerini takdir etmelerini ve memnuniyetlerini deneyimlemelerini sağlayan motivasyonel şemalar oluşturacak şekilde öğrencilerin alana maruz kalması için öğretmen iskelesini içermektedir.

İlgi Kavramı ile İlgili Yayın ve Araştırmalar

Eser, Kaleli ve Güçlü (2021) yaptıkları çalışmada, özengen müzik eğitimi alan bireylerin müziğe yönelik ilgi düzeylerinin ölçülmesi ve "yaş, cinsiyet, ailelerinde müzik ile uğraşan bireylerin olma durumları ve konser etkinliklerinde performans sergileme durumları" değişkenleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubu özengen müzik eğitim kurumlarında ders alan 14-25 yaş arasındaki 100 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında Okay, Ataman ve Ad (2015) tarafından geliştirilen Müziğe Yönelik İlgi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda müzik eğitimi alan öğrencilerin müziğe yönelik ilgi düzeylerinin Çalgı çalmaya ve konsere gitmeye yönelik olumsuz tutumlar boyutunda düşük ve Çalgı çalmaya ve konsere gitmeye yönelik olumlu tutumlar boyutunda

yüksek olduğu, özengen müzik eğitimi alan öğrencilerin müziğe yönelik ilgi düzeyleri ve cinsiyet değişkeni arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu, özengen müzik eğitimi alan öğrencilerin Şarkı söylemeye yönelik tutumlar boyutu ve ailelerinin müzikle ilgilenme durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, 17-19 yaş grubundaki öğrencilerin, 20-22 yaş grubundaki öğrencilere göre müzik dinlemeye yönelik ilgilerinin daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Ayas ve Hatipoğlu Sümer (2021), yaptıkları derleme çalışmasında, bağımlılık sorununu, sosyal ilgi kavramı doğrultusunda ele almışlardır. Sosyal ilginin, toplumun iyiliği ile yakından ilgili olma hissiyle bağlantı olduğu olduğunu belirttikleri çalışmada, alanyazındaki okul temelli sosyal ilgi çalışmaları derlenmiş, eğitimci ve okul psikolojik danışmanları tarafından uygulanabilecek müdahale yöntemleri tartışılmış; eğitim ortamında, okul psikolojik danışmanları, eğitimciler, ebeveynler ve öğrencileri kapsayacak şekilde uygulama örneklerinin artırılması ve çeşitlendirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Bilen (2020) çalışmasında, müzik öğretmeni adaylarına yönelik müzikal ilgi ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması yapmıştır. Araştırma, çeşitli üniversitelerin eğitim fakülteleri müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmüş olan 660 müzik öğretmeni adayıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, modelin kabul edilebilir olduğu belirtilmiştir.

Brown, Sieben ve Gordon (2019) yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencisi sporcuların akademik öğretim, atletik koçluğun çocuklar, ergenler veya genç yetişkinlerle çalışmayı içeren ilgili alanlardaki kariyerlere olan ilgilerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, öğrenci-sporcuların koçluğa ilgileri ile eğitim kariyerlerine olan ilgileri arasında anlamlı, pozitif bir ilişkinin yanı sıra, koçluğa en fazla ilgi duyan Siyah/Afrikalı Amerikalı öğrenci-sporcularla koçluğa ilgi konusunda ırklar arasında anlamlı bir fark olduğu belirtilmiştir. Bulguların, atletik koçluğa ilginin, öğrenci-sporcuların öğretmenlik veya diğer eğitim kariyerlerini düşünmelerine yol açabileceği ifade edilmiştir.

Rachman (2018) yaptığı çalışmada, öğrencilerin ilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Nicel yöntemle yapılan araştırmada, öğrencilerin ilgi puanını bulmak için anket uygulamış ve araştırmacı, 10. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanını bulmak için SMAN 13 Samarinda testini uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, 10. sınıf öğrencilerinin ilgi puanlarının iyi olduğu belirtilmiştir. Ebeveynlerin öğrencilerden düzenli olarak İngilizce okumayı istemeleri, öğrencilerin şarkı sözü ve İngilizce film dinleme hobilerinin olmasının kelime dağarcığını artırması nedeniyle okumaya ilgi duydukları, not

alıp İngilizce zor kelimeleri hatırladıkları ve bunun ne anlama geldiğini öğrenmeleri nedeniyle öğrencilerin okumaya ilgi duydukları ifade edilmiştir.

Harackiewicz, Smith ve Priniski (2016) eğitimde ilgiyi arttırmanın önemine yönelik yaptıkları çalışmada ilgiyi arttırıcı dört müdahaleden söz etmektedir: dikkat çekici ortamlar, önceki bireysel ilgiyi uyandıran bağlamlar, probleme dayalı öğrenme ve fayda değerini artırma. Araştırmada ilgiyi teşvik etmenin, öğrenciler için daha ilgili, motive olmuş bir öğrenme deneyimine katkıda bulunabileceği belirtilmektedir.

İnan Kaya (2016), okulda gerçekleşen öğrenmeye yönelik güdülenmenin sağlanması ve sürdürülmesinin önemini belirterek, akademik güdülenme çerçevesinde, öğrencilerin okul etkinliklerine yönelik keşif girişimleri ve öğrenmelerinin incelenmesinde güdüsel-duygusal bir unsur olarak merak ya da ilginin rolünün anlaşılmasını amaçladığı çalışmasında, genel olarak psikolojide ve özel olarak eğitim psikolojisinde ilgi ve merakın keşif davranışı üzerindeki öncüllüğü, eğitimde ilginin gelişimi ve sürdürülmesini incelemiştir.

Bir diğer çalışmada Baydağ (2013), görme engelli bireylerin sosyalleşme sürecinde verilen müzik eğitiminin müzikal motivasyon, müziksel ilgi ve müzik yaşantılarına etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilköğretim okulunda öğrenim gören 9–10 yaş grubundaki 20 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubundaki 10 öğrenciye 16 hafta boyunca müzik eğitimi programı uygulanmış, kontrol grubuna ise müzik eğitimi ile ilgili herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Kullanılan anket ve ölçekler çalışma öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların sosyalleşme, motivasyon, müziksel ilgi değişikliği dışında, verilen müzik eğitimi programının çocuklarda zihinsel, sosyal, psiko-motor ve dil gelişimlerini destekleyebileceği belirtilmiştir.

Harackiewicz ve Hulleman (2010)'ın çalışmasında, akademik başarıyı, ders seçimlerini ve kariyer kararlarını teşvik etmede ilginin rolünü belgeleyen çalışmalar gözden geçirilmiş ve ilgi geliştirme süreci araştırılmıştır. Görev değerlerinin algılanmasını ve sonraki ilgiyi teşvik etmede başarı hedeflerinin rolüne odaklanılarak, eğitim bağlamlarında ilgiyi teşvik etmek için tasarlanmış deneysel bir fayda değeri müdahalesi test edilmiş, rastgele saha denemeleri gözden geçirilmiştir. Eğitim politikası ve teori geliştirme üzerindeki etkileri tartışılmıştır.

Bergsten (1980) çalışmasında, kısa bir örgün eğitim almış yetişkinler arasında eğitime ilgiyi araştırmıştır. Beklenti/değerlik teorisi, dokuz yıl veya daha az örgün eğitim görmüş 1080 kişiyle yapılan görüşmeler yoluyla yetişkin eğitimine olan ilgiye uygulanmıştır. Bu insan grubunun neden yetişkin çalışmalarına katılmadığını daha iyi anlamak için, çalışma

rolünün ve boş zaman rolünün en önemli olarak öne çıktığı gerçek yaşam durumları analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, iş ve boş zaman arasında bütünleşik bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Mevcut iş için yetişkin eğitimine olan ilgi, iş tatmini ile pozitif ilişki olarak bulunmuştur. Yeni bir iş için yetişkin eğitimine ilgi ile iş tatmini arasında ters ilişki bulunmuştur. İşle ilgili olmayan yetişkin eğitimi ile ilgili olarak, eğitim ilgisi iş tatmini ile nötr bir ilişki sergilemiştir. Eğitimle ilgili ilginin, halihazırda "kültürel" faaliyetlerden ve yüksek örgütsel faaliyetten oluşan bir boş zaman modelinin parçası olduğu belirtilmiştir.

Waples (1920), çalışmasında eğitimle ilişkisi içinde ilgi sorununun beş bölümden oluşan bir incelemesini yapmıştır. Giriş bölümü, literatürün bibliyografyasının (1) İçe dönük, (2) Analitik ve Tanımlayıcı ve (3) İstatistiksel olmak üzere üç başlık altında sınıflandırılmasını içermektedir. Son başlık altında yer alan üç çalışma kısaca gözden geçirilmiştir. Diğer bölümlerin içeriği başlıklarından şu şekilde çıkarılabilir: İlginin Değeri, İçgüdüsel İlginin Gelişimi, İlginin Toplumsal Değişimi ve İlginin Toplumsal İfadesi.

Benlik Kavramı ile İlgili Yayın ve Araştırmalar

Güdek ve Kabakcı (2020) yaptıkları çalışmada, müzik öğretmenlerinin benlik saygısı düzeylerini farklı değişkenler açısından araştırmıştır. Çalışmanın verileri Batı 125 müzik öğretmeni ile yapılan anketlerden elde edilmiştir. Araştırma, betimsel nitelikte ilişkisel tarama modeline göre yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, müzik öğretmenlerinin benlik saygısı düzeylerinin orta düzeyde bulunduğu, öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemi, çalgı çalmaya ayrılan süre ve eğitim durumları benlik saygısı düzeylerinde/puanlarında anlamlı farklılaşmaya neden olurken, medeni durum, çalışılan kurum ve ekonomik durum algısı değişkenleri benlik saygısı düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olmadığı belirtilmiştir. Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin benlik saygısına ilişkin algı düzeylerinin çok yüksek olmasa da olumlu düzeyde bulunduğu ifade edilmiştir.

Otacıoğlu (2017) çalışmasında, farklı üniversitelerde profesyonel müzik eğitimi alan 4. sınıf lisans öğrencilerinin aldıkları eğitimin, onların Benlik saygısı düzeylerinde fark yaratıp yaratmadığını araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 30 müzik eğitimi ile 20 konservatuar lisans öğrenimi görmekte olan 50 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın verileri Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ) kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin RBS düzeyleri ile bazı değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu belirtilmiştir.

Uysal ve Balkan (2015) çalışmalarında, sosyal beceri eğitimi almanın, düşük sosyo-ekonomik seviyedeki okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmada sosyal beceri eğitimi alan, kendileri sosyal beceri eğitimi alırken anneleri de çocuk gelişimi ve sosyal beceriler konularında eğitim alan ve hiç eğitim almayan üç grup okul öncesi çocuk sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramı açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmada, ön-test son-test kontrol izleme desenli yarı-deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, toplam 131 çocuk (59 kız, 72 erkek) ile bu çocukların 39 annesi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, Purdue Okul Öncesi Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve Aile Bilgi Formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, hem çocuk eğitimine katılan hem de anne katılımlı sosyal beceri eğitimine katılan çocukların sosyal beceriler alt boyutlarından kişiler arası beceriler ve sonuçları kabul etme becerileri puanları eğitimlerin sonunda artış gösterdiği, sosyal beceri eğitimine tek başına katılan çocuklarda ayrıca eğitimin sonunda sosyal beceri toplam puanları ve benlik kavram puanlarında da artış saptandığı, hiçbir müdahalede bulunulmayan kontrol grubunda ise bu gelişmelere rastlanmadığı belirtilmiştir.

Davies (2013) çalışmasında, öğretmenlerin öğretimde işbirlikli bir eylem araştırması yaklaşımını benimsediklerinde ve harici yaratıcı ortakları ve bir üniversite danışmanını dahil ettiklerinde öğretmenlerin uygulamalarına ve profesyonel kimliklerine ne yönde etki ettiğini araştırmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, dil ve iletişim güçlüğü çeken öğrencileri desteklemek için yaratıcı öğretme ve öğrenme yöntemleri tasarlamak için çalışmışlardır. Ankete katılanlar bir İngiliz özel okulu, ilkokul ve kız ortaokulundandır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, profesyonel kimliklerinin bir takım ahlakı içinde geliştirilmesinin, öğrencilerin eğitim potansiyeline dayalı olarak öğrenme hakkında kararlar verebilmelerini içerdiği ve bu öğrenci grubu tarafından yüksek standartlar elde edilerek ortaya koyulduğu belirtilmiştir.

Küçük (2011) çalışmasında, ilköğretim okullarında ders dışı müziksel etkinliklere katılan ve katılmayan öğrencilerin müzik yeteneklerine yönelik özyeterlik algıları ve benlik saygısı düzeylerini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubu özel ilköğretim okulunda öğrenim gören 77 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın verileri Müzik Yeteneğine Yönelik Özyeterlik Ölçeği, Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ders dışı müziksel etkinliklere katılan ve katılmayan öğrencilerin müzik yeteneklerine yönelik özyeterlik algıları ve benlik saygısı düzeyleri arasında, ders dışı müziksel etkinliklere katılan öğrencilerin lehine olumlu yönde anlamlı bir

fark bulunduğu ve müzik yeteneğine yönelik özyeterlik algısı ile benlik saygısı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Başbay ve Senemoğlu (2009) çalışmalarında, projeye dayalı öğretimin işe koşulmasının öğretmen adaylarının akademik benlik kavramları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 72 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Çalışma, Öğretim Tasarımı dersi kapsamında 12 hafta sürdürülmüştür. Araştırmada, kontrol gruplu öntest-sontest deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, projeye dayalı öğretimin öğrencilerin akademik benlik kavramları ve tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir.

Cokley ve Chapman (2008) yaptıkları çalışmada, etnik kimliğin ve beyaz karşıtı tutumların, tarihsel olarak siyahi bir üniversitedeki Afrikalı Amerikalı öğrencilerin akademik başarısını yordayıp yordamadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, etnik kimliği, diğer etnik gruplara yönelik tutumları, beyaz karşıtı tutumları, ilgili fakülte algılarını, akademik benlik kavramını ve akademik başarıyı değersizleştirmeyi içeren varsayımsal bir yol modeli kullanılmıştır. Yol analizi modeli, not ortalamasındaki varyansın %27'sini açıklamış ve not ortalaması üzerinde üç doğrudan etki ortaya çıkarmıştır: (a) akademik benlik kavramı (olumlu), (b) akademik başarıyı değersizleştirme (olumsuz) ve (c) anti -beyaz tutumlar (olumsuz). Araştırma sonucunda, etnik kimliğin, akademik benlik kavramı ve akademik başarının değersizleştirilmesi yoluyla dolaylı olarak not ortalaması ile bağlantılı olduğu belirtilmiştir.

Sarı ve Cenkseven (2008)'in çalışmasında, ilköğretim öğrencilerinin okullarındaki yaşam kalitesine ilişkin algılarının, benlik kavramını belirlemek amacıyla kullanılan Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeğinin "Davranış", "Zihinsel/okul durumu", "Fiziksel görünüm", "Kaygı", "Gözde olma" ve "Mutluluk" alt ölçeklerinden alınan puanlar tarafından ne ölçüde yordandığı araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 493 ilköğretim okulu öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma sonucunda, Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeğinin tüm boyutlarının okul yaşam kalitesi ile anlamlı ilişkiler gösterdiği belirtilmiştir.

Subaşı (2000) çalışmasında, verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya katılan üç gruptan biri kontrol grubu, diğer iki deney grubu da, verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin verildiği ve süreç boyunca dönüt-düzeltme işleminin uygulandığı deney I grubu, sadece verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin verildiği deney II grubu olarak belirlenmiştir. Üç gruba da işleme başlamadan önce ve sonra erişi testi, akademik benlik kavramı envanteri ve çalışma davranışları envanteri uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin akademik benlik kavramlarında anlamlı fark çıkmamasına karşı akademik başarılarına ilişkin farklılığın deney grupları lehine çıktığı belirtilmiştir.

Adamson ve Lyxell (1996) çalışmalarında, geç ergenlik (18-20) yıllarında kimlik gelişimini araştırmıştır. Bu amaçla üç alan incelenmiştir: (a) benlik kavramı, (b) varoluşsal sorular; (c) içerik ve iletişim kalıpları ve (a) ve (b) arasındaki bağlantılar. Araştırmanın çalışma grubu 44 İsveçli üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmada üç yöntem kullanılmıştır: bir anket, kısa bir makalenin yazılması ve bir öz değerlendirme testi: Sosyal Davranışın Yapısal Analizi. Araştırma sonucunda, grubun çoğunluğu için olumlu ve istikrarlı bir benlik kavramı görüldüğü belirtilmiştir. Benlik kavramının kalitesinin (olumlu ve olumsuz), deneklerin varoluşsal sorularına yetişkinlerin ilgisini nasıl deneyimledikleriyle önemli ölçüde ilişkili olduğu ifade edilmiştir.

Türk Halk Müziği ile İlgili Yayın ve Araştırmalar

Gülüm ve Albuz (2019) yaptıkları çalışmada, keman eğitiminde Türk halk müziği eserlerinin kullanılma durumlarını araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubu müzik eğitimi anabilim dallarında görev yapan 37 keman eğitimcisinden oluşmuştur. Araştırma genel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma sonucunda, keman eğitiminde Türk halk müziği eserlerine yeterince yer verilmediği, Türk halk müziği eserlerin keman uyarlamalarında hem özgün yapıların korunması hem de kemanın evrensel icra biçimine uygun yaklaşımların gerektiği ve keman eğitiminde var olan Türk halk müziği eserlerini çalmayı kolaylaştırıcı alıştırmaların az olduğu belirtilmiştir.

Kopar ve Karaelma (2019) yaptıkları çalışmada, Anadolu Lisesi 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin müzik derslerindeki Türk müziği konularına ilişkin tutumlarını araştırmıştır. Çalışmada, betimsel araştırmalardan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu müzik dersi alan 10. ve 11. sınıftaki 543 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma için geliştirilen tutum ölçeği, katılımcılara uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin müzik derslerindeki Türk müziği konularına ilişkin tutumlarının genel olarak olumsuz olduğu ve ilçelerin gelişmişlik düzeyi arttıkça Türk müziği konularına ilişkin tutum düzeylerinde azalma olduğu belirtilmiştir.

Evsen (2018) araştırmasında, Antalya yöresi Türk halk müziği ezgilerinin müzikal-edebi yönden analizi ve müzik eğitim programlarında kullanım özelliklerini araştırmıştır. Araştırmada betimsel araştırmalardan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada 86 Antalya yöresi Türk halk müziği ezgisi incelenmiştir. Bu türkülerin müzikal ve edebi analizi yapılarak müzik eğitiminin hangi kademesinde kullanılabilirliğinin uygun olabileceğine dair

bilgilere yer verilmiştir. Araştırma sonucunda, Antalya yöresine ait türkülerin 5-13'lü ses aralığına sahip olduğu, %63 oranında 9 zamanlı usullerden oluştuğu, %37 oranda Hüseyni makamının yaygın görüldüğü, nazım şekli olarak %71 oranında koşma türünün yaygın olduğu ve ezgilerin müzik eğitiminde kullanıma uygun olduğu belirtilmiştir.

Gerekten ve Ahmethan (2018) çalışmalarında, Güzel Sanatlar Lisesi (GSL) müzik bölümü öğrencilerinin 'Türk Halk Müziği' kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığı ile incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu 108 GSL müzik bölümü öğrencilerinden oluşmuştur. Öğrencilerden 'Türk Halk Müziği' kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri ortaya çıkarmak amacıyla 'Türk Halk Müziği ……gibidir; çünkü…….'' ifadesindeki boşlukları doldurmaları istenmiştir. Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, GSL Müzik bölümü öğrencilerinin 75 adet metafor ürettiği belirtilmiştir. Bu metaforlar sekiz farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler çoktan aza doğru şöyledir; 1) duygular üzerindeki etkileyici yönü, 2) olguları temsil etme rolü, 3) beğenilere hitap etme yönü, 4) geçmişle bağ kurma/mesaj verme yönü, 5) doğal, saf ve değerli yönü, 6) eğitici-öğretici yönü, 7) teorik yönü, 8) birleştirici bütünleştirici yönü.

Eke (2016) çalışmasında, Türk halk müziğinin, halkın doğumdan ölüme kadar olan yaşam süresi içerisinde, yaşanan bazı olaylarla (aşk, ölüm, gurbet, savaş, ayrılık, cinayet, sevinç, acı, vb.) ilgili olarak duygularını, düşüncelerini melodi ile doğaçlama olarak ifade etmesi sonucu oluştuğunu belirterek, Türk halk müziği sözlü ve sözsüz ezgilerinin en önemli özelliğini anonim olması ve yörelerine ait çalma tavrı ile icra edilmesi olarak belirtmiştir. Bu bağlamda çalışmasında Türk halk müziği ezgilerindeki motifler ve işlevlerini incelemiştir.

Turhan ve Kova (2012) çalışmalarında, Türk halk müziğini ve halk ozanlarını değerler eğitimi açısından araştırmıştır. Araştırmada kültür analizi deseni kullanılmıştır. Halk ozanlarımızdan Neşet Ertaş, Aşık Mahzuni Şerif, Aşık Veysel ve Özay Gönlüm'ün seçilen toplam 17 eseri içerdikleri değerler bakımından incelenmiş ve bu bağlamda halk müziğinin ve halk ozanlarının değerler eğitiminde kullanılabilirliği tartışılmıştır. Araştırmada incelenen eserlerin adalet, saygı, sevgi, dürüstlük, doğruluk, sosyal içerme, hoşgörü, mertlik, hümanizm, bilime değer verme ve birlik-beraberlik gibi değerleri etkileyici şekilde vurguladığı belirtilmiştir. Araştırma sonucunda, halk müziğinin değerler eğitiminde kullanılabileceği ve bu konuda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir.

Kınık (2011), yaptığı araştırmada, geleneksel ve ulusal kültür değerlerinin giderek unutulmaya başlandığı günümüzde bir iletişim aracı olarak ele alınan türkülerin, sözleri ve konuları arasında yer alan mesajlar, yöresel sözcük ve bilgileri bir örneklem içerisinde

incelemiştir. Araştırmada TRT Türk halk müziği repertuarı içerisinde bulunan ve araştırma verileri olan türküler içerisinde, amaçlı örneklem yöntemi ile seçilen türkülerin nitel araştırma kapsamında betimsel analizleri yapılmıştır. TRT Türk halk müziği repertuarı içerisinde yer alan yaklaşık 5000 türkü içerisinden araştırmaya doğrudan katkı sağlayacak olan odak türküler seçilmiştir. Toplumla ilgili hemen her konuya değinen türküler içerisinden örnekler verilerek temas ettiği konular ve vermek istediği mesajlar belirtilmiştir. Araştırma sonucunda, sözü edilen yönleriyle iletişim kaynağı olan Türk halk müziği ve türkülerin yaşadıkları sürece kültürün gelecek kuşaklara en doğal haliyle aktarılmasında birincil kaynaklar arasında yer almaya devam edeceği belirtilmiştir.

Türkmen (2010) çalışmasında halk müziğinde meydana gelen değişim ve gelişimlerin halk müziği eğitimine etkilerini araştırmıştır. Bu amaçla uzmanlara uygulanmak üzere yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve araştırmaya gönüllü iki alan uzmanına uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, toplumsal yapı ve yaşayışlardaki değişim ve gelişimlerin müzik yapılarında-yaşayışlarında da birtakım değişiklere yol açtığı, değişikliklerin eğitime yansıdığı belirtilmiştir.

Yokuş (2005) çalışmasında, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda, kaynağını THM'den alan piyano eserlerinin piyano eğitimindeki yerini ve önemini araştırmıştır. Araştırmaya yönelik veriler, kaynak tarama, anket ve görüşme yolu ile elde edilmiştir. Araştırmada, üniversitelere bağlı 10 Eğitim Fakültesi GSE Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında görevli piyano öğretim elemanlarına ve bu bölümlerde öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerine anket uygulanmıştır ve eğitimci-bestecilerle görüşme yapılarak konu ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma sonucunda; piyano eğitiminde THM kaynaklı piyano eserlerinin yeterli sayıda olmadığı, bulunan kaynakların teknik zorluklar içerdiği, bu kaynaklara ulaşılmada güçlükler yaşandığı, uygulamalarda bu türdeki kaynaklara yeterince yer verilemediği belirtilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci ve araçları, tasarım, geliştirme, uygulama süreci, verilerin analizi, araştırmanın geçerliği ve güvenirliği, araştırmacının rolü yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Fenomen temelli müzik eğitiminde fenomen temelli öğrenmenin boyutları, motivasyon, benlik algısı, THM'ne ilgi, THM konusundaki başarı düzeyleri üzerine etkilerinin araştırıldığı bu çalışmada karma yöntem araştırma desenlerinden gömülü (içeyerleşik) desen uygulanmıştır. Araştırma büyük ölçüde nicel bir araştırmadır, verilerin desteklenmesi için nitel yöntemlerden veri üçgenlemesi olarak standartlaştırılmış açık uçlu görüşme, bireysel görüşme ve gözlem kullanılmıştır. Üçgenleme çalışılan olgunun derinlemesine anlaşılmasını sağlar (Işık ve Semerci, 2019). Fenomen temelli öğrenmenin ölçülmesini içeren ölçümlerde öğrencilerin fenomen öğrenme ile ilgili görüşlerinin bulunmaması nedeniyle tek grup son test deseni kullanılmıştır. Tek grup sontest deseni gelişigüzel seçilmiş bir tek gruba bağımsız değişkenin uygulanması ve etkinin bağımlı değişken üzerinde ölçülmesi (gözlenmesi)dir. (Karasar, 2006, s. 96). THM konusunun ölçülmesini içeren ölçümlerde ise tek gruplu öntest-sontest yarı deneysel desen kullanılmıştır. Tek grup öntest-sontest deseninde de, yine gelişigüzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Ancak bu kez, hem deney öncesi (öntest) hem de deney sonrası (sontest) ölçmeler vardır (Karasar, 2006, s. 96).

Uygulama aşaması başlamadan önce 6 haftalık deney süreci için gerekli planlamalar yapılmış, konu başlıkları, ders içerikleri ve hedefler belirlenerek ders planları hazırlanmıştır. Araştırmada uygulanan Deney Deseni Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Deney Deseni

Deney Öncesi	**Denel İşlemler (6 Hafta, 22 Saat)**	**Deney Sonrası**
Sosyal Karşılaştırma Ölçeği	FENOMEN TEMELLİ ÖĞRENME İLE TÜRK HALK MÜZİĞİ DERSLERİ	Sosyal Karşılaştırma Ölçeği
THM İlgi Ölçeği		THM İlgi Ölçeği
THM'ne Yönelik Başarı Testi		THM'ne Yönelik Başarı Testi
		Fenomen Temelli Öğrenme Rubriği (Öğretmen Değerlendirmesi)
		Fenomen Temelli Öğrenme ile Müzik Derslerine Yönelik Öz Değerlendirme Ölçeği
		Fenomen Temelli Öğrenme ile Müzik Derslerine Yönelik Akran Değerlendirme Ölçeği
		Fenomen Temelli Müzik Eğitimine Yönelik Motivasyon Ölçeği

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Hatay/Samandağ Kuşalanı Anadolu Lisesinin iki şube 10. sınıf öğrencilerinden oluşan 21 kız, 22 erkek olmak üzere toplam 43 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler iki ayrı şube 10A ve 10G sınıflarının öğrencilerinden oluşmuştur. 10. sınıflar içerisinde 10A, akademik başarı düzeyi en yüksek olan sınıftır. 10G ise öğretmenlerin genellikle şikayet ettiği, akademik başarı düzeyi düşük olan bir sınıftır. Aşağıda çalışma grubunun demografik özelliklerini içeren tablo yer almaktadır.

Tablo 7

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları

Cinsiyet	**f**	**%**
Kız	21	49
Erkek	22	51
Toplam	43	100

Tablo 7'de görüldüğü gibi, çalışma grubundaki öğrencilerin 21'i (%49) kız, 22'si (%51) erkektir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin yaş ortalaması ise 16'dır.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak;

1. Türk Halk Müziği Başarı Testi,
2. Fenomen Temelli Öğrenme Rubriği (Öğretmen Değerlendirmesi),
3. Fenomen Temelli Öğrenme ile Müzik Derslerine Yönelik Öz Değerlendirme Ölçeği,
4. Fenomen Temelli Öğrenme ile Müzik Derslerine Yönelik Akran Değerlendirme Ölçeği,
5. Fenomen Temelli Müzik Eğitimine Yönelik Motivasyon Ölçeği,
6. Benlik algısını ölçmek üzere Sosyal Karşılaştırma Ölçeği,
7. Türk Halk Müziğine Yönelik İlgi Ölçeği
8. Görüşme Formu kullanılmıştır.

3.3.1. Fenomen Temelli Öğrenme Rubriği (Öğretmen Değerlendirmesi): Fenomen temelli öğrenmede öğretmen değerlendirmesini sağlamak amacıyla araştırmacılar tarafından bu çalışmada geliştirilen Fenomen Temelli Öğrenme Rubriği, analitik bir rubriktir. Fenomen Temelli Öğrenme Rubriği (Öğretmen Değerlendirmesi)'nde yer alan maddelerin oluşturulma aşamasında yurt dışında konu ile ilgili yapılan çalışmalardan yararlanılmış (Lonka, 2019; Fields, 2019; Silander, 2015; Silander 2015a; Silander 2015b) ve literatür taraması yapılmıştır. Rubrik maddeleri oluşturulurken Silander (2015)'in Fenomen Temelli Öğrenme Rubriğinden yararlanılmıştır. Ölçekte yer alan ifadelerin literatüre, Türkçe'ye ve ölçmek istenen konuya uygunluğu açısından değerlendirilmesi istenerek 5 alan uzmanından görüş ve öneriler alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda ölçek maddeleri 5 boyut, 17 alt boyut ve 15 ölçüt beceri olarak belirlenmiştir. 15 maddeden oluşan rubrik ön deneme sürecinde Hatay/Samandağ Kuşalanı Anadolu Lisesinde 10. ve 11. sınıf kademelerinde öğrenim gören 100 öğrenciye uygulanmıştır. Fenomen temelli öğrenme rubriğinin uygulanabilmesi için, fenomen temelli öğrenme ile hazırlanmış bir ders programının uygulanması gerekmektedir. Bu sebeple etik kurul izinleri alınarak, bu çalışma için 6 hafta süren bir uygulama sürecinin ardından rubrik uygulanmıştır. Ölçek puanlanırken "Evet" 2 puan, "Kısmen" 1 puan, "Hayır" 0 puan olmak üzere toplam 30 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Uygulama sonunda rubriğin iç tutarlılık düzeyini gösteren Cronbach Alpha katsayısı ,89 olarak hesaplanmış ve Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Fenomen temelli öğrenme rubriği (öğretmen değerlendirmesi)'nin güvenilirlik düzeylerini gösteren skorlar

Ölçek	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
Fenomen Temelli Öğrenme Öğretmen Rubriği	,89	15

Sosyal bilimlerde 0,70 ve üzeri Cronbach değeri kabul edilebilir düzeyi ifade ederken (Özdamar, 1999), bu çalışmada kullanılan Fenomen Temelli Öğrenme Rubriği (Öğretmen Değerlendirmesi) iyi ve yüksek düzeyde güvenilirlik skoru ortaya koymaktadır.

Anket usulü ile kesikli verilerden oluşan bir sette normal dağılım yerine sadece verilerin bir yöne doğru eğilim gösterip göstermediğinin incelenmesi daha doğru sonuçlar elde edilmesini sağlayacağı düşünüldüğünden (Duman, Köroğlu, Göksu ve Talay, 2020), verilerin dağılım durumlarıyla ilgili olarak basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Fenomen temelli öğrenme rubriği (öğretmen değerlendirmesi) ölçeğinin basıklık ve çarpıklık değerleri

Ölçek	Basıklık	Çarpıklık
Fenomen Temelli Öğrenme Rubriği (Öğretmen Değerlendirmesi)	,568	-1,605

Basıklık ve çarpıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırları +2 ve -2 arasında yer alır (Pallant, 2001). Fenomen Temelli Öğrenme Rubriği (Öğretmen Değerlendirmesi) ölçeğinin bu kriteri sağladığı Tablo 9'da görülmektedir.

Fenomen Temelli Öğrenme Rubriği (Öğretmen Değerlendirmesi) Ek 6'da verilmektedir.

3.3.2. Fenomen Temelli Öğrenme ile Müzik Derslerine Yönelik Akran Değerlendirme Ölçeği: Fenomen Temelli Öğrenme ile Müzik Derslerine Yönelik Akran Değerlendirme Ölçeği fenomen temelli öğrenmede akran değerlendirmesini sağlamak amacıyla araştırmacılar tarafından bu çalışmada geliştirilmiştir. Fenomen Temelli Öğrenme ile Müzik Derslerine Yönelik Akran Değerlendirme Ölçeğinde yer alan maddelerin oluşturulma aşamasında literatür taraması yapılmıştır (Lonka, 2019; Fields, 2019; Silander, 2015; Silander 2015a; Silander 2015b). Ölçek maddeleri oluşturulduktan sonra 5 alan uzmanına

gönderilerek ölçeğin literatüre, Türkçe'ye ve ölçmek istenen kriterlere uygunluğu açısından değerlendirilmesi istenmiş ve uzman görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda 16 madde olarak belirlenen ölçek ön deneme sürecinde Hatay/Samandağ Kuşalanı Anadolu Lisesinde 10. ve 11. sınıf kademelerinde öğrenim gören 100 öğrenciye uygulanmıştır. Fenomen temelli öğrenme ile müzik derslerine yönelik akran değerlendirme ölçeğinin uygulanabilmesi için, çalışma grubunun fenomen temelli eğitime tabii tutulmuş olması gerekliliği vardır. Bu sebeple etik kurul izinleri alınarak, bu çalışma için 6 hafta süren bir uygulama sürecinin ardından ölçek uygulanmıştır. Ölçek derecelendirmesi yapılırken "Evet" 2 puan, "Kısmen" 1 puan, "Hayır" 0 puan olmak üzere toplam 32 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Uygulama sonunda ölçeğin iç tutarlılık düzeyini gösteren Cronbach Alpha katsayısı ,90 olarak hesaplanmış ve Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Fenomen temelli öğrenme ile müzik derslerine yönelik akran değerlendirme ölçeğinin güvenilirlik düzeylerini gösteren skorlar

Ölçek	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
Fenomen Temelli Öğrenme ile Müzik Derslerine Yönelik Akran Değerlendirme Ölçeği	,90	16

Özdamar (1999), sosyal bilimlerde 0,70 ve üzeri Cronbach değerinin kabul edilebilir düzeyi ifade ettiğini belirtir. Bu çalışmada kullanılan Fenomen Temelli Öğrenme ile Müzik Derslerine Yönelik Akran Değerlendirme Ölçeği iyi ve yüksek düzeyde güvenilirlik skoru ortaya koymaktadır.

Anket usulü ile kesikli verilerden oluşan bir sette normal dağılım yerine sadece verilerin bir yöne doğru eğilim gösterip göstermediğinin incelenmesi daha doğru sonuçlar elde edilmesini sağlayacağı düşünüldüğünden (Duman ve diğerleri, 2020), verilerin dağılım durumlarıyla ilgili olarak basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Fenomen temelli öğrenme ile müzik derslerine yönelik akran değerlendirme ölçeğinin basıklık ve çarpıklık değerleri

Ölçek	Basıklık	Çarpıklık
Fenomen Temelli Öğrenme ile Müzik Derslerine Yönelik Akran Değerlendirme Ölçeği	,867	-1,365

Basıklık ve çarpıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırları +2 ve -2 arasında yer alır (Pallant, 2001). Fenomen Temelli Öğrenme ile Müzik Derslerine Yönelik Akran Değerlendirme Ölçeğinin bu kriteri sağladığı Tablo 11'de görülmektedir.

Fenomen Temelli Öğrenme ile Müzik Derslerine Yönelik Akran Değerlendirme Ölçeği Ek 7'de verilmektedir.

3.3.3. Fenomen Temelli Öğrenme ile Müzik Derslerine Yönelik Öz Değerlendirme Ölçeği: Fenomen Temelli Öğrenme ile Müzik Derslerine Yönelik Öz Değerlendirme Ölçeği fenomen temelli öğrenmede öz değerlendirmeyi sağlamak amacıyla araştırmacılar tarafından bu çalışmada geliştirilmiştir. Fenomen Temelli Öğrenme ile Müzik Derslerine Yönelik Öz Değerlendirme Ölçeğinde yer alan maddelerin oluşturulma aşamasında literatür taraması yapılmıştır (Lonka, 2019; Silander 2015a; Silander 2015b). Ölçek maddeleri oluşturulduktan sonra 5 alan uzmanına gönderilerek ölçeğin literatüre, Türkçe'ye ve ölçmek istenen kriterlere uygunluğu açısından değerlendirilmesi istenmiş ve uzman görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda 18 madde olarak belirlenen ölçek ön deneme sürecinde Hatay/Samandağ Kuşalanı Anadolu Lisesinde 10. ve 11. sınıf kademelerinde öğrenim gören 100 öğrenciye uygulanmıştır. Fenomen temelli öğrenme ile müzik derslerine yönelik akran değerlendirme ölçeği, etik kurul izinleri alınarak, bu çalışma için 6 hafta süren bir uygulama sürecinin ardından öğrencilere uygulanmıştır. Ölçek derecelendirmesi yapılırken "Evet" 2 puan, "Kısmen" 1 puan, "Hayır" 0 puan olmak üzere toplam 36 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Uygulama sonunda ölçeğin iç tutarlılık düzeyini gösteren Cronbach Alpha katsayısı ,82 olarak hesaplanmış ve Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Fenomen temelli öğrenme ile müzik derslerine yönelik öz değerlendirme ölçeğinin güvenilirlik düzeylerini gösteren skorlar

Ölçek	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
Fenomen Temelli Öğrenme ile Müzik Derslerine Yönelik Öz Değerlendirme Ölçeği	,82	18

Sosyal bilimlerde 0,70 ve üzeri Cronbach değeri kabul edilebilir düzeyi ifade etmektedir (Özdamar, 1999). Bu çalışmada kullanılan Fenomen Temelli Öğrenme ile Müzik Derslerine Yönelik Öz Değerlendirme Ölçeği iyi ve yüksek düzeyde güvenilirlik skoru ortaya koymaktadır.

Anket usulü ile kesikli verilerden oluşan bir sette normal dağılım yerine sadece verilerin bir yöne doğru eğilim gösterip göstermediğinin incelenmesi daha doğru sonuçlar elde edilmesini sağlayacağı düşünüldüğünden (Duman ve diğerleri, 2020), verilerin dağılım durumlarıyla ilgili olarak basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Fenomen temelli öğrenme ile Müzik derslerine yönelik öz değerlendirme ölçeğinin basıklık ve çarpıklık değerleri

Ölçek	Basıklık	Çarpıklık
Fenomen Temelli Öğrenme ile Müzik Derslerine Yönelik Öz Değerlendirme Ölçeği	1,321	-1,566

Basıklık ve çarpıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırları +2 ve -2 arasında yer alır (Pallant, 2001). Fenomen Temelli Öğrenme ile Müzik Derslerine Yönelik Öz Değerlendirme Ölçeğinin bu kriteri sağladığı Tablo 13'te görülmektedir.

Fenomen Temelli Öğrenme ile Müzik Derslerine Yönelik Öz Değerlendirme Ölçeği Ek 8'de verilmektedir.

3.3.3.1. Fenomen Temelli Öğrenme ile Müzik Derslerine Yönelik Öğretmen-Öz-Akran Değerlendirmesi Ölçekleri Korelasyon Analizi

Öncül bir analiz olarak değişkenler arasındaki ilişkinin irdelenmesi adına korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Değişkenlerin birlikte hareket etme yönlerini ve düzeylerini ortaya koymak amacıyla değerlendirme boyutları olan Öğretmen Değerlendirmesi, Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirmesi boyutları korelasyon analizine tabi tutulmuş ve sonuçlar Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Fenomen temelli öğrenme ile müzik derslerine yönelik öğretmen değerlendirmesi, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesine ilişkin korelasyon analizi

		Öğretmen	Öz	Akran
Öğretmen	Pearson Correlation	1	,683**	,744**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	100	100	100
Öz	Pearson Correlation	,683**	1	,514**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	100	100	100
Akran	Pearson Correlation	,744**	,514**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	100	100	100

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 14'te görüldüğü üzere bu değişkenler arasında orta ve yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiki açıdan anlamlı (p:0,001) bir ilişki bulunmaktadır.

3.3.4. Türk Halk Müziğine Yönelik İlgi Ölçeği: Araştırmada öğrencilerin Türk halk müziğine duydukları ilginin saptanmasında araştırmacılar tarafından bu çalışmada geliştirilen Türk Halk Müziğine Yönelik İlgi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin oluşumuna temel oluşturması amacıyla ön deneysel süreçte Gebze Süleyman Demirel Anadolu Lisesinde eğitim gören 10., 11. ve 12. sınıf kademelerinden öğrencilere 2020-2021 eğitim-öğretim yılında pandemi sürecinde Türk halk müziği konusu ile ilgili çeşitli online etkinlikler yapılmış ve bu online derslerde yapılan çalışmaların (Çimen ve Özevin, 2021) başında öğrencilere "Türk halk müziğine yönelik en çok merak ettikleri 3 soruyu sormaları" istenmiştir. Sorular not alınmış ve çalışma bitiminde öğrencilerden, çalışmanın başında ve sonunda Türk halk müziğine duydukları ilgide nasıl bir değişim olduğuna dair duygu ve düşüncelerini yazılı olarak paylaşmaları istenmiştir. Öğrencilerden gelen yanıtlara içerik analizi uygulanmış ve Türk halk müziğine yönelik ilgi kavramıyla ilgili olduğu düşünülen görüşler saptanmıştır. İlgili literatürden, önceden geliştirilmiş ilgi ölçeklerinden (Şimşek ve Nuhoğlu, 2009; Kıran, 2021; Uğraş ve Temel, 2020; Bilen, 2020) ve 5 alan uzmanının görüş ve önerilerinden yararlanarak, 25 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri oluşturulurken ifadelerin yalın ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir.

İlgi ölçeği likert-tipi ölçek model alınarak hazırlanmıştır. Likert-tipi maddeler araştırılan konu hakkında tutum veya görüş içeren bir ifade ve bu ifadeye katılım düzeyini belirten seçenekler içerir. Likert-tipi maddelerde katılım düzeyini belirlemek amacıyla iki

aşırı uç arasında yer alan birden çok seçenek sunulur. Bu seçenekler "en iyiden en kötüye" veya "en yüksekten en düşüğe" doğru dereceli bir şekilde sıralanır. Bu seçenekler Analiz aşamasında derecelerine göre birer sayısal değer atanarak kodlanır ve böylece nitel veri nicel veriye dönüştürülerek analiz edilir (Turan, Şimşek ve Aslan, 2015).

Likert tipi ölçek modeline uygun olarak Türk Halk Müziğine Yönelik İlgi Ölçeğindeki her bir ifade için beş kategori belirlenmiştir. Öğrencilerin, ölçekteki ifadelere katılma derecelerini, "hiç katılmıyorum", "katılmıyorum", "kısmen katılıyorum", "katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" kategorilerinden birini seçerek belirtmeleri planlanmıştır. Hazırlanan ölçeğe, ölçeğin amacını, madde sayısını ve cevaplama şeklini belirten bir yönerge yazılmış ve 25 madde bu yönergenin altına sıralanmıştır. Böylece ilgi ölçeği ön deneme formu oluşturulmuştur.

Etik kurul izinlerinin alınmasının ardından Türk Halk Müziğine Yönelik İlgi Ölçeği, her coğrafi bölgenin Türk Halk müziğine yönelik farklı özellikleri olduğu düşünülerek, Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden seçilen yedi ilde bulunan Hatay/Samandağ Kuşalanı Anadolu Lisesi, Hatay/Antakya Hatay Anadolu Lisesi, Kocaeli/Gebze Gebze Süleyman Demirel Anadolu Lisesi, Konya/Kadınhanı Kadınhanı Zeki Altındağ Anadolu Lisesi, Trabzon/Ortahisar Affan Kitapçıoğlu Anadolu Lisesi, Kars/Merkez Gazi Kars Anadolu Lisesi, Uşak/Merkez Uşak Lisesi, Şanlıurfa/Siverek Şehit Ömer Halisdemir Anadolu Lisesinde tüm sınıf kademelerinde (9., 10., 11. ve 12. sınıflar), 843 öğrenciye uygulanmıştır. Okullar seçilirken, Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden okullar seçilmeye dikkat edilmiş, verilerin etkin, zamana uygun şekilde ve evreni yansıtacak yeterlilikte yürütülebileceği okullar belirlenmiştir. Bu haliyle "uygun örnekleme" türü kullanıldığı söylenebilir. Uygun örnekleme, zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi demektir (Sözbilir, 2009).

Uygulamanın ardından araştırma kapsamında geliştirilen ilgi ölçeğinin alt boyutlarının ortaya konulabilmesi için öncelikle Keşfedici faktör analizi (KFA) yapılmıştır. Kaisen Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testleri, bir veri setinin faktör analizine uygunluğunu test etmek için kullanılan araçlar arasındadır. KMO değerinin ,60'dan yüksek olması kabul edilebilir olduğunu gösterir. Barlett Küresellik testinin anlamlı çıkması, maddeler arasındaki kısmi korelasyonlara dayanarak veri setinin faktör analizine uygunluğunu ifade eder (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Türk Halk Müziğine Yönelik İlgi Ölçeğinin keşfedici faktör analizi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Türk halk müziğine yönelik ilgi ölçeğinin keşfedici faktör analizi sonuçları

KMO ve Bartlett's Testi		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,962
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	8584,302
	df	300
	Sig.	,000

Yapılan analiz sonucunda Türk Halk Müziğine yönelik ilgi ölçeğinin KMO değeri 0,96 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Barlett Küresellik testi sonucu da anlamlıdır. Yani bu ölçek üzerinde KFA uygulanabilir. Türk Halk Müziği ölçeğine ilişkin döndürülmüş bileşen matrisi Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16

Türk halk müziğine yönelik ilgi ölçeğine ilişkin döndürülmüş bileşen matrisi

Döndürülmüş Bileşen Matrisi				
		Bileşenler		
		1	2	3
THM3	Türk Halk Müziğinde türkülerin hikayelerini bilmek hoşuma gidiyor.	,710		
THM15	Aşıkların ve ozanların hayatlarını merak ediyorum.	,634		
THM14	Türk Halk Müziğinin gelişiminde komşu ülkelerden etkilenip etkilenmediğimizi merak ediyorum.	,572	,425	
THM2	Türk Halk Müziği sanatçılarının yaşamları hakkında bilgi sahibi olmak ilgimi çekiyor.	,560		
THM17	Türk Halk Müziğinde türkülerin halkın yaşam biçimini anlatması ilgimi çekiyor.	,521		
THM19	Türk Halk Müziği derleme çalışmalarında Atatürk'ün katkısını merak ediyorum.	,518		
THM16	Türk Halk Müziği çalgılarını merak ediyorum.	,499		
THM1	Türk Halk Müziğinin nasıl oluştuğunu merak ediyorum.	,488		,434
THM9	Türk Halk Müziğinde halk oyunlarının yöreden yöreye değişme sebebinin neler olduğunu merak ediyorum.	,487	,442	
THM25	Türk Halk Müziğinin diğer müzik türlerinden farkını merak ediyorum.	,478		
THM4	Bağlama gibi Türk Halk müziği aletlerinin tarihçesini merak ediyorum.	,451		
THM20	Türk Halk Müziğinde eserlerin iklim koşullarıyla alakalı olması ilgimi çekiyor.		,708	
THM11	Türk Halk Müziği ile coğrafya ilişkisi ilgimi çekiyor.		,692	
THM12	Türk Halk Müziğinde ayak ve dizi kavramlarını merak ediyorum.		,612	
THM13	Türk Halk Müziğinin edebiyatımıza etkilerini öğrenmek ilgimi çekiyor.		,569	
THM24	Derleyicilerin Türk Halk Müziğine katkılarını merak ediyorum.		,543	,453
THM21	Türk Halk Müziğinin Anadolu topraklarına nasıl yayıldığını merak ediyorum.	,492	,537	
THM22	Türk Halk Müziği ile halk şiirleri arasındaki bağlantı ilgimi çekiyor.		,530	
THM23	Türk Halk Müziği eserlerini seslendirmekten hoşlanıyorum.			,720
THM7	Türk Halk Müziği ile ilgili çalışmalara katılmaktan hoşlanıyorum.			,700
THM6	Türk Halk Müziği eserlerini dinlemekten hoşlanıyorum.			,692
THM18	Türk Halk Müziği konserlerine gitmek fikri beni heyecanlandırıyor.			,600

THM5	Türk Halk Müziğinde türkülerin hangi duyguların etkisiyle bestelendiğini bilmek beni heyecanlandırıyor.	,435		,474
THM10	Türk Halk Müziğinde kullanılan ölçüler, ritimler, eserlerin hızı ilgimi çekiyor.		,449	,472
THM8	Türk Halk Müziği enstrümanlarının yörelere göre farklılıklar göstermesi ilgimi çekiyor.			,410

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.[a]

Türk Halk Müziğine duyulan ilgi değişkeninin açıklanan varyans oranı %49,46 olarak hesaplanmıştır. Yine aynı analizde Müziksel Algı ve Bilgilenme, Müzik Kültürü ve Dinleme-Söyleme boyutlarından oluşan üçlü bir yapı elde edilmiştir. Faktör yüklenmesi ,40'ın altında kalan maddelerin analize dahil edilmemesi için gereken kriter, analiz programı olarak kullanılan SPSS'e öncesinde girilmiştir. Tablo 2'den anlaşılacağı üzere ilgili ölçeğin tüm maddeleri bu kriteri karşılamıştır. Ancak aynı anda birden fazla boyuta yüklenen maddeler THM1, THM5, THM9, THM10, THM14 ve THM 21 ölçekten çıkarılarak analizlerin kalan kısmında 19 madde üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır.

Araştırmanın devamında Türk Halk Müziğine Yönelik İlgi Ölçeğinin iç tutarlılık düzeyini gösteren Cronbach Alpha katsayısı ,92 olarak hesaplanmış ve Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Türk halk müziğine yönelik ilgi ölçeğinin güvenilirlik düzelerini gösteren skorlar

Ölçek	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
Türk Halk Müziğine Yönelik İlgi Ölçeği	,92	19

Sosyal bilimlerde 0,70 ve üzeri Cronbach değeri kabul edilebilir düzeyi ifade ederken (Özdamar, 1999), Türk Halk Müziğine Yönelik İlgi Ölçeği iyi ve yüksek düzeyde güvenilirlik skoru ortaya koymaktadır.

Verilerin dağılım durumlarıyla ilgili olarak basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Anket usulü ile kesikli verilerden oluşan bir sette normal dağılım yerine sadece verilerin bir yöne doğru eğilim gösterip göstermediğinin incelenmesi daha doğru sonuçlar elde edilmesini sağlayacağı düşünülmektedir (Duman ve diğerleri, 2020).

Tablo 18

Türk halk müziğine yönelik ilgi ölçeğinin basıklık ve çarpıklık değerleri

Ölçek	Basıklık	Çarpıklık
Türk Halk Müziğine Yönelik İlgi Ölçeği	,168	-,244

Basıklık ve çarpıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırları +2 ve -2 arasında yer alır (Pallant, 2001). Türk Halk Müziğine Yönelik İlgi Ölçeğinin bu kriteri sağladığı Tablo 18'de görülmektedir Türk Halk Müziğine Yönelik İlgi Ölçeği Ek 9'da verilmiştir.

3.5. Fenomen Temelli Müzik Eğitimine Yönelik Motivasyon Ölçeği: Araştırmada öğrencilerin motivasyon düzeylerinin saptanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen Fenomen Temelli Müzik Eğitimine Yönelik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin oluşumuna temel oluşturması amacıyla ön deneysel süreçte Gebze Süleyman Demirel Anadolu Lisesinde eğitim gören 10., 11. ve 12. Sınıf kademelerinden öğrencilerle 2020-2021 eğitim-öğretim yılında pandemi sürecinde Pandemi süreci içinde uzaktan eğitimle Fenomen temelli öğrenme ile Müzik eğitimine yönelik online dersler yapılmıştır. Bu online derslerde yapılan çalışmaların (Çimen ve Özevin, 2021) ardından öğrencilere "Fenomen temelli öğrenme ile işlenen Müzik derslerinin derse olan ilgi ve motivasyonlarını nasıl etkilediği" sorularak bu konuda kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden gelen yanıtlara içerik analizi uygulanmış ve motivasyonla ilgili olduğu düşünülen görüşler saptanmıştır. İlgili literatürden, önceden geliştirilmiş motivasyon ölçeklerinden (Özevin, 2008; Dede ve Yaman, 2008; Girgin, 2015; Ateş ve İhtiyaroğlu, 2019) ve 5 alan uzmanının görüş ve önerilerinden yararlanarak, 30 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri oluşturulurken ifadelerin yalın ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir.

Motivasyon ölçeği likert-tipi ölçek model alınarak hazırlanmıştır. Likert tipi ölçek modeline uygun olarak Fenomen Temelli Müzik Eğitimine Yönelik Motivasyon Ölçeğindeki her bir ifade için beş kategori belirlenmiştir. Öğrencilerin, ölçekteki ifadelere katılma derecelerini, "hiç katılmıyorum", "katılmıyorum", "kısmen katılıyorum", "katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" kategorilerinden birini seçerek belirtmeleri planlanmıştır. Hazırlanan ölçeğe, ölçeğin amacını, madde sayısını ve cevaplama şeklini belirten bir yönerge yazılmış ve 30 madde bu yönergenin altına sıralanmıştır. Böylece motivasyon ölçeği ön deneme formu oluşturulmuştur.

Etik kurul izinleri alınmış ve ön deneme formu, Hatay/Samandağ Kuşalanı Anadolu Lisesinde eğitim gören ve 6 hafta süren Fenomen temelli öğrenme ile müzik derslerine katılan 100 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamanın ardından araştırma kapsamında geliştirilen Motivasyon ölçeğinin alt boyutlarının ortaya konulabilmesi için öncelikle Keşfedici faktör analizi (KFA) yapılmıştır. Bu kapsamda Kaisen Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testleri uygulanmıştır.

Fenomen Temelli Müzik Eğitimine Yönelik Motivasyon Ölçeğine ilişkin yapılan KFA sonuçları Tablo 19 Motivasyon Ölçeği KMO ve Barlett Testi ve Tablo 20 Motivasyon Ölçeği Döndürülmüş Bileşen Matrisinde verilmiştir.

Tablo 19

Fenomen temelli Müzik eğitimine yönelik motivasyon ölçeği KMO ve Barlett testi

KMO ve Bartlett's Testi		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,882
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1569,399
	df	435
	Sig.	,000

Tablo 19'da görüldüğü üzere, Motivasyon ölçeği KMO değeri 0,88 olarak hesaplanmıştır. Türk halk müziğine duyulan ilgi ölçeği gibi mükemmel bir düzeyde olmasa da oldukça iyi bir skor elde edilmiştir. Barlett Küresellik testi de anlamlıdır. Yani geliştirilen motivasyon ölçeği KFA için uygundur.

Tablo 20

Fenomen temelli müzik eğitimine yönelik motivasyon ölçeği döndürülmüş bileşen matrisi

Döndürülmüş Bileşen Matrisi				
		Bileşenler		
		1	2	3
M16	Öğrenme sürecinden keyif alıyorum.	,756		
M17	Müzik dersleri iletişim becerilerimi artırıyor.	,714		
M14	Müzik derslerinde yapılan etkinlikler ilgi çekicidir.	,710		
M24	Derslerde takım çalışması yapmak beni motive ediyor.	,628		
M30	Ders içerisindeki problemlere çözüm aramak beni heyecanlandırıyor.	,619		
M19	Müzik derslerinde araştırma yapmak hoşuma gidiyor.	,589		
M26	Bu derste farklı bakış açıları ile düşünmemin sağlanması beni teşvik ediyor.	,577	,482	
M25	Müzik derslerinde yaratıcı içerikler üretmek hoşuma gidiyor.	,566	,443	
M6	Müzik öğretmenimin bana olan güveni, derse olan ilgimi artırıyor.	,550		
M20	Müzik derslerinde araştırmalarımı sunmak hoşuma gidiyor.	,549		
M10	Müzik derslerinde konu sınırı olmaması hoşuma gidiyor.	,465		
M27	Kendi özgün fikirlerimi ifade etmem ilgimi artırıyor.	,432		
M4	Bu derste kendimi geliştiremeyeceğimi düşünüyorum.	,432	,417	
M2	Bu derste gerçek dünyayla bağlantı kurmamız beni mutlu ediyor.		,719	
M15	Müzik derslerinde öğrendiğim bilgileri sonradan kullanabileceğimi bilmek cesaretlendiriyor.		,665	
M8	Müzik derslerinde merak ettiklerimi öğrenirim.		,629	
M1	Bu derste öğrendiklerim yaşantımla ilgilidir.		,592	
M23	Dersin bir fenomene bağlanması ilgimi artırıyor.		,587	
M29	Müzik derslerinin ilgili her alanla bütünsel şekilde ele alınması ilgimi artırıyor.	,421	,575	
M3	Bana hazır bilgi verilmemesi ilgimi artırıyor.		,552	,475

M28	Müzik dersinde öğrendiğim bilgilerle okul hayatındaki başka derslerle bağlantı kurmak hoşuma gidiyor.		,541	
M13	Müzik derslerinde yaratıcılığımı kullanmak beni mutlu ediyor.		,530	,465
M9	Müzik derslerinde öğretmenimizin olumlu yaklaşımı beni teşvik ediyor.		,485	
M7	Müzik derslerinde farklı bakış açılarını keşfetmek beni güdülüyor.		,462	
M21	Konu ile ilgili öğrenmede zaman sınırı olmaması beni teşvik ediyor.		,426	
M5	Bu derste yaptıklarım beni enstrüman çalmaya heveslendiriyor.		,402	
M22	Müzik derslerine isteksiz katılıyorum.			,782
M18	Müzik dersinin konuları azaltılırsa memnun olurum.			,657
M11	Müzik dersi ile ilgili verilen konularla çalışırken canım sıkılır.	,476		,586
M12	Müzik derslerinde sorularımızın dikkate alınması beni istekli yapıyor.		,461	,581

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.[a]

Motivasyon değişkenine ilişkin açıklanan varyans %43,74'tür. İçsel – Dışsal Motivasyon ve Negatif Tutumlar olmak üzere üç alt boyut tespit edilmiştir. Herhangi bir boyuta yüklenemeyen 4. Madde "Bu derste kendimi geliştiremeyeceğimi düşünüyorum." ifadesi ölçekten çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra birden fazla boyuta yüklenen maddeler M3, M11, M12, M13, M25, M26, M27 ve M29 da ölçekten çıkarılıp analize 21 madde üzerinden devam edilmiştir.

Kalan 21 maddenin analizi sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,91 olarak bulunmuş ve Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Fenomen temelli müzik eğitimine yönelik motivasyon ölçeğinin güvenilirlik düzeyini gösteren skorlar

Ölçek	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
Fenomen Temelli Müzik Eğitimine Yönelik Motivasyon Ölçeği	,91	21

Fenomen Temelli Müzik Eğitimine Yönelik Motivasyon Ölçeği iyi ve yüksek düzeylerde güvenilirlik skorları ortaya koymaktadır.

Verilerin dağılım durumlarıyla ilgili olarak basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Fenomen temelli müzik eğitimine yönelik motivasyon ölçeğinin basıklık ve çarpıklık değerleri

Ölçek	Basıklık	Çarpıklık
Fenomen Temelli Müzik Eğitimine Yönelik Motivasyon Ölçeği	-,623	-,300

Basıklık ve çarpıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırları +2 ve -2 arasında yer alır. Fenomen Temelli Müzik Eğitimine Yönelik Motivasyon Ölçeğinin bu kriteri sağladığı Tablo 21'de görülmektedir. Fenomen Temelli Müzik Eğitimine Yönelik Motivasyon Ölçeği Ek 10'da verilmiştir.

3.3.6. THM Başarı Testi: Öğrencilerin Türk halk müziği konusuna yönelik başarılarını değerlendirmek için araştırmacılar tarafından bu çalışmada THM Başarı Testi geliştirilmiştir. Türk halk müziği konusu, Türk halk müziğinin genel özellikleri, Türk halk müziğinde derleme çalışmaları ve Türk halk müziği derleyicileri, Türk halk müziği çalgıları, Atatürk'ün sevdiği türküler, Türk halk müziğinde ayak kavramı, Türk halk müziği dinleme-söyleme çalışmaları alt başlıklarını kapsamaktadır. Başarı Testi hazırlanırken ilgili literatür ve başarı testi geliştirme çalışmaları (Şen ve Eryılmaz, 2011; Akbulut ve Çepni, 2013; Ayvacı ve Durmuş, 2016; Saygı ve Bilen, 2016) taranmış, 3 alan uzmanının ve Anadolu liselerinde görev yapan 3 Müzik öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Başarı Testinde yer alan sorular oluşturulurken EBA'da bulunan MEB lise Müzik dersi öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan ölçme-değerlendirme sorularından yararlanılmıştır. Müfredatta yer alan kazanımlar tek tek taranmış ve konu dağılımları ile puanlamanın tutarlı olmasına dikkat edilmiştir. THM Başarı Testi, 8 tane çoktan seçmeli, 4 tane boşluk doldurma, 1 tane soru-cevap, 1 tane doğru/yanlış, 1 tane eşleştirme olmak üzere toplam 15 teori ve dinleme sorusundan oluşmaktadır. Ders planında yer alan her konudan sorular test içinde yer almaktadır. Geliştirilen THM Başarı Testi esas uygulama sürecinin başlangıcında ve sonunda uygulanarak, Fenomen temelli öğrenme ile THM derslerinin öğrencilerin başarı düzeyine nasıl katkı sağladığı değerlendirilmiştir. THM Başarı Testi Ek 11'de verilmiştir.

3.3.7. Sosyal Karşılaştırma Ölçeği (SKÖ): Araştırmada öğrencilerin benlik (kendilik) algılarını değerlendirmek üzere Şahin ve Şahin (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sosyal Karşılaştırma Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, kullanım izni (Ek 5'te verilmiştir) alındıktan sonra esas uygulama sürecinin başlangıcında ve sonunda uygulanarak öğrencilerin benlik algılarındaki değişim değerlendirilmiştir. 18 maddeden oluşan Sosyal Karşılaştırma

Ölçeği, 1–6 arası likert tarzında puanlanan bir ölçektir. Ölçeği dolduran her öğrenci ölçekten 18–108 arasında puan almaktadır. Yüksek puanlar olumlu benlik şemasına, düşük puanlar ise olumsuz benlik şemasına işaret etmektedir.

Sosyal Karşılaştırma Ölçeği, kişilerin başkaları ile kıyaslandığında kendilerini nasıl algıladıklarını değerlendirmektedir. SKÖ'nün orijinal formu 5 madde halinde Gilbert, Allan ve Trent (1991) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlanması, bazı maddelerin de eklenmesiyle Şahin ve Şahin (1992) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin son formunda çift kutuplu 18 madde, 6 noktalı bir boyut üzerinde değerlendirilmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Beck Depresyon Ölçeği ile korelasyonunun -.19 ($p<.001$) olduğu ve depresyonu düşük ve yüksek grupları başarılı bir biçimde ayırt edebildiği bildirilmiştir (Şahin ve Durak, 1994).

3.3.8. Görüşme Formu: Bu form, araştırmada sosyal geçerliliği sağlamaya yönelik, deney grubundaki öğrencilerin fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik dersleri hakkındaki düşüncelerini öğrenmek için standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tekniğine uygun olarak hazırlanmıştır. Görüşme formundaki kapsam geçerliliği 3 alan uzmanından alınan görüşler ile sağlanmıştır. Görüşme maddeleri uygun/uygun değil formatı ile değerlendirilmiştir. Üç uzmanın uygun bulduğu maddelerde değişiklik yapılmamıştır. Uzmanlardan birisinin veya ikisinin uygun bulmadığı maddelerde görüşler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Görüşme formları yazılı olup öğrencilerden uygulama sonunda bireysel olarak toplanmıştır. Çalışma bitiminde diğer ölçeklerle eş zamanlı uygulanan görüşme formu çalışma grubunun tamamına uygulanmıştır. Görüşme formuna ek olarak öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılmış ve süreç sözel olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada kullanılan görüşme formu toplam beş sorudan oluşmaktadır. Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerine yönelik öğrencilerin bakış açısını, duygu ve düşüncelerini, uygulamaya yönelik hislerini açığa çıkarmak amacıyla hazırlanan görüşme formundan elde edilen verilere iki araştırmacı içerik analizi uygulamıştır. Ülkemizde fenomen temelli öğrenmenin tanınmaması, öğrencilerin fenomen temelli öğrenme ile ilgili önceden deneyimlerinin olmaması sebebiyle veri üçgenlemesi olarak uygulanan standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tekniği, öğrencilerle yapılan bireysel görüşmeler ve öğretmenin süreç boyunca yaptığı gözlemler ile araştırmanın nicel verileri desteklenmiştir.

Görüşme Formunda yer alan sorular şunlardır:

1. Fenomen temelli öğrenme ile Türk halk müziği derslerine yönelik görüşleriniz nelerdir?
2. Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinde neler hissettiniz?

3. Fenomen temelli öğrenme ile müzik derslerinde yaptığımız etkinliklerden en çok hangisini sevdiniz? Neden?
4. Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinde yapılan takım çalışmaları ile ilgili duygu ve düşünceleriniz nelerdir?
5. Fenomen temelli müzik eğitimi ile ilgili müzik dersi öğretmeninize iletmek istediğiniz bir mesajınız var mı? Yazınız.

3.4. Uygulama Süreci

Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamasında ölçekler geliştirilmiş, analizler yapılmış ve ikinci aşamada geliştirilen ölçeklerle esas uygulama yapılarak sonuçlar verilmiştir. Ölçek geliştirme süreci de kendi içinde iki ön deneme sürecinden oluşmaktadır. Uygulama sürecindeki bu aşamalar aşağıdaki gibidir.

3.4.1. Denel İşlemler

Fenomen temelli öğrenme uygulamalarında öğretmenlerin birer uygulayıcı olarak, deneyim sahibi olmaları önem arz etmektedir. Böyle bir deneyim öğretmenin uygulama sürecinde öğrencilere daha doğru rehberlik etmesini, sürece hakim olmasını, grup içi iletişimleri daha iyi gözlemlemesini, fenomen temelli öğrenmenin boyutlarını ve tüm aşamalarını daha iyi değerlendirmesini sağlar. Araştırmanın başında gerekli literatür taraması yapıldıktan sonra esas deney sürecinden önce iki ön deneme süreci yapılarak bu tecrübeler doğrultusunda esas uygulama yapılmıştır. Her bir denel süreç kısaca anlatılmıştır.

3.4.1.1. Ön Deneme

Uzun yıllar eğitim sisteminde ezberci, bilgiye dayalı bir anlayışa maruz kalmış ve bu şekilde yoğrulmuş öğrencilerin fenomen temelli öğrenme gibi öğrenci temelli, özgürlükçü, hem takım çalışmasa uyumlu hem de bilgiye kendisinin ulaşıp onu işleyip yapılandırmasını talep eden bir eğitim anlayışının içindeki tepkileri ve davranışları öğretmen açısından bilinmeyenli bir denklem olabilir. İşte bu noktadan hareketle, ön deneysel süreçte fenomen temelli öğrenme ile müzik eğitimine giriş aşamasında ne tür yollar izleneceği, farklı neler yapılabileceği, öğrencileri soru sorma ve fenomen bulmaya yönlendirmede ne tip stratejiler işlenip, nasıl yönlendirme yapılacağı denenmiştir. Gerekli etik izinler alındıktan sonra denemeler yapılarak öğrencilerin ve öğretmenin bu süreci nasıl değerlendirdiği ortaya konmaya çalışılmıştır. Fenomen temelli öğrenme yaklaşımı ile öğrencilerin pek ilgi göstermediği ve başarılı olmadığı Türk halk müziği konusunun bu yaklaşımla işlenerek sonuçların ne denli başarılı olduğu ortaya konmuştur (Çimen ve Özevin, 2021).

Ön deneysel süreç ölçek geliştirme sürecinde, ölçek maddelerinin hazırlanmasında araştırmacıya ışık tutmuştur. Bu çalışma, kullanılan ölçeklerin geliştirme süreci ve geliştirilen ölçeklerle yapılan esas uygulama süreci olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Bu nedenle araştırmanın çalışma grubu iki aşama için farklıdır.

Ölçek geliştirme sürecinde, etik kurul izinlerinin alınmasının ardından, araştırmacı Hatay/Samandağ Kuşalanı Anadolu lisesinde bulunan 10. ve 11. sınıf kademelerinde tesadüfi seçilen ve asıl deney grubunda yer almayan sınıflarda öğrenim gören 100 öğrenciye fenomen temelli öğrenme ile müzik derslerine yönelik 6 hafta uygulama yapmıştır (Çimen ve Özevin, 2022). Bu uygulamalarda fenomenler "Klasik Batı Müziği Tarihinde Barok Dönem ve Klasik Dönem" ile "Dünya Müzikleri" olarak belirlenmiştir. Dersler işlenirken konuya ilişkin en uygun başlangıçlar olabileceği düşünülen video izleme, soru sorma, zihin haritaları oluşturma, görseller ile soru cevap teknikleri, müzik dinleme, beyin fırtınası gibi yöntemler kullanılmıştır. Öğrenciler bu başlangıçların ardından fenomene ilişkin en çok merak ettikleri üç soruyu kağıtlara yazmış ve bu sorular sınıfa getirilen soru kutusu içinde toplanmıştır. Sorular araştırmacı tarafından sesli olarak tüm sınıfa okunmuş ve en çok merak edilen sorular oylanarak bu soruların hangi disiplinlerle eşleştirilerek açıklanabileceği üzerinde durulmuştur. 2 ders saatinde yapılan bu ilk uygulamalarda öğrenciler bu fenomenlerin Tarih, Coğrafya, Din Kültürü, Edebiyat, Dil (Yabancı Diller), Teknoloji ve Tasarım, Bilişim Teknolojileri, Resim, Ritim ve Dans, Kültür disiplinleri ile bağlantılı olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışmada öğrencilere "İnternette Youtube gibi çeşitli alanlarda video içerikleri yayınlayan uygulamalar için içerik üreticisi olduğunuzu varsayalım. Klasik Batı Müziği tarihinde Barok Dönem veya Klasik Dönemle ilgili 3 dakika süren bir video hazırlamanız için arandınız. Hazırladığınız video internette çok geniş bir kitle tarafından izlenecek. Bu videonun içeriğini hazırlarken nelerden yararlanırsınız? Nasıl bir yol izlersiniz?" soruları sorulmuş ve beyin fırtınası tekniği ile ortaya çıkan fikirler not edilmiştir. Öğrenciler öncelikle konu ile araştırma yapmaları gerektiğini, videoda süre sınırı olduğu için konuda önem arz eden yerlere ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun için konuya hakim olmak gerektiği, dönemin müzik kültürü, dansları, yaşam biçimleri, kılık-kıyafetleri, yemekleri, dönem içindeki ekonomik ve siyasi durum, dini yapı, coğrafi konum, tarih, dilin müziğe etkisi, enstrümanlar hakkında araştırma yapılması gerektiğine karar verilmiştir. Öğrenciler bunların yanı sıra internet kullanımı ve doğru bilgilere ulaşmada bilişim teknolojilerinden nasıl yararlanmaları gerektiği konusunda farkındalık kazanmıştır. Fenomen temelli öğrenme ile yapılan müzik derslerinde çeşitli alan uzmanlarından yararlanılmış,

öğrencilerin dönemin tarihi, kültürü, dini yapısı ve video hazırlama süreçlerine yol göstermeleri açısından araştırmacı ile aynı okulda görev yapan Tarih, Din Kültürü ve Bilgisayar ve Teknoloji dersi öğretmenleri ile işbirliği yapılmıştır.

Bazı sınıflarda ise "Dünya müzikleri" fenomeni farklı ülkelerden seçilen müziklere oluşturulan ritim eşlikleri ile açıklanmaya çalışılmıştır. Aynı süreçler burada da izlenmiş, öğrenciler oluşturdukları zihin haritalarının ardından fenomene ilişkin en çok merak ettikleri üç soruyu sormuş ve fenomeni açıklamak için kültürler, diller, tarih, ekonomi, teknoloji, inançlar, yemekler, giysiler, danslar, iklim, coğrafya gibi alanlarla bağlantılar kurmuşlardır. Bu sınıflarda öğrenciler resimlerle, yemeklerle, danslar ve müzikleri ile, ülkenin coğrafi ve tarihi konumu ve kullanılan dili ile ve inançları ile bağlantılar kurarak fenomeni açıklamış ve sunumlarında farklı disiplinlere yer vermişlerdir. Ritimlerin, dansların müziğe göre nasıl değişkenlik gösterdiği, oluşturulan ritim eşlikleri ile sunulmuştur. Öğrenciler takım çalışması sırasında kendi belirledikleri bir ülkeyi seçerek o ülkenin müzikleri içinde yaptıkları araştırma sonucu ortak belirledikleri bir müziğe ritim eşliği oluşturmuşlardır.

Çalışma sürecinde öğrenciler gruplara ayrılmış ve grup üyelerinin kaynaşması için çeşitli aktiviteler yapılmış, grup üyeleri ve görev dağılımları belirlenmiştir. Bu amaçla gruplarda, grup yöneticisi, yazıcı, sözcü, raporcu, teknolojik destek sağlayıcı gibi görev dağılımları yapılmıştır. Grup çalışması içinde öğrencilere çeşitli görevler verilmiş ve kontrol listeleri dağıtılarak konuya ilişkin değerlendirmeler yapmaları sağlanmıştır. Grup başkanları ve sözcüler ile çeşitli zamanlarda önceden belirlenen yer ve zamanda toplantılar yapılmış, süreç değerlendirilmiştir. Araştırmacı her dersin ve görüşmenin ardından düzenli olarak notlar almış ve süreci işleyiş açısından değerlendirmiştir. İşbirliği yapılan öğretmenler ile yapılan toplantılarla konunun daha geniş bir pencereden öğrenciler için bütünsel bir bakış açısı oluşturması sağlanmaya çalışılmıştır.

Çalışma bitiminde öğrenciler gerçek hayatın içinden seçilen bir fenomen ile çalışmış, bütünsellik bakış açısı ile disiplinler arası bağlantılar kurmuş, sordukları sorulara aradıkları yanıtlar ve takım çalışması içinde işbirliği ile hazırladıkları video ve sunumlar ile fenomeni açıklamaya çalışmış, çeşitli alan uzmanlarından yararlanarak son halini verdikleri ürünleri daha geniş bir kitleye sunmuşlardır.

Çalışmanın tamamlanmasının ardından öğrenciler kendi gruplarında bulunan grup üyelerini Fenomen Temelli Öğrenme ile Müzik Derslerine Yönelik Akran Değerlendirme Formu ile ve kendilerini de Fenomen Temelli Öğrenme ile Müzik Derslerine Yönelik Öz Değerlendirme Formu ile değerlendirmişlerdir. Araştırmacı çalışma bitiminde Fenomen Temelli Öğrenme Rubriği (Öğretmen Değerlendirmesi) ile öğrencilerin çalışma sürecini

kendi gözlemleri ışığında her öğrenci için ayrı ayrı değerlendirmiştir. Öğrencilerin fenomen temelli öğrenme ile yapılan müzik derslerine yönelik motivasyonlarının belirlenmesi amacıyla çalışma bitiminde uygulanan Fenomen Temelli Müzik Eğitimine Yönelik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS veri programına girilerek analizler yapılmış ve ölçeklere son hali verilerek esas uygulama sürecine hazır hale gelinmiştir.

3.4.1.2. Esas Uygulama Süreci

Araştırmada geliştirilen ölçeklerin uygulanması için yeniden etik kurul izinleri alınarak Anadolu lisesinde 10. Sınıf düzeyinde bulunan öğrencilere 22 saat süren fenomen temelli müzik eğitimiyle Türk halk müziği dersleri uygulanmıştır. Deney grubuna Sosyal Karşılaştırma Ölçeği, Türk Halk Müziğine Yönelik İlgi Ölçeği, THM Başarı Testi öntest-sontest olarak uygulanmış; Fenomen Temelli Öğrenme Rubriği (Öğretmen Değerlendirmesi), Fenomen Temelli Öğrenme ile Müzik Derslerine Yönelik Akran Değerlendirme Ölçeği, Fenomen Temelli Öğrenme ile Müzik Derslerine Yönelik Öz Değerlendirme Ölçeği, Fenomen Temelli Müzik Eğitimine Yönelik Motivasyon Ölçeği son test olarak uygulanmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinin ardından Hatay/Samandağ Kuşalanı Anadolu Lisesi'nde 10. Sınıf kademesinde öğrenim gören 43 öğrenci ile fenomen temelli müzik eğitimiyle Türk halk müziği dersleri işlenmiş ve uygulama süreci 6 hafta sürmüştür. Ders planı 6 hafta için hazırlanmış fakat öntest-sontest süreci ve araya 1 haftalık bayram tatilinin girmesi sonucunda çalışma 7 haftada tamamlanarak veriler toplanmış ve analizler yapılmıştır.

Aşağıda denel işlemler sırasında uygulanan Fenomen temelli öğrenme ile Türk halk müziği ders programında yer alan dersler ayrıntılı olarak verilmiştir.

Çalışmada Uygulanan Fenomen Temelli Müzik Eğitimi ile Türk Halk Müziği Ders Planları

6 Derslik Deney Süreci

1. Ders

Tarih: 18-22 Nisan 2022

Süre: 40+40=80'/2 ders saati

Hedefler:

1. Türkü dinleme.
2. İşitsel ve görsel materyaller üzerinden beyin fırtınası yapma.
3. Anonim kavramını açıklama.
4. Zihin haritası oluşturma.
5. Müze krokisi oluşturma.
6. Konuyu bütün yönleri ile ele alma.
7. Güncel ve gerçek dünya fenomenleri belirleme.
8. Farklı konuların içeriklerini bir fenomende birleştirme.
9. Konuya yönelik ilgi çekici soru sorma.

Kullanılan Materyaller: Bağlama, akıllı tahta, slayt sunum ve görseller, soru kağıtları ve merak kutusu (sorulan soruların toplandığı kutu).

Dersin İşlenişi: Dersin başında öğretmen Bağlama ile sınıfa girmiş ve öğrenciler arasında dolaşarak Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun Türküler Dolusu şiirinden şu dizeleri seslendirmiştir:

"Şairim
Zifiri karanlıkta gelse şiirin hası
Ayak seslerinden tanırım
Ne zaman bir köy türküsü duysam
Şairliğimden utanırım
Şairim
Şiirin gerçeğini köy türkülerimizde bulmuşum
Türkülerle yunmuş yıkanmış dilim
Onlarla ağlamış, onlarla gülmüşüm."

Ardından "Benim bir ozan olduğumu varsayalım. Sizlere bu dizelerle ne anlatmak istedim?" diye sormuştur. Öğrencilerden soru-cevap tekniği ile yanıtlarını almış ve akıllı tahtadan şiirin aşağıda yer alan kısmını alıntılamıştır;

Ah bu türküler,
Türkülerimiz,
Ana sütü gibi candan,
Ana sütü gibi temiz
Türkülerde tüter dağ dağ, yayla yayla
Köyümüz, köylümüz, memleketimiz.

Ah bu türküler,
Köy türküleri,
Dilimizin tuzu biberi,
Memleket ahvalini ondan sor,
Kitaplarda değil, türkülerde ara Yemen'i,
Öleni, kalanı, gidip gelmeyeni...
Ben türkülerden aldım haberi...
B. Rahmi Eyüboğlu

Öğretmen şiirin kime ait olduğunu ve anlamını öğrencilerin cevaplarını toparlayarak aktarmıştır. Sonrasında, bağlama çalarak anonim bir türkü olan "Sevdan ile düştüm yaban ellere" türküsünü seslendirmiştir.

Türkü bitiminde anonim kavramı sorularak açıklanmıştır. Ardından akıllı tahtadan aşağıda yer alan görsel gösterilerek, öğrencilerin tarih, coğrafya, edebiyat, kültür, halk oyunları gibi farklı disiplinlerle bağlantı kurması sağlanmıştır. Bu aynı zamanda öğrencilerin konuya bütünsel bakış açısıyla bakabilmelerine zemin hazırlamaktadır.



Şekil 2. Türk Halk müziği görseli (https://www.matematiksel.org/kulturel-degerlerimiz-acisindan-turk-halk-muzigi/)

Konuya ilişkin bir slayt gösterisi ders boyunca tahtada aktif şekilde durarak öğrencilerin konu takibini kolaylaştırmıştır. Ardından öğrencilerden Türk halk müziğine yönelik kendi zihin haritalarını (Bir örnek Ek 12'te verilmiştir) oluşturmaları istenmiştir. Her öğrencinin ayrı ayrı oluşturduğu zihin haritalarının ardından öğretmen tahta kalemini öğrencilere bırakmış ve herkesin bir şey ekleyeceği şekilde akıllı tahtada bir zihin haritası (Ek 13'te verilmiştir) oluşturmalarını istemiştir. Öğrenciler farklı bakış açılarıyla oluşturdukları zihin haritalarını birleştirmiş ve farklı disiplinlerle daha rahat bağlantı kurabilmişlerdir.

İlk ders saatini alan bu etkinlik sonrasında öğretmen öğrencilere şu soruyu yöneltmiştir: *"Bir turist rehberi olduğunuzu farz edelim. Yurt dışından ülkemize Türk halk müziği üzerine araştırma yapmak için gelen bir ekibe rehberlik edeceksiniz. Gelen ekip Türk Halk Müziği araştırmalarına, Anadolu'nun müzik kültürünü, yaşamını ve halk müziğini yansıtan "Türk Halk Müziği Müzesi"ni gezerek başlayacak. Bu görev için, bir Turist rehberi olarak, Türk halk müziğine dair neleri bilmelisiniz?"*

Bu soru ardından beyin fırtınası yapılması sağlanmış, öğretmen akıllı tahta üzerinde bir müze krokisi örneği çizerek bölümlere ayırmıştır. Her bir bölme içerisine Türk halk müziği sanatçıları, aşıklar ve ozanlar, derlemeciler, Türk halk müziği dinleme odası, halk

oyunları, Anadolu kültüründe müzik, düğünler, Türk halk müziği çalgıları gibi bölümler eklenmiştir.

Öğrencilerin konuya ilişkin sahip oldukları ön bilgileri hatırlamalarına yardımcı olan bu giriş etkinliklerinin ardından, öğrencilerden Türk halk müziğine ilişkin en çok merak ettikleri 3 soru sormaları ve önceden dağıtılan boş soru kağıtlarına sorularını yazmaları istenmiştir. Sorular, sınıfa getirilen merak kutusunda toplanarak öğretmen tarafından sesli okunmuş ve en çok merak edilen sorular öğrenciler tarafından oylanarak daha sonra uygulama sürecinde sorulan sorulara hep birlikte yanıtlar aranmıştır.

2. Ders

Tarih: 25-29 Nisan 2022

Süre: 40+40=80'/2 ders saati

Hedefler:

1. Halk bilim kavramını tanıma.
2. Türk halk müziğinin tür ve biçimlerini (uzun hava, kırık hava) tanıma.
3. Türk halk müziğinin genel özelliklerini öğrenme.
4. Türkü kavramını tanıma.
5. Türkülerde işlenen konulara göre sınıflama yapma (Aşk Türküleri, doğa türküleri, kahramanlık türküleri, ayrılık türküleri vb.).
6. Türkü sözleri ve türkü hikayeleri inceleme.
7. Atatürk'ün sevdiği türküleri araştırma görevi verilmesi.
8. Öğrenme görevlerini yerine getirme.
9. Problem çözme becerilerini kullanma.
10. Çalışmalarını eleştirel bakış açısıyla yürütme.
11. Takım çalışmasına uyum gösterme.
12. Öğrenme sürecini sahiplenme.

Kullanılan Materyaller: Akıllı tahta, slayt sunum ve görseller, videolar, çalışma kağıtları.

Çalışma Kağıdı: Atatürk'ün sevdiği türküler (Ek 14'te verilmiştir).

Dersin İşlenişi: Dersin başında öğretmen Türk halk müziğinin genel özellikleri, halk bilim, uzun hava ve kırık hava kavramlarının yer aldığı slayttan sunum yapmış ve konuya ilişkin gerekli tanımları vermiştir. Konularına göre türkü sınıflaması hakkında bilgi verildikten (slayt sunumu, video ve görsellere yer verilip, müzik dinletilmiştir) sonra uygulamaya geçilmiştir.

Öğrenciler 4 kişilik gruplara ayrılmıştır. Grupların heterojen olmasına özen gösterilmiştir. İşbirlikli öğrenme içinde istasyon tekniğinden yararlanılarak öğrencilerle Türk halk müziğinin genel özellikleri, türkülerde işlenen konulara göre sınıflama, halk bilim, uzun hava ve kırık hava kavramları ile halk müziğinde türkü hikayeleri çalışılmıştır. Öğretmen istasyonlara bıraktığı yönergeler ile her gruba eşit süreler vererek diğer istasyona geçilmesini sağlamış, grubun yönergeler doğrultusunda çalışması için rehberlik etmiş ve öğrencileri gözlemleyerek süreci değerlendirmiştir. Burada öğrencilerin her istasyonda yer alan

yönergeleri gruplar halinde yerine getirmesi ve bireysel başarının grup başarısına katkı sağladığını fark etmeleri önemlidir.

Her istasyonda bir istasyon şefi görev almıştır. İstasyonlarda Türk halk müziğinden kahramanlık, doğa (doğal çevre), aşk/sevda, gurbet/ayrılık, askerlik, iş ve meslek türküleri olmak üzere altı farklı türkü yönergeler ile birlikte yer almıştır. Her gruptan sabit duracak şekilde seçilen istasyon şefleri gelen gruplara açıklamalar yapmış ve bilgi vermiştir. İstasyonlarda farklı türküler üzerinde çalışan öğrencilere her istasyonda geçirmeleri için 10 dakika süre verilmiştir. İlk grup ilk istasyona vardığında görev tamamlanmıştır. Her istasyonda öğrenciler önceki grupların eklediklerini görmüş ve kendileri de onların üzerine eklemeler yapmıştır. Çalışma sonunda istasyon şefleri sunumlarını yapmıştır. Öğrencilerin grup çalışması ile birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu olmaları farkındalığı kazandırılmaya çalışılmıştır. 21. yüzyıl becerilerinden problem çözme becerisi ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine de katkı sağlayan bu etkinliklerle öğrencilerin kendi çıkarımlarını yaparak hem bireysel öğrenme hem de akran öğrenmesi gerçekleştirmeleri sağlanmıştır.

Bu çalışmada istasyonlarda şu yönergeler yer almıştır:

1. Türk hak müziği özelliklerinden "Yöreden yöreye farklılıklar gösterir." sözünü açıklayınız (Bir örnek Ek 15'te verilmiştir).

2. Aşağıda yer alan Hekimoğlu türküsü hikayesi ve türkünün sözlerini okuyunuz. Bu türkünün konusu sizce nedir? (Ayrılık/gurbet, kahramanlık, ölüm, iş ve meslek, doğa ve hayvan türküleri gibi.)

3. Aşağıda tanımları verilen kavramları uygun yerlere gelecek şekilde yazınız (Bir örnek Ek 16'da verilmiştir).

2. hafta uygulanan ders planının ardından öğrencilere Atatürk'ün sevdiği türkülerle türkü hikayeleri ve türkülerde işlenen konulara göre sınıflama konuları arasında bağlantı kurmalarını sağlayacak çalışma kağıdı (Ek 14'te yer almaktadır) ödev olarak verilmiştir.

Müze Etkinliği: Fenomen temelli öğrenmede konunun okul sınırları dışında da çalışılması önemlidir. Öğrencilerin gerçek hayatla bağ kurarak, fenomeni doğal bağlamında incelemesi için etkinlikler yapılması gerekir. Buradan hareketle öğretmen müze etkinliği planlamıştır. Müze etkinliğinde öğrencilerle Türk halk müziği ile tarih, kültür, coğrafya, resim, yaratıcı drama disiplinleriyle bağlantı kurmalarını sağlayacak etkinlikler yapılmıştır. Ders planında 2. hafta etkinliklerinin devamı niteliğinde planlanan müze etkinliğinde öğrencilerin derste öğrendiği bilgileri kullanarak gerçek yaşama aktarabileceği bir çalışma yapılmıştır. Öğrenciler yapı iskelesi etkinliklerinde (scaffolding) öğrendikleri bilgileri sonraki derslerde

ya da etkinliklerde bir basamak olarak kullanmış ve yeni bilgileri eski bilgilerin üzerine inşa ederek öğrenme süreci gerçekleştirilmiştir. Müze etkinliği 2. hafta ile 3. hafta dersleri arasında uygun bir zamanda yapılmıştır.

Fenomen temelli öğrenmede konuda yer alan bağlantıların öğrenciler tarafından kurulması önemlidir. Her bilginin öğretmen tarafından verilmesinin aksine öğrencinin bilgiyi keşfedeceği görevler verilerek öğrencinin bireysel olarak çalışması sağlanmıştır.

Hedefler:

1. Fenomene ait kavramları daha geniş olay ve durumların birbirleriyle olan bağlantısını gözlemleyerek anlama.
2. Gerçek kaynak ve yöntemleri kullanarak fenomeni inceleme.
3. Gerçek hayatla ilgili yaratıcı içerikler üretme.
4. Öğrendikleri ile kişisel ilgi alanları arasında bağ kurma.
5. Öğrenme görevlerini yerine getirme.
6. Anlamlı bağlam oluşturma.
7. Çalışmayla gerçek yaşam arasında bağlantılar kurma.
8. İşbirliği yaparak takım bilinci ile hareket etme.
9. Drama etkinliği yapma.
10. Müze içinde belirlenen yerleri bulma.
11. Anlatı tarzında türkü hikayesi yazma.
12. Resim çizme.
13. Yaratıcı drama etkinliği yapma.
14. Hayal gücünü kullanma.
15. Çalışmanın sunumunda etkili bir şekilde yer alma.

Müze gezisinin ardından öğrencilere görevler verilmiştir. Müze etkinliği günü okuldan beden eğitimi ve müzik öğretmeni eşliğinde müzeye giden öğrencilere müze etkinlik değerlendirme formu (Ek 17'de verilmiştir) verilerek, müze öncesi gezide nasıl hissettikleri, gezi esnasındaki duygu ve düşünceleri ve gezinin ardından yapılan etkinliklere yönelik düşüncelerini paylaşmaları sağlanmıştır.

Müzede ilk olarak öğrencilerin birbirleri ile kaynaşmaları ve grup dinamiğinin sağlanması adına müzeye girmeden önce drama etkinlikleri yapılmıştır. Araştırmacı burada 2 küçük etkinlik yaparak öğrencilerin hazır olduğunu gözlemlemiş ve müzeye giriş yapılmıştır.

Müze içerisinde öğrencilerin müzeyi tanıması, konuya yönelik çalışma yapacakları yeri yadırgamamaları ve çalışılan alana hakim olmalarını sağlamak adına bir etkinlik yapılmış ve bu etkinliğe yönelik öğrencilere müzenin krokisinin (Ek 18'de verilmiştir) yer

aldığı kağıtlar dağıtılmıştır. Krokinin üzerinde işaretli olan tarihi eserleri (heykel, mozaik vb.) takım arkadaşları ile bulmaları istenmiştir. Öğrencilere tarihi eserlerle ilgili ipuçları da verilmiş ve takımca hareket etmeleri sağlanmıştır. Öğrencilere bu görev için 20 dk süre verilmiş, verilen sürenin sonunda görevini bitiren öğrenciler için bir toplanma yeri belirlenmiş ve öğrencilerle o noktada buluşularak topluca müze içerisinde yapılmak istenen esas etkinlik alanına öğretmen rehberliğinde gidilmiştir.

Narkisos ve Echo mozaiğinin (Ek 19'da verilmiştir) etrafında tüm öğrencilerin mozaiği net şekilde göreceği pozisyonda öğrencilerin dizilmesi sağlanmış ve öğretmen mozaikle ilgili sorular sormuştur. Mozaikte ne gördükleri, nelerin yer aldığı gibi çeşitli sorular sorulmuş ve bunlar soru-cevap tekniği ile kullanılarak yanıtlanmıştır. Mozaikte yer alan Narkisos figürü bir kaya parçasının üzerine oturmaktadır. Öğretmen öğrencilere "Kaya üzerinde oturan bu figüre sizce ne olmuştur ve gelip o kayanın üzerine bu şekilde oturmuştur?" sorusunu yöneltmiş ve öğrencilerin yanıtlarını almıştır. Öğrencilere takımca çalışmaları için anlatı tarzında hikaye oluşturma çalışma kağıtları (Ek 20'de verilmiştir) dağıtılarak, takımlarıyla rahatça çalışmaları için süre verilmiştir. Öğrenciler müzenin o bölgesinde uygun gördükleri alanda yerde ve rahat olmalarını sağlayacak şekilde oturarak hep birlikte çalışmışlardır.

Çalışma kağıdındaki yönergeleri takip ederek öğrenciler takım halinde kendi ortak hikayelerini yazmışlardır. Bunun için öğrencilere yeterli süre verilmiştir. Bu çalışmada etkinliğin bu aşaması içi 30 dakika süre verilmiş, her takımın verilen görevleri tamamladığından emin olunduktan sonra diğer etkinliğe geçilerek devam edilmiştir. Öğretmen gerektiğinde öğrencilere rehberlik etmiştir. Ardından oluşturulan bu hikayeler öğretmenin her gruba dağıttığı resim kağıdı ve boya kalemleri kullanılarak çizilmiş ve hikayeler resme (bir örnek Ek 21'de verilmiştir) dönüştürülmüştür. Bu etkinlik için de gereken süre verilerek (20 dakika süre verilmiştir), sürenin sonunda öğrencilerin yazdıkları ve çizdikleri bu hikayeyi yaratıcı drama tekniği ile 3 dk süre içinde takım arkadaşları ile birlikte sergilemeleri istenmiştir. Gruplara bu çalışma için de yeterli süre ayrılmış, öğrenci grupları tek tek çalışmalarını sergilemiş ve her takım diğer takımı izlemiştir.

Bu etkinlik sonunda öğrenciler duygu ve düşüncelerini paylaşmışlardır. Öğretmen öğrencilere şu soruyu yöneltmiştir: "Takım arkadaşlarınızla beraber hikayesini yazdığınız, resme aktardığınız ve canlandırdığınız bu hikaye eğer Türk halk müziğinde bir türkünün hikayesi olsaydı, türkünün sözleri nasıl olurdu?". Çalışmanın devamı için müzede öğrencilere ödev verilmiştir. Bu çalışmada, Ertesi hafta olan bayram tatilinden sonra teslim

edilmek üzere öğrencilerin türkü yazması istenmiştir (bir örnek Ek 22'de verilmiştir). Müzede yapılan bu son etkinlikten sonra öğrencilerle okula dönülmüştür.

Sonraki hafta çalışmada bayram tatiline denk gelmiştir. O hafta için öğrencilere ödev verilerek Türk Halk müziğine yönelik röportaj ve saha çalışması yapmaları istenmiştir. Saha çalışmasının nasıl yapılacağına dair yönergelerin bulunduğu çalışma kağıtları (Ek 23'te verilmiştir) öğrencilere dağıtılmıştır. Saha çalışmalarının öğrencilerin iletişim becerilerine doğrudan katkı sağlayacağı düşünülerek, Türk halk müziğine yönelik kendilerine önceden verilen 3 sorunun üzerine kendilerine ait 3 soruyu daha ekleyerek çevrelerinde bulunan 65 yaş üzerindeki insanlarla röportaj yapmaları istenmiştir.

Bu hafta aynı zamanda müzede yapılan etkinliklerin devamı niteliğinde olan grupça yazdıkları hikayeyi türküye uyarlama, türkü yazma görevini tamamlamaları için de gereken süreyi de kapsamaktadır.

3. Ders

Tarih: 9-13 Mayıs 2022

Süre: 40+40=80'/2 ders saati

Hedefler:

1. Halk oyunları çalışması yapma.
2. Türkü söyleme (Seslendirme çalışması).
3. Türk halk müziğinde ayak kavramını öğrenme.
4. Çapa fenomeni keşfetme.
5. Müzik dinleme.
6. Çeşitli alanlardaki uzmanlardan yararlanma.

Kullanılan Materyaller: Akıllı tahta, slayt sunum ve görseller, videolar, çalışma kağıtları.

Dersin İşlenişi: Hatay yöresine ait "Aman Aman Bağdatlı" türküsü dinletilmiştir. Türküye ait halk oyunları videosu izletilmiş ve yöre özellikleri, giysiler, dans figürleri yapısı üzerine konuşulup ve canlandırılmış, türkü sınıfça seslendirilmiştir (1 ders saati). Aynı hafta Türk halk müziğinde ayaklar üzerinde durularak çok detaylı olmamakla birlikte ayak kavramı ve Türk halk müziğinde kullanılan ayaklar örnek eserler dinletilerek tanıtılmıştır (1 ders saati).

Aynı hafta, kendi ders saatinde Coğrafya öğretmeni Türk halk müziği-coğrafya ilişkisini anlatarak öğrencilerden gelen soruları yanıtlamıştır.

Türk halk müziği-coğrafya ilişkisine yönelik öğrencilerden gelen sorulardan bazıları şunlardır:

- Türk halk müziğiyle iklimin nasıl bir bağlantısı var?
- Türk halk müziği dansa ve yöresel kıyafetlere nasıl bağlandı?
- Halk müzikleri her yörede olması gereken bir şey midir?
- Neden farklı yörelerde farklı çalgılar kullanılır?
- Bölgeden bölgeye şiveler niçin değişiyor?
- Kıyafetler neden farklılık gösteriyor?
- Başka ülkelerdeki çalgıların burada kullanılmasının nedeni?
- İlk hangi bölgede türkü yayılmaya başladı?
- Türk halk müziğinin coğrafya ile bağlantısı nedir?

Yine bu hafta içerisinde kendi ders saatinde Tarih öğretmeni Türk halk müziğinin tarihine yönelik öğrencilerin merak ettikleri soruları videolar, sunumlar ile açıklamaya

çalışmıştır. Bu şekilde uzman görüşü ile öğrenciler, öğretmenler arasında da işbirliği olduğunu görmüştür.

Türk halk müziği-tarih ilişkisine yönelik öğrencilerden gelen sorulardan bazıları şunlardır:

- Türküler nasıl yazılıyor? Nasıl oluşuyor?
- Çalgıların isimleri nereden geliyor? Neye göre isim vermişlerdir?
- Ozanların şiirleri yazmadan veya çalmadan önceki hayat hikayeleri?
- Türk halk müziği nasıl ortaya çıktı?
- Türk halk müziği ile Atatürk'ün ne bağlantısı var?
- Tarihini, yöresini merak ediyorum.
- Türküler geçmişte günümüze ne kadar değişti?
- Türk halk müziğinin tarihlere göre değişimi
- Türk halk müziğinin şu ana kadarki tarihçesi

Fenomen temelli öğrenmede disiplinler arası yaklaşımla alan uzmanlarından yararlanmak gerekir. Aynı zamanda öğrencilerle süreç hakkında iletişimde olmak adına toplantılar düzenlenir. Bu sebeple bu hafta grup liderleri ve öğretmenler ile toplantı yapılarak, süreç üzerine konuşulmuştur.

4. Ders

Tarih: 16-20 Mayıs 2022

Süre: 40+40=80'/2 ders saati

Hedefler:

1. Türk halk müziğinde derleme çalışmaları hakkında bilgi edinme.
2. Türk halk müziği derlemecilerini tanıma.
3. Türk halk müziği çalgılarını tanıma ve sınıflandırma.
4. Çeşitli alanlardaki uzmanlardan yararlanma.
5. Çapa fenomeni keşfetme.
6. Yapı iskelesiyle etkinlik yapma.
7. İşbirliği yaparak takım bilinci ile hareket etme.
8. Çalışmayla gerçek yaşam arasında bağlantılar kurma.

Kullanılan Materyaller: Akıllı tahta, slayt sunum ve görseller, videolar, çalışma kağıtları, cep telefonları, internet.

Çalışma Kağıdı: Türk halk müziği derlemecileri.

Dersin İşlenişi: Bu hafta yapı iskelesi (scaffolding) etkinlikleri planlanarak bir çapa fenomen olan "derleme" konusu işlenmiştir. Öğrenciler takım halinde onlara dağıtılan çalışma kağıtlarında (bir örnek Ek 24'te verilmiştir) yer alan derleyicilerin hayat hikayelerini okuyarak, resimlerini incelemişlerdir. Ardından öğretmen sanal ortamda derleyicilerin isimlerini görselleriyle birleştirmelerini sağlayan (örnek görsel Ek 25'te yer almaktadır) bir oyun linkini öğrencilere göndermiştir. Öğrenciler, öğrenme görevlerini yerine getirmiştir. Türk halk müziğinde derleme çalışmaları hakkında bilgi verilerek, Türk Halk müziği derlemecileri tanıtılmıştır. 1 ders saatini alan bu çalışmanın ardından 2. ders saatinde Türk halk müziği çalgıları tanıtılarak eserler dinletilmiştir. Videolar izletilmiş, görsellere yer verilmiş, seslerini dinleterek enstrümanları tahmin etmeleri sağlanmış, sadece görsel üzerinden bir enstrümanın nasıl bir sese sahip olacağı, yöresinin ne olabileceği, çalgı sınıflandırmasında hangi gruba dahil olduğu gibi sorularla ders işlenmiştir. Burada kullanılan her materyal önceden titizlikle hazırlanarak ve her şey sırasına uygun olarak kademeli şekilde verilmiştir.

Öğrencilerin videolarda yer alan sorulara büyük bir keyif alarak cevap verdikleri gözlenmiştir. Türk halk müziği ile diğer müzik türleri arasındaki farklar üzerine de

konuşulan dersin sonunda öğretmen Türk halk müziği çalgılarına yönelik hazırlamış olduğu testi öğrencilere link göndererek erişimlerini sağlamış ve her öğrenci Türk halk müziği çalgılarına yönelik yönergelerin yer aldığı bulmaca şeklinde hazırlanan soruları (Ek 26'da verilmiştir) yanıtlamıştır. Burada teknolojiyi de imkanlar dahilinde sınıf ortamında kullanmak önemlidir. Çalışılan okul bir köy okuludur ve okulda bilgisayar laboratuvarı bulunmamaktadır. İmkanlar dâhinde telefonlar kullanılarak bu test çözülebileceği için öğretmen bu yöntemi tercih etmiştir.

Aynı hafta içinde kendi ders saatinde edebiyat öğretmeni öğrencilere ozanlar ve aşıklar konusunda bilgiler vermiş, öğrencilerin sorularını yanıtlamış, öğrencilere konu ile ilgili uzman görüşü sağlamış ve edebiyat-Türk halk müziği ilişkisi konusunda öğrencilerin merak ettikleri soruları yanıtlamıştır.

Türk halk müziği-edebiyat ilişkisine yönelik öğrencilerden gelen sorulardan bazıları şunlardır:

- Türküler nasıl yazılıyor? Nasıl oluşuyor?
- Aşık Veysel'in hayatı
- Çalgıların isimleri nereden geliyor? Neye göre isim vermişlerdir?
- Atatürk'ün neden sanatsız bir milletin ruhsuz bir insana benzer dediğini merak ediyorum.
- Ozanların şiirleri yazmadan veya çalmadan önceki hayat hikayeleri?
- Yörelere göç eden ozanlar ve neden göç ettikleri
- Ozanların türkülerini nerden esinlendiğini merak ediyorum.
- Önemli aşık ve ozanların hayatları
- İlk ozan kimdir?
- Ozanların veya şairlerin hayatları neden bu kadar zorlu geçmiş?
- Aşıklar türküyü söylerken acaba hangi duyguları yaşıyor?
- Türküleri hikayeleri
- Ozanlar neden türküyle anlatıyor, neden başka şekilde anlatmıyor?
- Aşıklar neden şiirlere veya resimlere değil de türkülere duygularını dökmüşler?
- İlk Türk halk müziği şairi kimdir?
- Nasıl bu kadar saf ve temiz olabiliyorlar?

5. Ders

Tarih: 23-27 Mayıs 2022

Süre: 40+40=80'/2 ders saati

Hedefler:

1. Türk halk müziğinde aşıklar ve ozanlar hakkında sunum yapma.
2. Türk halk müziği çalgılarını tanıma ve sınıflandırma.
3. İşbirliği yaparak takım bilinci ile hareket etme.
4. Çalışmayla gerçek yaşam arasında bağlantılar kurma.

Kullanılan Materyaller: Akıllı tahta, slayt sunum ve görseller, videolar, bağlama.

Dersin İşlenişi: Türk halk müziğindeki ozanlar ve aşıklar detaya girmeden tanıtılarak bağlama eşliğinde örnek eserler seslendirilmiştir. Sonraki hafta için öğretmen sunum yapmaları ve araştırmaları için öğrencilere Türk halk müziği ozanları ve aşıklarının isimlerinden oluşan bir liste sunmuş ve her takım isimler seçerek sunumda neler olabileceği üzerine konuşmuştur. Fenomen temelli eğitimin son aşaması olan, yapılan çalışmaları daha geniş bir kitleye yayma ve sunma aşamasına katkı sağlayacağı düşünülerek öğrencilerin önce sınıf içinde kendilerine sunum yapmasına karar verilmiştir. Çalışmanın bitiminde, 6 hafta süren bu çalışmaya dair öğrencilerin duygu, düşünce, gözlem ve birikimlerinin yer aldığı bir sunum için, öğrencilerle birlikte yer ve zaman kararlaştırılmıştır. Öğretmen burada öğrencilere rehberlik etmiş ve karar öğrencilere bırakılmıştır.

Dersin devamında, Türk halk müziği çalgılarıyla ilgili çeşitli videolar izletilmiş ve oyunlar oynanmıştır. Türk halk müziği çalgılarına yönelik bir video testi uygulanmıştır. Öğrenciler videoda yer alan soruları hep birlikte yanıtlamış ve çıkarımlar yapmışlardır.

6. Ders

Tarih: 30 Mayıs-03 Haziran 2022

Süre: 40+40=80'/2 ders saati

Hedefler:

1. Türk halk müziğinde aşıklar ve ozanlar hakkında sunum yapma.
2. Türk halk müziği konusuna yönelik genel tekrar yapma.
3. Yapılan çalışma ile ilgili duygu ve düşünceleri aktarma.
4. Bağlama eşliğinde türkü seslendirme.
5. Türkü dinleme-söyleme çalışması.
6. Öğrendikleri ile kişisel ilgi alanları arasında bağ kurma.
7. Türk halk müziği fenomeniyle bağlantılar kurma.

Kullanılan Materyaller: Bağlama, top, akıllı tahta, video, slayt sunum ve görseller.

Dersin İşlenişi: 6. hafta aşıklar ve ozanlar konusu öğrenci gruplarının yaptığı sunum ve dinleti çalışması ile gerçekleştirilmiştir.

Sınıfta ve okul bahçesinde öğrencilerle türküler seslendirilmiştir. Türk halk müziği dinleme ve söyleme çalışması yapılmıştır.

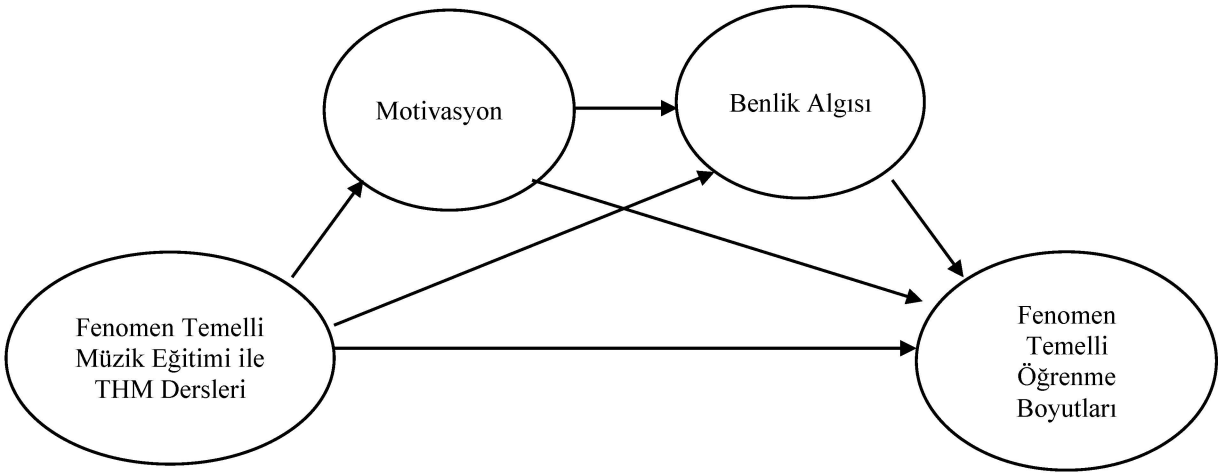
Okul bahçesinde öğrencilerle geniş bir daire oluşturularak top atma oyunu oynanmıştır. Öğretmen, öğrencilere duygu ve düşüncelerini aktararak kendilerini ifade etmelerini sağlayan sorular yöneltmiştir. Öğretmen halka içinde topu farklı öğrencilere atarak konuya yönelik genel tekrar sağlayacak şekilde sorular sormuştur.

Aynı hafta içinde öğrencilerin süreç içinde edindikleri deneyimleri paylaştıkları, okuldaki öğrencilere Türk halk müziği ile ilgili bilgiler vererek süreç hakkında konuştukları genel bir sunum yapılarak çalışma sonlandırılmıştır. Sunuma izleyici olarak okulda bulunan farklı branşlardaki öğretmenler de katılmıştır.

Sunumun ardından araştırmada geliştirilen ölçeklerle esas uygulama yapılmış ve sonuçlar bulgular kısmında paylaşılmıştır (Uygulama süreci ve sunum sürecine ait bazı fotoğraflar Ek 27'de verilmiştir).

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan analiz modeli aşağıda Şekil 3'te verildiği gibi tasarlanmıştır.



Şekil 3. Analiz modeli

Araştırmanın tüm analizleri bu modele göre yapılmıştır. Bu modele göre araştırmada, fenomen temelli müzik eğitimi ile Türk halk müziği derslerinin, fenomen temelli öğrenmenin boyutları, motivasyon ve benlik algısı ile ilişkisine bakılmıştır. Modelde belirtildiği üzere, fenomen temelli müzik eğitimi ile Türk halk müziği derslerinin, motivasyon ve benlik algısı aracı değişkenleri ile fenomen temelli öğrenmenin boyutları üzerindeki etkisinin yanı sıra, bu eğitimin öğrencilerin motivasyon ve benlik algısının üzerindeki etkisi bağımlı değişken olarak ayrıca incelenmiştir. İlgi, motivasyonla ilişkilendirilen bir kavram olduğu için, modelde yer almamış fakat kontrol değişkeni olarak kullanılmıştır. Buna göre, fenomen temelli müzik eğitimi ile Türk halk müziği derslerinin öğrencilerin Türk halk müziğine yönelik ilgisi üzerindeki etkisine bakılmıştır. Modelde yer alan fenomen temelli müzik eğitimi ile Türk halk müziği dersleri, öğrencilerin bu eğitimin ardından Türk halk müziği konusuna yönelik başarı düzeylerini belirtmektedir.

Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeklerin alt boyutlarının ortaya konulabilmesi için öncelikle Keşfedici faktör analizi (KFA) yapılmıştır. Kaisen Meyer Olkin ve Barlett Küresellik testleri uygulanarak veri setlerinin faktör analizine uygunluğu test edilmiştir. Bu amaçla Türk Halk Müziği Ölçeği ve Fenomen Temelli Müzik Eğitimine Yönelik Motivasyon Ölçeğinin döndürülmüş bileşen matrisi değerlerine bakılmıştır. Maddeler arasındaki kısmi korelasyonlara dayanarak veri setinin faktör analizine uygunluğu görülmüştür ve KFA ile ortaya konulan yapılar geliştirilen ölçekler için anlamlı sonuçlar vermiştir.

Öncül bir analiz olarak değişkenler arasındaki ilişkinin irdelenmesi adına korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Değişkenlerin birlikte hareket etme yönlerini ve düzeylerini ortaya koymak amacıyla değerlendirme boyutları olan Öğretmen Değerlendirmesi, Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirmesi boyutları korelasyon analizine tabi tutulmuştur. Deneysel süreçte elde edilen nicel veriler SPSS programında analiz edilmiştir.

Regresyon analizi, aralarında ilişki olan iki ya da daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken, diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak ayrımı ile aralarındaki ilişkinin bir matematiksel eşitlik ile açıklanması sürecidir (Büyüköztürk, 2012, s. 91). Bir yordayıcı (bağımsız) değişkenin, bir yordanan (bağımlı) değişkenle ilişkisinin incelendiği regresyon analizine, basit doğrusal regresyon denir (Can, 2020, s. 268)

Fenomen temelli öğrenme ile müzik derslerinin fenomen temelli öğrenmenin boyutları üzerindeki etkisini ölçmek için aracılık etkisi analizleri yapılmıştır. Aracılık etkisi analizi, basit doğrusal regresyonun bir uzantısıdır, çünkü regresyon denklemine bir veya daha fazla değişken eklenmesiyle gerçekleştirilir. Basitçe tanımlanmış, aracı değişkenler "X'in [bağımsız değişkenin] Y'yi [bağımlı değişken] etkilediği mekanizmadır" (Hayes 2013, s. 7). Aracılık analizinde, bağımsız değişkenin (X) aracıyı (M) etkilediğini ve bunun da bağımlı değişkeni (Y) etkilediğini varsayılır. Başka bir deyişle, tam aracılık etkisinde bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki ilişkinin dolaylı olduğu varsayılır. Ancak sosyal bilimlerde genellikle kısmi aracılık etkisinin daha yaygın gözlendiği ifade edilebilir. Aracılık etkisi, SPSS'in Hayes Process Macro'su ile analiz edilmiştir.

Fenomen temelli müzik eğitiminin öğrencilerin benlik algısı, Türk halk müziğine yönelik ilgi, Türk halk müziği konusundaki başarı düzeylerini tespit etmek amacıyla eşleştirilmiş örneklem t-testleri uygulanmıştır. Eşleştirilmiş örneklem t-testi, iki gözlem seti arasındaki ortalama farkın sıfır olup olmadığını belirlemek için kullanılan istatistiksel bir prosedürdür. Eşleştirilmiş örneklem t-testinde, her bir değişken iki kez ölçülür ve böylelikle aynı örnekleme ait iki görüngü sağlanır. Eşleştirilmiş örneklem t-testinin yaygın uygulamaları, vaka kontrol çalışmalarını veya tekrarlanan ölçüm tasarımlarını içerir. Aynı örneklemin farklı süreçlerde ölçüme tabi tutulmasıyla iki zaman kesiti arasında bir farkın oluşup oluşmadığı tespit edilebilir (Wilkerson, 2008).

Esas uygulama sürecinde yapılan veri analizleri aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

1) Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin fenomen temelli öğrenmenin boyutları olan bütünsellik, özgünlük, bağlamsallık, probleme dayalı araştırmayı öğrenme ve açık uçlu öğrenme süreçlerine etkisine yönelik aracılık etkisi analizleri

yapılmıştır. Modelde kullanılan motivasyon, başarı ve benlik algısı aracı değişkenlerinin bu boyutlar üzerindeki etkilerine bakılmıştır.

2) Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin müzik dersi motivasyonlarına etkisini ölçmeye yönelik basit doğrusal regresyon analizi, ANOVA analizi uygulanmıştır.
3) Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin benlik algılarına etkisini ölçmek için t testleri uygulanmıştır. Buna göre sonuçlara ilişkin eşleştirilmiş örneklem istatistikleri, eşleştirilmiş örneklem korelasyonları, eşleştirilmiş örneklem t-testi yapılmıştır. Bunun yanı sıra elde edilen verilere, basit doğrusal regresyon analizi ve ANOVA analizi uygulanmıştır.
4) Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin Türk halk müziğine yönelik ilgi düzeylerine etkisine yönelik elde edilen verilere eşleştirilmiş örneklem istatistikleri, eşleştirilmiş örneklem korelasyonları, eşleştirilmiş örneklem t-testi uygulanmıştır.
5) Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin Türk halk müziği konusundaki başarı düzeylerine etkisine yönelik ede edilen verilere eşleştirilmiş örneklem istatistikleri, eşleştirilmiş örneklem korelasyonları, eşleştirilmiş örneklem t-testi uygulanmıştır.
6) Sosyal geçerlilik için nitel yöntemlerden veri üçgenlemesi olarak standartlaştırılmış açık uçlu görüşme, bireysel görüşme ve gözlem tekniği kullanılmıştır. Görüşme formu ile elde edilen verilere uzman görüşü alınmış ve iki araştırmacı içerik analizi yapmıştır. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: 1. Verilerin kodlanması, 2. Temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 260).

3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Ölçek geliştirme sürecinin başlangıcında, yapı geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. İç geçerliliği sağlamak amacıyla, çalışma grubunda yer alan öğrenciler yansız olarak tayin edilmiştir.

Araştırmada ölçeklerin tamamının iç tutarlılık düzeylerini gösteren Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Bu çalışmada kullanılan her bir ölçek iyi ve yüksek düzeylerde güvenilirlik skorları ortaya koymaktadır. Verilerin dağılım durumlarıyla ilgili olarak basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir.

3.7. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı fenomen temelli öğrenmeyi tüm ayrıntılarıyla öğrenmek için CCE Finland (Council For Creative Education, Finland) tarafından verilen Phenomenon Based Learning (PhBL 101) kursuna katılmıştır. Katılım belgesi Ek 28'de sunulmuştur. Araştırmanın tasarım, geliştirme ve uygulama süreçlerine olumlu yönde katkısı olacağından araştırmacı ayrıca TÜBİTAK 2237 Kuramdan Uygulamaya Nitel Araştırma Eğitimi (Katılım belgesi Ek 29'da verilmiştir) ve TÜBİTAK 2237-A Alan Uzmanlarıyla Ölçek Geliştirme ve Uyarlama Kültürüne Yolculuk III Projesi'ne (Katılım belgesi Ek 30'da verilmiştir) katılmıştır.

Konu ile ilgili ders planları için Finlandiya'dan fenomen temelli öğrenme eğitmeni Heramb KULKARNİ'ye ve yine Finlandiya'da Tarih öğretmeni olan Toni LUOTO'ya danışılmıştır. Ayrıca literatür araştırması yapılırken fenomen temelli öğrenme üzerine çalışmaları bulunan öğretmen eğitmeni ve eğitimci Prof. Dr. Donna Lee FİELDS ile bağlantı kurulmuştur.

Araştırmada kullanılan ölçeklerden, Türk Halk Müziği Başarı Testi, Fenomen Temelli Öğrenme Rubriği (Öğretmen Değerlendirmesi), Fenomen Temelli Öğrenme ile Müzik Derslerine Yönelik Öz Değerlendirme Ölçeği, Fenomen Temelli Öğrenme ile Müzik Derslerine Yönelik Akran Değerlendirme Ölçeği, Fenomen Temelli Müzik Eğitimine Yönelik Motivasyon Ölçeği, Türk Halk Müziğine Yönelik İlgi Ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Deney sürecindeki fenomen temelli öğrenme ile müzik derslerini araştırmacı yürütmüştür.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırma, fenomen temelli müzik eğitiminin, fenomen temelli öğrenmenin boyutları, motivasyon, benlik algısı, Türk halk müziğine yönelik ilgi, Türk halk müziği konusundaki başarı düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular tablolar halinde sunularak açıklanmıştır.

4.1. Fenomen Temelli Öğrenme ile İşlenen Müzik Derslerinin Öğrencilerin Fenomen Temelli Öğrenme Boyutlarından Olan Bütünsel Bakış Açılarına Yönelik Etkisine İlişkin Bulgular

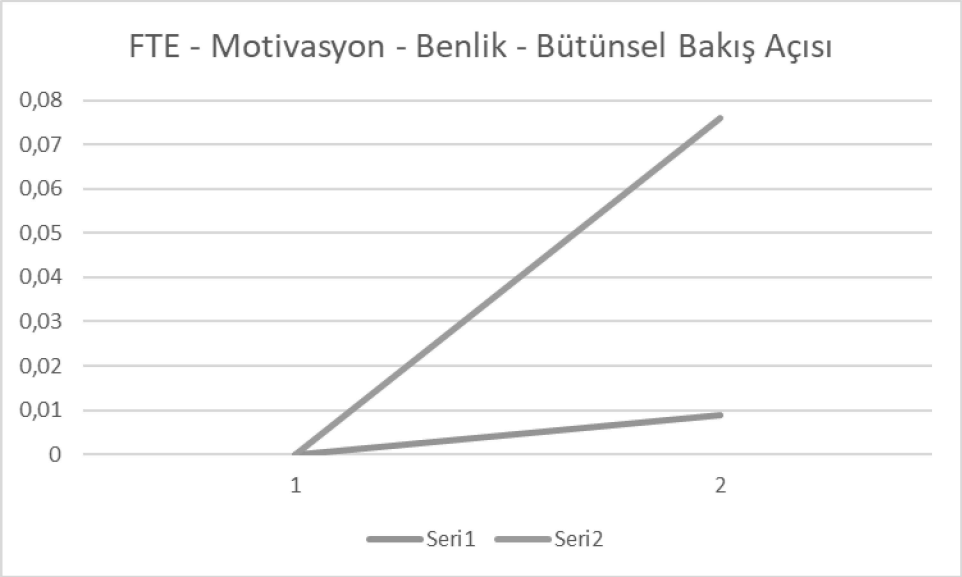
Bu araştırmanın 1. alt problem cümlesi şöyledir: "Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik dersleri öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan bütünsel bakış açılarına yönelik anlamlı fark oluşturmakta mıdır?". Bu sorunun yanıtını almak için, fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin bütünsellik boyutundan elde edilen verilere bireyin sahip olduğu motivasyon ile benlik algısının bu ilişkideki aracılık etkisi analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan bütünsel bakış açılarına yönelik aracılık etkisi analizi

	R	**R-sg**	**MSE**	**F**	**df1**	**df2**	**p**
Model	0,16	0,02	0,34	1,10	1	41	0,3
FTE	0,27	0,07	0,34	1,03	3	39	0,3
Motivasyon	0,52	0,27	0,10	15,54	1	41	0,00
Benlik Algısı	0,56	0,31	0,22	9,36	2	40	0,00
Etki	**Se**	**T**	**p**	**LLCI**	**ULCI**	**c'_cs**	
0,0089	0,08	0,10	0,9	-0,17	0,18	0,01	
0,0761	0,07	1,04	0,3	-0,07	0,22	0,16	

Elde edilen analiz sonuçlarında p değeri incelendiğinde (p=.3>.05), bu çalışma grubunda fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin bütünsel bakış açıları üzerine anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir. Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan bütünsel bakış açılarına yönelik etkisine ilişkin gerçekleştirilen analizin çizgi grafiği Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan bütünsel bakış açılarına yönelik etkisine ilişkin analize ait çizgi grafiği

Şekil 4'te fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan bütünsel bakış açılarına etkisine yönelik gerçekleştirilen analizin sonuçları görselleştirilmiştir. Seri 1 olarak verilen mavi çizgi fenomen temelli eğitim ile bireyin bütünsel bakış açısı boyutu arasındaki ilişkiyi temsil etmektedir. Seri 2 olarak verilen turuncu çizgi ise bu ilişkiye motivasyon ve benlik algılarının dahil edilmesiyle gerçekleşen değişimi temsil etmektedir. Her ne kadar bu görsele göre bütünsellik boyutu ve motivasyon, benlik algıları arasındaki ilişkide bir artış yaşansa da kurulan model ($p=0.3>0.05$) anlamsız olduğundan tespit edilen değerler istatistiki açıdan anlamsızdır.

4.2. Fenomen Temelli Öğrenme ile İşlenen Müzik Derslerinin Öğrencilerin Fenomen Temelli Öğrenme Boyutlarından Olan Özgün Düşünme Becerilerine Yönelik Etkisine İlişkin Bulgular

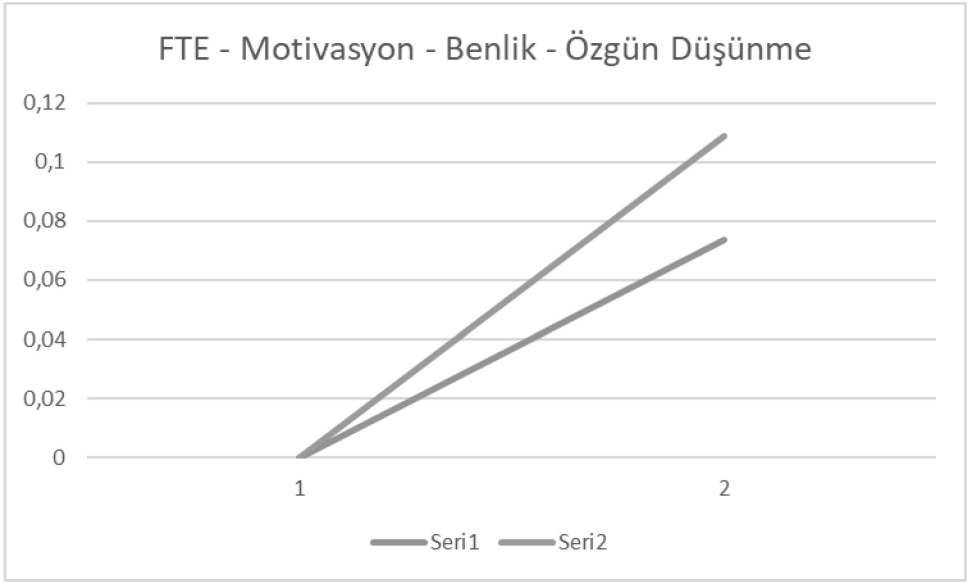
Bu araştırmanın 2. alt problem cümlesi şöyledir: "Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik dersleri öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan özgün düşünme becerilerine yönelik anlamlı fark oluşturmakta mıdır?". Bu sorunun yanıtını almak için, fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin özgünlük boyutundan elde edilen verilere bireyin sahip olduğu motivasyon ile benlik algısının bu ilişkideki aracılık etkisi analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan özgün düşünme becerilerine yönelik aracılık etkisi analizi

	R	**R-sg**	**MSE**	**F**	**df1**	**df2**	**p**
Model	0,41	0,17	0,29	8,55	1	41	0,00
FTE	0,42	0,18	0,30	2,93	3	39	0,04
Motivasyon	0,47	0,22	0,10	11,79	1	41	0,00
Benlik Algısı	0,47	0,33	0,22	9,85	2	40	0,00
Etki	**Se**	**T**	**p**	**LLCI**	**ULCI**	**c'_cs**	
0,1038	0,04	2,30	0,02	0,01	0,19	0,39	
0,1086	0,03	2,92	0,00	0,03	0,18	0,41	

Tablo 24'e bakıldığında Modele ilişkin p değerinin ,05'ten küçük olduğu ve dolayısıyla anlamlı olduğu görülmektedir. Yine aynı modelde kullanılan motivasyon ve benlik algısı aracı değişkenleri incelendiğinde p değerleri yine ,05'ten küçük olduğu için aracılık etkilerinin anlamlı olduğu ifade edilebilir. Etki değerleri (0,1038, 0,1086) incelendiğinde bu farkın pozitif yönlü olduğu gözlenmiştir. Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin özgün düşünme becerilerine yönelik anlamlı ve pozitif yönde etkisi olduğu söylenebilir. Bu farkın görseli Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan özgün düşünme becerilerine etkisine ilişkin analize ait çizgi grafiği

Şekil 5'te fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan özgün düşünme becerilerine etkisine ilişkin gerçekleştirilen analizin sonuçları görselleştirilmiştir. Seri 1 olarak verilen mavi çizgi fenomen temelli eğitim ile bireyin özgün düşünme becerisi boyutu arasındaki ilişkiyi temsil etmektedir. Seri 2 olarak verilen turuncu çizgi ise bu ilişkiye motivasyon ve benlik algılarının dahil edilmesiyle gerçekleşen değişimi temsil etmektedir. Görselde özgünlük boyutu ile motivasyon, benlik algıları arasındaki ilişkide pozitif yönde bir artış yaşandığı görülmektedir. Kurulan model ($p=0.0<0.05$) anlamlı olduğundan tespit edilen değerler istatistiki açıdan anlamlıdır.

4.3. Fenomen Temelli Öğrenme ile İşlenen Müzik Derslerinin Öğrencilerin Fenomen Temelli Öğrenme Boyutlarından Olan Bağlamsal Düşünme Becerilerine Yönelik Etkisine İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın 3. alt problem cümlesi şöyledir: "Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik dersleri öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan bağlamsal düşünme becerilerine yönelik anlamlı fark oluşturmakta mıdır?" Bu sorunun yanıtını almak için, fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin bağlamsallık/bağlam boyutundan elde edilen verilere bireyin sahip olduğu motivasyon ile benlik algısının bu ilişkideki aracılık etkisi analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 25'te verilmiştir.

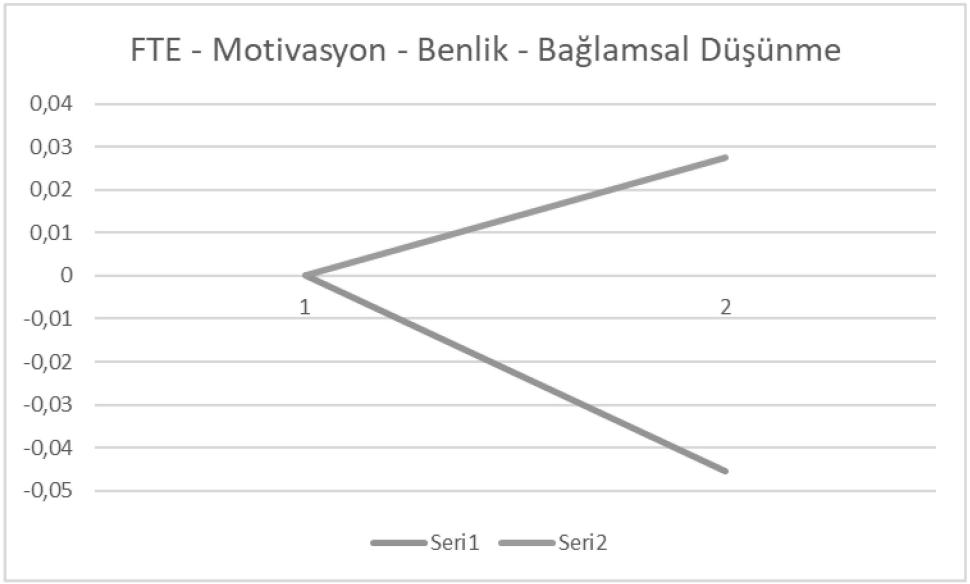
Tablo 25

Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan bağlamsal düşünme becerilerine yönelik aracılık etkisi analizi

	R	**R-sg**	**MSE**	**F**	**df1**	**df2**	**p**
Model	0,08	0,00	0,35	0,27	1	41	0,60
FTE	0,29	0,08	0,34	1,19	3	39	0,32
Motivasyon	0,56	0,32	0,09	19,33	1	41	0,00
Benlik Algısı	0,59	0,35	0,21	11,07	2	40	0,00
Etki	**Se**	**T**	**p**	**LLCI**	**ULCI**	**c'_cs**	
-0,0456	0,06	0,68	0,49	-0,18	0,08	-0,13	
0,0276	0,05	0,52	0,60	-0,07	0,13	0,08	

Tablo 25'te yer alan p değeri incelendiğinde ,05'ten büyük olduğu ($p=.60>.05$), dolayısıyla bu çalışma grubunda fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin bağlamsal düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı

görülmektedir. Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan bağlamsal düşünme becerilerine yönelik etkisine ilişkin gerçekleştirilen analizin çizgi grafiği aşağıda Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan bağlamsal düşünme becerilerine yönelik etkisine ilişkin analize ait çizgi grafiği

Şekil 6'da fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan bağlamsal düşünme becerilerine yönelik etkisine ilişkin gerçekleştirilen analizin sonuçları görselleştirilmiştir. Seri 1 olarak verilen mavi çizgi fenomen temelli eğitim ile bireyin bağlamsal düşünme becerisi boyutu arasındaki ilişkiyi temsil etmektedir. Seri 2 olarak verilen turuncu çizgi ise bu ilişkiye motivasyon ve benlik algılarının dahil edilmesiyle gerçekleşen değişimi temsil etmektedir. Hem görselde bağlamsallık boyutu ve motivasyon, benlik algıları arasında negatif yönlü bir etki olduğundan hem de kurulan model ($p=0.6>0.05$) anlamsız olduğundan tespit edilen değerler istatistiki açıdan anlamsızdır.

4.4. Fenomen Temelli Öğrenme ile İşlenen Müzik Derslerinin Öğrencilerin Fenomen Temelli Öğrenme Boyutlarından Olan Probleme Dayalı Araştırmayı Öğrenmelerine Yönelik Etkisine İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın 4. alt problem cümlesi şöyledir: "Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik dersleri öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan probleme

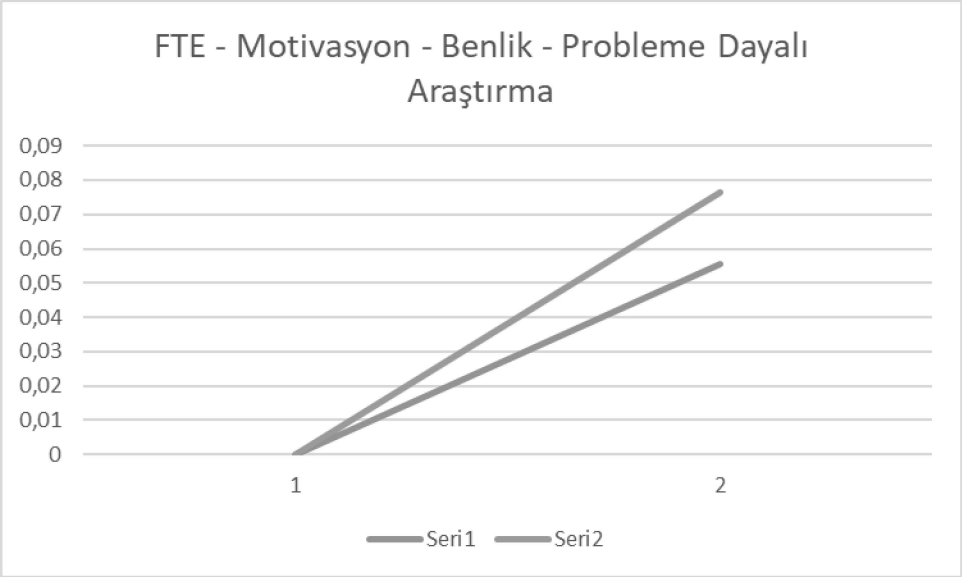
dayalı araştırmayı öğrenmelerine yönelik anlamlı fark oluşturmakta mıdır?". Bu sorunun yanıtını almak için, fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin probleme dayalı araştırmayı öğrenme boyutundan elde edilen verilere bireyin sahip olduğu motivasyon ile benlik algısının bu ilişkideki aracılık etkisi analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin probleme dayalı araştırmayı öğrenmelerine yönelik aracılık etkisi analizi

	R	**R-sg**	**MSE**	**F**	**df1**	**df2**	**p**
Model	0,43	0,19	0,28	9,81	1	41	0,00
FTE	0,44	0,20	0,29	3,29	3	39	0,03
Motivasyon	0,51	0,26	0,10	15,06	1	41	0,00
Benlik Algısı	0,58	0,33	0,21	10,17	2	40	0,00
Etki	**Se**	**T**	**p**	**LLCI**	**ULCI**	**c'_cs**	
0,0756	0,02	3,13	0,00	0,02	0,12	0,43	
0,0763	0,03	2,51	0,01	0,01	0,13	0,44	

Tablo 26'da Modele ilişkin p değerinin ,05'ten küçük ve dolayısıyla anlamlı olduğu görülmektedir. Yine aynı modelde kullanılan motivasyon, başarı ve benlik algısı aracı değişkenleri incelendiğinde p değerleri yine ,05'in altında olduğu için aracılık etkilerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Etki değerleri (0,0756, 0,0763) incelendiğinde aracılık etkisinin pozitif yönlü olduğu gözlenmiştir. Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin probleme dayalı araştırmayı öğrenmelerine yönelik anlamlı ve pozitif yönde etkisi vardır diyebiliriz. Bu farkın görseli Şekil 7'de verilmiştir.



Şekil 7. Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan probleme dayalı araştırmayı öğrenmelerine yönelik etkisine ilişkin analize ait çizgi grafiği

Şekil 7'de fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan probleme dayalı araştırmayı öğrenmelerine yönelik etkisine ilişkin gerçekleştirilen analizin sonuçları görselleştirilmiştir. Seri 1 olarak verilen mavi çizgi fenomen temelli eğitim ile bireyin probleme dayalı araştırmayı öğrenme boyutu arasındaki ilişkiyi temsil etmektedir. Seri 2 olarak verilen turuncu çizgi ise bu ilişkiye motivasyon ve benlik algılarının dahil edilmesiyle gerçekleşen değişimi temsil etmektedir. Görselde probleme dayalı araştırmayı öğrenme ve motivasyon, benlik algıları arasındaki ilişkide pozitif yönde bir artış yaşandığı görülmektedir. Kurulan model ($p=0.0<0.05$) anlamlı olduğundan tespit edilen değerler istatistiki açıdan anlamlıdır.

4.5. Fenomen Temelli Öğrenme ile İşlenen Müzik Derslerinin Öğrencilerin Fenomen Temelli Öğrenme Boyutlarından Olan Açık Uçlu Öğrenme Süreçlerine Yönelik Etkisine İlişkin Bulgular

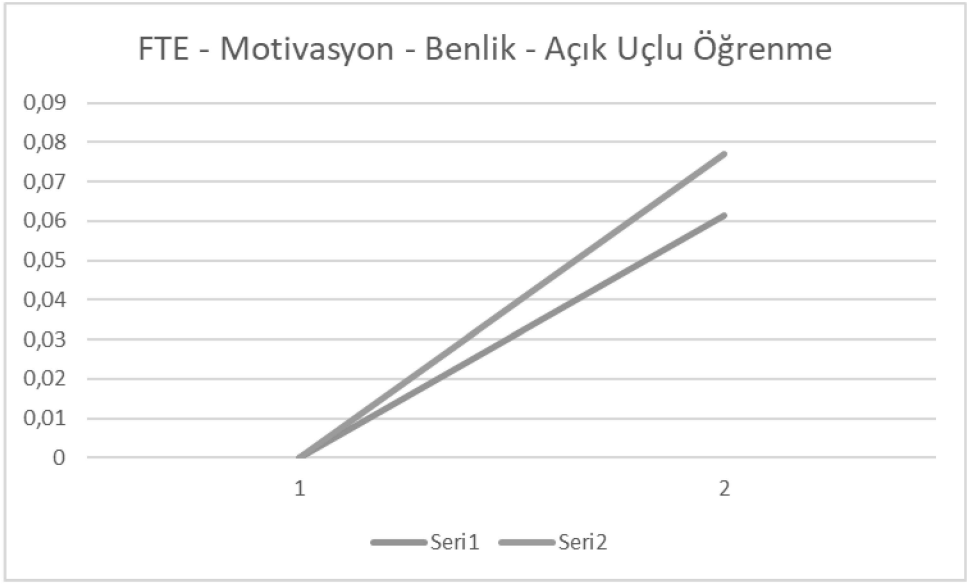
Bu araştırmanın 5. alt problem cümlesi şöyledir: "Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik dersleri öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan açık uçlu öğrenme süreçlerine yönelik anlamlı fark oluşturmakta mıdır?". Bu sorunun yanıtını almak için, fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin açık öğrenme süreçleri boyutundan elde edilen verilere bireyin sahip olduğu motivasyon ile benlik algısının bu ilişkideki aracılık etkisi analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27

Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan açık uçlu öğrenme süreçlerine yönelik aracılık etkisi analizi

	R	**R-sg**	**MSE**	**F**	**df1**	**df2**	**P**
Model	0,41	0,17	0,29	8,62	1	41	0,00
FTE	0,42	0,18	0,30	2,94	3	39	0,04
Motivasyon	0,45	0,20	0,11	10,57	1	41	0,00
Benlik Algısı	0,55	0,30	0,22	8,91	2	40	0,00
Etki	**Se**	**T**	**p**	**LLCI**	**ULCI**	**c'_cs**	
0,0714	0,03	2,30	0,02	0,00	0,13	0,38	
0,077	0,02	2,93	0,00	0,02	0,13	0,41	

Tablo 27'de Modele ilişkin p değerinin ,05'ten düşük ve dolayısıyla anlamlı olduğu görülmektedir. Yine aynı modelde kullanılan motivasyon, başarı ve benlik algısı aracı değişkenleri incelendiğinde p değerleri yine ,05'in altında olduğu için aracılık etkilerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Etki değerleri (0,0714, 0,077) incelendiğinde aracılık etkisinin pozitif yönlü olduğu gözlenmiştir. Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin açık uçlu öğrenme süreçlerine yönelik anlamlı ve pozitif yönde etkisi vardır diyebiliriz. Bu farkın görseli Şekil 8'de verilmiştir.



Şekil 8. Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan açık uçlu öğrenme süreçlerine yönelik etkisine ilişkin analize ait çizgi grafiği

Şekil 8'de fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan açık uçlu öğrenme süreçlerine yönelik etkisine ilişkin gerçekleştirilen analizin sonuçları görselleştirilmiştir. Seri 1 olarak verilen mavi çizgi fenomen temelli eğitim ile bireyin açık uçlu öğrenme süreçleri boyutu arasındaki ilişkiyi temsil etmektedir. Seri 2 olarak verilen turuncu çizgi ise bu ilişkiye motivasyon ve benlik algılarının dahil edilmesiyle gerçekleşen değişimi temsil etmektedir. Görselde açık uçlu öğrenme süreçleri boyutu ve motivasyon, benlik algıları arasındaki ilişkide pozitif yönde bir artış yaşandığı görülmektedir. Kurulan model ($p=0.0<0.05$) anlamlı olduğundan tespit edilen değerler istatistiki açıdan anlamlıdır.

4.6. Fenomen Temelli Öğrenme ile İşlenen Müzik Derslerinin Öğrencilerin Müzik Dersi Motivasyonlarına Yönelik Etkisine İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın 6. alt problem cümlesi şöyledir: "Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik dersleri öğrencilerin müzik dersi motivasyonlarına yönelik anlamlı fark oluşturmakta mıdır?". Bu sorunun yanıtını almak için, fenomen temelli müzik eğitimi ile Türk halk müziği derslerinin ardından öğrencilerin müzik dersi motivasyonlarına yönelik elde edilen verilere basit doğrusal regresyon analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 28'de öğrencilerin müzik dersi motivasyonlarına yönelik gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre model özeti istatistikleri ve Tablo 29'da öğrencilerin müzik dersi motivasyonlarına yönelik gerçekleştirilen ANOVA analizi istatistikleri verilmiştir.

Tablo 28

Öğrencilerin müzik dersi motivasyonlarına yönelik gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre model özeti istatistikleri

Model[b]	**R**	**R^2**	**Düzeltilmiş R^2**	**Tahmini std. hatası**	**Durbin-Watson**
Motivasyon	,585[a]	,342	,253	,31764	2,248

a. Tahminleyiciler: (FTE Boyutları); bütünsellik, özgünlük, bağlamsallık, probleme dayalı araştırmayı öğrenme, açık uçlu öğrenme süreçleri
b. Bağımlı değişken: Motivasyon

Tablo 28'e bakıldığında, bağımlı değişken olarak ele alınan öğrencilerin Türk halk müziğine ilişkin motivasyon bağımlı değişkenindeki değişimin %25'iden fazlası (düzeltilmiş R^2=0,253) fenomen temelli müzik eğitimi bağımsız değişkeni tarafından açıklanmaktadır. Yani öğrencilerin fenomen temelli müzik eğitimi ile Türk halk müziği derslerinden sonra müzik dersi motivasyonlarında artış olduğu görülmüştür.

Tablo 29

Öğrencilerin müzik dersi motivasyonlarına yönelik gerçekleştirilen ANOVA analizi istatistikleri

Model[b]	Kareler Toplamı	df	Ortalama kare	F	Anlamlılık
Regresyon	1,943	5	,389	3,851	,007[a]
Artık Değer	3,733	37	,101		
Toplam	5,676	42			

a. Tahminleyiciler: (FTE Boyutları); bütünsellik, özgünlük, bağlamsallık, probleme dayalı araştırmayı öğrenme, açık uçlu öğrenme süreçleri
b. Bağımlı değişken: Motivasyon

Tablo 29'da görüldüğü üzere, oluşturulan doğrusal regresyon modelinin sonucunda ölçülen değişimin istatistiki açıdan anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre ($p=0,007<0,05$) olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla motivasyondaki değişimin %25'inin bu model kapsamında fenomen temelli müzik eğitiminin boyutları tarafından açıklandığı rahatlıkla ifade edilebilir.

4.7. Fenomen Temelli Öğrenme ile İşlenen Müzik Derslerinin Öğrencilerin Benlik Algılarına Yönelik Etkisine İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın 7. alt problem cümlesi şöyledir: "Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik dersleri öğrencilerin benlik algılarına yönelik anlamlı fark oluşturmakta mıdır?". Bu sorunun yanıtını almak için, fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerine yönelik uygulama sürecinin başında ve sonunda olmak üzere, iki kez uygulanan Sosyal Karşılaştırma Ölçeğinden (Şahin ve Şahin, 1992) elde edilen verilere t testleri uygulanmış ve sonuçlara ilişkin eşleştirilmiş örneklem istatistikleri Tablo 30, eşleştirilmiş örneklem korelasyonları Tablo 31, eşleştirilmiş örneklem t-testi Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 30

Öğrencilerin benlik algısı değerlendirmesine yönelik ilk ve son ölçüm puanlarına göre eşleştirilmiş örneklem istatistikleri

Ölçümler	N	$\bar{x}$	ss	std. hata ort.
Benlik Algısı İlk	43	4,305	0,637	0,097
Benlik Algısı Son	43	5,099	0,559	0,085

Tablo 30 incelendiğinde öğrencilerin FTE almadan önceki benlik algılarının ortalaması ile FTE aldıktan sonraki benlik algılarının ortalamaları arasında pozitif yönde bir fark oluştuğu görülmektedir.

Katılımcıların eğitim öncesinde ve sonrasında yöneltilen sorulara vermiş oldukları cevaplar arasında belli bir düzeye kadar tutarlılık olması beklenen bir durumken eğitimin yaratacağı düşünülen farktan ötürü tam bir uyuşmanın gerçekleşmemesi gerekmektedir. Tablo 29'da katılımcıların FTE öncesinde ve sonrasında sergilemiş oldukları benlik algıları değerlendirmeleri arasında temel düzeyde bir ortak hareket (0,4) gözlenirken FTE'nin etkisi olabilecek bir değişim de mevcuttur.

Tablo 31

Öğrencilerin benlik algısı değerlendirmesine yönelik ilk ve son ölçüm puanlarına göre eşleştirilmiş örneklem korelasyonları

Ölçümler	**N**	***korelasyon***	**Anlamlılık**
Benlik Algısı İlk ve Son	43	0,400	0,008

Tablo 31'de yer alan ölçümlerin istatistiki anlamda geçerli olup olmadığına ilişkin olarak uygulanan eşleştirilmiş örneklem t-testi sonuçları Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32

Öğrencilerin benlik algısı değerlendirmesine yönelik ilk ve son ölçüm puanlarına göre eşleştirilmiş örneklem t-testi sonuçları

	Eşleştirilmiş Farklılıklar							
				Farkın %95 Güven Aralığı				
	$\bar{x}$	**Ss**	**std. hata**	**Alt Düzey**	**Üst Düzey**	**t**	**df**	**Anl.**
Benlik Algısı İlk-Son	-,79431	0,65914	0,10051	-0,99717	-0,59146	-7,902	42	0,000

Tablo 32'de Anlamlılık (Anl.) sütunu incelendiğinde ($p=0.0<0.05$) bulunan değerlerin istatistiki anlamda geçerli olduğu anlaşılmaktadır. Yani katılımcıların FTE öncesindeki benlik algılarıyla sonrasındaki algıları arasında pozitif yönlü bir fark bulunmaktadır.

Bu farkın ne düzeyde olduğunu ölçmek için, fenomen temelli müzik eğitimi ile Türk halk müziği derslerinin ardından öğrencilerin benlik algılarına yönelik elde edilen verilere basit doğrusal regresyon analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 33'te öğrencilerin benlik algılarına yönelik gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre model özeti istatistikleri ve Tablo 34'te öğrencilerin benlik algılarına yönelik gerçekleştirilen ANOVA analizi istatistikleri verilmiştir.

Tablo 33

Öğrencilerin benlik algılarına yönelik gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre model özeti istatistikleri

Model[b]	**R**	**R^2**	**Düzeltilmiş R^2**	**Tahmini std. hatası**	**Durbin-Watson**
Benlik algısı	,581[a]	,337	,248	,48533	1,648

a. Tahminleyiciler: (FTE Boyutları); bütünsellik, özgünlük, bağlamsallık, probleme dayalı araştırmayı öğrenme, açık uçlu öğrenme süreçleri
b. Bağımlı değişken: Benlik algısı.

Tablo 33'e bakıldığında, bağımlı değişken olarak ele alınan öğrencilerin fenomen temelli müzik eğitimine ilişkin benlik algısı bağımlı değişkenindeki değişimin %25'ine yakını (düzeltilmiş R^2=0,248) fenomen temelli müzik eğitimi bağımsız değişkeni tarafından açıklanmaktadır. Yani öğrencilerin fenomen temelli müzik eğitimi ile Türk halk müziği derslerinden sonra benlik algılarında artış olduğu görülmüştür.

Tablo 34

Öğrencilerin benlik algılarına yönelik gerçekleştirilen ANOVA analizi istatistikleri

Model[b]	**Kareler Toplamı**	**df**	**Ortalama kare**	**F**	**Anlamlılık**
Regresyon	4,439	5	,888	3,769	,007[a]
Artık Değer	8,715	37	,236		
Toplam	13,155	42			

a. Tahminleyiciler: (FTE Boyutları); bütünsellik, özgünlük, bağlamsallık, probleme dayalı araştırmayı öğrenme, açık uçlu öğrenme süreçleri
b. Bağımlı değişken: Benlik algısı.

Tablo 34'te görüldüğü üzere, oluşturulan doğrusal regresyon modelinin sonucunda ölçülen değişimin istatistiki açıdan anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre ($p=0,007<0,05$) olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla benlik algısındaki değişimin %25'e yakınını bu model kapsamında fenomen temelli müzik eğitiminin boyutları tarafından açıklandığı rahatlıkla ifade edilebilir.

4.8. Fenomen Temelli Öğrenme ile İşlenen Müzik Derslerinin Öğrencilerin Türk Halk Müziğine Yönelik İlgi Düzeylerine İlişkin Etkisine Yönelik Bulgular

Bu araştırmanın 8. alt problem cümlesi şöyledir: "Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik dersleri öğrencilerin Türk halk müziğine yönelik ilgi düzeylerine ilişkin anlamlı fark oluşturmakta mıdır?". Bu sorunun yanıtını almak için, fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerine yönelik araştırmacı tarafından bu çalışma için geliştirilen THM İlgi Ölçeği uygulama sürecinin başında ve sonunda olmak üzere iki defa uygulanmış ve sonuçlara ilişkin eşleştirilmiş örneklem istatistikleri Tablo 35, eşleştirilmiş örneklem korelasyonları Tablo 36, eşleştirilmiş örneklem t-testi Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 35

Öğrencilerin Türk halk müziği ilgisine yönelik ilk ve son ölçüm puanlarına göre eşleştirilmiş örneklem istatistikleri

Ölçümler	**N**	$\bar{x}$	**ss**	**std. hata ort.**
THM İlgi İlk	43	3,226	0,581	0,088
THM İlgi Son	43	4,359	0,448	0,068

Tablo 35 incelendiğinde öğrencilerin FTE almadan önceki THM'ne yönelik ilgi düzeylerinin ortalaması ile FTE aldıktan sonraki THM'ne yönelik ilgi düzeylerinin ortalamaları arasında pozitif yönde bir fark oluştuğu görülmektedir.

Katılımcıların eğitim öncesinde ve sonrasında yöneltilen sorulara vermiş oldukları cevaplar arasında belli bir düzeye kadar tutarlılık olması beklenen bir durumken eğitimin yaratacağı düşünülen farktan ötürü tam bir uyuşmanın gerçekleşmemesi gerekmektedir. Tablo 36'da katılımcıların FTE öncesinde ve sonrasında sergilemiş oldukları THM'ne yönelik ilgi düzeyleri arasında temel düzeyde bir ortak hareket (0,39) gözlenirken FTE'nin etkisi olabilecek bir değişim de mevcuttur.

Tablo 36

Öğrencilerin Türk halk müziği ilgisine yönelik ilk ve son ölçüm puanlarına göre eşleştirilmiş örneklem korelasyonları

Ölçümler	**N**	***korelasyon***	**anlamlılık**
THM İlgi İlk ve Son	43	0,390	0,010

Tablo 36'da yer alan ölçümlerin istatistiki anlamda geçerli olup olmadığına ilişkin olarak uygulanan eşleştirilmiş örneklem t-testi sonuçları Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37

Öğrencilerin Türk halk müziği ilgisine yönelik ilk ve son ölçüm puanlarına göre eşleştirilmiş örneklem t-testi sonuçları

	Eşleştirilmiş Farklılıklar							
				Farkın %95 Güven Aralığı				
	$\bar{x}$	Ss	std. hata	Alt Düzey	Üst Düzey	t	df	Anl.
THM İlgi İlk-Son	-1,1336	0,5799	0,0884	-1,3121	-0,9551	-12,81	42	0,000

Tablo 37'de Anl. (anlamlılık) sütunu incelendiğinde ($p=0.0<0.05$) bulunan değerlerin istatistiki anlamda geçerli olduğu anlaşılmaktadır. Yani katılımcıların FTE öncesindeki THM'ne yönelik duydukları ilgi ile sonrasındaki ilgi düzeyleri arasında pozitif yönlü bir fark bulunmaktadır.

4.9. Fenomen Temelli Öğrenme ile İşlenen Müzik Derslerinin Öğrencilerin Türk Halk Müziği Konusundaki Başarı Düzeylerine Yönelik Etkisine İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın 9. alt problem cümlesi şöyledir: "Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik dersleri öğrencilerin Türk halk müziği konusundaki başarı düzeylerine yönelik anlamlı fark oluşturmakta mıdır?". Bu sorunun yanıtını almak için, fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerine yönelik araştırmacı tarafından bu çalışma için geliştirilen THM Başarı Testi uygulama sürecinin başında ve sonunda olmak üzere iki defa uygulanmış ve sonuçlara ilişkin eşleştirilmiş örneklem istatistikleri Tablo 38, eşleştirilmiş örneklem korelasyonları Tablo 39, eşleştirilmiş örneklem t-testi Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 38

Öğrencilerin Türk halk müziği konusundaki başarılarına yönelik ilk ve son ölçüm puanlarına göre eşleştirilmiş örneklem istatistikleri

Ölçümler	N	$\bar{x}$	ss	std. hata ort.
THM Başarı İlk	43	3,452	0,660	0,100
THM Başarı Son	43	6,190	0,590	0,090

Tablo 38 incelendiğinde öğrencilerin FTE almadan önceki THM konusundaki başarı düzeylerinin ortalaması ile FTE aldıktan sonraki THM konusundaki başarı düzeylerinin ortalamaları arasında pozitif yönde bir fark oluştuğu görülmektedir.

Katılımcıların eğitim öncesinde ve sonrasında yöneltilen sorulara vermiş oldukları cevaplar arasında belli bir düzeye kadar tutarlılık olması beklenen bir durumken eğitimin yaratacağı düşünülen farktan ötürü tam bir uyuşmanın gerçekleşmemesi gerekmektedir. Tablo 39'da katılımcıların FTE öncesinde ve sonrasında sergilemiş oldukları THM konusundaki başarı düzeyleri arasında temel düzeyde bir ortak hareket (-0,84) gözlenirken FTE'nin etkisi olabilecek bir değişim de mevcuttur.

Tablo 39

Öğrencilerin Türk halk müziği konusundaki başarılarına yönelik ilk ve son ölçüm puanlarına göre eşleştirilmiş örneklem korelasyonları

Ölçümler	**n**	***korelasyon***	**anlamlılık**
THM Başarı İlk ve Son	43	-0,084	0,591

Tablo 39'da yer alan ölçümlerin istatistiki anlamda geçerli olup olmadığına ilişkin olarak uygulanan eşleştirilmiş örneklem t-testi sonuçları Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40

Öğrencilerin Türk halk müziği konusundaki başarılarına yönelik ilk ve son ölçüm puanlarına göre eşleştirilmiş örneklem t-testi sonuçları

	Eşleştirilmiş Farklılıklar							
				Farkın %95 Güven Aralığı				
	$\bar{x}$	**ss**	**std. hata**	**Alt Düzey**	**Üst Düzey**	**t**	**df**	**Anl.**
THM Başarı İlk-Son	-2,7379	0,9220	0,1406	-3,0217	-2,4542	-19,471	42	0,000

Tablo 40'ta, Anl. sütunu incelendiğinde ($p=0.0<0.05$) bulunan değerlerin istatistiki anlamda geçerli olduğu anlaşılmaktadır. Yani katılımcıların FTE öncesindeki THM konusundaki başarı düzeyleri ile sonrasındaki başarı düzeyleri arasında pozitif yönlü bir fark bulunmaktadır.

4.10. Alan Notları

4.10.1. Sosyal Geçerliliğe İlişkin Bulgular

Bu araştırmada, araştırmacı uygulama yaptığı okulda müzik öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Bu, öğrencileri gözlemlemesi ve onlarla sadece uygulama anında değil, sonraki süreçlerde de öğrencilerle etkileşimde olma imkanı sağlamıştır. Daha uygulama başlamadan, etik kurul izinlerinin alınma sürecinden itibaren öğrenciler çalışmaya katılmak için gönüllü olmuş ve çalışacakları konuyu merak etmişlerdir. Öğretmenin merak ve motivasyon sağlama konusunda ne kadar önemli bir rol oynadığını araştırmacı süreç boyunca deneyimlemiştir. Uygulanacak ölçeklerin geliştirilmesi, etik kurul izinlerinin alınması ve araştırma yapmaya uygun sürece gelinmesi belli bir zaman dilimini kapsamaktadır. Öğrencilerin ilgi ve merakını çalışma boyunca artırmak gerçekten önemli bir iştir. Çalışma yapılan grupların da sosyo-kültürel özellikleri burada önem arz etmektedir. Araştırmacı bu çalışma sürecinde 3 farklı öğrenci grubuyla çalışarak çeşitli deneyimler elde etmiştir. 1. ön deneme sürecinde çalışılan grup pandemi sürecinde uzaktan eğitimle online dersler alarak çalışmalara katılan öğrencilerden oluşmaktadır. Pandemi sürecinde ders devamlılığının sorun teşkil etmemesi, çeşitli teknik problemler (internet bağlantısının olmayışı, bilgisayar, tablet gibi elektronik aletlerin eksikliği vb.) dolayısıyla pek çok öğrenci süreç içinde derslere katılmama eğilimi göstermiş olsa da fenomen temelli eğitimle online müzik dersleri işlediği sınıflarda araştırmacı, bu katılımda düşüş olmadığını aksine öğrencilerin gönüllü katılarak derse geldiklerini gözlemlemiştir. Burada en büyük avantaj teknolojinin öğrenme sürecine rahatça dahil edilebilmesidir. Bu süreçte online etkinlikler tasarlayarak öğrencileri öğrenme sürecine dahil eden araştırmacı, bu durumun avantajını yaşarken takım çalışmasında yüz yüze gelemedikleri için öğrencilerin iletişim becerileri konusunda bunu dezavantaj olarak değerlendirmiştir.

Pandemi sürecinin ardından 2. ön deneme sürecinde çalışılan gruplar da 1,5 sene yüz yüze eğitime ara vermiş olan online eğitim sürecine verimli ve istenen düzeyde dahil olmamış öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada 1. ön denemenin yapıldığı Kocaeli/Gebze'deki lise kozmopolit bir yapıdadır. 2. ön deneme ve esas uygulama sürecinin gerçekleştirildiği Hatay/Samandağ'daki lise ise civardaki kırsal yerleşim yerlerinden öğrencilerin devam ettiği bir lisedir. Esas uygulama yapılan öğrenciler 10. sınıf kademesinde bulunan ve orta okul 8. sınıfın henüz dönem ortasında mezun olmadan pandemi sürecinden dolayı online eğitime katılmış, 9. sınıfta hiç yüz yüze eğitim almamış ve liseye 10. sınıf kademesiyle ilk kez yüz yüze eğitimle adapte olmaya çalışan öğrencilerden oluşmaktadır.

Öğrencilerin okuma oranları, akademik başarıları ve derse devam durumları düşüktür. Öğretmen burada başarı düzeylerine göre seçilmiş 10A ve 10G şubeleriyle çalışmıştır. Bu şubeler oluşturulurken öğrencilerin akademik başarıları ve sınav puanları göz önünde bulundurularak seviye sınıfı mantığı ile hareket edilmiştir. Fakat her iki grupla da iyi düzeyde verim alınmış ve öğrenciler arasında benzer gözlemler elde edilmiştir. Böyle bir çalışma ortamında dahi hazır bulunuşlukları düşük dahi olsa öğrencilerin fenomen temelli eğitime bu denli entegre edilebilmesi, öğrencilerin çalışmayı sahiplenmesi, fenomen temelli öğrenmenin her kademeden öğrenci ile her koşulda uygulanabilirliği konusunda umut vericidir. Hem online eğitim sürecinde hem pandeminin ardından öğrencilerin adaptasyon sürecinde farklı dinamikleri olan okullarda bunu deneyimlemiş olmak ve öğrencilerden benzer tepkiler gelmesi araştırmanın sosyal geçerliliğini destekler niteliktedir.

Sosyal geçerliliğe yönelik uygulanan görüşme formuna içerik analizi yapılmış ve analiz sonuçları tablolaştırılarak verilmiştir.

Görüşme formundan elde edilen veriler *fenomen temelli müzik eğitimine yönelik öğrenci görüşleri ve fenomen temelli müzik eğitimine yönelik öğrencilerin hisleri* kategorilerine ayrılarak frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

4.10.1.1. Fenomen Temelli Müzik Eğitimine Yönelik Öğrencilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Görüşme formunda yer alan "Fenomen temelli öğrenme ile Türk halk müziği derslerine yönelik görüşleriniz nelerdir?" sorusuna verilen cevaplardan oluşturulan kategorilerin frekans ve yüzdeleri Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41

Fenomen temelli öğrenme ile Türk halk müziği dersleri ile ilgili ifadelerin oluşturulan kategorilere göre dağılımı

Kategoriler	İfade Eden Öğrenciler	f	%
Bilgilendiren, Öğretici	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö31, Ö33, Ö34, Ö35, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42, Ö43	38	88,37
Kültürü Tanıtan	Ö1, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö19, Ö21, Ö23, Ö25	13	30,23
Yardımlaşmayı ve Dayanışmayı Öğreten	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö22, Ö27, Ö30, Ö33, Ö37	23	53,48
Bakış Açısı Değiştiren	Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö19, Ö21, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö42	21	48,83
Türküleri Sevdiren	Ö4, Ö9, Ö10, Ö19, Ö22, Ö32, Ö35, Ö38	8	18,60
İletişim Becerilerini Geliştiren	Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö19, Ö21, Ö23, Ö25, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö34, Ö36, Ö37, Ö39, Ö42	20	46,51
	toplam	43	100

Tablo 41'de görüldüğü üzere fenomen temelli öğrenme ile Türk halk müziği derslerine yönelik görüşlerinin ne olduğu sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplardan *"Bilgilendiren, Öğretici; Kültürü Tanıtan; Yardımlaşmayı ve Dayanışmayı Öğreten; Bakış Açısı Değiştiren; Türküleri Sevdiren; İletişim Becerilerini Geliştiren"* kategorileri oluşturulmuştur.

Bilgilendiren, Öğretici kategorisine ait cümlelere örnek olarak "*Türk halk müziğinin hayatımızdaki yerini öğrendim. Başka alanlarla bağdaştırmayı, sanatçılarımızın hayatını, yaşadıkları şeyleri öğrendik. Tarihi kültürü öğrendik.", "Bu derslerde en çok Türk hak müziği ile diğer dalların ilişkisini öğrenmek hoşuma gitti.", "Öğretici, işlevsel ve çok göz alıcıydı.", "Müzede etkinlik yapmak güzel ve eğiticiydi.", "Sadece ben değil çevremdeki insanların da Türk halk müziği hakkında bilgi sahibi olduklarını öğrendim.", "Takım çalışmasını ve hayal gücümüzü biraz zorlasak ortaya iyi şeyler çıkacağını öğrendim. Etkinliğin öğretici ve özgüven tazeleyici olduğunu düşünüyorum.", "Türkülerin nasıl ve hangi duygularla yazıldığını öğrendim.", "Ülkemizin ozanları hakkında daha çok bilgi sahibi oldum."* ifadeleri verilebilir.

Kültürü Tanıtan kategorisine ait cümlelere örnek *olarak "Çok bilgi edindim. Kültürümüzü öğrendim.", "Kültürümün güzelliğini fark ettim.", "Aşıkların hayatlarını,*

enstrümanları, kültürü, müziğin neyle ilgili olduğunu öğrendim.", "Kültürümüzü öğrendik." ifadeleri verilebilir.

Yardımlaşmayı ve Dayanışmayı Öğreten kategorisine ait cümlelere örnek olarak *"Farklı bir ders işledik, okul dışı aktiviteler yaptık, arkadaşlarımı daha iyi tanıdım, birlik beraberlik ve dayanışma içinde olduk.", "Takım çalışması bana yardımlaşma ve dayanışmayı öğretti.", "Bu çalışmada ben yardımlaşmayı ve birlikte çalışmayı öğrendim."* ifadeleri verilebilir.

Bakış Açısı Değiştiren kategorisine ait cümlelere örnek olarak "*Fenomen temelli öğrenme ile Türk halk müziği derslerini çok sevdim çünkü bu çalışmadan önce insanlar ile iletişimim biraz kötüydü. Bu çalışmadan sonra bayağı bir iyileştiğini fark ettim işte bu yüzden. Bu derslerde en çok Türk halk müziğini öğrenmeyi sevdim. Takım çalışması bana düşüncelerimi geliştirmeyi kazandırdı. Çalışmanın başında çalışma sıkıcı ve bıkıcı geliyordu. Çalışmanın sonunda ise yeni çalışmalar için içim kıpır kıpır olmaya başladı. İyi ki bizim müzik öğretmenimizsiniz.", "...İlk başta biraz korkuyordum ama sonlara doğru bir şeyleri başardığımı hissettim ve mutlu oldum.", "Fenomen temelli öğrenmeyle Türk halk müziği derslerini çok sevdim çünkü ilk kez müzeye gittim. Bu derslerde en çok sınıfça gezdiğim müzeyi sevdim. Takım çalışmasında arkadaşlarımla samimi olmayı ve konuşmayı öğrendim. İlk başladığımda zorlanacağım diye korkuyordum. Ama şimdi her şeyin kolay olduğunu anladım.", "Hayal gücüm değişti.", "Kültürüme ve Türk halk müziğine olan bakış açım değişti."* ifadeleri verilebilir.

Türküleri Sevdiren kategorisine ait cümlelere örnek olarak *"Bu çalışmayla uzun zamandır dinlemeyi unuttuğum türküleri tekrardan dinledim ve hatırladım.", "Bu derslerde en çok türküleri, ozanları sevdim.", "...Türk halk müziği ile ilgili daha çok bilgim olmuş oldu. Hem de ilgim arttığı için evde, bahçede, farklı işler yaparken de istemsizce dinlediğimi fark ettim. Bu sebeple çok sevdim."* ifadeleri verilebilir.

İletişim Becerilerini Geliştiren kategorisine ait cümlelere örnek olarak *"Bu dersler bana hitap ediyor, türkü dinlemeyi de seviyorum ve bu ders sayesinde öğretmenlerimle daha iyi iletişim kurduğumu düşünüyorum.", "Bu çalışmaya başlamadan önce insanlar ile iletişimim biraz kötüydü. Bu çalışmadan sonra bayağı bir iyileştiğini fark ettim.", "...Kendimi tanımayı öğretti, konuşmadığımız arkadaşlarımızla konuşmayı öğretti.", "Arkadaşlık bağlarımız gelişti, onlarla samimi olduk, birlikte daha fazla şeyi başardık.", "Röportaj yapmak iletişimimi güçlendirdi."* ifadeleri verilebilir.

4.10.1.2. Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerine Yönelik Öğrencilerin Hislerine İlişkin Bulgular

Görüşme formunda yer alan bir diğer soru olan "Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinde neler hissettiniz?" sorusuna verilen cevaplardan oluşturulan kategorilerin frekans ve yüzdeleri Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42

Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerine yönelik ifadelerin oluşturulan kategorilere göre dağılımı

Kategoriler	**İfade Eden Öğrenciler**	**f**	**%**
Özgüvenli	Ö1, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö33, Ö36, Ö37	8	18,60
Değerli	Ö1, Ö26, Ö27, Ö32	4	9,30
Mutlu	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö21, Ö22, Ö24, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö39, Ö41, Ö42, Ö43	27	62,79
Heyecanlı	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö12, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20, Ö27, Ö31, Ö34, Ö36, Ö38, Ö40, Ö41, Ö42, Ö43	18	41,86
Eğlenceli	Ö4, Ö7, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25, Ö28, Ö30, Ö34, Ö35, Ö37, Ö40, Ö42	19	44,18
Cesaretli	Ö9, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö26, Ö29, Ö33, Ö36	9	20,93
	toplam	43	100

Tablo 42'de görüldüğü üzere fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinde neler hissettikleri sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplardan *"Özgüvenli; Değerli; Mutlu; Heyecanlı; Eğlenceli; Cesaretli"* kategorileri oluşturulmuştur.

Özgüvenli kategorisine ait cümlelere örnek olarak "*Bu etkinlik bir insana özgüvenli olmasını öğretiyor ve özgüvenli olmayı teşvik ediyor. Bu etkinlikten hiçbir şeyden korkmamak gerektiğini ve korku duygusunun hemen yenilebilecek bir şey olduğunu öğrendim.", "Bu konu sayesinde çeşitli etkinlikler yaptık ve bu benim özgüvenimi geri kazandırdı.", "Birçok şeyi yapamam diyordum ama sizin bize güvendiğinizi gördükçe özgüvenim daha da çok arttı.", "Başlarda yapamayacağım kaygısı vardı ama zamanla isteyince yapamayacağım şey yokmuş. Kendime güvendim, çok eğlenceli ve güzeldi.", "Kendime güvenmeyi öğrendim."* ifadeleri verilebilir.

Değerli kategorisine ait cümlelere örnek olarak *"Kendi zihnimle, düşüncelerimle birçok şey yapılacağını öğrendim.", "Kendimi değerli hissettim."* ifadeleri verilebilir.

Mutlu kategorisine ait cümlelere örnek olarak *"Mutluyum, heyecanlıyım ve şaşkınım.", "Bu çalışmayı sizinle yapığımız için çok mutlu olduk", "Ben bu etkinlikte gezdim, yeni şeyler öğrendim ve çok mutlu oldum.", "Çok mutlu oldum ve bilgi aldığım için de sevindim. Bu grubu oluşturup çalıştığım için gurur duyuyorum.", "Bu çalışmada olmak bana çok mutlu hissettirdi.", "Sevinç, mutluluk ve heyecan hissediyorum.", "Bu etkinliklerde olduğum için gerçekten mutluyum.", "Bu çalışmanın başından sonuna kadar heyecan ve mutluluk hissettim."* ifadeleri verilebilir.

Heyecanlı kategorisine ait cümlelere örnek olarak *"Takım çalışmasında ben arkadaşlarla yaptığımız yardımlaşmaları, fikirlerimizin aynı yerde buluşması ve grup çalışmalarını çok sevdim. Yaptığımız proje beni heyecanlandırdı.", "Heyecanlı ve özgüvenli hissettim. Birinin önünde bir şeyler sergilemek heyecanlı, mutlu ve eğlenceli hissettirdi."* ifadeleri verilebilir.

Eğlenceli kategorisine ait cümlelere örnek olarak *"Çok eğlenceli bir uygulama, insanların nasıl duyguları olduğunu öğrendim.", "Çok eğlenceliydi. Çalgıları, dansları, derleme yapmayı öğrendim. Bu yüzden en eğlenceli en bilgi dolu günleri geçirdim.", "Eğlendirici, etkileyici bir etkinlikti ve heyecanlıydı."* ifadeleri verilebilir.

Cesaretli kategorisine ait cümlelere örnek olarak *"Bu projeye ilk başladığımda çok korkuyordum ama sizin sayenizde üstesinden geldim.", "Başta hiçbir şey hissetmiyordum ama sonradan çeşitli etkinlikler yapmaya başladık, ilk başta biraz korkmuştum, yapamayacağımı düşünmüştüm ama yapamayacağımı düşündüğüm her şeyi yaptım ve çok mutlu hissediyorum.", "Bu çalışma cesaretimin ve özgüvenimin artmasına çok yardımcı oldu."* ifadeleri verilebilir.

4.10.1.3. Öğretmenin çalışmaya ilişkin gözlem notları

- **19 Nisan 2022, ilk uygulama dersinin ardından:** Öğrenciler hevesli. Yeter ki görev verilsin, motive oluyorlar. Onlara inanan, onlarla çalışmaktan keyif alan biri ile onlar da mutlu oluyor.
- **İlk derste 10A:** İlk dersten THM'ne yönelik bir ilgileri uyandığını belirttiler. THM'ne yönelik ilgisinin olmadığını belirten bir öğrenci dahi *"Biraz bir kıvılcım çaktı"* dedi.
- **10A, saat 12:45:** Ninesi vefat ettiği için uygulamanın ilk günü okula gelmeyen bir öğrenci, cenazeden gelerek durumunu anlattı, araştırmanın ilk aşamasına elinde olmayan sebeplerden dolayı katılamadığını, katılmaya gönüllü olduğunu ve sadece

bu haftaya has gelemediğini belirtti. Çok büyük bir incelikle, mecburiyeti olmamasına rağmen bir öğrencinin bu sorumluluk bilinciyle hareket etmesi, kalbe dokunmak bu olmalı. Sadece öğretmenler öğrencilerin motivasyonunu artırmıyor, bu benim çalışma sürecindeki tüm yorgunluk ve yükümü hafifletti.

- **19 Nisan 2022, saat 13:35, 10G:** Ölçek uygulamasının ardından bir öğrenci: *"Müzikten nefret ederdim ama şimdi çok seviyorum. Belki bu çalışmanın bitiminde meslek olarak müziği tercih edebilirim, kim bilir."* dedi. *"Ama ben doktor olmak istiyorum"* diye ekledi. Ölçekleri uygularken daha ilk andan itibaren çekingen ve kararsız yapısı dikkatimi çekti. Çalışmanın sonunda gözlem formunda şunları yazılıydı: *"Bizim önceki müzik öğretmenlerimiz hiç böyle çalışmalar yaptırmadı. Sayenizde kendime güvenim arttı, kendimi sevmeyi öğrendim."*
- **Saat 14:35, 10A:** Bir okul gününde öğrenciler 8 ders saati görüyorlar, bunun son iki saati bu sınıf için müzik dersi işleniyor. Uygulamada ilk saatin ardından, 7. ders saatinin sonunda bir öğrenci, *"Boynum tutuk ve bugün okula gelmeyecektim, sizin dersiniz için geldim."* dedi.
- Bu araştırmaya dahil olmayan sınıflardan, resim dersine devam eden ve müzik dersinden 2. ön deneme sürecinde uygulamaya katıldıkları için tekrar çalışmaya katılamayan 10B sınıfından öğrenciler her fırsatta *"Hocam kendimizi çok dışlanmış hissediyoruz. Keşke biz de çalışmaya dahil olsaydık"* dediler. Teneffüste, koridorda veya sınıfta, sıklıkla ne kadar üzgün olduklarını ve çalışmaya katılan arkadaşlarının ne kadar şanslı olduklarını dile getirdiler. Alt ya da üst sınıf kademelerinden öğrenciler de neden onlarla bu çalışmayı yapmadığımız konusunda üzgün olduklarını belirttiler.
- Müze gezisi yapılacağı için çok heyecanlı ve mutlu olan öğrenciler var.
- Benlik algısını ölçmeye yönelik ölçek uygulaması yaparken bir öğrenci: *"Hocam size çok açık oldum, kendimi açtım size."* dedi.
- **20 Nisan 2022, Saat 14:15, 10G:** Bir öğrenci Türk halk müziğinin iklim, coğrafya, halk dansları, lehçe, kıyafetler, konuşma ile bağlantısını kurup, *"Bu kadar mı bağlantı var ya?"* diye şaşkınlıkla sordu. Hemen ardından başka bir öğrenci *"Ne kadar derin bağlantı var"* dedi.
- **25 Mayıs 2022, Saat:15:40, 10G:** Bir öğrenci *"Eskiden Türk halk müziği dinlemezdim. Bu çalışmaya katıldığımdan beri daha çok dinliyorum."* dedi.
- Çalışma boyunca, özgüvenlerinin arttığını, çalışmadan önce THM dinlemeyip şimdi dinlediklerini söyleyen öğrenciler oldu.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Fenomen temelli müzik eğitiminin fenomen temelli öğrenmenin boyutları, motivasyon, benlik algısı, Türk halk müziğine yönelik ilgi, Türk halk müziği konusundaki başarı düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlar maddeler halinde aşağıda sıralanmıştır.

1) Bu çalışma grubunda fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan bütünsel bakış açıları üzerine anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür.

2) Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan özgün düşünme becerilerine yönelik anlamlı ve pozitif yönde etkisi olduğu görülmüştür. Bu pozitif yönlü ilişkiye motivasyon ve benlik algısı aracı değişkenlerinin dahil edilmesiyle gerçekleşen değişim de pozitif yönlü ve anlamlıdır.

3) Bu çalışma grubunda fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan bağlamsal düşünme becerileri üzerine anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür.

4) Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan probleme dayalı araştırmayı öğrenmelerine yönelik anlamlı ve pozitif yönde etkisi olduğu görülmüştür. Bu pozitif yönlü ilişkiye motivasyon ve benlik algısı aracı değişkenlerinin dahil edilmesiyle gerçekleşen değişim de pozitif yönlü ve anlamlıdır.

5) Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan açık uçlu öğrenme süreçlerine yönelik anlamlı ve pozitif yönde etkisi olduğu görülmüştür. Bu pozitif yönlü ilişkiye motivasyon ve benlik algısı aracı değişkenlerinin dahil edilmesiyle gerçekleşen değişim de pozitif yönlü ve anlamlıdır.

6) Fenomen temelli müzik eğitimi ile Türk halk müziği derslerinin öğrencilerin müzik dersi motivasyonlarını arttırdığı görülmüştür.

7) Öğrencilerin FTE almadan önceki benlik algılarının ortalaması ile FTE aldıktan sonraki benlik algılarının ortalamaları arasında pozitif yönde bir fark oluştuğu görülmüştür.

8) Öğrencilerin FTE almadan önceki THM'ne yönelik ilgi düzeylerinin ortalaması ile FTE aldıktan sonraki THM'ne yönelik ilgi düzeylerinin ortalamaları arasında pozitif yönde bir fark oluştuğu görülmüştür.

9) Öğrencilerin FTE almadan önceki THM konusundaki başarı düzeylerinin ortalaması ile FTE aldıktan sonraki THM konusundaki başarı düzeylerinin ortalamaları arasında pozitif yönde bir fark oluştuğu görülmüştür.

10) Araştırmanın istatistiksel analiz sonuçları sosyal geçerliliği destekler niteliktedir. Araştırmanın sosyal geçerliliğine yönelik uygulanan görüşme formundan elde edilen analiz sonuçlarında, öğrencilerin fenomen temelli öğrenme ile Türk halk müziği derslerine yönelik görüşlerine ilişkin "*Bilgilendiren, Öğretici; Kültürü Tanıtan; Yardımlaşmayı ve Dayanışmayı Öğreten; Bakış Açısı Değiştiren; Türküleri Sevdiren; İletişim Becerilerini Geliştiren"* kategorileri ve fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinde neler hissettikleri sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplardan "*Özgüvenli; Değerli; Mutlu; Heyecanlı; Eğlenceli; Cesaretli"* kategorileri oluşturulmuştur.

Araştırmanın sonucunda; fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin özgün düşünme becerisi, probleme dayalı araştırmayı öğrenme ve açık uçlu öğrenme süreçlerine olumlu ve pozitif yönde etki ettiği; öğrencilerin müzik dersi motivasyonunu arttırdığı; öğrencilerde olumlu benlik algısı geliştirdiği; çalışılan konuya yönelik ilgiyi ve başarıyı pozitif yönde arttırdığı gözlenmiştir. Bu araştırma kapsamında fenomen temelli öğrenme ile Türk halk müziği derslerine yönelik çalışma yapıldığı için, öğrencilerin THM'ne yönelik ilgilerinde ve THM konusundaki başarılarında artış gözlenmiştir.

5.2. Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçları incelendiğinde, bu çalışma grubunda fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan bütünsel bakış açıları üzerine anlamlı bir etkisi olmadığı gözlenmiştir. Bütünsellik farklı konu ve temaları bir fenomende birleştirmek ve öğrenilen her şeyi bir bütün olarak görebilmektir (Silander, 2015a). Bu sonuç normal karşılanabilir çünkü çalışılan grup fenomen temelli öğrenme ile 6 hafta gibi kısa bir süre çalışarak bütünsel bakış açısını istenen düzeyde geliştirmemiş olabilir. Bu çalışma aynı çalışma grubu ya da farklı gruplarla tekrarlansa bu alt boyutun anlamlı çıkma olasılığı her zaman bulunmaktadır.

Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan özgün düşünme becerilerine etkisini ve bireyin sahip olduğu motivasyon ile benlik algısının bu ilişkideki aracılık etkisini bulmaya yönelik gerçekleştirilen analiz sonuçlarında, fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin özgün düşünme becerilerine yönelik anlamlı ve pozitif yönde etkisi olduğu gözlenmiştir. Bu pozitif yönlü ilişkiye motivasyon ve benlik algılarının dahil edilmesiyle

gerçekleşen değişim de pozitif yönlü ve anlamlıdır. Yani fenomen temelli öğrenmede öğrencilerin motivasyonu ve olumlu benlik algısı öğrencilerin özgün düşünme becerilerine olumlu etki etmektedir.

Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan bağlamsal düşünme becerilerine etkisini saptamak amacıyla gerçekleştirilen analiz sonucunda, bu çalışma grubunda fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin bağlamsal düşünme becerileri üzerine anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Anlamlı bağlamlar oluşturabilmek için, fenomenin kendi doğal bağlamında gerçek yaşamla ilişkilendirilerek okul dışında yapılan aktivitelerle ve yeterli iskele yapılar kurularak, derin öğrenme gerçekleştirecek şekilde ele alınması gerekmektedir. Bu çalışmada öğrenciler fenomeni gerçek bağlamında çalışmış olsa da okul dışında yapılacak aktivitelerin çokluğunda bu sonucun anlamlı olacağı düşünülmektedir. Bağlamsal düşünme becerisinin bir toplulukta 6 hafta gibi kısa bir süre içinde gelişim göstermemesi normal denebilir. Bu sonuçlar daha farklı bir örneklem grubunda, farklı dinamiklerle ele alındığında sonuçlar da farklılık gösterebilir.

Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan probleme dayalı araştırmayı öğrenmelerine etkisi ve bireyin sahip olduğu motivasyon ile benlik algısının bu ilişkide aracılık etkisini bulmaya yönelik gerçekleştirilen analiz sonucunda, fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin probleme dayalı araştırmayı öğrenmelerine yönelik anlamlı ve pozitif yönde etkisi olduğu görülmüştür. Bu pozitif yönlü ilişkiye motivasyon ve benlik algılarının dahil edilmesiyle gerçekleşen değişim de pozitif yönlü ve anlamlıdır. Yani fenomen temelli öğrenmede öğrencilerin motivasyonu ve olumlu benlik algısı öğrencilerin problem çözme becerilerine olumlu etki etmekte ve probleme dayalı araştırmayı öğrenme becerilerini geliştirmektedir.

Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin fenomen temelli öğrenme boyutlarından olan açık uçlu öğrenme süreçlerine etkisi ve bireyin sahip olduğu motivasyon ile benlik algısının bu ilişkide aracılık etkisini bulmaya yönelik gerçekleştirilen analiz sonucunda, fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin açık uçlu öğrenme süreçlerine yönelik anlamlı ve pozitif yönde etkisi olduğu görülmüştür. Bu pozitif yönlü ilişkiye motivasyon ve benlik algılarının dahil edilmesiyle gerçekleşen değişim de pozitif yönlü ve anlamlıdır. Yani fenomen temelli öğrenmede öğrencilerin motivasyonu ve olumlu benlik algısı öğrencilerin açık uçlu öğrenme süreçlerine olumlu etki etmektedir.

Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin müzik dersi motivasyonlarına etkisini bulmaya yönelik gerçekleştirilen doğrusal regresyon analizi sonucunda, fenomen temelli müzik eğitimi ile Türk halk müziği derslerinden sonra ölçülen değişim istatistiki açıdan anlamlı bulunmuş ve öğrencilerin müzik dersi motivasyonlarında artış olduğu görülmüştür. Motivasyondaki değişimin %25'inin bu model kapsamında fenomen temelli müzik eğitiminin boyutları tarafından açıklandığı söylenebilir. Araştırmanın sosyal geçerliliğini ortaya koymak amacıyla öğrencilerden elde görüşler de bu sonucu destekler niteliktedir: *"Bu çalışmanın başından sonuna kadar heyecan ve mutluluk hissettim. İyi ki bu çalışmaya katılmışım.", "Bu etkinlikle hiçbir zaman utangaç olmamayı, kendime güvenmeyi ve her zaman başarılı olabileceğimi öğrendim.", "Bu etkinlik bir daha olsa bir daha gelirim."* Kavramsal çerçevede motivasyon bir şey yapmak için harekete geçmek ve okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını ve eğitim ortamlarında istenilen amaca ulaşmada hızı belirleyen en önemli güç kaynaklarından biri olarak tanımlanmıştı (Akbaba, 2006). Ve içsel motivasyon bireyin herhangi bir zorlayıcı neden olmaksızın bir işi yapmayı istemesi olarak tanımlanmıştı (Sağlam, 2007, s. 17). Öğrencilerin bu ifadeleri motivasyona ve hatta içsel motivasyona işaret eder niteliktedir. Bu sonucun fenomen temelli öğrenme sürecinde öğrencilerin kendilerini bir birey olarak kabul etmeleri, yapılan grup çalışmalarında kendilerini ortaya koymaları ve bir ürün ortaya çıkartma sürecinde aktif rol alarak ürünü sunup sergilemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin her bir görüşlerinin değerli olduğu, müzede, röportajda, sondaki sunumda aktif yer almalarının motivasyonlarının artması üzerinde etkili olduğuna inanılmaktadır. Araştırmada yer alan iki şubeden 10G sınıfının genel anlamda akademik başarısı daha düşük olmasına rağmen, bu sınıfta da dersler verimli geçmiş ve 10A şubesiyle benzer sonuçlar vermişlerdir.

Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin benlik algılarına etkisini belirlemek üzere yapılan analiz sonuçlarında, öğrencilerin FTE almadan önceki benlik algılarının ortalaması ile FTE aldıktan sonraki benlik algılarının ortalamaları arasında pozitif yönde bir fark oluştuğu görülmüştür. Öğrencilerin benlik algılarındaki bu farkın ne düzeyde olduğunu ölçmek için, fenomen temelli müzik eğitimi ile Türk halk müziği derslerinin ardından öğrencilerin benlik algılarına yönelik elde edilen verilere basit doğrusal regresyon analizi uygulanmış ve ölçülen değişimin istatistiki açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Yani öğrencilerin fenomen temelli müzik eğitimi ile Türk halk müziği derslerinden sonra benlik algılarında artış olduğu görülmüştür, fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik dersleri öğrencilerde olumlu bir benlik algısı geliştirmektedir. Benlik

algısındaki değişimin %25'e yakınını bu model kapsamında fenomen temelli müzik eğitiminin boyutları tarafından açıklandığı ifade edilebilir. Araştırmanın sosyal geçerliliğini ortaya koymak amacıyla öğrencilerden elde görüşler de bu sonucu destekler niteliktedir: *"Takım çalışmasında arkadaşlarla iletişim kurmayı rahat bir şekilde konuşmayı öğrendim. Bu çalışmada kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum. Çok çekingen bir yapım vardı ama bu proje sayesinde artık çekinmiyorum.", "Bu çalışmada olmak kendimi değerli hissettirdi.", "Bu çalışmada olmak bana mutluluk verdi, eğlendim, gezdim, gördüm, bilgilendim.", "Bende bu çalışmaya başlarken korku, başaramama vardı ama şimdi ise sevgi, saygı, heyecan, başarabilme duygusu var.", "Bu çalışma ile kendime güvenmeyi öğrendim, bir şeyler yapabileceğime inandım."* Kavramsal çerçevede benlik kavramı, kişinin kendisiyle ilgili genel kanaati ve bakış açısı olarak tanımlanmıştı (Aydın, 1996). Ve olumlu benlik kavramı her bireyin kendisini çeşitli yönleriyle daha çok olumlu olarak algılaması olarak belirtilmişti (Yıldırım, 2010, s. 155). Araştırmanın sosyal geçerliliğine yönelik uygulanan görüşme formundan elde edilen analiz sonuçlarında, öğrencilerin fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinde neler hissettikleri sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplardan "Özgüvenli; Değerli; Mutlu; Heyecanlı; Eğlenceli; Cesaretli" kategorileri oluşturulmuştur. Öğrencilerin bu ifadeleri ve oluşturulan kategoriler de olumlu benlik algısına işaret eder niteliktedir.

Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin Türk halk müziğine yönelik ilgi düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarında, öğrencilerin FTE almadan önceki THM'ne yönelik ilgi düzeylerinin ortalaması ile FTE aldıktan sonraki THM'ne yönelik ilgi düzeylerinin ortalamaları arasında pozitif yönde bir fark oluştuğu görülmüştür. Yani fenomen temelli öğrenme ile işlenen Türk halk müziği derslerinin ardından öğrencilerin Türk halk müziğine yönelik ilgisi artmıştır. Araştırmanın sosyal geçerliliğini ortaya koymak amacıyla öğrencilerden elde görüşler de bu sonucu destekler niteliktedir: *"Yaptığımız çalışmayla hem halk müziğine ilgim arttı hem de eskisinden de çok dinlediğimi fark ettirdi.", "Bu çalışmayla kültürümün güzelliğini fark ettim, kültürüme ve Türk halk müziğine olan bakış açım değişti.", "Bu çalışmada olduğum için mutlu ve gururlu hissettim, hocamız bizimle çok ilgilendi özel hissettirdi. Türk halk müziğine olan ilgimizi, bakış açımızı değiştirdiniz", "Önceden THM sıkıcı geliyordu şimdi ise zevkle dinleyebiliyoruz."*

Fenomen temelli öğrenme ile işlenen müzik derslerinin öğrencilerin Türk halk müziği konusundaki başarı düzeylerine etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen analiz sonucunda, öğrencilerin FTE almadan önceki THM konusundaki başarı düzeylerinin

ortalaması ile FTE aldıktan sonraki THM konusundaki başarı düzeylerinin ortalamaları arasında pozitif yönde bir fark oluştuğu görülmüştür. Bu fark araştırmada elde edilen yüksek oranlı değişime sahiptir. Araştırmanın sosyal geçerliliğini ortaya koymak amacıyla öğrencilerden elde görüşler de bu sonucu destekler niteliktedir: *"Fenomen temelli öğrenme ile Türk halk müziği derslerini çok sevdim çünkü bize dayanışmayı, tarihimizi, yörelerimizi ve en önemli olan türkülerimizi sevdirmeyi başardı. Bunun için çok mutluyum.", "Bu çalışma kültürümü daha da iyi öğrenmemi sağladı.", "Bu çalışmada, kültürümüzü, tarihimizi, müziğin nelerle ilişkili olduğunu öğrendim. Ve derslerin eğlenceli geçtiğini düşünüyorum. Eğlenceli etkinlikler vardı. Tiyatro sergiledik. Bu etkinliklerde en çok yaptığımız resim, türkü yazmak, müzeye gidip gezerek proje yapmak, heykelleri ve eserleri görmek hoşuma gitti."*

Araştırmadan elde edilen sosyal geçerlilik bulgularında öğretmenin araştırma ve uygulama sürecinde öğrencilerde geliştirdiği tutum ve davranış konusunda ne kadar önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bu ifadeleri bu sonuca ulaşılmasını sağlamıştır: *"Meltem Hocam belki de sizin bize verdiğiniz enerji sayesinde yaptığımız proje bu kadar güzel ilerledi.", "Hocam biz korktuğumuzda ve bu proje için çekingen davrandığımızda bizi cesaretlendirdiğiniz için teşekkür ederim. Ayrıca yaptınız etkinlikler çok hoşuma gitti. Etkinlikler için heyecanlandım ve mutlu hissettim.", "Bu çalışmaya başlarken çok zor olacağını düşünmüştüm ve sıkılmıştım ama öğretmenimiz bunu bambaşka bir hale getirdi, şimdi ise iyi ki katılmışım diyorum, çok eğlendim, mutluyum. Hocam iyi ki bizim öğretmenimizsiniz, iyi ki sizinle çalışmışız. Yaptıklarınız için teşekkür ederiz. Her şey mükemmel oldu.", "Başlamadan önce özgüvenim hiç yoktu, kendime güvenmiyordum. En sonunda Meltem Hocamız sayesinde projeyi çok iyi bir şekilde bitirdik."*

Türk halk müziği, kültürümüzden gelen, bizim yaşantımızı içeren, birçok disiplinle bağlantılı bir alandır ve özellikle liselerde yapılan programda buna oldukça fazla yer ayrılmıştır. Ama yapılan araştırmalarda (Sakar ve Maba, 2015; Artemiz, 2009) öğrencilerin THM ilgilerinin düşük olduğu ve benzer şekilde müzik öğretmeni adaylarının da Türk halk müziğini tercih etmelerinin düşük olduğu (Özdemir ve Can, 2019; Şen ve Çelenk, 2017) belirtilmiştir. Bunun sebebi çok çeşitli olmakla birlikte, etkili dersler işlenmemiş olmasınının bu durumda etkisi olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenin öğrenciyi bu konuda da motive eden, ilgilerini çekebilecek çalışmalar yapması, THM'nin değerinin anlaşılması, öğrencilerin kültürel miraslarına sahip çıkması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple bu araştırmada farklı bir yolla fenomen temelli öğrenme yaklaşımıyla THM konusunun verilmesi planlanmıştır ve yapılan çalışmalar doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrencilerin ilgisi ve başarısı artmıştır. Bunda öğrencilerin müzeye götürülmüş olmasının, röportaj yapmalarının, takım çalışmalarında grupça hareket ederek verilen görevleri en ufak ayrıntısına kadar yapmalarının, çalışmanın başında kendi sorularını belirlemelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Belirtildiği gibi, fenomen temelli öğrenme (Lonka, 2019), öğrencilerin merak edip belirlediği sorularla başlar. Burada da bir disiplinin ötesine geçen gerçek dünya fenomenlerine karşı öğrenciler merak ederek sordukları sorulara birlikte yanıtlar vermiş ve araştırmalar yapılmıştır. Fenomen temelli öğrenmenin en temel boyutlarından bir tanesi araştırmayı öğrenmektir. Öğrenciler araştırmalar yaparak bilgiyi kendileri yapılandırmışlardır.

Öğrencilerin başarı düzeylerinin artmasında bilgiyi kendilerinin yapılandırmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim MEB'in de ana felsefe olarak belirlediği yapılandırmacı yaklaşım bunu zaten belirtmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırdığı, öğrenenini, bilgiyi bireysel ve sosyal olarak kendisinin oluşturduğunu kabul eden bir yaklaşımdır. Yapılandırmacı görüş, üretici öğrenme, keşfederek öğrenme, duruma bağlı öğrenme gibi kuramların bir araya gelmesiyle oluşan bir görüştür. Bütün bu görüşler arasındaki ortak nokta, bireylerin bilgiyi aynen almaları yerine, kendi bilgilerini yeniden oluşturmalarıdır (Kemertaş, 2017, s. 260). Burada da THM'ni çok yönlü şekilde ele alarak öğrencilerin bilgiyi yapılandırdıkları dolayısıyla çok yönlü, çok disiplinli bir bakış açısıyla bu konuyu işlediklerine inanılmaktadır. 6 hafta gibi kısa bir süreçte bile böyle bir başarının ortaya çıkması, ilerisi için önemli ipuçları vermektedir.

Yapılan etkinliklerde Vygotsky'nin söylediği iskele yapılar Türk halk müziğinde derleme, Türk halk müziğinde ayak kavramı konularında sağlanmıştır. Öğrenciler konuya yönelik bütünsel bakış açısıyla merak ettikleri soruları sorarken derleme ve ayak kavramı konularında dolaylı olarak bu kavramları işaret eden sorular sormuş ve literatürde yer alan bu kavramları bilmedikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin derleme ve ayak kavramı konularını bilmedikleri tespit edilmiştir. Bu sebeple derleme ve ayak kavramı konusu çapa fenomen olarak belirlenmiş ve bu kavramlar için yapı iskelesi oluşturularak dersler işlenmiştir. Çapa fenomen, tüm öğrenmeyi bir ünite içine sabitleyen, sınıfın bir dizi derse girerken anlamlandırmaya çalıştığı ünite düzeyinde olaydır (Zieminski ve McKenna, 2020). Çapa fenomen belirlenerek ve yapı iskelesi kurularak öğrencilerin eksik kaldığı yanların tamamlanması sağlanmıştır. Vygotsky yapı iskelesini öğretmenlerin, öğrencilerin yardım olmadan başaramayacakları daha yüksek kavrama ve beceri edinme düzeylerine ulaşmalarına yardımcı olan ardışık düzeylerde geçici olarak sağladıkları ve ihtiyaç kalmadığında aşamalı olarak kaldırdıkları destek olarak tanımlanmıştır (Fields, 2019).

Belirtildiği gibi fenomen temelli öğrenme disiplinler arası yaklaşıma önem veren bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yüzden bu çalışmada sadece müzik dersiyle yeterli kalınmamış, coğrafya, tarih ve edebiyat dersleri de işin içine katılmıştır. Fenomen temelli öğrenmede (Lonka, 2019), farklı branşlardaki öğretmenlerin desteği çok önemlidir. Bu yaklaşım her zaman öğretmen arasında işbirliği çağrısında bulunur. Bu sebeple müzik dersinde edebiyat dersiyle, coğrafya dersiyle ve tarih dersiyle kurulan bağlantılar, daha derinlemesine ve daha kalıcı öğrenmeler sağlanmasına yol açabilir.

"Türk halk müziği her yerde": Bu araştırma raporlaştırılırken uygulama sürecinin ardından 2 aya yakın zaman geçmiş olmasına rağmen çalışma grubundan bir öğrenci *"Hocam Türk halk müziği her yer yerde"* diye mesaj atmış ve saha çalışması niteliğinde ekte iki video göndermiştir. Bu mesaj bu çalışmayla ilgili kalıcılık etkisine işaret etmektedir. Bu çalışmanın belli bir süre sonra tekrarlanarak kalıcılığının ölçülmesi önerilir. Çalışmanın üzerinden zaman geçmesine rağmen aynı gruplarla kalıcılık etkisi üzerine çalışmalar yapılabilir. Fenomen temelli öğrenme ile müzik derslerine yönelik kalıcılık etkisi çalışmaları önerilmektedir.

Fenomen temelli öğrenme kaçınılmaz olarak öğrencilerin daha önceki anlayışlarını ve zihinsel modellerini genişletmeye zorladığı için öğrencilerde olumlu, olumsuz duygulara neden olabilir. Bu duygularla nasıl başa çıkılacağını öğrenmek, fenomen temelli öğrenmenin merkezi öğrenme çıktılarından biridir. Olumsuz ve zorlu duygular, başarısızlığın bir işareti değil, öğrenme sürecinin bir parçasıdır. Bunlar, 21. yüzyılın önemli becerileridir, çünkü mevcut çalışma hayatının türbülansı ve çevikliği, stres yönetimi ile sosyal ve duygusal becerileri gerektirir. Aynı zamanda, disiplinlerarası tartışmalara katılabilen ve başkalarının bakış açılarını alabilen aktif, aracı ve sorumlu vatandaşlar olmayı öğrenmek önemlidir (Lonka, 2019, s. 191). Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin (World Economic Forum, 2020; MEB, 2022, s, 71), bu çalışma ile gelişim göstermeye başladığı söylenebilir. Günümüzün değişen toplumunda, 21. yüzyıl becerileri (MEB, 2022, s. 71), analitik düşünme ve yenilik/yaratıcılık; etki öğrenme ve öğrenme stratejileri; karmaşık problem çözme; eleştirel düşünme ve analiz; yaratıcılık, orijinallik; liderlik ve sosyal etki; teknoloji kullanımı olarak tanımlanmaktadır. Lonka (2019), Finlandiya'nın fenomen temelli öğrenimini anlattığı kitabında Rusya'dan kalan eski öğretim sisteminin hala kullanıldığını fakat hayat koşullarının çok değiştiğini belirtir. Değişen hayat koşullarına uyum sağlamak gerektiği ve bu sebeple eğitimin 21. yüzyıl becerilerini kapsayacak şekilde olması belirtilirken, 2014 yılında yayınlanan ve 2016 yılında uygulamaya konulan Finlandiya'daki yeni ulusal çekirdek

müfredatında önemli olan, Finlandiya'nın 21. yüzyıl becerilerini oluşturan yedi geniş tabanlı beceri tanımlanır. Bunlar;

1) Düşünmek ve öğrenmeyi öğrenmek,
2) Kültürel yeterlilikler, etkileşim ve kendini ifade etme,
3) Öz bakım ve günlük yaşamı yönetme,
4) Çoklu okuryazarlık,
5) Bilgi ve iletişim teknolojisi,
6) Çalışma yaşamı becerileri ve girişimcilik,
7) Sürdürülebilir bir gelecek katmak, etkilemek ve inşa etmektir (Lonka, 2019, s. 12).

Toplumumuz da nitelikli bireyler yetiştirme hedefindedir. Bu hedefte fenomen temelli öğrenme son derece büyük imkanlar sunmaktadır. Müzik dersi gibi bilişsel yönün çok açığa çıkarılmadığı, daha çok keyif almak, rahatlamak gibi tanımlanan bir derste Türk halk müziği gibi önemli bir konuda aslında ne kadar derinlemesine çalışma yapılabileceği, çok boyutlu düşünmeyi, çok disiplinli düşünmeyi geliştirici çalışmalar yapılabileceği dolayısıyla bunun da 21. yüzyıl bireyinin gelişmesine son derece büyük katkılar sağlayacağına inanılmaktadır.

Fenomen temelli öğrenme ile müzik eğitiminin öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerini geliştirdiği, sosyal geçerlilik kapsamında öğrencilerden elde edilen şu görüşlerle desteklenmektedir: *"Röportaj yapmak iletişimimi güçlendirdi.", "Takım çalışması bana dayanışmayı, birlikteliği öğretti. Cesaretimin ve özgüvenimin artmasına çok yardımcı oldu. Çalışma bittikten sonra iyi ki bu çalışmaya katılmışım dedim. Öğretmenimin sayesinde özgüvenim arttı ve eski çağlarla ilgili bilgiler öğrendim.", "Bize topluluk önünde bir çalışma yapmanın korkulmaması gerektiğini öğrettiğiniz için teşekkür ederim.", "Takım çalışması bana fikir birliği yapmayı, karşımdakini dinlemeyi öğretti. Ayrıca takımca çalışmak bireyselden daha iyiymiş onu anladım.", "Bu çalışmayı çok sevdim çünkü, çok eğlenceli, bize grup çalışmasını öğretti, kendimi tanımayı öğretti, konuşmadığımız arkadaşlarımızda konuşmayı öğretti, mutlu hissettirdi." "İlk kez böyle bir çalışmaya katıldım. Grup kurduk ve o takımın lideri ben oldum. Bu çalışma ilk kez mutluluk ile bitecek."* Asahid ve Lomibao (2020)'nun araştırma sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları paralellik göstermektedir.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, fenomen temelli öğrenmenin özgünlük, probleme dayalı araştırmayı öğrenme ve açık uçlu öğrenme süreçleri boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu durumda, öğrencilere fazla araştırma ödevleri verilmesi, o araştırmayı yapılandırırken yakınlarından yardım almaları, röportaj yapmaları, müzeye

gitmeleri, grup çalışmalarında aktif rol almaları, drama çalışmaları ve çeşitli oyun etkinlikleri yapmalarının etkili olduğuna inanılmaktadır.

Bütünsellik ve bağlamsallık boyutlarında ise gelişim görülmesine rağmen anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durum, 6 derslik uygulama sürecinin kısa olmasından, ama bundan daha önemlisi eğitim sisteminin eski haliyle daha çok geleneksel yaklaşıma dayanan, MEB müfredatında her ne kadar yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış ders planlarıyla işlenen dersler gibi görünse de daha çok bilgilerin ezberlendiği, ezbere dayalı, araştırmadan uzak, not almak için yapılan derslerin hala geçerli olmasından ve burada 6 derslik bir süreçte bunun yapılmış olmasının arada bir dengesizlik yaratmış olmasından kaynaklanmış olabilir. Öğrencilerin halihazırda alıştıkları ve devam eden eğitim sistemi ile fenomen temelli öğrenme yaklaşımıyla işlenen dersler öğrencilere yeni, çok farklı ve alışılmadık gelmiş olabilir. Böyle bir yaklaşımın eğitim sürecinin tamamına yayıldığı düşünülürse, dersler mümkün olduğunca bu şekilde disiplinlerarası, çok boyutlu, araştırmaya yönelik yapılırsa öğrencilerin gittikçe daha fazla alışkanlık kazanacağı düşünülmektedir.

Burada araştırılan kavramlar büyük kavramlar olup, öğrencilerin çok kısa sürede büyük gelişimler göstermeyeceği kesindir. Burada öğretmenin bakış açısı, derslerin işlenişi, sistemsel olarak bir şeyler yapılmasının önemli oluşundan dolayı bu sonuçlar bu şekilde çıkmış olabilir. Fenomen temelli öğrenme yaklaşımı ile işlenen derslerin artması ve bu çalışmaların arttırılması önerilmektedir.

Bu çalışmada fenomen temelli öğrenme ile müzik eğitimi birleştirilmiş ve anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Fenomen temelli öğrenme ile birçok disiplin birleştirilerek çalışılabilir. Bu çalışmaya benzer olarak fenomen temelli öğrenme ile fizik eğitiminde, fırlatma hareketiyle ilgili fenomen temelli deneyimsel öğrenmede kavram edinimini keşfetmeyi amaçlayan bir araştırma Yuliati ve Mufti (2020) tarafından yapılmış ve sonuçlar, fenomen temelli fiziğin deneyimsel öğrenmesi ile öğretildikten sonra öğrencilerin kavram kazanımlarının geliştiğini göstermiştir.

"Eleştiriye açık olma özelliğiniz çok hoşuma gitti." Bir öğrencinin çalışma sürecinde görüşme formunda öğretmene yönelik belirttiği bu ifade, öğretmenin otorite olduğu davranışçı eğitim anlayışından ziyade, yapılandırmacı yaklaşımla işlenen ve öğretmenin rehber olduğu derslerin, eleştirel düşünme becerisinin öneminin ne denli önemli olduğu konusunda hatırlatıcı olmuştur.

"Bence bu öğretim diyor ki herkese aktarılıp öğretilmesi lazım ve okul dışında arkadaşlarımızla daha fazla etkinlik yapılmalı.": Çalışmanın ardından bir öğrencinin görüşlerini belirten bu ifadeye de dayanarak, fenomen temelli öğrenme ile müzik eğitimi

yaygınlaştırmak ve okul dışında eğitim olanaklarını da eğitime entegre etmek çalışmanı önerileri arasındadır. Bu araştırmada Türk halk müziği konusuna yönelik çalışma yapılmış olsa da farklı konu içerikleriyle bu çalışmanın uygulanması eğitim açısından olumlu sonuçlar vereceği öngörülerek önerilmektedir.

"Bu çalışmada en çok öğretmenimi sevdim.": Bu ifade bir çalışmada öğretmenin tutum ve davranışlarının öğrencilerin bakış açısına nasıl etki ettiği üzerine yorumlanmış ve öğretmen yeterliliğinin fenomen temelli öğrenme yaklaşımında ne derece önem arz ettiğini bir kez daha akıllara getirmiştir. Fenomen temelli öğrenme yaklaşımını uygulamak isteyen ve bu alanda çalışmak isteyen araştırmacı ve eğitmenlere, fenomen temelli öğrenme ile ilgili araştırma yaparak, uygulamalar konusunda kendilerini olabildiğince geliştirmeleri, güncel yayınları takip etmeleri, öğrenmeye açık olmaları önerilmektedir. Bu alanda ne kadar çok çalışma yapılıp deneyim elde edilirse o oranda başarılı olacağı düşülmektedir.

"Bütün öğrencilere bu çalışmayı tavsiye ederim.": Bir öğrenci görüşünün de desteklediği şekilde fenomen temelli öğrenmenin sadece müzik eğitimi alanında değil diğer disiplinlerle de çalışılması tavsiye edilmektedir.

"Bize kısa zamanda çok şey kattınız.": Bu öğrenci görüşü fenomen temelli öğrenmenin kısa sürede öğrencilerde pek çok alanda olumlu değişim gösterdiği sonucunu desteklemektedir. Araştırmanın sosyal geçerliliğine yönelik uygulanan görüşme formundan elde edilen analiz sonuçlarında, öğrencilerin fenomen temelli öğrenme ile Türk halk müziği derslerine yönelik görüşlerine ilişkin "Bilgilendiren, Öğretici; Kültürü Tanıtan; Yardımlaşmayı ve Dayanışmayı Öğreten; Bakış Açısı Değiştiren; Türküleri Sevdiren; İletişim Becerilerini Geliştiren" kategorileri oluşturulmuştur. İçerik analizi yapılarak oluşturulan bu kategoriler de bu sonucu destekler niteliktedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlara göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1) Fenomen temelli öğrenme yaklaşımına ilişkin çalışmaların arttırılması,

2) Fenomen temelli öğrenme ile müzik derslerine yönelik kalıcılık etkisi çalışmalarının yapılması,

3) Fenomen temelli öğrenmede öğretmen değerlendirmesi, öz değerlendirme ve akran değerlendirme süreçlerinin önemine yönelik çalışmaların yapılması,

4) Fenomen temelli öğrenmenin boyutlarıyla ilgili çalışmaların arttırılması,

5) Fenomen temelli öğrenmenin öğrencilerin derse yönelik ilgi ve motivasyonlarına etkisi üzerine çalışmaların arttırılması,

6) Fenomen temelli öğrenmenin öğrencilerin benlik algıları üzerindeki etkilerinin araştırıldığı çalışmaların arttırılması,

7) Fenomen temelli öğrenmenin 21. yüzyıl becerilerine etkisine yönelik çalışmaların arttırılması,

8) Fenomen temelli öğrenmenin sadece müzik değil diğer disiplinlerle de çalışmalarının yaygınlaşması,

9) Fenomen temelli öğrenmeye yönelik daha çok ders ve uygulama planlarının hazırlanması,

10) Fenomen temelli öğrenmede öğretmen yeterliliğine ilişkin çalışmalar yapılması,

11) Fenomen temelli öğrenmenin müzik eğitiminde farklı konularda farklı gerçek dünya fenomenleri üzerine çalışmalarının yapılması,

12) Fenomen temelli öğrenmeye teknolojinin nasıl entegre edilebileceği üzerine çalışmalar yapılması,

13) Öğretmenlere, fenomen temelli öğrenme ile ilgili bilgi ve uygulama sürecine yönelik becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimlerin verilmesi,

14) Fenomen temelli öğrenmeye yönelik eğitim sistemimizle uyumluluğunu gösteren ve uygulama konusundan öğretmenlere rehberlik edecek teorik ve uygulama kitaplarının yazılması,

15) Fenomen temelli öğrenmenin yaklaşımıyla işlenen derslerin farklı öğretim kademlerinde değerlendirilmesi,

16) Fenomen temelli öğrenmede 21. yüzyıl becerilerini geliştirilmeyi ve gerçek yaşam durumlarında kullanmayı gerektiren etkinliklerin hazırlanması,

17) Farklı disiplinler içerisinde fenomen temelli müzik eğitimine ilişkin çalışmaların yürütülmesi,

18) Fenomen temelli öğrenmeyle öğretmen ve öğrencilerin motivasyonlarını arttırmaya yönelik hazırlanan etkinliklerin öğretim programlarına dahil edilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (1998). *Etkili Öğrenme ve Öğretme.* İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *17*(3), 151-166.

Adamson, L., ve Lyxell, B. (1996). Self- concept and questions of life: Identity development during late adolescence. *Journal of Adolescence*, *19*(6), 569-582.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31512

Akbulut, H. İ., ve Çepni, S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir?: İlköğretim 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bir çalışma. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 18-44.

Akın, A. (Ed.). (2013). *Güncel psikolojik kavramlar 2: Benlik.* İstanbul: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akkaş, E., ve Eker, C. (2021). The effect of phenomenon-based learning approach on students' metacognitive awareness. *Educational Research and Reviews*, *16*(5), 181-188.

Anchoring Phenomena. (2020). https://media.clemson.edu/education/iim/documents/anchoring-event.pdf

Artemiz, B. (2009). *Ergenlerin Farklı Müzik Türlerine İlişkin İlgileri ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Asahid, R. L., ve Lomibao, L. S. (2020). Embedding proof-writing in phenomenon-based learning to promote students' mathematical creativity. *American Journal of Educational Research*, *8*(9), 676-684.

Aşılıoğlu, B. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri. M. Arslan (Ed.) *Başlıca öğrenme ve öğretim ilkeleri* içinde (s. 31-48). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ateş, Ö. T., ve İhtiyaroğlu, N. (2019). Yetişkin motivasyon ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *27*(2), 611-620.

Ayas, S. ve Hatipoğlu Sümer, Z. (2021). Bireysel psikoloji (Adler yaklaşımı) temelli internet bağımlılığı önleme çalışmaları: Okullarda sosyal ilgi uygulamalarının önemi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi, 4*(2) 1-22.

Aydın, A. (2000). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi.* İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.

Aydın, B. (1996). Benlik kavramı ve ben semaları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *8*(8), 41-47.

Ayvacı, H. Ş., ve Durmuş, A. (2016). Bir başarı testi geliştirme çalışması: Isı ve sıcaklık başarı testi geçerlik ve güvenirlik araştırması. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty*, *35*(1), 87-103.

Avcı, Z. (2019). *2018–2019 Eğitim Öğretim Yılında Yayımlanan İlköğretim Müzik Ders Kitaplarında Türk Halk Müziği Öğelerine Yer Verilme Durumunun İncelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Baker, D. R., ve Piburn, M. D. (1997). *Constructing science in middle and secondary school classrooms*. Allyn and Bacon.

Bakırcıoğlu, R. (2006). *Ansiklopedik psikoloji sözlüğü.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Başbay, M., ve Senemoğlu, N. (2009). Projeye dayalı öğretimin akademik benlik kavramı ve derse yönelik tutuma etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(25), 55-66.

Baydağ, C. (2013). *Görme engelli bireylerin sosyalleşme sürecinde verilen müzik eğitiminin, müzikal motivasyon, müziksel ilgi ve müzik yaşantılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Bergsten, U. (1980). Interest in education among adults with short previous formal schooling. *Adult Education*, *30*(3), 131-151.

Biber, M., ve Başer, N. E. (2012). Probleme dayalı öğrenme sürecine yönelik nitel bir değerlendirme. *Hayef Journal of Education*, *9*(1), 12-33.

Bilen, S. (2020). Müzik öğretmeni adaylarına yönelik müzikal ilgi ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *11*(2), 460-472.

Bobrowsky, M. (2018). Q: How can i make science fun and have students learn more by using phenomenon-based learning?. *Science and Children*, *56*(2), 70-73. doi: 10.2505/4/sc18_056_02_70

Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for. *Educational psychologist*, *34*(2), 75-85.

Brown, A., Sieben, N. ve Gordon, Z. (2019). Interest in teaching, coaching, and careers in education: A survey of university student-athletes. *Teaching and Teacher Education*, *83*, 168-177.

Budak, S. (2017). *Psikoloji sözlüğü.* Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Burn, R. (1982). *Self-concept development and education.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum.* Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* Ankara: Pegem Akademi.

Can, G. (1990). *Lise öğrencilerinin benlik tasarımlarını etkileyen etmenler.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Chen, W. H., ve Liu, M. (2021). A Finnish school's phenomenal-based learning curriculum integration design and students' learning performance. *Bulletin of Educational Research*, *67*(1), 107-156. Erişim adresi: https://www.proquest.com/openview/7f1ef7d6a8226e710f20584537e0cefd/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2043099

Cokley, K. O., ve Chapman, C. (2008). The roles of ethnic identity, anti-white attitudes, and academic self-concept in African American student achievement. *Social Psychology of Education*, *11*(4), 349-365.

Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çeşit, C. (2016). Müzik eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (9), 70-89.

Çetin, O., ve Günay, Y. (2010). Fen öğretiminde yapılandırmacılık kuramının öğrencilerin başarılarına ve bilgiyi yapılandırmalarına olan etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *32*(146), 24-38.

Çimen, M. ve Özevin, B. (2021). Turkish folk music lessons with Phenomenon-based learning: Preliminary lessons and results. *IAFOR Journal of Education*, *9*(6), 71-88.

Çimen, M. ve Özevin, B. (2022, Mart). *Fenomen temelli öğrenme ve Müzik eğitiminde kullanım olanakları.* VIII. INSAC Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Kongresinde (INCSES-2022) sunulan bildiri.

Davies, T. (2013). Incorporating creativity into teachers practice and self-concept of professional identity. *Journal of Educational Change*, *14*(1), 51-71.

Dede, Y., ve Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *2*(1), 19-37.

Deniz, J., ve Azeri, S. (2006). Mesleki Müzik eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin benlik kavramlarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *23*(23), 99-106.

Demirkan, S. (2018). Finlandiya eğitim sisteminden Türkiye'ye mesajlar. *Alınteri Sosyal Bilimler Dergisi*, *2*(4), 171-195.

Doolittle, P. E. (1999). Constructivism and Online Education. File://F:\Consructivism and Online Education(Doolittle).htm

Duman, N., Göksu, P., Köroğlu, C. ve Talay, A. (2020). Üniversite öğrencilerinde mental iyi oluş ile psikolojik dayanıklılık ilişkisi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, *4*(7), 9-17.

Efe, İ. E. (2014). *Müzik-9: Ortaöğretim 9. sınıf müzik ders kitabı. Ankara*: SAGE Yayıncılık.

Efe, İ. E. (2015). *Müzik-11: Ortaöğretim 11. sınıf müzik ders kitabı. Ankara*: SAGE Yayıncılık.

Eke, M. (2016). Türk halk müziği ezgilerindeki motifler ve işlevleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, *32*(32), 37-47.

Eser, B., Kaleli, Y. S. ve Güçlü, O. (2021). Özengen müzik eğitimi alan öğrencilerin müziğe yönelik ilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İdil,* 82, 951–962. doi: 10.7816/idil-10-82-08.

Evsen, F. (2018). *Antalya yöresi Türk halk müziği ezgilerinin müzikal-edebi analizi ve müzik eğitiminde kullanılabilirliğinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Fields, D. L. (2019). https://scaffoldingmagic.com/9592-2/

Frisby, C. L., ve Tucker, C. M. (1993). Black children's perceptions of self: Implications for educators. *The Educational Form, 57,* 146-156.

Gagné, M., ve Deci, E. L. (2005). Self- determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, *26*(4), 331-362.

Garner R. (2015). Finland schools: Subjects scrapped and replaced with 'topics' as country reforms its education system. http://www.independent.co.uk/news/world/europe/finlandschoolssubjects-are-out-and-topics-are-in-as-country-reforms-itseducation-system-10123911.html

Genç, B. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri. M. Arslan (Ed.) *Öğrenme öğretmede çağdaş yaklaşımlar* içinde (s. 107-123). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gerekten, S. E. ve Ahmethan, N. B. (2018). Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin "Türk halk müziği" kavramına ilişkin algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 387-406. doi:10.17556/erziefd.334139

Gilbert, P., Allan, S. ve Trent, D. (1991). A social comparison scale: Psychometric properties and relationship to psychopathology. *Personality and Individual Differences, 19*(3), 293-299.

Girgin, D. (2015). Bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği: Geçerlik güvenirlik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *23*(4), 1723-1736.

Güdek, B., ve Kabakcı, B. (2020). Müzik öğretmenlerinin benlik saygılarının incelenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, 6*(35), 1510-1518.

Gülüm, O., ve Albuz, A. (2019). Keman eğitiminde Türk halk müziği eserlerinin kullanılma durumuna yönelik öğretim elemanı görüşlerinin değerlendirilmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (42), 1-11.

Güneş, F. (2017). Okuma ilgisi ve gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, *3*(3), 119-128. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/ekuad/issue/31101/354802

Ha, R., Patphol, M., ve Jamjuree, D. (2022). A learning model to enhance constructive criticism competence through phenomenon-based learning for undergraduate students in southern thailand. *Journal of Positive School Psychology*, *6*(3), 9542-9550.

Habash, R. (2022, March). Phenomenon-based Learning for Age 5.0 Mindsets: Industry, society, and Education. In *2022 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 1910-1915). IEEE.

Harackiewicz, J. M. ve Hulleman, C. S. (2010). The importance of interest: The role of achievement goals and task values in promoting the development of interest. *Social and personality psychology compass*, *4*(1), 42-52.

Harackiewicz, J. M., Smith, J. L., ve Priniski, S. J. (2016). Interest matters: The importance of promoting interest in education. *Policy insights from the behavioral and brain sciences*, *3*(2), 220-227.

Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: a regression-based approach.* New York, NY: The Guilford Press.

Heikkilä, E. (2022). *Sustainability through a Phenomenon-based learning approach: A study of student reflections.* (Yüksek lisans tezi). Helsingin yliopisto.

Hidi, S. ve Renninger, K.A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist, 41*, 111–127.

Hood, B. (2014). *Benlik yanılsaması: Sosyal beyin, kimliği nasıl oluşturur?*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Hu, D. (2006). *The effects of scaffolding on the performance of students in computer-based concept linking and retention of comprehension* (Doktora tezi). Virginia Tech.

Islakhiyah, K., Sutopo, S., ve Yulianti, L. (2017, August). Scientific explanation of light through phenomenon-based learning on junior high school student. In *1st Annual International Conference on Mathematics, Science, and Education (ICoMSE 2017)* (pp. 141-153). Atlantis Press.

Işık, E. ve Semerci Ç. (2019). Nitel araştırmalarda veri üçgenlemesi olarak odak grup görüşmesi, bireysel görüşme ve gözlem. *Turkish Journal of Educational Studies*, *6*(3), 53-66.

İnan Kaya, G. (2016). Eğitimde merak ve ilgi. *HAYEF Journal of Education*, *13*(2), 103-114.

İnci, U., ve Burak, S. (2017). Müzik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri (Antalya ili örneği). *Journal of Research in Education and Learning*, *6*(1), 453-463.

James, W. (1963). *The varieties of religious experience.* New York: University Books.

Jumaat, N. F., ve Tasir, Z. (2014, Nisan). Instructional scaffolding in online learning environment: A meta-analysis. In *2014 international conference on teaching and learning in computing and engineering* (74-77). IEEE.

Kalaycı, N. (2008). Yükseköğretimde proje tabanlı öğrenmeye ilişkin bir uygulama projeyi yöneten öğrenciler açısından analiz. *Eğitim ve Bilim. 33*(147). 85-105.

Kan, M. (2017). *Etkili motivasyon pozitif düşünenin sihirli gücü.* İstanbul: Maviçatı Yayınları.

Kangas, M., ve Rasi, P. (2021). Phenomenon-based learning of multiliteracy in a Finnish upper secondary school. *Media Practice and Education*, *22*(4), 342-359.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kao, T. A., ve Oxford, R. L. (2014). Learning language through music: A strategy for building inspiration and motivation. *System*, *43*, 114-120.

Kenç, M. F. ve Oktay, B. (2002). Akademik benlik kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, *27*(124). Erişim adresi: http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5165

Kemertaş, İ. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kınık, M. (2011). Bir iletişim aracı olarak Türk halk müziği ve türküler. *Erciyes İletişim Dergisi*, *2*(1), 136-150. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/erciyesiletisim/issue/5864/77606

Kıran, D. (2021). STEM ilgi ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 457-479.

Kocaarslan, B. (2009). *Genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum, müzikal özgüven ve motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması.* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2002*(22), 91-97. Erişim adresi: https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWpBek1EQT0

Korkmaz, Ö. (2004). *Müzik öğretmenlerinin motivasyon kaynakları ve mesleki tükenmişlikleri*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kopar, S. V. ve Karaelma, B. (2019). Devlet Anadolu lisesi öğrencilerinin müzik derslerindeki Türk müziği konularına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7*(87), 254-270. doi:10.16992/ASOS.14657

Küçük, D. P. (2011). Müzik etkinliklerine katılan ve katılmayan çocuklarda benlik saygısı ve müzik yeteneğine yönelik özyeterlik algısının incelenmesi. *İlköğretim online*, *10*(2), 512-522.

Küçükosmanoğlu, H. O. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma (Konya ili örneği). *Sanat Eğitimi Dergisi*, *3*(1), 1-21.

Linnenbrink-Garcia, L., Durik, A. M., Conley, A. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Karabenick, S. A., ve Harackiewicz, J. M. (2010). Measuring situational interest in academic domains. *Educational and Psychological Measurement*, *70*(4), 647-671.

Lipstein, R. ve Renninger, K.A. (2006). "Putting things into words": 12–15 year-old students' interest for writing. In P. Boscolo ve S. Hidi (Eds.) *Motivation and writing: Research and school practice* (pp. 113– 40). New York: Kluwer Academic/Plenum.

Lonka, K. (2019). *Phenomenal learning from Finland.* Helsinki: Edita.

Makarova, T. S., Matveeva, E. E., Molchanova, M. A., ve Morozova, E. A. (2020). Phenomenon-based approach to teaching Russian as a foreign language in the cultural context. In *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 541-552).

Marsh, D., Pérez, W. D., ve Morales, M. E. (2019). Enhancing language awareness and competence-building through a fusion of phenomenon-based learning and content and language integration. *Journal of E-learning and Knowledge Society*, *15*(1).

Marshall, H. H. (1989, Temmuz). The development of self-concept. *Young Children,* 44-51.

MEB, (2006). *İlköğretim Müzik dersi programı (1-8. sınıflar).* Ankara: MEB.

MEB. (2009). *Ortaöğretim Müzik dersi öğretim programı (9, 10, 11 ve 12. sınıflar).* Ankara: MEB.

MEB, (2019). *Ortaöğretim Müzik dersi 10 öğretmen kılavuz kitabı.* Devlet Kitapları.

MEB (2022). *Uzman öğretmenlik yetiştirme programı çalışma kitabı.* Ankara: MEB.

Meşe, C., Özer, S., Dindar, M., ve Odabaşı, H. F. (2014). "Interest" and the domains of ınterest in the curricula of ceit departments ("İlgi" ve BÖTE öğrencilerinin çalışma alanlarındaki önemi). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *10*(1), 143-170.

Naik, R. P. (2019). Phenomenon-based learning in Finland. (Yüksek lisans tezi).

Okay, H. H., Ataman, Ö. G., ve Ad, V. N. K. (2015). Müziğe yönelik ilgi ölçeği (MYİÖ)'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (51), 62-71.

Otacıoğlu, S. (2017). Profesyonel müzik eğitimi alan öğrencilerinin benlik saygı düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21*(1), 187-196.

Özdamar, K. (1999) *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Kaan Kitabevi, Eskişehir.

Özdemir, C. Ş., ve Can, A. A. (2019). Müzikte dinleme, dinleme türleri ve Müzik öğretmenliği öğrencilerinin müzik dinleme yaklaşımları. *İlöğretim Online*, *18*(1).

Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme.* Ankara: Pegem.

Özen, Y. ve Gülaçtı, F. (2010). Benlik-kavramı ve benliğin gelişimi bilen benliğe gereksinim var mı?. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(2), 20-38.

Özer, Z. ve Onuray Eğilmez, H.. (2022). MEB 2017 ortaokul müzik dersi öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *51*(234), 1181-1208.

Özevin, B. (2006, Nisan). Oyun, dans ve müzik dersine ilişkin motivasyon ölçeği. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*. Denizli, Pamukkale Ünv. Eğt. Fak.

Özevin, B. (2008). *Yaratıcı Dans Etkinliklerinin Motivasyon, Özgüven, Özyeterlik ve Dans Performansı Üzerindeki Etkileri.* (Yüksek lisans tezi).

Pallant, J. (2001). SPSS survival manual. Buckingham: Open University Press.

Penuel, W. R., Turner, M. L., Jacobs, J. K., Van Horne, K., ve Sumner, T. (2019). Developing tasks to assess phenomenon- based science learning: Challenges and lessons learned from building proximal transfer tasks. *Science education*, *103*(6), 1367-1395.

Phenomenon Based Learning. (2020). https://en.wikipedia.org/wiki/Phenomenon-based_learning

Pimentel, D. (2020). Learning to Teach with Phenomenon-based Lessons in the High School Science Classroom. In Gresalfi, M. and Horn, I. S. (Eds.), The Interdisciplinarity of the Learning Sciences, 14th International Conference of the Learning Sciences (ICLS) 2020, Volume 4 (pp. 2443-2444). Nashville, Tennessee: International Society of the Learning Sciences.

Pratiwi, B., Copriady, J., ve Anwar, L. (2021). Implementation of phenomenon-based learning e-module to improve critical thinking skills in thermochemistry material. *Jurnal Pendidikan Sains Indonesia*, *9*(4), 575-585.

Rachman, D. (2018). Students' interest in learning english and reading understanding ability using story texts. *JELE (Journal of English Language and Education)*, *4*(1), 37-42.

Renninger, K.A. ve Hidi, S. (2002). Student interest and achievement: Developmental issues raised from a case study. In A. Wigfield and J.S. Eccles (Eds), *Development of achievement motivation*, 173–195. New York: Academic.

Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self.* Florida: Krieger Publishing Company.

Ross, D. (2018). PhenoPBL vs. PBL Explained. https://www.linkedin.com/pulse/phenopbl-vs-pbl-explained-david-ross

Sağlam, A. Ç. (2007). *Eğitim örgütlerinde kuramdan uygulamaya güdüleme.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sahlberg, P. (2015). Finland's school reforms won't scrap subjects altogether. https://theconversation.com/finlands-school-reforms-wont-scrap-subjects-altogether-39328

Sakar, M. H., ve Maba, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin müziksel tercihleri ve dinleme pratikleri. *Journal of International Social Research*, *8*(36), 980-996.

Sani, A. (2020). Phenomenon based-learning for Nigerian higher institutions: A new curriculum approach to meet the challenges of the 21st century. *ATBU Journal of Science, Technology and Education*, *8*(1), 1-10.

Santhalia, P. W., ve Yuliati, L. (2021). An exploration of scientific literacy on physics subjects within phenomenon-based experiential learning. *Jurnal Penelitian Fisika dan Aplikasinya (JPFA)*, *11*(1).

Sarı, F. (2012). Proje Tabanlı Öğrenme Modeli. https://irmakicinkaynak.files. wordpress.com/2012/03/proje_tabanli_ogrenme_modeli.pdf

Sarı, M. ve Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *5*(2), 1-16.

Savaş, B. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri. M. Arslan (Ed.) *Öğrenme ve öğretim stratejileri* içinde (s. 127-153). Ankara: Anı Yayıncılık.

Savaş, B. (2018). Eğitim psikolojisi. Kaya, A. (Ed.). *Yapılandırmacı öğrenme* içinde (s. 433-458). Ankara: Pegem Akademi.

Say, A. (2006). *Müziğin kitabı.* Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Saygı, C., ve Bilen, S. (2016). Aktif öğrenmenin Müzik Tarihi dersine ilişkin başarı, tutum ve özyeterlik üzerindeki etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 723-755.

Silander P. (2015). Phenomenon Based Learning. Erişim adresi: http://www.phenomenaleducation.info/phenomenon-based-learning.html

Silander, P. (2015a). Digital Pedagogy. In P. Mattila, ve P. Silander (Eds.), *How to create the school of the future: Revolutionary thinking and design from Finland* (s. 9-26). Oulu: University of Oulu, Center for Internet Excellence.

Silander, P. (2015b). Phenomenon Based Learning Rubric. http://nebula.wsimg.com/c58399e5d05e6a656d6e74f40b9e0c09?AccessKeyId=3209BE92A5393B603C75&disposition=0&alloworigin=1

Silander, P. (2015-2019). Phenomenal Education. Phenomenon Based Learning. http://www.phenomenaleducation.info/phenomenon-based-learning.html

Sözbilir, M. (2009). Örnekleme Yöntemleri. file:///C:/Users/SEZG%C4%B0/Downloads/5.Not.pdf

Spiller, P. (2017). Müfredat devrimi: Finlandiya eğitim sistemini nasıl değiştiriyor? https://www.bbc.com/turkce/haberler-40082945

Subaşı, G. (2000). Verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *25*(117), 50-56.

Sungurtekin, K. M. (2010). Motivasyon ve çalgı eğitimindeki yeri. *Fine Arts*, *5*(1), 28-34.

Symeonidis, V. ve Schwarz, J. F. (2016, December). Phenomenon-based teaching and learning through the pedagogical lenses of phenomenology: The recent curriculum reform in Finland. In *Forum Oświatowe*, University of Lower Silesia, *28*(56), 31-47.

Şahin, N. H., ve Şahin, N. (1992, Haziran). *Adolescent guilt, shame and depression in relation to sociotropy and autonomy paper presented at the world congress of cognitive therapy*. Toronto, Kanada.

Şahin, N. H. ve Durak, A. (1994). Kısa semptom envanteri: Türk gençleri için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi, 9*(31), 44-56.

Şen, Y., ve Çelenk, K. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının geleneksel Türk müziği derslerine ilişkin özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sanat ve Dil Araştırmaları Enstitüsü,* (39), 3355-3387.

Şen, H. C., ve Eryılmaz, A. (2011). Bir başarı testi geliştirme çalışması: Basit elektrik devreleri başarı testi geçerlik ve güvenirlik araştırması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 1-39.

Şenol Özyiğit, E. N. (2011). *İlköğretim Matematik Dersinde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Öğrencilerin Problem Çözme Stratejileri, Başarı, Benlik Kavramı ve Etkileşim Örüntüleri Üzerindeki Etkisi.* (Doktora tezi). DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şimşek, C., ve Nuhoğlu, H. (2009). Fen konularına yönelik geçerli ve güvenilir bir ilgi ölçeği geliştirme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 28-41.

Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tabachnick, G. B. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.).* Londra: Pearson.

Tabaru, A., ve Şen, Ü. S. (2019). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel ses eğitimi dersine yönelik motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Journal Of International Social Research*, *12*(66), 924-946.

Thaenkaew, S., Achariyayos, J., Hutavadhana V. and Ruangsiri, K. (2021). An Integrated Learning of Communication and Presentation for Industrial Work through Seminar for Special Project Preparation Using Phenomenon-Based Learning Approach, *6th International STEM Education Conference (iSTEM-Ed)*, doi: 10.1109/iSTEM-Ed52129.2021.9625120.

The Mister Librarian, (2018). https://www.misterlibrarian.com/2018/06/its-bird-its-plane-its-phenomenon-based.html

Tongsoong, S., ve Jermtaisong, R. (2021, February). Learning management through the combination of STEAM Education and phenomenon-based learning to develop creative

thinking of secondary 6 (grade 12) students. In *6th UPI International Conference on TVET 2020 (TVET 2020)*. 41-345. Atlantis Press.

Tsai, C. W., Lee, L. Y., Tang, H. W., Lin, C. H., ve Hsu, L. C. (2022). Applying web-mediated co-curricular learning and phenomenon-based learning to improve students' programming skills and self-efficacy in an online programming course. *Universal Access in the Information Society*, 1-14

Turan, İ., Şimşek, Ü., ve Aslan, H. (2015). Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert-tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 186-203.

Turhan, M. ve Kova, Ö. (2012). Değerler eğitimi açısından Türk halk müziği ve halk ozanları: Neşet Ertaş, Âşık Mahsuni Şerif, Âşık Veysel ve Özay Gönlüm bağlamında bir inceleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (6), 117-128. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/eibd/issue/22679/242177

Tüfekçi, M., E. (2006). Yapısalcı yöntem ve uygulama alanları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tiyatro Bölümü Tiyatro Araştırmaları Dergisi, 0*(17), 50-66.

Türkmen, E. F. (2010). Halk müziğindeki değişimler ve halk müziği eğitimine etkileri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *3*(2), 53-68.

Uğraş, S., ve Temel, C. (2020). Beden eğitimi dersine ilgi ölçeği (BEDİÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, *5*(4), 413-427.

Uysal, A., ve Balkan, İ. K. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları*, *35*(1), 27-56.

Uzun, N., ve Keleş, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(20), 313-327.

Üzel, D. (2007). *Gerçekçi matematik eğitimi (RME) destekli eğitimin ilköğretim 7. sınıf matematik öğretiminde öğrenci başarısına etkisi.* (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Valamis, (2020). https://www.valamis.com/hub/phenomenon-based-learning

Valanne, E., Al Dhaheri, R., Kylmalahti, R., ve Sandholm-Rangell, H. (2017). Phenomenon based learning implemented in Abu Dhabi school model. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, *9*(3), 1-17.

Vardar, B. (1974). Yapısal eleştiride yeni atılım. *Güney –Doğu Avrupa Araştırma Dergisi*, 2-3, s.315-324.

Wakil, K., Rahman, R., Hasan, D., Mahmood, P., ve Jalal, T. (2019). Phenomenon-based learning for teaching ict subject through other subjects in primary schools. *Journal of Computer and Education Research*, *7*(13), 205-212.

Wall, C. (1986). Self concept: An element of success in the female library manager. *Journal of Library Administration, 6*(4), 53-65.

Waples, D. (1920). An approach to the synthetic study of interest in education: Part 1. *Journal of Educational Psychology, 11*(6), 301–315. https://doi.org/10.1037/h0076045

Wilkerson, S. (2008). Application of the Paired t-test. *XULAneXUS*, 5(1), 7.

Wolff, L. A. (2022). Phenomenon-based learning. In *Encyclopedia of sustainable management*. Springer.

World Economic Forum. (2020). https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/

Yandı, A., ve Köse, İ. A. (2013). Akademik ve genel benlik algısı envanterinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13(*2), 289-309.

Yetman, D. (2020). What Is the Zone of Proximal Development? https://www.healthline.com/health/zone-of-proximal-development

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Yıldırım, İ. (2010). Psikolojik danışma ve rehberlik. G. Can (Ed.) *Bireyi tanıma teknikleri* içinde (s. 149-205). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, M. (2017). Araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının ilkokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(38), 71-89.

Yokuş, H. (2005). *Ülkemizde Türk halk müziği kaynaklı piyano eserlerinin piyano eğitiminde uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi), Uludağ Üniversitesi.

Yönetken, H. B. (1996). Müzik eğitiminin temeli. A. Say (haz.), *Okul ve halk müziği* içinde (s. 36-37). Müzik Ansiklopedisi.

Yuliati, L., ve Mufti, N. (2020). Acquisition of projectile motion concepts on phenomenon based physics' experiential learning. In *Journal of Physics: Conference Serie, 1422*(1). IOP Publishing.

Yücel, H. (2011). Türk halk müziği üzerine bir inceleme. *Akademik Bakış Dergisi*, *26*(1), 1-13.

Zembat, R., Koçyiğit, S., Yavuz, E. A., ve Tunçeli, H. İ. (2018). Çocukların benlik algısı, mizaç ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *7*(1), 548-567.

Zhukov, T. (2015). Phenomenon-Based Learning: What is PBL? https://www.noodle.com/articles/phenomenon-based-learning-what-is-pbl

Zieminski. C. ve McKenna, TJ. (2020). Phenomena For NGSS. https://www. ngssphenomena.com/ourvoice/2020/2/19/phenomenainfocus-anchoringphenomenon

EKLER

EK 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Meltem ÇİMEN		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Müzik Eğitimi		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm/ ABD	Yıl
Lisans	Marmara Üniversitesi	Güzel Sanatlar Eğitimi/Müzik Öğretmenliği	2013
Yüksek Lisans	Marmara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Müzik Eğitimi	2018
YL Tez Başlığı	ORTAOKUL MEZUNU ÖĞRENCİLERİN MÜZİK OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ (KOCAELİ İLİ ÖRNEĞİ)		
YL Tez Danışmanı	Prof. Dr. Jale DENİZ		
Akademik Eserler (Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.) Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
Çimen, M. (2018). *Ortaokul Mezunu Öğrencilerin Müzik Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi (Kocaeli İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul. **Çimen, M. Ve Deniz, J. (2018). Ortaokul mezunu öğrencilerin Müzik okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi: Kocaeli ili örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi/The Journal Of Science,* (19), 552-584.** ***Çimen, M. ve Özevin, B. (2019, Mayıs). A*nadolu lisesi öğrencilerinin müzik kavramı ve Müzik dersine ilişkin metafor algıları.* I. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumunda sunulan bildiri, İzmir.** ***Çimen, M. ve Özevin, B. (2021). Turkish folk music lessons with Phenomenon-based learning: Preliminary lessons and results. *IAFOR Journal of Education*, *9*(6), 71-88.** ***Çimen, M. ve Özevin, B. (2022, Mart). *Fenomen temelli öğrenme ve Müzik eğitiminde kullanım olanakları.* VIII. INSAC Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Kongresinde (INCSES-2022) sunulan bildiri.**			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

2013 - Marmara Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Başarı Belgesi
2015 - Gebze Süleyman Demirel Anadolu Lisesi Müzik ve Sosyal Etkinlikler Başarı Belgesi.
Ocak 2022 – Milli Eğitim Bakanlığı Başarı Belgesi
2022 – Hatay Valiliği Başarı Belgesi
Haziran 2022 - Milli Eğitim Bakanlığı Başarı Belgesi

EK 2. Uygulama İzinleri

T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-32889839-605.01-44483642 27.02.2022
Konu : Meltem ÇİMEN'in
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği yüksek lisans öğrencisi Meltem ÇİMEN'in "Fenomen Temelli Müzik Eğitiminin Fenomen Temelli Öğrenmenin Boyutları Motivasyon ve Benlik Algısı Üzerine Etkisi" başlıklı tez çalışmasını yapmayı talep etmektedir.

Söz konusu çalışmanın "Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 ve 2020/2 nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine" uygun olduğundan, ilgilinin araştırmanın Müdürlüğümüzün izni ile denetimi ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, **elde edilen verilerin kamuoyu ile paylaşılmadan önce Müdürlüğümüzün ilgili birimlerine iletilmesi ve yayın yapmasında sakınca yoktur yazısını alması,** onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılması koşuluyla; İlimize bağlı resmi liselerin öğrencilerine yönelik uygulama çalışması yapmasını, olurlarınıza arz ederim.

Fahrettin ÖVER
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR

Mesut ÇERKO
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür V.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Ürgen Paşa Mah.Şehit İsmail Yıldırım Sokak Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü Sitesi No: 2/1 31010 Antakya/Hatay
Telefon No : 0 (326) 227 68 68
E-Posta: strateji@hatay.meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hat01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Özlem ÇOLAK Memur (1133)
Unvan : Memur
İnternet Adresi: meb@hat01.kep.tr Faks:3262276969
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden fb95-88cc-3f1b-ab44-c6f2 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-32889839-605.01-44886013 03.03.2022
Konu : Meltem ÇİMEN'in
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği doktora programı öğrencisi Meltem ÇİMEN'in "Fenomen Temelli Müzik Eğitiminin Fenomen Temelli Öğrenmenin Boyutları Motivasyon ve Benlik Algısı Üzerine Etkisi" başlıklı tez çalışmasını yapmayı talep etmektedir.

Söz konusu çalışmanın "Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 ve 2020/2 nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine" uygun olduğundan, ilgilinin araştırmanın Müdürlüğümüzün izni ile denetimi ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, **elde edilen verilerin kamuoyu ile paylaşılmadan önce Müdürlüğümüzün ilgili birimlerine iletilmesi ve yayın yapmasında sakınca yoktur yazısını alması,** onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılması koşuluyla; İlimize bağlı resmi liselerin öğrencilerine yönelik uygulama çalışması yapmasını, olurlarınıza arz ederim.

Fahrettin ÖVER
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR

Mesut ÇERKO
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür V.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Ürgen Paşa Mahallesi Şehit İsmail Yıldırım Sokak Hatay İl Millî Eğitim Müdürlüğü Sitesi No:2 İç Kapı No:1 31030 Antakya /HATAY
Telefon No : 0 (326) 227 68 68
E-Posta: strateji@hatay.meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hatay.hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Ziyan ÖNDAŞ 1133 Şube Müdürü / Fahrettin ÖVER 1060
Unvan : Memur
İnternet Adresi: https://hatay.meb.gov.tr/ Faks:3262276969
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden ebcb-762b-3fba-a023-f3c3 kodu ile teyit edilebilir.

EK. 3 ETİK İZİN

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ

ACELE
24.02.2022

Sayı : E-87347630-659-202603
Konu : ETİK KURUL İZNİ- MELTEM ÇİMEN

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 17.02.2022 tarihli ve E-67493393-302.08.01-199267 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınıza istinaden Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 22.02.2022 tarihli toplantısında alınan 1 sayılı karar ile Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Meltem ÇİMEN'in, "Fenomen Temelli Müzik Eğitiminin Fenomen Temelli Öğrenmenin Boyutları Motivasyon Ve Benlik Algısı Üzerine Etkisi" başlıklı tez çalışması kapsamında yapacağı uygulamanın etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiş olup, alınan karar Makamınızca onaylanmıştır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nükhet HOTAR
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: 2B8DFAB8-472D-4101-81C8-1D82E54F2CF6 Doğrulama Adresi: https://turkiye.gov.tr/dokuz-eylul-universitesi-ebys
Adres: Kültür Mahallesi, Cumhuriyet Blv No:144, 35220 Konak/İzmir
KEP Adresi : dokuzeyluluniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için:Gülcan YANAR
Sürekli İşçi

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ

ACELE

Sayı : E-87347630-659-210851 09.03.2022

Konu : ARAŞTIRMA İZNİ- MELTEM ÇİMEN

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 17.02.2022 tarihli ve E-67493393-302.08.01-199267 sayılı yazınız.
b) Hatay Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 04.03.2022 tarihli ve E-32889839-605.01-44953500 sayılı yazısı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazınız ile bildirilen Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Meltem ÇİMEN'in , "Fenomen Temelli Müzik Eğitiminin Fenomen Temelli Öğrenmenin Boyutları, Motivasyon ve Benlik Algısı Üzerine Etkisi" konulu çalışma kapsamında uygulama yapma talebine ilişkin Hatay Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan ilgi (b)'de kayıtlı yazı, işbu yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nükhet HOTAR
Rektör

Ek: İlgi (b)'de kayıtlı yazı ve ekleri.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: 5F34DF13-0B3C-45B8-A367-61CEA7922FD3 Doğrulama Adresi: https://turkiye.gov.tr/dokuz-eylul-universitesi-ebys
Adres: Kilitir Mahallesi, Cumhuriyet Blv No:144, 35220 Konak/İzmir
KEP Adresi : dokuzeylulniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için:Pelin ALTIN
Memur

HİZMETE ÖZEL

T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-32889839-605.01-44953500 04.03.2022
Konu : Meltem ÇİMEN'in
Araştırma İzin Onayı

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ)

Üniversiteniz Eğitim bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği doktora programı öğrencisi Meltem ÇİMEN'in "Fenomen Temelli Müzik Eğitiminin Fenomen Temelli Öğretmenin Boyutları Motivasyon ve Benlik Algısı Üzerine Etkisi" konulu tez çalışması ile ilgili araştırma izin onayı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Mesut ÇERKO
İl Milli Eğitim Müdür V.

Ek: Valilik Onayı (1 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Uğur Paşa Mahallesi Şehit İsmail Yıldırım Sokak Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü Hizmet Binası No:2 İç Kapı No:1 31030 Antakya /HATAV
Telefon No : 0 (326) 227 68 68
E-Posta: strateji@hatay.meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Ziyan ÖNDAŞ 1133 Şube Müdürü: Fahrettin ÖVER 1000
Ünvan : Memur
İnternet Adresi: https://hatay.meb.gov.tr/ Faks:3262276869
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evrakmerkezi.meb.gov.tr adresinden b761-2bf2-3295-81e7-329f kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-32889839-605.01-44886013 03.03.2022
Konu : Meltem ÇİMEN'in
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği doktora programı öğrencisi Meltem ÇİMEN'in "Fenomen Temelli Müzik Eğitiminin Fenomen Temelli Öğrenmenin Boyutları Motivasyon ve Benlik Algısı Üzerine Etkisi" başlıklı tez çalışmasını yapmayı talep etmektedir.

Söz konusu çalışmanın "Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 ve 2020/2 nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine" uygun olduğundan, ilgilinin araştırmanın Müdürlüğümüzün izni ile denetimi ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, **elde edilen verilerin kamuoyu ile paylaşılmadan önce Müdürlüğümüzün ilgili birimlerine iletilmesi ve yayın yapmasında sakınca yoktur yazısını alması,** onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılması koşuluyla; İlimize bağlı resmi liselerin öğrencilerine yönelik uygulama çalışması yapmasını, olurlarınıza arz ederim.

Fahrettin ÖVER
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR

Mesut ÇERKO
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür V.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Üçgen Paşa Mahallesi Şehit İsmail Yıldırım Sokak Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü Sosyal No:2 İç Kapı No:1 31030 Antakya/HATAY
Telefon No : 0 (326) 227 68 68
E-Posta: strateji@hatmem33@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Ziyaa ÖNDAŞ 1133 Şube Müdürü; Fahrettin ÖVER 1860 Unvan : Memur
İnternet Adresi :https://hatay.meb.gov.tr/ Faks:3262276989
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden ebcb-762b-3fba-a823-f3c3 kodu ile teyit edilebilir.

EK 4. OKUL İZİNLERİ

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİNE

09/02/2022

BAŞVURU NO	20220209542104932
ÜNİVERSİTE ADI	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
ENSTİTÜ ADI	Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Müzik Öğretmenliği Doktora Programı
BÖLÜM ADI	
ÜNVAN	Öğrenci
TC KİMLİK NUMARASI	45079209084
KONU	FENOMEN TEMELLİ MÜZİK EĞİTİMİNİN FENOMEN TEMELLİ ÖĞRENMENİN BOYUTLARII, MOTİVASYON VE BENLİK ALGISI ÜZERİNE ETKİSİ
ARAŞTIRMA TÜRÜ	Doktora Tezi
ÖRNEKLEM GRUBU	Öğrenci,
KAPSAMI	Okul/Kurum,
İLLER	HATAY
KURUM TÜRLERİ	Resmi Anadolu Lisesi,
İLETİŞİM BİLGİLERİ	Adres:Kuşalanı Anadolu Lisesi Samandağ/HATAY- Telefon:(543) 541-8441- Eposta:meltemcimenn89@gmail.com

Yukarıda bilgileri bulunan proje uygulaması için Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ek listesi

Tez Önerisi

Veli Onam Formu
Veri toplama araçları

İmza
MELTEM ÇİMEN
Öğrenci

Dilekçe ve eklerinin üst yazı ile HATAY VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE ulaştırılması gerekmektedir.

EK 5. ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ

Dokuz Eylül Üniversitesi Etik Kurul'una;

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Doktora programında öğrenim gören 2018950012 numaralı Meltem ÇİMEN'in yapmakta olduğu "Fenomen Temelli Müzik Eğitiminin Fenomen Temelli Öğrenmenin Boyutları, Motivasyon ve Benlik Algısı Üzerine Etkisi" adlı doktora tezinde kullanmak üzere Türkçe uyarlamasını yapmış olduğum Sosyal Karşılaştırma Ölçeği'ni kullanmasına izin veriyorum.

Tarih: 22.03.2021

İmza:

Prof. Dr. Nesrin HİSLİ ŞAHİN

Nesrin Hisli Sahin, PhD

Adjunct Professor

School of Psychology & Counseling

Fairleigh Dickinson University

285 Madison Ave

Madison, NJ 07940

FENOMEN TEMELLİ ÖĞRENME RUBRİĞİ **(ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRMESİ)** **Değerlendirilen Öğrencinin Adı ve Soyadı:**						
Boyut	**Alt Boyut**	**Ölçüt Beceriler (Kriterler)**	**DERECE**			
			EVET	**KISMEN**	**HAYIR**	**AĞIRLIKLI ÖLÇÜM PUANI**
BÜTÜNSELLİK	*-360° Perspektif* *- Güncel ve gerçek dünya fenomenleri belirleme* *- Çok disiplinli*	Konuyu bütün yönleri ile ele alır.				
		Farklı konuların içeriklerini bir fenomende birleştirir.				
ÖZGÜNLÜK	*-İlgi çekicilik* *- Gerçek dünyadan otantik bir olgu* *- Uygun otantik materyaller/ kaynaklar* *- Kişisel ilgi alanları*	Konuya yönelik ilgi çekici soru sorar.				
		Gerçek hayatla ilgili yaratıcı içerikler üretir.				
		Gerçek kaynak ve yöntemleri kullanarak fenomeni inceler.				
		Öğrenme sürecini sahiplenir.				
		Öğrendikleri ile kişisel ilgi alanları arasında bağ kurar.				
BAĞLAMSALLIK/ BAĞLAM	*- Doğal bağlamda öğrenme* *-Anlamlı bağlam oluşturma*	Fenomene ait kavramları daha geniş olay ve durumların birbirleriyle olan bağlantısını gözlemleyerek anlar.				
PROBLEME DAYALI ARAŞTIRMAYI ÖĞRENME	*- Sorgulamaya dayalı öğrenme pedagojileri* *-İşbirlikli öğrenme* *- 21. yüzyıl becerileri*	Çalışmalarını eleştirel bakış açısıyla yürütür.				
		Problem çözme becerilerini kullanır.				
		Takım çalışmasına uyum gösterir.				
AÇIK UÇLU ÖĞRENME SÜREÇLERİ	*-Yapılandırılmamış sistematik ve kapsamlı öğrenme* *- İskele yapı* *- Çapa fenomen* *- Uzman görüşü* *-Proje tabanlı öğrenme*	Öğrenme görevlerini yerine getirir.				
		Çapa fenomeni keşfeder.				
		Çeşitli alanlardaki uzmanlardan yararlanır.				
		Ürettiği içerikleri daha geniş bir kitleye yayınlamaya isteklidir.				
			Toplam Puan			

EK 6. FENOMEN TEMELLİ ÖĞRENME RUBRİĞİ (Öğretmen Değerlendirmesi)

EK 7. FENOMEN TEMELLİ ÖĞRENME İLE MÜZİK DERSLERİNE YÖNELİK AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

FENOMEN TEMELLİ ÖĞRENME İLE MÜZİK DERSLERİNE YÖNELİK AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

Değerli Öğrenci,

Bu ölçek bir araştırmada kullanılmak üzere Fenomen Temelli Müzik Öğrenme ile Müzik Derslerine yönelik akran değerlendirmenizi ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçekte 16 ifade bulunmaktadır. Her bir ifade için uygun gördüğünüz seçeneği aşağıdaki örnekte olduğu gibi (x) koyarak işaretleyiniz.

Bu ölçek bilimsel bir çalışmada kullanılacağından tüm ifadeleri değerlendirmeniz önem taşımaktadır.

Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

Meltem ÇİMEN

Değerlendirilen Öğrencinin Adı ve Soyadı:

Örnek:

1.	Grup çalışmasında aktifti.		X	

FENOMEN TEMELLİ ÖĞRENME İLE MÜZİK DERSLERİNE YÖNELİK AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU		**EVET**	**KISMEN**	**HAYIR**
1.	Grup çalışmasında aktifti.			
2.	Üstlenmiş olduğu sorumluluğu zamanında yerine getirdi.			
3.	Araştırma için fikirlerini sunarken saygılıydı.			
4.	Yazılı, görsel, işitsel kaynakları kullandı.			
5.	Grup başarısının oluşmasında çaba harcadı.			
6.	Fenomene yönelik sorulan soruları merak ederek açıklamaya çalıştı.			
7.	Konular arasında bağlantılar kurabildi.			
8.	Grup çalışmasında yaratıcı fikirler ortaya koydu.			

9.	Çalışmaya gönüllü katıldı.			
10.	Fikirleriyle sunuma olumlu katkı sağladı.			
11.	Öğretmenle ve sınıfla iletişimlerinde aktif rol oynadı.			
12.	Çalışmanın sunumunda etkili bir şekilde yer aldı.			
13.	Fenomeni açıklamaya yönelik sorular sordu.			
14.	Çalışma süresince çalışılan fenomenle bağlantı kurdu.			
15.	Bilgi toplama sürecinde paylaşımcı ve üretkendi.			
16.	Çalışmayla gerçek yaşam arasında bağlantılar kurdu.			

EK 8. FENOMEN TEMELLİ ÖĞRENME İLE MÜZİK DERSLERİNE YÖNELİK ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

FENOMEN TEMELLİ ÖĞRENME İLE MÜZİK DERSLERİNE YÖNELİK ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Değerli Öğrenci,

Bu ölçek bir araştırmada kullanılmak üzere Fenomen Temelli Müzik Öğrenme ile Müzik Derslerine yönelik öz değerlendirmenizi ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçekte 18 ifade bulunmaktadır. Her bir ifade için uygun gördüğünüz seçeneği aşağıdaki örnekte olduğu gibi (x) koyarak işaretleyiniz.

Bu ölçek bilimsel bir çalışmada kullanılacağından tüm ifadeleri değerlendirmeniz önem taşımaktadır.

Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

Meltem ÇİMEN

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

Örnek:

1.	Grup çalışmasında aktif rol aldım.		X	

FENOMEN TEMELLİ ÖĞRENME İLE MÜZİK DERSLERİNE YÖNELİK ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU		**EVET**	**KISMEN**	**HAYIR**
1.	Grup çalışmasında aktif rol aldım.			
2.	Üstlendiğim sorumluluğu zamanında yerine getirdim.			
3.	Araştırma için fikirlerimi sunarken saygılıydım.			
4.	Derse aktif katılım sağladım.			
5.	Problemlere çözüm önerileri sundum.			
6.	Hayal gücümü kullandım.			
7.	Grup çalışmasında kendi fikirlerimi ortaya koydum.			
8.	Çalışmaya gönüllü katılım sağladım.			
9.	Çalışmayı bütünsel açıdan değerlendirdim.			
10.	Çalışma sürecinde işbirliği yaparak takım bilinci ile hareket ettim.			
11.	Çalışmanın sunumunda etkili bir şekilde yer aldım.			
12.	Çalışmada önceden sahip olduğum bilgilerle yeni öğrendiğim bilgileri birleştirdim.			

13.	Çalışma süresince fenomenle bağlantılar kurdum.			
14.	Çalışmada farklı konularla bağlantılar kurdum.			
15.	Çalışmayla gerçek yaşam arasında bağlantılar kurdum.			
16.	Fikirlerimle sunuma olumlu katkı sağladım.			
17.	Çalışmayı eleştirel bakış açısıyla değerlendirdim.			
18.	Grup başarısının oluşmasında çaba gösterdim.			

EK 9. TÜRK HALK MÜZİĞİNE YÖNELİK İLGİ ÖLÇEĞİ

TÜRK HALK MÜZİĞİNE YÖNELİK İLGİ ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenci;

Bu ölçek bir araştırmada kullanılmak üzere Türk halk müziğine yönelik ilginizi ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçekte 19 ifade bulunmaktadır. Her bir ifade için uygun gördüğünüz seçeneği aşağıdaki örnekte olduğu gibi (x) koyarak işaretleyiniz.

Bu ölçek bilimsel bir çalışmada kullanılacağından tüm ifadeleri değerlendirmeniz önem taşımaktadır.

Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

Meltem ÇİMEN

Örnek:

1.	Türk Halk Müziği sanatçılarının yaşamları hakkında bilgi sahibi olmak ilgimi çekiyor.	1	2	X	4	5

TÜRK HALK MÜZİĞİNE YÖNELİK İLGİ ÖLÇEĞİ		**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
1.	Türk Halk Müziği sanatçılarının yaşamları hakkında bilgi sahibi olmak ilgimi çekiyor.	1	2	3	4	5
2.	Türk Halk Müziğinde türkülerin hikayelerini bilmek hoşuma gidiyor.	1	2	3	4	5
3.	Bağlama gibi Türk Halk müziği aletlerinin tarihçesini merak ediyorum.	1	2	3	4	5
4.	Türk Halk Müziği eserlerini dinlemekten hoşlanıyorum.	1	2	3	4	5
5.	Türk Halk Müziği ile ilgili çalışmalara katılmaktan hoşlanıyorum.	1	2	3	4	5
6.	Türk Halk Müziği enstrümanlarının yörelere göre farklılıklar göstermesi ilgimi çekiyor.	1	2	3	4	5
7.	Türk Halk Müziği ile coğrafya ilişkisi ilgimi çekiyor.	1	2	3	4	5
8.	Türk Halk Müziğinde ayak ve dizi kavramlarını merak ediyorum.	1	2	3	4	5
9.	Türk Halk Müziğinin edebiyatımıza etkilerini öğrenmek ilgimi çekiyor.	1	2	3	4	5
10.	Aşıkların ve ozanların hayatlarını merak ediyorum.	1	2	3	4	5
11.	Türk Halk Müziği çalgılarını merak ediyorum.	1	2	3	4	5
12.	Türk Halk Müziğinde türkülerin halkın yaşam biçimini anlatması ilgimi çekiyor.	1	2	3	4	5

13.	Türk Halk Müziği konserlerine gitmek fikri beni heyecanlandırıyor.	1	2	3	4	5
14.	Türk Halk Müziği derleme çalışmalarında Atatürk'ün katkısını merak ediyorum.	1	2	3	4	5
15.	Türk Halk Müziğinde eserlerin iklim koşullarıyla alakalı olması ilgimi çekiyor.	1	2	3	4	5
16.	Türk Halk Müziği ile halk şiirleri arasındaki bağlantı ilgimi çekiyor.	1	2	3	4	5
17.	Türk Halk Müziği eserlerini seslendirmekten hoşlanıyorum.	1	2	3	4	5
18.	Derleyicilerin Türk Halk Müziğine katkılarını merak ediyorum.	1	2	3	4	5
19.	Türk Halk Müziğinin diğer müzik türlerinden farkını merak ediyorum.	1	2	3	4	5

EK 10. FENOMEN TEMELLİ MÜZİK EĞİTİMİNE YÖNELİK MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

FENOMEN TEMELLİ MÜZİK EĞİTİMİNE YÖNELİK MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

Bu ölçek bir araştırmada kullanılmak üzere Fenomen Temelli Müzik Eğitimine yönelik motivasyonunuzu ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçekte 21 ifade bulunmaktadır. Her bir ifade için uygun gördüğünüz seçeneği aşağıdaki örnekte olduğu gibi (x) koyarak işaretleyiniz.

Bu ölçek bilimsel bir çalışmada kullanılacağından tüm ifadeleri değerlendirmeniz önem taşımaktadır.

Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

Meltem ÇİMEN

Örnek:

1.	Bu derste öğrendiklerim yaşantımla ilgilidir.	1	2	X	4	5

FENOMEN TEMELLİ MÜZİK EĞİTİMİNE YÖNELİK MOTİVASYON ÖLÇEĞİ		**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
1.	Bu derste öğrendiklerim yaşantımla ilgilidir.	1	2	3	4	5
2.	Bu derste gerçek dünyayla bağlantı kurmamız beni mutlu ediyor.	1	2	3	4	5
3.	Bu derste yaptıklarım beni enstrüman çalmaya heveslendiriyor.	1	2	3	4	5
4.	Müzik öğretmenimin bana olan güveni, derse olan ilgimi artırıyor.	1	2	3	4	5
5.	Müzik derslerinde farklı bakış açılarını keşfetmek beni güdülüyor.	1	2	3	4	5
6.	Müzik derslerinde merak ettiklerimi öğrenirim.	1	2	3	4	5
7.	Müzik derslerinde öğretmenimizin olumlu yaklaşımı beni teşvik ediyor.	1	2	3	4	5
8.	Müzik derslerinde konu sınırı olmaması hoşuma gidiyor.	1	2	3	4	5
9.	Müzik derslerinde yapılan etkinlikler ilgi çekicidir.	1	2	3	4	5
10.	Müzik derslerinde öğrendiğim bilgileri sonradan kullanabileceğimi bilmek cesaretlendiriyor.	1	2	3	4	5
11.	Öğrenme sürecinden keyif alıyorum.	1	2	3	4	5
12.	Müzik dersleri iletişim becerilerimi artırıyor.	1	2	3	4	5

13.	Müzik dersinin konuları azaltılırsa memnun olurum.	1	2	3	4	5
14.	Müzik derslerinde araştırma yapmak hoşuma gidiyor.	1	2	3	4	5
15.	Müzik derslerinde araştırmalarımı sunmak hoşuma gidiyor.	1	2	3	4	5
16.	Konu ile ilgili öğrenmede zaman sınırı olmaması beni teşvik ediyor.	1	2	3	4	5
17.	Müzik derslerine isteksiz katılıyorum.	1	2	3	4	5
18.	Dersin bir fenomene bağlanması ilgimi artırıyor.	1	2	3	4	5
19.	Derslerde takım çalışması yapmak beni motive ediyor.	1	2	3	4	5
20.	Müzik dersinde öğrendiğim bilgilerle okul hayatındaki başka derslerle bağlantı kurmak hoşuma gidiyor.	1	2	3	4	5
21.	Ders içerisindeki problemlere çözüm aramak beni heyecanlandırıyor.	1	2	3	4	5

EK 11. TÜRK HALK MÜZİĞİ BAŞARI TESTİ

TÜRK HALK MÜZİĞİ BAŞARI TESTİ

Ad-Soyad: **Toplam Puan:**
Sınıf:
Numara:

1) **Aşağıdakilerden hangisi 17 ve 18. Yüzyılda yaşamış aşıklardan biri değildir? (5 Puan)**
A) Neşet Ertaş **B)** Gevheri **C)** Teslim Abdal **D)** Kul Himmet Üstadım **E)** Dertli

2) "Kültürel varlıkların, fikir ve sanat eserlerinin etkin ve eksiksiz bir biçimde kaynağından araştırılarak toplanması, korunması, gelecek kuşaklara aktarılması, halkın bilgisine sunulmasına ..... denir." **cümlesindeki boşluğu uygun ifade ile tamamlayınız. (5 Puan)**

3) **Aşağıdakilerden hangisi Türk Halk Müziği telli çalgılarından biri değildir? (5 Puan)**
A) Bağlama **B)** Tambura **C)** Cura **D)** Kanun **E)** Divan Sazı

4) **Aşağıdakilerden hangisi Türkiye'de derleme çalışmaları yapan kişilerden biri değildir? (5 Puan)**
A) Nida Tüfekçi **B)**Karacaoğlan **C)**Muzaffer Sarısözen **D)**Ali Ekber Çiçek **E)**Özay Gönlüm

5) "Türk Halk Müziğinde belirli bir dizisi ve seyri olan, ölçülü ezgilere ..... hava, ölçüsüz ezgilere ..... hava denir." **cümlesindeki boşlukları uygun ifadelerle tamamlayınız. (2x2=4 Puan)**

6) **Aşağıdakilerden hangisi Türk halk müziğinin özelliklerinden biri değildir? (5 Puan)**
A) Diziler ve ölçüler bakımından zengindir.
B) Yöreden yöreye farklılıklar gösterir.
C) Halkın yaşayışını yansıtır.
D) Bütün türküler anonimdir.
E) Geleneksel hali tek seslidir.

7) "Halkın yaşayışını yansıtan şiirleri bağlama eşliğinde söyleyen kişilere ..... denir." **cümlesindeki boşluğu uygun ifade ile tamamlayınız. (5 Puan)**

8) **Aşağıda verilen ifadelerin yanına Doğru ise (D) Yanlış is (Y) yazınız. (5x2=10 Puan)**
( ) **1.** Bağlama üflemeli bir çalgıdır.
( ) **2.** Türk halk müziği derleyicileri, derleme yapacağı yöreyi tarihsel ve kültürel anlamda iyi bilmelidir.
( ) **3.** Bendir, zilli maşa ve kudüm vurmalı çalgılardır.
( ) **4.** Cura, ud ve cümbüş yaylı çalgılardır.
( ) **5.** Yunus Emre, Halk müziği derleyicilerindendir.

9) **Aşağıda yer alan çalgılardan hangisi yanlış sınıflandırılmıştır? (5 Puan)**
A) Zurna – Üflemeli çalgı
B) Bendir – Vurmalı çalgı
C) Kabak kemane – Yaylı çalgı
D) Mey – Vurmalı çalgı
E) Bağlama – Telli-tezeneli çalgı

10) Türk halk müziğinde yer alan ayaklara iki örnek yazınız. (2x2=4 Puan)

11) Aşağıdakilerden hangisi dünya popüler müzik türlerinden biri değildir? (5 Puan)
A) Pop **B)** Rap **C)** Blues **D)** Rock **E)** Türk halk müziği

12) Aşağıdakilerden hangisi Türk halk müziğindeki üflemeli çalgılardan değildir?(5 Puan)
A) Sipsi **B)** Kaval **C)** Bağlama **D)** Duduk **E)** Zurna

13) Aşağıdakilerden hangisi Atatürk'ün sevdiği türkülerden biri değildir? (5 Puan)
A) İzmir'in Kavakları
B) Yemen Türküsü (Havada Bulut Yok)
C) Mihriban
D) Vardar Ovası
E) Bülbülüm Altın Kafeste

14) Dinlediğiniz müziklerden Türk halk müziği türüne ait olanları "X" ile işaretleyiniz. (Bu soru dinleme ile alakalı olup dinletilen müziğe göre sırayla cevaplanacaktır). (20 Puan)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

15) Görsellerde yer alan çalgıların isimlerini yazınız. (6x2=12 Puan)







…… …….. ……...

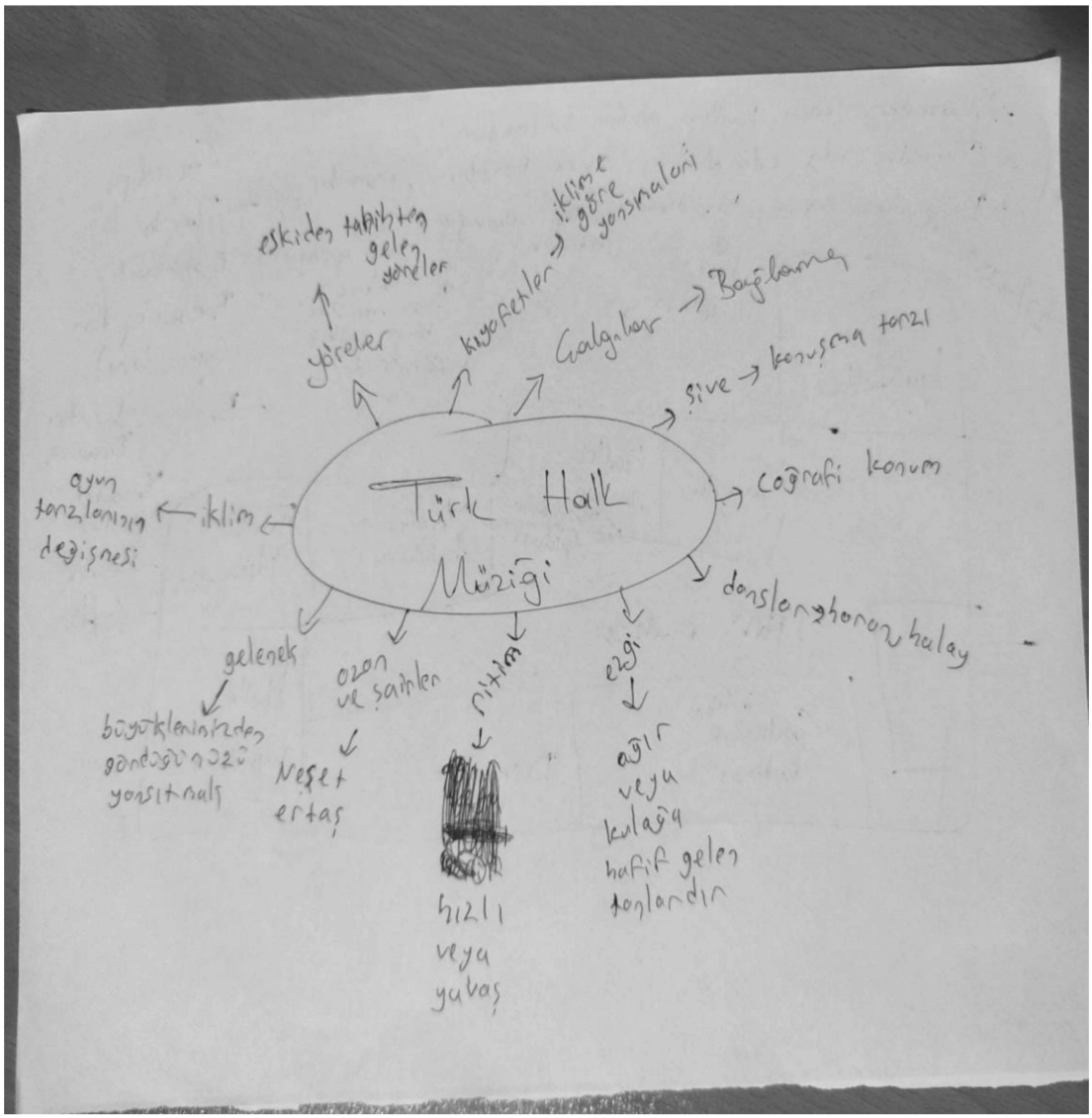




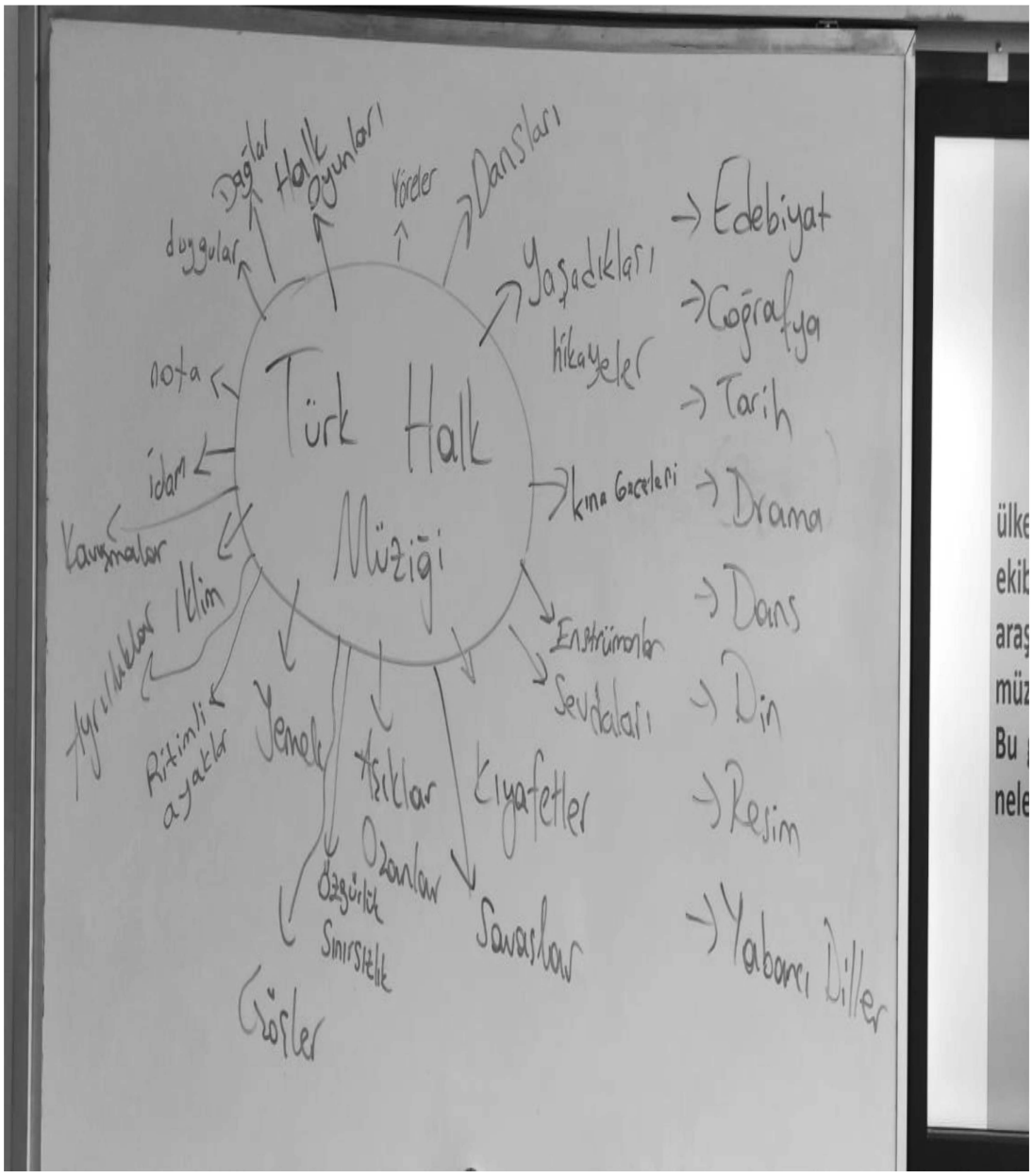


…… …….. ……...

EK 12. ÖĞRENCİYE AİT BİR ZİHİN HARİTASI ÖRNEĞİ



EK 13. DERSTE ORTAK HAZIRLANAN BİR ZİHİN HARİTASI ÖRNEĞİ



EK 14. "ATATÜRK VE MÜZİK" ÇALIŞMA KAĞIDI

ATATÜRK VE MÜZİK

İsim: Tarih:

Sınıf/Numara:



Atatürk, her türlü yenilik ve ilerlemede öncü bir lider; kültürüne ve tarihine değer veren, çok yönlü kişiliğiyle sanatı ve sanatçıyı destekleyen bir devlet adamıdır. "Sanatçı el öpmez, sanatçının eli öpülür." sözü de sanata ve sanatçıya verdiği değeri göstermektedir.

Atatürk, güzel sanatların her dalına önem vermiş, güzel sanatlar içinde müziği hayatın vazgeçilmez bir parçası olarak görmüştür.

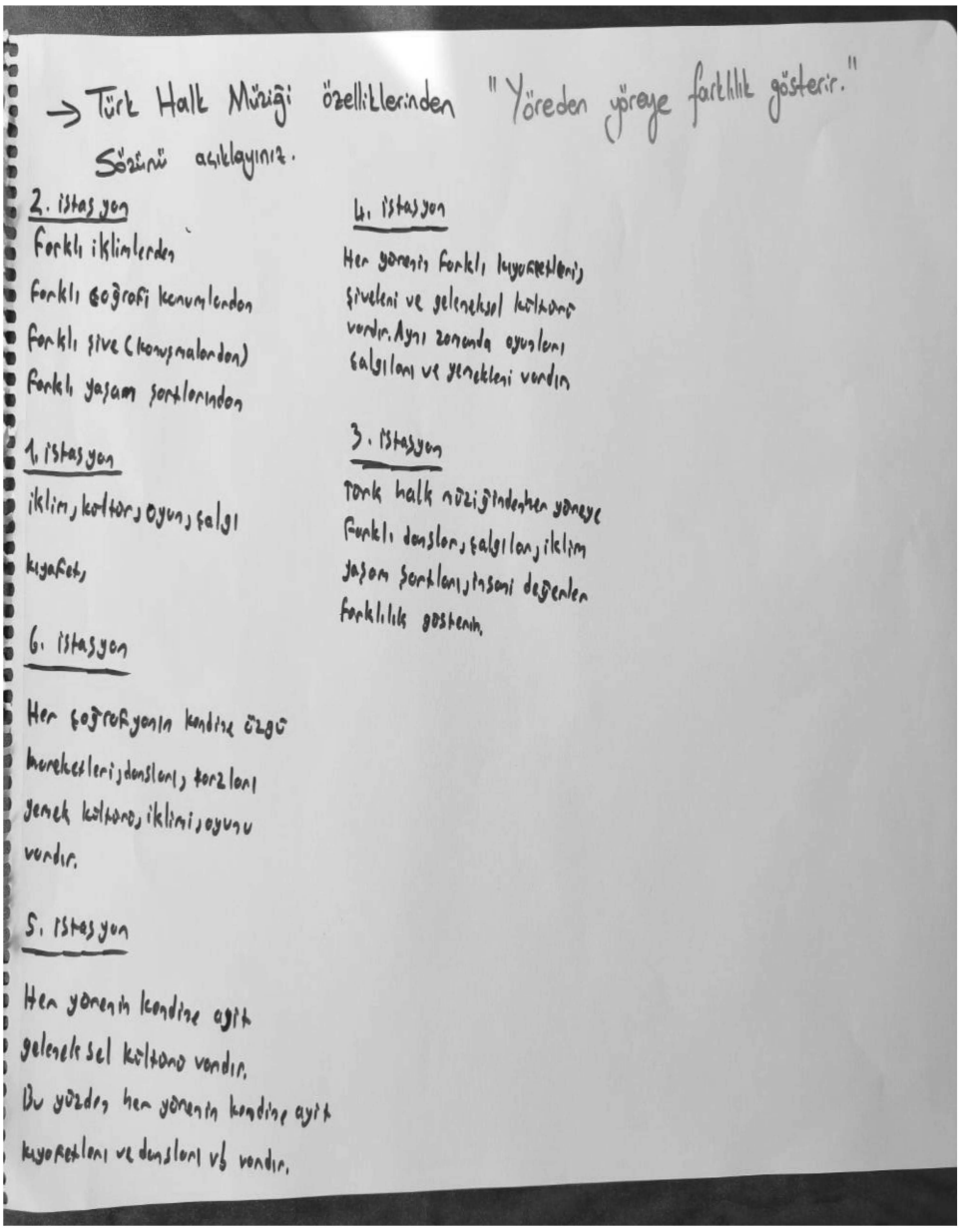
Atatürk'ün sevdiği türkülerle ilgili aşağıda verilen soruları yanıtlayınız.

Atatürk'ün sevdiği türkülerden 5 tanesini yazınız.

Atatürk'ün sevdiği bir türküyü dinleyin ve hangi türde (kahramanlık gibi) olduğunu yazın.

Atatürk'ün sevdiği bir türküyü seçerek, türkünün son dörtlüğünü aşağıya yazın.

EK 15. İSTASYONLARDA YER ALAN YÖNERGELERE BİR ÖRNEK



→ Türk Halk Müziği özelliklerinden "Yöreden yöreye farklılık gösterir." sözünü açıklayınız.

2. İstasyon

Farklı iklimlerden
Farklı coğrafi konumlardan
Farklı şive (konuşmalardan)
Farklı yaşam şartlarından

1. İstasyon

iklim, kültür, oyun, salgı
kıyafet,

6. İstasyon

Her coğrafi yerin kendine özgü
hareketleri, dansları, türküleri
yemek kültürü, iklimi, oyunu
vardır.

5. İstasyon

Her yörenin kendine ait
geleneksel kültürü vardır.
Bu yüzden her yörenin kendine ait
kıyafetleri ve dansları vb vardır.

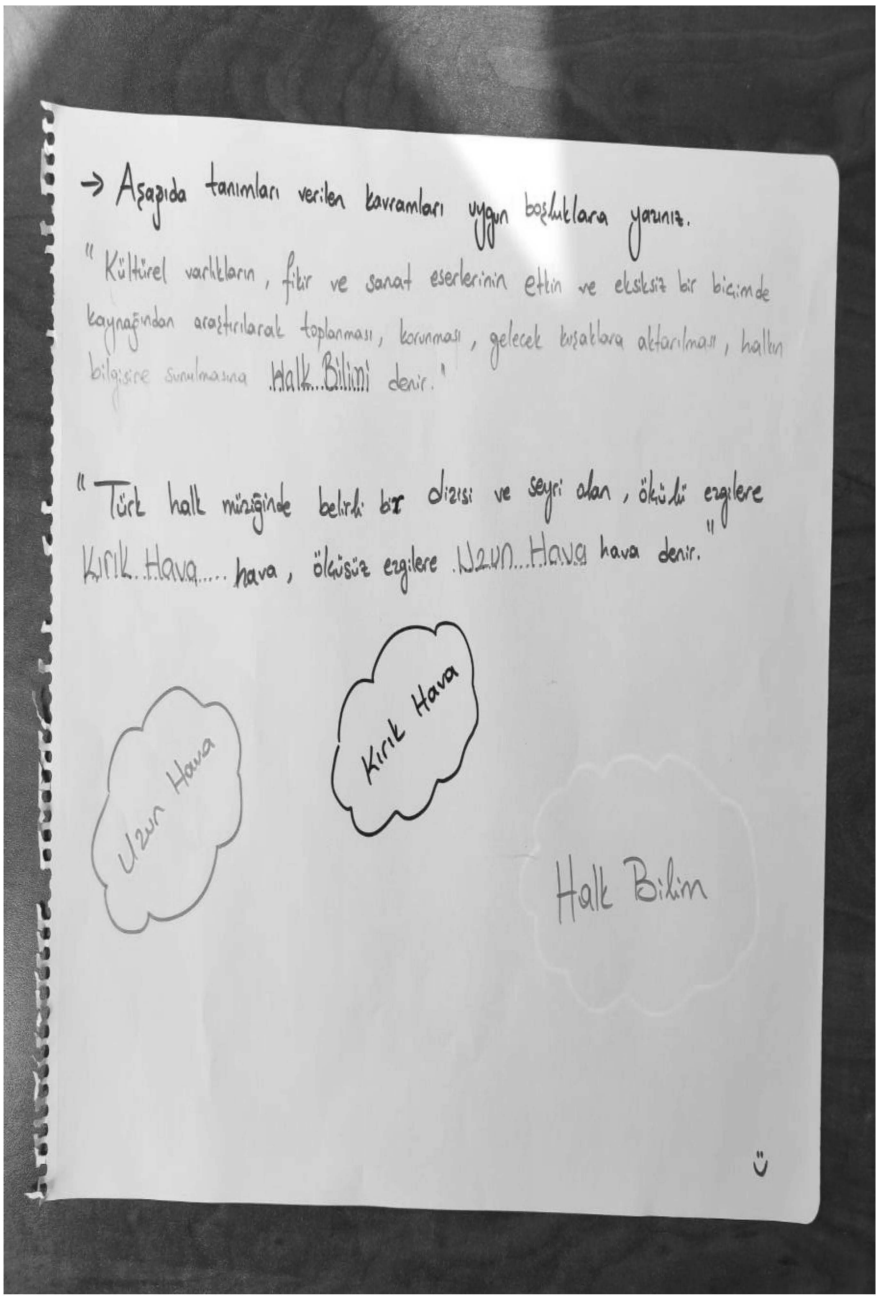
4. İstasyon

Her yörenin farklı kıyafetleri,
şivesi ve geleneksel kültürü
vardır. Aynı zamanda oyunları
salgıları ve yemekleri vardır.

3. İstasyon

Türk halk müziğinden yöreye
farklı danslar, salgılar, iklim
yaşam şartları, insani değerler
farklılık gösterir.

EK 16. İSTASYON ETKİNLİĞİNDE YER ALAN YÖNERGELERE ÖRNEK



EK 17. MÜZE ETKİNLİK DEĞERLENDİRME FORMU

MÜZE EĞİTİMİ ÖNCESİ DEĞERLENDRME FORMU

Müze ve müze eğitimi hakkında düşüncelerim:

ETKİNLİK DEĞERLENDİRME FORMU

Bu etkinlik hakkında düşündüklerim:

Bu etkinlik hakkında duygularım:

Bu etkinlikten öğrendiklerim:

MÜZE EĞİTİMİ DEĞERLENDİRME FORMU

Bu eğitim boyunca etkinliklerimiz ve müze gezimiz hakkınd duygu ve düşüncelerim:

EK 18. MÜZE KROKİSİ

HAYDİ, BİRLİKTE KEŞFEDELİM!

Aşağıda yer alan Müze planında "X" ile işaretli yerlerde bulunan eserlerin hangi bölümde olduklarını yanlarına yazınız. Sayfanın arkasında yer alan eser görsellerini ve açıklamaları ipucu olarak kullanabilirsiniz. Kolay gelsin! ☺

- ☐ Suppiluliuma Heykeli
- ☐ Antakya Tykhe'si (Antakya Tike'si)
- ☐ Sarhoş Dionysos Mozaiği
- ☐ İskelet Mozaiği
- ☐ İmparator Lusius Verus Heykeli
- ☐ Antakya Lahdi



Şuppiluliuma Heykeli



I. Şuppiluliuma, Hitit Krallığını imparatorluğa taşıyan kral, yani ilk Hitit imparatorudur. II. Şuppiluliuma ise Hitit İmparatorluğu'nun son imparatorudur. Heykeli önünde durduğunuz ise Hitit İmparatorluğu'nun yıkılışından yaklaşık 320 yıl sonra Kunula'da hüküm süren, Geç Hitit Kralı Şuppiluliuma'dır. Tel Tayinat'ta ortaya çıkarılan heykelin sırtındaki yazıtta, Şuppiluliuma'nın yaptığı işleri içeren otobiyografisi yer almaktadır. Kralın göğsünde zırh, bileklerinde aslan başlı bilezikler bulunmaktadır. Bir elinde hançer, bir elinde de başak tutar. Hançer savaşın, buğday da geçim ve yaşam kaynağı olarak tarımın göstergesi sayılmaktadır.

İskelet Mozaiği



Bir ziyafet salonunun zeminini süsleyen mozaik panoda, sol yanına uzanmış, dirseğini bir yastığa yaslamış, elinde kadeh tutan bir iskelet figürü betimlenmiştir. Rahat ve keyifli bir şekilde betimlenen erkek iskelet figürünün sağında, iki yuvarlak ekmek ve çift kulplu bir amfora yer almaktadır. Sahnenin üst kısmında neşe sözcüğü yazmaktadır. Bu doğrultuda hayatın ne denli kısa ve geçici olduğunu simgeleyen iskelet figürü ile belki de ziyafete katılan davetlilere yaşamın geçici olduğu, keyfini çıkarmak gerektiği anlatılmaktadır.

Antakya Tykhe'si (Antakya Tike'si)



Tike, Okeanos'un kızlarından biridir. Kader, şans ve başarı tanrıçasıdır. Her kentin bir Tike'si vardır. Tike'ler kentlerin koruyucu tanrıçaları olup, başlarında şehir suru şeklinde bir taçla gösterilir. Vitrinde yer alan bronz Antakya Tike'si, bir kayanın üzerinde oturmaktadır. Kaya Silpius, bugünkü ismi ile Habib-i Neccar Dağı'nı, ayağının altı da yüzme pozisyonunda duran erkek Asi Nehrini, elindeki tahıl demeti kentin bereketliliğini, başındaki taç da kent surlarını simgelemektedir.

İmparator Lusius Verus Heykeli



Lusius Alius Sezar'ın oğlu olan Lusius Verus, İmparator Hadrian'ın da evlatlığıdır. Markus Arelyus'un kızıyla evlenen Lusius, Markus Arelyus ile imparatorluğa ortak olmuş; MS 162 de imparatorluğun doğu sınırlarına saldıran Partlarla savaşmak üzere Antakya'ya gelmiştir. 4 yıl bölgede kaldıktan sonra Roma'ya dönmüş, MS 169 yılında Tuna Bölgesinde katıldığı savaşın ardından Roma'ya dönerken ölmüştür.

Sarhoş Dionysos Mozaiği



M.S. IV. yüzyılda Antakya'da inşa edilmiş bir evin oda döşemesi olarak bulunmuştur. Dionysos, Romalıların Baküs dedikleri şarap tanrısıdır. Mitolojide, güzel renkli şarabın mucidi olarak bilinir. Burada başında yapraklardan yapılmış bir çelenk taşıyan şarap ilahı Dionysos ayakta duramıyacak kadar sarhoş olduğundan, yanındaki küçük Satyros'a dayanmaktadır. Elindeki kadehten dökülen içkiyi mukaddes hayvanı panter içmektedir.

Antakya Lahdi



Hatay Arkeoloji Müzesi'nin eşsiz eserlerinden biri olan Antakya Lahdi Roma Dönemi'ne aittir. Lahitin üzerindeki figürler mezarın oldukça saygın birine ait olabileceğini düşündürmektedir. İşçilik ve görsel bakımdan etkileyici bir öneme sahip olan Antakya Lahdi, içerisinden çıkan değerli eserler ve bireylere ait iskeletlerle birlikte özel bir odada sergilenmektedir.

EK 19. EKHO VE NARKİSSOS MOZAİĞİ, HATAY ARKEOLOJİ MÜZESİ, ANTAKYA



EK 20. ANLATI TAZRINDA BEYİN FIRTINASI

İSİMLER: _____ _____

SINIF: _____ TARİH: _____

Anlatı Tarzında Yazı Yazma Beyin Fırtınası

Hikayeler bizi dünyaya bağlıyor çünkü her birimizin kendine ait benzersiz bir hikayesi var.

Önerilen yazma konularından yararlanarak mozaikte yer alan taşa oturan kişinin nasıl ve neden böyle oturduğu hakkında yazarak, onu anlamlı bir hikayeye dönüştürün.



Olası Konular:

- Kahramanlık Hikayesi
- Ayrılık Hikayesi
- Unutulmayacak bir seyahat
- Doğa ve Hayvan Hikayeleri
- Büyük bir olay
- Eğlenceli bir hikaye

Aşağıdaki sorulara 2-3 cümleyle cevap verin:

Hikaye nasıl başlıyor?

Nerede ve ne zaman gerçekleşti?

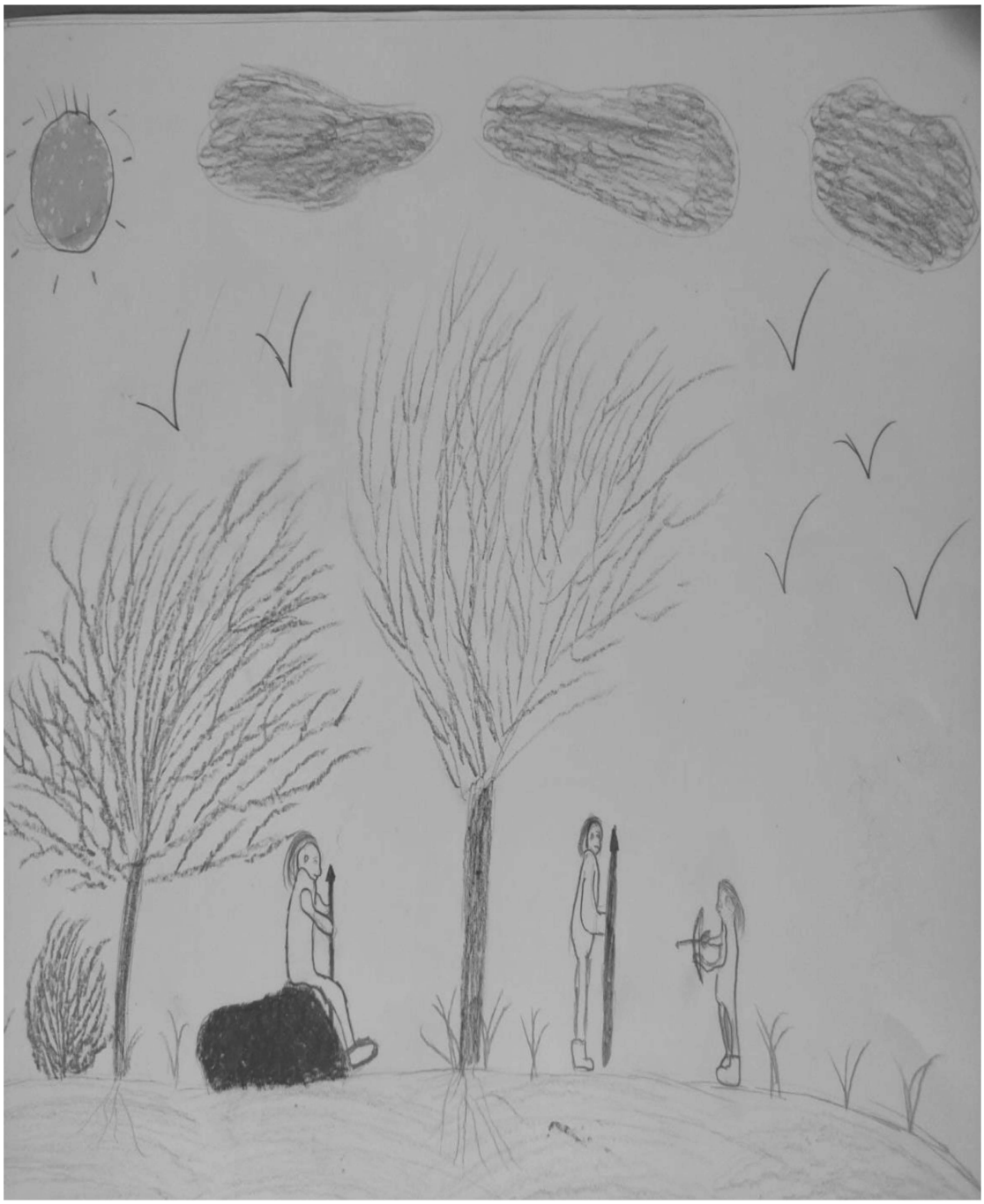
Olayın gerçekleşmesine ne sebep oldu?

Olay sırasında veya sonrasında ne oldu?

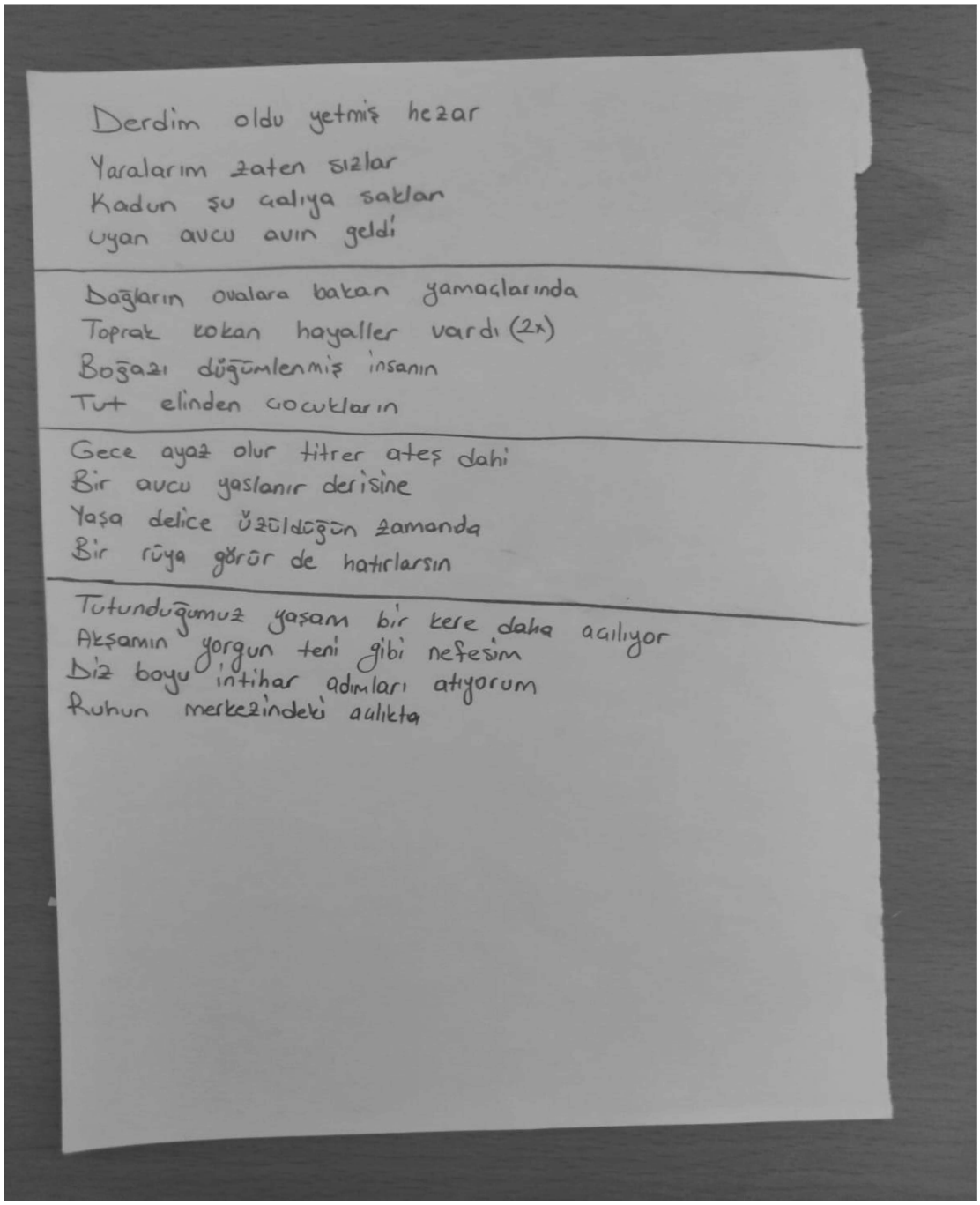
Bu hikaye neden önemli?

Hikayenin kahramanları kimlerdir?

EK 21. ÖĞRENCİLERİN MÜZEDE ÇİZDİĞİ RESİMLERE BİR ÖRNEK



EK 22. ÖĞRENCİLERİN YAZDIĞI TÜRKÜLERE BİR ÖRNEK



Derdim oldu yetmiş hezar
Yaralarım zaten sızlar
Kadın şu dalıya saklar
Uyan avcu avın geldi

Dağların ovalara bakan yamaçlarında
Toprak kokan hayaller vardı (2x)
Boğazı düğümlenmiş insanın
Tut elinden çocukların

Gece ayaz olur titrer ateş dahi
Bir avcu yaslanır derisine
Yaşa delice üzüldüğün zamanda
Bir rüya görür de hatırlarsın

Tutunduğumuz yaşam bir kere daha açılıyor
Akşamın yorgun teni gibi nefesim
Diz boyu intihar adımları atıyorum
Ruhun merkezindeki aylıkta

EK 23. TÜRK HALK MÜZİĞİ DERLEME ÇALIŞMASI

Türk Halk Müziği Saha Çalışması

Sevgili Öğrencim;

Bu çalışma ile ülkemizde yüzlerce yıldır bir arada barış ve kardeşlik içinde yaşayan insanlarımızın tarihten bugüne kadar taşıyabildikleri kültürel değerlerin önemli bir bölümünü oluşturan halk ezgilerimizin unutulup-yok olmadan kurtarılmasına, bilimsel boyutlarda kullanılabilecek hale getirip, sonraki dönemlerde bu alanda yapılacak bilimsel araştırmalara hazır hale getirilmesine katkıda bulunacaksınız.

Yapacağınız çalışmada derleyeceğiniz ezgilerin türleri aşağıdadır. Ezgi tanıtım formundaki "ezginin türü" kısmına aşağıdakilerden hangisi uygunsa onu yazacaksınız.

Türler: Ninniler; kız çocuk-erkek çocuk oyun ezgileri (sözleriyle birlikte); müzikli tekerlemeler, müzikli sayışmalar (çocuk oyunlarında "ebe"yi belirleme için); Kına türküleri, düğün türküleri, sevda türküleri, mahpus türküleri, doğa türküleri, imece türküleri, kahramanlık türküleri, askerlik türküleri, ayrılık türküleri; ağıt, güzelleme; destan; gurbet türküleri, yol havaları, atışmalar, deyişler, müzikli maniler…

Ezgileri kaydederken: Ezgi tanıtım formundaki bütün bilgileri önce görüntü kaydedere (kamera-cep telefonuna) okuyun, sonra kaydedilenleri okunaklı bir şekilde yazın (çünkü dil, şive, aksan, lehçe, ağız farklarından dolayı anlaşılmayabilir). Tümü bittikten sonra ezgi tanıtım formları ve kayıtları grupça ayrı ayrı hazırladığınız kayıtları tek bir flash bellekte adınızı-soyadınızı-sınıf ve numaranızı yazarak teslim edeceksiniz.

Bu ödev nasıl hazırlanacak?

- ✓ Kaynak kişinizi belirleyin. (Kaynak kişiler 65 yaşın üzerinde (nineler ve dedeler olmalı), sizin böyle bir yakınınız yoksa; komşunuz, hemşehrileriniz, akrabalarınızın büyükleri olabilir.
- ✓ Bir kayıt cihazı bulun (görüntü ve ses kaydedebilen cep telefonları, video kameraları gibi), nasıl kayıt yapıldığını denemeler yaparak öğrenin. Gerektiğinde not almak için yanınızda bir defter ve kalem bulundurun.

- ✓ Kaynak kişinizden; kendi çocukluk-gençlik ve yetişkinlik dönemlerinde; büyüklerinden-yaşıtlarından duyup-öğrenip-yaşamlarında kullandıkları müzik ile ilgili her şeyi (ezgi türlerinde belirtilmiştir) söylemelerini isteyip-onlar söylerken siz kaydedeceksiniz. Ancak kaydetmeye başlamada önce hem kaynak kişiyle ilgili bilgileri hem de söylenecek ezgiyle ilgili bilgileri kayıt cihazına okuyup-anons edip sonra kaynak kişinin söylediklerini kaydedin.
  - ➢ Burada size kaynak kişilere sormanız için 3 soru ben veriyorum. Aşağıda yer alan soruların üzerine 3 soru da kendiniz ekleyerek kaynak kişinize sorun ve bunları kaydedin.

1. Öncelikle ezgi tanıtım formunda yer alan kaynak kişi ile ilgili bilgiler kısmını doldurun. (Burada kaynak kişiye sormanız gereken sorular yer almaktadır).
2. Çocukluğunuzda öğrenip aklınızda kalan bir türkü, tekerleme ya da mani var mı? (Varsa sözleriyle birlikte okumasını rica ederek kaydedin)
3. En sevdiğiniz türküyü sözleriyle söyleyebilir misiniz? (Enstrüman çalan varsa çalmalarını da isteyebilirsiniz)
4. (Buraya kendi sorularınızı ekleyin. Gençlik ya da çocukluk dönemlerinizde düğünler nasıl olurdu? Gibi…)…….
5. ……
   ……
6. ……
   ……

- ✓ Derleme işi bittikten sonra evde tekrar dinleyerek dosya kağıtlarına okunaklı olarak geçirin; her kaydettiğiniz ezgi için ayrı bir ezgi tanıtım formu doldurun.
- ✓ Herkes bir kaynak kişi ile çalışmasını yapacak. Aynı takımda yer aldığınız 3 takım arkadaşınızla (toplam 4 kişi) bir tane flash belleğe çalışmalarınızı aktararak toplu şekilde teslim edin. (Bir takım 4 ayrı kişi ile derleme çalışması yapmış olmalı).

Not: Kayıt süresi 5 dakikadan az ve 10 dakikadan uzun olmasın.
Başarılar Dilerim. ☺

EZGİ TANITIM FORMU

1. Ezginin Türü:

Ezginin yöresi (il, ilçe, köy, mezra vb.):

Ezginin varsa öyküsü:

2. Kaynak kişinin

Adı-Soyadı:

Doğum yeri-tarihi (varsa köyün eski adını da yazın) il, ilçe, gün, ay, yıl:

Kaynak kişi çocukluğunu ve gençliğini nerede geçirmiş, şimdi ne iş yapıyor, mesleği:

Eski mesleği-öğrenim durumu:

Bu ezgiyi ne nerede, ne zaman, kimden duymuş?

Hatay'a geliş nedeni?

3. Ezgiyi derleyenin (ödevi hazırlayanın-sizin)

Adı-Soyadı:

Sınıfı-Numarası:

Adresi:

İletişim telefon numarası:

Derlemenin yapıldığı tarih (gün, ay, yıl):

EK 24. DERLEYİCİLER ÇALIŞMA KAĞIDINA BİR ÖRNEK

Ali Ekber ÇİÇEK (1935-2006)



Görsel 5.5: Ali Ekber Çiçek

1935 yılında Erzincan'da doğan Ali Ekber Çiçek (Görsel 5.5), 1939 Erzincan depreminde babasını kaybetti. Küçük yaşlarda bağlama çalmaya başlayan Çiçek, Alevi deyişleri ve nefeslerden oluşan ezgilerle büyüdü. İlkokul öğreniminden sonra maddi imkânsızlıklar sebebiyle öğrenimini sürdüremedi ama müzikten hiç kopmadı. İlkokuldan sonra İstanbul'a göç eden sanatçı burada halk müziğinin önemli isimleriyle tanıştı. 1960 yılında TRT'nin açtığı sınavı kazanarak Muzaffer Sarısözen döneminde TRT Ankara Radyosunda Yurttan Sesler Korosu'na ses ve saz sanatçısı olarak girdi. 35 yılı aşkın bir sürede 400'den fazla türküyü derleyerek halk müziği repertuvarına kazandırdı.

Ali Ekber Çiçek'in derlediği türkülerden bazıları şunlardır: Derdim Çoktur Hangisine Yanayım, El Vurup Yaremi İncitme Tabip, Gurbet Elde Bir Hal Geldi Başıma, Nasıl Yâr Diyeyim Ben Böyle Yâre.

Muzaffer SARISÖZEN (1899-1963)



Görsel 5.2: Muzaffer Sarısözen

1899 yılında Sivas'ta doğan Sarısözen (Görsel 5.2), hem Türk sanat müziği hem de Türk halk müziği kültürü içinde yetişti. Kurtuluş Savaşı'nın ardından 1922-23 döneminde öğretmenliğe başladı.

1931 yılında dönemin Millî Eğitim Müdürü Ahmet Kutsi Tecer'le birlikte "Halk Şairlerini Koruma Derneği"ni kurdu. Aynı yıl derneğin de katkılarıyla "I. Sivas Halk Şairleri Bayramı" düzenlendi, bayrama katılan âşıklardan biri de Âşık Veysel'di. Sarısözen, bayram sonunda çıkarılan "Sivas Halk Şairleri Bayramı" adlı broşürde "Sivas Halayları" başlıklı yazısını ve halayların notalarını yayımladı.

Sarısözen, 17 Ağustos 1937'de Ahmet Kutsi Tecer'in isteği üzerine derleme yapmak amacıyla Ankara'dan Sivas'a doğru yola çıkan Halil Bedii Yönetken, Ulvi Cemal Erkin, Hasan Ferit Alnar, Necil Kazım Akses ve teknisyen Arif Etikan'dan oluşan ekibe katıldı. Böylelikle Sarısözen, derleme çalışmalarına başlamış oldu. Muzaffer Sarısözen, Halil Bedii Yönetken ve Rıza Yetişen'den oluşan ekip, 1943-1952 yılları arasında Anadolu'nun çeşitli illerinde derlemeler yaptı. Derlediği türküleri, 1946 yılında çalıştırmaya başladığı Yurttan Sesler Korosu'nun repartuvarına aldı ve yayımladı. 1953'te İzmir'de, 1954'te İstanbul radyolarında Yurttan Sesler topluluklarını kurarak halk türküleri ile oyunlarının ülke genelinde sevilmesi ve tanıtılmasında büyük rol oynadı.

Yurttan Sesler topluluğuyla ilk koral halk müziği icrası ve toplu bağlama çalma geleneğinin uygulayıcısı olan Sarısözen, 1963 yılında hayata gözlerini yumdu.

Sarısözen'in derlediği türkülerden bazıları şunlardır: Allı Durnam, Bülbülüm Altın Kafeste, Gesi Bağları, Arpa Ektim, İzmir'in Kavakları, Taşa Verdim Yanımı.

EK 25. DERLEYİCİLER ONLİNE ETKİNLİĞİ



EK 26. TÜRK HALK MÜZİĞİ BULMACA ETKİNLİĞİ (İSKELE YAPI ETKİNLİĞİ/SCAFFOLDING)





EK 27. UYGULAMA SÜRECİNDEN FOTOĞRAFLAR






Antakya Tykhe'si • The Tyche of Antiokheia






CAM ESSERLER
GLASS ARTIFACTS




ROMA 1
ROME 1
7






Sabahın Seherinde Ötüyor Kuşlar



EK 28. PHENOMENON BASED LEARNING (PHBL 101) KURSU KATILIM BELGESİ



CCE
COUNCIL FOR CREATIVE EDUCATION

Certificate of Achievement

Meltem Cimen

has successfully completed

Certificate Course in Phenomenon Based Learning (PhBL)

Phenomenon-based learning (PhBL) is a multidisciplinary, constructivist form of learning or pedagogy where students study a topic or concept in a holistic approach instead of in a subject-based approach.

The program includes the following subject areas:

- Introduction to 21st Century Skills
  - Content Vs Skills AND Old Vs New Pedagogy
  - Transversal Competences
- Curriculum as guiding document: Learning Outcomes
- Phenomenon Based Learning: Introduction
  - Understand the difference between Project Vs Phenomenon Based Learning
  - Evolution of PhBL : Process and Outcome
- Assessing the Learning
- Case studies and Examples
- Designing a PhBL Plan
- Reflections and Summary

The distinct feature of this course is to design a practical PhBL Lesson plan in groups and sharing it with the class

During this course, the candidate has completed three online live sessions of 2 hrs each = Total of 6 hrs
Additionally, 6-8 hrs of Group work plus independent work of 10 hours.
Total Work Efforts: 24 Hrs
Duration: 18 Aug 2021 to 8 Sept 2021
More information at : https://www.ccefinland.org/product-page/phenomenon-based-learning

official member
EDUCATION FINLAND
www.educationfinland.fi

Rafael Miranda
Pedagogical Expert
CCE Finland

Heramb Kulkarni
Director
CCE Finland

Issued on: 9 Sept 2021 at Tampere, Finland
Check if this certificate is valid by visiting badgecraft.eu/certificates
Unique ID : Q9JO6TVZI4

www.ccefinland.org

EK 29. TÜBİTAK 2237 KURAMDAN UYGULAMAYA NİTEL ARAŞTIRMA EĞİTİMİ KATILIM BELGESİ



TED ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM FAKÜLTESİ

KATILIM BELGESİ

Sayın Meltem ÇİMEN

23-27 Nisan 2021 tarihleri arasında TÜBİTAK desteği ile gerçekleştirilen
*"TÜBİTAK 2237: Kuramdan Uygulamaya Nitel Araştırma Kursu"*na
katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

Prof. Dr. Sibel Balcı
Kurs Koordinatörü

EK 30. TÜBİTAK 2237-A ALAN UZMANLARIYLA ÖLÇEK GELİŞTİRME VE UYARLAMA KÜLTÜRÜNE YOLCULUK III PROJESİ KATILIM BELGESİ



TÜBİTAK

OGUY

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ 1975

ALAN UZMANLARIYLA ÖLÇEK GELİŞTİRME ve UYARLAMA KÜLTÜRÜNE YOLCULUK

KATILIM BELGESİ

SAYIN: Meltem Çimen

21 - 26 Haziran 2021 tarihlerinde gerçekleştirilen "Alan Uzmanlarıyla Ölçek Geliştirme ve Uyarlama Kültürüne Yolculuk III" projesine katılarak bu belgeyi almaya hak kazanmış bulunmaktasınız. Başarılarınızın devamını dilerim.

Prof. Dr. Salih ÇEPNİ
(Proje Yürütücüsü)

