



**İLKOKULDA MÜZİK EĞİTİMİNİN HAYAT BİLGİSİ DERSİYLE
BÜTÜNLEŞTİRİLMESİ**

Doktora Tezi

Gözde ÖZENÇ İRA

Eskişehir 2024

**İLKOKULDA MÜZİK EĞİTİMİNİN HAYAT BİLGİSİ DERSİYLE
BÜTÜNLEŞTİRİLMESİ**

Gözde ÖZENÇ İRA

DOKTORA TEZİ

**İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı
Danışman: Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Haziran 2024**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Gözde ÖZENÇ İRA'nın "İLKOKULDA MÜZİK EĞİTİMİNİN HAYAT BİLGİSİ DERSİYLE BÜTÜNLEŞTİRİLMESİ" başlıklı tezi GG/AA/2024 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN	
Üye	: Unvan Ad SOYAD	
Üye	: Unvan Ad SOYAD	
Üye	: Unvan Ad SOYAD	
Üye	: Unvan Ad SOYAD	

Prof. Dr. Saime ÖNCE
Enstitü Müdürü

ÖZET

İLKOKULDA MÜZİK EĞİTİMİNİN HAYAT BİLGİSİ DERSİYLE BÜTÜNLEŞTİRİLMESİ

Gözde ÖZENÇ İRA

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Doktora Programı
Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Haziran 2024

Danışman: Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

Bu eylem araştırması, ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersi öğretimine bütünleştirilen müzik öğretiminin, dersin öğretim aşamaları doğrultusunda nasıl uygulanabileceğini belirlemeyi bunun yanı sıra yürütülen öğrenme ve öğretim sürecinin öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve sanatsal çıktıları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara ilinin Etimesgut ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulunun üçüncü sınıfında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Müziğin Hayat Bilgisi dersine bütünleştirilmesi düşük katımlı bütünleştirme stili kullanılarak dört eylem planıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel veriler video kayıtları, saha notları, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü, öğretmen günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve öğrenci ürünleri aracılığıyla toplanmıştır. Nicel veriler ise kişisel bilgi formu, Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği ve 8 Yaş Çocuklarda Duygu-durum Öz-Değerlendirme Ölçeği ile elde edilmiştir. Nitel verilerin analizinde tümevarımsal ve içerik analizi yapılmış, nicel verilerin analizinde ise verilerin normal dağılımı için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve non-parametrik bir test olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda, müzikle bütünleştirmenin etkileri bilişsel boyut, duyuşsal boyut, sanatsal boyut, güçlükler ve çözüm önerileri olmak üzere beş tema altında toplanmıştır. Bulgular müzikle bütünleştirmenin öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde anlamlı ve pozitif yönde bir artışa neden olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında öğrencilerin duygu-durum öz değerlendirme puanları “sevinç” alt boyutunda anlamlı ve pozitif yönde farklılık göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Hayat Bilgisi, Sanat entegrasyonu, Müzik entegrasyonu, Duygu-durum öz-değerlendirme, Eylem araştırması

ABSTRACT

INTEGRATING MUSIC EDUCATION INTO LIFE SCIENCE COURSE IN THE PRIMARY SCHOOL

Gözde ÖZENÇ İRA

Department of Primary Education, Program in Primary School Education

Anadolu University, Institute of Postgraduate Education, June 2024

Advisor: Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

This action research aimed to determine how music teaching integrated into the teaching of the third grade Life Science course could be implemented in line with the teaching stages of the course, as well as to examine the effects of the learning and teaching process on students' affective, cognitive and artistic outcomes. The research was conducted during the spring semester of the 2021–2022 academic year in the third grade of a public primary school located in the Etimesgut district of Ankara. The participants were selected using the criterion sampling method. The integration of music into Life Science lessons using a subservient integration style was implemented through four action plans. Qualitative data was collected via video recordings, field notes, researcher diary, student and teacher diaries, semi-structured interview forms, and student products. Quantitative data was gathered through the personal information form, the Life Science Lesson Attitude Scale, and the Mood Self-Assessment Scale for 8-year-olds. Qualitative data were analyzed using inductive and content analysis, and quantitative data were analyzed using the Wilcoxon Signed Rank Test, a non-parametric test, and skewness and kurtosis values were examined for normal distribution of the data. As a result of data analysis, the effects of music integration emerged under five themes: cognitive dimension, affective dimension, artistic dimension, difficulties, and solution suggestions. The findings also uncovered that music integration led to a significant and positive increase in students' attitudes towards the course. Furthermore, students' mood self-assessment scores showed a significant and positive difference in the "joy" sub-dimension.

Keywords: Life science, Arts integration, Music integration, Mood self-assessment, Action research

TEŞEKKÜR

Araştırmama verdikleri sürekli destek ve profesyonel rehberlik için tez izleme komitesi üyelerine sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Sayın Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN, danışmanım olduğunuz için çok şanslı hissediyorum ve büyük bir onur duyuyorum. Akademik gelişimime olan güveniniz, akademik ve manevi desteğiniz daha iyisini yapmam için beni her zaman yüreklendirdi. Uzmanlığınız ve rehberliğiniz sayesinde bu önemli konuda çalışmaya cesaret ettim. Bana kazandırdıklarınız bunun ötesinde. Eğitimci kimliğiniz ve insanlara benzersiz yaklaşımınız, beni daha iyi bir insan olmaya ve karşılaştığım zorluklar karşısında asla pes etmemeye teşvik ediyor. Size bu değerli katkılarınız için minnettarım. Sayın Prof. Dr. Burçin TÜRKCAN ve Prof. Dr. Meral GÜVEN, tez izleme komitesinde yer alarak araştırmamın her aşamasında gösterdiğiniz destek için size içtenlikle teşekkür ederim. Uzmanlığınız, bu çalışmanın metodolojik açıdan gelişmesine önemli katkılar sağladı. Sayın Doç. Dr. Aslı GÜNDOĞAN GÜNGÖR ve Dr. Öğr. Üyesi Gonca BABADAĞ, geçerlik komitesinde bulunarak araştırmanın verilerini anlamlandırma sürecinde sağladığınız değerli destek için size içtenlikle teşekkür ederim. Bu çalışma hedeflerine sizin katkılarınızla ulaşabildi. Ayrıca, pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerine ve okul yöneticilerine verdikleri izinler ve destekler için minnettarım. Pilot uygulama ve uygulama sürecinde katılım gösteren sınıf öğretmenlerine mesleki bilgi ve tecrübeleri ile iletişime geçme fırsatı sundukları için ayrıca teşekkür ederim. Öğretmenlik mesleğinin güzelliklerini hatırlatan öğrencilerime de teşekkürlerimi iletiyorum. Onların gözlerindeki ışıltı, bu araştırmanın en değerli verisi oldu.

Bu araştırmaya uzman görüşleriyle, meslektaş yorumlarıyla ve manevi destekleriyle verdikleri değerli katkılar için Hacettepe Üniversitesi Sınıf Eğitimi A.B.D. öğretim elemanlarına teşekkürü bir borç bilirim. Sayın Prof. Dr. Serkan ÇELİK, akademik gelişimimdeki katkılarınız için size ayrıca teşekkür ederim. Sunduğunuz akademik imkanlarla desteğiniz sayesinde, rehberliğinizde gerçekleştirdiğim çalışmalarla değerli deneyimler kazandım. Kocaeli Üniversitesinden Sayın Dr. Öğr. Üyesi Şenel GERÇEK, tezime getirdiğiniz katkılar için teşekkür ederim. Doktora yolculuğumun inişli çıkışlı zamanlarında yanımda olan sevgili dostlarım Dale Anna PAGE, Esra AKGÜL ve Merve DEMİR'e çok teşekkür ederim. Son olarak, sevgili annem Zöhre MURADOĞLU, senin sayende yetiştim ve emeklerin için sana sonsuz minnettarım. Seni özlemle ve sevgiyle anıyorum. Sevgili eşim Nejat İRA, samimi desteğin ve fedakarlıkların için minnettarım. Varlığın beni güçlendiriyor. Bu tezi anneme ve eşime ithaf ediyorum.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Gözde ÖZENÇ İRA

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
GÖRSELLER DİZİNİ.....	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xxi

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç.....	5
1.3. Önem.....	6
1.4. Sınırlılıklar.....	9
1.5. Tanımlar.....	10

İKİNCİ BÖLÜM

2. ALANYAZIN.....	11
2.1. Bir Deneyim Alanı Olarak Sanat: İlerlemeci ve Yapılandırmacı Eğitim Felsefesi.....	11
2.2. Müzik ve Sosyal-Duygusal Öğrenme Yaklaşımı.....	15
2.2.1. Duygu durum farkındalığı.....	19
2.3. Disiplinler Arası Öğretimde Çoklu Zekâ Kuramı ve Beyin Araştırmaları.....	21
2.4. Sanat Entegrasyonu Yaklaşımı.....	23
2.5. Müzik Entegrasyonu Yaklaşımı.....	25
2.5.1. Müzik entegrasyonu stilleri.....	27
2.6. Müziğin Hayat Bilgisi Dersine Bütünleştirilmesi.....	31
2.7. İlgili Araştırmalar.....	44
2.7.1. Yurtdışında yapılmış çalışmalar.....	44
2.7.2. Türkiye’de yapılmış çalışmalar.....	48

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	54
3.1. Araştırmanın Deseni.....	54
3.1.1. Odak alanı belirleme.....	59
3.1.2. Verileri toplama.....	63
3.1.3. Verileri analiz etme ve yorumlama.....	63

3.1.4.	Eylem planı geliştirme.....	64
3.2	Araştırmanın Katılımcıları.....	68
3.2.1.	Katılımcı okulun belirlenmesi.....	68
3.2.2.	Katılımcı sınıf öğretmeninin belirlenmesi.....	70
3.2.3.	Katılımcı öğrencilerin belirlenmesi.....	71
3.2.4.	Araştırmacı.....	71
3.2.5.	Geçerlik komitesi.....	72
3.3.	Araştırma Ortamı.....	74
3.4.	Hayat Bilgisi Ders Planlarının Geliştirilmesi.....	75
3.4.1.	Alanyazın taraması yapılması.....	77
3.4.2.	Ön uygulama sürecinde müziksel etkinliklerin uygulanması...	77
3.4.3.	Hayat bilgisi ders planlarının hazırlanması.....	79
3.5.	Veri Toplama Araçları.....	80
3.5.1.	Saha notları.....	83
3.5.2.	Gözlem.....	83
3.5.3.	Araştırmacı günlüğü.....	83
3.5.4.	Öğretmen günlüğü.....	84
3.5.5.	Öğrenci günlüğü.....	84
3.5.6.	Öğrenci ürünleri.....	84
3.5.7.	Görüşme.....	85
3.5.8.	Geçerlik komitesi verileri.....	86
3.5.9.	Kişisel bilgi formu.....	86
3.5.10	Hayat bilgisi dersi tutum ölçeği.....	87
3.5.11	8 Yaş Çocuklarda Duygu-Durum Öz-Değerlendirme Ölçeği...	88

3.6.	8 Yaş Çocuklarda Duygu-Durum Öz-Değerlendirme Ölçeğini Türk Kültürüne Uyarlama Çalışması.....	88
3.6.1	Ölçek uyarlama çalışmasının gerekliliğine karar verilmesi.....	88
3.6.2	7 yaşından itibaren çocuklarda duygu durum öz-değerlendirme ölçeği.....	90
3.6.3	Türk kültürüne uyarlama ve adaptasyon süreci.....	92
3.6.4	Uyarlanan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri.....	93
3.7.	Araştırma Sürecindeki Roller.....	100
3.7.1	Araştırmacının rolü.....	100
3.7.2	Sınıf öğretmenin rolü.....	100
3.8.	Eylem Basamakları Süreci ve Araştırmanın Uygulanması.....	100
3.9.	Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	119
3.10.	Araştırma Etiği.....	121
3.11.	Verilerin Analizi.....	122
3.8.1	Nicel verilerin analizi.....	122
3.8.2	Nitel verilerin analizi.....	122

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.	BULGULAR VE YORUM.....	124
4.1.	Bilişsel boyut teması.....	126
4.1.1.	Kavramları anlamlandırma.....	126
4.1.2.	Zihinsel odaklanma ve rahatlama.....	133
4.1.3.	Aktif katılım gösterme.....	135
4.2.	Duyuşsal boyut teması.....	145

4.2.1. Derse yönelik tutum.....	146
4.2.2. Duyguları ifade etme.....	159
4.3. Sanatsal boyut teması.....	167
4.3.1. Şarkı söyleme ve performans.....	167
4.3.2. Müziksel algı ve bilgilenme.....	172
4.3.2.1.Müziksel Unsurlar.....	172
4.3.2.2. Müzik kültürü.....	175
4.3.3. Müziksel yaratıcılık.....	177
4.3.3.1. Keşfetme ve deneyimleme.....	177
4.3.3.2. Doğaçlama.....	185
4.4. Güçlükler teması.....	186
4.4.1. Müzik etkinliklerinin süresi.....	187
4.4.2. Sınıfın fiziksel ortamı.....	188
4.4.3. Müziksel hazırbulunuşluk.....	190
4.4.4. Covid-19 salgını.....	192
4.5. Çözüm önerileri teması.....	194
4.5.1. Müzik eşlikli oyunlarda yönerge verme.....	195
4.5.2. Ritim eşlikli hareketleri gösterip yaptırma.....	199

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	201
5.1. Sonuç.....	201
5.1.1. Bilişsel boyut temasına ilişkin sonuçlar.....	201
5.1.2. Duyuşsal boyut temasına ilişkin sonuçlar.....	203

5.1.3. Sanatsal boyut temasına ilişkin sonuçlar.....	204
5.1.4. Güçlükler temasına ilişkin sonuçlar.....	206
5.1.5. Çözüm önerisi temasına ilişkin sonuçlar.....	208
5.2. Tartışma.....	209
5.3. Öneriler.....	221
5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	221
5.3.2. Sınıf öğretmeni yetiştirme sistemine yönelik öneriler.....	223
5.3.3. Akademik çalışmalara yönelik öneriler.....	223
5.4.4. Öğretim programlarına yönelik öneriler.....	224
KAYNAKÇA	225
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1. Geçerlik komitesi toplantı tarihleri ve alınan kararlar.....	74
Tablo 3.2. Pilot uygulama sürecinde işlenen kazanımlar ve uygulama tarihleri.....	78
Tablo 3.3. Araştırma soruları, veri toplama araçları, kullanım amacı.....	81
Tablo 3.4. Katılımcı sınıf öğretmeni ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler....	86
Tablo 3.5. Katılımcıların demografik özellikleri.....	94
Tablo 3.6. Ölçme aracı ve alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerler dağılımı.....	95
Tablo 3.7. Model uyum indeksleri.....	97
Tablo 3.8. ÇDÖÖ için uyum iyiliği testlerine (goodness-of-fit indices) ilişkin değerler.....	97
Tablo 3.9. ÇDÖÖ madde analizi sonuçları.....	99
Tablo 4.1. Normal dağılım sonuçları.....	146
Tablo 4.2. Hayat bilgisi dersi tutum ölçeği puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları.....	147
Tablo 4.3. Sevinç alt boyutuna yönelik öntest ve sontest test Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları.....	160

Tablo 4.4.	Üzüntü alt boyutuna yönelik öntest ve sontest test Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları.....	160
Tablo 4.5.	Korku alt boyutuna yönelik öntest ve sontest test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.....	161
Tablo 4.6.	Öfke alt boyutuna yönelik öntest ve sontest test Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları.....	161



ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Müzik entegrasyon stili (Bresler, 1995).....	27
Şekil 2.2. Müzik entegrasyon stili (Burton, 2001).....	29
Şekil 2.3. Müzik entegrasyon stili (Snyder, 1996).....	29
Şekil 2.4. Müzik entegrasyon stili (Wiggins, 2001).....	30
Şekil 2.5. Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan yetkinlik alanları.	34
Şekil 3.1. Eylem araştırmasının temel döngüsü.....	58
Şekil 3.2. Eylem araştırması sürecinde izlenen adımlar ve zaman çizelgesi....	67
Şekil 3.3. Hayat Bilgisi dersinde işlenen konular ve kullanılan müzik etkinlikleri.....	80
Şekil 3.4. Birinci eylem planı süreci ve ayrıntıları.....	101
Şekil 3.5. İkinci eylem planı süreci ve ayrıntıları.....	106
Şekil 3.6. Üçüncü eylem planı süreci ve ayrıntıları.....	113
Şekil 3.7. Dördüncü eylem planı süreci ve ayrıntıları.....	117
Şekil 4.1. Araştırma sürecinde elde edilen bulgulara ilişkin kategorizasyon şeması.....	125
Şekil 4.2. Bilişsel boyut teması ve alt temaları.....	126
Şekil 4.3. Duyuşsal boyut teması ve alt temaları.....	146
Şekil 4.4. Sanatsal boyut teması ve alt temaları.....	167
Şekil 4.5. Güçlükler teması ve alt temaları.....	186
Şekil 4.6. Çözüm önerileri teması ve alt temaları.....	195

GÖRSELLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Görsel 2.1. Müzik entegrasyonu kavramsal çerçevesi (Vreden, 2016).....	26
Görsel 2.2. Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan temel yaşam becerileri.....	35
Görsel 2.3. Müzik ile bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi tasarımı.....	42
Görsel 3.1. Diyalektik eylem araştırması modeli (Mills, 2017)	59
Görsel 3.2. Sınıfın yerleşim düzeni.....	75
Görsel 3.3. Hayat Bilgisi ders planlarını oluşturmada izlenen adımlar.....	76
Görsel 3.4. Doğrulayıcı faktör analizi diyagramı.....	96
Görsel 4.1. Türkiye'nin tarihi yerleri konusunda öğrenci ürünlerine ilişkin görsel-1.....	129
Görsel 4.2. Türkiye'nin tarihi yerleri konusunda öğrenci ürünlerine ilişkin görsel-2.....	129
Görsel 4.3. Öğrencilerin oluşturdukları dörtlüklerden örneklere ilişkin görsel.....	132
Görsel 4.4. Atatürk konusunda oluşturulan şarkı sözlerine ilişkin görsel.....	132

Görsel 4.5.	Serbest yazı çalışmasında sınıf ortamına ilişkin görsel.....	135
Görsel 4.6.	Heykel müzikli oyununda sınıf ortamına ilişkin görsel.....	137
Görsel 4.7.	Köyün Yolunda şarkısında öğrenci katılımına ilişkin görsel.....	137
Görsel 4.8.	Oyun şarkısı ile canlandırma etkinliği sırasında sınıf ortamına ilişkin görsel-1.....	138
Görsel 4.9.	Öğrencilerin Oyun şarkısına katılımları sırasında sınıf ortamına ilişkin görsel-2.....	138
Görsel 4.10.	Türkçe şarkılar dinletmek konulu rol oynama etkinliğine ilişkin görsel.....	139
Görsel 4.11.	Horon eşliğinde oynanan müzikli oyun sırasında sınıf ortamına ilişkin görsel.....	139
Görsel 4.12.	Müzik yoluyla sorgulama etkinliği sırasında sınıf ortamına ilişkin görsel.....	141
Görsel 4.13.	Şarkı sözü yazma etkinliği sırasında sınıf ortamına ilişkin görsel.....	142
Görsel 4.14.	Rap müzik ritmi dinlenirken sınıf ortamına ilişkin görsel.....	142
Görsel 4.15.	Ritme uygun şarkı sözü yazma sırasında sınıf ortamına ilişkin görsel.....	143

Görsel 4.16.	Ritme uygun şarkı sözü yazma sırasında sınıf ortamına ilişkin görsel.....	143
Görsel 4.17.	Birinci eylem planı sürecinde elde edilen öğrenci günlüklerinden örnek-1.....	148
Görsel 4.18.	Birinci eylem planı sürecinde elde edilen öğrenci günlüklerinden örnek-2.....	149
Görsel 4.19.	Birinci eylem planı sürecinde elde edilen öğrenci günlüklerinden örnek-3.....	150
Görsel 4.20.	İkinci eylem planında elde edilen öğrenci günlüğünden örnek-1.....	152
Görsel 4.21.	İkinci eylem planında elde edilen öğrenci günlüğünden örnek-2.....	153
Görsel 4.22.	İkinci eylem planında elde edilen öğrenci günlüğünden örnek-3.....	154
Görsel 4.23.	Öğrencilerin canlandırma etkinliğine ilişkin düşünceleri örnek-1.....	155
Görsel 4.24.	Öğrencilerin canlandırma etkinliğine ilişkin düşünceleri örnek-2.....	156
Görsel 4.25.	Öğrencilerin şarkı sözü yazma etkinliğine ilişkin düşünceleri örnek-1.....	157
Görsel 4.26.	Öğrencilerin şarkı sözü yazma etkinliğine ilişkin düşünceleri örnek-2.....	158

Görsel 4.27	Fidayda oyunu sırasında sınıf ortamına ilişkin görsel.....	164
Görsel 4.28.	Oyun şarkısı ile canlandırma etkinliği sırasında sınıf ortamına ilişkin görsel.....	165
Görsel 4.29.	Atatürk'ün kişisel özellikleri konusunda yazılan şarkı sözlerine ilişkin görsel.....	166
Görsel 4.30.	Koro halinde söyleme sırasında sınıf ortamına ilişkin görsel-1.....	169
Görsel 4.31.	Koro halinde söyleme sırasında sınıf ortamına ilişkin görsel-2.....	170
Görsel 4.32.	Ritimleme/beden vürmalu etkinliği sırasında sınıf ortamına ilişkin görsel.....	170
Görsel 4.33.	Heykel müzikli oyununda kullanılan temel hareketlere ilişkin görsel.....	178
Görsel 4.34.	Köyün Yolunda şarkısına katılıma ilişkin görsel.....	179
Görsel 4.35.	Marakasla eşliği gösteren sınıf ortamına ilişkin görsel.....	180
Görsel 4.36.	Oyun şarkısı ile canlandırma etkinliği sırasında sınıf ortamına ilişkin görsel.....	181
Görsel 4.37.	Oyun şarkısı ile canlandırma etkinliği sırasında sınıf ortamına ilişkin görsel.....	182
Görsel 4.38.	Öğrencilerin şarkının ritmini keşfettikleri esnada sınıf ortamına ilişkin görsel.....	182

Görsel 4.39.	Öğrencilerin şarkının ritmini keşfettikleri esnada sınıf ortamına ilişkin görsel.....	183
Görsel 4.40.	Öğrencilerin şarkının ritmini keşfettikleri esnada sınıf ortamına ilişkin görsel.....	183
Görsel 4.41.	Ritimle şarkı sözü yazma sırasında sınıf ortamına ilişkin görsel.....	184
Görsel 4.42.	Ritme uygun şarkı sözü yazma etkinliği sırasında sınıf ortamına ilişkin görsel.....	185
Görsel 4.43.	Grupların oluşturduğu sınıf kurallarına ilişkin görsel.....	198
Görsel 4.44.	Ritim eşlikli hareketleri gösterip yaptırma sırasında sınıf ortamına ilişkin görsel.....	199

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
ÇDDÖ	: Çocuklarda Duygu-Durum Öz-Değerlendirme Ölçeği



1. GİRİŞ

Tezin bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve genel kavramlarına ilişkin tanımlar hakkında bilgi verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Müzik, binlerce yıldır farklı kültür ve toplumlar tarafından çeşitli nedenlerle değer görmektedir. Bir tür insan davranışı olarak görülen müzik, kültürel bir bağlam içinde ortaya çıkmaktadır. Bireysel müzik davranışları kültürden kültüre önemli ölçüde farklılık göstermekte (Higgins, 2012), okullardaki müzik eğitimi çeşitli kültürlerdeki toplumsal eğilimleri takip etmektedir. Müzik eğitiminin gelişmesiyle, öğrencilerin öğrenmesinde müziğin çok işlevli amaçları ortaya çıkmıştır (Colwell ve Richardson, 2002). Müziğin öğrenme ve öğretme sürecindeki amaçları ve biçimleri, toplumun beklentileri ile değişmektedir. Örneğin, 18. yüzyılda Amerika Birleşik Devletleri'nde Şarkı Söyleme Okulu Hareketi ortaya çıktığında müzik eğitiminin amacı, kiliselerde ilahi söylemeyi geliştirecek şarkıcılar yetiştirmek olmuştur. Bu çerçevede Pestalozzi ve Froebel'in çocuk merkezli öğretim programına dayalı olarak çocukların mizacını ve duygusal gelişimini geliştirmeye doğru bir dönüşüm gerçekleştiği görülmektedir (Colwell ve Richardson, 2002).

Yirminci yüzyılın başlarında, ses kayıt araçları ve radyonun icat edilmesiyle birlikte, müzik eğitiminin odağı müzik dinlemeye doğru evrilmiştir (Mark ve Gary, 2007). Yirminci yüzyılın başlarına kadar müzik eğitiminin sadece müzik dinlemeyi değil; aynı zamanda ahlaki ders vermeyi de amaçladığı görülmektedir (Eliot, 1995; Mark ve Gary, 2007). Estetik felsefenin eğitimde itici bir güç haline gelmesi ile müzik eğitiminin amacının, müziğin kendisini anlamak olduğu görüşü benimsenmiş ve müzik, kendine özgü değeri olan sanatsal bir disiplin olarak görülmeye başlanmıştır (Eliot, 1995). Yirminci yüzyılın sonlarında müzik eğitimi anlayışında, çokkültürlü toplumların ihtiyaçlarını karşılamak için müziğin oynadığı psikososyal rol daha fazla vurgulanmıştır (Eliot, 1995).

Son otuz yılda yapılan araştırmalar, insanların farklı şekillerde öğrenebildiğini göstermiştir (Andrews, 2011; Governor, 2011; Weinstein et al., 2019). Bu araştırmalar, yapılandırmacı ve sosyal duygusal öğrenme yaklaşımları, çoklu zekâ kuramı ve beyin araştırmaları gibi çeşitli kuramları kullanarak sanatın ve müziğin genel öğrenme ve

öğretimde etkili bir araç olabileceğini önermişlerdir (Colwell ve Richardson, 2002). Günümüzde insanların nasıl öğrendiğine ilişkin yapılan araştırmaların çoğu, öğrenmeyi yapılandırmacı bir süreç olarak açıklamaktadır (Freeman, 2000; Gardner, 2000). Yapılandırmacı bakış açısına göre, insanların yaşamlarında öğrenme deneyimleri çok çeşitli bağlamlarda gerçekleşmektedir. İnsanlar önceden bildikleri bir bağlamdan yola çıkarak yeni deneyimi benimsemeye, onunla etkin olarak ilgilenmeye ve bu deneyimden anlam çıkarmaya başlamaktadırlar (Dewey, 2005). Bunun yanında, sosyal çevrenin öğrenme üzerinde merkezi rolünü kabul eden sosyal yapılandırmacı yaklaşım, insanların başkaları ile doğrudan etkileşimi yoluyla öğrendiğini öne sürmektedir. Bu bakış açısına göre, insanlar daha karmaşık anlayış ve beceriler geliştirdikçe başkalarının düşünceleri ile etkileşimde bulunmakta, böylece daha çok öğrenmektedirler. Kendi başına öğrendiklerinde ise etkileşim yoluyla daha önce geliştirdikleri bilgi ve becerilerden yararlanmaktadırlar. Dolayısıyla sosyal yapılandırmacı yaklaşım öğrenmenin başkalarıyla, başkalarının düşünceleriyle veya daha önce başkalarından öğrendikleriyle etkileşim içerdiği için öğrenmeyi sosyal bağlamlarda gerçekleşen bir süreç olarak açıklamaktadır (Vygotsky, 1978).

İlkokulda öğrenme durumları ve ortamları, çocukların öğrenme süreçlerinin farkında olarak öğrenme yollarını kolaylaştıracak ve destekleyecek şekilde tasarlanmaktadır. Öğrenme durumları tasarlanırken çocukların kendi yaşam deneyimlerine benzer nitelikler birleştirilmekte ve mümkün olduğunca gerçek yaşam durumuna getirilmektedir. Çocukların yaşamları ile bağlantılar kurmada müziğin önemli bir rolü bulunmaktadır (Zhou ve Brown, 2018). Müzik, insanın sosyal, duygusal, bedensel ve zihinsel yanlarını kapsadığı için, çocukların müzik yapma, dans etme ve yansıtma gibi etkinliklerinde üretkenlik, kendiliğindenlik ve birlikte çalışma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Jungmair, 2003).

Sanatın ve müziğin öğrenme deneyimlerine dahil edilmesi, öğrencilerin yaratıcılığını ve üretkenliğini geliştirmesi yanında diğer konu alanlarındaki genel öğrenme çıktılarını da geliştirebilmektedir (Gibson ve Ewing, 2011). Sanatsal süreçlere ve deneyimlere anlamlı katılım, öğrencilerin akademik ve duygusal öğrenmelerini geliştirme potansiyeline sahiptir (Farrington vd., 2019; Osher vd., 2016). Sanat açısından zengin bir öğrenme ortamı, eğitimcileri ve öğrencileri eleştirel düşünmeye, kendilerini yaratıcı bir şekilde ifade etmeye ve farklı görüşlere saygı duymaya daha yatkın oldukları dinamik bir öğrenme topluluğuna dönüştürmeye yardımcı olmaktadır (Aprill vd., 2001;

O’Keefe vd., 2016). Bu yönüyle sanatın ve müziğin eğitim ortamlarında ve özellikle ilkokuldaki temel derslerde kullanılması, öğrencilerin gelişim alanlarında oldukça önemlidir.

İlkokulun temel işlevlerinden birisi olan öğrencileri yaşama hazırlama amacı, daha yoğun bir şekilde Hayat Bilgisi dersi yoluyla gerçekleşmektedir (Sönmez, 2010). Hayat Bilgisi dersi, ilkokulun ilk üç sınıfında yer alan, öğrencileri yaşama hazırlayan, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri derslerine temel oluşturan, toplu öğretim anlayışı ile oluşturulmuş mihver derslerden biridir (Gültekin ve Özenç-İra, 2021; Sönmez, 2010). Hayat Bilgisi dersinde doğa, birey ve toplum ekseninde öğrencilere temel bilgi, beceri ve değerler kazandırmak hedeflenmektedir (MEB, 2018a). Bu dersin konuları disiplinler arası bir yaklaşımla sanat, doğa bilimleri, sosyal bilimler gibi farklı disiplinleri içermektedir. Hayat Bilgisi dersi çocukların kendi dünyasındaki deneyimlerle bütünlük kurmalarını sağlamaktadır; çünkü çocukların yaşamlarındaki bu öğrenme deneyimleri bütüncül ve bağlamsal bir özellik taşımaktadır (Abril ve Gault, 2016).

Hayat Bilgisi dersinin önemli bir boyutunu sanat formları ile kurulan bağlantılar oluşturmaktadır. Sanat formları kendine özgü bilgi, beceri ve anlayışlara sahip disiplinlerdir ve tümü anlam yaratmanın farklı yollarını temsil etmektedir (Naughton, Biesta ve Cole, 2018). Hayat Bilgisi dersinde sanatın ve müziğin birden çok işlevi olduğu söylenebilmektedir. Nitekim müziğin eğitimsel işlevini Uçan (2018, s. 489- 490) eğitim boyutu olma, eğitim içeriği olma, eğitim aracı/gereci olma, eğitim yolu-yöntemi olma, eğitim ortamı olma ve eğitim alanı olma boyutlarıyla açıklamaktadır. Belirtilen eğitimsel işlevlerinden yola çıkarak müziğin Hayat Bilgisi dersindeki işlevlerini; eğitsel amaçlara hizmet etmesi, kendine özgü bir bilgi alanı olarak var olması, kaydedilmiş veya basılı müziklerle eğitim aracı ve gereci olarak kullanılması ve müziksel deneyimlerle eğitim yol ve yöntemleri sunması şeklinde düşünebiliriz.

Sanatın ve müziğin eğitim ortamlarındaki etkililiğine rağmen dünyada sanat ve müzik, ilkokul programının az kullanılan bileşeni olmaya devam etmektedir (Naughton vd., 2018). Bunun temel nedeni, müziğin diğer disiplinlerde araçsal bir anlayışla ele alınması, müziğin disipline özgü değerinin ve bütünlüğünün görmezden gelinmesi olarak gösterilmektedir (Battersby ve Cave, 2014; Naughton vd., 2018). Müzikle bütünleştirme üzerine yapılan çalışmalar, sınıf öğretmenlerinin müziği değişen derecelerde, müziksel değer ve becerileri geliştirmeye kadar birçok amaç için kullandıklarını belirtmelerine rağmen müziğe araçsal ve sistematik olmayan bir anlayışla yer verdiklerini

göstermektedir (Abril ve Gault, 2005). Bu kapsamda Abril ve Gault'un (2005) çalışması, müziğin diğer konu alanlarına göre ikincil bir rol oynadığını ortaya çıkarmıştır. Bazı sınıf öğretmenlerinin müziği ciddiye almadıklarını; çünkü müziği önemli bir konu alanı olarak görmediklerini ve müzik uzmanını bir profesyonel olarak algılamadıklarını göstermiştir. Müzik diğer konuların öğretimine yardımcı olarak görülmüş ve müziğin disipline özgü değeri göz ardı edilmiştir; bu nedenle müzik sınıfta değersizleştirici bir tutumla algılanmıştır. Sınıf öğretmeni adayları ile yapılan benzer bir çalışmada Hash (2010), öğretmen adaylarının müziği diğer derslere göre daha az önemli gördüklerini ve müzik eğitiminin müzikle ilgili olmayan çıktıları müziksel çıktılardan daha önemli gördüklerini ortaya çıkarmıştır. Sınıf öğretmeni adayları ile yaptığı bir çalışmada Özgül (2017), sınıf öğretmeni adaylarının öğrencilerde özgüven geliştirme gibi ekstra müziksel çıktıları, müziksel bilgi ve performans gibi müziksel çıktılara göre çok daha önemli bulduklarını göstermiştir. Bu çalışmalar müziği konu alanlarına dahil etmek için sınırlı düzeyde bilginin olduğunu düşündürmektedir. Nitekim müzikle bütünleştirme üzerine yapılan çalışmalar, öğrenme ve öğretim sürecinde müzikten yalnızca anımsatıcı bir araç olarak yararlanıldığını göstermektedir (Skeen, 2015; Özenç-Ira ve Gültekin, 2023; Tuazon, 2015).

Müziği diğer disiplinlerin öğrenme ve öğretme sürecine bütünleştirmek için çeşitli müzikle bütünleştirme yaklaşımları ve stilleri bulunmaktadır (Bresler, 1995; Burton, 2001; Snyder, 1996; Wiggins, 2001). Müziği konu alanlarına bütünleştirmede yararlanılan müzikle bütünleştirme stilleri, hedeflenen pedagojik hedefler ve öğrenme çıktıları bağlamında çeşitlilik göstermektedir (Bresler, 1995). Örneğin Bresler'in (1995) sınıflandırmasına göre, müzikle bütünleştirme stillerinden biri olan düşük katılımlı bütünleştirme stiline amacı müziğin diğer derslerin içeriğini desteklemektir, bu nedenle müzik eğitimi veya müziksel becerilerin gelişimi ön planda değildir. Bununla birlikte, müziğin disiplinlere etkin bir katılımla ve duyuşsal, bilişsel, estetik kazanımları dahilinde bütünleştirmek anlamlı ve kalıcı öğrenme fırsatları sağlayabilmektedir (Munroe, 2015). Müzikle bütünleştirmede konu alanları arasında yapılan kurguların anlamlı olması, bunun yanında öğretimin çeşitli müziksel deneyimlerden yararlanması önerilmektedir (Vreden, 2016). Alanyazında yer alan bu vurguya rağmen, yapılan araştırmalarda müziğe ders planlarında sistematik bir anlayışla yer verilmediği ve müziğin disipline özgü bütünlüğüne dikkat edilmediği belirlenmiştir (Özenç-Ira ve Gültekin, 2023).

Türkiye’de okul öncesi, ilkokul ve ortaokul öğretim programlarında konu alanı içerisinde ve konu alanları arasında ve disiplinler arası bağlantılar yoluyla sanat ile bütünleştirme yaklaşımı vurgulanmaktadır (MEB, 2018b). Öğretim programlarında yer alan bu vurguya rağmen müzik yoluyla öğrenmeye odaklanan, ancak müzik eğitimi alanının içeriğini ve hedeflerini göz ardı eden çalışmalar, müzikle bütünleştirme kavramına ilişkin sınırlı bir bakış açısı sunabilmektedir. Bu durum müziği sınıfa taşıması beklenen eğitimcilerin bakış açılarını sınırlayabilir ve öğrencilerin potansiyel gelişim fırsatlarından mahrum kalmalarına neden olabilir. Müzikle bütünleştirme üzerine yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, ilkokulda Hayat Bilgisi dersiyle bütünleştirilen müziğin öğrenme ve öğretim sürecine yansımalarına ilişkin sınırlı bir anlayış bulunduğu anlaşılmıştır. Hatta müzikle bütünleştirme stillerinden yararlanarak müziği ve müzik öğretimini Hayat Bilgisi dersine bütünleştiren neredeyse hiç araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla ilkokulda Hayat Bilgisi dersine müziğin öğretim yöntemi olarak bütünleştirilmesiyle kurulan disiplinler arası bağlantıların ve bu yolla yapılan öğretimin öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve sanatsal gelişimleri üzerindeki etkilerinin araştırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersi öğretimiyle bütünleştirilen müzik öğretiminin, dersin öğretim aşamaları doğrultusunda nasıl uygulanabileceğini belirlemek bunun yanı sıra yürütülen öğrenme ve öğretim sürecinin öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve sanatsal çıktıları üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu temel amaca bağlı olarak araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersi öğretimiyle müzik eğitimi nasıl bütünleştirilebilir?
2. İlkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersi öğretimiyle müzik eğitiminin bütünleştirildiği öğretim planlarının dersin öğretim aşamalarına (giriş, geliştirme ve değerlendirme) uygulanması yönüyle işlevi nasıl olmaktadır?
3. İlkokul üçüncü sınıfta müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi öğrenme ve öğretim sürecinde öğrencilerin;
 - Hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarının gelişimi nasıldır?
 - Duygu-durum öz değerlendirmelerinin gelişimi nasıldır?
 - Derse katılımlarının gelişimi nasıldır?

- Kavramsal öğrenmelerinin gelişimi nasıldır?
 - Müziksel öğrenmelerinin gelişimi nasıldır?
4. Müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi öğrenme ve öğretim sürecine ilişkin;
- Sınıf öğretmenin görüşleri nelerdir?
 - Öğrencilerin görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

2000’li yılların başından itibaren çeşitli eğitim kademelerinde ve örgün eğitim bağlamında müziğin öğrenme ve öğretme sürecine etkilerini inceleyen birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar, müziğin özellikle küçük yaş grubundaki çocukların öğrenmelerinde ve derse katılımlarında olumlu etkileri olduğunu ortaya çıkarmıştır. Müzik öğretimi ve müzikle bütünleştirme yaklaşımları üzerine yapılan araştırmalar, müziksel etkinliklerin öğrenme ve öğretim sürecini çeşitli yönlerden desteklediğini ve anlamlı öğrenme deneyimlerine imkân tanıdığını göstermiştir. Müzik ve hareket etkinliklerinin öğretim programına sistematik bir anlayışla entegre edilmesi, akademik öğrenme süresini kısaltmış, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin geliştirilmesi için çeşitli yollar önermiştir (Sandberg vd., 2013).

Small (1998), "müzik" terimini, "musicking" olarak adlandırdığı eylemsel bir sürece dönüştürerek yeniden tanımlamıştır. Small, müzik yapma sürecinin “uzman icracıdan eğitimsiz katılımcıya kadar insanların tüm müziksel etkinliklerini kapsadığını” ifade etmiştir (Campbell, 2010, s. 5). Bu tanıma göre müzik yalnızca bir materyal olarak anlaşılmamalıdır; aynı zamanda müzik, icra etme (çalgı çalma, şarkı söyleme, performans), deneyimleme ve keşfetme (doğaçlama), müziksel etkinliklere (dans, oyunlar) katılma, müziksel düşünme ve yaratma (besteleme) gibi deneyimlerin tümünü kapsamaktadır. Öğrencilere sunulan müziksel deneyimler onların beyinlerini, bedenlerini ve duygularını etkilemekte, dolayısıyla düşüncelerini kalıcı olarak değiştirmektedir (Cornett, 2007; Shore ve Strasser, 2006; Trusty ve Oliva, 1994). Sınıfta müziğin kullanımı, öğrenme ve öğretme sürecini çok daha eğlenceli, ilginç ve odaklı duruma getirmektedir (Brewer, 1995; Cane, 2009; Campbell ve Scott-Kassner, 2010; Crowther, 2012; Džanić ve Pejić, 2016; White, 2007). İyi seçilmiş müzik etkinlikleri, sınıfta istendik yönde ruh hali oluşturma yanı sıra öğrenmenin pekiştirilmesine yardımcı olabilmektedir (Stearn, 2011). Bunun yanında müziksel etkinlikler öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı getirmektedir (İra vd., 2019).

Müzik diğer konu alanlarına çeşitli amaçlar kapsamında bütünleştirilmektedir. Örneğin, öğrencilerin farklı öğrenme türlerine hitap etmesi (Crowther, 2012), derse ısınmayı ve konuya geçişi kolaylaştırması (Cane, 2009; Campbell ve Scott-Kassner, 2010; Crowther, 2012; Džanić ve Pejić, 2016), konuya dikkat çekmesi ve ilgiyi artırması (Džanić ve Pejić, 2016), etkinlikler arasında geçişi kolaylaştırması (Shore ve Strasser, 2006), öğrencilerin ön bilgilerini aktif etmesi ve öğrencileri düşünmeye teşvik etmesi (Salmon, 2010), dinlenme zamanında sakinleştirmeyi ve zihinsel rahatlamayı sağlaması (Gronski, 2012; Hallam, 2010; Pellitteri, 2006; Shore ve Strasser, 2006; Singer, 2008) ve yaratıcılığı teşvik etmesi (Hallam, 2010; Singer, 2008) yönleriyle müzik çeşitli dersler kapsamında yer almaktadır. Tuazon (2015) müziği öğretim programına bütünleştirmeye yönelik yaptığı nitel bir çalışmada, müziğin öğrenme ve öğretme sürecindeki katkılarını öğretim programı özelinde yararlar ve öğretim programı dışında yararlar kapsamında ortaya çıkarmıştır. Müziğin öğretim programında sağladığı yararlar arasında sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenci katılımı yer almıştır. Rauscher ve Zupan'ın (2000) çalışması da müzik eğitiminin erken çocukluk öğretim programına entegre edilmesinin küçük çocukların mekânsal ve zamansal görevlerdeki performansını artırabileceğini göstermiştir.

Sınıf öğretmenleri ile yapılan araştırmalarda, müziği sınıfa dahil etmenin birincil nedeninin akademik hedefler bağlamında ortaya çıktığı görülmektedir (örneğin, Baker, 2011; Chee-Ho, 2008; Purnell vd., 2004; Shuck, 2005). Shuck (2005) tarafından yapılan bir çalışma, okulda müzikle bütünleştirme ile ilgilenen ilkokul öğretmenlerin müziği akademik faydaları için derslerine bütünleştirdiklerini ortaya çıkarmıştır. Chee-Ho (2008) tarafından yapılan etnografik bir çalışmada, Singapur'daki okul öncesi sınıflarındaki ana dil öğretmenleri, müzik ve müziksel unsurları günlük öğretimlerine dahil etmeleri açısından incelenmiştir. Öğretmenlerin müzik eğitimlerinin, öğretim programının amaçlarının ve sınıf yönetiminin derste uygulanan müziğin miktarını ve türünü belirlediği ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler, müzikle bütünleştirmenin öğrencilerin akademik başarısına katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Purnell ve diğerleri (2004) tarafından yapılan benzer bir çalışma, Güneybatı Pensilvanya'daki sınıf öğretmenlerinin müzikle bütünleştirmeye ilişkin algılarını ve uygulamalarını incelemiştir. Çalışma, öğretmenlerin sınıf etkinliklerine müziği dahil etmeyi büyük ölçüde desteklediğini ortaya çıkarmıştır. Çoğu öğretmen, müzikle bütünleştirmenin öğrencilerin genel akademik başarısını

artırmanın yanı sıra öğrencilerin çoklu öğrenme stillerini karşılayabileceğini ifade etmiştir.

Yapılan araştırmalar, müziği disiplinlere entegre etmenin en önemli yararlarından birinin de öğrenci katılımı olduğunu göstermektedir (örneğin, Brouillette, 2009; Cane, 2009; Campbell ve Scott-Kassner, 2010; Baker, 2011; Dyer, 2011). Katılım, öğrencilerin öğrenme hedefleri ile bağlantılı etkinliklere ayırdığı süre ve çabayı, öğretmenlerin öğrencileri etkinliklere katılmaya teşvik etmek için yapıp ettiklerini ifade etmektedir (Kuh, 2009). Derse katılım, öğrencilerin öğrenimlerine ilgili görünmeleri, diğer bir deyişle dikkat kesilmeleri ile başlamakta ve öğrenmeyi derinleştirmeye doğru ilerlemektedir. Öğrenci katılımı entelektüel, duygusal, davranışsal ve fiziksel boyutlardan oluşmaktadır (Fredricks vd., 2004). Örneğin, sınıfta sıcak bir atmosferin oluşturulması için müzikten yararlanılmaktadır; bu da öğrencilerin derse katılımını etkilemektedir (White, 2007). Sınıfta öğrencilerin motivasyonunu ve enerjilerini arttırmak için hareketli şarkılar, sakin bir ortam oluşturmak için de sözsüz (enstrümantal) müzik kullanılabilir. Araştırmalar daha rahat ve odaklanmış öğrencilerin öğrenme görevlerine odaklı bir şekilde devam ettiklerini göstermiştir (White, 2007). Müzik ve hareket etkinliklerinin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin dikkat ve katılımları üzerindeki etkilerini araştıran bir çalışmada Sandberg ve diğerleri (2013), müzik ve hareketi derslere bütünleştirmenin odak noktasının öğrenci katılımını sağlamak olduğunu ortaya çıkarmıştır. Müziği genel öğretime bütünleştirmeyi ele alan bir başka çalışmada Aguirre ve diğerleri (2016), şarkıların sınıfta olumlu bir ortam yarattığını ve öğrencileri sınıf etkinliklerine daha fazla katılmaya teşvik ettiğini göstermiştir.

Yapılan araştırmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, müziğin genel konu alanlarında öğrenme ve öğretme süreci ile öğrencilerin gelişim alanlarını çeşitli yönlerden desteklediği ortaya çıkmaktadır. Ancak ilkökul Hayat Bilgisi dersiyle müzik eğitiminin bütünleştirilmesi ve bu bütünleştirme yoluyla yapılan öğretimin öğrenme süreçlerine yansımaları hakkında oldukça sınırlı bir anlayış bulunmaktadır. Bu bakımdan müziği Hayat Bilgisi dersine bütünleştirmenin yollarını inceleyen bu araştırmanın kuramsal ve uygulamaya dayalı yönleriyle önem gösterdiği ve özgün olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın temel odak noktası, müzikten bir öğretim aracı olarak yararlanılmasıdır. Bu nedenle araştırma, müzikle bütünleştirme yaklaşımları ile düşük katılımlı müzikle bütünleştirme stilini Hayat Bilgisi dersi öğretimine dahil ederek kuramsal açıdan özgün bir bakış açısı sunmaktadır. Bu çalışmada Bresler'in (1995) düşük düzeyli katılım stili

uygulanmasına rağmen Hayat Bilgisi dersi ile müzik eğitimi pedagojisi, hedefleri ve öğrenme alanları ile bağlantılar kurarak bütünleşik ders planları tasarlanmıştır. Bu kapsamda müzik eğitimi Hayat Bilgisi dersine anlamlı bağlantılar kuran bir konu alanı olarak ele alınmıştır. Hayat Bilgisi dersinde müziksel süreçlere katılım yoluyla müziğin disiplin bütünlüğünün korunmasına dikkat edilmiştir.

Alanyazında müzikle bütünleştirilen öğrenme ve öğretim sürecinde ilkökul öğrencilerinin duyuşsal gelişimlerine ilişkin sınırlı bilgi bulunmaktadır. Bu araştırma, müzikle bütünleştirilen öğrenme ve öğretim sürecini ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin duygusal gelişimleri bağlamında incelemesi ve böylece öğrencilerin duygu durum öz-değerlendirmeleriyle ilgili bilgiler sunması yönüyle önemlidir. Bununla birlikte bu araştırmanın müziğin çok yönlü eğitsel işlevlerini bir araya getirerek müziksel deneyimleri müziksel düşünme ve sorgulama, yaratma, icra etme yönleriyle çeşitlendirmesi; genel konu alanı öğretiminde öğretmenlerin yararlanabileceği çeşitli öneriler getirmesi yönüyle de özgün olduğu düşünülmektedir. Son olarak, bu araştırma Hayat Bilgisi dersinin öğrenme ve öğretme sürecinde gelişen müziksel öğrenme fırsatlarını inceleyerek alanyazına özgün bir bakış açısı sunduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu araştırmanın gelecekte müzikle bütünleştirme üzerine yapılacak olan araştırmalara, Hayat Bilgisi dersi öğretim programına ve müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi uygulamalarına kapsamlı veriler sunacağı öngörülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

- Bu araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılının Bahar Döneminde Ankara'nın Etimesgut ilçesinde yer alan bir devlet ilkokulunda verileri, 30 sınıf mevcudundan oluşan 3. sınıf öğrencileri ile sınıf öğretmeninin görüş ve deneyimleri ile sınırlıdır.
- Bu araştırma Hayat Bilgisi dersinde uygulanan müzikle bütünleştirme stillerinden biri olan düşük katılımlı bütünleştirme stili ile sınırlıdır.
- Hayat Bilgisi dersinde müziksel etkinlikler; şarkı söyleme, dinleme, müzik yoluyla sorgulama, müzik eşlikli oyun, ritme uygun şarkı sözü yazma, müziksel canlandırma, doğaçlama ve ritimleme/beden vurmali etkinlikleri ile sınırlıdır.
- Bu araştırmada öğrencilerin duygu durum öz değerlendirme ile ilişkin bilgiler, 8 Yaş Çocuklarda Duygu Durum Öz-Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Beden Perküsyonu: Dans hareketleri sırasında vücuda ritmik olarak vurarak uzuvlardan veya hareketlerden sesler üreten bir dans hareketi biçimi (Banoë, 2003).

Hayat Bilgisi: İlkokul 1-3. sınıf öğrencilerine doğa, birey ve toplum ekseninde temel bilgi, beceri ve değerler kazandırmayı hedefleyen temel bir ders (MEB, 2018a).

Müzik: Duygu, düşünce, tasarım ve izlenimleri, belli bir amaç ve yöntemle, belirli bir güzellik anlayışına göre birleştirilmiş seslerle işleyip anlatan estetik bir bütün (Uçan, 2018, s.10).

Müzik Entegrasyonu Stili: Genel konu alanlarının öğretimi ve okul etkinlikleriyle sanatın ve müziğin; amaçlar, içerik, pedagoji ve okuldaki roller bağlamında bütünleştirilmesinde izlenen tarz ve yöntem (Bresler, 1995).

Müzik Cümlesi: Müzik yapılarının genellikle dört ölçüden oluşan bölümleri (Sözer, 2021, s. 62).

Müziksel Unsurlar: Müziğin özünde olan ezgi, müzikte zaman ve müziksel doku unsurları (Tekin-Gürgen, 2015, s. 4).

Ostinato: Bir müzik yapıtında yinelenen melodi cümlesi veya ritmik kalıp (Sözer, 2021, s. 180).

Rap Müzik: 1970’li yılların ortalarında, New York’ta caz müziğinde başlayan bir ritim akımı (Sözer, 2021, s. 196).

Ritim: Bir ezgisel çizginin veya müziğin akışında ses süreleri ile vurgulanışlarından oluşan kavram (Tekin-Gürgen, 2015, s. 7).

Rondo: Fransızların aynı adlı lirik şiirinden türeyen ve kıt’a sonlarında ana motifi nakarat biçiminde yinelenmesinden oluşan müzik türü (Sözer, 2021, s. 204).

Sanat Entegrasyonu: Sanatı okul etkinliklerine ve öğretim programına bağlayan bir öğretim yaklaşımı (Rabkin ve Redmond, 2006).

2. ALANYAZIN

Bu bölümde araştırmanın temel aldığı kuramsal çerçeveye ve ilgili alanyazın taramasına yer verilmiştir. Bu araştırmanın kuramsal temellerini yapılandırmacı yaklaşım, sosyal ve duygusal öğrenme yaklaşımı, disiplinler arası öğretim bağlamında çoklu zekâ kuramı ve beyin araştırmaları, sanat entegrasyonu yaklaşımı ile müzik entegrasyonu yaklaşımı oluşturmaktadır. Belirtilen öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının yanı sıra müzik entegrasyonu üzerindeki alanyazın bu araştırmaya yön vermektedir.

2.1. Bir Deneyim Alanı Olarak Sanat: İlerlemeci ve Yapılandırmacı Eğitim Felsefesi

Eğitimde pragmatik bakış açısıyla John Dewey (2005), estetik deneyime ilişkin görüşlerini “Art As Experience” adlı eserinde sistematik bir biçimde ele almıştır. Estetik ve sanat ile ilgili düşüncesinin anahtar kavramı deneyimdir. Deneyim, özne ve nesne arasındaki etkileşim sonucunda belirli süreçlerle gerçekleşen, başlangıcı ve sonu olan gerçek yaşıntıyı ifade eden bir kavramdır (Dewey, 2005). Dewey, estetiğin tamamlanmış bir deneyim olduğunu belirtir. Diğer bir ifadeyle, estetik deneyim ve sanat, insanın beden ve zihin bütünlüğü içinde ulaştığı son noktadır. Shusterman'a (1997) göre Dewey için sanat, insan faaliyetlerinin düzenlenmesidir. Estetik, algı ve hazzı ifade ederken sanat, üretmek ve maddi yaratım anlamına gelir. Kısacası sanat, tüm etkinliklerin bir bileşimi olarak düşünülebilir (Dewey, 1972). Eğitimde pragmatist bakış açısıyla ilişkili olarak varlıkların hem görsel hem de insana yararlı olmasını sağlayan kavram sanat ya da estetiktir. Bu bakımdan Dewey, eğitimin en önemli hedeflerinden birini insan deneyiminin en üst noktası olan estetik ve sanat eğitimi olarak açıklar. Bu bakımdan müziği konu alanlarına bütünleştirme yaklaşımının felsefi temelleri, pragmatizm, ilerlemeci eğitim felsefesine ve yapılandırmacı eğitim felsefesine dayanmaktadır (Dewey, 1990; Ellis ve Fouts, 2001).

Yapılandırmacılık ise “bilginin aktif yapılandırma süreci yoluyla ortaya çıktığını savunan felsefi ve bilimsel bir anlayıştır” (Mascolo ve Fischer, 2005, s. 49). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin deneyimleri ve etkileşimleri aracılığıyla kendi bilgi anlayışını oluşturmadaki aktif rolünü vurgulamaktadır (Dewey, 1966). Yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrenciler dünya hakkında anlayışlarını ve bilgilerini deneyimleyerek ve bu deneyimleri yansıtarak inşa ederler (Bereiter, 1994). Diğer bir ifadeyle öğrenciler, kendileri için anlamlı olan deneyimlerden edindiği bilgileri

yapılandırarak öğrenirler (Dewey, 1996). Öğrenmenin deneyimler yoluyla nasıl gerçekleştiğini ele alan Hickman ve diğerleri (2009, s. 8-9), Dewey'in insan öğrenmesinin analizi (analysis of human learning) kavramını şu şekilde açıklarlar: Bir kişinin veya çocuğun öğrenmesi, konuyu, durumu veya eseri keşfedip ilgilenmesi ile gerçekleşir; çünkü öğrenme dışsal olarak değil, içsel olarak ortaya çıkar. İnsanların kendine özgü özellikleri olduğu ve keşfetme süreci bireyin deneyimine özgü bir şekilde gerçekleştiği için öğrenme öğrenene bağlıdır. Öğrenmenin en iyi örneklerden biri bisiklete binmeyi öğrenmektir; çünkü çocuğun merakının, sportiflik gibi farklı önkoşulları vardır. Dewey'in (1966) öğrenme süreçlerinin döngüler halinde (duygusal tepki, problem tanımlama-entelektüel tepki-, hipotez oluşturma, test/deney yapma ve uygulama) hareket ettiği görüşüne uygun olarak "bisiklet sürmeyi öğrenme"nin tekrarlayan bir süreç olduğu söylenebilir. Bu süreçte duygusal tepki, merakın daha fazla araştırmaya yol açtığı anlamına gelir. Keşif sürecinde çocuk, bir sorunla karşılaşır ve bu sorunu çözmek ister. Öğrenme ve öğretme ortamında bu yaklaşım, öğrencilerin yeni bilgi ve anlayışlarını önceden edinmiş oldukları bilgileri ve deneyimleri temel alarak, merak yoluyla sorgulayarak inşa ettikleri anlamına gelir (Dewey, 1966). Öğrenmenin belirtilen doğasından yararlanarak yapılandırmacı öğrenme ortamlarının yedi pedagojik hedefi olduğu belirtilmektedir (Olusegun, 2015, s. 67):

- Bilgi oluşturma süreci ile deneyim sağlama (nasıl öğreneceğini belirleme)
- Çoklu bakış açılarına ilişkin deneyim ve takdir geliştirme (alternatif çözümleri değerlendirme)
- Öğrenmeyi gerçekçi bağlamlara yerleştirme (gerçek görevler)
- Öğrenme sürecinde aidiyeti geliştirme ve düşünceleri belirtmeyi teşvik etme (öğrenci merkezli öğrenme)
- Öğrenmeyi sosyal deneyime dâhil etme (iş birliği)
- Çoklu temsil türlerinin (video, sesli metin vb.) kullanımını teşvik etme
- Bilgi oluşturma sürecine farkındalığı teşvik etme (yansıma, metabilişsel)

Piaget (1967) çocuklarda gelişimin, öğrenme için özümleme ve uyma mekanizmalarının yeniden yapılandırılması yoluyla ilerlediğini öne sürmektedir. Özümleme ve uyma süreçlerinde, çocukların çevreleri ile olan etkileşimleri sonucunda edindikleri deneyimler rol oynamaktadır (Piaget, 1972). Çocuklar bilgiyi; soru sorma, keşfetme ve çevrelerindeki dünyayla etkileşimi teşvik eden etkinlikler aracılığıyla cevaplar bulma yoluyla deneyimler. Müziksel etkinlikler keşfetme ve deneyimleme fırsatları sunarak çocukların bilgiyi yapılandırma ve içselleştirme sürecini destekler.

Bilgiyi yapılandırma sürecinde müzik, ilkokulda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimleri ile ilgili yeni zihinsel şemalara uyma sürecine yardımcı olabilmektedir. Müzik aracılığıyla sunulan disiplinler arası öğrenme fırsatları yoluyla öğrenciler yeni bilgileri önceden öğrendikleri bilgilerle birleştirmektedir (Eisner ve Day, 2004). Uygulamalı ve deneyimsel öğrenme fırsatları içeren müziği yaratma, keşfetme ve deneyimleme süreçleri, soyut fikirler ve kavramlar arasında bağlantılar kurmaya yol açmaktadır (Barrett, 2001). Kişi bir eserle etkileşime girdiğinde ilk gerçekleşen şey duygusal tepkidir. Öğrenme, duygulanım veya duygusal tetikleyici olmadan gerçekleşmez. Dolayısıyla eğitim mekanik değil duygusal olgularla ilgilidir (Hickman vd., 2009). Bu nedenle, bir müzik eseri ile kurulan çok yönlü bağlantılar, öğrenmeyi diğer bağlamlara veya durumlara aktararak bilgiyi özümsemeye ve konu hakkında tutarlı ve derin bir anlayış geliştirmeye katkı sağlamaktadır (Munroe, 2015).

Sosyal yapılandırmacı yaklaşım, çocukların bilişsel gelişimini ve öğrenmelerini şekillendirmede sosyal etkileşimlerin, kültürel etkilerin ve dilin önemli rol oynadığını vurgular. Bu yaklaşım, müziği diğer disiplinlerle bütünleştirme stratejilerine de rehberlik eder ve öğrenmenin sosyal etkileşimler aracılığıyla gerçekleştiğini kabul eder (Vygotsky, 1997). İş birliğine dayalı problem çözme yoluyla yapılan öğrenme süreci, katılım ve özgün eylemler ile desteklenir (Vygotsky, 1978). Vygotsky (1978) ortak katılımları ve kültürel etkileşimi öznelerarasılık kavramı ile açıklar. Öznelerarasılık'ı, bir etkinliğe katılanlar arasında karşılıklı ve paylaşılan bir anlayış olarak ele alır. Öznelerarasılık bağlamında sosyal ve kültürel gelişim, çocukların bilişsel süreçlerinde; uygun iletişim mekanizmalarının gelişimi, öz düzenleme, kültürel kavramların oluşumu ve yeni bilginin özümsemesi aşamalarını içerir. Çocuğun sosyal ve kültürel gelişimindeki her işlev iki kez ortaya çıkar: “Önce sosyal düzeyde, sonra bireysel düzeyde; önce insanlar arasında (interpsikolojik), sonra da çocuğun içinde (intrapsikolojik).” (Vygotsky, 1978, s. 57). Öznelerarasılık, karşılıklı iletişim ve etkileşim yoluyla anlam oluşturma sürecini ifade ettiğinden “öğrenenlerin sosyal, duygusal, bilişsel ve kültürel dünyaları üzerinde bir uzlaşma yaratır” (Stone vd., 2012, s. 65). Sınıfta çocuklar, etkileşimleri ve gerçekleştirdikleri iletişimsel mekanizmalar aracılığıyla bilginin rutin prosedürel uygulamalarını şekillendirerek öğrenme topluluğunun üyeleri haline gelirler (Vandermaas-Peeler vd., 2019).

Sosyal yapılandırmacılığın öğrenme ve öğretim sürecinde ele aldığı diğer kavram “iskele” kavramıdır. Bu kavram öğretmenlerin öğrencilerin çalışmalarında destek

olmalarının ve onlara zorlandıkları anda dönüt sağlamalarının önemini belirtmektedir. Bir öğrencinin bağımsız olarak yapabilecekleri ile yetişkinlerin veya yetkin akranlarının rehberliği ve desteği ile başarabilecekleri arasındaki fark, yakınsal (yakınsak) gelişim alanı kavramı ile açıklanmaktadır (Vygotsky, 1978). Yakınsal gelişim alanı kavramı, bilişsel gelişimi ve öğrenmeyi desteklemede sosyal etkileşimlerin ve iş birlikli öğrenme deneyimlerinin önemini altını çizmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme deneyimlerini çerçevelemelerine yardımcı olma yollarını ifade eden iskele kavramı, öğretmen ile çocuk ve akranlar arasındaki iş birliğine odaklanan etkinliklere rehberlik etmektedir. Bu yaklaşım, müziksel etkinlikler sırasında öğrencilere öğretmen tarafından sağlanan desteğin önemini vurgulayarak iş birlikli ve katılıma dayalı bir öğrenme ortamının oluşturulmasını önerir. Nitekim iş birliği, model olma, çocuğa sunulan rehberlik ve dil becerilerinin gelişimi, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesinde etkilidir (Yurdakul, 2011). Müziğin disiplinler arası kullanımı, sosyal etkileşimi ve kültürel farkındalığı geliştirmektedir (Gronski, 2012; Shore ve Strasser, 2006); çünkü öğrenciler müziği duyduklarında kollektif olarak duygulanır ve müziği birlikte icra ettiklerinde veya prova ettiklerinde birbirlerinin tepkilerini paylaşırlar (Lagerspetz, 2016). Müziksel sorgulama ve düşünme, müziksel eylemde bulunma yoluyla öğrenciler öğrendiklerini bağlamlar arası transfer eder ve uygularlar (Mangram ve Weber, 2012).

Müziği diğer disiplinlerle bütünleştirirken yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi, öğrencilerin otantik öğrenme deneyimleri kazanmalarına ve akranları ile iş birlikli çalışmalarına yardımcı olabilmektedir. Ayrıca müzik yoluyla çoklu temsil türleri öğrenme sürecine dâhil edilebilmektedir. Müziksel deneyimlerinin öğrencilerin kendi yaşantılarıyla iç içe olması ve öğrencilerin yaratıcı eylemleriyle sorgulamalarına fırsat tanınması, öğrencilerin kavram ve ilkelere ilişkin anlayışlarını ve bilgilerini geliştirebilmektedir. Şarkı söyleme, hareket etme ve sesle oynama yönündeki doğal eğilimlerini teşvik eden bir ortamda öğrenciler yaparak ve yaşayarak öğrenirler; çünkü Standley ve Madsen'in (1990) gözlemlediği gibi çocukların müziği icra etmeyi ve anlamayı öğrenme becerileri doğuştandır. Yapılandırmacı bakış açısıyla, müziğin bir öğrenme dili olması (Salmon, 2010), her kültürde kalıcı bir varlığa sahip olması (Corvalan, 2013) ve öğrencilerin günlük yaşamlarında özel bir öneme sahip olması, müziğin disiplinler arası bir yaklaşımla konu alanlarına bütünleştirilmesi fikrini desteklemektedir.

2.2. Müzik ve Sosyal-Duygusal Öğrenme Yaklaşımı

Sosyal-duygusal öğrenme yaklaşımı ile müzik arasında çok yönlü bağlantılar bulunmaktadır (Hallam, 2010). Müzik kişilerde duyguları uyandırır, empatiyi teşvik eder, sosyal etkileşimleri ve topluluk duygusunu geliştirir (Küpana, 2015, Farrington vd., 2019). Small (1998) müziğin kişinin bütünlüğü ile sosyal dünyayla olan bağlantılarını şu şekilde açıklamaktadır:

“...Müzik, bilinçli olarak sahip olduğumuza inandığımız değerlere ters düşenler hariç, en derin değerlerimizden bazılarını dile getirebilir ve bize ifşa edebilir. Tüm insanlar kendi içlerinde bir dizi çelişki ve paradoks taşır ve bu konuda kendimizi çok fazla endişelendirmemize gerek yoktur. [...] Müzikte, ideal ilişkilere dair gerçek kavramlarımızın ifade edilebileceği, bu çelişkilerin uzlaştırılabileceği ve kişinin bütünlüğünün ortaya çıkarılabileceği, keşfedilebileceği ve kutlanabileceği bir araca sahibiz.” (Small, 1998, s. 18)

Christopher Small (1998) “Musicking: The Meanings of Performing and Listening” kitabının ön sözünde müziğin tamamen ilişkilerle ilgili olduğunu ileri sürmektedir. Genellikle dünyayla olan sosyal bağlantılarımızı göremeyiz. Müzik yapmak dış dünyayla ilişkimizi görünür kılar. Bizi bir kültürdeki diğer insanlara ve ortak değerlere bağlar. Small (1998), güzelliğin dünyanın nasıl olması gerektiğini hayal ettiğimizde ve onun gerçekleştiğini gördüğümüzde ortaya çıktığını savunmakta, müzik yaptığımızda bunun var olabileceğini vurgulamaktadır. Bu bakımdan dünyayla olan ilişkilerimizde öğrenmelerin merkezinde “keşfetmek, onaylamak ve kutlamak” temel bir role sahiptir (Small, 1998, s. 141). Bir performans sergilediğimizde, performans süresince sesler ve katılımcılar arasında, ideal ilişkileri hayal ettiğimiz gibi modelleyen ve onları deneyimleyerek öğrenmemizi sağlayan ilişkileri var ederiz. Keşfederken seslerden ve birbirimizden ilişkilerin doğasını öğreniriz, onaylarken birbirimize ilişkiler hakkında öğretiriz ve kutlarken öğrenme ve öğretmeyi bir sosyal dayanışma eyleminde bir araya getiririz. Dolayısıyla sosyal-duygusal öğrenmelerin bir müziksel eylem boyunca kendiliğinden gerçekleştiğini düşünebiliriz.

Alanyazında sosyal duygusal öğrenmenin kapsadığı yeterlik alanlarına ilişkin çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme duygusal zekâ, sosyal zekâ ve sosyal-duygusal becerileri içermektedir (Arslan ve Akın, 2013). Sosyal-duygusal beceriler öğrenme, gündelik sorunları çözme (Elias vd., 1997), olumlu ve ödüllendirici ilişkiler kurma, kişisel yaşamın sosyal ve duygusal yönlerini anlama, yönetme ve ifade etme yeteneklerini ifade etmektedir (Cohen, 2006). Goleman'ın (1995) duygusal zekâ teorisi,

sosyal ve duygusal öğrenmeye yönelik kişisel farkındalık, öz düzenleme, sosyal ilişkileri yönetme becerilerini ele almaktadır. Okullarda öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirmek amacıyla programlar geliştiren bir kuruluş olan Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İçin İş birliği [CASEL] (2018) içsel, kişilerarası ve bilişsel becerileri destekleyen yeterlikleri beş temel yeterlik çerçevesinde belirtmektedir: *Öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme*. Sosyal ve duygusal öğrenme yaklaşımında öz farkındalık, “duyguları tanımlama ve tanıma, doğru bir şekilde öz algılama, güçlü yönlerini, ihtiyaçlarını ve değerlerini tanıma, öz yeterliliği ve maneviyatı tanıma” olarak ifade edilmektedir (Zins vd., 2004, s. 7). Elias ve diğerleri (1997, s. 30) öz farkındalığı “kişinin duygularını tanıması ve adlandırması, aynı zamanda hissettiklerinin nedenlerini ve koşullarını anlaması” olarak tanımlamaktadır. CASEL’e (2018) göre öz farkındalık “kişinin kendi duygularını, düşüncelerini ve değerlerini ve bunların davranışları nasıl etkilediğini doğru bir şekilde tanıma yeteneğidir.” Goleman (1995) öz farkındalığı, öz düşünümSELLİK, kişinin kendi deneyimine yönelik içe bakış olarak tanımlamaktadır. Bunu duygusal farkındalık, doğru öz değerlendirme ve kendine güven becerileri ile açıklamaktadır.

Yukarıda belirtilen tanımlar birleştirildiğinde öz farkındalığın, sağlam temellere dayanan bir güven duygusu, iyimserlik ve gelişme zihniyetiyle kişinin güçlü yönlerini ve sınırlarını doğru bir şekilde değerlendirme becerisi olduğu söylenebilir. Dolayısıyla sosyal ve duygusal öğrenmenin temel unsurlarından birini oluşturan öz farkındalık becerisi duyguları tanıma, kendini doğru bir şekilde algılama, güçlü ve sınırlı yönlerini tanıma, kendine güven ve öz yeterlik alanları ile ilişkilidir. Buna göre, öz farkındalığını geliştirmek için öznenin kendini gözlemlemesi, duygularını tanıması, düşünce, duygu ve tepkiler arasındaki ilişkiyi bilmesi gerekmektedir. Bu becerilerin sosyal ortamdaki olumlu iletişim ve etkileşimin gerçekleşmesinde etkileri bulunmaktadır. Duyguları, davranışları, motivasyonları ve etkileşimleri iyi anlayan kişiler daha başarılı sosyal iletişim kurmaktadır (Duff ve Flattery, 2014).

Sosyal ve duygusal yeterlikler, öğrencilerin öz farkındalıkları ve öğrenmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Duygusal yönden öz farkındalıklarını geliştiren öğrenciler, duygularını anlayabilir, tanımlayabilir ve duygularının nasıl gerçekleştiğini fark edebilirler. Sosyal ve duygusal öğrenmeleri yoluyla öğrenciler davranışlarını düzenleyebilir, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olarak doğru öz değerlendirmede bulunabilir, deneyimleri üzerinde sorgulamalar yaparak düşünce ve değerlerini özgüvenli

bir şekilde dile getirebilirler (Goleman, 1995). Bireyin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması, davranışlarını doğru yönlendirmesine yol açmaktadır (Jordan ve Ashkanasy, 2006). Bu kapsamda öğrenciler, kendilerini geliştirmek için neye ihtiyaç duyduklarını anlayabilirler. Sosyal ve duygusal becerilerin gelişimi öz değer ve birliktelik duygusunu geliştirmektedir (Shore ve Strasser, 2006). Öz değer bilinci olan öğrenciler kendilerine güven duyduklarından öğrenmelerine ilişkin daha çok kararlı veya inançlı olabilirler.

Eğitim ortamında sosyal ve duygusal beceriler akademik alandaki becerilere kıyasla daha zor öğrenilmektedir (Spezzano, 2018). Bu beceri alanları arasında öğrencilerde özellikle duygusal farkındalığın geliştirilmesi zaman alıcıdır (Tezcan, 2016). Okul içinde ve dışında gerçekleştirilen çeşitli etkinlikler aracılığıyla sosyal ve duygusal eğitim verilmektedir (CASEL, 2013). Sosyal ve duygusal öğrenme yaklaşımının disiplinler arası bir yaklaşımla ve tüm okul etkinlikleri boyunca bütünleştirilmesi önerilmektedir (Osher vd., 2016). Sosyal duygusal öğrenmeyi geliştirmek için araştırmaya dayalı öğrenme, öz yansıtma ve farklı öğrenme stilleri aracılığıyla öğrenci merkezli öğretim yaklaşımları kullanılmaktadır (Skelton vd., 2012). Alanyazında sanatsal disiplinlerin çocuk ve ergenlerin sosyal-duygusal gelişimleri üzerinde olumlu etkisi olduğu konusunda fikir birliği vardır (Farrington vd., 2019). Sosyal ve duygusal öğrenme yaklaşımı öğrenci merkezli, keşfetmeye, sorgulamaya ve deneyimlemeye dayalı pedagojik yaklaşımlar ve yöntemlerin uygulanmasını önermektedir (Farrington vd., 2019; Osher vd., 2016). Sosyal ve duygusal öğrenme üzerine yapılan araştırmalarda, sosyal ve duygusal becerileri öğretime bütünleştirmek amacıyla sanat ve oyun temelli öğretim yaklaşımlarından ve yöntemlerinden yararlanmaktadır: Örneğin; aktif öğrenme uygulamaları (Duran ve Saban, 2015; Kılıç ve Gültekin, 2015), etkinlik temelli görsel sanatlar (Savaş, 2019), drama ve oyun (Balcı-Sekin, 2019; Çetingöz ve Günhan, 2012; Kıvanç-Öztuğ ve Çiner, 2018; Mantaş, 2014), işbirlikçi öğrenme yöntemleri (Koç, 2015), hikâye anlatımı (Aksoy ve Baran, 2020; Pekdoğan, 2016) gibi. Söz konusu araştırmalar sanat ve oyun temelli öğretim uygulamalarının öğrencilerin duygusal ve sosyal becerilerinin gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığını göstermektedir.

Müzik (ve müzik eğitimi) sosyal duygusal öğrenmenin gelişmesi için önemini korumaktadır (Navarro, 2015). Nitekim 2000’li yıllardan günümüze kadar yapılan birçok çalışma, müziğin öğrencilerin psikososyal gelişimleri üzerinde güçlü etkileri olduğuna işaret etmektedir (Andrews, 2011; Barrett, 2001; Cornett, 2007; Hallam, 2010; Portowitz vd., 2009; Rickard vd., 2012; Salaman vd., 2002; Shore ve Strasser, 2006; Warner, 1999;

Spychiger, 2001). Müzik eğitimi, öğrencilerde aidiyet duygusu oluşturma ve kültürel katılımı sağlama işlevine sahiptir (Rubin vd., 2021; Salvador ve Culp, 2022). Müziksel deneyimler, öğrencilerin kültürel gelişimini desteklemekte ve ilişki alanları oluşturarak daha geniş bir topluluğa ait olmalarını sağlamaktadır (Crawford, 2020). Dahası, müziksel etkinlikler öğrencilerin duygu ve düşüncelerini uyandırarak öz farkındalığın gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Amir, 2004; Djikic, 2011; Saarikallio, 2011; Vuoskoski ve Eorola, 2011). Tüm bunlara ilaveten, sınıfta müzikten duygusal bir uyarıcı olarak yararlanılmakta veya müziksel etkinlikler öğrencilerin kendini ifade etme biçimi ve grup deneyimi olarak kullanılabilmektedir (Pellitteri, 2006). Örneğin, Jensen ve Cooley (1983) çalışmalarında öğrencilerin öz farkındalığı ve benlik imajını geliştirmek için müzik grubu deneyimini içeren bir ders planı uygulamışlardır. Çocuklar müzik dinlerken değişen ses yüksekliği ve yumuşaklık derecesine, değişen ritimlerine göre farklı renkler kullanarak hissettikleri duyguları kâğıt üzerinde göstermişlerdir. Müziğin değişen bölümlerine göre duygularını kâğıdın farklı bölümlerine boyamışlar ve kullandıkları renklerin duygusal açıdan ne anlama geldiğini açıklamışlardır. Bu etkinliğin çocuklara duygularını tanıma ve ifade etme fırsatı sağladığı ifade edilmiştir. Derslerde müziğe önem verme, şarkılardaki karakterlerin duygularını belirleyip tanımlama ve onlarla empati kurma, müzik parçalarına ilişkin duygu durumlarını tanımlama etkinlikleri, öğrencilerde duygusal farkındalığı geliştirebilmektedir (Küpana, 2015; Saarikallio, 2010).

Müzik etkinlikleri çocuklarda duygusal zekâyı, empatiyi ve genel duygusal refahı artırabilmektedir; çünkü müzik, grup ve iş birliği duygusu geliştirmektedir (Brewer, 1995). Çocuklar müzik yoluyla kendilerinin ve başkalarının duyguları hakkında kapsamlı bir anlayış edinirler. Bu nedenle müziği ve müzik pedagojisini çocukların öğrenme deneyimlerine dahil etmek, onların duygusal farkındalıkları ve gelişimleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacaktır. Müziğin sosyal ve duygusal yönden gelişime katkıları nedeniyle konu alanları öğretimine bütünleştirilmesi önerilmektedir (Farrington vd., 2019; Osher vd., 2016; Rone, 2008; Scripp ve Gilbert, 2016).

2.2.1. Duygu durum farkındalığı

Duygu, bir olayın bireysel değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Lazarus, 1991). Duygu durumu, öznenin bilgiyi işlemesine yardımcı olmakta ve karşılaştığı durumlarla başa çıkma biçimlerini etkilemektedir (Argus vd., 2004). Çocukların duygu durumları eğitim ortamında iş birliği ve katılımları üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir.

Nitekim korkmuş, kızgın veya üzgün olan çocuklar yeni beceriler öğrenmede veya başkalarıyla bağlantı kurmada daha çok güçlük yaşamaktadır (Kennedy, 2015). Duygusal gelişim, çocukların çeşitli duygusal tepkilere dönüştürdüğü süreci ifade etmektedir (Camras, 1992). Duyguları anlama, tanımlama ve değerlendirme becerileri, çocuklarda duygusal gelişimin çok önemli bir boyutunu oluşturmaktadır (Özen-Uyar vd., 2018).

Alanyazında sevinç, öfke, üzüntü, korku gibi temel veya birincil duygu kategorilerinin evrensel olduğu ve tüm insanlarda doğuştan var olduğu (Camras, 1992; Camras ve Shutter, 2010; Ekman ve Friesen, 1971) belirtilmektedir. Duygu kategorileri, insanların duygusal bir olay sırasında durumu nasıl deneyimlediklerini açıklayan değerlendirme özelliklerine (Kuppens ve Tong, 2010), fiziksel ve psikolojik özelliklere (Hoemann vd., 2019), zamana ve bağlama (Simoës-Perlant vd., 2018; Wilson-Mendenhall vd., 2015) göre değişmektedir. Beyinle ilgili görüntüleme kanıtları, psikolojik özellikler açısından duygu kategorilerinin değerlik ve uyarılmışlık bileşenlerine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir (Simoës-Perlant vd., 2018; Wilson-Mendenhall vd., 2015). Değerlik, öznenin bir durumu hoş ve hoş olmayan şekillerde deneyimleme biçimidir. Uyarılmışlık, etkinleştirme derecesine (sakin ve heyecanlı olma) karşılık gelmektedir. Duygusal deneyimler, fizyolojik ve motor sistem, öznel duygular ve bilişsel değerlendirme bileşenleri üzerinde gözle görülür uyumsal değişiklikleri içermektedir (Scherer, 2005). Duyguyla ilgili zihinsel durumlardaki uyumsal değişiklikleri içeren bilişsel değerlendirme bileşeni ise öznenin kendi duygusal durumunu değerlendirmesini ifade etmektedir.

Çocukların duygu durumlarını uygun şekilde değerlendirebilmek için duygularının temel özelliklerine ilişkin anlayışlarını belirlemek önemlidir. Çocukların duygu durumlarına ilişkin öz değerlendirmeleri, belirli bir durum karşısında hissettikleri duyguyu tanımlama ve duyguları ayırt etme becerilerini içermektedir (Simoës-Perlant vd., 2018). Küçük çocukların duygularını değerlendirme becerileri zamanla gelişmektedir; çünkü çocuklar duygusal kelimeleri ve duygusal kavramlardaki ince ayrımları kavramak için daha fazla zamana ihtiyaç duymaktadırlar (Lewis, 2011). Okula başlarken çocuklar, kelimelerle hem kendilerinin hem de başkalarının duygularını anlamak ve tanımlamak için özel dilsel yeterlikler geliştirirler (Saarni, 2000). Buna göre, duygusal kelime dağarcığı henüz oluşmamış küçük çocuklar, duygusal durumları sözel olarak ifade edemezler. Nitekim Simoës-Perlant ve Lemerrier (2018) tarafından yürütülen çalışma, 8 yaşındaki çocukların duyguların değerliğine ilişkin kelime

dağarcığına sahip olmaları durumunda, aynı değerlik ve farklı yoğunluktaki duygular arasında ayırım yapmalarına olanak tanıyan kelime dağarcığını kazandıklarını göstermektedir. Simoës-Perlant ve diğerleri (2018) tarafından yürütülen başka bir çalışmada, 7 yaş civarındaki çocukların duyguların değerliğini (hoş veya hoş olmayan etiketler atfederek) daha belirgin bir şekilde tanımlayabildiklerini ve 8 yaşından itibaren duyguların uyarılmışlık veya etkinleştirme derecesini belirleyebildiklerini ortaya koymaktadır. Çocuklarda temel duygu-durumları korku, üzüntü, sevinç ve öfke olmak üzere dört alt boyutu içermektedir (Simoës-Perlant vd., 2018).

Duygusal farkındalık ve duyguları ifade etme becerileri müzik dinlemeyle ilişkilidir. Roberts ve diğerleri (2003) insanların neden müzik dinlediğini açıklayan üç eğilim olduğunu belirtmektedir. Bunlar “atmosfer yaratma, ruh hali (duygu durum) kontrolü, sessizlik anında zamanı geçirmek için şarkı sözlerine dikkat etmedir” (Akt; Skeen, 2015, s. 6). Sınıfta uygulanan müzik etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin şarkı sözlerine ve müziksel unsurlara dikkat etmeleri, duyguları hakkında anlayışlarını geliştirebilmektedir. Sınıfta değişik türde şarkıların kullanımı sınıf atmosferini değiştirebilmektedir. Müzik yoluyla yapılan sorgulamalarda öğrenciler duygularını ve düşüncelerini duygusal kelime dağarcığıyla farklı şekilde ifade edebilmektedir (Pellegrino ve Lee, 2012). Papageorgiou’nun (2023) çalışması, kültürel çeşitliliğe yönelik müzik programının çocukların duygularına yönelik farkındalıklarını arttırdığını ortaya çıkarmaktadır. Çocuklar duygularının ortaya çıktığı yolları açıklayarak duygularına ilişkin nüansları çeşitli kelimeler kullanarak ifade etmişlerdir. Benzer şekilde birçok akademik çalışmada, müziğin ve müzik eğitiminin öğrencilerin duygularını tanımaya ve ifade etmeye katkı getirdiği ortaya çıkmıştır (örneğin, Andrews, 2011; Barrett, 2001; Hailstone vd., 2009; Hallam, 2010; Schellenberg vd., 2007). Belirtilen araştırmalara rağmen ilkökul öğrencilerinin müzikle bütünleştirilen bir konu alanında duygularını ifade etme yollarını fırsatı sağlayan strateji ve yaklaşımlar üzerinde sınırlı bir çalışma bulunmaktadır.

2.3. Disiplinler Arası Öğretimde Çoklu Zekâ Kuramı ve Beyin Araştırmaları

Gardner’ın (1999) çoklu zekâ kuramı, disiplinler arası yaklaşımlarda sanatın değerine olan ilginin artmasına katkıda bulunmaktadır. Gardner’a (1998) göre zekâ, bir veya daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürün tasarlama ya da problemleri çözme

yeteneğidir. Bu tanıma göre zekâ, farklı kültürlerden gelen ve çeşitli öğrenme yetenekleri olan öğrencilerin çok sayıdaki kapasitelerini ifade etmektedir (Gardner, 1999). Çoklu zekâ kuramında belirlenen sekiz zekâ alanı içerisinde, müziksel düşünmeyi ve eylemde bulunmayı içeren müziksel zekâ alanı bulunmaktadır (Mangram ve Weber, 2012). Müziksel zekâ; ses perdesi ve uzunluğu, ritim ve ton gibi müziksel unsurları anlamayı ve müziksel unsurlardan duygusal olarak etkilenmeyi içerir (Gardner, 1993). Bu bakımdan müziksel zekâ, ezgileri hatırlayan, ses tonlarını ve ritimleri ayırt edebilen öğrencilerde kolayca fark edilmektedir (Gardner, 2000). Müziksel zekâsı gelişmiş öğrenciler müziği duymaya daha yatkındırlar ve çevrelerindeki seslere karşı oldukça duyarlıdırlar. Gardner (1999, s. 42) müziksel zekânın “performans, kompozisyon ve müziksel kalıpların takdir edilmesindeki beceriyi gerektirdiğini” ve yapısal olarak dilsel zekâyâ neredeyse paralel olduğunu öne sürmektedir. Gardner (2011), kişide ilk gelişen zekâ alanının müziksel zekâ olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte müziksel zekâ çevre ve çocuğa sağlanan fırsatlar ölçüsünde gelişebilmektedir.

Howard Gardner (1993) “Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences” kitabında, zekâ alanlarında yer alan becerilerin bilgi aracı olarak kullanılabileceğini belirtmektedir. Öğrenciler dilsel kodlar, kinestetik veya mekânsal gösterimler ya da kişilerarası bağların kullanılması yoluyla öğrenebilmektedir. İletim aracı olarak çeşitli zekâlardan yararlanılmasına rağmen beceri kazanılacak asıl materyalin kendisi de tamamen belirli bir zekâ alanı içerisine girebilmektedir. Örneğin, kişi bir çalgı aleti çalmayı öğrenirse, edinilen bilgi müzikseldir veya nasıl hesaplanacağını öğrenirse, kazanılan bilgi mantıksal-matematiktir. Böylece çeşitli entelektüel yetkinliklerin hem araç hem de mesaj, biçim ve içerik olarak hizmet edebileceğini öne sürmektedir. Bu kurama göre, bilgi aktarımında teknik beceriler (bedensel, müziksel veya mekânsal beceriler) kültürel yaşantının kişilerarası yönlerinden ayrı düşünülemezler. Bu nedenle kişilerin becerilerini geliştirmede, imkanlar ve insan kaynakları ile kültürel çevrenin etkileşimi önem göstermektedir. Kişilerin bilme ve öğrenme yollarının toplumsal koşullar, kültürel çevre ve entelektüel kapasite bağlamında farklılıklar göstermesi, öğrencilerin farklı biçimlerde öğrendiği fikrini ön plana çıkarmaktadır. Bu kapsamda eğitimcilere öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin güçlü olduğu ve daha çok beceri gösterdiği bilme yollarından yararlanmalarını önermektedir. Örneğin, bir öğrenci matematiksel bir kavramı anlamada güçlük çekerse, başka bir zekâ alanını anlama aracı olarak kullanarak öğrenmeye alternatif bir yol bulabilir (DiDomenico, 2017). Bu

bakımdan müziğin sınıfta kullanılması yalnızca müziksel zekânın gelişimine değil; aynı zamanda genel öğrenme sürecinin gelişimine de katkı sağlar (White, 2007).

Beyin üzerine yapılan araştırmalar da müziğin bilgiyi işleme, dikkat, akılda tutma, hatırlama ve odaklanma üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmıştır. Etkili öğrenmede dikkat ve odaklanma önemlidir. Dikkat, “tek seferde yalnızca bir uyarana seçici olarak odaklanma yeteneğidir” (Weinstein vd., 2019, s. 52). Dikkat ile ilişkili bir kavram olan “uyarandan bağımsız düşünce” (mind-wandering), kişinin görevinden uzaklaşıp ilgisiz düşüncelere odaklanmasıdır. Weinstein ve diğerlerine (2019) göre dikkat dağınıklığını önlemede etkili stratejilerden biri; sorular sorarak, önceki bilgilerle bağlantılar kurarak ve kilit noktaları özetleyerek öğrencileri materyal ile etkin olarak meşgul etmedir. Başka bir strateji de ara vermeden uzun süreler boyunca çalışmak yerine, çalışma oturumlarını daha kısa, odaklanmış sürelerle bölmektir. Ayrıca, öğrenme sürecinde dikkati öğrenilen konu üzerine çekmek için ilgi çekici bir öğrenme ortamı oluşturmak önemlidir (Weinstein ve Sumeracki, 2019). Bu bakımdan müzik ve müziksel etkinlikler konuya dikkat çekmek için önemli bir fırsattır; çünkü müzik, beyni yoğunlaşma ve odaklanmaya hazırlama yeteneğine sahiptir (Jensen, 2000). Odaklanmaya yardımcı olmak için müzikten ders aralarında geçiş etkinlikleri olarak da yararlanılabilmektedir (Campbell ve Scott-Kassner, 2010).

Beyin üzerine yapılan diğer araştırmalar, müzikle zihinsel fonksiyonlar arasındaki bağlantıları kanıtlamıştır. Pauwels ve diğerlerinin (2014) çalışması, müziğin akıl yürütme ve zekânın güçlendirilmesi ile bağlantısı olduğunu göstermiştir. Leng ve Shaw’ın (1991) çalışması, müziğin korteksin örüntü geliştirme kabiliyetine işaret ederek diğer beyin fonksiyonlarını artırabilen bir ön dil olduğunu doğrulamıştır. Altermuller ve diğerleri (1997), insanların uzun süreler boyunca farklı müzik etkinlikleri ile meşgul olduğunda beyinde kalıcı değişiklikler meydana geldiğini ve farklı müzik etkinliklerinin beynin farklı alanlarında etkinlik gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde, erken yaşta müzik eğitimi alan küçük çocuklarda soyut akıl yürütme yeteneğinin ve hafızanın geliştiği bulunmuştur (Bilhartz vd., 2000). Jenson (2002), müziğin çocukları hem rahatlatma hem de heyecanlandırma amacıyla kullanılabileceğini ve hafızayı olumlu etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Belirtilen çalışmalara ilaveten, müziğin genel eğitim bağlamında hatırlamaya ve akılda tutmaya yardımcı olduğunu öne süren birçok araştırma mevcuttur (Cane, 2009; Campbell ve Scott-Kassner, 2010; Crowther, 2012; DiDomenico, 2017; Dyer, 2011; Jensen, 2000; Jensen, 2005). Dahası, öğretmenlerin ilkokulda

öğrencilerin alfabenin sırası veya yılın aylarının sırası gibi bilgileri hatırlamalarına yardımcı olmak için şarkı söyleme etkinliklerini yıllardır kullandıkları bilinmektedir (Bredekamp, 2014).

Çoklu zekâ kuramı ve beyin üzerine yapılmış çalışmalar, müziğin hatırlatma, akılda tutma, bağlantı kurarak ve ilişkilendirerek öğrenme üzerinde etkili olduğunu öne sürmektedir. Çoklu zekâ kuramı, müziksel deneyimlerin öğrenmeyi ve öğrenci katılımını arttırdığını savunmaktadır (Gardner, 1999). Bu kuramı temel alan araştırmalar, müziği öğrenme fırsatlarını çeşitlendirme ve öğrencilerin akademik başarılarını artırma amacıyla kullanmaktadır (Singer, 2008; Salmon, 2010). Çoklu zekâ kuramı ve beyin üzerine çalışmalardan hareket edilirse bu araştırmada, müziksel etkinliklerin bir sosyal bağlam ve iletim aracı olarak kullanımının, öğrencilerin öğrenme yollarını çeşitlendireceği ve derse dikkat ve katılımlarını destekleyebileceği düşünülmüştür.

2.4. Sanat Entegrasyonu Yaklaşımı

Entegrasyon, iki disiplin veya konu alanı arasında bilgi ve becerilerin uygulanmasıdır (Drake, 1998). Alanyazında çeşitli kavramlar entegrasyona atıfta bulunmaktadır (Bresler, 1995); işbirlikli (collaborative), disiplinler veya disiplin içi, disiplinler arası (cross-disciplinary, interdisciplinary, intradisciplinary), karma (blended), çoklu disiplin (multi disciplinary), bütüncül (holistic), tematik (thematic) ve gömülü (embedded). Bu kavramlar; belirli bir disiplinin içerisinde beceri alanlarını ilişkilendirme, disiplinler arasında kavramları ve içeriği bir araya getirme, disiplinler arasında çok yönlü çapraz bağlantılar kurma, disiplinler arasında temaları ilişkilendirme gibi çeşitli amaçları ifade etmek için kullanılmaktadır. Bu çalışma entegrasyon kavramını, konu alanlarında kavram, içerik, hedefler, beceri alanları ile pedagojiyi karşılıklı biçimde ilişkilendirme anlamında kullanmaktadır. Bu çalışmanın ilerleyen bölümlerinde “entegrasyon” ifadesi yerine “bütünleştirme” ifadesinin kullanımı benimsenmiştir.

Rabkin ve Redmond (2006, s. 60) sanatla bütünleştirme kavramını “sanatı okul etkinliklerinin merkezine getiren ve öğretim programı ile sanatı birbirine bağlayan bir öğretim stratejisi” olarak tanımlamaktadır. Bu stratejide, sanat ve diğer ders içerikleri arasındaki ortak veya bağlantılı kavramlar üzerinden bütünleştirme sağlanır. İçerik alanlarında yapılan öğretim; değerlendirmeler, standartlar ve hedefler tarafından yansıtılan derinlik ve bütünlüğe sahiptir. Bresler'e (2003) göre sanatın öğretim

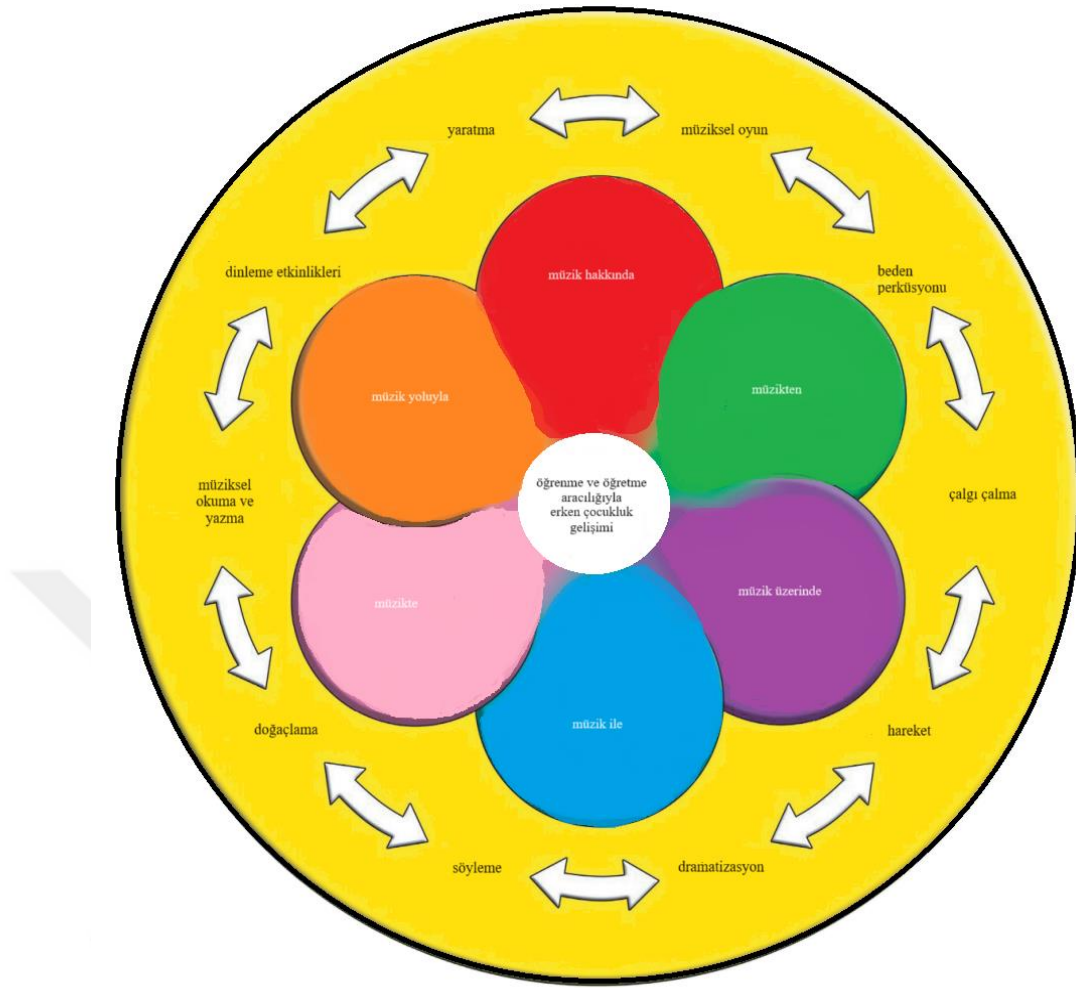
programındaki merkezi konumunun iki ana savunucusu Harry Broudy ve Elliot Eisner'dır. Broudy (1972), estetik eğitimini müzik eğitiminin temel işlevi olarak görmektedir. Eisner (1982) sanatla bütünleştirmeyi, insanın dünyayı anlama ve dünya hakkında çoklu anlamlar üretme yeteneğini besleyen temsil biçimlerinin (duygusal, politik veya sosyal ifadeler ve yorumlamalar) gücüyle ilişkili olduğunu ifade eder. Temsil biçimlerinin sanatta etkin duruma getirilmesi, biliş ve duygulanımın karşılıklı bağımlılığına ve birbiriyle ilişkili olmasına bağlıdır. Dolayısıyla Eisner sanatı insan doğasının çoklu yönlerini ortaya çıkaran ve öğrencilerin bireysel bakış açılarını ifade etmeleri için çoklu çıkış noktaları sağlayan bir yöntembilim olarak ele almıştır. Bu kapsamda sanatla bütünleştirme; dans, müzik ve görsel sanatlar gibi alanların konu alanlarına bütünleştirilmesi anlamına gelmektedir.

Brown'un (2007) sistematik alanyazın incelemesi, ilkökul düzeyinde sanatla bütünleştirme kavramına ilişkin kapsamlı bir anlayış sağlamıştır. Brown, sanatla bütünleştirme yaklaşımının, "yaratıcı, deneysel, amaçlı ve iş birlikli etkileşimi içeren sanat biçimlerinin ve yaşam merkezli konuların bütünlüğüne odaklanan, diğer disiplinlerde bir öğrenme yolu olarak sanata odaklanan bir çalışma birimi" anlamına geldiğini belirtmiştir (Brown, 2007, s. 172). Brown, ilkökul öğrencilerinin yaratıcı düşünme, problem çözme, sözlü ve sözsüz ifade becerileri, yeni bağlamlarda uygulamalı öğrenme, iş birliği becerileri, özgüven, motivasyon dahil olmak üzere sanatla bütünleştirilmiş öğrenme yaklaşımından büyük ölçüde yararlanabileceğini önermiştir. Sonuç olarak, sanatla bütünleştirme konu alanlarını öğrencilerin yaşamları ile birleştirmektedir (Battersby ve Cave, 2014). Bilgi ve deneyim bölümlere ayrılmadığı, birbiriyle bağlantılı olduğu için sanatla bütünleştirme, çeşitli gelişim hedeflerini ve öğretimsel amaçları gerçekleştirmede önemli bir yaklaşım olarak görülmektedir (Beane, 1997). Sanatla bütünleştirme bağlamında müzikle bütünleştirmede yönelimler ve yaklaşımlar aşağıdaki bölümde ele alınmıştır.

2.5. Müzik Entegrasyonu Yaklaşımı

Müzik, öğrenme ve öğretme sürecine çeşitli yaklaşımlarla bütünleştirilmektedir. Vreden'in (2016, s. 6-10) müziğin erken çocukluk eğitimine bütünleştirilmesine ilişkin önerdiği kavramsal çerçevede, müziğe ilişkin çok yönlü pedagojik yaklaşımlar

bulunmaktadır: Müzik hakkında öğrenme ve öğretme, müzikte öğrenme ve öğretme, müzik öğrenme ve öğretme, müzik aracılığıyla öğrenme ve öğretme, müzik eşliğinde öğrenme ve öğretme ve müzikten öğrenme ve öğretme. Sınıf öğretmenleri tarafından yaygın olarak kullanılan *müzik aracılığıyla öğrenme ve öğretme* yaklaşımında müziksel etkinlikler, müziksel olmayan bir amaca ulaşmak için uygulanmaktadır. Müziksel olmayan öğrenme hedefleri; sosyalleşme, odaklanma, hafızayı güçlendirme, kavramları pekiştirme, dinleme ve dil becerilerini geliştirme gibi hedeflerle ilişkili olabilmektedir. *Müzik eşliğinde öğrenme ve öğretme* yaklaşımında, içerisinde dramatizasyon, çalgı çalma, dinleme, oyun, müzik ve hareket, şarkı söyleme ve beden perküsyonu yer almaktadır. Müzik eşliğinde öğrenmenin hedeflerinde konser hazırlıkları, rutin etkinlikler, ısınma etkinlikleri, kapanış etkinlikleri ve günlük ders planındaki etkinlikler ve sosyalleşme bulunmaktadır. *Müzik ile öğrenme ve öğretme* yaklaşımının hedefleri müziksel değildir; şarkıların sözleri ilgili öğrenme hedeflerine ulaşmak için kullanılır. Ancak şarkı söyleme, dinleme gibi etkinliklerde müziksel öğrenmeler rastlantısal bir şekilde gerçekleşebilir. Vreden'in (2016, s. 6) müzikle bütünleştirme yaklaşımına ilişkin önerdiği kavramsal çerçeve Görsel 2.1'de verilmiştir.



Görsel 2.1. Müzik entegrasyonu kavramsal çerçevesi (Vreden, 2016)

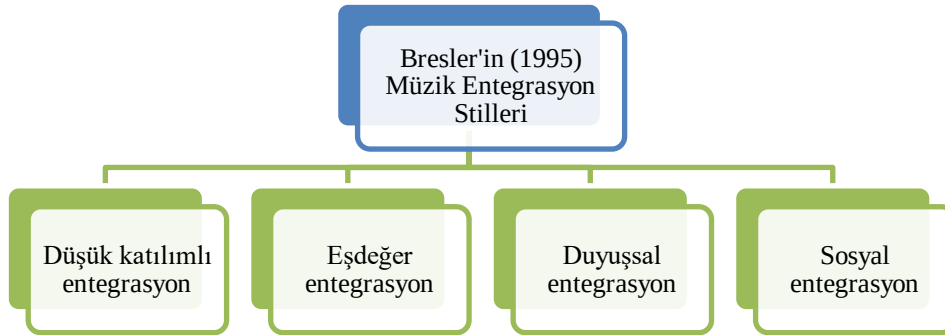
Vreden'e (2016) göre, müziği öğretime etkili biçimde bütünleştirmek için dikkat edilmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Müzikle bütünleştirmede neyin öğretileceği, beklenen çıktılar ve etkinlikler amaçlı biçimde planlanmalıdır. Öğrenciler bütünleştirme sürecindeki aktif rollerini ve sorumluluklarını bilmelidir. Çünkü öğrencilerin bir öğrenme deneyiminin hedeflerini ve öğrendiklerinin bildikleri diğer şeylerle nasıl ilişkili olduğunu anlamaları gerekir. Öğretmenin rolü ise öğrencinin katılımını arttırmak için öğrenme sürecinde rehber olmasıdır. Derslerin pratik ve entelektüel olarak iyi kurgulanması gerekmektedir. Bütünleştirilecek dersin içeriğini zenginleştirmek için müziksel kavramlardan yararlanılmalıdır. Nitekim "konu alanları arasında kurulan anlamlı ilişkiler anlamlı öğrenmeye yol açmaktadır." (Bohannon ve McDowell, 2010; Akt., Vreden, 2016, s. 4). Campbell ve Scott-Kassner (2010), müziği konu alanlarına bütünleştirirken öğretmenlerin yapılan etkinliklerinin müzikalitesini de

sorgulamaları gerektiğini belirtmektedir. Buna göre, uygulanan etkinliklerin müziksel değeri göz ardı edilmemelidir. Brown (2007, s. 172), ders planı hazırlanırken öncelikle şu soruların cevaplanması gerektiğini belirtmektedir: “İçerik nedir? Uygun yönerge nedir? Yönergeyi kim veriyor? Hangi stratejiler uygulanıyor? Değerlendirme nasıl gerçekleşecek?” Bu sorular doğru disiplin bağlantıları oluşturmak için oldukça önemlidir. Barrett'a (2001) göre yanlış disiplin bağlantıları, disiplinler arasındaki özgün veya organik uyumu bozacaktır. Başka bir deyişle, geçerli veya uygulanabilir bir disiplin bağlantısı kurmak, öğrenme sürecinin doğal ve bütünlük süreci göstermesine neden olmaktadır (Barrett, 2001).

Alanyazında sanatla bütünlük bir öğretim programı için önerilen müzikle bütünleştirme stillerine (Bresler, 1995; Burton, 2001; Snyder, 1996; Wiggins, 2001) yer verilmektedir.

2.5.1. Müzik entegrasyonu stilleri

Bresler (1995, s. 4) sanat (ve müzik) ile bütünleştirme stillerini amaçları, içerikleri, pedagojisi ve okuldaki rolleri bakımından “düşük katılımlı bütünleştirme”, “eşdeğer bütünleştirme”, “duyuşsal bütünleştirme” ve “sosyal bütünleştirme” olarak dörtte ayırmaktadır. Bresler'in (1995) müzikle bütünleştirme stili Şekil 2.1'de gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Müzik entegrasyon stili (Bresler, 1995)

Düşük katılımlı bütünleştirme stili: Sanat, öğretim programının içeriğine, öğretim yaklaşımına ve hedeflerine hizmet etmektedir (Bresler, 1995). Bu bütünleştirme stilinde sanatın diğer akademik hedefler için bir araç olarak kullanımı söz konusudur. Günümüzde sınıf öğretmenleri tarafından en çok benimsenen bütünleştirme stilidir (Giles ve Frego,

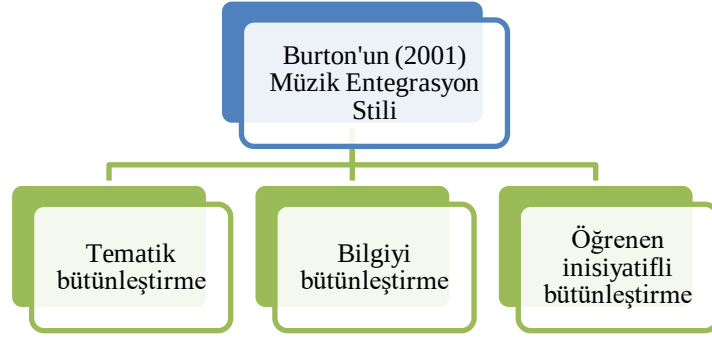
2004). Sınıflarda yabancı dil öğretiminde Alfabe şarkısının söylenmesi düşük katılımlı bütünleştirme stili uygulamasına bir örnek olarak gösterilebilir.

Eşdeğer bütünleştirme stili: Öğretim programı ile sanata özgü içerikler, beceriler, kavramlar ve düşünce tarzlarını eşit bir ortak olarak bütünleştirmektedir (Bresler, 1995). Öğretmenler hem bilişsel beceriler hem de estetik ilkeler gerektiren hedefler belirlediğinde uygulanmaktadır (Giles ve Frego, 2004). Bu bütünleştirme stilinde sanatsal hedefler diğer disiplinin hedefleriyle aynı düzeye yerleştirilmektedir. Kesirlerin öğretimi ile nota değerlerinin öğretiminin birlikteliği eşdeğer bütünleştirme stiline kullanıma bir örnektir.

Duyuşsal bütünleştirme stili: Öğrencinin öğrenmesinde sorumluluk ve inisiyatifi almasının yanı sıra sanatla ilgili duygularının ve tutumlarının geliştirilmesini vurgulamaktadır (Bresler, 1995). Duyuşsal bütünleştirme stilinde öğretmenler sanatı dersten sonra sakin bir atmosfer oluşturma, öğrencilerde yaratıcı ifade, benlik saygısı oluşturma gibi hedeflere ulaşmak için veya sınıfın genel havasını değiştirmenin bir yolu olarak kullanmaktadır. Sınıfta sakin bir ortam oluşturmak için arka fon müziğini kullanmak veya teneffüste öğrencilerin eğlenceli bulduğu bir şarkıyı çalmak bu stiline kullanıma örnek olarak verilebilir.

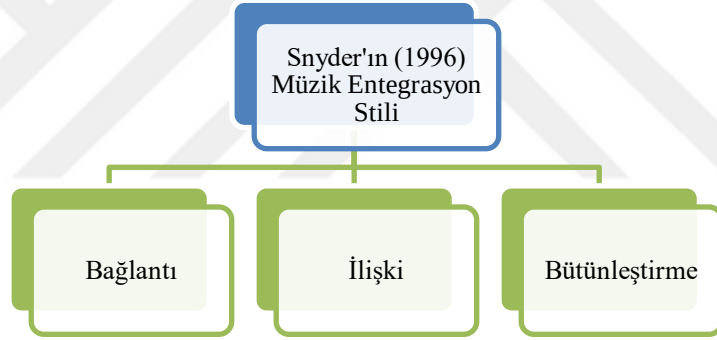
Sosyal bütünleştirme stili: Okulun sosyal işlevini ve toplum olarak rolünü ön plana almaktadır. Sanat okul veya topluluk etkinliklerine katılmaya yönelik bir araç olarak kullanılmaktadır (Giles ve Frego, 2004). Okulun yıl sonu gösterisinde öğrencilerin koro halinde şarkı söylemeleri bu stiline kullanıma bir örnek olarak verilebilir.

Burton (2001) da müziği bütünleştirme stillerini üçe ayırmıştır. *Tematik bütünleştirme stiline*, belirlenen bir tema etrafında bilgi ve beceriler seçilmektedir. *Bilgi bütünleştirme stiline* bilgiler ve beceriler arasında etkileşimli ve bağlantılı ilişkiler kurulmaktadır. Bu bütünleştirme stili, sadece konuların birbirine bağlanmasını değil disiplinlerdeki özel bilgi ve becerilerin bir araya getirilmesini önermektedir. *Öğrenen inisiyatifli bütünleştirme stiline* öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğretim programı hazırlanırken, öğrencilerin bilgi ve beceriler arasında anlamlı bağlantılar kurmaları için onları yönlendiren, bu nedenle bilgi ve beceri alanlarını sıralı bir anlayışla düzenleyen ve anlamlı bağlantıları kurmaları için düşünme becerilerini ekleyen bir yaklaşım benimsenir. Burton'un (2001) müzikle bütünleştirme stili Şekil 2.2'de verilmiştir.



Şekil 2.2. Müzik entegrasyon stili (Burton, 2001)

Snyder (1996) müzikle bütünleşik bir öğretim programında disiplinlerin bütünlüğünün korunması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, disiplinleri müzikle ilişkilendirmek için üç stil kullanılmasını önermektedir. Snyder'ın (1996) müzikle bütünleştirme stili Şekil 2.3'te verilmiştir.



Şekil 2.3. Müzik entegrasyon stili (Snyder, 1996)

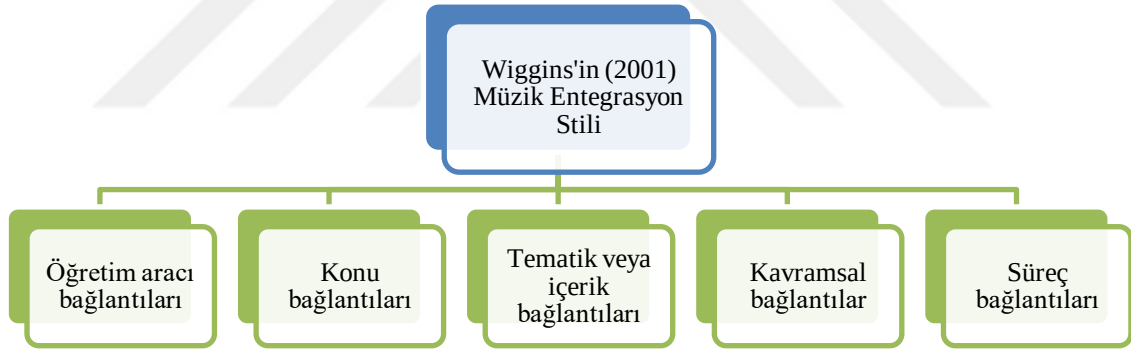
Bağlantı: Bir disiplin başka bir disiplini güçlendirmek için kullanılmaktadır. Disiplinde yer alan kavramlarının sıralı bir şekilde ilerlemesi söz konusu değildir. Amacı, bir disiplinin öğretimini ve amaçlarını ön plana alarak iki disiplin arasında bağlantılar kurmaktır.

İlişki (korelasyon): Disiplinlerin içerik/kavram ve becerilerinin bütünleşik bir öğretim programında ortak materyaller veya etkinlikler aracılığıyla eşit şekilde sunulmasıyla gerçekleşir. Bu stilde öğretmenlerin öğretim programında merkezi konuları ve fikirleri belirlemeleri için iş birliği yapmaları önerilmektedir.

Bütünleştirme (entegrasyon): Bu stilde öğretim programındaki disiplinleri birbirine bağlamak için geniş bir tema seçilmektedir. Öğrencilerin önemli fikirleri karşılaştırarak

eleştirel düşünme ve daha derin anlama becerilerinin gelişmesi beklenmektedir. Öncelikle hem konu alanı hem de müzik alanı bağlamında belirlenen ortak temaya ilişkin neler öğretileceği belirlenmektedir. Örneğin, bir sınıf öğretmenin değerler teması bağlamında *Hayat Bilgisi öğretimi neyi açıklayabilir? Müzik öğretimi neyi açıklayabilir?* sorusuna yanıt araması, bu stilin kullanımı ile ilişkilidir. Bütünleştirmede öğretim hedeflerini belirlemenin yanı sıra beceri alanlarını sıralama ve içerik sunumu aşamalarına öğretmenlerin, öğrencilerin ve sanatçıların katılım göstermeleri önemli görülmektedir.

Wiggins (2001) sanatle bütünleştirmenin bir öğretim tekniği olarak görülmemesini ve sanatla bütünleşik bir öğretim programında disiplinlerin bütünlüğünün korunması gerektiğini öne sürmektedir. Bütünleşik öğretim programı hazırlanırken disiplinlerin aynı konularla ilgilenmemesi, diğer bir ifadeyle, benzer bir dünya görüşüne sahip olmaması gerektiğini düşünmektedir. Disiplinlerin nasıl bağlantılı olduğuna ve bunun sonucunda öğrencinin zihninde oluşturulan ilişkiye vurgu yaparak beş bütünleştirme stili önermektedir. Wiggins'in (2001) müzikle bütünleştirme stili Şekil 2.4'te verilmiştir.



Şekil 2.4. Müzik entegrasyon stili (Wiggins, 2001)

Öğretim aracı bağlantıları: Bu bütünleştirme stilinde, bir disiplin daha az önemli kabul edilmektedir ve öğrenme için bir araç görevi görmektedir. Bu bakımdan Bresler'in (1995) düşük katılımlı bütünleştirme stiline benzemektedir.

Konu bağlantıları: Bu stilde bir disiplin, diğer disiplini açıklığa kavuşturmak veya zenginleştirmek için kullanılmaktadır. Bununla birlikte disiplinler arası kurulan bağlantılar karşılıklı değildir. Her iki disiplinin kavramları ve hedefleri karşılıklı ve eşit şekilde göz önüne alınmaz.

Tematik (içerik) bağlantılar: Bu stilde tematik birimler göz önüne alınmaktadır. Bazı üniteler bir temanın boyutlarını içermekte ve farklı disiplinlerin hedeflerine hitap

etmektedir. Bazı üniteler ise öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmak için kullanılmaktadır.

Kavramsal bağlantılar: Bu stilde bir çalışmanın veya konunun kavramları ve bu kavramların disiplinler arası bağlantıları odak noktasıdır. Kavramsal bağlantıların temelinde, her disiplinde ortak yer alan kavramların anlaşılmasının konu alanlarının içeriğinin de anlaşılmasına yol açacağı düşüncesi yer almaktadır. Bu stilde öğrencilerin başka bir disiplinden öğrenilen bir kavramı uygulayarak diğer disiplinin alışılmadık kavramlarını çıkarsama yapabilecekleri öngörülmektedir.

Süreç bağlantıları: Bu stil öğrencilerin konuya katılım sürecine odaklanmaktadır. Öğrenciler bir disiplinde yer alan sınıflandırma, düzenleme, simgeleştirme gibi süreçlerin nasıl işlediğini anladıklarında, başka bir disiplinde işleyen süreçleri de anlayabileceklerdir.

Bu araştırmada müzikten, Hayat Bilgisi dersinin öğretim hedeflerine ve amaçlarına hizmet etmesi amacıyla yararlanılmıştır. Bu bakımdan araştırmanın benimsediği müzikle bütünleştirme yaklaşımı, Vreden'in (2016) müzik yoluyla öğrenme ve öğretme yaklaşımı ile müzik ile öğrenme ve öğretme yaklaşımı sınıflamaları altında ele alınabilir. Bu araştırmanın temel odak noktası, müzikten bir öğretim aracı olarak yararlanılmasıdır. Bu araştırmada Bresler'in (1995) düşük katılımlı bütünleştirme stili uygulanmasına rağmen Hayat Bilgisi dersi ile müzik eğitimi pedagojisi, hedefleri ve öğrenme alanları ile bağlantılar kurarak bütünsel ders planları tasarlanmıştır. Öğrenme deneyimleri, bölümlere ayrılmak yerine birbiriyle bağlantılıdır (Giles ve Frego, 2004). Bu nedenle müzik eğitimi Hayat Bilgisi dersine anlamlı bağlantılar kuran bir konu alanı olarak ele alınmıştır. Hayat Bilgisi dersinde müziksel süreçlere katılım yoluyla müziğin disiplin bütünlüğünün korunmasına dikkat edilmiştir. Müziğin Hayat Bilgisi dersine nasıl bütünleştirileceği üzerine alanyazına aşağıdaki bölümde yer verilmiştir.

2.6. Müziğin Hayat Bilgisi Dersine Bütünleştirilmesi

Temel eğitim basamağı olan ilkokul, öğrencilere yaşamsal öneme sahip bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı amaçlamaktadır (Sönmez, 2010). Bireylerin bu eğitim basamağında nitelikli bir eğitim almalarıyla toplumun niteliği arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır (Gültekin, 2014). Bireylere nitelikli bir eğitimi sağlamak, nitelikli ilkokul programları ile gerçekleştirilebilir. İlkokul programında yer alan mihver derslerden biri de Hayat Bilgisi dersidir. İlkokulda Hayat Bilgisi dersi çok sayıda disiplini içeren

temel bir derstir. Bütüncül bir anlayışa göre oluşturulan Hayat Bilgisi dersi (Şimşek, 2014), çocuğun doğal, toplumsal olgu ve olayları anlaması açısından önemlidir. Doğa, birey ve toplum ekseninde temel bilgi, beceri ve değerler kazandırmayı hedefleyen Hayat Bilgisi dersi (MEB, 2018a), “doğal, toplumsal bilimlerle, sanat, çağdaş düşünce ve değerleri” (Sönmez, 2010, s. 2) içermektedir. Hayat Bilgisi dersinde çocukların topluma uyum sağlayabilmeleri, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeleri, empati kurabilmeleri, hoşgörü vb. evrensel değerleri kazanabilmeleri, kendini tanıyabilmeleri, iş birliği içerisinde çalışabilmeleri gibi yaşam becerilerini geliştirmeyi amaçlanmaktadır (Sönmez, 2010). Hayat Bilgisi dersinin kapsamı; toplumsal bilimler, doğa bilimleri, sanat, düşünce ve değerlerin bir bileşkesidir (Gültekin ve Özenç-İra, 2021). Bu bileşkelerden biri olan sanat ve sanatsal değerlerin öğretimi, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve yaşamdan duydukları hazzı geliştiren, dünyayı anlamalarına yardımcı olan çok önemli bir konu alanı olduğu ifade edilebilir.

Hayat Bilgisi dersi, öğrencilerin çeşitli görevler, sorumluluklar ve yaşam durumlarıyla başa çıkma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla bu konudaki öğretim yaklaşımları, modern toplumdaki bireylerin beklentileri ve eğitime yön veren perspektiflerle doğrudan ilişkilidir (Gültekin ve Özenç-İra, 2021). Bu bakımdan Türkiye’de Hayat Bilgisi öğretiminin hedefleri, ilkökul eğitiminin hedefleri ile paraleldir. İlkokulda disiplinleri bütüncül bir yaklaşımla birleştiren benzer bir ders Almanya’da verilmektedir. Benzer şekilde, Almanya’da Hayat Bilgisi (Sachunterricht) öğretiminde mevcut yönelimler, “genel bakış açıları ve yaklaşımları” ile “konu alanına özgü bakış açıları ve yaklaşımları” kapsamında belirtilmektedir (Gültekin ve Özenç-İra, 2021, s. 15). Bu kapsamda *sürdürülebilir kalkınma için eğitim, hoşgörü ve çeşitliliğin kabulü eğitimi* ve *sağlık bilincini geliştirme eğitimi*, Hayat Bilgisi dersinde genel yol gösterici bakış açılarıdır. Bunun yanında eğitimde sürdürülebilir, yetenek ve gelişim odaklı kararları içeren ve yaşam boyu öğrenmeleri için öğrencilere yön belirlemeyi ifade eden *mesleki yönelim eğitimi*, öğrencilerin medyayı akılcı, sorumlu ve eleştirel şekilde kullanma yeterliklerini içeren *medya eğitimi* ve sorumlu tüketici davranışlarının geliştirilmesi için *tüketici eğitimi* konu alanına özgü bakış açılarıdır (Gültekin ve Özenç-İra, 2021). Belirtilen yönelimler Hayat Bilgisi dersinin genel amaçları ile bütünlük oluşturarak, müziğin Hayat Bilgisi öğretiminde yer alması için yön vermektedir.

Türkiye’de Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin aşağıdaki bilgi, beceri ve değerleri kazanmaları hedeflenmektedir. Buna göre Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı çerçevesinde öğrenciler; (MEB, 2018a, s. 8):

- Kendini ve yaşadığı çevreyi tanır,
- Aile ve toplumun temel değerlerine sahip olur,
- Millî, manevi ve insani değerleri yaşantısal hâle getirir,
- Kişisel gelişimini sağlamak için yapması gerekenleri bilir,
- Kişisel bakım becerilerini geliştirir,
- Sağlıklı ve güvenli yaşam sürme bilinci edinir,
- Sosyal katılım becerisi kazanır,
- Zamanı ve mekânı algılama becerisi edinir,
- Kaynakları verimli kullanma becerisi geliştirir,
- Öğrenmeyi öğrenme becerisi kazanır,
- Temel düzeyde bilimsel süreç becerilerini kazanır,
- Ülkesini sevmesi, tarihî ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli olur,
- Doğaya ve çevreye karşı duyarlı olur,
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini amacına uygun olarak kullanır.

İlkokul öğretim programlarında belirlenen yeterlik alanları Türkiye Yeterlikler Çerçevesi kapsamında sunulmaktadır (MEB, 2018a). Bu çerçevede yetkinlik alanları şu şekilde belirlenmiştir: 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 ifade (MEB, 2018a, s. 4-5). Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan yetkinlik alanları Şekil 2.5’te gösterilmiştir.



Şekil 2.5. Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan yetkinlik alanları

Bu çerçevede yer alan yetkinlik alanlarından biri kültürel farkındalık ve ifadedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2018a) öğretim programında Kültürel Farkındalık ve İfade yetkinliği altında “Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar dâhil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin öneminin takdiridir” açıklamasına yer verilmiştir. Görüldüğü gibi, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinde müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar dâhil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin öneminin takdir edilmesi yer almaktadır. Belirtilen yetkinlik tanımı kapsamında, sanatların tüm programlarda bütünleşik bir anlayışla yer almasının amaçlandığı anlaşılmaktadır.

Hayat Bilgisi dersi öğretim programında 23 temel yaşam becerisi yer almaktadır. Bu beceriler Görsel 2.2’de gösterilmiştir (MEB, 2018a, s. 8):

Araştırma	Gözlem	Kendini koruma	Öz yönetim	Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma
İletişim	Kendini Tanıma	Sağlığını koruma	Değişim ve sürekliliği algılama	İş birliği
Kişisel bakım	Sorun çözme	Dengeli beslenme	Karar verme	Kurallara uyma
Sosyal katılım	Doğayı koruma	Kariyer bilinci geliştirme	Mekânı algılama	Zaman yönetimi
	Girişimcilik	Kaynakların kullanımı	Millî ve kültürel değerleri tanıma	

Görsel 2.2. Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan temel yaşam becerileri

Ünite temelli yaklaşım esas alınarak hazırlanan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında üç sınıf düzeyinde “Okulumuzda Hayat”, “Evimizde Hayat”, “Sağlıklı Hayat”, “Güvenli Hayat”, “Ülkemizde Hayat” ve “Doğada Hayat” üniteleri bulunmaktadır (MEB, 2018a, s. 10).

Hayat Bilgisi dersinin birçok disiplini içermesi ve ünite, konu ve yaşam becerilerin günlük yaşamla iç içe olması, Hayat Bilgisi öğretimi ile müzik öğretimi bütünlüğünü gerekli kılmakta ve öğretim sürecini zenginleştirmeye alternatifler sunmaktadır.

Müzik ve müzik yapma, öğrencilerin yeni kavramlara ilişkin anlayışlarını genişletmek ve ilerletmek için kullanılan çoklu giriş noktalarından biridir (Detels, 2002). Hayat Bilgisi dersinde müziğin bir öğretim aracı olarak kullanılması sürecinde birincil kaynak olarak şarkılardan yararlanılmaktadır. Günümüzde ilkökul bağlamında eğitsel amaç ve işlevle kullanılan eğitim müziği (Uçan, 2018), halk şarkıları ve türküler, dünya müziği, milli marşlar, eğlenceli çocuk şarkıları, pop şarkıları sıklıkla dinlenmekte ve söylenmektedir. Şarkılardan genellikle bir kavramı hatırlatmak, sınıf korosu oluşturmak, günün anlam ve önemine giriş yapmak veya sınıfta eğlenceli bir atmosfer oluşturmak için yararlanılmaktadır. 23 Nisan, Öğretmenler Günü gibi özel günler kapsamında yapılan sınıf etkinliklerinde söylenen şarkılar bunlara örnektir.

Şarkıların sözleri günlük yaşama dair mesajlar içermektedir. Bu bakımdan sözlerin analizinden öğrencilerin derse ilgilerini çekme, öğrenmeyi derinleştirme veya kavramları öğretme amacıyla yararlanılabilmektedir. Örneğin, Barış Manço'nun "Arkadaşım Eşek" şarkısı, arkadaşlık üzerinde konuşarak temel değerlerin öğretimine geçiş sağlayabilir. Türküler ve Türk sanat müziği, öğrencilerin kültürel farkındalıklarını arttırmada kullanılabilir. Bununla birlikte Hayat Bilgisi dersinde müzikten bir araç olarak yararlanmak veya müziği entegre etmek söz konusu ise şarkıları bir derste söylemek ve dinlemek yeterli değildir. Müzikle bütünleştirme stilleri başlığı altında bahsedildiği üzere, düşük katılım düzeyinde bütünleştirmenin (bir disiplinin diğerinin öğretimine yardımcı bir araç olması) gerçekleşmesi için disiplinlerle (konu alanları) ilişki kurmalıdır. Araçsal/düşük katılımlı bütünleştirme yaklaşımında (Bresler, 1995), bütünleştirilecek disiplinin diğer disiplini açıklaması veya zenginleştirilmesi gerekmektedir. Müziğin bir disipline veya okul gününe yardımcı bir araç olarak entegre edilmesi, ilişki kurulacak temalar, içerik, kavramlar ile becerilerin önceden belirlenmesi anlamına gelmektedir. Bu bağlamda, tematik bir anlayış izlenerek hem Müzik öğretimi dersi programında yer alan müziksel öğrenme alanlarının hem de Hayat Bilgisi öğretimi içeriği ve hedeflerinin bir araya getirilmesi yoluyla müzik Hayat Bilgisi dersinde bir öğretim aracı olarak kullanılabilir.

Müzik dersi öğretim programında ilkokuldan ortaokula kadar tüm sınıf düzeylerinde dört tür müziksel öğrenme alanı bulunmaktadır (MEB, 2018b): Dinleme-söyleme, müziksel algı ve bilgilenme, müziksel yaratıcılık ve müzik kültürü. Hayat Bilgisi dersinin amaçları ve içeriği, müziksel öğrenme alanları ve hedefleri ile bütünleştirilebilir. Bütünleştirmede dikkat edilecek önemli bir nokta, öncelikli kazanımların ve beceri alanlarının belirlenmesidir. Örneğin, müzikten bir öğretim aracı olarak yararlanılıyorsa, burada amaç müzik öğretmek olmadığından müziksel hedefler ve beceriler geri plandadır. Bununla birlikte nefes egzersizi, uygun şarkı söyleme teknikleri, nitelikli şarkı seçimi gibi uygulamalar yoluyla dersin müzikalitesinin gelişeceği düşünülebilir.

Hayat Bilgisi dersinde vatanseverlik değeri veya bilinçli yurttaşlık konuları işlenirken milli marşlar üzerinden sorgulamalar yapılabilir. Sosyal Bilgiler dersinde Blues müziğinin ortaya çıkışı ile toplumsal hareketler konusu ilişkilendirilebilir (Pellegrino ve Lee, 2012). Ülkelerin tarihine ilişkin araştırma ödevleri verilebilir. Tarih alanıyla ilişkili bir konuda halk müzikleri ve türküler söylenebilir. Şarkıların analizi yoluyla dönemin

duygu ve hisleri hakkında sorgulamalar yapılabilir (Tuazon, 2015). Örneğin, Çanakkale türküsünün sözleri analiz edilebilir. Dünya kültürleri konusunda çeşitli müzik tarzları dinlenebilir, şarkı sözlerinin analizi yapılabilir, şarkılardaki telaffuz ve lehçelere dikkat edilebilir ve şarkılarda kullanılan yerel çalgılar üzerinden konu ilişkilendirilebilir. Ekonomi ile ilgili konularda tasarruf, bilinçli tüketici olmak gibi kavramların yer aldığı tekerlemeleri ritim eşliğinde söyleme etkinlikleri yapılabilir. Örneğin, aşağıdaki gibi kafiyeli bir sözü öğrenciler rap müzik eşliğinde söyleyebilirler veya kendi yaratıcı şarkı sözlerini oluşturabilirler:

Tasarruf ediyorum, kuruşumu saklıyorum, düşürmemek için onu kumbarama atıyorum.

Zor bir güne biriktirmek, işte benim hedefim bu.

Geleceği düşünerek hazırlıklı oluyorum.

Müzik, dünya kültürlerini anlama ve birlik olma için güçlü bir araçtır. Tema şarkısı seçmek, “güle güle veya merhaba zamanı” gibi sınıf rutini geliştirmek için müziği kullanmak veya müzikle grup etkinlikleri planlamak, kalıcı topluluk birlikteliği inşa etmenin bir yoludur (Press, 2006). Kişisel ifade yolu olarak müzik, çocukların iç dünyalarına açılan bir kapı olarak düşünülebilir. Belirtilen öğrenme fırsatları bağlamında müziği konu alanlarına bütünleştirmek için çok çeşitli müzik etkinliklerinden yararlanılmaktadır. King’in (2018) çalışması, sınıf öğretmenlerinin konu alanlarının öğretiminde müzik etkinliklerinden en çok şarkı söyleme, dinleme ile dansları uyguladıklarını göstermektedir. Şarkı söyleme etkinliklerinde bilinen bir şarkıyı söylemişler, konu hakkında şarkı sözü yazma, rap sözü yazma gibi etkinlikler gerçekleştirmişlerdir. Ses görevlerini içeren etkinliklerde; bir şiiri canlandırmak amacıyla ses efekti oluşturmuşlar ya da ses efektleri ile bir hikâyeyi zenginleştirmişlerdir. Sahne sanatları deneyimlerini içeren etkinliklerde; müziğe dans, hareket ve drama eklemişlerdir. Ayrıca öğretmenler ders sunumlarında arka plan müziği kullanmışlardır.

Öğretmenler derslerinde birincil kaynak olarak şarkılardan yararlanmaktadır. Şarkıların bilgi ve duygu aktarması yönüyle diğer öğretim stratejilerinin yapamadığı biçimde öğrencilere ulaşabileceği vurgulanmaktadır (Governor, 2011). Müzikle bütünleştirme kapsamında alanyazında sıklıkla yer verilen etkinlikler aşağıdaki başlıklar altında verilmiştir.

Şarkı söyleme ve dinleme: Derse şarkı ile başlamak öğrenciler ile bir araya gelmeye, iş birlikli çalışmaları yapmaya, öğrencilerin derse odaklanmalarına ve güne ilgi çekici bir

şekilde hazırlanmaya fırsat tanımaktadır (Cohen, 2005; Gronski, 2012). Öğretmenler fon müziği kullanarak estetik bir öğrenme ortamı oluşturabilmektedir (Cornett, 2007). Öğretmenler müziği, öğrencileri sakinleştirme, heyecanlandırma, motive etme, rahat bir uyanıklık durumu oluşturma gibi amaçlar için kullanmaktadırlar. Dolayısıyla seçilen müziğin öngörülebilir ve tekrarlayıcı olması önerilmektedir (Cornett, 2007). Bu kapsamda fon müziği olarak sözsüz müziklerden de yararlanılabilmektedir.

Şarkı sözü yazma: Öğrencilerin derse katılımlarını arttırmak için şarkı sözleri kullanılmaktadır (Kranke vd., 2016). Bu amaçla öğrenciler popüler şarkılara kendi şarkı sözlerini uyarlayabilirler (Dyer, 2011). Sınıfta okuryazarlığı teşvik etme aracı olarak öğrenciler güne başlarken ve gün biterken birlikte söylenen bir sınıf şarkısı yazabilirler (Dulabaum, 2003). Besteleme etkinlikleri, kişisel duygu ve inançların müziksel ses dilinde ifade edilmesi için oldukça önemlidir (Brewer, 1995). Cornett'e (2007) göre, öğrenciler ritim ve kafiye oluşturmak için öncelikle aşına oldukları ezgilere şarkı sözleri yazmakla başlayabilirler. Bu kapsamda şarkı yazarlığı sürecine; *ön yazı yazma, yazma, gözden geçirme, düzenleme ve yayınlamayı* içeren bir strateji ile yaklaşılması önerilmektedir.

Hikâyelere, masallara veya videoya ses efekti ekleme ve dramatizasyon: Sesli okuma etkinliklerini zenginleştirmek için vurmali çalgılar yoluyla yankılanan sesler, resimli kitapları canlı duruma getirilebilir (Dyer, 2011). Örneğin, öğrenciler izlediği bir videodaki hareketlerin hızına ve türüne göre, elindeki çalgılardan gürlük gibi unsurlara dikkat ederek bir efekt oluşturabilirler. Bu efektlerin kayıtları ile izledikleri videonun müziğini bestelemiş olurlar. Bunun yanında yaratıcılıklarını geliştirmek için öğrencilerin doğaçlama yapmaları oldukça önemlidir (Hackbert, 2010). Doğaçlamayı konu alanlarına dahil etmenin bir yolu, öğrencilerin dinledikleri sözsüz müziğe kendi sözlerini yazmaları ve müziğin onlara nasıl hissettirdiğini günlüklerine aktarmalarıdır. Doğaçlamalar üç notalı bir melodide basit değişiklikler yapma veya ritmik bir ifadeye dönüşen bir kelime dizisi geliştirme gibi basit uygulamaları içerebilir (Abril ve Gault, 2016). Doğaçlamaların temel hareket noktası ritimdir. Müzikte ritim unsurunu öğretmek için beden vurmali çalışmalar, ilkokul müzik öğretiminde sıklıkla uygulanmaktadır. Beden vurmali ve ritimleme etkinlikleri, dramatizasyon, canlandırma ve müzik eşlikli oyun etkinliklerine bütünleştirilebilir. İkinci bir yol ise, öğrencilerin kendi melodilerini ve ritimlerini oluşturmaları için çeşitli çalgıları kullanmalarıdır. Smith'in (2008) çalışmasına göre, erken çocukluk eğitiminde konu alanlarına çalgı çalma etkinliklerinin eklenmesi

çocukların dersten keyif almalarına ve müziksel yaratıcılıklarını geliştirmelerine yol açmaktadır.

Şarkı söyleme oyunları ve müzik eşlikli oyunlar: Şarkı söyleme oyunları kurallar, sosyokültürel değerler ve çocukların sosyal, psikolojik ve bilişsel gelişimleri ile ilgili mesajların iletebildiği bir sözel iletişim biçimi olarak kabul görmektedir (Wang, 2015). Buna ilaveten sözlerin şiirselliği çocukların hayal gücünü geliştirmektedir. Bedensel hareketler ve el hareketlerinin koordinasyonu, örneğin, bir taş ile düzenli bir biçimde ritim tutma, el ele tutuşma, bir daire içinde hareket ederken şarkı söyleme, çizgi oluşturma veya hayvan hareketlerini taklit etme, şarkı oyunlarının bir parçasıdır. Bu etkinlikler çocukların kinestetik yönden gelişmesine yardımcı olmaktadır. Şarkı söyleme oyunları yoluyla çocukların kinestetik, mekânsal ve dokunsal becerileri eşzamanlı biçimde gelişmektedir. Bu etkinliklere katılarak çocuklar birbirleriyle etkileşim kurmakta ve iş birliği içerisinde çalışmaktadırlar (Wang, 2015). Bununla birlikte oyunlar, öğrencilerin anlık yaratıcı düşüncelerini teşvik etmek için dikkatle planlanmış etkinlikleri ve açık uçlu soruları içermektedir (Abril ve Gault, 2016).

Müzik yoluyla sorgulama: Şarkı sözlerinin analiz edilmesi yoluyla müzik, Sosyal Bilgiler dersine dahil edilebilmektedir. Bu kapsamda şarkılar ve şarkı sözleri birincil ve ikincil kaynak olabilmektedir (Skeen, 2015). Pellegrino ve Lee (2012) Sosyal Bilgiler dersinde müziksel (müzik yoluyla) sorgulama modelini, öğrencilerin düşüncelerini ve duygularını ifade etmeleri amacıyla kullanmayı önermektedir. Müzik yoluyla sorgulama modeli; “kasıtlı keşif”, “hipotez geliştirme, kanıt oluşturma ve analiz etme”, “yorumlamayı teşvik etme” ve “sosyal öğrenmeyi teşvik etmek için bir araştırma topluluğu oluşturma” adımlarını içermektedir (Pellegrino ve Lee, 2012, s. 30). Bu modelden yararlanırken öncelikle, yol gösterici sorular aracılığıyla konuya geçiş yapılır. İncelenen konu ile ilgili kavramlar şarkı sözleri aracılığıyla yorumlanır. Daha sonra, öğrencilerden şarkıların sözlerini okuyarak temalarını ve ortak fikirleri bulmaları istenir. Bununla birlikte öğrenciler dinledikleri müziğin nasıl hissettirdiği ve deneyimleri hakkında ne düşündükleri hakkında sorgulamalar yaparlar. Bu süreçte öğrencilere güçlü-zayıf yönleri ve duygusal deneyimleri gibi kişisel farkındalıklarını geliştirecek sorular yöneltilebilir. Bu aşamada öğrencilerin konu ile ilgili sorular oluşturarak ilgili cevaplarının neleri içerebileceği ile ilgili analiz yapmaları beklenir. Son aşamada, öğrenciler işlenen konuya ilişkin iş birlikli çalışarak araştırma yaparlar.

Yukarıda belirtilen etkinlikler kapsamında Hayat Bilgisi dersinin öğrenme ve öğrenme sürecinde; şarkı söyleme, çeşitli türden şarkılar dinleme, şarkı söylemeyi oyun, hareket ve sosyal etkileşimler ile birleştiren şarkı söyleme oyunları ve müzik eşlikli oyunlar, hareket ve dans, ritme uygun şarkı sözü yazma, dramatizasyon ve canlandırma, beden perküsyonu/ritimleme (ritmi, hareket ve dansı, konuşmayı temel alan bir müzik öğretim yaklaşımı olan Orff Schulwerk yaklaşımı) ve müzik yoluyla sorgulama, vurmali çalgılarla ritim tutma ve ses efekti oluşturma, arka fon müziği dinleme etkinliklerine yer verilebileceği görülmektedir. Bununla birlikte, bu etkinlikler planlanırken şarkıların seçimi önem göstermektedir. Mutlu-Yıldız ve Karakelle (2017) ilköğretim dönemindeki çocukların müziksel gelişim özellikleri üzerinde yaptıkları çalışmada, çocuklara şarkı seçiminde çeşitli ölçütler bulunduğunu belirtmektedir. Bu ölçütler aşağıdaki gibi özetlenebilir (Mutlu-Yıldız ve Karakelle, 2017, s. 487):

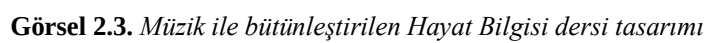
- Şarkıların yapısal olarak melodi, ritim, fonetik yapılarının ve sözlerinin çocuk ruhuna uygun olması,
- Yaş grubuna uygun tonu olan şarkıların belirlenmesi,
- Melodinin anlamlı olması ve şarkının söylenecek tonda notaya alınmış olması,
- Sözlerin akıcı ve müzikle uyumlu olması, söz içeriğinin öğrencilerin yaş özellikleri ve melodi ile uyumlu olması,
- Söylenecek şarkıların çocukların ses alanına uygun olması,
- Oyunlar ile eşlik edilen halk şarkılarının ve oyun imkânı sunan şarkıların seçilmesi önerilmektedir.

Bu bakımdan seçilen şarkıların öğrencilere pes veya tiz gelen şarkılardan seçilmemesi, sözlerinin ve ezginin uyumlu olması ve eşlik edilebilir olması gerektiği belirtilebilir. Anderson ve Lawrence (2014), altı ve yedi yaşlarında çocukların hayvanlar, topluluklar, arkadaşlar gibi çevrelerinde gördükleri canlıları hareket veya yaratıcı hareketlerle taklit ettiklerini, dünyanın dört bir yanından halk oyunlarını ve özel günlere yönelik şarkıları sevdiklerini belirtmektedir. Ayrıca çocuklar basit armonik yapıdaki şarkıları söyleyebilir ve basit tartımlara eşlik edebilirler. Araştırmalar ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin bildikleri şarkıları tercih ettikleri ve şarkı tercihlerinde yaş, cinsiyet ve kültür faktörlerinin etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Bosacki vd., 2006; Teo, 2005). Çocukların çok küçük yaşlardan itibaren eklektik bir müzik yelpazesine yönelik farklı müzik tercihleri oluştuğunu, popüler müzik (pop, rock, rap, hip hop), film ve televizyon müziklerinin ise oldukça popüler olduğunu göstermektedir (Bosacki vd., 2006; Roulston, 2006; Taş, 2020). Etkinlikler planlanırken çocukların beğenileri göz önüne alınarak daha

çok öğrencilerin sevdiği ve bildiği şarkılardan yararlanmanın önemli olduğu belirtilebilir. Örneğin, şarkıların çeşitli kültürlerden, eğitsel şarkılardan, temaya uygun popüler şarkılardan, senfonik veya klasik müzik gibi çeşitli türlerden geniş bir yelpazede seçilmesi öğrencilerin ufkunu genişletecektir.

Anderson ve Lawrence'e (2014) göre ders planı hazırlanırken, öğrencilerin yeteneklerine uygun olan, ilginç, eğlenceli ve ders ile bütünleştirilebilecek müziksel araç ve gereçler belirlenmelidir. Ayrıca şarkı söyleme, çalgı çalma gibi müziksel deneyimlere öğrencilerin etkin katılımlarını sağlamak gerekmektedir. Etkinliklerin uzunluğu, öğrencilerin yaşlarına ve düzeylerine bağlı olarak değişmektedir. Genel olarak daha küçük çocuklar, daha fazla dikkat çeken daha kısa süreli etkinliklere ihtiyaç duymaktadırlar. Anaokulundan üçüncü sınıf seviyesine kadar, en fazla 20 dakika süren bir müziksel etkinlik süresi yeterli görülmektedir. Müzik etkinliklerinin kullanım sıklıkları da önemlidir. Çocukların tekerlemeler öğrenmek ve şarkı söylemek gibi etkinliklerde beceri geliştirmeleri için tekrarlayan fırsatlara ihtiyaçları vardır. Nitekim tekrarlanan deneyimler yoluyla şemalar oluşturulur, geliştirilir, ayarlanır ve yeniden yapılandırılır (Vygotsky, 1978). Müziğin öğrencilerin kişisel yaşamları ile ilişkilendirilmesi için derse giriş etkinlikleri önemlidir (Anderson ve Lawrence, 2014). Giriş etkinlikleri, öğrencilerin bildiklerinden yola çıkılarak işlenen kavramların anlaşılmasını sağlamaktadır. Bu etkinlikler, dersin ana bölümüne bir köprü görevi görmektedir. Bu kapsamda şarkı söyleme oyunları ve danslar etkinliklere eklenmelidir. Ayrıca müzik aletleriyle basit ritmik eşlikli şarkılara eşlik edilebilir.

Bu araştırmada, müzikle bütünleştirmeye ilişkin belirtilen alanyazın kapsamında Müzik ile bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi tasarımı kapsamında göz önüne alınacak unsurlar bütünleştirilmiştir. Araştırmacının kuramsal çerçeveden ve müzikle bütünleştirme üzerindeki alanyazından yola çıkarak müzik ile bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi için hazırladığı kavramsal şema Görsel 2.3'te verilmiştir.



Görsel 2.3'te gösterildiği üzere, müzikle bütünleştirilen genel konu öğretiminde; öğretim amaçları, müziksel etkinlikler, araçlar, içerik, öğretim planlamaları, öğretmen rolü ve müziksel uygulamalar göz önüne alınmaktadır. Derste yararlanılacak araçlar, basılmış veya kaydedilmiş müzikleri, dijital materyalleri ve çalgıları içermektedir. Dersin amaçları ise öğrenci katılımının gerçekleşeceği hedefler ve stratejiler kapsamında belirlenmektedir. Hayat Bilgisi dersinde çeşitli öğrenme görevleri kapsamında yürütülen grup etkinlikleri ve bireysel etkinlikler; ön bilgileri aktif etme, konuyu derinleştirme, müziği icra etme ve müziksel yaratıcılığa uzanan çeşitli amaçlar kapsamında dahil edilebilir. Müziksel etkinlikler; müziği canlandırma ve dramatizasyon, grup etkinlikleri, müzik yoluyla sorgulama, müzik dinleme, şarkı sözü yazma, ritme uygun söyleme ve müzik eşlikli oyunlarını içerebilir. İçerik boyutu ise bütünleştirme yapılacak tema ve konuların seçimini, öncelikli kazanım ve hedeflerin belirlenmesini ve öğrenme alanlarının belirlenmesini ifade etmektedir. Öğretim planlamalarında müziğin öğrencilerin çok yönlü gelişim alanlarına ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine, müzik beğenilerine yönelik seçimlerine, disiplinlerarası ve paydaş katılımına dayalı karar verme süreçlerine dikkat edilmesi yapılacak öğretimi daha nitelikli bir hale getirebilecektir. Bu kapsamda müzik pedagojisinden beklentilerin, müziğin sosyal ve estetik rolünün, öğrencilerde hedeflenen psikolojik ve akademik çıktıların bir bütün olarak göz önüne alınması gerektiği söylenebilir.

Müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi öğretiminde öğretmen rolü ise öğrenme ve öğretme sürecinde model olması, etkinlikleri gösterip yaptırması ve tüm öğrencilere uygun yönlendirmelerde bulunarak öğrencilerin katılımlarını ve yaratıcı süreçlerini desteklemesidir. Uygulamalar boyutunda ise, ilkökul öğrencilerinin müziksel gelişimlerine ve dersin özelliklerine uygun şarkıların seçimi oldukça önemlidir. Bunun yanında müzik eğitimi ve Hayat Bilgisi dersi arasında müziksel unsurlar, çalgılar ve danslar, dil ve lehçe kullanılarak tarihsel veya bir döneme ait ilişkilendirmeler ve bağlantılar kurulabilmektedir. İlkokul çocuklarının gelişim özellikleri nedeniyle yapılan müziksel etkinliklerin kısa süreli olması, belirli aralıklarla ve sıklıkta tekrarlanması gerektiği düşünülebilir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurtdışında ve Türkiye’de müzikle bütünleştirme üzerine yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.7.1. Yurtdışında yapılmış çalışmalar

Yurtdışında yapılmış çalışmalarda, müzikle bütünleştirme uygulamalarına ilişkin okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri ile okul müdürleri katılımcılarından veriler toplanarak nitel, nicel ve karma yöntem desenleri ile araştırmalar yapıldığı ortaya çıkmıştır. Okul öncesi seviyelerinde yapılan çalışmalarda; ahlak eğitimi bağlamında müziği bütünleştirme uygulamalarına ilişkin okul müdürlerinin görüşleri (Chung, 2023), genel konu alanı öğretiminde müzikle bütünleştirme uygulamalarına ilişkin okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri (Gee, 2023), anaokul öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik düzeyleriyle müzik etkinliklerine yer verme düzeyleri arasındaki ilişki (Kihoro, 2016) incelenmiştir. Kihoro (2016), Kenya anaokullarında çalışan öğretmenlerin öğretmen öz yeterlik düzeyleriyle müzik etkinliklerine yer verme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada sıralı karma yöntem tasarımı benimsenmiştir. Nairobi ve Kiambu şehirlerinde çalışan 12 okul öncesi öğretmenin müzik etkinliklerini kullanım sıklığını, çeşitliliğini ve nedenlerini düzeyler arasında karşılaştırmayı amaçlamıştır. Bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu ve sınıflarında değişen sıklıkta müzik etkinlikleri kullandıklarını göstermiştir. Bulgular, farklı özyeterlik seviyelerine sahip öğretmenlerin müzik etkinliklerini kullanma şekillerinde benzerlikler göstermiştir.

Chung (2023) ise, Hong Kong’da erken çocukluk eğitimi bağlamında ahlak eğitiminin konu temelli uygulamasına ve müzikle bütünleştirmeye ilişkin 12 okul müdürünün görüşlerini yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla incelemiştir. Okul müdürlerinin çocuklarda ahlak gelişimini sağlamak ve ahlak eğitimi için müzik eğitimi kullanmaya değer verdiğini; ancak uygulamada engellerle karşılaştıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu engeller; öğretmenlerin yetersiz pedagojik alan bilgisi ve veli tutumu olarak belirlenmiştir. Anaokulu müdürlerinin ahlak eğitimi kavramsallaştırmalarında en yaygın görüşün gelenekçilik olduğunu tespit edilmiştir. Ayrıca bulgular, müdürlerin desteklediği ahlaki eğitime yönelik müzik etkinliklerinin, yetişkinlerin rehberliğinde uygulanan oyun temelli etkinlikler olduğunu göstermiştir. Gee (2023), Kaliforniya’da

görev yapan okul öncesi ve ilkokul sınıf öğretmenlerinin müzikle bütünleştirme uygulamalarını tarama yöntemi kullanarak incelemiştir. Çalışmaya Kaliforniya'daki 395 erken çocukluk ve ilkokul öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın bulguları, katılımcı öğretmenlerin müziği sırasıyla dil sanatlarına, matematiğe ve boş zaman etkinliklerine entegre ettiğini ortaya çıkarmıştır. Müzikle bütünleştirmenin sıklığı ile cinsiyet, yaş, öğretmenlik deneyimi ve müzik eğitimi arasındaki anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

İlkokul seviyesinde yapılan çalışmalarda; sınıf öğretmenlerinin müzikle bütünleştirme uygulamalarının ve yaklaşımlarının neler olduğu (DiDomenico, 2017; Martin, 2017; O'Keefe, 2016; Tuazon, 2015, Watson, 2013) ve sınıf öğretmenlerinin müzikle bütünleştirme görüşlerini etkileyen faktörlerin neler olduğu (De Vries, 2017) belirlenmiştir. Martin (2017), Alabama'da görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretim becerilerini geliştirmek için katıldıkları sanat eğitim atölye çalışması sonrasında müziği konu alanlarına nasıl bütünleştirdiklerini ve hangi kaynakları kullandıklarını incelemiştir. Veriler görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, katılımcıların günlük rutinlerinde müzik kullanma deneyimlerini açıklamıştır. Öğretmenler, öğrencilerin derse katılımını artırma ve hafıza becerilerini güçlendirme, öğretim görevlerine odaklanmalarını sağlama ve davranış yönetimi aracı olarak müziği kullanmışlardır. Müzikten daha çok soyut bilimsel kavramların öğretiminde ve dil öğretimi kapsamında telaffuzu geliştirme amacıyla yararlanılmıştır. Sınıf yönetimi alanında etkinlikler arasında geçiş sağlamada müziğin etkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler derslerinde dijital kaynaklardan ve basılı materyallerden yararlanmışlardır. Yeni kavramların öğretiminde, derslerin zevkli hale gelmesinde ve öğrencilerin derse katılımlarında müziksel etkinliklerin yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Birkaç öğretmenin şarkı söylemekten çekinmesi etkinliklerin uygulanmasını sınırlandırmıştır. Araştırmanın sonucunda hizmet öncesi eğitim kapsamında, öğretmenleri sınıflarında müziği kullanmaya hazırlamanın önemi vurgulanmıştır.

DiDomenico (2017), Amerika Birleşik Devletleri'nin orta batı bölgesindeki iki ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenleri ile yaptığı nitel bir araştırmada, öğretmenlerin müziği sınıflarında nasıl bütünleştirdiğini araştırmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin modunu (enerjikliği ya da rahatlığı ifade eden duygu durumu) değiştirmek için en çok etkinlik aralarında ve yazma görevlerinde müziği kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenler, derslerin içerik öğretiminde ya da akademik kavramların öğretiminde eğitsel müziklerden yararlanmışlardır. Bazı öğretmenlerse konu alanına

(konuşma, dinleme, okuma, yazma, matematik) yönelik şarkıları kendilerinin yazdıklarını ifade etmişlerdir. İkinci olarak, öğretmenler, öğrencilerin kişisel ifade becerileri ile yaratıcılığını geliştirmede müzikten yararlanmışlardır. Öğrencilere, bağımsız çalışma zamanlarında, rahatlatıcı şarkılar dinletmişlerdir. Son olarak, sınıf yönetimi sürecinde de müzikten yararlanmışlardır. Bu amaçla öğretmenler, müziği derse geçiş sırasında öğrencilerin derse hazırlanmalarına bir ipucu olarak ve sınıf rutinleri oluşturmada bir araç olarak kullanmışlardır.

De Vries (2017), Avustralya’da görev yapan beş sınıf öğretmeniyle yaptığı durum çalışmasında öğretmenlerin müziği derslerinde kullanmalarına ve bunu etkileyen faktörlere ilişkin anlatımlarını incelemiştir. Veriler görüşmelerden ve öğretmen günlüğünden elde edilmiştir. Öğretmenlerin başlangıçta müzik öğretime yönelik olumlu girişimlerine rağmen süreç içerisinde öz yeterlikleri azalmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin müzik öğretme becerilerini çeşitli faktörlerin olumsuz etkileyebileceğini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler müzik öğretmek için okul yöneticilerinin desteğine, yeterli kaynaklara ve müzik öğretecek süreye ihtiyaç duymuştur. Araştırmanın ikinci bulgusu, öğretmenlerin müzik öğretiminde uzmanlık bilgilerini geliştirmeleri için bazı mesleki uygulamalarının geliştirilmesi gerektiğine işaret etmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin başarılı müzik öğretimini gözlemleme, uzman öğretmenler ile müzik öğretimi hakkında konuşma ve ilgili mesleki gelişim eğitimlerine erişim ihtiyaçları olduğu ortaya çıkmıştır.

O’Keefe ve diğerleri (2016), Amerika Birleşik Devletleri’nin orta batı eyaletlerinden biri olan Kuzey Dakota’da görev yapan sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları müzikle bütünleştirme yaklaşımlarını incelemiştir. Öğretmenler müziği daha çok İngilizce, matematik ve beden eğitimi konu alanlarında kullanmıştır. Ayrıca grup çalışmaları, sabah karşılama rutini, serbest zaman ve bireysel çalışma etkinliklerinde müziksel etkinlikler yürütmüşlerdir. Kullanılan etkinlikler arasında müzik dinlemek ve şarkı söylemek en sık bildirilen müzik etkinlikleridir. Müziğin temel derslere bütünleştirilmesi (örneğin, matematik, dil sanatları, fen bilimleri ve sosyal bilgiler/tarih) ve diğer değişkenler (örneğin, cinsiyet, sınıf seviyesi, müzik eğitimi, müzik öğretmeniyle iş birliği) arasında önemli farklılıklar göstermiştir. Öğretmenlerin müzikle bütünleştirme uygulamalarını etkileyen bir sınırlılığın yoğun bir programı yetiştirme kaygısı olduğu belirlenmiştir.

Tuazon (2015), Toronto’da görev yapan iki sınıf öğretmeninin müziksel-ritmik zekâya hitap eden öğrenme ve öğretme stratejileri geliştirmedeki deneyimlerini araştırmıştır. Müziğin öğretim açısından yararları, konu alanının ve kavramların öğretimi ile ilgili bulunmuştur. Öğretmenler Matematikte örüntü, sayma ve kesirlerin öğretimi için besteleme ve ritim etkinliklerini kullanmışlardır. Sosyal Bilgiler dersinde yerel kültürler konusunda müzikten yararlanmışlardır. Öğretim programı uygulamaları haricinde, güvenli bir öğrenme ortamı oluşturma ve kültürel duyarlılığı geliştirme amacıyla müziği kullanmışlardır. Şarkı söylemenin, alkış tutmanın, piyano çalmanın öğrencileri sakinleştirmeye ve dikkatini yoğunlaştırmaya yardımcı olduğu belirtilmiştir. Bulgular, etkinliklerin uygulanması için öğretmenlerin teknolojik donanım erişim ihtiyacını göstermiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin müziksel geçmişlerinin (örneğin, bir koroya katılmış olmaları veya bir müzik aleti çalıyor olmaları) müziği sınıflarında uygulamalarının öz güvenleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Watson (2013), Amerika Birleşik Devletleri’nin Kuzey Carolina okul bölgesinde, müziğin diğer konu alanlarının öğretimine nasıl bütünleştirildiğini araştırmıştır. Durum çalışması deseniyle tasarladığı araştırmasının verilerini okul müdürlerini, sınıf öğretmenlerini, müzik öğretmenlerini ve program geliştiricilerini içeren 14 katılımcıyla görüşme yaparak toplamıştır. Araştırma bildikleri bir ezgide şarkı söylemenin öğrencilere eğlenceli geldiğini ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin öğretilen kavramları hatırlamalarında şarkı sözleri etkili olmuştur. Öğretmenlerden bazılarının yeni yaklaşımları sınıflarında uygulama konusunda gönülsüz oldukları anlaşılmıştır. Bazı öğretmenler Amerika’daki iç savaş kavramlarını öğretirken rap müziği kullanmışlardır. Sınıf yönetimi için de müzikten yararlanmışlardır. Bazı öğretmenler öğrencilerin dikkatini çekmek için öğrencilere “Twinkle, Twinkle, and Little Star” gibi şarkılar dinletmiştir. Şarkılı ve uyaklı bir diyalog rutini, öğrencileri derse hazırlamak amacıyla kullanılmıştır. Örneğin, öğretmenin “Scooby dooby doo” (popüler bir Amerikan çizgi film serisindeki karaktere eğlenceli bir şekilde atıfta bulunur) seslenişine öğrenciler “where are you” (neredesin) ile yanıtlarken, öğretmenin “you can hear my voice you are making a good choice” (sesimi duyabiliyorsun iyi bir seçim yapıyorsun) cevabını verdiği müzikli diyalog öğrencilerin derse dikkatini çekmek için kullanılmıştır. Okul müdürü ise, müziğin akran iş birliği ile grup çalışmalarını desteklediğini belirtmiştir.

Skeen (2015), ortaokul Sosyal Bilgiler dersinde müziğin bütünleştirme uygulamalarını araştırmıştır. Veriler Florida’da yaşayan Amerikan tarihi, dünya tarihi,

coğrafya, vatandaşlık gibi dersleri okutan 179 ortaokul öğretmeninden toplanmıştır. Öğretmenlerin yarısı müziği derslerinde bazen kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler en çok içerik alanında, daha sonra hatırlatıcı bir araç olarak, bir videonun parçası olarak, sınıf tartışmalarında, şarkı sözü yazmada ve arka plan müziği olarak müzikten yararlanmışlardır. Öğrenciler şarkıların sözlerini tarihi dönemlerle iletişim kurmak için analiz etmişlerdir.

Baker (2011), Birleşik Devletlerin Kuzey Alabama bölgesindeki liselerde görev yapan tarih öğretmenlerinin müziği stratejik bir öğretim aracı olarak kullanım durumlarını incelemiştir. Bulgular, müziği bir öğretim stratejisi olarak kullanan öğretmenlerin sınıfında öğrencilerin dikkatinde ve öğrenme sürecine katılımlarında artış olduğunu göstermiştir. Müzik tarih dersinin bir parçası olduğunda, öğrencilerin sınav puanlarında artış gözlemlendiği belirtilmiştir. Tarih öğretmenlerinin fikir birliği, müziğin dersi güçlendirdiği ve içerik öğretimini etkili duruma getirdiğidir. Müzik derste 10-15 dakikalık bir egzersiz olarak kullanılmıştır. Birkaç öğretmen müziği toplam ders süresini kapsayan öğrenci sunum ödevi olarak kullanmıştır. Bulgular, kültürel tarihin bir iletişimcisi olarak müziğin tarih öğretimi için etkili bir strateji olduğunu göstermiştir.

2.7.2. Türkiye’de yapılmış çalışmalar

Türkiye’de yapılmış çalışmalarda, müzikle bütünleştirme uygulamalarına ilişkin okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerinde görev yapan öğretmen adayları, okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri ve ilkökul öğrencileri katılımcılarından veriler toplanarak nitel, nicel ve karma yöntem desenleri ile araştırmalar yapıldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca müzikle bütünleştirme konusunda yapılmış araştırmaların sistematik alanyazın derleme çalışması yapılmıştır. Özenç-Ira ve Gültekin (2023) sistematik alanyazın incelemesi çalışmasında, Türkiye’de okul öncesinden ortaöğretim düzeylerine kadar yapılan, 2010-2022 yılları arasında yayınlanan ve müzikle bütünleştirme yaklaşımlarına odaklanan makale ve tezleri incelemiştir. İlgili çalışmalar, beş veri tabanından (Ulusal Tez Merkezi, TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin, ERIC, Scopus ve Web of Science) sistematik tarama yapılarak tespit edilmiştir. İncelemeye 2010-2022 yılları arasında Türkçe ve İngilizce olarak yazılmış olan, uygulamaya dayalı yapılan ve nitel, nicel ve karma yöntemleri kullanan tezler ve makaleler dâhil edilmiştir. Belirlenen dâhil etme ölçütleri sonucunda 35 çalışma incelenmiştir. İncelenen çalışmaların ağırlıklı olarak müziği araçsal bir yaklaşımla ele aldığı, diğer bir deyişle,

müzik disiplinine özgü yöntemleri, becerileri ve uygulamaları göz ardı ettiği ortaya çıkmıştır. Müzik daha çok matematik, fen eğitimi ve yabancı dil öğretimi alanlarına entegre edilmiştir. Bulgular, incelenen çalışmaların deneysel deseni kullanma eğiliminde olduğunu ve müzik ile yapılan uygulamaların daha çok akademik başarıya etkilerini incelediğini göstermiştir. İncelenen çalışmalar, kapsanan konu alanlarının derinliği ve kapsamı ile becerilerin sıralanmasına ilişkin sınırlı bir bakış açısı sunmuştur. Araştırma sonucunda, genel eğitim bağlamında müzikle bütünleştirme çalışmalarında disiplinlerin bütünlüğü korunarak akademik, bilişsel, sanatsal ve duyuşsal kazanımların bir arada göz önüne alınması önerilmiştir.

Öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada Egüz (2022), sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına öğretim programına uygun şarkı sözü üretme, ortaokul öğrencilerinin ilgisini çekebilecek şarkı besteleme, sosyal bilgiler derslerinde işlevsel eğitsel müzik oluşturma konusunda eğitim vermiş ve bu eğitimin öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenme süreçlerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. İlk aşamada Malatya ilindeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 55 öğretmen adayı tarafından şarkı sözleri yazılmış, bir müzik öğretmeni ve iki müzik bölümü öğrencisi tarafından bu sözlerle şarkılar bestelenmiştir. İkinci aşama olan uygulama aşaması 48 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Son aşamada ise eğitici şarkıların sınıfta kullanımına ilişkin görüşler alınmıştır. Araştırma verileri nicel ve nitel analiz teknikleriyle analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının oluşturduğu şarkıların ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki başarılarını artırdığını, eğlenerek öğrenmeyi desteklediğini, ders konularının daha iyi anlaşılmasını sağladığını, öğrenci motivasyonunu ve dikkatini korumada etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

İlkokul öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinde müzikle kelime öğretiminin kelimenin anlamının öğrenilmesine ve kelimenin kalıcılığının sağlanmasına etkisi (Tavsanlı vd., 2021), müziksel zekâ temelli çoklu zekâ uygulamalarına ilişkin görüşlerin belirlenmesi (Sargın, 2016), Orff yaklaşımı ile işlenen Hayat Bilgisi dersinin öğrencilerin derse yönelik tutum ve başarıları üzerindeki etkisi (İra vd, 2019), Sosyal Bilgiler konularını öğrenmede türkü destekli öğretimin ve öğrenmenin etkisini (Sidekli ve Coşkun, 2014),), ilkokulda (Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi) bir öğretim materyali olarak kullanılan şarkıların, öğrencilerin başarı ve tutumları üzerindeki etkisi (Talşık, 2023) incelendiği ortaya çıkmıştır.

Tavsanlı ve diğerleri (2021), ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinde müzikle kelime öğretiminin kelimenin anlamının öğrenilmesine ve kelimenin kalıcılığının sağlanmasına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplu yarı deneysel tasarım kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Bursa ilinin Nilüfer ilçesinde bulunan 43 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada deney kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın verileri ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, müzik ile bağlam temelli kelime öğretiminin hem kelimenin anlamının öğrenilmesinde hem de kalıcı öğrenmenin desteklenmesinde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın bulguları, müziğin ilkokul düzeyinde kelime öğretiminde değerli bir araç olabileceğini önermiştir.

İra ve diğerleri (2019), kontrol gruplu öntest-sontest araştırma modeli ile tasarladıkları araştırmalarında özel bir müzik öğretim yöntemi olan Orff yaklaşımı ile işlenen Hayat Bilgisi dersinin öğrencilerin derse yönelik tutum ve başarıları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Kocaeli'nin Gölcük ilçesindeki bir ilkokulun ikinci sınıflarında öğrenim görmekte olan deney grubunda 25 ve kontrol grubunda 24 olmak üzere toplam 49 öğrenci oluşturmuştur. Verilerini Hayat Bilgisi Dersi başarı sınavı ve Hayat Bilgisi dersi tutum ölçeği kullanarak toplamışlardır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, Hayat Bilgisi dersine yönelik öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde geliştiğini ve akademik başarılarının arttığını göstermiştir.

Sargın (2016), Hayat Bilgisi dersinde müziksel zekâ temelli çoklu zekâ uygulamaları ile ilgili bir ders sürecinin tasarlanması, uygulanması hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmasını eylem araştırması ile tasarlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu İstanbul ili, Zeytinburnu ilçesindeki özel bir okulun üçüncü sınıfına devam eden 63 öğrenci ve 7 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Verilerini ön-son test, gözlem, görüşme, günlük ve çalışma sayfaları aracılığıyla toplamış ve içerik analizi yöntemiyle analiz etmiştir. Ders sürecinde öğrencilerin aşına oldukları şarkıların ezgilerine araştırmacı şarkı sözü oluşturmuştur. Katılımcı öğrenciler Hayat Bilgisi derslerini eğlenceli ve öğretici bulduklarını belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri ise müziğin öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve dersi eğlenceli hale getirdiğini belirtmiştir.

Sidekli ve Coşkun (2014), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler konularını öğrenmede türkü destekli öğretimin ve öğrenmenin etkisini incelemeyi

amaçlamışlardır. Araştırmalarını kontrol gruplu öntest-sontest araştırma modeli ile tasarlamışlardır. Araştırmamanın çalışma grubu, Muğla ilinin bir devlet ilkokulunda öğrenim görmekte olan 34'ü deney grubu, 33'ü ise kontrol grubunda olmak üzere toplam 67 dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Araştırmamanın verilerini akademik başarı testi ile toplamışlardır. Araştırmamanın bulguları, türkü destekli öğretim ile gerçekleştirilen deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını göstermiştir. Ders sürecinde türküler hem koro eşliğinde söylenmiş hem de türkülerin sözleri analiz edilerek konu içeriği ile bağlantılar kurulmuştur.

Talışık (2013), ilkokulda (Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi) bir öğretim materyali olarak kullanılan şarkıların, öğrencilerin başarı ve tutumları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma tam deneysel desen modelinde tasarlanmıştır. Araştırmamanın çalışma grubunu Ankara'nın Sincan ilçesinde bir ilkokulda öğrenim gören deney grubunda 76 ve kontrol grubunda 73 öğrenci olan üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmamanın verilerini Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi derslerine yönelik tutum ölçekleri ve başarı testleri aracılığıyla toplamıştır. Verilerini betimsel istatistikler ve t-testi kullanarak analiz etmiştir. Öğretim materyali olarak şarkıların kullanıldığı derslerdeki öğrencilerin başarıları ve tutumları artış göstermiştir. Öğrencilerin matematik dersindeki bilişsel ve duyuşsal gelişimleri diğer derslere göre daha yüksek düzeyde gerçekleştiği bulunmuştur. Öğrenciler şarkıları eğlenceli ve hatırlatıcı bulmuşlardır.

Ozen ve diğerleri (2020), okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde müziğin kullanımına ilişkin görüşlerini durum çalışması yöntemini kullanarak incelemiştir. Veriler açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Bu çalışmaya 15'i sınıf öğretmeni, 15'i okul öncesi öğretmeni olmak üzere 30 öğretmen katılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenler matematikte soyut konuların öğretiminde müziğin Matematik derslerine olumlu etkileri olabileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerinin çoğu, Matematik derslerinde müziği kullandığını ancak müzikten yararlanma konusunda kendilerini yeterli görmediklerini bildirmişlerdir.

Çelik (2018) deneysel desen tasarımlı çalışmasında, müzik destekli öğretim yöntemi ile işlenen Türkçe dersi millî kültür teması öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin derse yönelik başarılarına, yeterliklerine ve tutumlarına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmamanın çalışma grubunu Erzurum ilinin Aziziye ilçesinde

öğrenim gören 51 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak dinlemeye yönelik tutum ölçeği, millî kültür teması dinlediğini/izlediğini anlama/anlatma başarı testleri, dinle/izle/anlat dinleme ve konuşma yeterlikleri öğretmen gözlem formu ve öğrenci görüşme formu kullanılmıştır. Barış Manço şarkıları bir materyal olarak kullanılmış ve kültürel değerlerin kazandırılması için kullanılmıştır. Bir gruptaki öğrenciler şarkıların sözlerini yalnızca okumuşlar, deney grubundaki öğrenciler ise şarkıları seslendirmişlerdir. Deney grubundaki öğrencilerin derse yönelik tutum ve akademik başarılarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ayyılmaz (2016), Sosyal Bilgiler öğretiminde eğitsel müzik kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırması karma yöntem ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul'un Beykoz ilçesindeki altıncı sınıfta okuyan 68 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler akademik başarı testi, sosyal bilgiler tutum ölçeği, öğrenci görüşme formu ve araştırmacı gözlem formu yoluyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde ilişkili ve ilişkisiz örneklemeler için t testi kullanılmıştır. Nitel veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Eğitsel müziklerle işlenen derslerde derse yönelik tutumun artış gösterdiği; ancak akademik başarılarında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Nitel bulgular, eğitsel müziğin öğrencilerin başarısını arttırdığını, bilgilerin akılda kalıcılığını ve motivasyonunu artırdığını, eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşmasını sağladığını göstermiştir.

Yapılan araştırmalar, okul öncesinden ortaokul düzeyine kadar müziğin Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Hayat Bilgisi derslerinin öğrenme ve öğretme sürecinde farklı amaçlar için kullanıldığını göstermiştir. Araştırmalar, müziğin çocukların bilişsel, duyuşsal ve devinimsel yönden gelişimlerine katkı sağladığını göstermiştir. Öğretim sürecinde müzikten öğrencilerin dikkatini çekme, derse odaklama, sınıfta istenen ruh halini oluşturma, etkinlikler arası geçişi sağlama amaçları bağlamında yararlanılmıştır. Çeşitli şarkılar, türküler ve eğitsel müzik aracılığıyla konu alanı içeriğinin öğretimi yapılmıştır. Konu kavramlarını hatırlamayı kolaylaştırması nedeniyle öğretmenler bir hatırlatma stratejisi olarak da müzikten yararlanmışlardır. Yine müzik, öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine ve derse katılım göstermelerine katkı sağlamıştır. Sınıf öğretmenleri müziği derslerine çeşitli etkinlikler kullanarak dâhil etmişlerdir. Bu etkinlikler kapsamında özellikle şarkı söyleme ve dinleme etkinlikleri kullanılmıştır. Yapılan araştırmalar, müziğin öğretim sürecinde daha çok ortaokul seviyesinde

kullanıldığını, müziğin eğitim aracı ve gereci olma işlevini ön plana çıkardığını ve öğretim sürecinde şarkılardan bir öğretim materyali olarak yararlanıldığını göstermiştir. İlgili araştırmalar, Hayat Bilgisi dersinin hedefleri bağlamında müziği bütünleştirme yollarının anlaşılması için daha çok araştırmanın yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu araştırma, müzikle bütünleştirme yaklaşımı ve stili çerçevelerinden yararlanarak müziği Hayat Bilgisi öğretimine bütünlestirmesi ve bu yolla yapılan öğretimin öğrencilerin duyuşsal çıktıları üzerindeki etkilerini incelemesi yönüyle bu alanda yapılmış diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir.



3. YÖNTEM

Tezin bu bölümünde araştırmanın deseni, eylem araştırması süreci, veri toplama araçları, araştırmacının rolü, müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi ders planlarının geliştirilmesi, araştırmanın uygulama süreci, araştırmanın geçerlik ve güvenirliği ile verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, Hayat Bilgisi dersi öğrenme ve öğretim sürecine müziğin bütünleştirilmesine yönelik oluşturulan haftalık ders planlarını uygulamaya koyma, sınıf öğretmeninin ve geçerlik komitesinin desteğini alarak uygulanan planlarını gözden geçirme ve getirilen öneriler doğrultusunda yeni ders planları oluşturma, bunun yanında öğrencilerdeki değişimi ve gelişimi gözlemleme aşamalarını içerdiği için bu araştırma eylem araştırması deseni ile tasarlanmıştır. Bu nedenle bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımları içerisinde belirtilen eylem araştırması deseni ile yürütülmüştür.

Nitel araştırmalar “yorumlayıcı araştırmaya yönelik çeşitli yönelimleri nedeniyle bir şemsiye kavram” olarak ifade edilmektedir (Glesne, 1999, s. 8). Nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması “önemli örgütsel, toplumsal ve sosyal meseleleri, onları deneyimleyenler ile ele almak amacıyla teori ve eylemi bütünleştiren ilgili araştırma yaklaşımları ailesini” tanımlamak için kullanılmaktadır (Coghlan ve Brydon-Miller, 2014, s. 233). Eğitimde eylem araştırmaları öğretmenler, okul yöneticileri, danışmanlar ve diğer paydaşlar tarafından okulların nasıl işlediği, öğrencilerin nasıl öğrendiği, öğretimin nasıl gerçekleştirileceği gibi eğitimsel konular hakkında bilgi toplama, eğitim ortamını daha iyi anlama ve uygulamayı geliştirme amacıyla yapılmaktadır (Gay vd., 2012; Mills, 2014).

Çeşitli eğitim ortamlarında ve kademelerinde eleştirel sorgulama ve yansımalar yoluyla yürütülen eylem araştırması (Vaughan, 2019) uygulayıcılara, bir konu hakkındaki anlayışlarını geliştirme, öğrenmeyi ve öğretimi etkileyerek geliştirme fırsatı vermektedir (McNiff ve Whitehead, 2006). Nitekim sınıfların karmaşık dinamikleri, kullanılan çoklu öğrenme stratejilerinin ve yöntemlerinin bağlamsal özelliklerinin ve sonuçlarının sistematik bir şekilde değerlendirilmesini gerektirmektedir (De Bruyckere vd., 2019; Efron ve Ravid, 2019). Öğretmenlerin kanıta dayalı stratejiler uygulamaları ve veriye dayalı bilgiyi uygulamalarına bütünleştirmeleri için bilimsel çalışmalardan yararlanmaları gerekmektedir (Weinstein vd., 2019). Bu nedenle doğru bilginin yayılmasını kolaylaştırma ve bilimsel çalışmanın sonuçları hakkında yanlış anlamaları

önlemek için araştırmacılar ve öğretmenler arasında karşılıklı diyalog gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Efron ve Ravid, 2019; Weinstein vd., 2019). Bu tür bir diyalogun olmaması, bilimsel çalışmaların sonuçlarının yanlış anlaşılması, abartılması veya gerçeklere dayanmayan öğrenme stratejilerinin dikte edilmesi gibi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Weinstein vd., 2019). Kanıta dayalı veya bilgilendirilmiş uygulamalar “mesleki yargıyı, sistem düzeyindeki verileri, sınıf verilerini ve araştırma kanıtlarını” içermektedir (Nelson ve Campbell, 2017, s.129). Eylem araştırması, öğretmenlerin mesleki yargılarını ve kararlarını etkileyen uygulama temelli bilgiler ürettiği için değerlidir. Eylem araştırmasının bir sonucu olarak öğretmenlerin “süreç odaklı nedensel düşünmelerine” (De Bruyckere vd., 2019, s.156) dayalı alternatif stratejiler kullanma olasılıkları daha yüksektir (Weinstein vd., 2019). Buna ilaveten, eğitim ortamında ortaya çıkan bir sorunun çözümü için uygulayıcılar kendileri veya araştırmacılar ile bir araya gelerek çalışabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Eylem araştırmaları, öğretmenlerin ve/veya uygulayıcıların alanyazındaki fikirleri kendi anlayışına bütünleştirerek eyleme dönüştürmesini desteklemekte; böylelikle uygulayıcıların eğitsel, sosyal değerleri doğrultusunda eğitim ortamına ilişkin uygulanabilir anlayışlar edinmelerine katkı getirmektedir (Mertler, 2014). Eğitimde eylem araştırmaları aşağıdaki özellikleri içermektedir (Elliott, 1991, s.49; McNiff ve Whitehead, 2006; s.17):

- Uygulama temelli olması,
- Hem eylem hem de araştırma pratiğinin geliştirilmesi ile ilgili olması,
- Öğrenmeyi geliştirmeye odaklanması,
- Uygulamanın değerler temelini vurgulaması,
- Mesleki uygulamanın ötesinde olması,
- İş birliği temelli olması ve uygulama bilgilerinin birlikte oluşturulmasına odaklanması,
- Sorgulama ve yeniden yapılandırmayı içermesi.

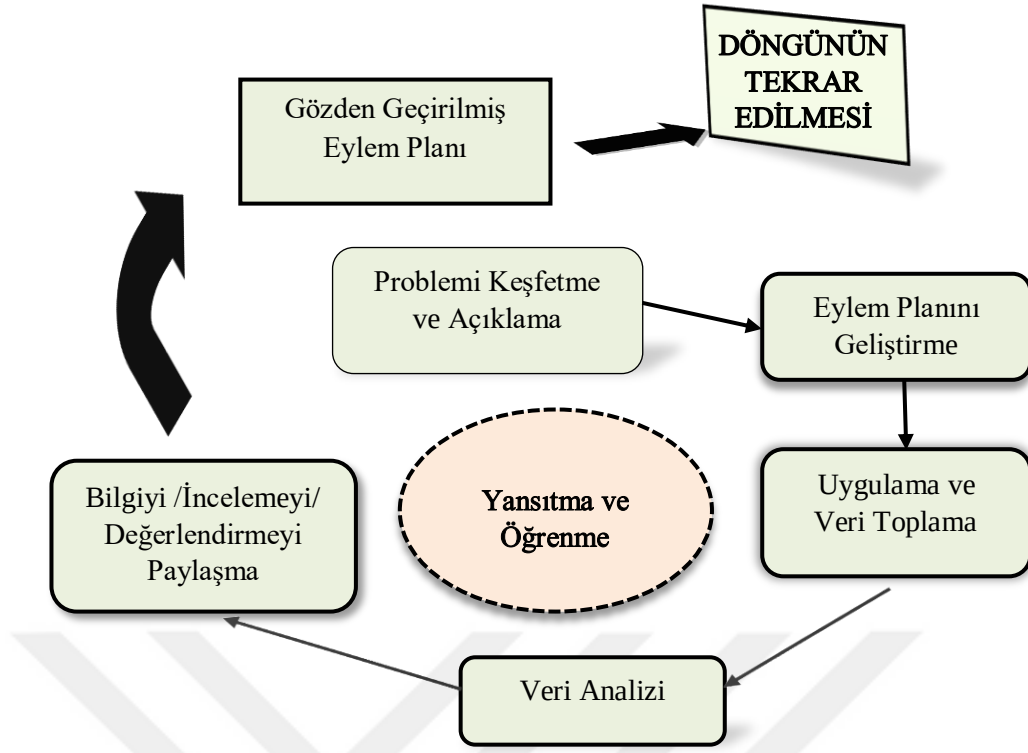
Alanyazında eylem araştırmasının türleri çeşitli sınıflandırmalar altında ele alınmaktadır. Ferrance (2000) eylem araştırmasını sınıf çapında yürütülen “bireysel öğretmen araştırması”, birkaç sınıfa kapsayarak grup halinde yürütülen “işbirlikli eylem araştırması”, okul çapında yürütülen “okul temelli eylem araştırması” ve bölgesel nitelikte olan “bölge temelli eylem araştırması” olarak sınıflandırmıştır. Başka bir sınıflandırmada White (1999) her birinin ayrı felsefi temeli olan “açıklayıcı eylem araştırması”, “yorumlayıcı eylem araştırması” ve “eleştirel eylem araştırması” türlerini

ele almıştır (Akt; Newton ve Burgess, 2008, s. 21). Berg (2001) eylem araştırmalarını “teknik/bilimsel/iş birliğine dayalı”, “pratik/karşılıklı iş birliğine dayalı/müzakereci”, “özgürleştirici/geliştirici/eleştirel” olmak üzere üç türe ayırmıştır. Newton ve Burgess (2008) eğitimde eylem araştırmalarını “bilgi üreten”, “pratik (uygulamayı geliştiren)” ve “özgürleştirici” olarak sınıflandırmıştır. Bogdan ve Biklen (2007) “politik” ve “katılımcı eylem araştırması” altında sınıflandırmıştır. Gay ve diğerleri (2012) eylem araştırması türlerini “eleştirel eylem araştırması”, “uygulamalı eylem araştırması”, “bireysel eylem araştırması”, “işbirlikli, küçük grup eylem araştırması” ve “okul çapında eylem araştırması” olmak üzere beş türde ele almıştır. Mills ve Gay (2016, s. 478) ise “uygulamalı” ve “eleştirel” olarak sınıflandırmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018, s. 308) belirtilen sınıflandırmalara ilaveten “uygulayıcının araştırmacı olduğu” eylem araştırmasını ele almıştır. Bu sınıflandırmalardan biri olan *uygulamalı eylem araştırması* sürecinde daha çok “nasıl yapılır” yaklaşımı ön plana çıkmaktadır (Gay vd., 2012, s. 511). Bu araştırma, müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersinin nasıl uygulanacağına ve yapılan uygulamaların öğretime ve öğrenci gelişimine etkilerine odaklandığı için yukarıda belirtilen Mills ve Gay’in (2016) ve Gay ve diğerlerinin (2012) sınıflandırmalarından biri olan *uygulama odaklı eylem araştırması* altında ele alınabilmektedir. Bununla birlikte araştırmacı, uygulama sürecinde sınıf öğretmenini ile iş birliği içerisinde çalışmış, sınıf öğretmeninin önerileri ve görüşleri doğrultusunda eylem planlarını düzenlemiştir. Eylem planlarının geliştirilmesi ve yeniden tasarlanması süreçlerinde geçerlik komitesi ve sınıf öğretmeninin görüşleri alınmış ve iş birliği sağlanmıştır. Bu nedenle yapılan araştırmanın, Bogdan ve Biklen’in (2007) sınıflandırmalarından *katılımcı eylem araştırması* altında ele alındığı söylenebilir.

Eylem araştırmasında araştırmacının; problemi tanımlama, harekete geçme ve sonuçları yansıtma aşamalarında çok sayıda yinelemeyi üstlendiği döngüsel bir süreç bulunmaktadır. Öğrenme ve değişim bu sürecin sonucunda meydana gelmektedir (Mertler, 2008). Eylem araştırmasının tüm aşamalarında sistematik bir süreç takip edilmekte ve bu süreç pratiklik, yansıtma ve uygulanabilirlik ilkelerine dayanmaktadır (Tomal, 2010). Eylem araştırmalarında nasıl bir yol izleneceğini gösteren birçok model olmasına rağmen, bu modellerin ortak özelliği “problemi tanımlama, eylem planlama, uygulama, değerlendirme ve yansıtma döngülerini veya yinelemelerini içermesi”dir (Coghlan ve Brydon-Miller, 2014, s. 233). Alanyazında belirtilen eylem araştırması modellerinde döngüsel, spiral ve akış diyagramları şeklinde ilerleyen sistematik

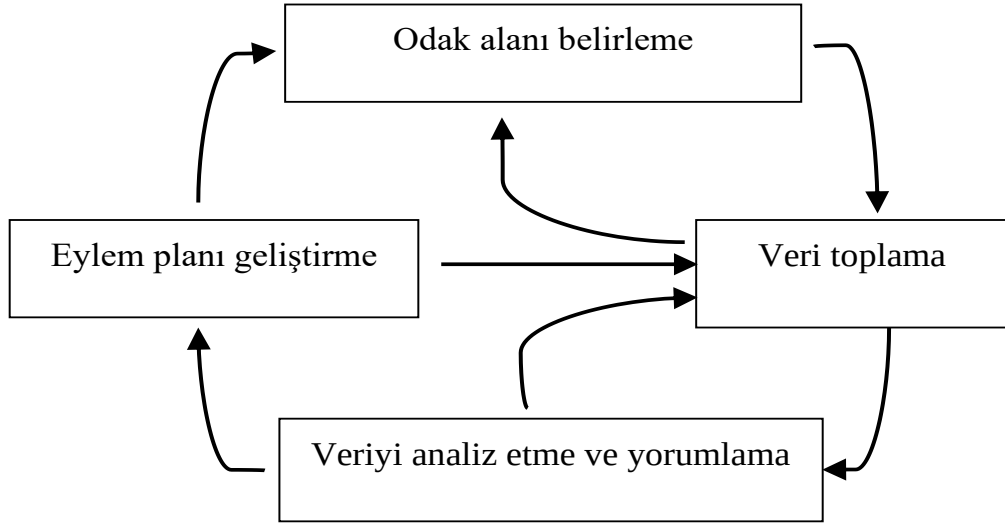
uygulama süreçleri ön plana çıkmaktadır (McNiff vd., 1996). Örneğin, Lewin'in (1948) spiral döngüsel, Kemmis ve McTaggart'ın (1988) döngüsel ve Stringer'in (2008) açıkla-düşün-eylem modelinde araştırma süreci doğrusal bir akış yerine döngüsel bir akış izlenmektedir. Döngüsel, spiral veya akış diyagramları şeklinde ilerleyen uygulama süreçlerinin izlenmesi nedeniyle eylem araştırması araştırmacıya araştırma basamaklarında yeni sıralamalar yapma veya bazı adımları tekrarlama esnekliğini tanımaktadır (Johnson, 2015).

Eylem araştırması süreci araştırma soruları tanımlanarak başlamakta, geliştirilmesi istenen problem alanına yönelik stratejik bir planlama yapılarak eylem planı geliştirilmekte ve geliştirilen eylem planı uygulanmaktadır (Johnson, 2015). Uygulama ile eş zamanlı biçimde veri toplama ve analizi gerçekleşmekte, elde edilen bulgular yoluyla eylem planı değerlendirilmektedir. Uygulanan eylem planı başarısız olduğunda veya yeni araştırma odakları ortaya çıktığında yeni bir eylem planı geliştirilmektedir (Goodnough, 2000). Diğer bir ifadeyle, eylem araştırmasına günlük yaşamda ortaya çıkan genel bir konu veya bir sorun alanı belirlenerek ve bu sorun alanlarını netleştirerek başlanmaktadır. Ardından belirlenen problem alanına yönelik geliştirilen eylem planları uygulanmakta ve bu süreçte eş zamanlı bir şekilde veriler toplanarak analiz edilmektedir. Son aşamada yapılan yansıtımlar sonucunda elde edilen bilgi paylaşılmaktadır. Bu döngü yeni eylem planlarının geliştirilmesi ve uygulanması ile tekrarlanmaktadır. Goodnough (2000, s. 65) çalışmasından uyarlanan eylem araştırmasının temel döngüsü Şekil 3.1'de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Eylem araştırmasının temel döngüsü

Eylem araştırmasının temel döngüsüne benzer bir akışa sahip Mills'in (2017) diyalektik eylem araştırması modeli; a) odak alanı belirleme, b) verileri toplama, c) verileri analiz etme ve yorumlama ve d) eylem planı geliştirme aşamalarını içeren bir döngüsel araştırma sürecini içermektedir. Söz konusu döngüsel süreç kapsamında araştırma sorularının oluşturulmasından araştırmanın raporlaştırılmasına kadar her bir aşamasına tekrar dönülebilmesi anlaşılmaktadır. Mills'in (2017, s. 20) diyalektik eylem araştırması modeli Görsel 3.1'de gösterilmiştir.



Görsel 3.1. *Diyalektik eylem araştırması modeli (Mills, 2017)*

Bu araştırmada Mills'in (2017) diyalektik eylem araştırması modeli benimsenmiştir. Bu modelde belirtilen dört temel aşama, döngüsel araştırma sürecinde uygulanmıştır. Araştırmacının eylem araştırması sürecinde belirtilen dört temel aşama kapsamında yaptığı işlemlerin ayrıntıları aşağıdaki bölümde ele alınmıştır.

3.1.1. Odak alanı belirleme

Araştırmanın ilk aşaması olan odak alanı belirleme aşamasında, araştırma soruları oluşturulur ve araştırmanın nasıl yürütüleceğiyle ilgili planlamalara karar verilir (Mills, 2014). Bu aşamada araştırmacı problem gördüğü veya çalışmak istediği bir konu alanı belirler. Genel fikrin veya problemin belirlenmesi olarak da adlandırılan bu aşama “araştırmacının değiştirmek veya geliştirmek istediği bir durum veya meseleyi” ifade etmektedir (Elliott, 1991, s. 72). Araştırma konusu belirlenirken bir öğretim stratejisi değerlendirilebilir, bir problem araştırılabilir veya ilgilenilen bir alan incelenebilir (Johnson, 2015). Eylem araştırmasının bu aşamasında belirlenecek konu veya odak alanın, eylemle ilişkili olması ve araştırılabilecek alanla sınırlı kalması, bunun yanında eylem araştırmasının her bir döngüsünde sürekli gözden geçirilmesi gerekmektedir (Elliott, 1991).

Bu araştırmanın odağı, Hayat Bilgisi dersine müziğin bütünleştirilmesidir. Bu araştırma odağını belirlemede araştırmacının müziğe olan ilgisinin rolü olduğu söylenebilir. Araştırmacı öğretmenlik deneyiminden, ilgili alanyazın incelemesinden ve

uygulama öncesi saha gözlemlerinden ve görüşmelerden yola çıkarak sanat eğitimi bağlamında müziğin Hayat Bilgisi öğretimine bütünleştirilmesi konusunu bir sorun alanı olarak belirlemiştir. Belirtilen konu alanını bağlamsallaştırmak için araştırmaya başlamadan önce, sistematik alanyazın tarama çalışması yapmıştır. Araştırmacı, Türkiye’de okul öncesinden ortaöğretim düzeylerine kadar yapılan, 2010-2022 yılları arasında yayınlanan, müzik yoluyla öğrenme ve öğretim yaklaşımlarını ele alan, nitel, nicel ve karma araştırma yöntemlerini içeren makale ve tezleri incelemiştir (Özenç-Ira ve Gültekin, 2023). Müziğin diğer derslerdeki rolü ve sanat bütünleştirme yaklaşımları (Bresler, 1995; Vreden, 2016) bakımından incelenen çalışmaların sınırlı bir yaklaşıma sahip olduğu belirlenmiştir. Örneğin, çoğu çalışmanın sanatı araçsal bir yaklaşımla ele aldığı, diğer bir deyişle, müzik disiplinine özgü yöntemler, beceriler ve uygulamaları göz ardı ettiği ortaya çıkmıştır. İncelenen çalışmaların çoğu müziği matematik, fen, yabancı dil öğretimi gibi konu alanları kapsamında ele almış ve bu çalışmalar müzik etkinliklerinin akademik başarıya etkilerini incelemiştir. Sanat eğitimi bağlamında müzikle bütünleştirme üzerine kuramsal çerçeve, sanatın ve müziğin eğitimdeki rolünü vurgulayarak müziğin diğer disiplinlerdeki kullanımını çeşitli yaklaşımlarla genişletmektedir (Bresler, 1995). Ayrıca, sanatın akademik başarıyı arttırmak için araçsal bir yaklaşıma indirgenmesi, sanatın kendine özgü kazanımlarının göz ardı edilmesi nedeniyle eleştirilmektedir (Biesta ve Skregelid, 2022). İncelenen çalışmaların öğrencilerde sanatsal ve duyuşsal çıktıları göz ardı ettiği sonucuna varılmıştır. Dahası, ilkokul düzeyinde ve Hayat Bilgisi dersinde müzikle bütünleştirme yaklaşımlarını ele alan sınırlı sayıda araştırmanın olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacı, alanyazındaki belirtilen eksiklikler nedeniyle ilkokulda Hayat Bilgisi dersine müziğin nasıl bütünleştirileceğini ve bu bütünleştirmenin öğrenme ve öğretim sürecine olan etkilerini keşfetmek istemiştir.

Alanyazında müziğin Hayat Bilgisi öğretimine bütünleştirilmesi konusuna ilişkin mevcut eksiklik belirlendikten sonra, saha gözlemi ve görüşme yoluyla elde edilen verilerden yola çıkarak var olan durumun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, 6 Aralık 2021- 28 Aralık 2021 tarihleri arasında Eskişehir’in Tepebaşı ilçesinde bulunan bir devlet okulunda yürütülen pilot uygulama sürecinde, iki ders saati saha gözlemi yapılmış ve sınıf öğretmeni ile yaklaşık 30 dakika süren bir görüşme yapılmıştır. Araştırmacının saha notlarından elde ettiği bulgular, ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi

dersi öğretiminde müziksel etkinliklerden nadiren yararlanıldığını göstermiştir. Araştırmacı bu çıkarımını saha notlarına şu şekilde yansıtmıştır:

Sınıf öğretmeni dersini işlerken Hayat Bilgisi dersi kitabından yararlanıyor. Öğrenciler kitapta belirtilen etkinlikleri yapıyor. Öğretmen öğrencileri fiziksel yönden aktif hale getiren bir etkinlik yapmıyor (Saha Notu, 06.12.2021).

Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede, öğretmenin ilkokulda müzik eğitimini önemli bulduğunu ancak Hayat Bilgisi dersinde müziğe ders saatinin sınırlı olması, sınıfın küçük ve kalabalık olması gibi nedenlerden yeterince yer veremediklerini, müzik ile işlenen etkinliklerin öğrencileri motive etmesi yönüyle yararlı olacağını belirtmiştir. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeden elde edilen alıntı aşağıda verilmiştir.

Müzikle işlenecek dersler öğrenciler için yararlı olacaktır ve onların ilgisini çekecektir. Biz Hayat Bilgisi dersinde ders kitabını takip ediyoruz, Morpa'yı kullanıyoruz. Müzik derslerimiz haricinde müziği özel gün ve haftalarda hazırladığımız koro ve danslar yoluyla işliyoruz. Sınıfın fiziksel imkanlarının uygun olmaması, Hayat Bilgisi dersi için haftalık planlarımıza ayırdığımız süre kısıtlı olduğu için müzik etkinliklerine çok fazla yer veremiyoruz (Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, 06.12.2021).

Benzer bulgular, eylem araştırması uygulamaları öncesinde yapılan saha gözleminden ve sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeden elde edilen verilerin analizinden de ortaya çıkmıştır. Araştırmacı, Ankara'nın Etimesgut ilçesine bağlı bir ilkokulda eylem araştırması öncesinde, 28 Şubat 2022- 11 Mart 2022 tarihleri arasında beş ders saati boyunca saha gözlemleri yapmıştır. Ardından, sınıf öğretmeni ile ön görüşme yapmıştır. Saha notlarından elde edilen bulgular, dersin öğretiminde birincil kaynak olarak Hayat Bilgisi dersi kitabından yararlanıldığını göstermiştir. Sınıf öğretmeninin düz anlatım ve soru-cevap yöntemleriyle dersi işlediği ve öğretmen merkezli bir yaklaşım izlediği ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, bazı öğrencilerin derse ilgilerinin zayıf olduğu ve kitabı takip ederken sıkıldıkları gözlemlenmiştir. Araştırmacının saha notlarına yansıttığı gözlemleri şu şekildedir:

Sınıfta 30 öğrenci bulunuyor. Bu öğrencilerden bazıları yazı yazma etkinliklerinde sıkılıyor. Sınıfta yalnızca akıllı tahtada yansıtılan ders kitabı işleniyor ve kitapta yer alan etkinlikler yapılıyor. Öğrenciler sırasıyla ders kitabındaki metni okurken, birkaç öğrencinin dikkati dağılıyor (Saha Notu, 04.03.2022).

Araştırmacının öğretim yöntemi ve yaklaşımları ile ilgili saha notlarına yansıttığı gözlemleri şu şekildedir:

Öğretmen, dersi soru-cevap ve anlatım yöntemlerini kullanarak işliyor. Bazı öğrenciler farklı işlerle meşgul olduğunda veya aralarında konuşmaya başladıklarında öğretmen onları uyarıyor. Öğrenciler kümeler halinde oturmalarına rağmen gruplar arasında iletişim ve iş birliğine yönelik bir etkinlik yapılmadı (Saha Notu, 07.03.2022).

Sınıf öğretmeni ile yapılan ön görüşmede, sınıf öğretmeni müziği diğer derslerde kullandığını; ancak ilkokul programının müzik dersine haftalık bir ders saati ayırması nedeniyle bu sürenin yetersiz kaldığını belirtmiştir. Hayat Bilgisi dersinde bazı kazanımlar kapsamında müzik ile derslerin işlenebileceğini yansıtmıştır. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeden elde edilen alıntı aşağıda verilmiştir.

Müziği diğer derslerde kullanıyorum. Etkinlikler, sınıf düzeyi ve konulara göre çeşitlilik gösteriyor. 1. sınıfta tüm derslerde müzik ve müzikli oyunlardan yararlanıyoruz. Sınıf düzeyi arttıkça bu etkinliklerde azalma oluyor maalesef. Uygulamak zorunda olduğumuz program bize haftada bir ders saatini müziğe ayırmamızı istiyor. Öğrencilerin beceri gelişimlerini eğitim – öğretimden ayrı tutmayı amaçladığını düşündüğüm bu uygulamayı doğru bulmuyorum. Öğrencinin duygusal gelişimi ve iç dünyalarını anlamada resim, müzik gibi etkinliklerin önemine inanıyorum. Her kazanım için olmasa da bu derste [Hayat Bilgisi dersi] de müzikten yararlanmalıyız (Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, 11.03.2022).

Saha gözlemleri ve sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda, Hayat Bilgisi dersinde müzik yoluyla öğretimin dersin kazanımlarına uygun şarkı ve türkü öğretimiyle gerçekleştiği ortaya çıkmaktadır. Uygulanan müziksel etkinliklerin konu alanlarında önceliklendirilen beceriler ve kazanımlar kapsamında amaçlı ve sistematik bir şekilde yer almadığı belirtilebilir. Sınıf öğretmenleri müzik yoluyla işlenen derslerin öğrencilerin ilgisini çekeceğini, onları motive edeceğini ve duygusal gelişimlerine katkı getireceğini bildirmişlerdir. Buna rağmen, süre ve fiziksel imkânlar, programı ve ders kitabını işleme ve yetiştirme gibi nedenlerden müziğe derslerinde yeterince yer veremediklerini söylemişlerdir. Alanyazın incelemesinden ve saha gözlemlerinden elde edilen bulgular, Hayat Bilgisi öğretimine müziği bütünleştirme konusunda sınırlı anlayışın ve uygulamanın olduğunu düşündürmektedir. Bu bakımdan bu araştırmanın odağı ve sorun alanı, “Hayat Bilgisi dersine müziğin ve müzik eğitiminin hangi yöntemler ve yaklaşımlar izlenerek bütünleştirilebileceği” olarak netleştirilmiştir. Belirlenen odak alanı kapsamında ders planlarını gözden geçirme ve yeniden oluşturma aşamalarının

yineleneyeceği öngörülmüştür. Öğretim sürecinde yapılan uyarlamalara ve müdahalelere izin vermesi nedeniyle bu araştırma eylem araştırması ile tasarlanmıştır. Araştırmanın odak alanı ve yöntemi belirlendikten sonra, veri toplama araçları belirlenmiştir.

3.1.2. Verileri toplama

Eylem araştırmasının veri toplama aşamasında güvenilirliği artırmak amacıyla veri toplama araçlarında çeşitleme yapılması önerilmektedir (Dosemagen ve Schwalbach, 2019). Araştırma verilerini toplarken hem nitel veri toplama araçlarından hem de nicel veri toplama araçlarından yararlanılabilir (Mertler, 2014; Mills, 2014). Eylem araştırmasında veri toplama araçları genellikle araştırmacı günlüğünü, saha notlarını, kontrol listelerini, toplantı ve görüşmeleri, video ve ses kayıtlarını, öğrenci ürünlerini, tutum ve düzey belirleme ölçeklerini içermektedir (Johnson, 2015). Bu araştırma sürecinde uygulanacak veri toplama araçlarına, araştırmanın odağı kapsamında belirlenen araştırma soruları doğrultusunda karar verilmiştir. Araştırmanın nitel veri toplama araçları; uygulama gözlemleri ile video kayıtlarını, saha notlarını, araştırmacı günlüğünü, öğretmen günlüğünü, öğrenciler ve sınıf öğretmeni görüşmeleri için yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ses kayıtlarını ve öğrenci ürünlerini içermektedir. Araştırmanın nicel veri toplama araçları; kişisel bilgi formu, Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği ve 8 Yaşındaki Çocuklarda Duygu-Durum Öz-Değerlendirme Ölçeğidir.

Araştırmanın uygulama sürecinde; uygulama gözlem videolarından, öğretmen günlüğünden, araştırmacı günlüğünden, öğrenci günlüğünden ve öğrenci ürünlerinden elde edilen veriler, geçerlik komitesi toplantılarında incelenmiştir. Geçerlik komitesi üyelerinin önerileri ve görüşleri doğrultusunda eylem planlarında düzenlemeler yapılarak bir sonraki eylem planı süreci başlatılmıştır. Geçerlik komitesi toplantıları çevrimiçi yapılmış ve toplantılar kayıt altına alınmıştır. Toplantılarda alınan kararların dökümü Microsoft Word belgesine işlenmiştir. Veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgilere “veri toplama araçları” başlığı altında yer verilmiştir.

3.1.3. Verileri analiz etme ve yorumlama

Nitel araştırmalarda verilerin analiz edilmesi, araştırma sürecinde toplanan tüm verilerin bir araya getirilerek anlamlı veri kümeleri oluşturulması anlamına gelmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Verilerin yorumlanması analiz aşamasında verilerden ortak kategori ve temaların oluşturulmasını içermektedir (Mills, 2014). Verilerin analizinde,

verilerin ne gösterdiğine ilişkin tanımlamalar ve açıklamalar yapılmaktadır (Johnson, 2015). Veriler analiz edilirken öncelikle belirlenen bir sorun alanına getirilen olası çözümlere yönelik verilerin incelenmesi ile başlanır (Mertler, 2014). Bu aşamada yapılan yansıtma ve sorgulamalar yoluyla araştırılan konu ve sorun hakkında değerlendirmeler yapılır ve uygulamalardaki gelişmeler hakkında eğitim paydaşlarına bilgi verilir (Johnson, 2015). Eylem araştırmasında verilerin analizi, verilerin toplanması ile eş zamanlı olarak gerçekleştirilir (Mertler, 2014). Bu araştırma sürecinde verilerin toplanması ve analizi süreçleri eş zamanlı şekilde yürütülmüştür.

Araştırma sürecinde yapılan uygulamalar her hafta video kaydına alınmış olup yapılan görüşmeler ses kaydı altına alınmış, video ve ses kayıtlarının birebir dökümü yapılmıştır. Uygulama sürecinde, yazılı metne dönüştürülen verilerin makro analizleri yapılmıştır. Öğrenci günlükleri, araştırmacı günlükleri ile öğretmen günlüklerinden elde edilen veriler her hafta analiz edilmiştir. Bu analizler yoluyla elde edilen veriler, eylem planlarının uygulama sürecinde yapılan geçerlik komitesi toplantılarında paylaşılmıştır. Geçerlik komitesi toplantılarında uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunlar belirtilmiş ve bu sorunlar hakkında geçerlik komitesi üyelerinin görüşleri ve kararları alınmıştır. Böylelikle, bir sonraki eylem planı için yapılacak düzenlemeler belirlenmiş ve eylem planı nihai duruma getirilmiştir. Bu araştırmada verilerin analizi sürecinin ayrıntıları, “verilerin analizi” başlığı altında açıklanmıştır.

3.1.4. Eylem planı geliştirme

Eylem araştırmaları yapılan eylemi anlamaya ve geliştirmeye odaklandığından, eylem araştırmasının son aşaması eylem planı geliştirmedir. Bu aşama, eylem planını iyileştirmek için neler yapılacağına ilişkin izlenen adımları içermektedir (Mills, 2014; Mills ve Gay, 2016). Bu aşamada araştırmacı, pilot uygulamada ve eylem araştırması uygulaması öncesinde elde ettiği bulgulardan yola çıkarak dört eylem planı hazırlamıştır. Her bir eylem planında Hayat Bilgisi dersine bütünleştirilecek müziksel etkinliklere karar verilmiştir. Belirlenen etkinlikler dersin kazanımları ile müziksel öğrenme alanları doğrultusunda Hayat Bilgisi dersinin giriş, geliştirme ve değerlendirme aşamalarına bütünleştirilmiştir. Eylem planlarından her biri Hayat Bilgisi dersinin iki veya üç konusunu içerecek şekilde hazırlanmıştır. Araştırmacı, uygulama sürecinde elde ettiği verileri geçerlik komitesi toplantılarında sunmuş ve bu toplantılarda alınan kararlar

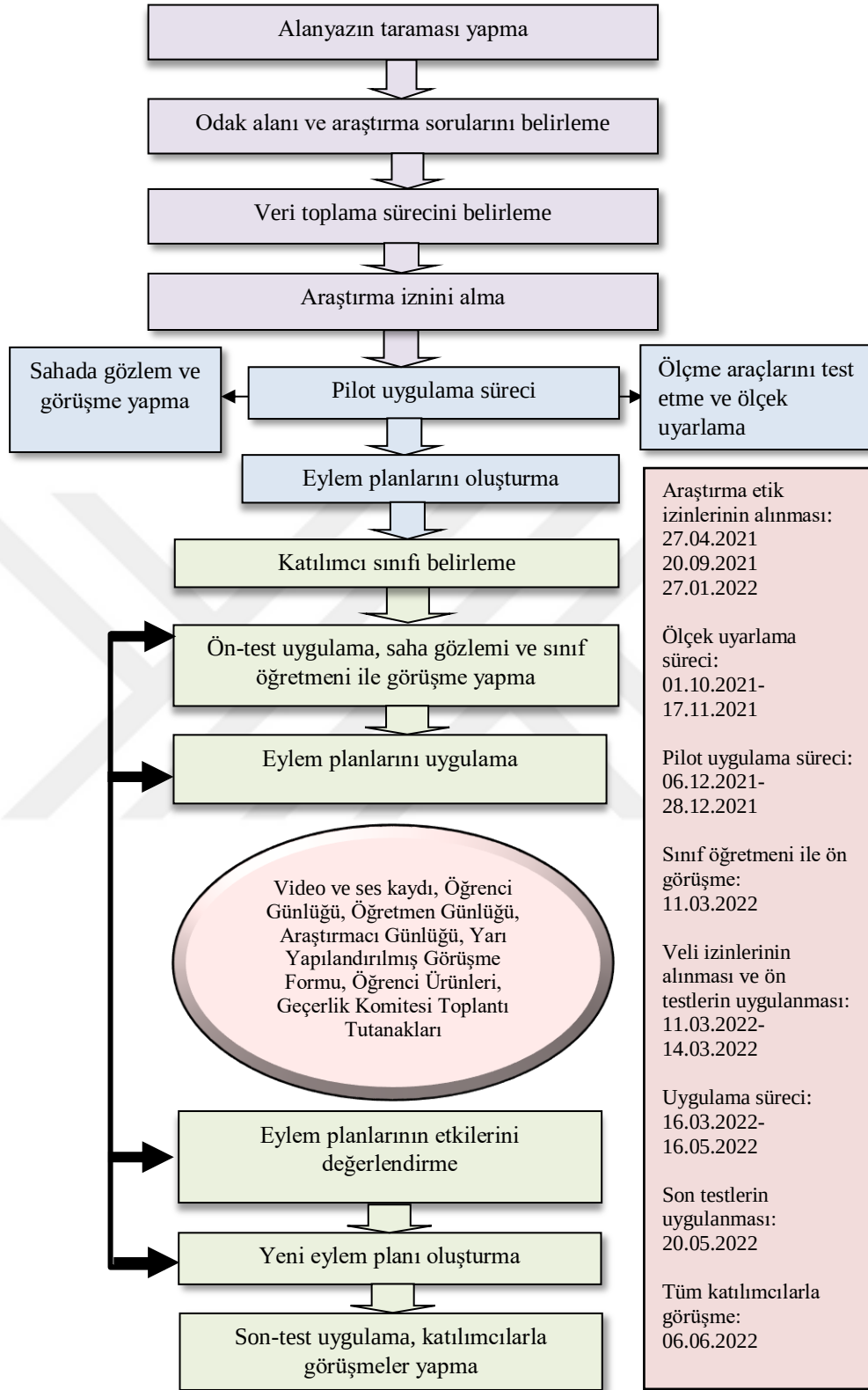
doğrultusunda eylem planlarını gözden geçirmiş ve düzenlemiştir. Araştırmanın eylem planlarını geliştirme süreci; *uygulanan eylem planlarını izleme, eylem araştırması sürecinde elde edilen verileri analiz etme, eylem planlarını değerlendirme ve düzenleme ile yeni eylem planı geliştirme* şeklinde ilerleyen döngüsel bir akış halinde yürütülmüştür.

Eylem planları geliştirilirken, Hayat Bilgisi öğretiminde müziksel etkinliklere ilişkin alanyazındaki çalışmalar sınırlı düzeyde fikir verdiği için; a) öğrencilerin uygulayabilecekleri etkinliklerin türlerini belirlemek (örneğin, beden vurmaları/ritimleme, müziksel canlandırma ve doğaçlama, şarkı sözü yazma, besteleme, müzik yoluyla sorgulama), b) sınıf ortamına ilişkin içgörü elde etmek, c) uygulamaların öğretim sürecine ilişkin etkilerini (etkinliklerin doğası bağlamında ortaya çıkan sorunlar) öngörmek amacıyla pilot (ön uygulama) çalışması yapılmıştır. Uygulama öncesinde, eylem planında yer alacak müzik etkinliklerine karar vermek için araştırmacı pilot uygulama sürecinde öğretim planlarını Evimizde Hayat ünitesi kapsamında üç hafta ve 9 ders saati boyunca uygulamıştır. Pilot uygulama sonucunda, öğrencilerin beden vurmaları, doğaçlama etkinliklerine katılım gösterebildikleri; ancak besteleme etkinliğinin öğretimin sınırlılıkları nedeniyle gerçekleşemediği ortaya çıkmıştır (Gözlem Notu, 28.12.2021). Araştırmanın bu aşamasında elde edilen bulgular, araştırmacının eylem planlarını oluşturmada yararlanacağı etkinlikler ve materyaller üzerinde sorgulama ve değerlendirme yapmasına fırsat tanımıştır.

Eylem planlarında müzikle bütünleştirilen etkinlikler, belirtilen öğretim aşamaları kapsamında giriş aşamasından değerlendirme aşamasına doğru ilerleyen bir sırayla, Hayat Bilgisi dersinin konusu ve kazanımları ile müziksel öğrenme alanları ile bağlantılar kurularak hazırlanmıştır. Hazırlanan eylem planları müzik öğretimi ve drama alanında uzmanlığı olan bir Prof. Dr.' un görüşüne sunulmuş ve düzenlenmiştir. Uygulama öncesi son hali verilen dört eylem planı bir yarıyıl sürecinde uygulanmıştır. Belirtilen dört eylem planı, toplam 13 ders planından oluşmuştur. Ülkemizde Hayat ve Doğada Hayat Üniteleri kapsamında 23 ders saati boyunca uygulanmıştır. Birinci eylem planında yer alan “Yönetim Birimlerini Tanıyorum” ve “Cumhuriyet ile Birlikte” konuları iki hafta boyunca, toplam 6 ders saatinde işlenmiştir. İkinci eylem planında yer alan “Gezdik Gördük”, “Ülkem İçin Çok Çalışmalıyım”, “Ortak Kullanıyoruz” ve “Birlikte Güçlüyüz” konuları iki hafta boyunca, toplam 6 ders saatinde işlenmiştir. 08.04.2022- 18.04.2022 tarihleri arasında verilen ara tatil sonrasında üçüncü eylem planında yer alan “Yeni Ülke Yeni Arkadaş”, “Büyük Lider Atatürk” ve “Ülkemize Hizmet Edenler” konuları iki hafta

boyunca, toplam 6 ders saatinde işlenmiştir. 02.04.2022- 06.04.2022 tarihleri arasında Ramazan Bayramı sonrasında, dördüncü eylem planında yer alan “Bitki ve Hayvanların Hayatımızdaki Önemi” ve “Meyve ve Sebzeler Nasıl Yetişir” konuları, iki hafta boyunca ve toplam 5 ders saatinde işlenmiştir. Geçerlik komitesi üyelerinin, müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleştiğine yönelik alınan karar ile yapılan uygulamalarda elde edilen bulguların tekrara düşeceği kararı sonucunda eylem araştırması süreci sonlandırılmıştır. Eylem planlarını uygulama süreci ile ilgili ayrıntılar “Eylem Basamakları Süreci ve Araştırmanın Uygulanması” başlığı altında açıklanmıştır. Bu araştırma sürecinde izlenen adımlar Şekil 3.2’de gösterilmiştir.





Şekil 3.2. Eylem araştırması sürecinde izlenen adımlar ve zaman çizelgesi

3.2. Araştırmanın Katılımcıları

Eylem araştırması sürecinde odaklanılan alana göre araştırmanın katılımcılarının özellikleri özel bir öneme sahip olduğu için katılımcılar genellikle amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmektedir. Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırma amacını ve sorularını en iyi şekilde ele almak için bilgi açısından zengin vakaların arandığı stratejik bir örnekleme yöntemidir (Mweshi ve Sakyi, 2020). Diğer bir ifadeyle amaçlı örnekleme yöntemi, araştırma hedeflerine katkıda bulunabilecek ve araştırma sorusuyla ilgili belirli özelliklere veya deneyime sahip katılımcıları kasıtlı olarak seçmek için kullanılır (Bhardwaj, 2019). Bu araştırmanın konu odağı müziğin Hayat Bilgisi öğretimine bütünleştirilmesidir. Bu odak kapsamında katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan, araştırmacının oluşturduğu ölçütleri karşılayan katılımcıların araştırmaya dahil edilmesini içeren, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Patton, 1987). Katılımcıların belirlenmesi aşamasına ilişkin bilgilere aşağıdaki bölümde yer verilmiştir.

3.2.1. Katılımcı okulun belirlenmesi

Araştırmacı uygulama öncesinde araştırmanın etik izinlerini almak için Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'na, Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurmuştur. Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'nun araştırma onay belgesi EK 1'de, Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün araştırma onay belgesi EK-2'de ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün araştırma onay belgesi EK-3'te verilmiştir. Araştırmacı gerekli yasal izinleri aldıktan sonra katılımcı okulu belirli ölçütler dahilinde belirlemiştir. Bu aşamada, seçilecek uygulama okulunu dahil etme ölçütleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. Okulun mevcut fiziksel imkanları (derslikler, spor salonu vb.) ve öğrenci sayısı tipik bir devlet ilkokulunu yansıtmaktadır.
2. Okul yönetimi, müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersinin okulun yenilikçi uygulamalarına katkı getireceğini düşünmektedir.
3. Okul yönetimi, sınıf öğretmeni ve öğrenciler araştırmanın uygulanmasına gönüllü katılım göstermektedir.

Eylem planlarının geliştirilmesi için bilgi edinmek ve görüşme sorularının pilot testini yapmak için pilot/ön uygulama Eskişehir ilinin Tepebaşı ilçesinde bulunan bir devlet okulunun üçüncü sınıfında yürütülmüştür. Okul yönetimi, belirlenen devlet

okulunun merkez okulları içerisinde fiziksel donanımı bakımından iyi koşullara sahip okullar arasında olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, bu devlet okulunun fiziksel etkinliklere olanak tanıyan bir spor salonu ile drama etkinliklerinin yapıldığı bir salonu bulunmaktadır.

Araştırmacı pilot uygulama için okulu belirlerken öncelikle okul müdürü ve müdür yardımcısıyla görüşmüştür. Araştırmanın amacı ve işleyişi hakkında onları bilgilendirmiştir. Görüşme yapılan okul yönetimi, araştırmanın okullarında yapılmasını kabul etmişlerdir. Okul müdürü, sınıfında yenilikçi öğretim uygulamaları konusunda istekli olan bir sınıf öğretmenini araştırmacıya önermiştir. Sınıf öğretmeni araştırmaya gönüllü katılım göstermiştir. Sınıf öğretmeni müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi uygulamalarını ilgi çekici bulduğunu, müzikle uygulamalara Hayat Bilgisi dersinde yeterince yer veremediğini ve uygulamaların derslerine katkı getireceğini düşündüğünü belirtmiştir. Katılımcı sınıf öğretmeni belirlendikten sonra, öğrenci ve veli izinleri alınmış ve ön uygulama Tepebaşı ilçesindeki tipik bir devlet okulunun üçüncü sınıfında 06.12.2021- 28.12.2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama süreci öncesinde araştırmacı iki ders saati boyunca saha notları alarak, Hayat Bilgisi öğretiminin mevcut durumunu gözlemiştir. Araştırmacı pilot uygulama sürecinde ders planlarını üç hafta, 9 ders saati boyunca uygulamıştır.

Eylem araştırmasının uygulama süreci, Ankara ilinin Etimesgut ilçesinde bir devlet ilkokulunda yürütülmüştür. Araştırmacı pandemi nedeniyle, ikamet ettiği Ankara ilinde uygulamalarını gerçekleştirmiştir. Uygulama yapılan ilkokul, araştırma için belirlenen ölçütleri karşılaması nedeniyle seçilmiştir. Belirlenen okulun binasında ilkokul ve ortaokul bitişiktir. Araştırmacı uygulama için bu okula karar verirken öncelikle okul yönetimi ile görüşmüştür. Araştırmacı, araştırmanın amacı ve işleyişi hakkında okul müdürü ve müdür yardımcısını bilgilendirmiştir. Okul yönetimi uygulamaya oldukça sıcak yaklaşmış ve okullarında belirli gün ve haftalar kapsamında müzik etkinliklerinde aktif bir şekilde yer aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, çalışmanın yapılması için gönüllü olabilecek bir sınıf öğretmeni ile araştırmacıyı tanıştırmışlardır. Sınıf öğretmeni, yapılacak araştırmaya katılımı konusunda gönüllü olduğunu belirterek yapılacak uygulamaların öğrencilerin gelişimlerine katkı getireceğini düşündüğünü ifade etmiştir. Bu kapsamda katılımcı okulda, eylem araştırması uygulama öncesi saha gözlemi ve görüşmeler ile nicel ölçme araçlarının ön testinin uygulanması aşaması 28.02.2022-14.03.2022 tarihleri arasında tamamlanmıştır. Eylem araştırması uygulama süreci

16.03.2022-16.05.2022 tarihleri arasında yapılmıştır. Nicel ölçme araçlarının son-test uygulaması 20.05.2022 tarihinde yapılmıştır. Sınıf öğretmeni ve öğrencilerle görüşmeler 06.06.2022 tarihinde yapılmıştır.

3.2.2. Katılımcı sınıf öğretmenin belirlenmesi

Ankara ilinin Etimesgut ilçesine bağlı bir devlet ilkokulu uygulama okulu olarak belirlendikten sonra katılımcı sınıf öğretmeni, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu araştırma sürecinde, katılımcı rolleri başlığı altında ele alınacağı üzere, araştırmacının eylem planlarını gözden geçirmesinde ve yeni eylem planlarını oluşturmada sınıf öğretmenin görüşleri önemli bir veri kaynağıdır. Bu nedenle müziği Hayat Bilgisi öğretimine bütünleştirirken öğretmenin müzik öğretimine ilişkin deneyimleri araştırmaya olası katkıları nedeniyle önemli görülmüştür. Bu bakımdan sınıf öğretmenini araştırmaya dahil etme ölçütleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. Bir devlet okulunda ilkokul üçüncü sınıf öğretmeni olması,
2. Uygulamaların Hayat Bilgisi dersine katkı getireceğini düşünmesi,
3. Müzik derslerini etkili şekilde işlediğini belirtmesi,
4. Mesleki tecrübe ve kıdem bakımından deneyimli olması,
5. Araştırmaya katılmaya gönüllü olması gerekmektedir.

Araştırmacı, uygulama öncesinde sınıf öğretmenini araştırmanın amacı ve işleyişi hakkında bilgilendirmiştir. Sınıf öğretmeni, EK-5 ve EK-6'da sunulan Öğretmen İzin Formu ve Gönüllü Katılım Formunu onaylamıştır. Sınıf öğretmenin kadındır ve 31 yıllık öğretmendir. Sınıf öğretmenin müzik öğretimine ilişkin özel bir ilgisi bulunmaktadır. Kendisi ile yapılan ön görüşmede sınıf öğretmeni müzik eğitimi için bazı kurslara katıldığını belirtmiştir. Sınıf öğretmenin katıldığı müzik eğitime ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

2005 yılında çalıştığım okula gelip öğretmenlerle tanışmak isteyen Bilkent Üniversitesi'nde görev yapan Doç. Dr. [isim ve soyisim gizlendi] – Çayyolu bölgesindeki sınıf öğretmenlerine kendi bestelerini ve temel müzik bilgilerini içeren dersler vereceğini söyledi. Üç-dört ay süren bu çalışmalara katıldım (Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, 11.03.2022).

Sınıf öğretmeni müzikle işlenen Hayat Bilgisi dersinin öğrencilerin duygusal gelişimlerine katkı getireceğini düşündüğünü belirtmiştir. Hayat Bilgisi dersinde bazı

kazanımlar kapsamında müzik ile derslerin işlenmesi gerektiğini yansıtmıştır. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeden elde edilen alıntı aşağıda verilmiştir.

Müziği diğer derslerde kullanıyorum. Etkinlikler, sınıf düzeyi ve konulara göre çeşitlilik gösteriyor. 1. sınıfta tüm derslerde müzik ve müzikli oyunlardan yararlanıyoruz. Sınıf düzeyi arttıkça bu etkinliklerde azalma oluyor maalesef. Uygulamak zorunda olduğumuz program bize haftada bir ders saatini müziğe ayırmamızı istiyor. Öğrencilerin beceri gelişimlerini eğitim – öğretimden ayrı tutmayı amaçladığını düşündüğüm bu uygulamayı doğru bulmuyorum. Öğrencinin duygusal gelişimi ve iç dünyalarını anlamada resim, müzik gibi etkinliklerin önemine inanıyorum. Her kazanım için olmasa da bu derste [Hayat Bilgisi dersi] de müzikten yararlanmalıyız (Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, 11.03.2022).

3.2.3. Katılımcı öğrencilerin belirlenmesi

Katılımcı öğrenciler belirlenirken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğrencileri araştırmaya dahil etme kriterleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. İlkokul üçüncü sınıf öğrencisi olmaları,
2. Araştırmaya katılmaya gönüllü olmaları,
3. Ailelerinin araştırmaya katılmalarına izin vermesi.

Eylem araştırması uygulama süreci öncesinde, 28.02.2022-14.03.2022 tarihleri arasında veli ve öğrenci izinleri tamamlanmıştır. Veliler EK-4'te sunulan Veli İzin Formu'nu onayladıktan sonra araştırmacı uygulama sürecini başlatmıştır. Uygulamanın yapıldığı sınıfta 30 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 14'ü kız, 16'sı erkektir. Öğrencilerden birinin hafif düzeyde görme engeli bulunmaktadır; ancak öğrencinin durumu uygulamalara katılımını etkilememiştir.

3.2.4. Araştırmacı

Araştırmacı İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği lisans programından (%100 Burslu) mezundur. Yüksek lisans öğrenimini Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği programında tamamlamıştır. Doktora öğrenimine Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sınıf Eğitimi Doktora Programında devam etmektedir. Hacettepe Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Araştırmacı lisansüstü öğrenimi boyunca bilimsel araştırma yöntemleri, nitel ve nicel veri analizleri konusunda dersler almıştır. Bunun yanında çeşitli üniversitelerden öğretim üyelerinin TÜBİTAK projeleri ve diğer

etkinlikler kapsamında düzenlediği bilimsel araştırma yöntemleri ile proje yazma eğitimlerine katılmıştır. Taylor & Francis, SAGE ve Elsevier yayıncılıklarının kariyerinin başında araştırmacılar için bilimsel araştırma yazımı, uygun atıf verme yöntemleri ve araştırma etiği konularında çevrimiçi düzenlediği eğitimlere katılmıştır.

Araştırmacı 2001 yılından itibaren müzik eğitim merkezleri, belediye ve Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından verilen bağlama ve gitar kurslarına, müzik teorisi, müzik ve drama üzerine çevrimiçi kurslara katılmıştır. Lise öğreniminin bir yılı boyunca Gölcük Belediyesi konservatuarında klasik gitar ve solfej eğitimi almıştır. Türkiye Orff Merkezi tarafından verilen, özel müzik öğretim yöntemi olarak ifade edilen, Orff Schulwerk müzik öğretim yaklaşımı üzerine eğitimlere katılmıştır. Doktora öğrenimi sürecinde bir dönem Almanya'nın Köln Üniversitesi'nde İlkokulda Müzik Öğretimi Stajı, Pop ve Caz Korosu, Eylemde Sanat: Topluluk Müziği ile Müzik, Kültür ve Pedagoji derslerini almıştır. Araştırmacının sınıf öğretmeni olarak görev yaptığı 2014-2016 yıllarında çocuk korosu çalıştırma deneyimi olması, eğitim müziği bestelemesi (İra vd., 2019) ve iyi bir müzik dinleyicisi olması nedeniyle bu çalışma alanına ilgi duyduğu belirtilebilir. Araştırmacı bu araştırma sürecinde uygulayıcıdır. "Araştırmacının rolleri" başlığı altında eylem araştırmasında araştırmacının rolüne ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.2.5. Geçerlik komitesi

Geçerlik komitesi, eylem araştırması sürecinde yapılan düzenli toplantılarında alan uzmanları olarak çalışılan konu hakkında görüş ve önerilerini sunmaktadır. Eylem araştırmalarında geçerlik komitesinin görüşleri ve önerileri, araştırma verilerinin anlamlandırılması sürecine katkılar getirmekte ve araştırmacının gidişatına yön vermektedir (Mills, 2014). Bu yönüyle geçerlik komitesi toplantılarından elde edilen veriler, eylem araştırması sürecinde analiz edilmekte ve yeni eylem planlarını oluşturmada dikkate alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu araştırmada geçerlik komitesi, eylem araştırması sürecinde elde edilen verileri anlamlandırma, araştırma sürecinde ortaya çıkan sorunlara öneri getirme, araştırmacının eleştirel ve yansıtıcı araştırma pratiğine katkı getirme ve uygulama sürecini değerlendirme amacıyla bir araya gelmiştir. Bu araştırmaya geçerlik komitesi üyeleri olarak tez danışmanı Prof. Dr. [REDACTED], Doç. Dr. [REDACTED] ve Dr. Öğretim Üyesi [REDACTED] katkı getirmiştir. Ayrıca geçerlik

komite toplantılarının bir oturumuna Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan müzik eğitimcisi Dr. Öğretim Üyesi [REDACTED] katılmıştır. Komite üyelerinden Prof. Dr. [REDACTED]'in Hayat Bilgisi öğretimi, öğretmen yetiştirme, öğretim programları konu alanlarında ve sınıf eğitimi alanında yer alan çeşitli konularda çalışmaları bulunmaktadır. Doç. Dr. [REDACTED]'ün Hayat Bilgisi öğretimi üzerine yoğunlaşmış çeşitli çalışmaları bulunmaktadır. Dr. Öğretim Üyesi [REDACTED] eylem araştırması yöntemini kullandığı doktora tezinde Görsel Sanatlar Öğretimi üzerine çalışmış olup sanat eğitimi ve sınıf eğitimi alanında çalışmalar yapmıştır. Geçerlik komitesi üyeleri, hem çalışma alanlarında sahip oldukları alan uzmanlıkları doğrultusunda bu çalışmaya katkı getirmiş hem de eylem araştırması konusunda sahip oldukları derin deneyimler sayesinde araştırmacıyı yönlendirmişlerdir.

Uygulama sürecinde geçerlik komitesi toplantıları iki haftada bir yapılmıştır. Eylem planlarının kapsadığı konular için ayrılan süre iki hafta olması nedeniyle geçerlik komitesinin iki haftada bir toplanmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Geçerlik komitesi toplantıları Zoom üzerinden yapılmıştır. Araştırmacı eylem araştırması sürecinde, saha notlarından, uygulama gözleminden, araştırmacı günlüğünden, öğretmen günlüğünden, öğrenci günlüğünden, öğretmen görüşmesinden, öğrenci görüşmesinden ve öğrenci ürünlerinden elde ettiği verileri bu toplantılarda sunmuştur. Geçerlik komitesi üyelerinin görüşleri doğrultusunda veriler anlamlandırılmış ve uygulama süreci için öneriler getirilmiştir. Araştırmacı yeni eylem planlarını, geçerlik komitesi üyelerinin görüşleri doğrultusunda düzenlemiş ve son haline getirmiştir. Araştırmacı yapılan toplantıları görüntü ve ses kaydı formatında kaydetmiştir. Ardından, ses kayıtlarının birebir dökümünü Microsoft Word dosyasına aktarmıştır. Veriler analiz edilmiş ve bulgulara yer verilmiştir. Dört eylem planı sürecinde geçerlik komitesi toplantıları dört kez yapılmıştır. Geçerlik komitesi toplantı tarihleri ve bu toplantılarda alınan kararlar Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Geçerlik komitesi toplantı tarihleri ve alınan kararlar

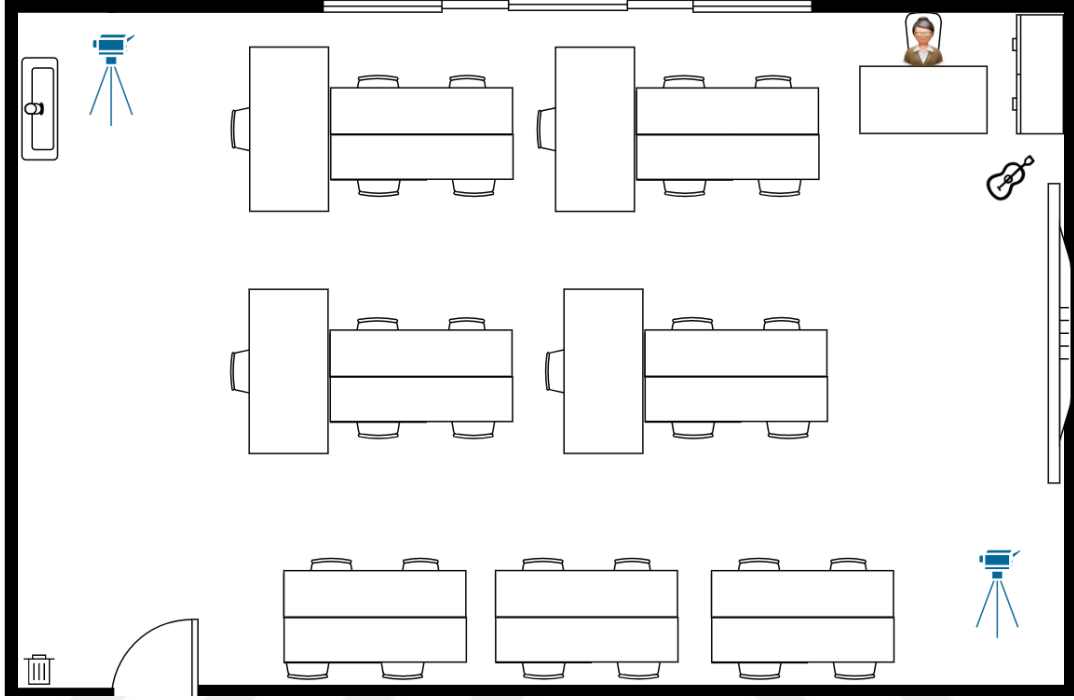
Toplantı		
No	Toplantı Tarihi	Alınan Kararlar
1	25.03.2022	Dersin giriş aşamasında yapılan etkinliklerin uygulanma yönüyle etkili olduğu yönünde görüş bildirilmiştir. Sınıf ortamının ve yönergelerin öğrencilerin özelliklerine özgü uyarlanması gerektiği belirtilmiştir. Müziksel etkinlikler ve oyunlaştırma yoluyla sınıf kurallarının oluşturulması önerilmiştir. Öğrencilerin daha esnek çalışabilecekleri ve yaratıcılıklarını gösterebilecekleri bir sınıf ortamının ön planda olması gerektiği bildirilmiştir. Müzik eşlikli oyunlar için birkaç ders saati ayırmanın ve aşamalı bir öğretim yaklaşımı izlemenin etkili olacağı söylenmiştir. İkinci eylem planına geçilmesi kararı alınmıştır.
2	08.04.2022	Müzikle bütünleştirilen etkinliklerin kısa süreli ve öğretimin dikkat çekme amacına yönelik olması önerilmiştir. Üçüncü eylem planına geçilmesi kararı alınmıştır.
3	24.04.2022	Sınıfın U düzeni oturum şeklinin etkinliklerin daha etkili olmasına katkı getirdiği belirtilmiştir. Müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi öğretiminde dersin aşamalarına uygun olarak etkinliklerin uygulanabilir olduğu kararı alınmıştır. Dördüncü eylem planına geçilmesi kararı alınmıştır.
4	13.05.2022	Uygulama sürecinde karşılaşılan sorunların süreçte çözüme kavuştuğu ve eylem döngüsünün tamamlandığı, bu süreçten sonra verilerin tekrara düşeceği belirtilmiştir. Eylem planı uygulama sürecinin sonlandırılması kararı alınmıştır.

3.3. Araştırma Ortamı

Araştırmanın uygulaması 2021-2022 öğretim yılının bahar döneminde Ankara'nın Etimesgut ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulunda yapılmıştır. Okul binası ilkokul ve ortaokulla bitişiktir. İlkokulda 405 öğrenci, 19 öğretmen ve 14 derslik bulunmaktadır. Normal öğretim gerçekleştiren okulda dersler 09.00'da başlamakta ve 14.40'ta bitmektedir. Okulun tüm dersliklerinde akıllı tahta bulunmaktadır.

Araştırma ilkokul üçüncü sınıf düzeyinde uygulanmıştır. Araştırmanın yapıldığı sınıf binanın giriş katında yer almaktadır. Sınıfın alanı yeterli düzeydedir. Sıralar öğrencilerin küme şeklinde oturması T şeklinde birleştirilmiştir. Uygulamalarda akıllı

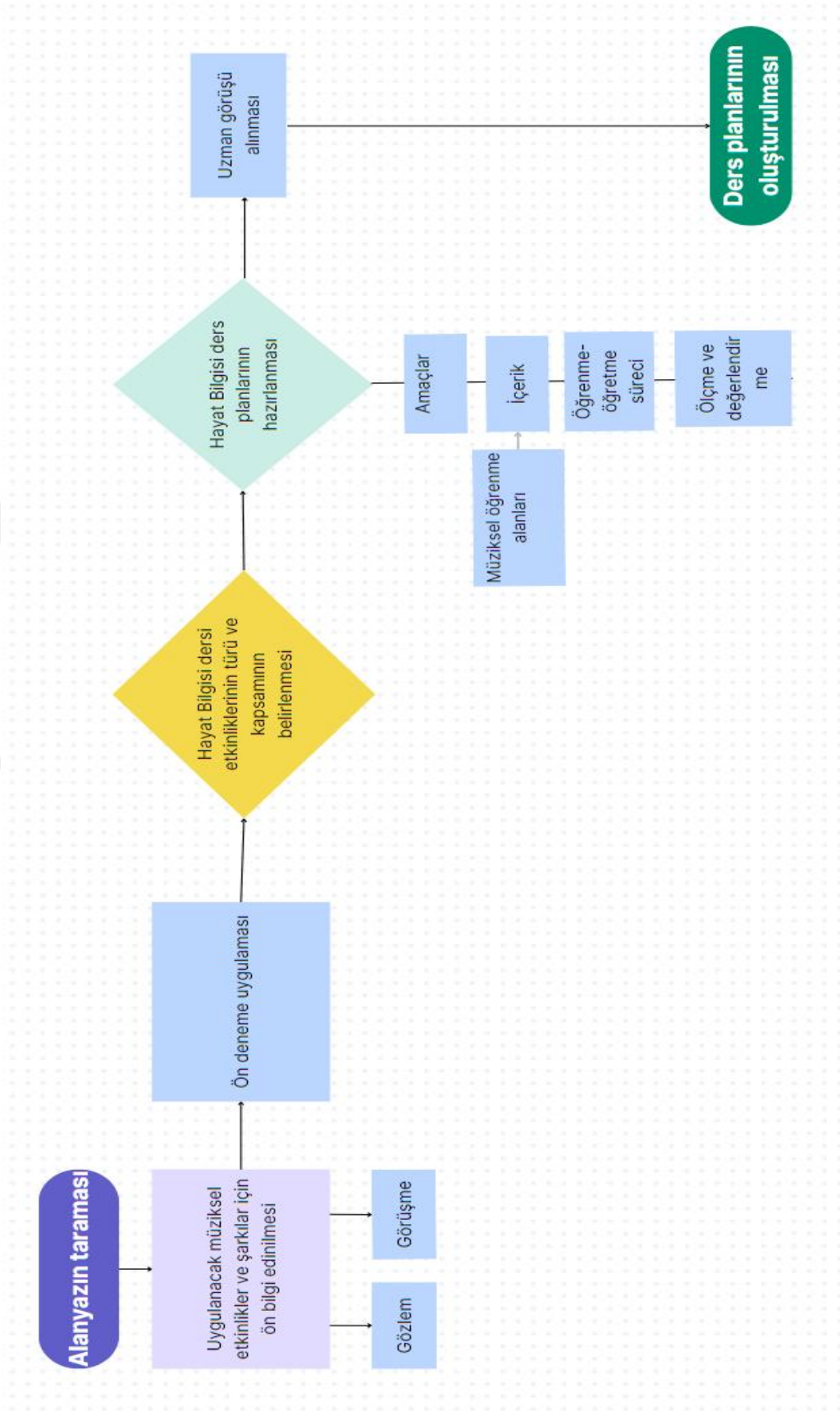
tahta araştırmacı tarafından kullanılmıştır. Araştırmacı kameranın birini sınıfın sol kőřesine yerleştirmiş diğer kamerayı ise sınıfın sağ köşesinde konumlandırımıştır. Uygulama sırasında sınıfın yerleşim dőzeni Görsel 3.2’de gösterilmiştir.



Görsel 3.2. Sınıfın yerleşim dőzeni

3.4. Hayat Bilgisi Ders Planlarının Geliştirilmesi

Hayat Bilgisi ders planları yapılandırıcı yaklaşım ve sosyal duygusal őđrenme yaklaşımı ile mőzikle bőtőnleřtirme őzerine alanyazın temel alınarak hazırlanmıştır. Bir pilot çalışma yapılarak alanyazında önerilen mőziksel etkinlik tőrlerinden örnekler uygulanmış ve eylem araştırması/uygulama sőreci için őđrencilerin uygulayabilecekleri őngőrőlen etkinliklerin kapsamı ve tőrő belirlenmiştir. Hayat Bilgisi ders planlarını oluştırmada izlenen adımlar Görsel 3.3’te gösterilmiştir.



Görsel 3.3. Hayat Bilgisi ders planlarını oluşturmada izlenen adımlar

3.4.1. Alanyazın taraması yapılması

Hayat Bilgisi ders planları geliştirilirken öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Hayat Bilgisi dersi uygulamalarına yön veren teorik temeller yapılandırmacı yaklaşım, sosyal ve duygusal öğrenme yaklaşımı ve müzikle bütünleştirme yaklaşım ve stilleri olarak belirlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım ve sosyal duygusal öğrenme yaklaşımının fikrîsel temellerinden yola çıkarak araştırmacı, öğrenenlerin aktif katılım ve sorgulamalarda bulunacakları, eğlenceli işlenişi olan ve duyguları yansıtmaya, iş birliği ve bireysel yaratıcı çalışmalara dayalı ve ders materyalleriyle çok yönlü etkileşime girecekleri etkinlikler geliştirmeye karar vermiştir.

Araştırmacı müziğin Hayat Bilgisi dersindeki rolünü belirlerken müzikle bütünleştirme çerçevesinden yararlanmıştır. Müzikle bütünleştirme, öğrencilerin diğer disiplinlerde müziksel düşünme ve uygulamaları yanı sıra sorgulama, yaratma ve yansıtma süreçlerini ifade etmektedir (Scripp ve Gilbert, 2016). Bu kapsamda Vreden'in (2016) ve Bresler'in (1995) teorik çerçevesini çizdiği müzikle bütünleştirme yaklaşımları temel alınmıştır. Belirtilen yaklaşımlar içerisinde *müzik ile/yoluyla/aracılığıyla öğrenme ve öğretme* (Vreden, 2016) yaklaşımı ile müzikle bütünleştirme stillerinden biri olan *düşük katılımlı bütünleştirme* (Bresler, 1995) stili benimsenmiştir.

Alanyazın kapsamında Hayat Bilgisi öğretiminde kullanılacak müziksel etkinlikler; şarkı söyleme ve dinleme, şarkı sözü yazma, arka fon müziği, dramatizasyon ve canlandırma, müzik eşlikli oyunlar, müzik yoluyla sorgulama ve beden vurmali/ritimleme etkinlikleri olarak belirlenmiştir. Araştırmacı belirlediği müziksel etkinlik türlerinden birkaçını pilot uygulama süreci kapsamında değerlendirmiştir. Bu uygulamalar ile eylem araştırması öncesinde yararlanılabilecek etkinlikler üzerinde bilgi edinmek ve öğretim sürecinde ortaya çıkan sorunları öngörmek amaçlanmıştır. Araştırmacının pilot uygulama sürecinde işlediği ders planlarına ilişkin bilgilere aşağıdaki bölümde yer verilmiştir.

3.4.2. Pilot uygulama sürecinde müziksel etkinliklerin uygulanması

Araştırmacı alanyazın taraması ardından belirlediği etkinliklerden şarkı söyleme, beden vurmali/ritimleme, müzik eşlikli oyun ve şarkı sözü yazma etkinliklerini, Eskişehir'de bir devlet ilkokulunun üçüncü sınıfında, 06.12.2021- 28.12.2021 tarihleri arasında ilk hafta iki ders saati saha gözlemi ardından üç hafta, 9 ders saatinde uygulamıştır. Araştırmacı müziksel etkinliklere ilişkin yansıtmalarını araştırmacı günlüğüne kaydetmiştir. Araştırmacının uyguladığı ders planlarının yer aldığı ünite ve

kazanımlarına ilişkin bilgiler Tablo 3.2’de gösterilmiştir. Pilot uygulama sürecinde uygulanan beş ders planı EK-10, EK-11, EK-12, EK-13, EK-14 ve EK-15’te verilmiştir.

Tablo 3.2. Pilot uygulama sürecinde işlenen kazanımlar ve uygulama tarihleri

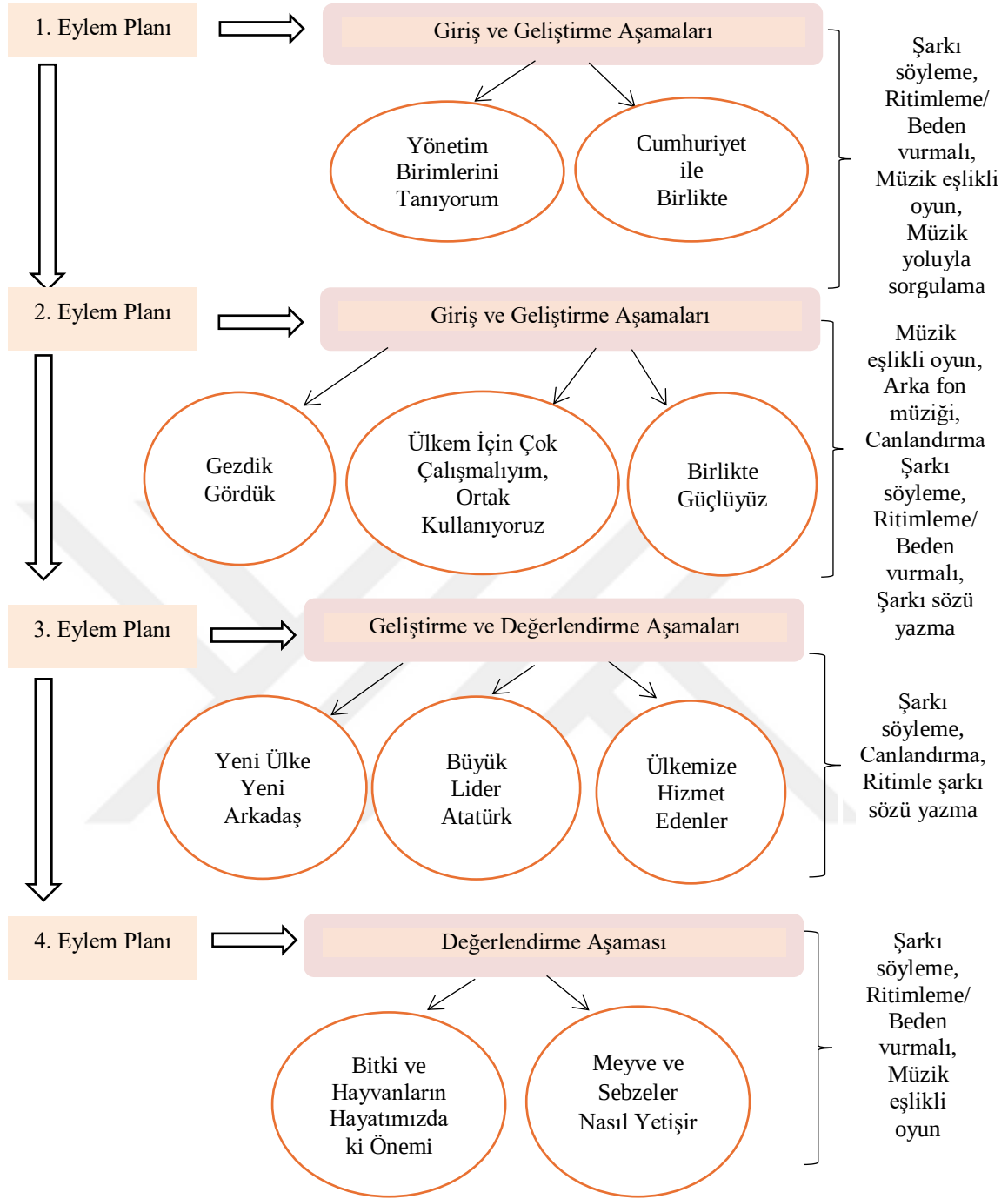
Ay	HAFTA	SÜRE	Ünite	Kazanım	Açıklamalar
ARALIK	13.HAFTA (13-14 Aralık 2021)	3 SAAT	Evimizde Hayat	HB.3.2.2. Komşuluk ilişkilerinin ailesi ve kendisi açısından önemine örnekler verir. HB.3.2.3. Evinin bulunduğu yerin krokisini çizer.	Komşuluk ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için gerekli hak ve yükümlülükler bağlamında ele alınır. Evinin yakın çevresinde bulunan belirgin mekânlardan hareket edilir.
ARALIK	14.HAFTA (20-21 Aralık 2021)	3 SAAT	Evimizde Hayat	HB.3.2.4. Evde üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirir. HB.3.2.5. Evde kullanılan alet ve teknolojik ürünlerin hayatımıza olan katkılarına örnekler verir.	Sofra hazırlama, bitki yetiştirme, evcil hayvanları besleme, bakım, onarım ve bahçe bakımı gibi konular ele alınır.
ARALIK	15.HAFTA (27-28 Aralık 2021)	3 SAAT	Evimizde Hayat	HB.3.2.5. Evde kullanılan alet ve teknolojik ürünlerin hayatımıza olan katkılarına örnekler verir. HB.3.2.6. Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.	Elektrik, su, para, giyecek ve yiyeceklerin kullanımı ele alınır, özellikle ekmek israfının önlenmesi ile ihtiyaç fazlası gıda maddelerinin değerlendirilmesi gibi konular üzerinde durulur. Kazanım işlenirken tablo ve grafik okuma becerileri ön plana alınmalıdır.

Araştırmacı günlüğüne kaydettiği notlarda, öğrencilerin ritimleme, müzik eşlikli oyunlar ve şarkı söyleme etkinliklerini eğlenceli bulduklarını gözlemlediğini ancak öğrencilerin şarkı sözü yazma etkinliğini gerçekleştiremediklerini belirtmiştir. Araştırmacı şarkı sözü yazma etkinliğinin öğretim sürecine yayılan yazma becerilerini geliştirmekle ilgili olabileceği çıkarımını yapmıştır. Sınıfın fiziksel alanının doğaçlama çalışmalarına uygun olmadığını belirtmiştir. Ayrıca, uygulamaların dersin amaçları ile daha çok ilişkilendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmacı yapılan uygulamaların çok fazla müziksel odağı olduğunu belirterek, Hayat Bilgisi öğretiminin daha fazla öğretimin odağında olması için etkinliklerin düzenlenmesi gerektiği çıkarımını yapmıştır. Kullanılan şarkıların Türk halk müziğinden, dünya müziğinden ve pop müzikten seçilebileceğini yansıtmıştır. Uygulama sürecinde kullanılacak etkinliklerde müzik yoluyla sorgulama etkinliği ile arka fon müziğinin de eklenebileceğini kaydetmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 22.12.2021).

3.4.3. Hayat bilgisi ders planlarının hazırlanması

Alanyazından elde edilen bilgiler ve pilot uygulama sürecinden elde edilen bulgular, eylem araştırması sürecinde uygulanacak etkinlikler konusunda araştırmacıya katkı sağlamıştır. Bu kapsamda araştırmacı uygulama öncesinde ders planlarını hazırlamıştır. Bu ders planları, tez izleme jürisi ile müzik öğretimi ve eğitimde drama alanında uzmanlığı olan bir alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanının Müzik Etkinlikleri Uzman Görüş Formuna getirdiği öneriler doğrultusunda ders planları düzenlenmiş ve uygulamaya hazır duruma getirilmiştir. Müzik Etkinlikleri Uzman Görüş Formu EK-9’da sunulmuştur.

Uzman görüşleri alındıktan sonra eylem araştırması sürecinde uygulanacak Hayat Bilgisi dersi planlarına son şekli verilmiştir. Hayat Bilgisi dersi planları öğretimin giriş, geliştirme ve değerlendirme aşamalarına yönelik yapılandırılmıştır. Ders planlarında yer alan müzikle bütünleştirilen süreç, belirtilen öğretim aşamaları kapsamında giriş aşamasından değerlendirme aşamasına doğru ilerleyen bir sırayla, Hayat Bilgisi dersinin konusu ve kazanımları ile müziksel öğrenme alanları ile bağlantılar kuran toplam 12 ders planını içermiştir. Ders planı örneği EK-10’da verilmiştir. Ders planlarında yer alan Hayat Bilgisi dersi konuları ile kullanılan müzik etkinlikleri bilgileri Şekil 3.3’te gösterilmiştir.



Şekil 3.3. Hayat Bilgisi dersinde işlenen konular ve kullanılan müzik etkinlikleri

3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarına, araştırma soruları doğrultusunda belirlenmiştir (Mills, 2014). Araştırmada hem nitel hem de nicel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel veri toplama araçlarından veriler, uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında toplanmıştır. Araştırmanın nitel veri

toplama araçlarından veriler, araştırma süresi boyunca elde edilmiştir. Araştırmanın veri toplama araçları; saha notları, gözlem (yapılandırılmamış gözlem formu ve video kayıtları), görüşme (yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu, yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu, ses kayıtları), araştırmacı günlüğü, öğretmen günlüğü, öğrenci günlüğü, öğrenci ürünleri, kişisel bilgi formu, Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği ve 8 Yaş Çocuklarda Duygu-Durum Öz-Değerlendirme Ölçeğidir. Ayrıca geçerlik komitesi toplantılarının video ve ses kaydı alınmıştır. Araştırma soruları bağlamında kullanılan veri toplama araçları ve kullanım amacı bilgileri Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. *Araştırma soruları, veri toplama araçları, kullanım amacı*

Araştırma Soruları	Veri Toplama Aracı	Kullanım Amacı
1. İlkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersi öğretimiyle müzik eğitimi nasıl bütünleştirilir?	Saha Notları Gözlem Görüşme	Öğretimdeki eksiklikleri ve uygulanacak etkinliklerin içeriğini belirleme
2. İlkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersi öğretimine müziğin bütünleştirildiği öğretim planlarının dersin öğretim aşamalarına (giriş, geliştirme ve değerlendirme) uygulanması yönüyle işlerliği nasıl olmaktadır?	Gözlem Araştırmacı Günlüğü Öğretmen Günlüğü Geçerlik Komitesi Verileri Görüşme Öğrenci Ürünleri	Uygulama sürecini değerlendirerek öğretimi iyileştirme, Bir sonraki eylem planlarını oluşturma
3a. İlkokul üçüncü sınıfta müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi öğrenme ve öğretim sürecinde öğrencilerin Hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarının gelişimi nasıldır?	Gözlem Kişisel Bilgi Formu Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği Görüşme Araştırmacı Günlüğü Öğretmen Günlüğü Öğrenci Günlüğü	Öğrencilerin derse yönelik tutumlarını belirleme
3b. İlkokul üçüncü sınıfta müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi öğrenme ve öğretim sürecinde öğrencilerin duygu-durum öz değerlendirmelerinin gelişimi nasıldır?	Kişisel Bilgi Formu 8 Yaş Çocuklarda Duygu-Durum Öz-Değerlendirme Ölçeği Gözlem Öğrenci Günlüğü Araştırmacı Günlüğü Öğretmen Günlüğü	Öğrencilerin duygu-durum öz değerlendirmelerini ve duygularına yönelik farkındalıklarını belirleme

Tablo 3.3. (Devam) *Araştırma soruları, veri toplama araçları, kullanım amacı*

3c. İlkokul üçüncü sınıfta müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi öğrenme ve öğretim sürecinde öğrencilerin derse katılımlarının gelişimi nasıldır?	Gözlem (video kaydı, Gözlem notu) Görüşme (Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, ses kaydı) Araştırmacı Günlüğü Öğretmen Günlüğü Öğrenci Günlüğü	Öğrencilerin derse katılımlarını belirleme
3d. İlkokul üçüncü sınıfta müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi öğrenme ve öğretim sürecinde öğrencilerin kavramsal öğrenmelerinin gelişimi nasıldır?	Gözlem (video kaydı, Gözlem notu) Görüşme (Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, ses kaydı) Araştırmacı Günlüğü Öğretmen Günlüğü Öğrenci Günlüğü	Öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini belirleme
3e. İlkokul üçüncü sınıfta müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi öğrenme ve öğretim sürecinde öğrencilerin müziksel öğrenmelerinin gelişimi nasıldır?	Gözlem (video kaydı, Gözlem notu) Görüşme (Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, ses kaydı) Araştırmacı Günlüğü Öğretmen Günlüğü Öğrenci Günlüğü	Öğrencilerin müziksel öğrenmelerini belirleme
4a. Müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi öğrenme ve öğretim sürecine ilişkin sınıf öğretmeninin görüşleri nelerdir?	Görüşme (Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, ses kaydı)	Öğretim sürecine ve etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirleme
4 b. Müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi öğrenme ve öğretim sürecine ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir?	Görüşme (Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, ses kaydı)	Öğretim sürecine ve etkilerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirleme

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.5.1. Saha notları

Yapılan pilot uygulama kapsamında araştırmacı alan gözlemi yapmış ve saha notları almıştır. Eylem araştırmasına başlarken araştırmacı öğretime ilişkin mevcut durumu belirleme ve uygulama yapılacak sınıfın özelliklerine dair içgörü elde etme amacıyla yapılandırılmamış alan gözleminde bulunarak araştırmada katılımcı gözlemci olarak yer almıştır. Katılımcı gözlem yoluyla araştırmacı sınıf ortamına (doğal ortama) katılarak öğrencilerin davranışlarını gözlemlemiştir. Araştırmacı uygulama öncesi gözlemlerini saha notlarına kaydetmiştir.

3.5.2. Gözlem

Eylem araştırmalarında veri toplama aracı olarak gözlemden sıklıkla yararlanılmaktadır (Mills, 2014). Eylem araştırması sürecinde araştırmacı uygulamalarını video kaydı altına almıştır. Kaydedilen video kayıtları aracılığıyla gözlemden bulunmuştur. Uygulamalardan alınan video kayıtları izlenerek yapılan gözlemden yapılandırılmamış gözlem formu kullanılmış ve gözlem durumlarının ayrıntılı kaydı tutulmuştur. Uygulama sürecinde araştırmacı iki kamera kullanmıştır. Sınıfın tamamını görüş alanına almak amacıyla kameraları sınıfın karşılıklı çapraz köşelerine yerleştirmiştir. Araştırmacı uygulama sürecinde video kayıtlarını transkript etmiş ve makro analiz gerçekleştirmiştir ve elde ettiğı bulguları geçerlik komitesine sunmuştur.

3.5.3. Araştırmacı günlüğü

Araştırmacı günlüğü, araştırmaya ilişkin alınan kararların ve araştırma sürecine ilişkin düşüncelerin ve gözlemlerin kaydedilmesi ile edilen veri toplama aracıdır (Gibbs, 2007). Araştırmacı günlüğü, araştırmacının düşünceleriyle etkileşime girmesine fırsat tanımaktadır (Engin, 2011). Araştırmacı, araştırma günlüğüne uygulamalarına ilişkin düşüncelerini ve yorumlarını ve etkileşimlerine ilişkin izlenimlerini kaydetmiştir. Araştırmacının uygulamaları ve sınıf ortamına ilişkin yaptığı yansıtımlar araştırma sürecinde düşünömselliğini sürdürmesine (Salzman, 2002) yardımcı olmuştur. Araştırmacı günlüğünden elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara doğrudan alıntılarla yer verilmiştir.

3.5.4. Öğretmen günlüğü

Sınıf öğretmeni araştırmacının uygulamalarına ilişkin gözlemlerini, duygularını ve düşüncelerini sistematik bir şekilde öğretmen günlüğüne kaydetmiştir. Her uygulama sonrasında öğretmen günlüğünden elde edilen veriler araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Araştırmacı, uygulamalarına ilişkin bir bakış açısı kazanmak için öğretmenin yansımalarından yararlanmıştır. Sınıf öğretmeni uygulama süreci hakkında düşüncelerini ve önerilerini her uygulama sonrasında günlüğüne yansıtarak araştırma sürecinin aktif bir katılımcısı olmuştur. Araştırmacı, öğretmen günlüğünden elde ettiği bulguları geçerlik komitesine sunmuştur. Öğretmen günlüğünden elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara doğrudan alıntılarla yer verilmiştir.

3.5.5. Öğrenci günlüğü

Bu araştırmada öğrenci günlüğü araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış şekilde hazırlanmıştır. Araştırmacı, öğrenci günlüğüne Hayat Bilgisi dersinin nasıl geçtiği, derste neler hissettikleri, neler öğrendikleri, neyi sevdikleri, neyi sevmedikleri gibi sorular eklemiştir. Uygulama boyunca öğrenci günlükleri düzenli olarak toplanmış ve analiz edilmiştir. Öğrenci günlükleri; derse yönelik duygularına ve düşüncelerine, neler öğrendiklerine, hangi etkinliklerde zorlandıklarına ilişkin öğrenci görüşlerini almak için kullanılmıştır. Araştırmacı eylem araştırması sürecinde öğrenci günlüklerini şarkı sözü yazma ve drama etkinlikleri özelinde yapılandırmıştır. Drama Etkinliği Öz-Değerlendirme Formu örneği EK-20’de sunulmuştur.

3.5.6. Öğrenci ürünleri

Öğrenci ürünleri, öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimlerini anlamak ve veri çeşitliliği sağlanarak araştırma geçerliğini arttırmak için kullanılan veri toplama araçlarından biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırma sürecinde öğrenci ürünlerinden müziksel etkinliklere ilişkin yaptıkları çalışmaları analiz etmek için yararlanılmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerin yazdıkları şarkı sözleri, serbest yazı çalışmaları, araştırmaları gibi çalışmalarından ortaya koydukları ürünler, öğrencilerin öğrenme sürecindeki gelişimlerine ve neler öğrendiklerine ilişkin veriler elde etmek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmacı öğrenci ürünlerine ilişkin görsellere araştırmanın bulgularında yer vermiştir.

3.5.7. Görüşme

Bu araştırmada nitel araştırmalarda kullanılan görüşme formu yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak öğrenciler ve sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı eylem araştırması uygulamaları öncesinde ve sonrasında sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapmıştır. Öğrencilerle uygulama sonrasında görüşme yapmıştır. Araştırmacı öğrenciler için hazırladığı Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunda anlaşılır olmayan soruları belirlemek amacıyla uygulama öncesinde üç öğrenci üzerinde ön deneme çalışması yapmıştır. Tüm katılımcılarla bireysel görüşmeler yapılarak görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler araştırmacı ile katılımcının yalnız kaldığı bir odada yapılmıştır. Yapılan görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Görüşme formu yaklaşımında soruların yerleri değiştirilebilmekte veya kişi önceki soruda sorulacak soruya yanıt veriyse ilgili soru atlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşmeler sırasında araştırmacı gerekli gördüğü yerlerde “bunu biraz daha açar mısınız, buna örnek verebilir misiniz” gibi sonda soruları eklemiştir. Araştırmacı tarafından öğrenciler için hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu dört yarı yapılandırılmış sorudan ve bir açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sınıf öğretmeni için uygulama öncesi kapsamında hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu üç yarı yapılandırılmış sorudan ve iki açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sınıf öğretmeni için uygulama sonrası kapsamında hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ise iki yarı yapılandırılmış sorudan ve iki açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Öğrenciler için hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu EK-21’de, sınıf öğretmeni ile uygulama öncesi ve sonrası görüşmeler kapsamında hazırlanmış Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları EK-22’de ve EK-23’te sunulmuştur. Sınıf öğretmeni ve öğrenciler ile yapılan görüşmelerin ayrıntıları Tablo 3.4’te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. *Katılımcı sınıf öğretmeni ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler*

Uygulama öncesi	Görüşme Tarihi	Süre (dk)

Sınıf Öğretmeni	11.03.2022	40 dk.
Uygulama sonrası	Görüşme Tarihi	Süre (dk)
Sınıf Öğretmeni	06.06.2022	40 dk.
Öğrenci 1 (Kız)	06.06.2022	16 dk.
Öğrenci 2 (Kız)	06.06.2022	14 dk.
Öğrenci 3 (Kız)	06.06.2022	15 dk.
Öğrenci 4 (Erkek)	06.06.2022	15 dk.
Öğrenci 5 (Erkek)	06.06.2022	12 dk.
Öğrenci 6 (Erkek)	06.06.2022	13 dk.

3.5.8. Geçerlik komitesi verileri

Geçerlik komitesi ile yapılan toplantılar çevrimiçi bir platform olan Zoom üzerinden yapılmış ve video ve ses kaydı altına alınmıştır. Bu toplantılarda araştırmacı nitel veri toplama araçlarından elde ettiği makro bulguları sunmuştur. Geçerlik komitesi görüşmelerinden elde edilen ses kayıtlarının dökümü gerçekleştirilmiş ve veriler analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara araştırmada doğrudan alıntılarla yer verilmiştir.

3.5.9. Kişisel bilgi formu

Öğrencilerin demografik özelliklerini belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formunda cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim alma durumuna ilişkin sorular yer almıştır. Bu form, 8 Yaş Çocuklarda Duygu-Durum Öz Değerlendirme Ölçeği uygulanırken ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu EK-17’de verilmiştir.

3.5.10. Hayat bilgisi dersi tutum ölçeği

Araştırmada öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine tutumlarını belirlemek amacıyla Bektaş (2007) tarafından geliştirilen Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği, eylem araştırması uygulama öncesinde ve sonrasında kullanılmıştır. İlgili ölçek 10 maddeden oluşmaktadır ve üçlü Likert tipi ölçektir. Ölçek geliştirilirken alanyazın taranmış, madde havuzu oluşturulmuş, kapsam geçerliği için alan uzmanı görüşü alınmıştır. Uzman görüşü sonrasında çıkartılan maddeler sonucunda ölçek, 2006-2007 öğretim yılında Ankara’da bulunan devlet okullarında öğrenim görmekte olan 113 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisine uygulanarak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçekte yer alan madde ayırt ediciliklerini belirlemek için alt %27 ve üst %27’lik gruplar için t-testi uygulanmıştır. Madde ayırtedicilik düzeyleri uygun olmayan üç madde ölçekten çıkartılmıştır. Kalan on maddenin yapı geçerliği incelenmiş ve bu aşamada açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda üç boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Elde edilen üç boyut, sırasıyla, “Hayat Bilgisi dersinden zevk alma”, “Hayat Bilgisi dersi ile ilgilenme” ve “Hayat Bilgisi dersinin gerekliliğine inanma” olarak isimlendirilmiştir. Bu boyutların açıkladıkları toplam varyansı %51 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin toplam varyansının %20.2’sini açıklayan birinci boyut 4 maddeden (m1, m2, m8 ve m10) oluşmaktadır. Bu maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0.447-0.812 arasında değiştiği bildirilmiştir. %16.2’sini açıklayan ikinci boyut 3 maddeden (m4, m7 ve m9) oluşmaktadır. Bu maddelerin bu boyuttaki yük değerlerinin 0.425-0.768 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçeğin toplam varyansının %14.6’sını açıklayan üçüncü boyut 3 maddeden (m6, m11 ve m12) oluşmaktadır. Bu maddelerin üçüncü faktördeki yük değerleri 0.589-0.693 arasında değiştiği bildirilmiştir. Ölçeğin güvenirliği için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alpha) ile hesaplanmıştır. “Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” iç tutarlılık testi sonuçları incelendiğinde, ölçeği oluşturan boyutların sırasıyla .61, .54 ve .36 iç tutarlılık katsayısına sahip olduğu, bunun yanında ölçeğin toplam güvenirlik katsayısının .63 olduğu bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. 10 maddelik üçlü Likert tipi bu ölçekten öğrenciler en az 10, en çok 30 puan alabilmektedirler (Bektaş, 2007, ss. 84-87). Araştırmada kullanılan Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği EK-18’de sunulmuştur. Ölçeğin bu çalışmadaki güvenirlik katsayısı .65 olarak bulunmuştur.

3.5.11. 8 Yaş Çocuklarda Duygu-Durum Öz-Değerlendirme Ölçeği

Bu araştırmada öğrencilerin duygu-durumlarına ilişkin öz değerlendirmelerini belirlemek amacıyla uygulamalar öncesinde ölçek uyarlaması çalışması yapılmıştır. Simoës-Perlant ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen yedi yaşından itibaren Çocuklarda Duygu Durum Öz-Değerlendirme Ölçeği sekiz yaş grubundaki çocuklar için Türk kültürüne uyarlanmıştır. Hedef kitleye uyarlanan ölçeğin ismi 8 Yaş Çocuklarda Duygu-Durum Öz-Değerlendirme Ölçeği olarak düzenlenmiştir. İlgili ölçek eylem araştırması uygulama süreci öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Araştırmacının Türk kültürüne uyarladığı 8 Yaş Çocuklarda Duygu-Durum Öz-Değerlendirme Ölçeği Ek-13'te verilmiştir. Ölçek uyarlaması sürecine ve yapılan işlemlerin ayrıntılarına aşağıdaki bölümde yer verilmiştir.

3.6. 8 Yaş Çocuklarda Duygu-Durum Öz-Değerlendirme Ölçeğini Türk Kültürüne Uyarlama Çalışması

Bu çalışmada, Çüm'ün (2013, s. 65) ilgili alanyazından derlediği öneriler kapsamında belirttiği ölçek uyarlaması adımları ve ilkeleri izlenmiştir. Uyarlama sürecine ilişkin ayrıntılar aşağıda verilmiştir.

3.6.1. Ölçek uyarlama çalışmasının gerekliliğine karar verilmesi

Araştırmacı bu aşamada Türk kültüründe geçerliği olan ölçülecek psikolojik yapıyı tanımlamak için literatür taraması çalışması yapmıştır. Bu aşamada alanyazında yer alan ölçme araçları ve ölçtüğü psikolojik yapılar belirlenmiştir. Alanyazında yer alan ölçme araçları belirlendikten sonra ölçek uyarlama çalışmasının gerekliliğine ilişkin değerlendirme yapmıştır. Yapılan alanyazın taraması sonucunda, okul öncesi dönemdeki çocukların duygu durumlarını belirlemek veya duygularını ortaya çıkarmak için genellikle oyun materyallerine, yüzlerin çizimlerini veya statik resimlerini sunan görsel analog ölçeklere veya sözlü sorgulamaya dayalı değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı belirlenmiştir (Manassis vd., 2009). Örneğin, Bradley ve Lang (1994) tarafından geliştirilen Kendini Değerlendirme Mankeni (Self-Assessment Manikin, SAM) çocukların duygu durumlarını değerlendirebilmeleri için uluslararası alanyazında en yaygın kullanılan ölçme araçlarından biri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araçta yer alan görseller, duyguların değerlik (olumlu/olumsuz), uyarılmışlık (yüksek/düşük) ve baskınlık (toplam/sıfır) olmak üzere üç bileşeninden birini yansıtmaktadır. Yapısı

nedeniyle bu görsel analog ölçeğin, olumluya karşı olumsuz ve yoğuna karşı hafif dışındaki duygu kategorilerini veremediği bildirilmiştir (Simoës-Perlant vd., 2018). Kennedy (2015), psikiyatrik tanı almış çocukların ve gençlerin duygu durumlarındaki geçici değişiklikleri değerlendirmek amacıyla resim odaklı bir ölçme aracı olan FACE'i geliştirmiştir. Pons ve diğerleri (2004) tarafından 3-11 yaş çocukların duygusal anlayışlarını değerlendirmek için geliştirilen Duygu Anlama Testinde ise duygusal anlayışla ilişkili dokuz boyut değerlendirilmektedir. Çocuklar bu boyutlarla ilişkili kısa resimli hikâyelere ilişkin kendilerine yöneltilen soruları, dört tane yüz ifadesinden birini seçerek cevaplamaktadır.

Uluslararası alanyazında çocukların kendi duygusal durumlarını değerlendirmeleri için geliştirilen likert tipi ölçeklerin de bulunduğu ortaya çıkmıştır. Örneğin, Cuisinier vd. (2010) tarafından Fransız örneklemindeki çocuklarda geliştirilen Duygu Durum Öz Değerlendirme Ölçeği, 5'li puanlanan ve temel duygu kategorilerinin değişkenlik ve uyarılmışlık özelliklerini değerlendiren bir ölçektir. Çocukların duygu durumlarını değerlendirmelerini incelemek amacıyla geliştirilen mevcut ölçeklerde yaş özelliklerine göre duygusal kelime dağarcığını belirleme çalışması yapılmadığı için bu ölçeklerin katılımcıların belirli maddelerin anlamlarını tahmin etmiş olma ihtimalini içerdiği belirtilmiştir (Simoës-Perlant vd., 2018).

Çocukların duygusal gelişimlerini değerlendirmek için ulusal alanyazına kazandırılan ölçme araçlarının ise okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal gelişimlerini, duygu düzenleme stratejilerini, duygusal becerilerini değerlendirme amacıyla uyarlandığı gözlemlenmiştir. Çocukların duygusal gelişimlerini değerlendirmek için ulusal alanyazına kazandırılan ölçme araçları şu şekilde belirlenmiştir: Altı Yaş Çocukları için Duygusal Becerilerin Değerlendirilmesi Testi (Saltalı-Durmuşoğlu, 2009), Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği (Arslan-Çiftçi ve Uyanık-Balat, 2018), Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği (Shields ve Cicchetti, 1997), Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği (Ecirli ve Ogelman, 2015). Ayrıca Cüceloğlu (1968) tarafından geliştirilen ve çocukların yüz ifadelerine verdikleri tepkiye göre mutlu, üzgün, öfkeli ve şaşkın yüz ifadelerini tanıma düzeylerini belirlemeyi amaçlayan görsel analog ölçek bulunmaktadır (Cüceloğlu, 2011). Yapılan alanyazın taraması sonucunda olağan veya normal duygusal gelişim gösteren ilkökul dönemindeki çocukların duygu durum öz değerlendirmelerine ilişkin bir ölçek geliştirme veya uyarlama çalışması bulunmadığı belirlenmiştir.

Müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi uygulamalarının öğrencilerin duygu-durumlarına etkilerini belirleyebilmek amacıyla bu çalışma kapsamında Simoës-Perlant ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen özgün adı olan “7 Yaşından İtibaren Çocuklarda Duygu-Durum Öz Değerlendirme Ölçeğinin” (Mood Self-Assessment in Children From the Age of 7) 8 yaş grubundaki çocuklar için Türk kültürüne uyarlanmasının uygun olacağı kararlaştırılmıştır. Bu ölçeğin Simoës-Perlant ve diğerleri (2018) tarafından da belirtildiği gibi üç özelliği yönünden ulusal alanyazına katkı getireceği öngörülmüştür: 1) çocukların duygu durum öz-değerlendirmelerini belirlemede kullanılan ve yaş özelliklerine göre duygusal kelime dağarcığını ortaya koyan ilk sözel ölçek olması, 2) ölçeğin duyguların değerlik (olumlu ve olumsuz) ve uyarılmışlık (yüksek ve düşük) özelliklerini ortaya koyması, 3) 8 yaşındaki çocukların normal veya olağan duygusal gelişimlerine ilişkin anlayışa katkıda bulunması. Uyarılma çalışması yapılan 7 Yaşından İtibaren Çocuklarda Duygu Durum Öz-Değerlendirme Ölçeğine ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.6.2. 7 yaşından itibaren çocuklarda duygu durum öz-değerlendirme ölçeği

Özgün ölçek, normal veya olağan duygusal gelişim gösteren çocukların duygu-durum öz değerlendirilmelerini belirlemek amacıyla Simoës-Perlant ve diğerleri (2018) tarafından 7-11 yaş aralığındaki (ilkokul ikinci ila beşinci sınıf düzeylerinde) Fransızca konuşan çocuklar üzerinde geliştirilmiştir. Özgün ölçek yalnızca İngilizce dilinde yayınlanmıştır. Çalışmaları, çocukların duygusal kelime dağarcığı bilgilerinin analizine dayanarak kendi duygularını değerlendirmeleri sorusunu araştırmayı amaçlamıştır. Bu bakımdan yazarlar tarafından metodolojik bir bakış açısıyla çalışmalarının “7-11 yaş grubundaki çocuklar tarafından duyguların değerlendirilmesi için yeni bir sözel ölçek tasarlandığı anlamına geldiği” belirtilmiştir (Simoës-Perlant vd., 2018, s. 602). Bu kapsamda, çocuklar için farklı görevleri içeren üç ayrı deney yapılmıştır. Deney 1, ilkokul çağındaki (7-11 yaş) çocukların duygusal kelimelerin değerliğini (olumluya karşı olumsuz açısından) tespit edip edemediklerini ve bu kelimelerin altında yatan duygu türünü belirleyip belirleyemediklerini anlamayı amaçlamıştır. Bunun için Deney 1, 77 ilkokul çağındaki çocuklarda iki sıralı aşamada yürütülmüştür. Deney 1’in ilk aşamasında, dört temel duygunun (sevinç, öfke, üzüntü ve korku) her biri ile ilgili üç kelime/sıfat seçilmiştir. Çocuklardan kartlara yazılan bu kelimeleri üç adet renkli kutudan birine koyması istenmiştir. Çocuklardan olumlu sıfatları mavi kutuya, olumsuz

sıfatları kırmızı kutuya koyması istenmiştir. Beyaz kutu, bilinmeyen, tarafsız veya belirsiz sıfatlar için ayrılmıştır. Deney 1'in ikinci aşamasında, deneyi gerçekleştiren kişi, kartları farklı bir sırayla masaya yaymıştır. Çocuklardan tekrar bu kartları okuması ve "birlikte olan kelimeleri" gruplandırması istenmiştir. Deney 1'in sonucunda elde edilen bulgular, çocukların duygusal kelime dağarcıklarının yaşla birlikte gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, örnekleme alınan tüm sınıf düzeylerindeki çocukların duyguları olumlu ve olumsuz duygular olarak ayırabildikleri, temel duyguları (sevinç, öfke, üzüntü, korku) doğru gruplandırabildikleri ortaya çıkmıştır. Deney 1'den elde edilen sonuçların analizi, çocuklar için geliştirilen ölçekte kullanılacak duygusal sözcük öğelerin/ifadelerin seçilmesini sağlamıştır.

Deney 2 ise, dört temel duygu ile eşleşen cümlelerin belirlenmesi amacıyla 155 ilkokul çağındaki çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Dört temel duygu ile eşleştiği belirlenen cümleler, çocukların günlük yaşamlarında karşılaştıkları ve kolayca hayal edebildikleri etkinlikleri temsil etmiştir. Çocuklardan belirlenen cümlelerin kendilerinde hangi duyguyu (sevinç, öfke, üzüntü, korku) uyandırdığını söylemeleri istenmiştir. Daha sonra, çocuklardan bu cümlelere verdikleri tepkileri "çok az", "biraz", "çok" veya "son derece" olarak derecelendirmeleri istenmiştir. Belirli duyguları uyandırma/harekete geçirme potansiyeli en yüksek olan cümleleri seçmek için yapılan ilk analiz, birincil duygunun doğru tanımlanma yüzdesine dayanmıştır. 4 sınıf grubundaki çocuklar için yapılan ikinci analiz olan tek yönlü ANOVA sonucunda, çocuklar tarafından yapılan derecelendirmelerin anlamlı bir farklılık oluşturduğu gözlenmiştir. Post-hoc analiz ise, derece etkisinin yalnızca öfke duygusuyla ilgili olduğunu göstermiştir. Deney 2 sonucunda, duyguların doğru tanımlanmasına ilişkin performansın yaşla birlikte arttığı sonucuna varılmıştır.

Deney 1 ve Deney 2'nin sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen ve dört temel duyguya ilişkin senaryo tipi maddeleri içeren duygu-durum öz-değerlendirme ölçeği, Deney 3'te 102 ilkokul çağındaki çocuklar tarafından 4'lü puanlama yapılarak derecelendirilmiştir. Deney, çocukların maddeleri okuduktan sonra duygu durumlarında değişiklik göstererek duygusal uyarımdan etkilendiklerini göstermiştir. Bulgular, duygu durumlarındaki varyasyonların olumsuz duygularda (öfke, korku, üzüntü) daha çok uyarım verdiğini, sevinç duygusunun beklenenden daha az uyarım verdiğini göstermiştir. Sonuç olarak, çocuklarda sevinç uyandırmanın diğer duygu kategorilerine göre daha zor başarıldığı sonucuna varılmıştır.

Özetle, çocukların duygusal kelime dağarcıklarının analizine ilişkin deneyler sonucunda geliştirilmiş olan özgün ölçeğin, sevinç, üzüntü, öfke ve korku olmak üzere dört alt boyuttan ve toplam 24 senaryo tipi maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının her birinde altı senaryo tipi madde yer almıştır. Çocukların verilen senaryolara ilişkin muhtemel duygusal uyarım düzeyleri, “1=çok az”, “2=az”, “3=fazla” ve “4=çok fazla” olmak üzere 4’lü likert şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte olumsuz puanlanan bir madde bulunmamıştır. Ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması, çocukların daha çok olumsuz duygu durum bildirdiklerini, düşük puanlar ise daha çok olumlu duygu durum bildirdiklerini göstermiştir.

3.6.3. Türk kültürüne uyarlama ve adaptasyon süreci

Uyarlama öncesinde sorumlu yazardan izin alınmıştır. İki dil arasında kavramsal, dilbilimsel ve ölçüm denkliğini sağlamak için ileri/geri çeviri tekniği kullanılmıştır (Van de Vijver, 2016). 1 Şubat 2020 - 10 Mart 2020 tarihleri arasında, anadili Türkçe olan ve akıcı İngilizceye sahip Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’ndan bir uzman ve Fen Bilgisi Anabilim Dalı’ndan bir uzman özgün ölçeği İngilizce’den Türkçe’ye bağımsız olarak çevirmiştir. 10 Şubat 2020 - 17 Mart 2020 tarihleri arasında hedef dile çevirisi yapılan maddelerin kavramsal, dilbilimsel ve kültürel bağlamda uygunluğunu incelemek için farklı uzmanlık alanlarından öğretim üyelerinin görüşleri alınmıştır. Çevirilerin incelenmesi ve karşılaştırılması sürecinde, duygusal gelişim ile ilgili çalışmaları olan Psikiyatri Hemşireliği Ana Bilim Dalı’ndan bir uzman, Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı’ndan bir uzman, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’ndan iki uzman ve Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı’ndan bir uzman yer almıştır. Bu aşamada uzmanlara çevirileri değerlendirme formu gönderilmiştir. İlgili form şu kısımlardan oluşmaktadır: 1) çevirisi yapılan maddelerin numaraları, 2) özgün maddeler, 3) çevirisi yapılan maddeler, 4) değerlendirme (“çeviri uygun”, “çeviri uygun değil” ve “çeviri düzenlenmeli”), 5) öneriler. Ardından, uzmanların önerileri birleştirilmiş ve üzerinde anlaşılan kısımlar korunmuştur. Öneri getiren uzmanlara, önerilerinin farklılık gösterdiği kısımlar hakkında danışılmış ve kullanılan kavramlar ve ifadeler üzerinde görüş birliğine varılmıştır. En son, maddeler Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı’ndan bir uzman tarafından okunmuş ve kontrol edilmiştir. Bu aşamayı bağımsız geri çeviri aşaması izlemiştir. Bu aşamada, ana dili İngilizce olan, Türkçeyi çok iyi düzeyde bilen ve her iki kültürü iyi tanıyan bir

sınıf öğretmeni Türkçe formu İngilizceye çevirmiştir. Orijinal metin ve son metin arasındaki karşılaştırmayı ve denklik incelemesini yapmak için üç çevirmenden (İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünden biri Prof. Dr. iki uzman ve Eğitim Yönetimi bölümünden bir Prof. Dr.) görüş alınmıştır. Belirtilen uzmanlar maddelerin birbiriyle uyumlu olup olmadığını kontrol etmişlerdir. İfadelere ilişkin görüş farklılıkları konusunda uzmanlara danışılmıştır. Nihai fikir birliğine varılana kadar kaynak ve geri çevrilmiş formlar dikkatlice karşılaştırılmıştır. Son adımda, uzmanlar tarafından ölçekte kullanılan ifadelerin İngilizce ve Türkçe karşılıklarının anlamca örtüştüğü, ölçekte kullanılan dilin anlambilim bağlamında ifade eksikliği veya çift anlamlılık sorunları taşımadığı belirtilmiştir. Uzman geri bildirimleri paralellik sağlanmasının ardından, ölçeğin dil geçerliğinin sağlandığına yönelik karar verilmiştir.

Türkçeye çevrilmiş ölçeğin, yönergesi, maddeleri, uygulaması belirlendikten sonra ölçeğe son hali verilmiştir. Ayrıca, çalışmanın hitap ettiği kitle sekiz yaş grubundaki çocuklar olduğu için bu çalışmada özgün ölçeğin Türkçe Formu “8 Yaşındaki Çocuklarda Duygu Durum Öz-Değerlendirme Ölçeği” (ÇDDÖ) olarak isimlendirilmiştir. Daha sonra, Türkçe’ye çevrilen ölçek üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama, hedef kitleyi yansıttığı düşünülen, Eskişehir ilinin Tepebaşı ilçesinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim gören 24 üçüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Bir ders saati süren pilot uygulamada, yönerge ve ölçek maddeleri öğrenciler tarafından okunmuştur, anlaşılması zor olan kavramlar ve ifadeler için öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Son olarak, yönerge ile maddeler gözden geçirilmiştir.

3.6.4. Uyarlanan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri

Çalışmanın örneklemini, 2021-2022 akademik yılında Türkiye’nin Eskişehir ilinin Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerinin devlet okullarında öğrenim gören ve uygun örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılan ve üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 363 sekiz yaşındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmaya gönüllü ve kolay ulaşılan kişileri dahil etmeyi içermektedir (Baker vd., 2013). Veriler, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan ve Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli etik izinler alındıktan sonra gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. 1 Kasım 2021 - 17 Kasım 2021 tarihleri arasında pilot uygulama yapılan örneklem grubundan farklı olarak, Eskişehir ilinin Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerindeki dört devlet ilkokulunun üçüncü sınıflarında öğrenim görmekte olan 390 öğrenciden

Türkçeye uyarlaması yapılan ölçek verileri toplanmıştır. Veri toplama sürecinde öncelikle çalışma ile ilgili yönerge araştırmacı tarafından okunmuştur. İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinden, her maddeye ilişkin duygu durumlarını “1=çok az”, “2=az”, “3=fazla” ve “4=çok fazla” olarak derecelendirmeleri istenmiştir. Ölçeğin maddeleri öğrenciler tarafından okunarak yanıtlanmıştır. Ölçek maddelerinin yanıtlama süreci ortalama 25-30 dakika sürmüştür. Verilerin analizine başlarken, yarım veya eksik bırakılması nedeniyle kayıp veri olduğu belirlenen 27 veri, veri setinden çıkartıldığı için 363 ölçek verisi çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3.5. *Katılımcıların demografik özellikleri*

Demografik	Özellikler	n	%
Cinsiyet	Kız	171	47.1
	Erkek	192	52.9
Okul öncesi eğitim alma durumu	Evet	211	58.1
	Hayır	154	41.9
	Toplam	363	100

Tablo 3.5’te katılımcıların %47,1’inin (n=171) cinsiyetinin kız olduğu ve katılımcıların %58,1’inin (n=211) okul öncesi eğitim almış olduğu görülmektedir. Alanyazında doğrulayıcı faktör analizini gerçekleştirebilmek için gerekli örneklem büyüklüğüne ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Örneklem büyüklüğünü kişi sayısı temelinde ele alan çalışmalarda, ölçekte yer alan her bir madde için, 5 ila 20 katılımcının (Stevens, 2002) veya 10 katılımcının (Kline, 1994) yeterli olduğu belirtilmektedir. Madde başına düşen kişi sayısına göre, bu çalışmada alınan örneklem sayısının ($363/24=15,1$) yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Uyarlanan ölçeğe referans olacak başka bir ölçme aracı olmadığı için çalışmanın geçerlik aşamasında ölçüte dayalı geçerlik tekniği uygulanamamış; ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi yöntemiyle sınanmıştır (Karakoç ve Dönmez, 2014). Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için faktör analizi yapılmıştır. İlişkili ölçme modeli hipotetik olarak mevcut olduğunda, aracın hedef kültürdeki faktör desenini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi ile başlanması önerilmektedir (Çokluk vd., 2010; Seçer, 2017). Ölçeğin dört

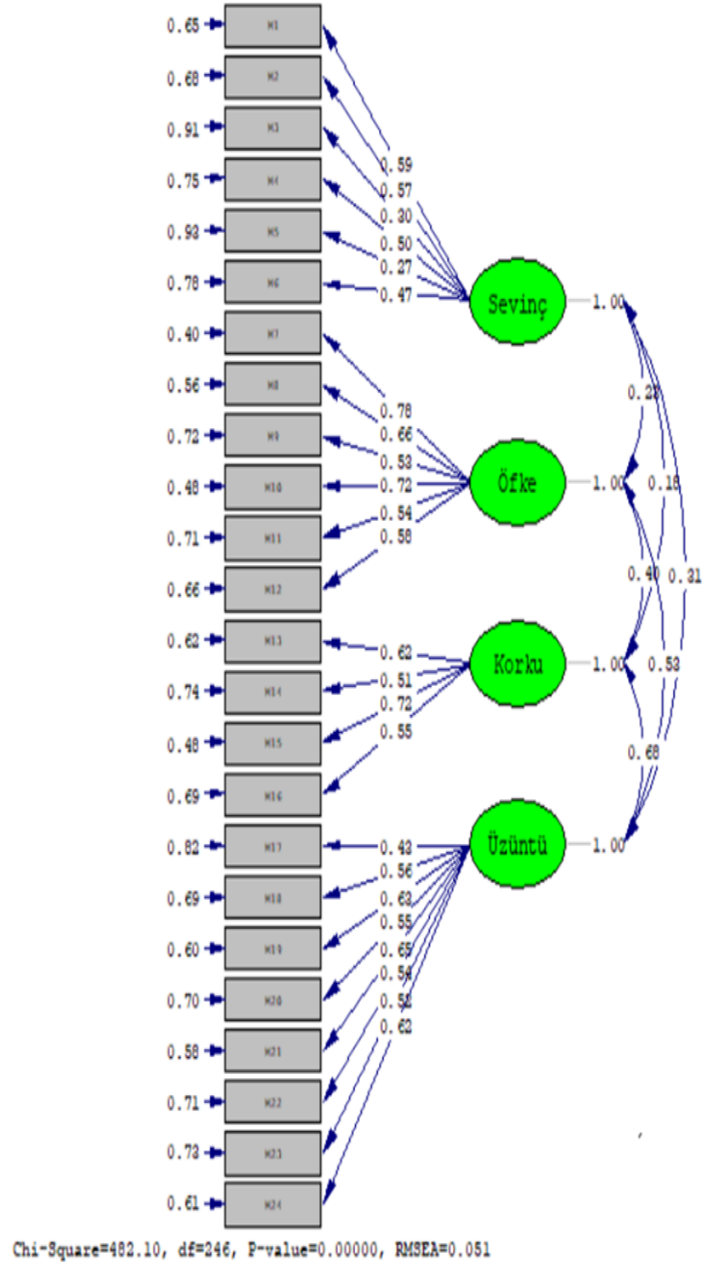
boyutlu yapısının veriye uyumunu incelemek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) LISREL 9.1 paket programı aracılığıyla test edilmiştir. Bu araştırmada DFA için Ki-kare uyum testi (Chi-Square Goodness), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normal Fit Index), GFI (Goodness of Fit Index), IFI (Incremental Fit Index), SRMR (Standardized) Root Mean Square), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) uyum indeksleri incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine başlamadan veri seti öncelikle kayıp veriler, uç değerler ve normallik yönüyle incelenmiştir. Yarım veya eksik bırakılması nedeniyle kayıp veri olduğu belirlenen 27 veri, veri setinden çıkartılmıştır. Tek değişkenli normallik için çarpıklık, basıklık katsayılarına bakılmıştır. Ölçeğin toplamı ve alt boyutlarının -1 ve +1 arasında çarpıklık ve basıklık değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir (Hair vd., 2014). Bu çerçevede elde edilen değerler Tablo 3.6’da gösterilmiştir.

Tablo 3.6. Ölçme aracı ve alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri dağılımı

Boyut	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Sevinç	-,760	,123
Öfke	-,536	-,559
Korku	-,316	-,704
Üzüntü	-,985	-,985
Toplam	-,985	-,266

Tablo 3.6’da tek değişkenli normallik için çarpıklık ve basıklık katsayıları, verilerin normal dağıldığını göstermiştir. Tek değişkenli ve çok değişkenli uç değerler için hesaplanan z değerlerine ve Mahalanobis uzaklıklarına göre veri seti tek ya da çok değişkenli uç değer göstermemiştir. Ayrıca, çok değişkenli normallik tek değişkenli normallik ve uç değerler doğrultusunda değerlendirilmiş, sonuç olarak veri setinin faktör analizi için varsayımları karşıladığı saptanmıştır.

Ölçeğin güvenirliği için öncelikle madde özelliklerini belirlemek için madde analizi yapılmıştır. Maddelerin toplam puanlar ile korelasyonları hesaplanmıştır. Daha sonra, ölçeğin güvenirliği için iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin ve alt boyutlarının iç tutarlılık güvenirliği Cronbach Alfa (α) katsayısı ile incelenmiştir. Güvenirlik analizlerinde SPSS 24,0 paket programı kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirleme aşamasında dört boyutlu yapısının veriye uyumunu incelemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmış ve elde edilen diyagram Görsel 3.4’te gösterilmiştir.



Görsel 3.4. Doğrulayıcı faktör analizi diyagramı

Görsel 3.4'te 8 Yaşındaki Çocuklarda Duygu Durum Öz-Değerlendirme Ölçeğinin (ÇDDÖ) teorik yapısını ifade etmek için kurulan model görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi ile model-veri uyumuna ilişkin hesaplanan istatistiklerden en sık kullanılanları Ki-kare, RMSEA, RMR ve GFI'dir (Duyan vd., 2013). Model uyum

indekslerinin kabul edilebilir ve mükemmel uyum ölçütleri Tablo 3.7’de gösterilmiştir (Duyan vd., 2013; Kline, 2005; Schermelleh-Engel vd., 2003).

Tablo 3.7. Model uyum indeksleri

Uyum indeksleri	Kabul edilebilir uyum ölçütleri	Mükemmel uyum ölçütleri	Uyum iyiliği
Ki-kare	-	-	482.10
df	-	-	246
p-değeri			.000
χ^2/df	$3 < \chi^2/df < 5$	$\chi^2/df < 3$	1.959
NFI	=.90 ve üzeri	=.95 ve üzeri	.90
IFI	=.90 ve üzeri	=.95 ve üzeri	.95
CFI	=.95 ve üzeri	=.97 ve üzeri	.95
GFI	=.85 ve üzeri	=.90 ve üzeri	.90
RMR	=.050 ve =.080 arası	=.000 ve <.050 arası	.057
RMSEA	=.050 ve =.080 arası	=.000 ve <.050 arası	.051

Ölçek maddelerine uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan model-veri uyumuna ilişkin istatistikler Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8. ÇDÖÖ için uyum iyiliği testlerine (goodness-of-fit indices) ilişkin değerler

Ki-kare	sd	p-değeri	CFI	NFI	GFI	IFI	RMR	SRMR	RMSEA	90%C.I RMSEA
482.10	246	p<.05	.95	.90	.90	.95	.057	.053	.051	.045-.058

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, kurulan model ile veri arasındaki uyumun yüksek olduğunu göstermiştir. Tablo 3.8’de görüldüğü üzere, χ^2/sd ile hesaplanan oran, 3’ten küçük (1.959) olduğu için model-veri arasındaki uyumun mükemmel düzeyde olduğunu göstermektedir (Kline, 2005). Ayrıca, model-veri uyumunun göstergesi olan CFI, NFI ve GFI değerlerinin 0.90 ve üzeri olması model-veri uyumunun yüksek olduğunu göstermektedir. RMR değerinin 0.08’den küçük olması iyi bir uyumun göstergesi olarak yorumlanabilmektedir. RMSEA değeri 0.05 olmakla

birlikte RMSEA değerin % 90 olasılıklı güven aralığı 0.05 değerini kapsadığından, model-veri uyumunun yüksek olduğunu göstermektedir. Örneklemden bağımsız şekilde SRMR değerinin olasılığını veren uyum indeksi IFI değeri 0.95 olduğundan, model-veri uyumunun iyi olduğu çıkarımı yapılabilir. Buna karşılık, Şekil 1’de görüldüğü üzere, madde 3 ve madde 5’in hata varyansları 0.93 ve 0.91 olarak yüksek çıkmıştır fakat t değerlerinin manidar olmasından dolayı bu maddeler ölçekten çıkarılmamıştır (Çokluk vd., 2010). Model veri uyumuna ilişkin değerlerin tamamı dikkate alındığında, dört boyutlu modelin veriye mükemmele yakın uyum verdiği görülmektedir. Bu nedenle ölçeğin yapısal geçerliğe sahip olduğu söylenebilmektedir. Ölçeği oluşturan maddelerin değişkenini kabul edilebilir düzeyde ölçebildiği görülmektedir. Ölçekteki faktör yük değeri 0.27 olan madde 5 haricinde tüm maddelerin faktör yük değerleri 0.30 ve üzerindedir. Buna göre, maddelerin amacına hizmet ettiği söylenebilmektedir.

Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında yapılan madde analizi, her bir boyutta madde toplam korelasyonlarının sırasıyla; 0.22-0.41, 0.49-0.65, 0.47-0.57, 0.44-0.58 arasında değiştiğini göstermektedir. Ölçekte yer alan 3. maddenin (0.24) ve 5. maddenin (0.22) haricinde, tüm maddelerin madde-toplam korelasyon katsayılarının 0.30 üzerinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, ölçek maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilmektedir. Ölçeğin ve alt boyutlarının iç tutarlılığı için Cronbach Alfa (α) katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9. *ÇDÖÖ madde analizi sonuçları*

Alt boyutlar	Madde numarası	Madde-toplam korelasyonu

	1	.412
	2	.397
Sevinç	3	.248
	4	.374
	5	.221
	6	.335
Cronbach alfa (α) katsayısı	.587	
	7	.650
	8	.580
Öfke	9	.491
	10	.613
	11	.506
	12	.531
Cronbach alfa (α) katsayısı	.804	
	13	.499
	14	.475
Korku	15	.577
	16	.480
	17	.436
	18	.482
Cronbach alfa (α) katsayısı	.752	
	19	.537
	20	.498
Üzüntü	21	.582
	22	.448
	23	.450
	24	.543
Cronbach alfa (α) katsayısı	.766	
Ölçeğin Toplam Cronbach alfa (α) katsayısı	.839	

Tablo 3.9’da görüldüğü üzere, ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı 0.84 olarak bulunmuştur. Güvenirlilik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için kabul görmektedir (Büyüköztürk, 2018). Maddelerin ilgili alt boyutlar için iç tutarlılık katsayıları sırasıyla; sevinç alt boyutu için 0.59, öfke alt boyutu için 0.80, korku alt boyutu için 0.75 ve üzüntü alt boyutu için 0.84 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin yeterince yüksek olması nedeniyle 8 Yaşındaki Çocuklarda Duygu-Durum Öz Değerlendirme Ölçeğinin (ÇDÖÖ) güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır (EK-19).

3.7. Araştırma Sürecindeki Roller

Bu bölümde araştırma sürecinde araştırmacının ve sınıf öğretmenin rolü açıklanmıştır.

3.7.1. Araştırmacının rolü

Eylem araştırması sürecinde araştırmacı uygulayıcı rolünde yer almıştır. Araştırma sürecinde araştırmacı, eylem araştırmasının tüm aşamalarında aktif rol almıştır. Odak alanı belirleme, eylem planlarını hazırlama, katılımcı öğrencileri ve sınıf öğretmenini belirleme, eylem planlarını uygulama, verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreçlerini gerçekleştirmiştir. Araştırmacı uygulama öncesi yaptığı sınıf gözlemlerinde araştırmada katılımcı gözlemci olarak yer almıştır.

3.7.2. Sınıf öğretmenin rolü

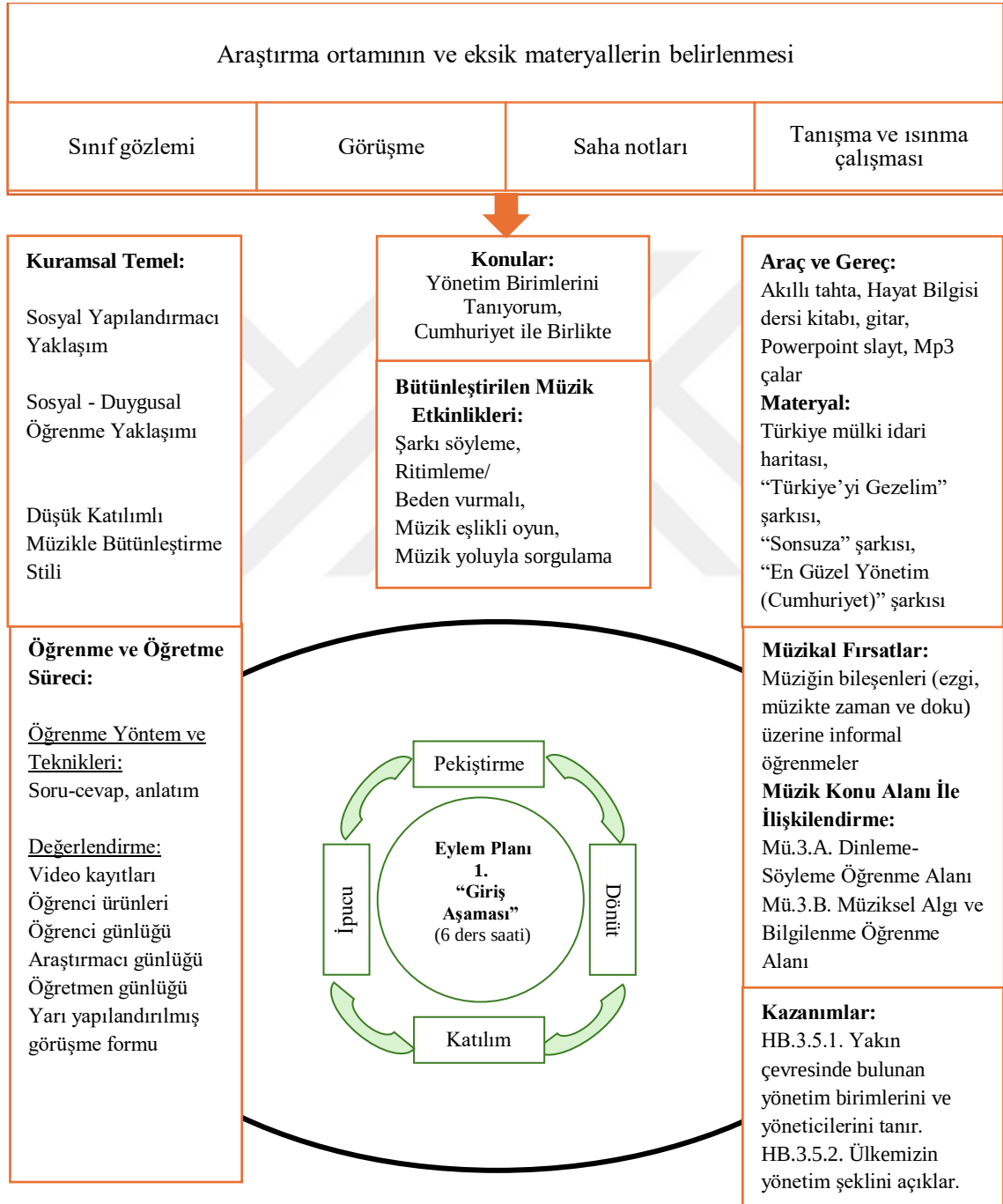
Sınıf öğretmeni araştırma sürecine uygulamalara ilişkin gözlemleri ve önerilerini araştırmacı ile etkin ve sistemli bir şekilde paylaşmıştır. Eylem planlarının düzenlenmesinde araştırmacı ile çalışmıştır. Öğrencilerin bireysel özellikleri ve sınıfın mevcut durumu hakkında araştırmacıyı bilgillemiştir. Veli izinlerinin alınması, ihtiyaç duyulan ders araç ve gerecinin temin edilmesi, öğrenci ürünlerinin toplanması aşamalarında araştırmacı ile iş birliği yapmış ve araştırmacıya yardım etmiştir. Öğretmen, önceden öğrendikleri şarkılar ve yaptıkları etkinlikler, önceki yıllarda öğrencilerin edindikleri bilgiler, işledikleri kazanımlar gibi bilgileri araştırmacı ile paylaşmıştır.

3.8. Eylem Basamakları Süreci ve Araştırmanın Uygulanması

Araştırmaya hazırlık kapsamında pilot çalışmasından, literatür taramasından, uzman görüşlerinden ve uygulama öncesi gözlemlerden elde edilen bilgiler doğrultusunda eylem planları hazırlanmış ve uygulanmıştır. Geçerlik komitesinde alınan karar doğrultusunda eylem araştırması uygulama süreci sonlandırılmıştır. Eylem planlarında yer alan müzikle bütünleştirilen etkinlikler, giriş aşamasından değerlendirme aşamasına doğru ilerleyen bir sırayla, Hayat Bilgisi dersinin konusu ve kazanımları ile müziksel öğrenme alanları ile bağlantılar kuran dört eylem planı kapsamında uygulanmıştır. Hayat Bilgisi dersinde bir yarıyıl devam eden dört eylem planı toplam 12 ders planından oluşmaktadır. Bu bölümde uygulanan dört eylem planına ilişkin araştırma süreci ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

Birinci Eylem Planı: En Güzel Yönetimdir Cumhuriyet!

Birinci eylem planında müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi etkinlikleri, dersin giriş aşamasında yürütülmüştür. Hayat Bilgisi dersinde “Yönetim Birimlerini Tanıyorum” ve “Cumhuriyet ile Birlikte” konularını içeren ilk eylem planı, toplam 6 ders saati boyunca uygulanmıştır. Birinci eylem planı süreci ve ayrıntıları Şekil 3.4’te gösterilmiştir.



Şekil 3.4. Birinci eylem planı süreci ve ayrıntıları

Birinci eylem planı, ilk haftada iki ders saatini içeren ilk ders planından, bir ders saatini içeren ikinci ders planından ve ikinci haftada üç ders saatini içeren üçüncü ders planından oluşmaktadır. İlk ders planında müzik etkinlikleri, derse giriş aşamasında ve geliştirme aşamasına geçiş öncesinde uygulanmaktadır. İlk ders planı, şarkı söyleme ve müzikli oyun etkinliklerini içermektedir.

Birinci haftanın ilk ders planında, araştırmacı derse başlarken öğrencileri konudan haberdar etmiş ve derste neler öğreneceklerini açıklamıştır. Akıllı tahtaya yansıtılan Türkiye'nin mülki idari haritası incelenerek yerleşim birimlerine ilişkin kavramlar anlatım yöntemiyle tanıtılmış ve açıklanmıştır. Ardından, "Türkiye'yi Gezelim" müzikli oyunu dersin giriş aşamasında aşamalı şekilde uygulanmıştır. Amerikan halk şarkısı olan "Down the river / Down the Ohio" isimli şarkının sözleri araştırmacı tarafından değiştirilmiş ve "Türkiye'yi Gezelim" şarkısına uyarlanmıştır.

Araştırmacı öncelikle, "Türkiye'yi Gezelim" isimli şarkının sözlerini akıllı tahtaya yansıtmıştır. Ardından, şarkıyı gitar eşlikli söylemiştir. Daha sonra, şarkıyı öğrencilere kulaktan öğretim yöntemi yoluyla ve motiflerden cümlelere doğru bir aşama izleyerek öğretmiştir. Bu aşamada şarkının sözleri, yerleşim birimlerine ilişkin öğrenilen kavramları hatırlatma ve pekiştirme amacıyla kullanılmıştır. Aşağıda etkinlikte kullanılan şarkının sözlerinde yer alan kavramlar gösterilmiştir.

Türkiye'yi Gezelim

Amerikan Halk Şarkısı
Down The River / Down the Ohio
Söz: Gözde Özenç İra



Gel ge-ze-lim gö-re-lim Tür-ki-ye-yi ra pam pa ra ra ra paam pa ne hoş-tur gör-

mek ye-ni bir yer gel sen de ka - tıl bize hay- di gi- de-lim il-den il- çe-ye

Köy ka- sa-ba-ma- hal- le ve il-den il-çe-ye semt-ten köy-le-re tüm şe -hir- le- re

Türkiye'yi Gezelim

Gel gezelim görelim Türkiye'yi, ra pam pa ra ra ra pam pa

Ne hoştur görmek yeni bir yer, gel sen de katıl bize.

Haydi, gidelim **ilden ilçeye,**

Köy, kasaba, mahalle ve

İlden ilçeye, semtten köylere,

Tüm şehirlere.

Öğrenciler bu şarkıyı iki defa söyleyerek tekrar etmiştir. Araştırmacı, şarkının “ra pam pa ra ra ra pam pa” ritim motifini/ritmik kalıbını ilerideki beden vurmali etkinliklerine temel oluşturmaları için öğrencilere yansılama yoluyla göstermiştir. Ardından, öğrencilerden şarkının sözlerinde geçen yerleşim birimlerine ait kavramları belirlemelerini istemiştir. Türkiye'yi Gezelim şarkısını söyledikten sonra öğrenciler müzikli oyunu gruplar halinde oynamışlardır. Bu oyunda bir grup öğrenci, karşılıklı çiftler halinde dizilmişlerdir. Şarkı başladığında kol kola girerek üç tur saat yönünde, sağa doğru dönmüşlerdir. Şarkının “ra pam pa ra ra ra paam pa” motifinde dönmeyi bırakarak motife öğrendikleri tartım ile alkış tutmuşlardır. Şarkının ikinci cümlesinde (ne hoştur görmek yeni bir yer, gel sen de katıl bize), kollarını değiştirerek üç tur saat yönünün tersi

yönde dönmüşlerdir. Bu cümlelerin sonunda, dönmeyi bırakarak yüz yüze olacak şekilde durmuşlardır. Belirtilen etkinlik, dersin geliştirme aşamasındaki yerel yönetim konusuna geçmeden önce dersin giriş ve geliştirme aşamaları arasında köprü kurmak amacıyla uygulanmıştır.

Dersin geliştirme aşamasında, anlatım yöntemiyle yerel yönetimlerin neler olduğu anlatılmış ve konu derinleştirilmiştir. Dersin değerlendirme aşamasında öğrencilere “bugün ne öğrendik?” sorusu sorularak ülkenin yerleşim birimlerinin ve yönetim birimlerinin neler olduğu özetlenmiştir. Birinci ders planının devamı niteliğinde olduğu için ikinci ders planında müzik etkinliği yer almamıştır.

İkinci uygulama haftasında müzik yoluyla sorgulama etkinliği “Ülkemizin yönetim şeklini açıkla” kazanımına yönelik olarak dersin giriş aşamasında, öğrencileri konudan haberdar etmek amacıyla uygulanmıştır. Müzik yoluyla sorgulama etkinliği kapsamında, öğrenciler söz ve müziği Onur Erol’a ait olan “Sonsuza” şarkısı ile sözleri Hamdi Tunçer’e, müziği Salih Aydoğan’a ait olan “En Güzel Yönetim (Cumhuriyet)” şarkısının sözlerini karşılaştırmıştır. Öğrencilerden dinledikleri iki şarkının ortak temasını ve ana fikrini bulmaları istenmiştir. Öğrenciler öncelikle akıllı tahtaya yansıtılan “Sonsuza” şarkısının sözlerini baştan sona okumuşlar, daha sonra şarkıyı dinleyip koro eşliğinde söylemişlerdir. Araştırmacı ikinci tekrarda şarkıyı gitar eşliğinde söylemiştir. “En Güzel Yönetim (Cumhuriyet) şarkısı için de aynı aşamalar izlenmiştir.

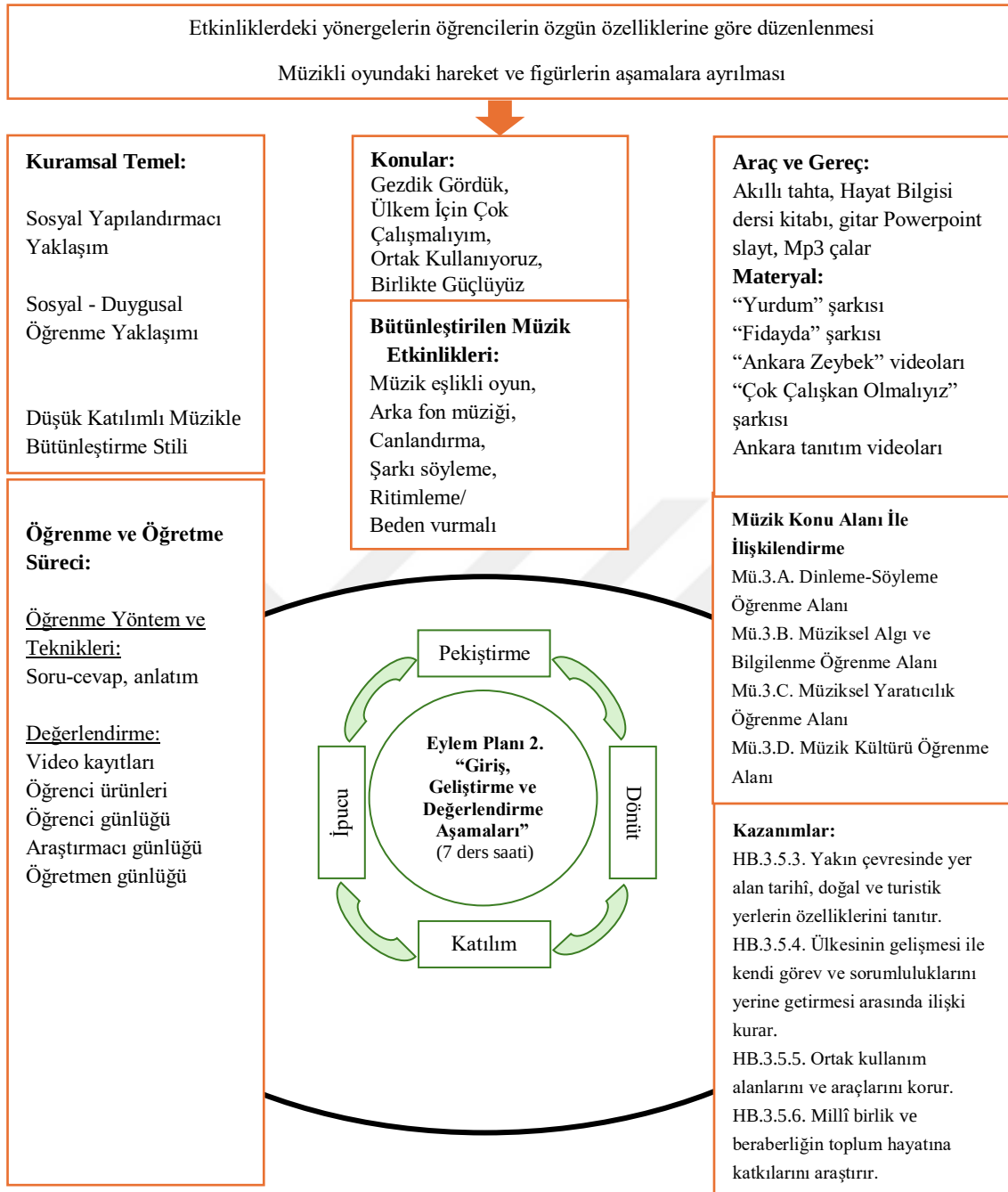
Öğrenciler dinledikleri her iki şarkının sözlerini öğrendikten sonra araştırmacı tarafından yöneltilen aşağıdaki soruları sırasıyla yanıtlamışlardır:

- Dinlediğiniz iki şarkı neyi anlatıyor? Bu şarkıların ortak konusu nedir?
- Bu şarkılarda verilen veya işlenen duygular nedir? (sevinç, heyecan, hüzn vb.)
- Şarkılarda Cumhuriyet’i kimin kurduğu söyleniyor?
- Cumhuriyet’in hangi olay sonrasında kurulduğu söyleniyor?
- Cumhuriyet kavramı neyi ifade ediyor olabilir?
- Sizce bugün hangi konuyu işleyeceğiz?

Dersin geliştirme aşamasında Millî Eğitim Bakanlığı’nın Hayat Bilgisi dersi kitabındaki “Cumhuriyet ile Birlikte” metni işlenmiştir. Dersin değerlendirme aşamasında ise öğrencilerden derste neler öğrendiklerine ilişkin bir şiir yazmaları istenmiş, son olarak öğrencilere, “Cumhuriyet olmasaydı ne olurdu?” sorusu sorulmuş ve ders sonlandırılmıştır.

İkinci Eylem Planı: Ülkem İçin Çok Çalışmalıyım!

Araştırmada birinci eylem planı uygulamaları sonrasında geçerlik komitesi görüşleri alınmıştır. İkinci eylem planı düzenlenmiş ve dersin “Giriş ve Geliştirme Aşamaları” temasında uygulanmıştır. Hayat Bilgisi dersinde “Gezdik Gördük”, “Ülkem İçin Çok Çalışmalıyım”, “Ortak Kullanıyoruz” ve “Birlikte Güçlüyüz” konularını içeren ikinci eylem planı, toplam yedi ders saati boyunca uygulanmıştır. İkinci eylem planı; ilk haftada bir ders saatini içeren birinci ders planından, ikinci haftada bir ders saatini içeren ikinci ders planından ve iki ders saatini içeren üçüncü ders planından oluşmaktadır. Üçüncü haftada ise iki ders saatini içeren dördüncü ders planından ve bir ders saatini içeren bir ders planından oluşmaktadır. İkinci eylem planı süreci ve ayrıntıları Şekil 3.5’te gösterilmiştir.



Şekil 3.5. İkinci eylem planı süreci ve ayrıntıları

İkinci eylem planının ilk haftasının ilk ders planında ve derse giriş aşamasında, söz ve müziği Dr. Mehmet Alan’a ait olan “Yurdum” çocuk şarkısı dinletilmiştir. Ardından, öğrenciler şarkıyı koro halinde söylemiştir. Araştırmacı öğrencilere “dinlediğiniz şarkıda ne anlatılıyor?” sorusunu sormuştur. Derse başlarken şarkı öğretimi, konudan haberdar etme ve dersin konusuna dikkat çekme amaçlı kullanılmıştır. Şarkı söyleme etkinliği

sonrasında, dersin geliştirme aşamasında Türkiye'nin tarihî, kültürel ve doğal güzellikleri konusuna geçiş yapılmıştır. Türkiye'nin ve Ankara'nın tarihini ve kültürel zenginliklerini ve doğal güzelliklerini tanıtan iki video izletilmiştir. Öğrenciler, Türkiye'de ve yakın çevrelerinde bulunan tarihi eserler, doğal güzellikler ve turistik yerler ile ilgili yaptıkları araştırmalarını paylaşmışlardır. Öğrenciler araştırma sunumlarını paylaştıktan sonra, müzeler konusuna geçilmiştir. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın sanal müze web sayfasından Ankara Anadolu Medeniyetler Müzesi'nin bölümleri ve müzede sergilenen eserler incelenmiştir. Dersin sonunda, öğrencilerin belirledikleri han, çeşme, köprü, kale gibi bir tarihi yapının resmini çizmeleri ve bu resmin altına ele aldıkları tarihi yapıya ilişkin kısa bir açıklayıcı metin yazmaları istenmiştir. Ardından ders sonlandırılmıştır.

İkinci eylem planının ilk haftasının ikinci ders planında, müzikli oyun etkinliği dersin geliştirme aşamasında uygulanmıştır. Derse giriş aşamasında, öğrencilere önceki derste neler öğrendikleri hatırlatılmıştır. Ankara'nın tarihi ve kültürel özelliklerinin işlenmeye devam edileceği söylenmiştir. Dersin geliştirme aşamasında, Ankara'nın tarihi yerleri ve eserlerine ilişkin görseller yansıtılmıştır. Öğrencilere “Ankara'nın meşhur sembolü nedir?” sorusu sorulmuş ve Hitit Güneş Kursu Anıtından bahsedilmiştir. Ayrıca Anadolu Medeniyetleri Müzesi açıklanmış ve Ankara'da bulunan sanal müzeler gösterilmiştir.

Dersin değerlendirme aşamasına geçiş yapmadan önce, “Heykel” müzikli oyunu, öğrencilerin rahatlamalarını ve ara vermelerini sağlamak için oynanmıştır. Söz ve müziği Onur Erol'a ait olan Heykel şarkısının sözleri akıllı tahtaya yansıtılmıştır. Araştırmacı öğrencilere Heykel şarkısını dinletmiştir. Aşağıda Heykel şarkısının sözleri verilmiştir.

Heykel

A bölümü

Müze de heykeller, her gece canlanır

İnsanlar gelince dona kalır

Haydi dans et durma, kimseye çaktırma

Sen bir heykelsin eskiden kalma

B bölümü

Şöyle mi dursam? Böyle mi dursam?

Aşağıda mı?

Yukarıda mı?

Yoksa bir arkadaşım mı?

Etkinliğe başlarken araştırmacı, öğrencilerden bir müzede heykel olmalarını hayal etmelerini istemiştir. Daha sonra, Heykel isimli müzikli oyunu oynayacaklarını ve bu oyunun bazı kuralları olduğunu açıklamıştır. Öğrenciler, şarkının A bölümü çalmaya başladığında serbest hareketlerle dans etmişlerdir. Şarkının “dona kalır” ve “eskiden kalma” sözlerinde bir heykel hareketi (bir eli yukarıda, iki eli bacaklarında, bir bacağı havada vb.) bularak bulundukları yerde donakalmışlardır. Şarkının B bölümü başladığında, öğrenciler sınıfta serbest hareketlerle dans etmeye devam etmişlerdir. Şarkının “Şöyle mi dursam? Böyle mi dursam?” cümlesinde uygun bir hareket bulup donakalmışlardır. “Aşağıda mı? Yukarıda mı? Yoksa bir arkadaşım mı?” cümlelerinde sözlerine uygun biçimde eğilme, ayağa kalkma, arkadaşına elini uzatma hareketlerini oluşturmuşlardır. Öğrenciler şarkıda yer alan farklı ezgi cümlelerini dansa ve harekete dönüştürmüşlerdir. Dersin değerlendirme aşaması, soru-cevap yoluyla işlenmiştir. Öğrencilerden neler öğrendiklerini özetlemeleri ve etkinlikleri hakkında yansıtma ve değerlendirme yapmaları istenerek ders sonlandırılmıştır.

İkinci eylem planının ilk haftasının üçüncü ders planında, müzikli oyun ve müzik yoluyla sorgulama etkinlikleri dersin geliştirme aşamasında uygulanmıştır. Dersin giriş aşamasında öğrencilerin Türkiye’nin önemli tarihi yerleri ve yapıları üzerinde ön bilgileri yoklanmıştır. Ankara’da bulunan Kurtuluş Savaşı Müzesi ile İstanbul’da bulunan Topkapı Sarayının ve Dolmabahçe Sarayının işleneceği söylenmiştir. Dersin geliştirme aşamasında, araştırmacı oluşturduğu sunumu akıllı tahtaya yansıtmış ve Kurtuluş Savaşı Müzesinin önemi ve içerdiği eserler açıklanmıştır. Daha sonra, İstanbul’da bulunan Topkapı Sarayı ve Dolmabahçe Sarayı anlatım yöntemiyle işlenmiştir. Öğrenciler belirtilen tarihi yapı ve eserlere ilişkin notlar almıştır.

Dersin geliştirme aşamasına devam ederken, öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmeleri için müzikli oyun ve müzik yoluyla sorgulama etkinlikleri, müzik bilgisi ve kültürü alanıyla ilişkiler kurularak uygulanmıştır. Etkinliğe başlarken, Ankara’nın birçok medeniyete ev sahipliği yaptığı için çok kültürlü müzik geleneğine sahip olduğu, bu nedenle Ankara’nın yöresel çeşitli türlerde şarkı ve türkülerinin olduğu belirtilmiştir. Ankara’nın yöresel müzik türlerinin, zeybek, düz oyun ve zil havalarını içerdiği açıklanmıştır. Ankara halk müziğinin tarihsel ve geleneksel temellerini yansıtan Seymen geleneğine ilişkin bilgi verilmiştir. Öğrencilere, Seymen geleneğinden türkü ve oyun havaları örnekleri dinletilmiş ve danslar izletilmiştir. Öğrencilerin zeybek oyununa ilişkin bilgileri yoklanmıştır. Ardından “Fidayda” oyun havasına öğrenciler dans ederek ve

parmak şıklatarak eşlik etmişlerdir. Şarkı belirli aralıklarla durdurulmuştur. Şarkı durduğunda, öğrenciler oynamayı bırakmışlardır. Şarkı yeniden açıldığında parmak şıklatarak ve dans ederek oynamaya devam etmişlerdir. Müzikli oyun sonrasında müzik yoluyla sorgulama etkinliği sırasında öğrencilerin aşağıdaki soruları cevaplamaları istenmiştir:

- Zeybek türünde dinlediğiniz şarkılar size hangi duyguları hissettirdi?
- Fidayda şarkısını oynarken hangi duyguları hissettiniz?
- Dinlediğiniz şarkılar Hayat Bilgisi dersinde öğrendiğiniz konularla nasıl ilişkilidir?

Dersin değerlendirme aşamasında öğrencilere, “Türkiye’nin tarihini, kültürünü ve doğasını merak eden bir gezgin olduğunuzu hayal edin. Nereleri görmek isterdiniz?” sorusu sorulmuştur. Ardından, öğrenciler konuya ilişkin serbest yazı çalışması yapmışlardır. Öğrenciler dersin sonunda yazılarını arkadaşları ile paylaşmışlardır. Araştırmacı, öğrencilerin yazı etkinliğine odaklanmaları için çalışma sırasında gitar ile Romance, Francisco Tarrega’nın “Study E Minor” gibi sözsüz, duygusal türde şarkılar çalmıştır.

Eylem planının üçüncü haftasındaki ilk ders planında, müzikle bütünleştirilen etkinlikler dersin giriş ve geliştirme aşamalarında uygulanmıştır. Canlandırma ve doğaçlama, şarkı söyleme ve ritimleme/beden vurmali etkinliklerini içeren uygulamalar, müzik konu alanının müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanı ve müziksel yaratıcılık öğrenme alanı ile ilişkilendirilmiştir. Araştırmacı derse başlarken öğrencilere Ülkem İçin Çok Çalışmalıyım konusunu işleyeceklerini söylemiştir. Derse giriş aşamasında, araştırmacı kendisinin hazırladığı Aylak Karınca’nın öyküsünü öğrencilere anlatmıştır. Öykünün son bölümünde, öykünün kahramanı olan Aylak Karıncanın şarkı söyleyerek ve dans ederek köyü gezmekte olduğu söylenmiş ve etkinliğin ikinci aşamasına geçilmiştir. Aşağıda derse giriş aşamasında anlatılan öykü verilmiştir.

Aylak Karınca

Sizlere şimdi Aylak Karınca’nın öyküsünü anlatacağım. Bana kulak verin. “Hiç aylak karınca mı olur?” dediğinizi duyar gibiyim. Hepimiz biliyoruz ki, karıncalar çok çalışkandır. Evlerine bedenlerinin katbekat büyüklüğündeki yiyecekleri taşıyarak götürürler. Ancak Aylak Karınca’nın hiç o tarakta bezi yok. Görev ve sorumluluklarını yerine getirmez. Günlerini oturarak, dans ederek veya amaçsızca dolaşarak geçirir.

Bahar mevsimi geldiğinde, kış uykusundan uyanır uyanmaz, karıncalar evlerine yiyecek depolamaya başlar. Her karınca bir bölgeye dağılır ve yiyecek arar. Midelerinin bir tarafına

kendileri için, diğer tarafına aile üyeleri için yiyeceklerini koyar. Karıncalar bir böcek geldiğini gördüklerinde diğerlerine haber ederler. Birbirleriyle iş bölümü yaparlar. Gel zaman git zaman, yine karıncalar birlikte çalışmaya başlar. Aylak Karınca ise şarkı söyleyerek, dans ederek köyü gezinmektedir.

Öykünün devamı niteliğinde olan etkinliğin ikinci aşamasında canlandırma ve doğaçlama etkinliği uygulanmıştır. Söz ve müziği Onur Erol’a ait olan “Köyün Yolunda” şarkısını araştırmacı ezgi cümlelerine uygun hareketler aracılığıyla söylemiştir. Şarkıdaki hareketler öğrencilere gösterilmiş ve öğrenciler bu hareketleri tekrar etmişlerdir. Daha sonra, öğrenciler söyleyerek ve hareketleri canlandırarak şarkıya eşlik etmişlerdir.

Köyün Yolunda

Köyün yolunda gidiyorum ben, [Yürüme hareketi gösterilir.]

Eve geç kaldım, ne yapacağım? [Kol saati gösterilir. Ellerin iki yana çaresizce açıldığı gösterilir.]

Annem kızarsa ona diyeceğim ki; [Yanağa dokunma, düşünme hareketi gösterilir.]

Anne yolda bir dana, zıpladı yana, köyün yolunda. [Boynuz işareti ve yana sıçrama hareketi gösterilir.]

Köyün yolunda gidiyorum ben, [Yürüme hareketi yapılır.]

Eve geç kaldım, ne yapacağım? [Kol saati gösterilir. Eller iki yana çaresizce açılır.]

Annem sorarsa ona diyeceğim ki; [Yanağa dokunma, düşünme hareketi yapılır.]

Anne yolda bir çorap, içinde dolap, köyün yolunda.

Köyün yolunda gidiyorum ben, [Öğrenci uygun hareketi bulur.]

Eve geç kaldım, ne yapacağım? [Öğrenci uygun hareketi bulur.]

Annem kızarsa ona diyeceğim ki; [Öğrenci uygun hareketi bulur.]

Anne yolda bir eşek, kulağı fişek, köyün yolunda. [Öğrenci uygun hareketi bulur.]

Etkinliğin üçüncü aşamasına doğaçlamaya ritimleme/beden vurmali çalışması ile devam edilmiştir. Araştırmacı öyküye saatin ilerlemiş olduğunu ve Aylak Karıncanın yolunu şaşırmış olduğunu söyledi. Saat “tik tak tok, tik tak tok” ilerlemiştir. Araştırmacı, “şimdi saatin nasıl ilerlediğini birlikte gösterelim der”:

Tik: Alkış vurma (A)

Tak: Dize vurma (B)

Tok: Parmak şıklatma (C)

Araştırmacı “benden sonra tekrar edin” diyerek A-B-C ritmik örüntüyü beden vurmali göstermiştir. Öğrenciler gösterilen ritmik örüntüyü uygulamıştır. Araştırmacı, “saat nasıl ses çıkarır? Gösterir misiniz?” diye sormuştur. Araştırmacı bu aşamada, “Yapabilirsiniz, tekrar deneyebilir misiniz?” diyerek öğrencileri cesaretlendirmiştir.

Ardından, “Bunu nasıl farklı yapabilirsiniz?” diye sorarak öğrencilerin ritmik örüntüyü değiştirmelerini istemiştir (örneğin, A-A-B-C gibi).

Araştırmacı etkinliğin sonunda öğrencilerden, “Aylak Karıncaya ne tavsiye verirdiniz” sorusunu yanıtlamalarını istemiştir. Ders, soru-cevap yöntemiyle açıklanarak sonlandırılmıştır. Soru-cevap sırasında araştırmacı aşağıdaki soruları sormuştur:

- Kendimize karşı sorumluluklarımız nelerdir?
- Ailemize karşı sorumluluklarımız nelerdir?
- Ülkemize karşı sorumluluklarımız nelerdir?
- Görev ve sorumluluklarınızı yerine getirmediğinizde bu durum sizi ve çevrenizdekileri nasıl etkiler?

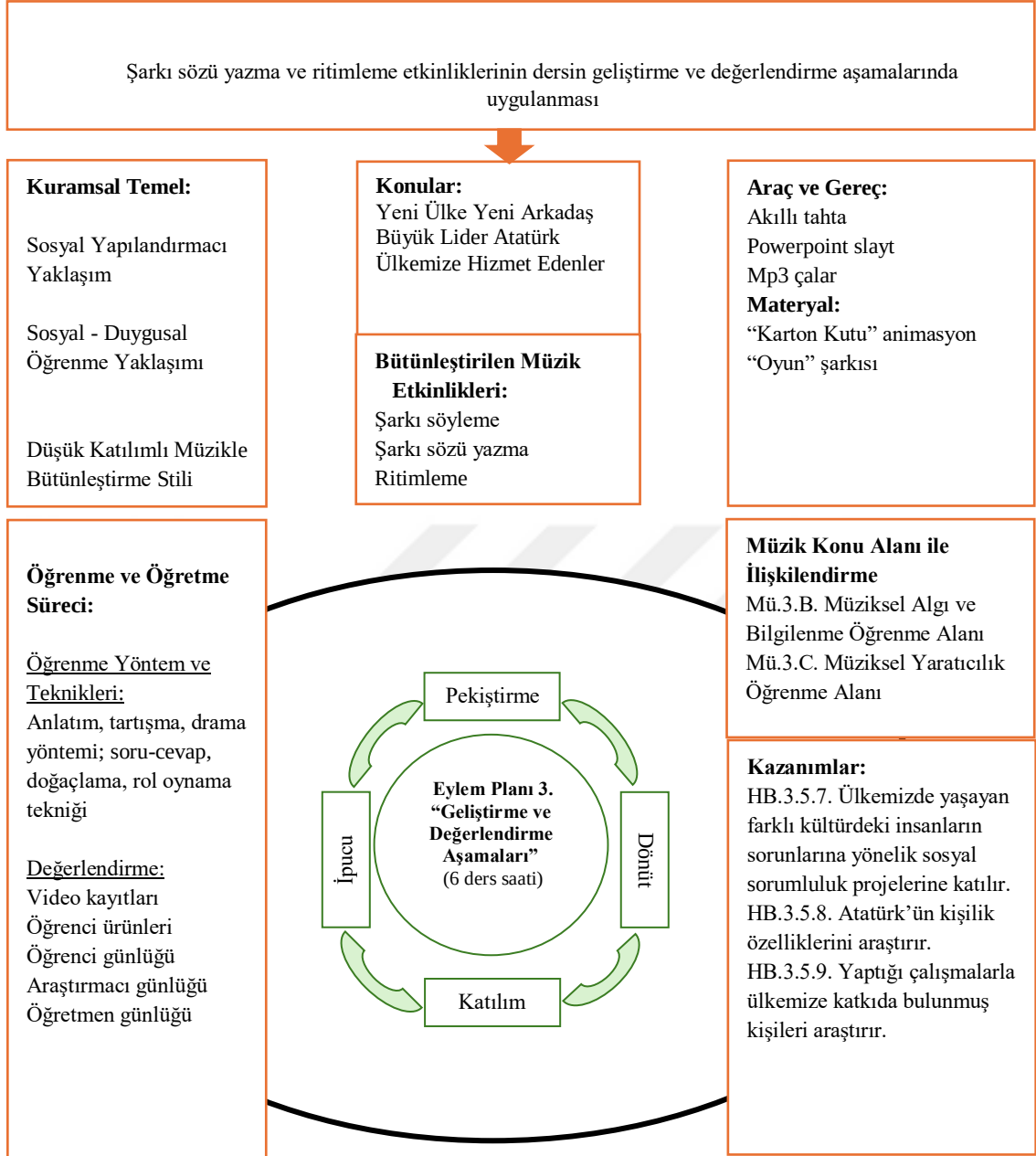
Eylem planının üçüncü haftasındaki ikinci ders planında, şarkı söyleme ve şarkı sözü yazma etkinlikleri dersin giriş ve geliştirme aşamalarında uygulanmıştır. Derse başlarken araştırmacı, önceki derste neler işlendiğini sormuştur. Bu derste, Birlikte Güçlüyüz konusunu işleyeceklerini söylemiştir. Öğrencilerin, “Çevrenizde bir araya gelerek yaptığınız etkinlikler nelerdir? Bu etkinlikleri bir arada yaptığınızda nasıl bir sonuç elde ettiniz?” sorularını yanıtlamalarını istemiştir. Dersin geliştirme aşamasında, araştırmacı birlik ve beraberliğin toplumlar için neden önemli olduğunu anlatım yöntemiyle açıklamıştır.

Dersin geliştirme aşamasının devamında, sözü ve müziği Sefai Acay’a ait olan “Çok Çalışkan Olmalıyız” şarkısı, öğrenilen konuyu pekiştirmek için söylenmiştir. İstekli öğrenciler bu şarkıya önceden yapmış oldukları marakas ile eşlik etmişlerdir. Dersin değerlendirme aşamasında, şarkı sözü yazma etkinliğine giriş yapılmıştır. Gruplara ayrılan öğrencilerden toplumda birlik ve beraberliğin önemini anlatan bir dörtlük yazmaları istenmiştir. Bu aşamada araştırmacı öğrencilere “birlik ve beraberlik denildiğinde aklınıza hangi kelimeler geliyor?” sorusunu yöneltmiştir. Öğrencilerden gelen cevapları tahtaya yazmıştır. Ardından, gruplar fikir alışverişinde bulunarak tahtaya yazılan kelimeleri içeren bir dörtlük oluşturmuşlardır. Bu aşamada araştırmacı, şarkı sözü yazarken; ön yazma, ön yazılarını okuma, düzenleme, tekrar yazma aşamalarını izleyeceklerini anlatmıştır. Tahtada cümlelerin son sözleri uyaklı olan bir paragrafı örnek göstermiştir. Ardından, öğrencilerin yazdıklarını tekrar okumaları, düzenlemeleri ve tekrar yazmaları için gruplara yardımcı olmuştur. Geçerlik Komitesi-2 toplantısında (08.04.2022) komite üyeleri etkinliklerin dersin amaçları doğrultusunda uygulanabilir ve

işlevsel olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Üçüncü eylem planının uygulanması sürecine geçilmiştir.

Üçüncü Eylem Planı: Yeni Ülke Yeni Arkadaş!

İkinci eylem planı sonunda geçerlik komitesi görüşleri alındıktan sonra üçüncü eylem planı düzenlenmiş ve dersin “Geliştirme ve Değerlendirme Aşamaları” temasında uygulanmıştır. Hayat Bilgisi dersinde “Yeni Ülke Yeni Arkadaş”, “Büyük Lider Atatürk” ve “Ülkemize Hizmet Edenler” konularını içeren üçüncü eylem planı, toplam altı ders saati boyunca uygulanmıştır. Üçüncü eylem planı; ilk haftada üç ders saatini içeren birinci ders planından, ikinci haftada iki ders saatini içeren ikinci ders planından ve bir ders saatini içeren üçüncü ders planından oluşmaktadır. İkinci haftanın üçüncü ders planında müzikle bütünleştirilen bir etkinlik uygulanmamıştır. Üçüncü eylem planı süreci ve ayrıntıları Şekil 3.6’da gösterilmiştir.



Şekil 3.6. Üçüncü eylem planı süreci ve ayrıntıları

İlk hafta ilk ders planında müzikli oyun etkinliği, dersin geliştirme aşamasında drama etkinliği boyunca, müziksel algı ve bilgilenme ile müziksel yaratıcılık konu alanlarına bağlantılar kurularak bütünleştirilmiştir. Derse giriş aşamasında, Merve Çirişoğlu Çotur'un yönetmeni olduğu, Suriye'deki savaştan etkilenen bir çocuğun hikâyesini konu alan "Karton Kutu" isimli animasyon, öğrencilere ev, yuva, ülke ve göç kavramlarını sorgulatmak için izletilmiştir. Bu animasyonla ilgili olarak, araştırmacı aşağıdaki soruları öğrencilere yöneltmiştir (Akkocaoğlu-Çayır, 2021, s. 80):

- Karton kutu çocuğun evi midir?
- Bir yeri ev yapan şey nedir?
- Ev, içinde sevdiklerinin olduğu bir yer midir?
- Ev, bir ülke olabilir mi?

Yapılan sorgulama etkinliği sonrasında araştırmacı, insanların tehlikelerden uzaklaşmak, daha iyi bir yaşam sürmek, daha iyi eğitim almak gibi çeşitli nedenlerle ülkelerinden başka ülkelere göç ettiğini anlatmıştır. Ülkemize yeni gelen kişilerin dilimizi bilmemesinden ve kültürümüzün farklı olmasından kaynaklanan birçok zorlukla karşılaştıklarını açıklamıştır.

Dersin geliştirme aşamasında drama etkinliği yapılmıştır. Dramanın ısınma aşamasında öncelikle, öğrencilerden başka bir ülkeden Türkiye'ye göç etmek zorunda kaldıklarını hayal etmeleri istenmiştir. Ardından, öğrencilerden yeni geldikleri bu ülkede neler hissedebilecekleri, duygularını ve düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir. Devamında, sınıflarına başka bir ülkeden yeni gelmiş bir arkadaşını oyunlarına davet edecekleri söylenmiştir. Bu aşamada, Oyun şarkısı yoluyla canlandırma etkinliği uygulanmıştır. Sözü Hasan Toraganlı, müziği Johannes Brahms'a ait olan "Oyun" şarkısı öğrencilere dinletilmiştir. Etkinlikte kullanılan Oyun şarkısının sözleri aşağıda verilmiştir.

Oyun

Haydi, tutalım el ele, hop hop,
Hızla dönelim el ele, hop dön.
Gel eşinle, gel çabuk çabuk, koş gel,
Gel sevinçle, gel güle güle, koş gel.

Oyun şarkısı ile canlandırma etkinliğinin ilk aşamasında, öğrenciler ülkelere gelmiş yeni olan bir arkadaşını oyunlarına beden diliyle davet etmişlerdir. Ardından, sağ eliyle bir arkadaşının, sol eliyle de yeni gelen arkadaşının elini tutup birlikte okul

bahçesinde gezinmelerini canlandırmışlardır. Şarkının “hop hop” motifinde arkadaşlarının elini tutarak iki kez zıplama hareketi yapmışlardır. Şarkının “hop dön” motifinde ise bir kez zıplayıp arkalarına dönmüşlerdir. Şarkının yavaşlayan ritminde, “gel e-şin-le” motifinde oldukça yavaş bir şekilde hareket ederek her heceye bir adım atarak yürümüşlerdir. Şarkının “gel çabuk çabuk koş gel” cümlesinde ise hızlanarak koşma hareketi yapmışlardır. Araştırmacı, Oyun şarkısı ile canlandırma etkinliği sırasında öncelikle öğrencilere canlandırmaya temel oluşturacak bazı hareketleri (örneğin, el ele tutuşma, ağır ağır adım atma, kendi etrafında dönme) göstermiştir. Ardından, öğrencilerden şarkının sözlerine ve bağlama uygun hareketler bulmalarını istemiştir.

Drama etkinliğine rol oynama tekniği ile devam edilmiştir. Araştırmacı aşağıdaki bağlamı öğrencilere açıklamış ve akıllı tahtaya yansıtmıştır.

3-B sınıfına, ailesi Suriye’den göç etmek zorunda kalmış Abdülhamid Rami isimli yeni bir öğrenci katılmıştır. Abdülhamid Türkçeyi çok iyi konuşamamaktadır. Sınıfın bir köşesinde tek başına oturmaktadır. Sınıfında henüz bir arkadaşı yoktur. Abdülhamid’in sınıfındaki arkadaşlarıyla kaynaşması ve çevresine uyum sağlaması için neler yapılmalıdır?

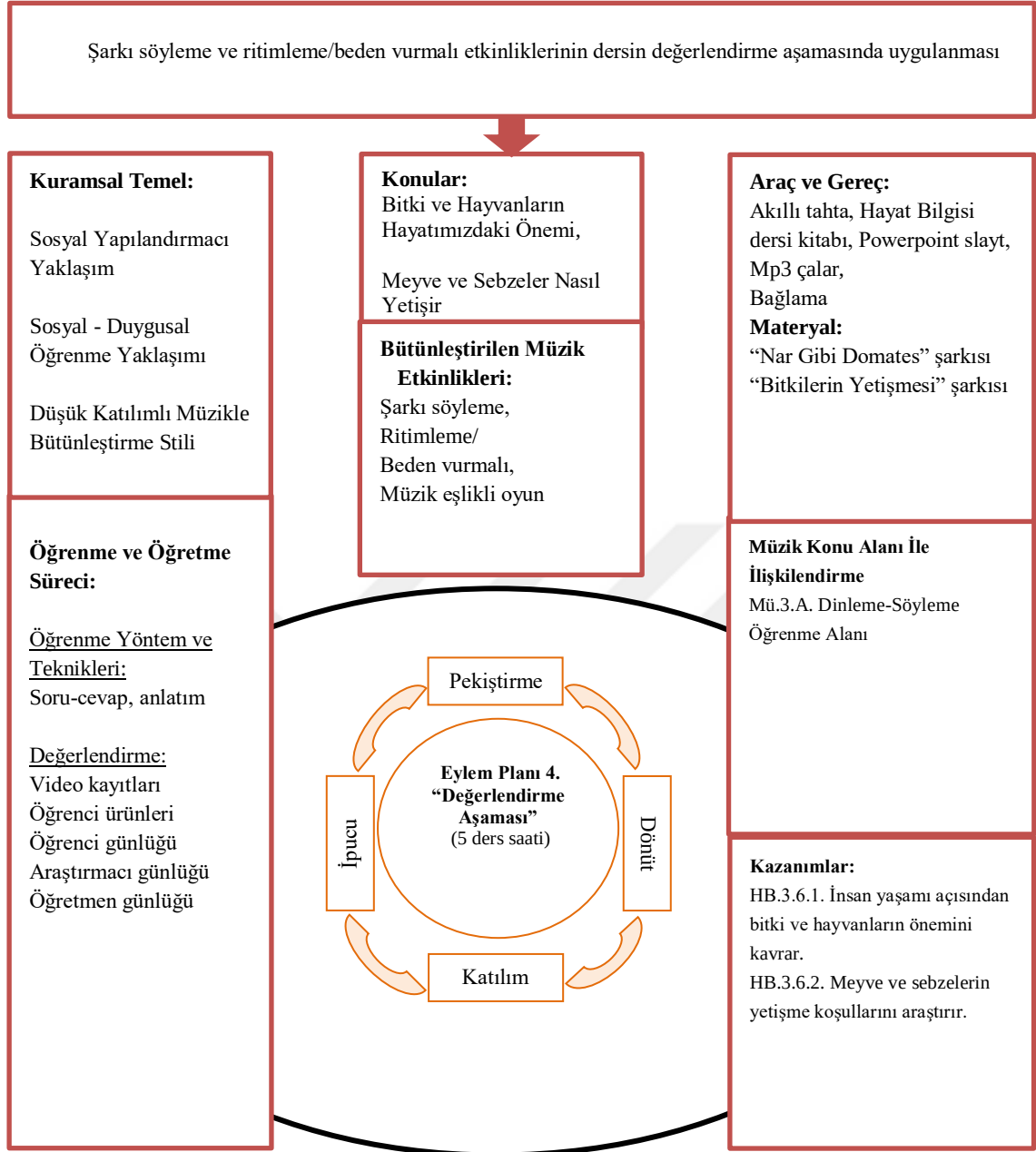
Araştırmacı öğrencileri altı gruba ayırmıştır. Gruplar, Abdülhamid’in sınıfa ve çevresine uyum sağlaması için neler yapabileceklerini tartışmıştır. Araştırmacı, tartışmaya tüm grup üyelerinin katılımını sağlamak için yönergeler vermiştir. Grubun öncelikle söz almak isteyen üyeleri, önceden belirlenmiş olan “grup etkinlik kalemini” almıştır. Kâğıda önerisini yazarak kalemi yanındaki arkadaşına vermiştir. Bir önerisi yoksa “geçiniz” demiştir. Araştırmacı, öğrencilerin yeni gelen arkadaşlarının sosyal uyumunu güçlendirmek için neler yapabileceklerine dair ipuçları vermiştir. Grupların canlandırmalarında ortaya çıkan öneriler bir araya getirilerek tahtaya yazılmıştır. Gruplar, tahtaya yazılan önerilerden birini ele alıp bu durumu canlandırmışlardır.

Eylem planının ikinci hafta ilk ders planında Atatürk’ün kişisel özellikleri konusu, müziksel yaratıcılık konu alanı ile bağlantılar kuran şarkı sözü yazma etkinliği ile uygulanmıştır. Derse başlarken öğrenciler Hayat Bilgisi dersi kitabında verilen sorulara ilişkin araştırmalarını sınıfta paylaşmışlardır. Araştırmacı, derse giriş aşamasında öğretimi soru-cevap ve anlatım yöntemi ile yürütmüştür. Öğrencilerin Atatürk’ün kişisel özelliklerine dair paylaştığı bilgileri tahtaya yazmıştır. Dersin geliştirme ve değerlendirme aşamalarında, öğrenciler Atatürk’ün kişisel özelliklerini anlatan şarkı

sözünü müziğin tempo ve ritmine uyarlayarak yazmışlardır. Bu aşamada, araştırmacı tahtaya yazılan cümlelerden örnek bir dörtlük oluşturmuş ve uyaklı şarkı sözü yazma konusunda öğrencileri bilgilendirmiştir. Devamında, araştırmacı öğrencilere rap tarzı alt yapı müziğini boom trap (beat) dinletmiştir. Atatürk'ün kişisel özelliklerini yansıtan bir veya iki dörtlük şarkı sözünü müziğin ritmine uygun olarak yazmalarını istemiştir. Öğrenciler ikiye gruplar halinde veya bireysel olarak çalışmışlardır. Geçerlik Komitesi Toplantısı'nda (24.04.2022) benzer şekilde, etkinliklerin uygulanmasındaki sürecin verimli ve etkili bir şekilde işlediği belirtilmiştir. Dördüncü eylem planı düzenlenmiş ve uygulanmıştır.

Dördüncü Eylem Planı: Bitki ve Hayvanların Hayatımızdaki Önemi

Araştırmada üçüncü eylem planı uygulandıktan ve geçerlik komitesi görüşleri alındıktan sonra dördüncü eylem planı dersin “Değerlendirme Aşaması”nda uygulanmıştır. Hayat Bilgisi dersinde “Bitki ve Hayvanların Hayatımızdaki Önemi” ve “Meyve ve Sebzeler Nasıl Yetiştir” konularını içeren dördüncü eylem planı, ilk haftada üç ders saatini içeren birinci ders planı ve iki ders saatini içeren ikinci ders planı olmak üzere toplam beş ders saati boyunca uygulanmıştır. Dördüncü eylem planı süreci ve ayrıntıları Şekil 3.7’de gösterilmiştir.



Şekil 3.7. Dördüncü eylem planı süreci ve ayrıntıları

Dördüncü eylem planı sürecinin ilk ders planında insan yaşamı açısından bitki ve hayvanların önemi konusu soru-cevap ve anlatım yoluyla araştırmacının hazırlamış olduğu Powerpoint slayt ve Hayat Bilgisi dersi kitabı materyalleri kullanılarak işlenmiştir. Şarkı söyleme ve ritimleme/beden vurmali etkinlikleri dersin değerlendirme aşamasına dinleme-söyleme öğrenme alanıyla bütünleştirilerek uygulanmıştır.

İlk ders planının giriş aşamasında, araştırmacı soru-cevap yoluyla konuya giriş yapmıştır. Dersin geliştirme aşamasında, Hayat Bilgisi dersi kitabındaki “Bitki ve Hayvanların Hayatımızdaki Önemi” metnini (s. 156) okutmuş ve kitaptaki etkinlikleri

yaptırmıştır. Dengeli beslenmenin insan yaşamındaki önemini, kaynaklarına göre besinler konusuna değinerek açıklamıştır. Öğrencilerin “Bitki nedir? Yaşamı nasıldır? Yararları nelerdir? Dönüşümü nasıldır?” sorularına verdikleri yanıtlar aracılığıyla kavram haritası oluşturmuşlardır. Dersin değerlendirme aşamasında araştırmacı, öğrencilere “Nar Gibi Domates” şarkısını dinletmiştir. Öğrenciler şarkıyı koro halinde söylemişlerdir. Ardından, öğrenciler şarkıya iki el dize, bir alkış ritmik örüntüsü ile beden vürmalı eşlik etmişlerdir. Öğrencilerin söyleyerek eşlik ettikleri “Nar Gibi Domates” şarkısının sözleri aşağıda verilmiştir.

Nar Gibi Domates
Nar gibi domatesle beyaz peynir
Bir parça ekmekle beraber yenir
Gel onu seninle yiyelim
Derhal düzelir keyfin neşen gelir
Gel onu seninle yiyelim
Derhal düzelir keyfin neşen gelir
Her zaman insan istediğini bulmaz
Bazen az yemekle renginiz solmaz
Mideni çok yormamalısın
Bazen de perhiz et hiç kötü olmaz
Mideni çok yormamalısın
Bazen de perhiz et hiç kötü olmaz

Şarkı söylendikten sonra araştırmacı, şarkının sözleri ile ilişki kurarak sağlıklı ve sağlıksız besinlere ilişkin sorular sormuştur. Öğrencilerden gelen yanıtlar özetlenmiş ve ders sonlandırılmıştır.

İkinci dersin giriş aşamasında, araştırmacı öğrencilere “yaşadığınız yerde en çok hangi meyve ve sebze yetiştirilir?” sorusunu yöneltmiş ve soru-cevap yoluyla konuya giriş yapmıştır. Dersin geliştirme aşamasında, Hayat Bilgisi dersi kitabındaki “Meyve ve Sebzeler Nasıl Yetişir?” metni (s. 160) okunmuş ve etkinlikler yapılmıştır. Öğrenciler önceden hazırladıkları yakın çevrelerinde yetişen sebze ve meyveler ile ilgili araştırma ödevini arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Dersin değerlendirme aşamasında, araştırmacının Karadeniz yöresine ait “Ha Buradan Aşağı” türküsünün sözlerini uyarladığı “Bitkilerin Yetiştirilmesi” isimli şarkıyı öğrencilere bağlama ile eşlik ederek söylemiştir. Öğrenciler akıllı tahtada yansıtılmış olan şarkı sözlerini takip etmişlerdir. Aşağıda “Bitkilerin Yetiştirilmesi” şarkısının sözleri verilmiştir.

Bitkilerin Yetişmesi

Bitkilerin yetişmesi zor değildir o kadar
Toprak, ışık, güneşle su, zen gerekir ancak
Bazı bitkiler toprağın altında da yetişir
Pancar, havuç, patatesle turp, soğan ve sarımsak
Bazı bitkiler toprağın üstünde de yetişir
Patlıcan,ilek, domates, ıspanak, karnabahar
Meyve fideleri diktim, meyve verdi ağaçta
Armut, elma, kiraz, ceviz, erik, ayva, muşmula
Sıcak iklim bitkileri, portakal mandalina
Karpuz ektim bostana çıkılmaz oldu bu soğukta
Zeytin dalları büyüdü bölgemiz Marmara'da
Çünkü kışları ılıktır, yazları sıcaktır da.

Öğrencilere şarkının sözlerinde yer alan kavramlarla ilgili bilgileri sorgulanmış ve öğrencilerin konuyla ilgili öğrendikleri özetlenmiştir. Öğrenciler şarkıyı dinledikten ve koro halinde söyledikten sonra, gruplar halinde tahtaya ıkılmışlardır. Ardından ğrenciler, araştırmacının bağlama ile aldığı ve söylediğı şarkıya horon oynayarak eşlik etmişlerdir. Geçerlik Komitesi Toplantısı-3'te, müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi ğretiminde dersin aşamalarına uygun olarak etkinliklerin uygulanabilir olduğu kararı alınmıştır. Veriler tekrara düşeceği için eylem planlarının tamamlanması kararı verilmiştir (Geçerlik Komitesi Toplantısı-3, 13.05.2022).

3.9. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Eylem araştırmalarında geçerlik ve güvenirlik kavramları sağlamlık kavramı ile açıklanmaktadır (Gürgür, 2017). Sağlamlık, "bir konuya ilişkin olarak verilerin toplanıp analiz edildiği ve bulguların raporlaştırıldığı araştırma sürecinin her adımında gösterilen titizlik, ihtimam veya zen anlamına gelmektedir" (Stringer, 2008; Akt., Gürgür, 2017, s. 43). Bu araştırmada Gürgür'n (2017, ss. 44-46) eylem araştırmasının sağlamlığına yönelik nerileri kapsamında alınan önlemler şu şekildedir:

Döngünün tekrarlanması: Bu araştırma dört eylem döngüsünü içermiştir. Her döngüde ulaşılan sonuçların birbirini doğrulayıp doğrulamadığı kontrol edilmiş ve her döngü sonrasında gündeme gelen sorunlara ve araştırma sorularına yönelik eylem planları düzenlenmiştir.

Uzun süreli katılım ve saha gözlemi: Araştırmada pilot uygulama sürecinde ve eylem araştırması uygulama öncesinde saha gözlemi gerçekleştirilmiş ve alan notları ile gözlem verileri sistematik biçimde toplanmıştır. Araştırmacı yeterli veri toplandığından emin olduktan sonra eylem araştırması uygulama sürecine geçmiştir. Araştırmacı saha gözlemleri boyunca araştırmada katılımcı gözlemci olarak yer almıştır.

Araştırmacının deneyimi: Araştırmacı nitel araştırma yöntemleri ile ilgili dersler almıştır. Araştırma sürecinde geçerlik komitesi toplantıları aracılığıyla meslektaşlarıyla fikir alışverişlerinde bulunmuş ve eylem araştırması konusunda deneyimli öğretim üyelerinden destek almıştır.

Üye denetimi: Eylem araştırması süreci geçerlik komitesinde yer alan alan uzmanları ile yürütülmüştür. Bulguların yorumlanması aşamasında, kodlar ve temaların oluşturulması, bulguların karşılaştırılması ve yorumlanması aşamalarında geçerlik komitesi ile görüş birliğine varılmıştır.

Veri çeşitlemesi: Araştırma sorularına birden fazla veri toplama aracı işe koşularak cevap aranmıştır. Araştırmada hem nitel veri toplama araçlarından (öğrenci günlüğü, öğretmen günlüğü, gözlem, görüşme formları vb.) nitel veriler elde edilmiş hem de nicel veri toplama araçlarından (ölçek) nicel veriler elde edilmiştir. Araştırmada nitel ve nicel veri toplama araçlarından araştırmanın bulgularını yorumlamak ve desteklemek için yararlanılmıştır.

Eylem araştırmasının sağlamlığına ilişkin yapılan çalışmalara ilaveten, Creswell (2014) tarafından araştırmanın inandırıcılığını arttırmak için önerilen diğer önlemler de göz önüne alınmıştır: 1) Araştırmacı farklı veri toplama yöntemleri kullanarak çeşitli paydaşları araştırma sürecine dahil etmiştir. 2) Araştırmanın epistemolojisine ilişkin öznelci bakış açısını kabul eden araştırmacı, gerçekliğe ilişkin çoklu bakış açılarını kabul etmektedir (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu bağlamda araştırmacı, rolünü ve bu çalışmaya katılımını, katılımcılarla birlikte dinamik bir söyleme aktif katkı sağlayan biri olarak algılamıştır. Bu bakış açısı araştırmacıya yaptığı uygulamalara ve verilerin analizine öznel bakış açısını ve deneyimlerini katma ve yansıtma olanağı tanımıştır. Bununla birlikte, araştırmacının deneyimi, diğer bir ifadeyle, Hayat Bilgisi öğretimine ilişkin çalışmalarının olması, Hayat Bilgisi öğretiminde müzik eğitimi uygulamalarında bulunmuş olması ve öğretmenlik deneyimi bulunması, araştırmanın her bir metodolojik seçim ve veri toplama aşamasını gözden geçirirken yanlılığı azaltmaya ve eleştirel araştırma uygulamasına katkıda bulunmuştur. 3) Araştırmacı veri analizi sürecinde ortaya

ıkan temaları Tez İzleme Komitesi ve Geçerlik Komitesi ile paylaşmış ve alan uzmanı görüşleri ile fikir birliğine varmıştır. 4) Araştırmacı araştırmanın tüm süreçlerinde titiz çalışmaya gayret göstermiştir. Araştırma verilerini toplarken ve verileri analiz ederken sistematik bir şekilde çalışmıştır. Kayıt altına aldığı verileri bulgularda paylaşmıştır. Araştırmanın tüm süreçlerini şeffaf ve detaylı bir şekilde aktarmış ve doğrudan alıntılarla bulguları sunmuştur.

3.10. Araştırma Etiği

Nitel araştırmalarda etik türleri genel olarak mevzuat etiği ve uygulamada etik sınıflandırmasına göre ele alınmaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2018). Araştırmacı mevzuat etiği kapsamında araştırma sürecine başlamadan önce Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'na, Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurmuş ve gerekli yasal izinleri almıştır. Katılımcılar belirlenirken tüm katılımcılara ve öğrencilerin velilerine basılı bir şekilde araştırmanın amacına, veri toplama araçlarına, araştırma prosedürüne ve verilerin analizine eksiksiz bir şekilde yer veren gönüllü katılım formları iletilmiştir. Bu formlar aracılığıyla gönüllü katılımlarına ilişkin yazılı onam (bilinçli onay) alınmıştır. Gönüllü katılım formlarında araştırmacı, katılımcıların haklarının ve mahremiyetinin korunacağını, katılımcıların araştırmadan herhangi bir sebep göstermeksizin ekilebileceklerini ve bunun katılımcılara hiçbir şekilde zararı/yaptırımı olmayacağını, katılımcı verilerinin üçüncü kişilerle veya herhangi bir kurumla paylaşılmayacağını beyan etmiştir. Uygulama etiği kapsamında araştırmacı, katılımcıların duygu ve düşüncelerine saygı göstermiş, araştırmanın etik ilkelerine uygun bir şekilde davranmıştır. Araştırma etiği kapsamında araştırmacı, katılımcıların mahremiyetini ve gizliliğini korumak için kişisel verileri başkalarının erişimi açısından risk oluşturmayacak depolama araçlarında saklamış ve araştırmada katılımcıların kişisel bilgilerine yer vermemiştir. Verilerin gizliliğini korumak için katılımcı öğrencilerin isimleri kodlanmıştır. Araştırmacı ham verilere sadık kalarak kaynağı olmayan veri üretmemiş ve verileri arpıtmamıştır. İnandırıcılığı sağlamak için araştırmacı bulgularda doğrudan alıntılara yer vermiş ve bulgular ayrıntılı şekilde betimlenmiştir. Araştırmanın konusunun belirlenmesinde tüm katılımcıların süreç ve sonuçlarından yarar sağlayabilecekleri bir alanın seçilmesine zen gösterilmiştir. Araştırmanın sağlamlığı konusunda alınan tedbirler araştırmanın etiği ile ilişkidir. Bu bakımdan araştırmacı verileri çoklu kaynaklardan ve uzun süre sahada kalarak toplamış, bu süreçte titiz çalışmış

ve bulguları dürüst, güvenilir ve açık biçimde sunmuştur. Araştırmacı araştırmanın nesnelliği için veriler üzerinde eleştirel sorgulamaların sürekliliğini sağlamıştır.

3.11. Verilerin Analizi

Eylem araştırmalarında verilerin toplanması ve analizi eş zamanlı şekilde gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesi eş zamanlı şekilde yapılmıştır ve verilerin sürekliliği sağlanmıştır. Araştırmanın nicel verileri ise uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında toplanmıştır. Bu bölümde nicel ve nitel verilerin analizi açıklanmıştır.

3.11.1. Nicel verilerin analizi

Araştırmada kullanılan Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeğinden ve 8 Yaş Çocuklarda Duygu-Durum Öz-Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen veriler, SPSS 24,0 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılımına ilişkin skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri incelenmiştir. Herhangi bir veri grubunda çarpıklık ve basıklık değerinin +2, -2 aralığında olması da genellikle kabul edilebilir bir durum olarak görülmektedir (George ve Mallery, 2010). Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 değerlerinin dışında olduğu ve çalışma grubu sayısı 30 olduğu için veriler normal dağılım göstermemiştir. Veriler normal dağılım göstermediği için uygulama öncesinde ve sonrasında ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumların ve duygu-durum öz değerlendirmelerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır.

3.11.2. Nitel verilerin analizi

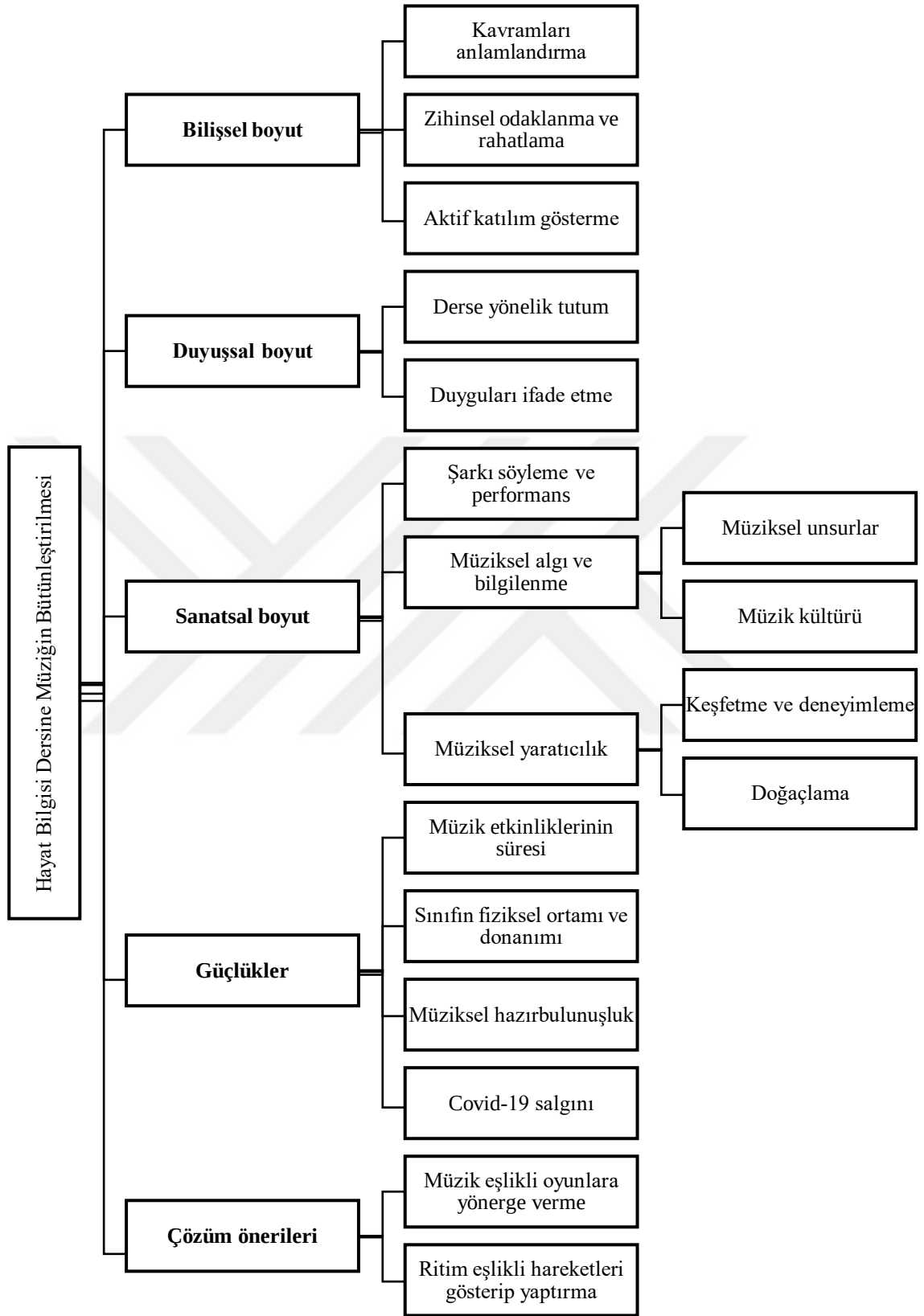
Bu araştırmada nitel veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizinde tümevarımsal analiz yaklaşımı uygulanmıştır. Tümevarımsal analiz, nitel araştırma yöntemlerinde yaygın olarak kullanılan yaklaşımlardan biridir (Strauss ve Corbin, 1998). Miles ve Huberman (1994, s. 10-11) tarafından nitel veri analizine yönelik üç genel aşama tanımlanmıştır: veri azaltma, veri gösterme ile sonuç çıkarma veya doğrulama. Tümevarımsal analiz yaklaşımının Miles ve Huberman'ın analitik çerçevesiyle tutarlı olduğu söylenebilmektedir. Tümevarımsal analiz yaklaşımında veri analizi, ham verilerin

defalarca okunması ve yorumlanması yoluyla gerçekleştirilir. Tümevarımsal analizden elde edilen bulgular, araştırmacının ön beklentilerinden veya modellerden değil, doğrudan ham verilerin analizinden kaynaklanmaktadır (Strauss ve Corbin, 1998). Bu araştırmada tümevarımsal veri analizi için Graneheim ve Lundman'ın (2004) içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı öncelikle anlam birimlerini (kelime, cümle veya paragraf) kodlamış, ardından ilgili kodları birleştirerek kategoriler oluşturmuş, son adımda temaları oluşturmuştur. Bu aşamalar kapsamında araştırmacı ses ve video kayıtlarını Microsoft Word'e aktarmıştır. Araştırmacı veri azaltma aşamasından önce metnin içeriğine aşina olmak ve muğlak olan ifadeleri netleştirmek için dökümü gerçekleştirilen metinleri defalarca okumuş ve incelemiştir. Ardından verileri ayrı ayrı cümle, kelime ve paragraflardan oluşan anlam birimlerine ayırmıştır. Araştırmacı katılımcıların deneyimlerini belirlemek için verilerdeki anlam birimlerine açık kodlama yapmıştır. Daha sonra kodlar yoğunlaştırılmış anlam kümeleri oluşturacak şekilde birleştirme yapılarak kategoriler belirlenmiştir. Son aşamada ise tekrarlanan anlamsal örüntülerden veya 'kategoriler'den temalara ulaşılmıştır. Sınıflandırma üzerinde alan uzmanları ile fikir birliğine varmak amacıyla geçerlik komitesi toplantılarında elde edilen kategoriler ve temalar üzerinde tartışılmıştır. Alan uzmanı bilgilendirmesi, yapılan sınıflandırmanın iç homojenliğini ve dış heterojenliğini sağlamıştır (Patton, 1987).

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde eylem araştırması sürecinde elde edilen bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir. Bulgular, araştırmanın genel amacı ve alt amaçları doğrultusunda oluşturulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmada nicel verilerden elde edilen bulgular tablolar aracılığıyla gösterilmiş, nitel verilerin bulguları ise temalar aracılığıyla belirtilmiş ve yorumlanmıştır.

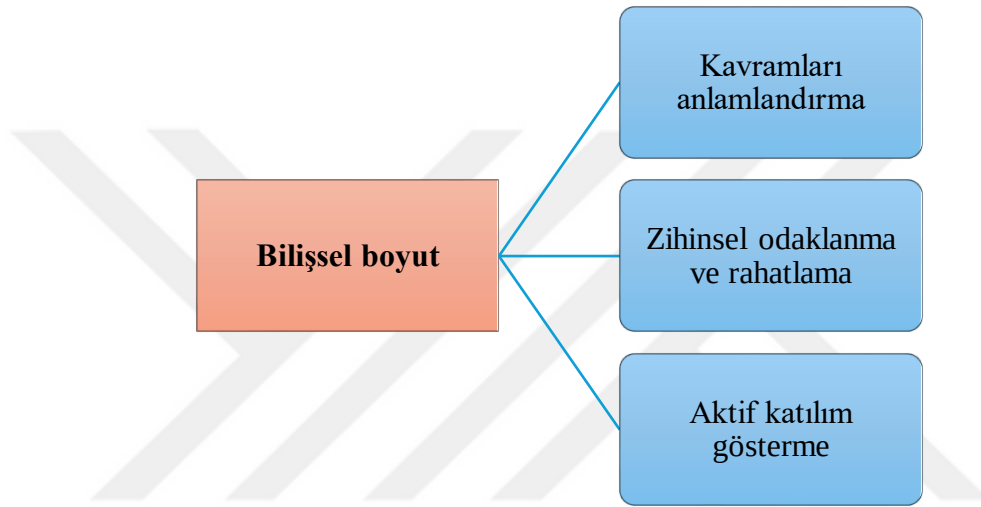
Araştırmada Hayat Bilgisi dersine müzikle bütünleştirilmiş etkinlikler uygulanmış ve yapılan analizler sonucunda “Bilişsel boyut”, “Duyuşsal boyut”, “Sanatsal boyut”, “Güçlükler” ve “Çözüm önerileri” olmak üzere beş temaya ulaşılmıştır. Eylem araştırması sürecinde elde edilen bulgulara ilişkin tema ve alt temalar Şekil 4.1’de gösterilmiştir.



Şekil 4.1. Araştırma sürecinde elde edilen bulgulara ilişkin tema ve alt temalar

4.1. Bilişsel boyut teması

Müzikle bütünleştirilmiş Hayat Bilgisi dersi öğretiminde; sınıf gözlemlerinden, araştırmacı günlüğünden, öğrenci günlüğünden, öğrenci ürünlerinden, yarı yapılandırılmış görüşme formundan ve öğretmen günlüğünden elde edilen verilerin analizi sonucunda, yapılan uygulamaların öğrencilerin bilişsel kazanımlarına ve etkilerine ilişkin elde edilen bulgulara ve yorumlarına bu bölümde yer verilmiştir. Bilişsel boyut teması ve alt temaları Şekil 4.2’de gösterilmiştir.



Şekil 4.2. Bilişsel boyut teması ve alt temaları

Yapılan analizler sonucunda bilişsel boyut temasının altında, “kavramları anlamlandırma”, “zihinsel odaklanma ve rahatlama” ve “aktif katılım gösterme” olmak üzere üç alt tema bulunmuştur. Bu alt temalarda ulaşılan bulgular ve yorumlarına aşağıdaki bölümde yer verilmiştir.

4.1.1. Kavramları anlamlandırma

Uygulama gözlem videolarından, araştırmacı günlüğünden, öğretmen günlüğünden ve öğrenci ürünlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda bulgular; şarkı söyleme, müzik yoluyla sorgulama, müzik eşlikli oyunlar ile ritme uygun şarkı sözü yazma etkinliklerinin, ünite konularına ilişkin kavramların yoğun bir şekilde yer aldığı bir üniteye yeni kavramları öğretmek için etkili bir araç olabileceğini göstermiştir.

Etkinliklerin doğasına göre kavramların öğretiminde müzikten bir materyal olarak yararlanılmış ve müziksel etkinlikler konuya bir bağlam oluşturmuştur. Bu kapsamda şarkının sözlerinin incelendiği müzik yoluyla sorgulama etkinliklerinde şarkı sözleri bir materyal olarak kullanılmıştır. Bedensel ve ritimsel hareketlerin ve doğaçlamaların yer aldığı müzik eşlikli oyunlar ve canlandırmalarda ise verilen bir öykü veya durum üzerinden yapılan sorgulamalar yoluyla kavramsal öğrenmelerin gerçekleşmesine yönelik etkinlikler uygulanmıştır.

Gözlem verilerinden elde edilen bulgular, öğrencilerin şarkılarda yer alan kavramları doğru şekilde anlamlandırdıklarını göstermiştir. Yerleşim birimlerine ilişkin ünite konu ve kavramlarının öğretiminden sonra yürütülen şarkı söyleme etkinliğinde öğrenciler şarkıda geçen kavramları tanımlayabilmiş ve anlamlarını doğru bir şekilde yanıtlayabilmişlerdir. Türkiye’yi Gezelim şarkısı söylendikten sonra araştırmacı öğrencilerden şarkının sözlerinde geçen yerleşim birimlerine ait kavramları belirlemelerini istemiştir. Öğrencilerin yarısından fazlası söz alarak, şarkıda yer alan öğrendikleri kavramları doğru şekilde ifade etmiştir (Gözlem Notu, 16.03.2022). Yerleşim birimleri kavramlarının sorgulanması sırasında araştırmacı ve öğrenciler arasında geçen bir diyalog aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı: Peki, şarkının sözlerinde hangi yerleşim birimlerinin isimleri geçiyor?

Ayşe: İl ve ilçe öğretmenim.

Ahmet: İl, ilçe, kasaba.

Araştırmacı: Başka hangileri var, kim söyleyecek?

Ezgi: Köy de var öğretmenim (Gözlem Notu, 16.03.2022).

Derse giriş aşamasında yapılan kavramların öğretiminin ardından işlenen şarkının sözlerindeki kavramların belirlenmesi ve sorgulanması, öğrencilerin öğrendikleri kavramları doğru bir şekilde ifade etmesine katkı getirmiştir. Araştırmacının kavram öğretiminde şarkı sözlerinin kullanımına ilişkin günlüğüne yansıttığı düşünceleri şu şekildedir:

Öğrenciler şarkı öğretimi sırasında sorularımı hevesle yanıtladılar [...] Birçok öğrenci yerleşim birimlerine dair kavramları doğru şekilde ifade etmişti (Araştırmacı Günlüğü, 16.03.2022).

Bununla birlikte araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular, işlenecek konuya ilişkin kavramlara giriş yapabilmek için şarkı söyleme etkinliklerinden yararlanılabileceğine işaret etmiştir. Araştırmacı, şarkı söyleme etkinliklerinin, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirerek önceden bildikleri ile yeni öğrenilecek kavramlar arasında köprü görevi üstlenmede bir işlevi olabileceğini not etmiştir. Araştırmacının bu durum hakkında yansıttığı düşünceleri aşağıda verilmiştir.

Yeni kavramları öğretirken, müzik yoluyla sorgulama etkinliğinin etkili olduğunu gözlemledim. Ancak şarkıdaki sözler ve kavramlar hakkında konu anlatımı öncesinde tartışmak ve şarkı sözlerinden yola çıkarak derste neler öğreneceğimize ilişkin sorular sormak daha etkili olabilir. Konuyu anlatıp kavramları verdikten sonra şarkının öğretimi süreci, konudan kopuk ve dersten ayrı bir süreçmiş gibi işliyor. Bu da konuyu toparlayarak ilerlemeyi ve öğrencilerin konuya tekrar dönmelerini güç hale getiriyor. [Öğrenciler] sorularıma o an doğru cevap verseler bile, öğrencilerin konuya dönmek istediğimde neyi işlediğimizi unuttuklarını ve muhtemelen, şarkı söylemeye daha çok odaklanmış olduklarını fark ettim (Araştırmacı Günlüğü, 16.03.2022).

Yukarıda verilen çıkarımı destekler nitelikte, gözlem verilerinden elde edilen bulgular, derse giriş aşamasında kavramlar verilmeden önce işlenen Yurdum şarkısının öğrencilerin ön bilgileri ile derste yeni verilecek kavramlar arasında bağlantılar kurmaya yardımcı olduğuna işaret etmiştir. Araştırmacı ile öğrenciler arasında geçen diyalog aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı: Bu şarkı sizce ne anlatıyor?

Ali: Yurdumuzu.

Araştırmacı: Peki, yurdumuz hangi yönüyle anlatılmış bu şarkıda?

Mehmet: Yurdumuzun güzellikleri.

Araştırmacı: Aferin size, peki bugün ne işleyeceğiz öyleyse?

Ayşe: Yurdumuzun güzelliklerini. [Diğer öğrenciler de yurdumuzuuu! diye bağırıyorlar.]

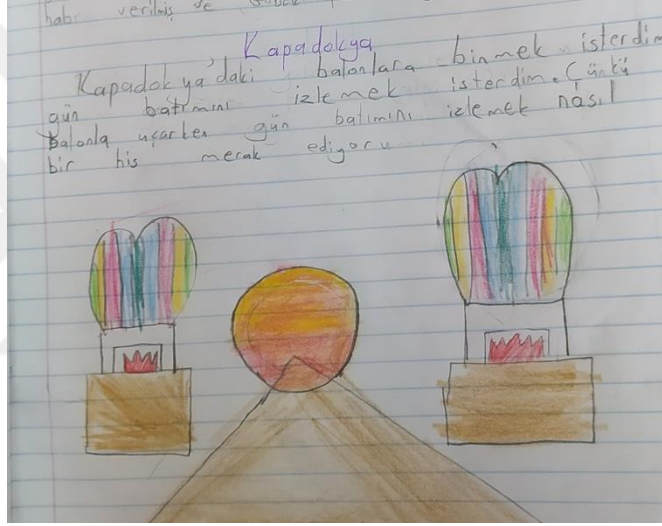
Araştırmacı: Peki öncesinde Türkiye'nin zenginliklerini ve güzelliklerini biraz konuşmuştuk. Bunları hatırlıyor musunuz? Neler işlemiştik?

Emre: Tarihini, kazıları, anıtları [öğrenmiştik] (Gözlem Notu, 18.04.2022).

Öğrenci ürünlerinden elde edilen bulgular, Türkiye'nin tarihi güzellikleri konusunda kavramsal öğrenmelerin gerçekleştiğini göstermiştir. Öğrencilerin müziksel etkinlikler sonrasında yaptığı çalışmalara ilişkin örnekler Görsel 4.1'de ve Görsel 4.2'de verilmiştir.



Görsel 4.1. Türkiye'nin tarihi yerleri konusunda öğrenci ürünlerine ilişkin görsel-1



Görsel 4.2. Türkiye'nin tarihi yerleri konusunda öğrenci ürünlerine ilişkin görsel-2

Görsel 4.1’de ve Görsel 4.2’de öğrencilerin yaptıkları resimlerde Türkiye’nin tarihi güzelliklerine ilişkin, Anadolu Medeniyetler müzesindeki eski yapılar ve anıtları, Kapadokya’da balonlar ve gün batımını tasvir ettikleri gözlemlenmiştir.

Dersin değerlendirme aşamasında yapılan şarkı söyleme etkinlikleri kapsamında öğrencilerin konuya ilişkin kavramları pekiştirdikleri gözlemlenmiştir. “Ha Buradan Aşağı” türküsünün sözlerinin bitkilerin yetişmesi kazanımlarına uyarlanarak bağlama eşliğinde söylenen ve horon eşliğinde oynanan bir etkinlik sürecinde öğrenciler ve araştırmacı arasında geçen bir diyalog aşağıda verilmiştir.

Araştırmacı: Bitkilerin yetişmesi için hangi koşullar gereklidir?

Esra: Su, güneş ve toprak öğretmenim.

Araştırmacı: Aferin, doğru söyledin. Peki, bitkiler hangi ortamlarda yetişirdi? Örneğin, hangi meyveler sıcak iklim koşullarında yetişir? Şarkıda söylemiştik.

Emre: Mandalina, portakal...

Araştırmacı: Aferin, bazı bitkilerin sıcak iklim koşullarında, bazılarının ise soğuk iklimlerde yetiştiğini öğrenmiştik (Gözlem Notu, 11.05.2022).

Araştırmacı günlüğünden ve öğretmen günlüğünden elde edilen bulgular, dersin değerlendirme aşamasında konu ile ilişkili şarkı söyleme etkinliklerinin ünite konularının ve kavramlarının tekrarının yapılmasına ve pekiştirilmesine yardımcı olduğunu göstermiştir. Araştırmacı, dersin değerlendirme aşamasına bütünleştirilen şarkı söyleme etkinliği ile ilgili görüşlerini günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Dersin değerlendirme aşamasında Nar Gibi Domates şarkısının söylenmesi, dersin kazanımlarını tekrar etmek ve konuyla ilgili öğrenilen kavramları pekiştirmek için katkı getirdi [...] (Araştırmacı Günlüğü, 11.05.2022).

Konu kavramlarının tekrarı ve pekiştirilmesi ile ilgili sınıf öğretmenin günlüğünde yansıttığı düşünceleri de aşağıda verilmiştir.

Ünite süresince öğretilen şarkılar ile kazanımlar tekrar edildi. Öğrencilerin ünite konularını ve kavramlarını pekiştiren tekrarlar yapıldı. Konuların tekrarı, öğrenilenlerin pekiştirilmesine yardımcı oldu. Eğlenceli ve anlaşılır bir işlenişti (Öğretmen Günlüğü, 11.05.2022).

Müzik yoluyla sorgulama etkinliği kapsamında, “Sonsuza” şarkısı ile “En Güzel Yönetim (Cumhuriyet)” şarkısının sözlerini karşılaştırılmıştır. Öğrencilerden dinledikleri iki şarkıda yer alan kavramları, bu şarkıların ortak temasını ve ana fikrini bulmaları istenmiştir. Gözlem verilerinden elde edilen bulgular, öğrencilerin birçoğunun iki şarkıda verilen kavramları doğru şekilde anlamlandırabildiklerini ve ifade edebildiklerini göstermiştir. Bununla birlikte, iki şarkıda yer alan benzer kavramlardan yola çıkarak ortak temayı doğru ifade edebilmişlerdir. Müzik yoluyla sorgulama etkinliği sırasında araştırmacı ve öğrenciler arasında geçen bir diyalog şu şekildedir:

Araştırmacı: Şimdi iki şarkı dinlediniz. Sizce bu şarkıların ortak konusu nedir, neyi anlatıyor bu şarkılar?

Esra: Cumhuriyet ve Atatürk’ü anlatıyor.

Araştırmacı: Aferin. Başka?

Mehmet: İkisinde de bir savaştan bahsediyor.

Araştırmacı: Bu savaşın adı neydi, hatırlıyor musunuz?

Mehmet: Kurtuluş Savaşı öğretmenim.

Emre: Özgürlükten bahsediyordu. Cumhuriyetin öneminden.

Araştırmacı: Doğru söylediniz. Kurtuluş savaşından sonra özgürlüğümüzü kazandığımızdan bahsediyordu şarkılar. Peki, Cumhuriyet nedir ve niçin önemli?

[Öğrenciler duraksar.]

Araştırmacı: Şarkı sözlerinde geçiyordu hani.

Ayşe: Özgürlüğümüzle ilgili bayram[dır].

Ali: Atatürk'ün bize bıraktığı emanettir (Gözlem Notu, 21.03.2022).

Öğrencilerin iki şarkı sözünde yer alan ortak temaları şarkıda yer alan kavramların sorgulanması yoluyla yapılan anlamlandırma çalışmalarının öğrencileri önceden bildikleri kavramlar ile yeni konu kavramları arasında bağlantılar kurmaya teşvik ettiği gözlenmiştir. Bu çıkarımı destekler şekilde, müzik eşlikli oyun ve canlandırma etkinliklerinden elde edilen bulgular, öğrencilerin konu kavramlarını doğru ifade edebildiklerini ve açıklayabildiklerini göstermiştir. Aylak Karınca'nın öyküsünden yola çıkarak yapılan ritimsel hareketler ve canlandırmalar sonunda, aileye karşı sorumlulukların neler olabileceğine ilişkin yapılan sorgulama sırasında öğrenciler ve araştırmacı arasında geçen diyalog aşağıda verilmiştir.

Araştırmacı: Aylak Karıncaya ne tavsiye verirdiniz, sizce ne yapmalıydı?

Eylül: Arkadaşlarıyla, ailesiyle beraber olmalıydı.

Araştırmacı: Neden böyle düşündün?

Eylül: Çünkü ailesine yardım etmesi gerekirdi.

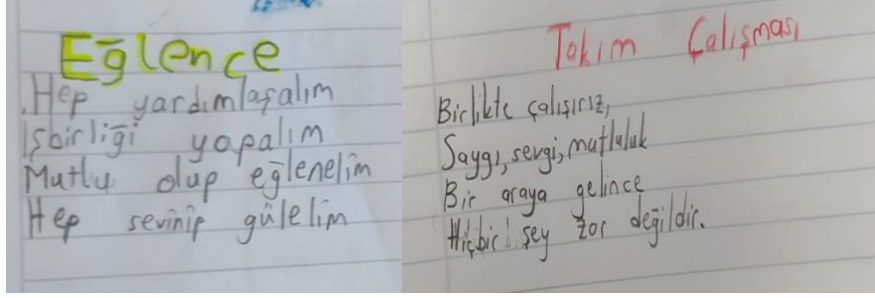
Emre: Ailesi telaşlanmış olabilir.

Araştırmacı: Evet, doğru söylediniz. Peki, ailemize ve kendimize karşı ne gibi sorumluluklarımız olabilir?

Betül: Ev işlerine yardım etmek.

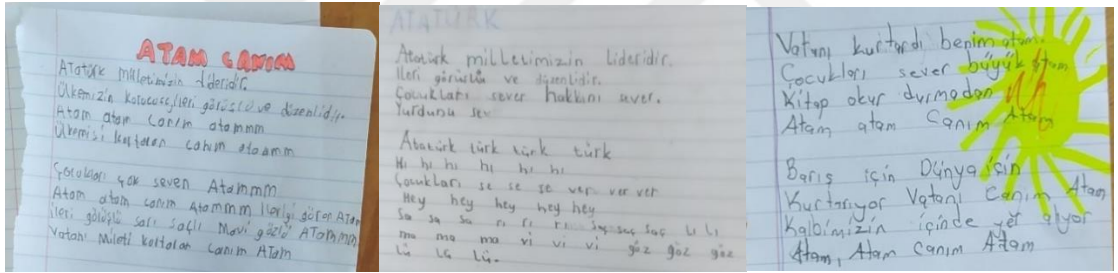
[...] (Gözlem Notu, 04.04.2023).

Şarkı sözü yazma etkinlikleri sürecinde öğrenci ürünlerinden elde edilen bulgular, öğrencilerin edindikleri kavramları kullandıkları ve bu kavramları doğru anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmıştır. Dersin değerlendirme aşamasında yapılan şarkı sözü yazma etkinliği kapsamında, toplumda birlik ve beraberliğin önemine ilişkin öğrencilerin oluşturdukları dörtlüklerden örnekler Görsel 4.3'te gösterilmiştir.



Görsel 4.3. Öğrencilerin oluşturdukları dörtlüklerden örneklere ilişkin görsel

Görsel 4.3'te, öğrencilerin toplumda birlik ve beraberlik konusunda edindiği kavramların; yardımlaşma, iş birliği, birliktelik, saygı ve sevgi kavramlarını içerdiği görülmektedir. Benzer şekilde, dersin değerlendirme aşamasında yapılan, Atatürk konulu şarkı sözü yazma etkinliğine ilişkin öğrenci ürünlerine örnekler Görsel 4.4'te verilmiştir.



Görsel 4.4. Atatürk konusunda oluşturulan şarkı sözlerine ilişkin görsel

Görsel 4.4'te sunulan öğrenci ürünlerinden örneklerde öğrencilerin Atatürk'ü; lider, ülkemizin kurucusu, çocukları ve insanı seven, ileri görüşlü, kitap okuyan bir kişi olarak tasvir ettiği görülmektedir. Öğrenci ürünlerindeki şarkı sözlerinde yer alan kavramlar incelendiğinde, öğrencilerin konu kavramlarını edindikleri ve içselleştirdikleri çıkarımı yapılabilir.

Bulgular bütüncül bir şekilde yorumlandığında, dersin giriş aşamasında kavramlar öğretilmeden önce yapılan şarkı söyleme etkinliklerinin yeni öğrenilecek kavramlar için anlamlı bağlantılar kurmaya yardımcı olabileceğini göstermiştir. Dersin giriş ve geliştirme aşamalarında uygulanan şarkı söyleme ve müzik yoluyla sorgulama etkinlikleri ise kavramları doğru şekilde anlamlandırmaya ve ifade etmeye katkı getirdiğini ortaya

çıkarmıştır. Dersin geliştirme aşamasında uygulanan müzik eşlikli oyunlar ve canlandırmalar, öğrencileri kavramlar üzerinden sorgulamaya ve düşünmeye teşvik etmiştir. Dersin geliştirme ve değerlendirme aşamalarında uygulanan şarkı sözü yazma etkinliklerinin ise, edinilen kavramların kullanılmasına ve pekiştirilmesine katkı getirdiği söylenebilir. Bulgular, belirtilen yönleriyle müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi etkinliklerinde, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersi ünitelerinde yer alan kavramları öğrenmeleri ve içselleştirmeleri için çeşitli yöntemlerden yararlanılabileceğini önermiştir.

4.1.2. Zihinsel odaklanma ve rahatlama

Uygulama gözlem videolarından, araştırmacı günlüğünden ve öğretmen günlüğünden elde edilen verilerin analizi sonucunda bulgular; dersin giriş aşamasında ve geliştirme aşamasından önce uygulanan müzik eşlikli oyun ve danslar ile arka fon müziği etkinliklerinin öğrencilerin zihinsel odaklanmalarını arttırdığına ve zihinsel rahatlamlarına fırsat tanıdığına işaret etmiştir.

Araştırmacı günlüğünden ve öğretmen günlüğünden elde edilen bulgular, ünite kavramlarının yoğun bir şekilde yer aldığı ve derslerde müzik eşlikli oyunların ve dansların, öğrencilerin zihinsel rahatlamları için katkı getirebileceğini ve yeni konuya geçmeden önce bu etkinliklerin uygulanabileceğini göstermiştir. Araştırmacı belirtilen bulguya ilişkin düşüncelerini günlüğüne şu şekilde kaydetmiştir:

Türkiye’yi Gezelim etkinliğinde öğrencilerin oyunlar yoluyla rahatladıklarını gözlemledim. Yerleşim birimleri ve yönetim birimleri konuları çok fazla kavramı ve düz anlatımı içeriyor. Bu nedenle düz anlatımla işlenen derste ara vermek ve zihinsel rahatlamlarını sağlamak için konu ile ilişkili oyunlardan yararlanılabilir (Araştırmacı Günlüğü, 16.03.2022).

Öğretmen günlüğünden elde edilen aşağıdaki alıntı, konuyu derinleştirme öncesinde uygulanan müzikli oyun etkinliğinin zihinsel dinlenmeyi desteklemesi yönüyle etkili olduğunu desteklemiştir:

Öğrenilen şarkı eşliğinde oynanan oyun, sınıfın ilgisini çekti. Kazanım (HB.3.5.1. Yakın çevresinde bulunan yönetim birimlerini ve yöneticilerini tanır. Muhtarlık, belediye başkanlığı, kaymakamlık ve valilik gibi yönetim birimlerine gezi yapmaya özen gösterilir.)

soyut ve didaktiktir. Yapılan müzik etkinliği öğrencilerin rahatlamalarını ve motivasyonlarının artmasını sağladı ( ğretmen Günlüğü, 16.03.2022).

Benzer şekilde araştırmacı günlüklerinden elde edilen bulgular, dersin değerlendirme aşamasına geçiş yapmadan ve dersin geliştirme aşamasında uygulanan müzik eşlikli oyunların öğrencilerin zihinsel rahatlamalarına fırsat tanıdığına işaret etmiştir. Bu bulguya yönelik araştırmacı günlüğünden elde edilen alıntılar aşağıda verilmiştir.

Öğrenciler müzikli oyuna ilgiyle eşlik ettiler. [...] Bu etkinliğin, dersin geliştirme aşamasında öğrencilerin rahatlamalarını ve kendilerini ifade etmelerini desteklediğini gözlemledim (Araştırmacı Günlüğü, 23.03.2022).

Dersin sonunda müzikli oyun, öğrencilerin rahatlamalarına ve dinlenmelerine fırsat verdi. Bu derste öğrencilerin, rahat ve mutlu oldukları görülüyordu (Araştırmacı Günlüğü, 11.05.2022).

Gözlem verilerinden ve araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular, dersin değerlendirme aşamasında yapılan serbest yazı çalışması sırasında uygulanan arka fon müziğinin öğrencilerin çalışmaya odaklanmalarına ve zihinsel rahatlamalarını sağladığına işaret etmiştir. Dersin değerlendirme aşamasında  ğrencilere, “Türkiye’nin tarihini, kültürünü ve doğasını merak eden bir gezgin olduğunuzu hayal edin. Nereleri görmek isterdiniz?” sorusu sorulmuştur. Ardından,  ğrenciler konuya ilişkin serbest yazı çalışması yapmışlardır. Araştırmacı,  ğrencilerin yazı etkinliğine odaklanmaları için çalışma sırasında gitar ile Romance, Francisco Tarrega’nın Study E Minor’ı gibi sözsüz, duygusal türde şarkılar çalmıştır. Gözlem verileri, arka fon müziğinin öğrencilerin odaklanmalarına yardımcı olduğunu göstermiştir. Serbest yazı çalışması sırasında uygulanan arka fon müziği etkinliğinde sınıf ortamına ilişkin görüntü Görsel 4.5’te verilmiştir.



Görsel 4.5. Serbest yazı çalışmasında sınıf ortamına ilişkin görsel

Görsel 4.5'te görüldüğü üzere, serbest yazı çalışması sırasında öğrencilerin bireysel çalışmalarında müziğin öğrencilerin çalışmalarına odaklanmalarına yardım edebileceği gözlemlenmiştir (Gözlem Notu, 04.04.2023). Araştırmacı bu çıkarımı günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Öğrenciler ülkemize yeni gelen bir yabancı veya turisti nereye gezdirebileceklerini hayal ettiler. Bu etkinlikte ne yazacakları üzerine tamamen özgürler. [...] Müziğin sınıfta öğrencilerin odaklanmalarına gözle görülür bir etkisi olduğunu fark ettim (Araştırmacı Günlüğü, 04.04.2023).

Özetle bulgular, dersin değerlendirme aşaması öncesinde ve değerlendirme aşamasında uygulanan müzik eşlikli oyunların ve arka fon müziği etkinliklerinin öğrencilerin zihinsel rahatlama ve odaklanmalarına yardımcı olabileceğini göstermiştir. Bulgular ayrıca, sınıfta sakin bir atmosfer oluşturmak için sözsüz müzikten yararlanılabileceğini önermiştir.

4.1.3. Aktif katılım gösterme

Uygulama gözlem videolarından, araştırmacı günlüğünden ve öğretmen günlüğünden elde edilen verilerin analizi sonucunda bulgular, uygun öğrenme desteği sağlandığında ve öğrenciler etkinliklere yönelik aşinalık kazandıkça, müzikle

bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi etkinliklerinin öğrencilerin derse aktif katılımlarını çeşitli yönlerden desteklediğini ortaya çıkarmıştır.

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin yüksek düzeyde katılımlarını yansıtan davranışsal özelliklerin, uygulanan etkinliğin doğasına uygun olarak; soru sorma, etkin dinleme (göz teması kurma, başını sallama), parmak kaldırma veya söz isteme, etkinlik görevlerine katılma ve yönergeler uyma, verilen araç ve gereç ile meşgul olma davranışlarını içerdiği belirlenmiştir. Düşük düzeyde katılımlarını yansıtan davranış özelliklerinin ise; soru sormama, arkadaşıyla konuşma, parmak kaldırmama veya söz istememe, etkinlik görevlerine katılmama veya başka bir işle meşgul olma, yönergelere uymama, verilen araç ve gereç ile meşgul olmama, karşılıklı konuşma sırasında göz teması kurmama davranışlarını içerdiği belirlenmiştir.

Gözlem verilerinden, araştırmacı günlüğünden ve öğretmen günlüğünden elde edilen bulgular, dersin giriş ve geliştirme aşamalarında uygulanan müzik eşlikli oyunlara tüm öğrencilerin aktif katılım gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Güçlükler temasında ele alınacağı üzere, eylem araştırması sürecinin ilk haftasında öğrencilerin müzik etkinliklerine ilişkin ön bilgileri ve müziksel hazırbulunuşlukları zayıf olduğu için etkinlik sürecinde verilen yönergeleri uygulama açısından zorluklar yaşadığı görülmesine rağmen, müzikli oyunda yer alan eşlikli hareketlere öğrencilerin katılım gösterdikleri, oyunun yönergelerini ve kurallarını anlamak için araştırmacıyı dikkatle dinledikleri gözlemlenmiştir (Gözlem Notu, 16.03.2022). Bununla birlikte, drama yöntemine bütünleştirilen müzikli oyun etkinliklerinin öğrenciler için anlamlı öğrenme fırsatları sağladığını ve yapılan canlandırmalar yoluyla aktif katılımı destekleme yönüyle katkı getirdiğini göstermiştir.

Eylem araştırması sürecinde öğrencilerin müzik eşlikli oyunlara katılımlarını gösteren görüntülerden örnekler Görsel 4.6, Görsel 4.7, Görsel 4.8, Görsel 4.9, Görsel 4.10 ve Görsel 4.11’de verilmiştir.



Görsel 4.6. Heykel müzikli oyununda sınıf ortamına ilişkin görsel



Görsel 4.7. Köyün Yolunda şarkısında öğrenci katılımına ilişkin görsel



Görsel 4.8. *Oyun şarkısı ile canlandırma etkinliği sırasında sınıf ortamına ilişkin görsel-1*



Görsel 4.9. *Öğrencilerin Oyun şarkısına katılımları sırasında sınıf ortamına ilişkin görsel-2*



Görsel 4.10. *Türkçe şarkılar dinletmek konulu rol oynama etkinliğine ilişkin görsel*



Görsel 4.11. *Horon eşliğinde oynanan müzikli oyun sırasında sınıfta ortamına ilişkin görsel*

Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular, öğrencilerin müzik eşlikli oyunlar kapsamındaki etkinliklere aktif katılım gösterdikleri bulgularını desteklemektedir. Aşağıda müzik eşlikli oyunların uygulanması sürecinde öğrenci katılımlarına yönelik araştırmacı günlüklerinden elde edilen alıntılara yer verilmiştir.

Öğrenciler müzikli oyuna ilgiyle eşlik ettiler. [...] Heykel oyununda, birbirlerini ve beni gözlemleyerek hareketleri kolayca öğrendiler. Ayrıca, ezgi cümlelerine doğaçlamalar yoluyla uygun ritmik dans ve hareketler bulabildiler (Araştırmacı Günlüğü, 23.03.2022).

Öğrencilerin beden vurmali etkinliklere deneyerek ve keşfederek eşlik ettiklerini gözlemledim. Önceki derslere göre bu derste öğrenci katılımı oldukça yüksekti. Bunun nedeni, öğrencilerin etkinliklere alışmaları ve doğaçlama etkinliğinin ilgi çekici olması olabilir (Araştırmacı Günlüğü, 04.04.2023).

Bugünkü canlandırma etkinliğinde öğrenciler şarkılara kolayca eşlik ettiler ve hikâyeye uygun hareketlerle canlandırma yapabildiler. [...] Etkinlik sırasında hem birbirlerinden öğrenmeye çalışıyorlardı hem de eğleniyorlardı (Araştırmacı Günlüğü, 18.04.2022).

[...] İlk önce konu kavramını sorgulamaya yönelik etkinlik yapmak ve daha sonra oyun oynamak öğrencilerin öğrendiği kavramlar üzerine sorgulama yapmalarına izin verdi. Öğrenciler, şarkıya eğlenerek eşlik ettiler (Araştırmacı Günlüğü, 11.05.2022).

Öğretmen günlüğünden elde edilen alıntılar müzik eşlikli oyunların öğrenci katılımlarına yönelik olumlu katkılar getirdiğini ortaya çıkarmıştır. Müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi etkinliklerine aktif katılımlarına ilişkin öğretmen günlüğünden elde edilen alıntılar aşağıda verilmiştir.

Katılımın büyük ölçüde sağlandığı etkinliklerle eğlenceli bir dersti. Şarkı ve şarkılı oyunlar, konuya ilgi çekici özellikte idi (Öğretmen Günlüğü, 04.04.2022).

Eğlenceli ve anlaşılır bir etkinlikti. Öğretici, ön bilgilerini açığa çıkarmaya yönelik bir dersti. Drama etkinliğinde müzikli oyunun uygulanması öğrencilerin canlandırma yapabilmeleri için olumluydu (Öğretmen Günlüğü, 18.04.2022).

Gözlem verilerinden, araştırmacı günlüğünden ve öğretmen günlüğünden elde edilen bulgular, müzik yoluyla sorgulama etkinliklerine öğrencilerin aktif bir şekilde katılım gösterdiklerine işaret etmiştir. Müzik yoluyla sorgulama etkinlikleri sürecinde öğrenciler konu hakkında yapılan sorgulamalar yoluyla duygularını ve deneyimlerini paylaşmışlardır. Bu kapsamda, öğrenciler En Güzel Yönetim (Cumhuriyet) şarkısını dinledikten sonra, dinledikleri her iki şarkıya ilişkin soruları cevaplamışlar ve araştırmacının sorduğu soruları ilgiyle dinlemişlerdir. Öğrencilerin neredeyse tamamı söz hakkı isteyerek soruları cevaplamıştır (Gözlem Notu, 21.03.2022). Müzik yoluyla sorgulama etkinlikleri sırasında sınıf ortamına ilişkin görüntü Görsel 4.12’de verilmiştir.



Görsel 4.12. Müzik yoluyla sorgulama etkinliği sırasında sınıf ortamına ilişkin görsel

Öğretmen günlüğünden elde edilen bulgular da müzik yoluyla sorgulama etkinliğinin öğrencilerin ilgisini artırması yönüyle katkı getirdiğini göstermiştir. Bu çıkarıma ilişkin olarak öğretmen günlüğünden elde edilen alıntı aşağıda verilmiştir.

Açık, anlaşılır, dikkatlerini çeken türküler ile hazırlanan slayt, öğrencilerin derse ilgilerini arttırdı. Şarkı ve türküler, öğrenciler için dersi daha ilgi çekici hâle getirdi. Açık, anlaşılır etkinlikler, öğrencilerin araştırmaları ve yaşantılarını sınıfla paylaşmaları dersi işlevsel hâle getirdi (Öğretmen Günlüğü, 21.03.2022).

Gözlem verilerinden, araştırmacı günlüğünden ve öğretmen günlüğünden elde edilen bulgular, ritme uygun şarkı sözü yazma etkinlikleri sürecine öğrencilerin aktif bir şekilde katıldıklarını göstermiştir. Bu etkinliklerde öğrenciler bireysel, ikili veya daha büyük gruplar halinde çalışmışlardır. Öğrenciler ritme uygun şarkı sözü yazarken müziği ve ritmi ilgiyle ve dikkatlice dinledikleri gözlemlenmiştir (Gözlem Notu, 27.04.2022). Bu esnada, bazı öğrencilerin doğaçlama yaparak, uyaklı sözlerle uyarladıkları şarkıyı sesli bir şekilde söyledikleri gözlemlenmiştir. Ritme uygun şarkı sözü yazma etkinliği sırasında sınıf ortamına ilişkin görüntüler Görsel 4.13, Görsel 4.14, Görsel 4.15 ve Görsel 4.16’da verilmiştir.



Görsel 4.13. *Şarkı sözü yazma etkinliği sırasında sınıf ortamına ilişkin görsel*



Görsel 4.14. *Rap müzik ritmi dinlenirken sınıf ortamına ilişkin görsel*



Görsel 4.15. Ritme uygun şarkı sözü yazma sırasında sınıf ortamına ilişkin görsel



Görsel 4.16. Ritme uygun şarkı sözü yazma etkinliği sırasında sınıf ortamına ilişkin görsel

Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular, öğrencilerin ritme uygun şarkı sözü yazma etkinliklerini ilgi çekici ve eğlenceli buldukları için etkinliklere yüksek düzeyde katılım gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Aşağıda ritme uygun şarkı sözü yazma

etkinliklerini uygulama sürecinde öğrenci katılımlarına yönelik araştırmacı günlüklerinden elde edilen alıntılara yer verilmiştir.

Öğrencilerin ritme uygun şarkı sözü yazarken bireysel veya iş birliği ile çalışmak istediklerini gözlemledim. Öğrencilerin tümü etkinliğe katılım konusunda hevesliyidiler. Bu yönden onları nasıl şarkı sözü yazacakları konusunda bilgilendirmenin ötesinde başka bir müdahalede bulunmadım. Yazdıkları sözler ve performansları yoluyla öğrenmelerinin kalıcı ve anlamlı hale geldiğini, duygularını daha kolay bir şekilde ifade ettiklerini düşünüyorum. Süreçte, bazı öğrencilerin ritme uygun söz yazmada zorlandıklarını ancak etkinliğe katılım göstermede istekli olduklarını gözlemledim (Araştırmacı Günlüğü, 27.04.2022).

[...] Öğrencilerin tümü şarkı söyleme etkinliğine katıldıkları için sorduğum sorulara da aktif katılım gösterdiler (Araştırmacı Günlüğü, 11.05.2022).

Öğretmen günlüğünden elde edilen bulgular, ritme uygun şarkı sözü yazma etkinliklerinde öğrencilerin bilgilerini ve duygularını ifade ederek yaptıkları besteler yoluyla aktif katılım gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Bu çıkarıma ilişkin öğretmen günlüğünden elde edilen alıntı aşağıda verilmiştir.

İzletilen slayt ve beste için kullanılan müzik öğrencilerin derse ilgisini yoğunlaştırdı. Öğrencilerin müziğe uygun yaptıkları besteler çok akılda kalıcı idi. Öğreticilerin araştırma sonucunda elde ettikleri bilgileri ve duygularını açığa çıkarmaya yönelik bir dersti (Öğretmen Günlüğü, 27.04.2022).

Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi öğretiminin anlamlı deneyimler sağladığını ve öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına katkı getirdiğini ve katılımın geniş ölçüde yer aldığı etkinliklerin kalıcı öğrenmeler için fırsat tanıdığını göstermiştir. Sınıf öğretmeni, müzikle bütünleştirilen etkinlikler kapsamında aşağıdaki düşünceleri ifade etmiştir:

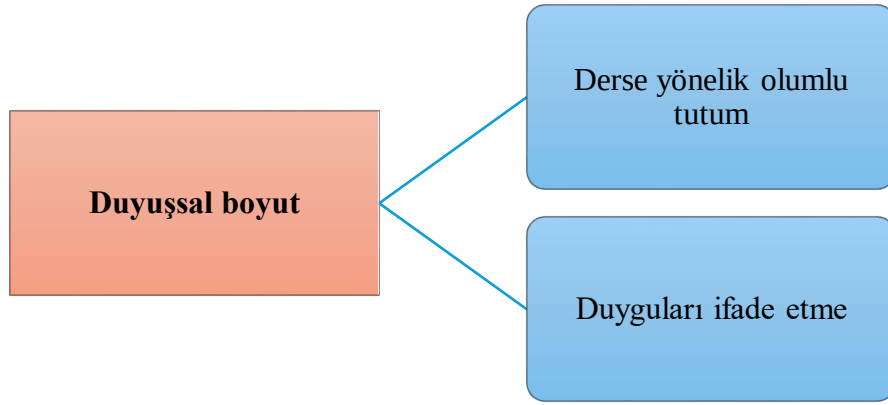
Etkinlikler öğrencilerin kendilerini daha iyi tanıyıp ifade etmelerine, işlenişlerdeki şarkıları kazanımla ilişkilendirme becerisi kazanmalarına, sorumluluk kazanıp dersi değerlendirmelerin ve seslerini keşfedip kulaklarının (notaları yakalayıp seslendirmelerine) gelişmesine yardımcı olmuştur. Müzik, drama ve oyunlarla dersin işlenmesi, öğretimin niteliğini arttırmıştır. Yeni konuya geçmeden önce işlenen kazanımın tekrar edilmesi, konunun diğer derslerle ilişkilendirilmesi, işleniş sonunda, verilmek istenenlerin vurgulanıp müzik ve oyunların kazanımlarla bağlantısının tam sağlanması öğretimi kalıcı kıldı. İşleniş sürecinde kullanılan materyaller, öğrencilerin düzeyine uygundu. Müzikal içerikteki somut anlatımlar, öğrenci düzeyine uygun olarak açıklandı ya da öğrencilerin açıklamaları sağlandı.

Seçilen müziklerin, müzikli oyunların içeriği, kazanımlarla doğrudan ilgili idi. Bu etkinlikler sonunda yöneltilen sorularla öğrencilerin bilgiyi yapılandırmaları sağlanmışır. Müzikal etkinlikler, öğrencilerin büyük çoğunluğunun dikkatlerini derse yoğunlaştırdı. Şarkılı oyunlar, öğrencilerin büyük çoğunluğunun katılımının sağlandığı işlenişlerdi. Etkinliklere katılım gönüllülük esasına dayalı olduğu öğrenciler mutluydu. Öğrencilerim ve benim için değişik bir deneyimdi. Bizlere farklı bir bakış açısı kazandırdı (Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, 06.06.2022).

Bulgular bir bütün olarak yorumlandığında, müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi etkinliklerine öğrencilerin dikkat ve ilgi gösterdikleri, yapılan etkinliklerin fiziksel ve zihinsel katılımlarını önemli düzeyde geliştirdiğini ortaya çıkarmıştır. Müzik eşlikli oyunların, canlandırma ve doğaçlamaların öğrencilerin bedensel hareketler ve ritimlemeler yoluyla öğrenmelerine katkı getirdiğini göstermiştir. Müzik yoluyla sorgulama etkinlikleri, öğrencilere duygu ve düşüncelerini, deneyimlerini paylaşma fırsatı vermiştir. Bu etkinlikler sürecinde öğrenciler, bilgilerini açığa çıkarma fırsatı elde ederek, sınıfta yapılan sorgulamalara istekli şekilde katılım göstermişlerdir. Son olarak bulgular, ritme uygun şarkı sözü yazma etkinliklerinde öğrencilerin, ritme uygun uyaklı şarkı yazmayı eğlenceli buldukları için etkinliklere katılımlarının yüksek olduğunu göstermiştir. Bulgular, ğrencilerin yapılan etkinlikler sürecinde hem bireysel hem de gruplar halinde alışabildiklerine ve birbirlerinden öğrenme fırsatı elde ettiklerine işaret etmiştir.

4.2. Duyuşsal boyut teması

Müzikle bütünleştirilmiş Hayat Bilgisi dersi ğretiminde, sınıf gözlemleri, araştırmacı günlüğü, ğrenci günlüğü, ğrenci ürünleri ve ğretmen günlüğünden elde edilen verilerin analizi sonucunda, yapılan uygulamaların öğrenciler üzerinde duyuşsal olarak kazanımlarına ve etkilerine ilişkin elde edilen bulgulara ve yorumlarına bu bölümde yer verilmiştir. Duyuşsal boyut teması ve alt temaları Şekil 4.3'te gösterilmiştir.



Şekil 4.3. *Duyuşsal boyut teması ve alt temaları*

Yapılan analizler sonucunda duyuşsal boyut temasının altında, “derse yönelik tutum” ve “duyguları ifade etme” olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalarda ulaşılan bulgular ve yorumlarına aşağıdaki bölümde yer verilmiştir.

4.2.1. Derse yönelik olumlu tutum

Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden elde edilen nicel veriler müzik ile bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi öğretimi lehine öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiğini göstermiştir. Tablo 4.1’de normal dağılım sonuçları ve Tablo 4.2’de uygulama öncesi ve sonrası Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum testi puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.1. *Normal dağılım sonuçları*

Değişken	Mean	Skewness	Kurtosis
Öntest	10,20	2,49	6,05
Sontest	14,43	0,560	-0,60

Skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri göz önünde bulundurulduğunda normal dağılım göstermediği görülmektedir. Herhangi bir veri grubunda çarpıklık ve basıklık değerinin +2, -2 aralığında olması da genellikle kabul

edilebilir bir durum olarak görülmektedir (George ve Mallery, 2010). Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 değerlerinin dışında olduğu ve çalışma grubu sayısı 30 olduğu için veriler normal dağılım göstermemektedir. Uygulama öncesi ve sonrası Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumların anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucu Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. *Hayat bilgisi dersi tutum ölçeği puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları*

Öntest-Sontest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,63	,00
Pozitif Sıra	28	14,50	406,00		
Eşit	2	-	-		

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere, Hayat Bilgisi dersine ilişkin tutumlar uygulama öncesi ve sonrasına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($Z = -4,63$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra toplamı dikkate alındığında farkın son test lehine olduğu görülmektedir. Buna göre, uygulamaların öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarında olumlu yönde pozitif etkisinin olduğu söylenebilmektedir.

Öğrenci günlüğünden, öğretmen günlüğünden, araştırmacı günlüğünden, yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen verilerin analizi sonucunda, müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi etkinliklerinde öğrencilerin mutlu oldukları ve etkinliklere katılımdan keyif aldıkları gözlemlenmiştir. Araştırmanın nicel bulguları da öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik olumlu yönde tutum geliştirdiklerini göstermiştir.

Öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgularda öğrenciler; müzikle bütünleştirilen etkinlikleri ilgi çekici bulduklarını, Hayat Bilgisi dersinde eğlendiklerini ve dersin zevkli geçtiğini, mutluluk ve sevinç duygularını hissettiklerini, dersi daha iyi anladıklarını yansıtmışlardır. Görsel 4.17, Görsel 4.18 ve Görsel 4.19’da birinci eylem planı sürecinde elde edilen öğrenci günlüklerinden örnekler verilmiştir.

GÜNLÜĞÜM

1- Hayat Bilgisi dersi bugün nasıl geçti? Neler yaptın?

Çok güzel geçti. Çok eğlendim. Şarkılara eşlik ettim
oyuna katıldım, yeni bilgiler öğrendim. ♡

2- Hayat Bilgisi dersinde neler hissettin?

Mutluluk, heyecan ve sevinç. 😊

3- Hayat Bilgisi dersinde hangi etkinlikleri yeniden yapmak isterdin?

Kesinlikle oyun ve şarkı. ♡ 😊

4- Bir önceki ders ya da dersler ile karşılaştırsan bugün işlediğiniz hayat bilgisi dersi için neler söyleyebilirsin?

Şarkı söylemeyi çok severim o yüzden biraz daha eğlenceli.
Ama ona bakılırsa diğer derslerde daha fazla konu işleriz.
ÇOK GÜZELDİ!!!!

Görsel 4.17. Birinci eylem planı sürecinde elde edilen öğrenci günlüklerinden örnek-1

GÜNÜĞÜM

1- Hayat Bilgisi dersi bugün nasıl geçti? Neler yaptın?

Sok güzel geçti. Hayat Bilgisi dersinde bugün oyun oynadım
öğretmenin eşliğinde sınıfta şarkı söyledik. İlge vb. şarkıları kimler
konusuyor? Bunları yaptım.

2- Hayat Bilgisi dersinde neler hissettin?

mutlu hissettim ve heyecanlı hissettim.

3- Hayat Bilgisi dersinde hangi etkinlikleri yeniden yapmak isterdin?

Şarkı söyleme etkinliği ve oyun
etkinliğini tekrar yapmak isterdim.

4- Bir önceki ders ya da dersler ile karşılaştırsan bugün öğlediğiniz hayat bilgisi dersi için neler
söyleyebilirsin?

Merkezi matematik dersi hayat bilgisi dersinden biraz daha
zordu. Ve "Hayat Bilgisi" dersini diğer derslerle karşılaştırsam
daha iyi anlıyorum.

Görsel 4.18. Birinci eylem planı sürecinde elde edilen öğrenci günlüklerinden örnek-2

GÜNLÜĞÜM

1- Hayat Bilgisi dersi bugün nasıl geçti? Neler yaptın?
 Hayat bilgisi dersi çok güzel geçti
 çok eğlendik ve şunları yaptık
 dans ettik, makyaj yaptık, şarkı söyleme ve koreografi
 yaptık ve kimin yönettiğini ve de
 son olarak yeni bir şarkı öğlendik.

2- Hayat Bilgisi dersinde neler hissettin?
 Eğlence ve sevinç gibi
 duyguları hissettim gibi.

3- Hayat Bilgisi dersinde hangi etkinlikleri yeniden yapmak isterdin?
 Dans etme, şarkı söyleme etkinliklerini
 yeniden yapmak isterdim.

4- Bir önceki ders ya da dersler ile karşılaştırırsan bugün işlediğimiz hayat bilgisi dersi için neler
 söyleyebilirsin?
 Diğer derslere göre zevkli geçtiğini düşünüyorum.

Görsel 4.19. Birinci eylem planı sürecinde elde edilen öğrenci günlüklerinden örnek-3

Araştırmacının ilk hafta uygulanan şarkı söyleme etkinliğinde öğrencilerin tutumlarına ilişkin yansıttığı düşünceleri şu şekildedir:

Öğrenciler şarkı öğretimi sırasında sorularımı hevesle yanıtladılar. Söylerken ve ritim tutarken yanlış yapsalar bile bu etkinlik öğrenciler için keyifliydi (Araştırmacı Günlüğü, 16.03.2022).

Benzer şekilde, öğretmen günlüğünden elde edilen bulgularda, öğrencilerin şarkı söyleme, ritimleme ve müzik yoluyla sorgulama etkinliklerine ilgiyle katıldıkları yansıtılmıştır.

Öğrenciler için derslerin işleniş eğlenceli ve öğretici idi. Müzik etkinliğinin motivasyonda kullanılıp ön bilgilerini açığa çıkarması çok olumluydu. (Öğretmen Günlüğü, 16.03.2022).

Gözlem verilerinden elde edilen bulgular, eylem planının ilk haftasının ikinci ve üçüncü ders planında dersin geliştirme aşamasında oynanan “Heykel” ve “Fidayda”

müzikli oyunlarına öğrencilerin eğlenerek katıldıklarını göstermiştir. Müzik yoluyla sorgulama etkinliğinde öğrenciler Fidayda şarkısını eğlenceli bulduklarını söylemişlerdir. Şarkıyı dinlerken öğrenciler coşku, merak, heyecan, mutluluk ve sevinç duygularını hissettiklerini belirtmişlerdir. Müzik yoluyla sorgulama etkinliği sırasında öğrenciler ve araştırmacı arasında geçen bir diyalog aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı: Peki Fidayda şarkısını dinlerken ve oynarken hangi duyguları hissettiniz?

Emre: Heyecan, eğlence...

Araştırmacı: Neden sence bu şekilde hissettin?

Emre: Oynadık birlikte, eğlenceliydi. Mutlu hissettim.

Hümeysra: Fidayda şarkısı eğlenceliydi çünkü hızlıydı. Bazen durmak, sonra yeniden [oynamaya] başlamak zevkliydi (Gözlem Notu, 27.03.2022).

Benzer şekilde, araştırmacının şarkı söyleme ve müzikli oyun etkinlikleri sürecinde öğrencilerin tutumlarına ilişkin yansıttığı düşünceleri şu şekildedir:

Öğrenciler müzikli oyuna ilgiyle eşlik ettiler. Öğrencilerin oyundaki dans ve hareketlere eğlenerek ve keyifle katıldıklarını gözlemledim (Araştırmacı Günlüğü, 31.03.2022).

Öğretmen günlüğünden elde edilen aşağıdaki alıntı da bu çıkarımı destekler niteliktedir:

Açık, anlaşılır, dikkatlerini çeken türküler ile hazırlanan slayt, öğrencilerin derse ilgilerini arttırdı. Şarkı ve türküler, öğrenciler için dersi daha ilgi çekici hâle getirdi. (Öğretmen Günlüğü, 31.03.2022).

Eylem planının üçüncü haftasındaki ilk ders planında, müzikle bütünleştirilen etkinlikler dersin giriş ve geliştirme aşamalarında uygulanmıştır. Gözlem verileri, “Köyün Yolunda” şarkısı ardından yapılan doğaçlamaya ve eş zamanlı yürütülen ritimleme/beden vurmali çalışmasına tüm öğrencilerin ilgili olduklarını ve dersten keyif aldıklarını göstermiştir. Öğretmen günlüğünden elde edilen veriler, şarkılı oyunlar, doğaçlamalar ve beden vurmali etkinliklerinin işlenmesinin öğrencilerin ilgisini çektiğini ve eğlenceli bir işleniş olduğunu desteklemiştir. Aşağıda öğretmen günlüğünden elde edilen alıntı verilmiştir.

Katılımın büyük ölçüde sağlandığı etkinliklerle eğlenceli bir dersti. Şarkı ve şarkılı oyunlar, konuya ilgi çekici özellikte idi (Öğretmen Günlüğü, 04.04.2022).

GÜNLÜĞÜM

1- Hayat Bilgisi dersi bugün nasıl geçti? Neler yaptın?

Çok güzel geçti; oyun oynadık, şarkıya göre dans ettik şarkı söyledik. Hayatımdaki en eğlenceli ders olmuştur.

2- Hayat Bilgisi dersinde neler hissettin?

Kendimi çok iyi hissediyorum. Hayat Bilgisi dersinden daha iyi hissettiğim hiç bir ders yok ki.

3- Hayat Bilgisi dersinde hangi etkinlikleri yeniden yapmak istedin?

Şarkı söylemek, oyun oynamak, şarkıya göre dans etmek etkinliklerinin tekrar yapmak istardım.

4- Her önceki ders ya da dersler ile karşılaştırsan bugün öğlediğiniz hayat bilgisi dersi için neler söyleyebilirsin?

Aşşırı derecede farklı hayat bilgisi dersinden eğlenceli ders yok! En sevdiğim ders hayat bilgisi

Görsel 4.21. İkinci eylem planında elde edilen öğrenci günlüğünden örnek-2

Bugünün Tarihi: 04.04.2022

GÜNLÜĞÜM

1- Hayat Bilgisi dersi bugün nasıl geçti? Neler yaptın?

Çok güzel geçti.

2- Hayat Bilgisi dersinde neler hissettin?

Mutluluk, heyecan.

3- Hayat Bilgisi dersinde hangi etkinlikleri yeniden yapınak istedin?

Heykel şarkısı. (Karamela Sepeti'ni.)

4- Bir önceki ders ya da dersler ile karşılaştırırsan bugün işlediğiniz hayat bilgisi dersi için neler söyleyebilirsin?

Bence bugün bütün hepsinden değişik ve güzeldi. (Ben heykel işini çok sevdim. Yeniden yapmak isterim doğrusu.)

Görsel 4.22. İkinci eylem planında elde edilen öğrenci günlüğünden örnek-3

Tüm öğrenciler, müzik eşlikli oyunlar ve canlandırma etkinliklerinden ve şarkı söyleme etkinliklerinden keyif aldıklarını etkinliklere yönelik öz-değerlendirme formlarına yansıtmışlardır. Öğrencilerin müzikle bütünleştirilen canlandırma etkinliğine ilişkin Drama Etkinliği Öz-Değerlendirme formuna yansıttıkları düşünceler Görsel 4.23 ve Görsel 4.24'te verilmiştir.

1. Bugün işlediğimiz derste, insanların... Savaş, salgın hastalık, eğitim ve çalışmak gibi ekonomik ...nedenlerden dolayı çeşitli ülkelere göç ettiğini öğrendim.

2. Bu drama etkinliğinde, ülkemize göç eden kişilerin çevremize ve bize uyum sağlamaları için... Onlara yardımcı olmamız gerektiğini ve onları din ... yapabileceğimizi fark ettim.

3. Bugün yaptığımız müzikli oyun ve drama etkinliklerinde çok eğlendim. Zorlandım ... yaparken zorlandım.

4. Bugün yaptığımız müzikli oyun ve drama etkinliklerinde... Şarkı söylemek ... yapmak benim için kolay ve keyifliydi.

5. Takım çalışması etkinliklerinde... Arkadaşlarımla birlikte karar vermek çok eğlenceli araştırma ... yaparken zorlanıyorum.

6. Bugünkü dersi değerlendirirsem:  

Görsel 4.23. Öğrencilerin canlandırma etkinliğine ilişkin düşünceleri örnek-1

1. Bugün işlediğimiz derste,
 İnsanlar savaş aldığında kendilerini korumak
 için başka ülkeye kaçıyorlar.
 ...nedenlerden dolayı insanların çeşitli ülkelere göç ettiğini öğrendim.

2. Ülkemize göç eden kişilerin sosyal uyumlarını sağlamalarına yardım etmek
 için Türkiye'ye göç ettiler.
 ...yapabileceğimizi fark ettim.

3. Bugün yaptığımız müzikli oyun ve drama etkinliklerinde
 hiç bir şey de yaparken
 zorlandım.

4. Bugün yaptığımız müzikli oyun ve drama
 etkinliklerinde şarkı söylemek ve dans etmek
 etkinliği yapmak
 kolay ve keyifliydi.

5. Bugünkü etkinliklere katılımımı değerlendirirsem:

☒ ☐

Görsel 4.24. Öğrencilerin canlandırma etkinliğine ilişkin düşünceleri örnek-2

Gözlem verilerinden elde edilen bulgular, ritme uygun şarkı sözü yazma etkinliği sürecinde öğrencilerin birçoğunun çalışmalarını sunduğunu ve öğrencilerin tümünün etkinliğe ilgiyle ve istekle katılım gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, öğrencilerin Şarkı Sözü Yazma Öz-Değerlendirme Formuna yansıttıkları düşünceleri de bu gözlemi desteklemiştir. Öğrencilerin tümü, ritme uygun şarkı sözü yazma etkinliğine katılırken keyif aldıklarını öz-değerlendirme formuna yansıtmışlardır. Öğrencilerin ritme uygun şarkı sözü yazma etkinliğine ilişkin Şarkı Sözü Yazma Öz-Değerlendirme Formuna yansıttıkları düşünceler Görsel 4.25 ve Görsel 4.26' da verilmiştir.

1. Bugün işlediğimiz derste, Mustafa Kemal Atatürk'ün liderlik özelliklerinin.....*navi' gözlü sarı saçlı yılmayan*
galvan, kitap okuyan biri,
.....olduğunu öğrendim.

2. Bugün yaptığımız şarkı sözü yazma etkinliklerinde
şarkı sözü yazarken zorlandım.
.....yaparken zorlandım.

3. Bugün yaptığımız şarkı besteleme etkinliklerinde
şarkı besteleme de zorlanmadım.
.....yaparken
zorlandım.

4. Bugün yaptığımız şarkı sözü yazma ve besteleme etkinliklerinde.....*sok kolay v.c*
keyifliydi!.....yapmak
kolay ve keyifliydi.

5. Bugünkü etkinliklere katılımımı değerlendirirsem:  

Görsel 4.25. Öğrencilerin şarkı sözü yazma etkinliğine ilişkin düşünceleri örnek-1

1. Bugün işlediğimiz derste, Mustafa Kemal Atatürk'ün liderlik özelliklerinin.....ileri.....görüşleri, + aradıkları, saygılı ve yardım seveni.....olduğunu öğrendim.

2. Bugün yaptığımız şarkı sözü yazma etkinliklerinde.....yaparken zorlandım. Zorlanmadım.

3. Bugün yaptığımız şarkı besteleme etkinliklerinde.....yaparken zorlandım. Zorlanmadım

4. Bugün yaptığımız şarkı sözü yazma ve besteleme etkinliklerinde.....şarkı yazıp bestelemek.....yapmak kolay ve keyifliydi.

5. Bugünkü etkinliklere katılımımı değerlendirirsem:  

Görsel 4.26. Öğrencilerin şarkı sözü yazma etkinliğine ilişkin düşünceleri örnek-2

Öğretmen günlüğünden elde edilen aşağıdaki alıntı, şarkı sözü yazma etkinliklerini öğrencilerin eğlenceli buldukları çıkarımını destekler niteliktedir:

Eğlenceli ve anlaşılır bir etkinlik idi. İzletilen slayt ve beste için kullanılan müzik öğrencilerin derse ilgisini yoğunlaştırdı. Öğrencilerin müziğe uygun yaptıkları besteler çok akılda kalıcı idi (Öğretmen Günlüğü, 27.04.2022).

Bulgular, şarkı söyleme, müzik eşlikli oyun, ritimleme/beden vurmali etkinlikleri kapsamında öğrencilerin dersten keyif aldıkları ve Hayat Bilgisi dersine yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini göstermiştir. Araştırmacı dersin değerlendirme aşamasına bütünleştirilen şarkı söyleme, beden vurmali/ritimleme etkinlikleri ile ilgili görüşlerini günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Öğrencilerin tümü, şarkı söyleme etkinliğine ilgiyle ve heyecanla katıldıkları için sorduğum sorulara da aktif katılım gösterdiler (Araştırmacı Günlüğü, 11.05.2022).

Uygulanan etkinliklere ilişkin sınıf öğretmeni de günlüğüne “eğlenceli ve anlaşılır bir işlenişti. Öğrencilerin çoğunluğunun aktif katıldığı dersti” (Öğretmen Günlüğü, 11.05.2022) olarak yansıtmıştır.

Eylem araştırması süreci tamamlandıktan sonra öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, öğrencilerin müzikle işlenen Hayat Bilgisi dersine yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını, dersi daha kolay öğrendiklerini ve eğlenceli bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir:

Ö1: Eğlenceli geçiyor. Eski hayat bilgisi dersine göre daha eğlenceli oluyor. Eskiden biraz daha sıkıcıydı. Müzikli, ritimli, dans ederek öğrenmek daha kolay oldu. Örnek olarak, müzikle bazı meyvelerin kışta yetiştiğini bazı meyvelerin yetişmeyeceğini öğrenmişim (Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, 06.06.2022).

Ö2: Güzel geçiyor, eğleniyoruz. Derste heyecanlı hissettim. [Müzikle dersler] öğrenmemi kolay hale getirdi. Dersi daha kolay öğrendim (Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, 06.06.2022).

Ö3: Siz gelince Hayat Bilgisi dersinde baya bir eğlendik. Hep oyunlar oynadık, şarkılara göre dans ettik. Çok eğlenceliydi. Çok mutlu oldum, kendimi iyi hissettim (Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, 06.06.2022).

Ö4: Hayat Bilgisi dersi eskiye göre daha eğlenceli. Bu derste kendimi iyi hissediyorum. Şarkılar söylemek, dans etmek beni mutlu ediyor (Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, 06.06.2022).

Araştırmanın nitel bulguları, dersin giriş, geliştirme ve değerlendirme aşamalarına bütünleştirilen şarkı söyleme, müzik yoluyla sorgulama, müzik eşlikli oyunlar, ritimleme, şarkı sözü yazma etkinliklerini öğrencilerin zevkle ve ilgiyle takip ettiklerini ve Hayat Bilgisi dersine yönelik bu etkinliklerin olumlu yönde katkı getirdiğini ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın nicel bulguları da nitel bulgularını desteklemiştir.

4.2.2. Duyguları ifade etme

8 Yaş Çocuklarda Duygu-durum Öz Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen nicel bulgular, müzik ile bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi öğretiminin öğrencilerin duygu durumlarına ilişkin sevinç alt boyutu ile anlamlı farklılık verdiğini göstermiştir. Buna göre, uygulamanın öğrencilerin sevinç duygusunu bildirim durumları üzerinde olumlu yönde pozitif etkisinin olduğu söylenebilmektedir. Ölçeğin sırasıyla sevinç, üzüntü,

korku ve öfke alt boyutlarına ilişkin Öntest ve Sontest Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.3, Tablo 4.4, Tablo 4.5 ve Tablo 4.6’da verilmiştir. Uygulama öncesi ve sonrası sevinç alt boyutuna ilişkin duygu durumlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucu Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3. *Sevinç alt boyutuna yönelik öntest ve sontest test Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları*

Öntest-Sontest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	18	13,44	242,00	-2,14	,03
Pozitif Sıra	7	11,86	83,00		
Eşit	5	-	-		

Tablo 4.3’te gösterilen analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin sevinç duygusunu bildirme durumları uygulama öncesi ve sonrasına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($Z = -2,14$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra toplamı dikkate alındığında, farkın son test lehine olduğu görülmektedir. Buna göre, uygulamanın öğrencilerin sevinç duygusunu bildirim durumları üzerinde olumlu yönde pozitif etkisinin olduğu söylenebilmektedir. Uygulama öncesi ve sonrası üzüntü alt boyutuna ilişkin duygu durumlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucu Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4. *Üzüntü alt boyutuna yönelik öntest ve sontest test Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları*

Öntest-Sontest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	8	11,75	94,00	-,37	,71
Pozitif Sıra	10	7,70	77,00		
Eşit	12	-	-		

Tablo 4.4’te gösterilen analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin üzüntü duygusunu bildirim durumları uygulama öncesi ve sonrasına göre anlamlı farklılık göstermediği ($Z =$

-,37, $p > .05$) görülmektedir. Uygulama öncesi ve sonrası korku alt boyutuna ilişkin duygu durumlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucu Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. *Korku alt boyutuna yönelik öntest ve sontest test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları*

Sontest- Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	14	9,18	128,50	-,65	,94
Pozitif Sıra	8	15,56	124,50		
Eşit	8	-	-		

Tablo 4.5'te gösterilen analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin korku duygusunu bildirim durumları uygulama öncesi ve sonrasına göre anlamlı farklılık göstermediği ($Z = -,65$, $p > .05$) görülmektedir. Uygulama öncesi ve sonrası öfke alt boyutuna ilişkin duygu durumlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucu Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. *Öfke alt boyutuna yönelik öntest ve sontest test Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları*

Öntest- Sontest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	12	10,79	,00	-,58	,55
Pozitif Sıra	12	14,21	406,00		
Eşit	6	-	-		

Tablo 4.6'da gösterilen analiz sonucuna göre, öğrencilerin öfke duygusunu bildirim durumları uygulama öncesi ve sonrasına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($Z = -,58$, $p > .05$).

Gözlem verilerinden, araştırmacı günlüğün ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgular, müzik yoluyla sorgulama etkinliğinin öğrencilerin duygularını ifade etmelerine fırsat sağladığını göstermiştir. Öğrenciler şarkıları dinlerken ve söylerken hissettikleri duyguları paylaşmışlardır. Müzik yoluyla sorgulama etkinliğini

öğrencilerin duygu deneyimleri ile bağlantılar kurarak işlemek, öğrencilerin derse daha çok katılım göstermelerine katkı getirmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 21.03.2022).

Gözlem verilerinden elde edilen bulgular, öğrencilerin şarkı dinleme etkinliğinde hislerini ve duygularını paylaşırken istekli olduklarını göstermiştir. Araştırmacı, Cumhuriyet konusunda işlenen müzik yoluyla sorgulama etkinliği sırasında, öğrencilerin belirttikleri coşku, heyecan gibi duyguların şarkıların hangi unsurlarıyla ilgili olabileceğini sormuştur. Öğrenciler, şarkıların hızı, duygusu ve sözleri ile şarkıları dinlerken hissettikleri duyguları ilişkilendirmişlerdir. Araştırmacı ile öğrenciler arasında geçen diyalog aşağıda verilmiştir.

Araştırmacı: Sonsuza şarkısını dinlerken hangi duyguları hissettiniz?

Emre: Mutluluk!

Araştırmacı: Başka?

Ayşe: Sevinç, heyecan...

Araştırmacı: Sizce neden sevinç, heyecan hissettiniz?

Ayşe: Çünkü şarkılar mutlulukla ilgili.

Araştırmacı: Şarkıların hangi yönü için bunu söyleyebilirsin?

Ayşe: Şarkının sözleri bayramımız ile ilgili.

Araştırmacı: Çok doğru, şarkının sözleri Cumhuriyet Bayramı ile ilgili ve biz bu bayramı heyecanla kutluyoruz. Peki, başka kim söyleyecek, heyecan ve mutluluğu neden hissettiniz?

Ali: Ben heyecan ve coşku hissettim. Söylerken dans ettim.

Araştırmacı: Evet gördüm, Emre ile alkışlayarak eşlik ediyordunuz. Şarkının sözleri ve ritmi coşkulu olduğu için heyecan, mutluluk, coşku gibi duygular hissettiniz. Ulusal bayramlarımızla ve kutlamalarımızla ilgili tüm şarkılarda bu duyguları hissedebiliriz (Gözlem Notu, 21.03.2022).

Araştırmacı, günlüğüne müzik yoluyla sorgulama etkinliğinde milli marşlar ve kutlamalarla ilgili şarkıların öğrencilerin duygularını ifade etmelerine katkı getirdiğini yansıtmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 21.03.2022). Öğrenciler, coşku ve heyecan içeren şarkıları ilgiyle ve coşkuyla söylemişlerdir. Bu durum, dersin eğlenceli bir akış içerisinde sürdürülmesine katkı getirmiş ve öğrencilerin duygularıyla ilgili yansıtmalarına izin vermiştir. Öğrenciler şarkı söyleyerek duygularını ifade etmeye ve şarkı sözlerinin anlamını aktarmaya teşvik edilmiştir. Bu yönüyle, özellikle müzikle bütünleştirilen etkinliklerde öğrencilerin duygu dünyalarına dair yansıtma ve sorgulamalarına

fırsat veren etkinliklerin daha fazla yer almasına ilişkin araştırmacı aşağıdaki görüşleri günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Öğrenciler şarkılara coşkuyla katıldılar. Ardından duygusal dünyaları ile ilgili sorduğum sorulara katılımlar, normal bir soru-cevap etkinliğinden gelen katılıma göre daha güçlü. Dolayısıyla, müziğin duygusal bir bağlam olarak sorgulama etkinliğinde yer alması, öğrencilerin deneyimlerini istekle paylaşmalarına fırsat veriyor. Bu da öğrencilerin duyguları hakkında, ne hissettikleri üzerinde düşündüklerini gösteriyor. Öğrenciler duygularıyla, var olan müziksel araçlar ve dersin kazanımlarıyla ilgili durumlar ile bağlantı kurarak fikirlerini aktif bir şekilde yansıtmak için oldukça hevesliler (Araştırmacı Günlüğü, 21.03.2022).

“Fidayda” oyun havasına öğrenciler dans ederek ve parmak şıklatarak eşlik etmişlerdir. Şarkı belirli aralıklarla durdurulmuştur. Şarkı durduğunda, öğrenciler oynamayı bırakmışlardır. Şarkı yeniden açıldığında parmak şıklatarak ve dans ederek oynamaya devam etmişlerdir. Gözlem verilerinden elde edilen bulgular, dersin geliştirme aşamasında Fidayda oyunu sonrasında uygulanan müzik yoluyla sorgulama etkinliklerinin öğrencilerin duygularını ifade etmelerine fırsat tanıdığını göstermiştir. Öğrenciler, zeybek müziğini daha çok kahramanlık ve efeler ile ilişkilendirmişlerdir. Fidayda şarkısının daha hızlı ve coşkulu olduğunu ve bu şarkıyı daha eğlenceli bulduklarını söylemişlerdir. Öğrenciler şarkıyı dinlerken coşku, merak, heyecan, mutluluk ve sevinç duygularını hissettiklerini bildirmişlerdir. Müzik yoluyla sorgulama etkinliği sırasında öğrenciler ve araştırmacı arasında geçen bir diyalog aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı: Peki Fidayda şarkısını dinlerken ve oynarken hangi duyguları hissettiniz?

Emre: Heyecan, eğlence...

Araştırmacı: Neden sence bu şekilde hissettin?

Emre: Oynadık birlikte, eğlenceliydi. Mutlu hissettim.

Hümeysra: Fidayda şarkısı eğlenceliydi çünkü hızlıydı. Bazen durmak, sonra yeniden [oynamaya] başlamak zevkliydi.

Araştırmacı: Yani, şarkıların türüne ve hızına göre farklı duygular hissettiniz. Zeybek şarkıları daha yavaştı. Fidayda şarkısı ise daha hızlı ve coşkuluydu. Öyle mi?

[...] (Gözlem Notu, 27.03.2022).

Fidayda oyunu sırasında sınıf ortamına ilişkin görüntü Görsel 4.27’de verilmiştir.



Görsel 4.27. *Fidayda oyunu sırasında sınıf ortamına ilişkin görsel*

Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular, şarkı söyleme etkinliği sürecinde müziğin anlaşılması ve yorumlanması için öğrencileri teşvik etmenin duyguları ifade etmeye katkı getirebileceğine işaret etmiştir. Araştırmacı günlüğüne, öğrencilerin müziği yorumlamalarındaki gelişimlerine ilişkin aşağıdaki alıntıyı kaydetmiştir:

[...] Ayrıca bugün, şarkıdaki duyguları aktarmaları için müziği yorumlama konusunda biraz çalıştık. Öğrencilere şarkı söylerken uygun tonlamalar yaparak şarkının verdiği anlam ve duyguları nasıl ifade edecekleri üzerinde çalıştılar. Birkaç öğrenci bu konuda gayet başarılıydı (Araştırmacı Günlüğü, 18.04.2022).

Müzik yoluyla sorgulama etkinliğinde hem şarkının sözleri, ezgisi, ritmi gibi unsurları üzerine yapılan sorgulamaların, hem de doğaçlamalar ardından yöneltilen soruların, öğrencilerin duygularını aktarmalarına katkı getirmiştir. Araştırmacının bu çıkarımını günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Müzik yoluyla sorgulama etkinliğinde hem şarkının sözleri, ezgisi, ritmi gibi unsurları üzerine yapılan sorgulamaların, hem de doğaçlamalar ardından yöneltilen soruların, öğrencilerin duygularını aktarmaları için etkili olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler, kendilerine sorulan soruları çok farklı duygu durum kelimeleri seçerek yanıtlayabilmiştir. Örneğin, öğrencilere Fidayda şarkısı sonrasında neler hissettiklerini sorduğumda bir öğrencimden, “kalbim bir kuş gibi attı, çok heyecanlandım” yanıtını aldım. Diğer öğrenciler ise, coşku, heyecan, sevinç gibi duygular belirttiler. Bir öğrenci, oyunun duran ve başlayan aşamalarına katılımı konusunda “kafası karışık” hissettiğini söyledi. Etkinlik sırasında neler hissettiklerini sormak bile, öğrencilerin hislerine dair yansıtımlar yapmalarına neden olmuştu (Araştırmacı Günlüğü, 27.03.2022).

Sınıf öğretmeni ile yapılan son görüşmede, müzik yoluyla sorgulama etkinliklerinin öğrencilerin kendilerini tanıyıp daha iyi ifade etmelerine katkı getirdiği şu şekilde belirtilmiştir:

Öğrenci çıktıları açısından yapılan etkinliklerin öğrencilerin kendilerini, duygularını daha iyi tanıyıp ifade etmelerine, sorumluluk kazanıp dersi değerlendirmelerine, işlenişlerdeki şarkıları kazanımla ilişkilendirme becerisi kazanmalarına, seslerini keşfedip kulaklarının (notaları yakalayıp seslendirmelerine) gelişmesine yardımcı olmuştur (Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, 06.06.2022).

Gözlem verilerinden elde edilen bulgular, öğrencilerin duygularını müziksel canlandırmalar aracılığıyla çeşitli şekillerde ifade ettiklerini göstermiştir. Etkinlikler sırasında öğrenciler, neşe, heyecan duygularını yansıtan melodileri, ritimleri ve şarkı sözlerini hissederek sanatsal bir şekilde beden diline aktarmışlardır. Oyun şarkısı ile canlandırma etkinliği sırasında sınıf ortamına ilişkin görüntü Görsel 4.28’de verilmiştir.



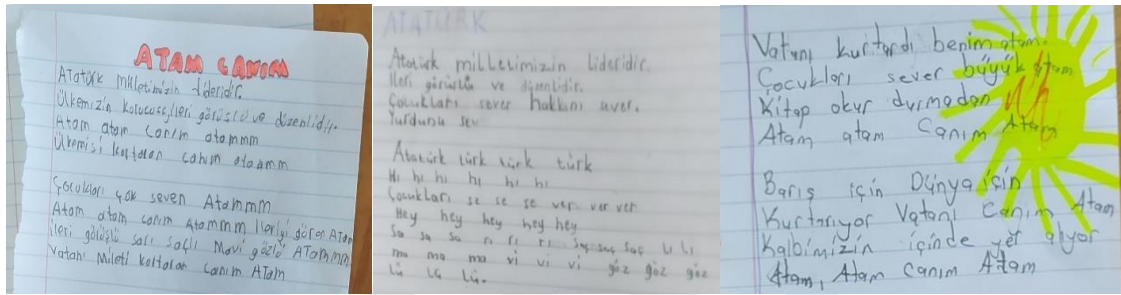
Görsel 4.28. *Oyun şarkısı ile canlandırma etkinliği sırasında sınıf ortamına ilişkin görsel*

Öğrenci günlüğünden, öğretmen günlüğünden ve öğrenci ürünlerinden elde edilen bulgular, şarkı sözü yazma etkinliğinde öğrencilerin duygularını yazarak ve ritme uygun söyleyerek müziksel ifadeler yoluyla ilettiklerini göstermiştir. Öğrenciler Atatürk’ün kişisel özellikleri hakkında yazdıkları şarkı sözlerine, Atatürk’e hissettikleri duyguları ifade etmişlerdir. Bunu yaparken ritimsel ögeyi de eklemeleri, müziksel ifadelerden

yararlanarak duygularını aktarmaya fırsat tanımıştır. Araştırmacı, ritme uygun şarkı sözü yazma etkinliğinde duyguların ifade edilmesine ilişkin gözlemlerini günlüğüne şu şekilde kaydetmiştir:

[Öğrencilerin] yazdıkları sözler ve performansları yoluyla öğrenmelerinin kalıcı ve anlamlı hale geldiğini, duygularını daha kolay bir şekilde ifade ettiklerini düşünüyorum (Araştırmacı Günlüğü, 27.04.2022).

Öğrencilerin şarkı sözlerine duygularını yansıttıkları öğrenci ürünlerinden örnekler Görsel 4.29’da verilmiştir.



Görsel 4.29. Atatürk’ün kişisel özellikleri konusunda yazılan şarkı sözlerine ilişkin görsel

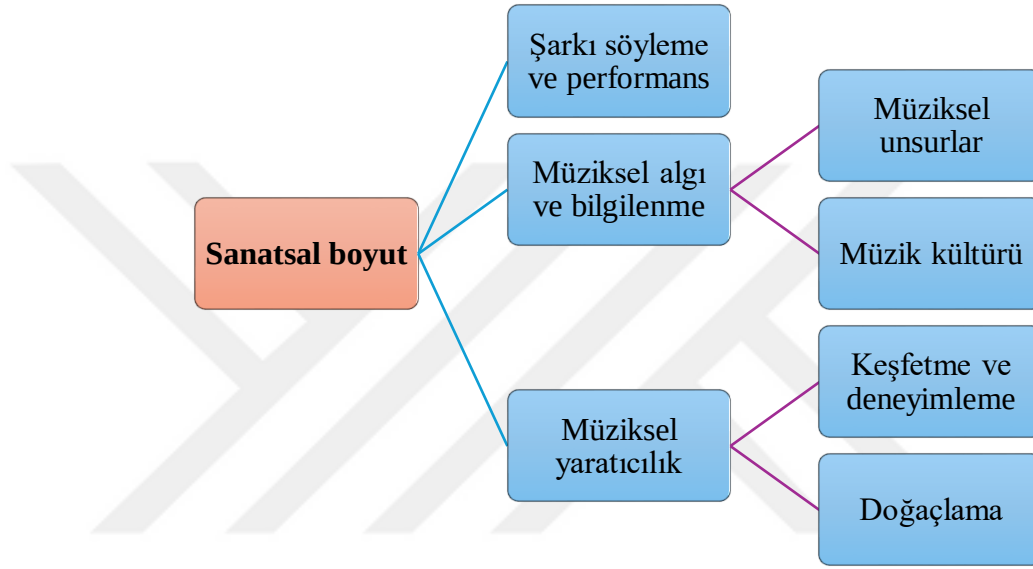
Öğretmen günlüğünden elde edilen bulgular, şarkı sözü yazma etkinliğinin öğrencilerin duygularını ifade etme yönüyle katkı getirdiğini göstermiştir. Öğretmen günlüğünden elde edilen alıntı bu çıkarımı desteklemektedir:

Öğrencilerin araştırmaları [ödevleri] sonucunda elde ettikleri bilgileri ve duygularını açığa çıkarmaya yönelik bir dersti (Öğretmen Günlüğü, 27.04.2022).

Araştırmanın nitel bulguları, müzik yoluyla sorgulama, müzik eşlikli oyunlar ve canlandırmalar ile şarkı sözü yazma etkinliklerinin öğrencilerin duygularını çok çeşitli şekillerde ifade etmeleri için fırsat tanıdığını göstermiştir. Bu etkinlikler ayrıca, öğrencilerin duygu durumlarına ilişkin yansıtma yapmalarına katkı getirmiştir. Bununla birlikte bulgular, müzikte unsurlar alt temasında ele alınacağı üzere, şarkı söyleme etkinliklerinin ilerleyen aşamalarında bazı öğrencilerin şarkıya uygun duygu durumuna ilişkin olarak müziği yorumlayabildiklerini, duygularını müziğe uygun tonlamalarla ifade edebildiklerini ortaya çıkarmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 18.04.2022).

4.3. Sanatsal boyut teması

Müzikle bütünleştirilmiş Hayat Bilgisi dersi öğretiminde, uygulama gözlem videolarından, araştırmacı günlüğünden, öğrenci günlüğünden, öğrenci ürünlerinden ve öğretmen günlüğünden elde edilen verilerin analizi sonucunda, yapılan uygulamaların öğrenciler üzerinde sanatsal (müziksel) kazanımlarına ve etkilerine ilişkin elde edilen bulgulara ve yorumlarına bu bölümde yer verilmiştir. Sanatsal boyut teması ve alt temaları Şekil 4.4’te gösterilmiştir.



Şekil 4.4. Sanatsal boyut teması ve alt temaları

Yapılan analizler sonucunda sanatsal boyut temasının altında, “şarkı söyleme ve performans”, “müziksel algı ve bilgilenme” ve “müziksel yaratıcılık” olmak üzere üç alt tema bulunmuştur. Bu alt temalarda ulaşılan bulgular ve yorumlarına aşağıdaki bölümde yer verilmiştir.

4.3.1. Şarkı söyleme ve performans

Gözlem verilerinden ve araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular, belirli aralıklarla grupça şarkı söyleme etkinlikleri sonrasında öğrencilerin uygun şarkı söyleme tekniklerini edindiklerini göstermiştir. Eylem araştırmasının ilk haftasında araştırmacı, öğrencilerin şarkı söylemeye çekindiklerini ve zorlandıklarını gözlemlemiştir (Araştırmacı Günlüğü, 16.03.2022). Öğrencilerin müzik öğretimine yönelik ön bilgileri

zayıf olması nedeniyle ilk hafta ilk ders saatinde, duruş ve vokal ısınma egzersizleri ile şarkı söyleme tekniğine giriş niteliğinde olan çalışmalar yaptırmıştır. Örneğin, şarkı söylerken rahat ve dik bir duruş sergileme, diyaframı kullanma ve nefes alma üzerine çalışmalar yapılmıştır (Gözlem Notu, 18.03.2022). Bu çalışmalar, nefes kontrolünü, ses aralığını ve artikülasyonu geliştirerek öğrencilerin seslerini şarkı söylemeye hazırlamalarına yardımcı olmak amacıyla ilk hafta ve diğer haftalarda kısa aralıklarla gerçekleştirilmiştir.

Düzenli şarkı söyleme etkinlikleri, öğrencilerin şarkı söyleme becerilerini geliştirmelerine ve bu süreçte araştırmacıdan ve akranlarından geri bildirim almalarına olanak tanımıştır. Bu çalışmalara devam edilmesi, öğrencilerin şarkı söyleme performanslarını geliştirmelerine ve zayıf yönlerini gidermelerine yardımcı olmuştur. Örneğin, eylem araştırması sürecinin ilerleyen aşamalarında “Çok Çalışkan Olmalıyız” şarkısını söylerken öğrencilerin koro halinde şarkıya uyumlu bir şekilde eşlik ettikleri gözlemlenmiştir (Gözlem Notu, 06.04.2022). Öğrencilerin süreç içerisinde koro halinde şarkı söylemeleri, uyumlu bir şekilde eşlik etmeyi geliştirmiştir. Öğrenciler uygun şarkı söyleme pozisyonu alabilmiş ve seslerini daha doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmişlerdir. Şarkı söyleme etkinlikleri sürecinde öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişmekte olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmacı bu gözlemlerini günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Öğrenciler koro halinde şarkı söylerken birbirlerini dinlediler. [...] Şarkı söyleme etkinliklerinin öğrencilerin şarkı söyleme becerileri üzerinde de etkilerini gözlemledim. Özellikle ilk haftadan sonraki uygulamalarda aşamalı bir şekilde öğrencilerin şarkı söyleme etkinliğine katılımlarının ve becerilerinin, şarkı söylemeye yönelik özgüvenlerinin gelişmekte olduğunu gözlemledim. Şarkı söylerken birbirlerini dinlediler ve uyumlu bir şekilde [şarkıya] eşlik ettiler, şarkı söyleme pozisyonu alabildiler [...] (Araştırmacı Günlüğü, 21.03.2022).

Öğrencilerin birbirini dinleyerek şarkı söyleme becerilerinin süreç içerisinde geliştiği gözlemini destekler şekilde, dördüncü eylem planının son haftasında eşlik edilen “Bitkilerin Yetişi” şarkısına yönelik bulgular, öğrencilerin koro halinde uyumlu bir şekilde eşlik ettiklerini göstermiştir. “Ha Buradan Aşağı” isimli Karadeniz türküsünden uyarlama yapıldığından, eşlik edilmesi zor olan bu şarkıya öğrencilerin koro halinde söyleme performansı göstermesi beklenmemiştir. Buna rağmen araştırmacı, öğrencilerin şarkıya uyumlu bir şekilde eşlik ettiklerini gözlemlemiştir. Araştırmacı belirtilen gözlemini günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Öğrenciler “Nar Gibi Domates” ile “Bitkilerin Yetiştirilmesi” şarkılarını uyumlu bir şekilde söyleyebildiler. Bu da öğrencilerin performans becerilerinin geliştiğini gösteriyor. Bu bakımdan düzenli yapılan şarkı söyleme etkinliklerinin öğrencilerin rahatça, uyumlu bir şekilde şarkı söyleme becerilerini geliştirdiğini düşünebilirim. Ancak müziksel ifade (yani duyguya uygun tonlamalarla ve ifadeyle söyleme) becerisinin daha zor geliştiğini gözlemledim. Uygulamaların da temel amacı olmadığı için, Eylem 3’te elde edilen müziksel ifade becerisinin kazanımına yönelik gözlemim, Eylem 4 sürecinde yine aynı öğrenciler için geçerli kaldı (Araştırmacı Günlüğü, 11.05.2022).

Öğrenciler şarkıyı dinledikten ve koro halinde söyledikten sonra, gruplar halinde tahtaya çıkmışlardır. Koro halinde şarkıyı söyleme sırasındaki sınıf ortamına ilişkin görüntüler Görsel 4.30 ve Görsel 4.31’de verilmiştir.



Görsel 4.30. Koro halinde söyleme sırasında sınıf ortamına ilişkin görsel-1



Görsel 4.31. Koro halinde söyleme sırasında sınıf ortamına ilişkin görsel-2

Dersin değerlendirme aşamasında araştırmacı, öğrencilere “Nar Gibi Domates” şarkısını dinletmiştir. Öğrenciler şarkıyı koro halinde söylemişlerdir. Ardından, öğrenciler şarkıya iki el dize, bir alkış ritmik örüntüsü ile beden vurmali eşlik etmişlerdir. Yapılan ritimleme/beden vurmali etkinliği sırasındaki sınıf ortamına ilişkin görüntü Görsel 4.32’de verilmiştir.



Görsel 4.32. *Ritimleme/beden vurmali etkinliği sırasında sınıf ortamına ilişkin görsel*

Şarkı söyleme etkinlikleri kapsamında araştırmacı, müziğin anlaşılması ve yorumlanması için duygularını ifade etmeleri ve şarkı sözlerinin anlamını şarkı söyleyerek aktarmaları için öğrencileri teşvik etmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin müziği yorumlamaları hususunda gelişimlerine yönelik günlüğüne şu alıntıyı kaydetmiştir:

Öğrenciler önceki derslere göre şarkı söyleme becerileri konusunda oldukça ilerleme kaydettiler. Şarkı söylerken birbirlerini dinliyorlar, doğru nefes tekniğini uygulamaya çalışıyorlar. Ayrıca bugün öğrencilerin şarkıdaki duyguları aktarmaları için müziği yorumlama konusunda çalıştık. Öğrencilere şarkı söylerken uygun tonlamalar yaparak şarkının verdiği anlam ve duyguları nasıl ifade edecekleri üzerinde çalıştılar. Birkaç öğrenci bu konuda gayet başarılıydı (Araştırmacı Günlüğü, 18.04.2022).

Gözlem verilerinden ve araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular, öğrencilerin ritimle şarkı sözü yazma etkinliğine katılımlarının, şarkı söyleme becerilerinin gelişmesine çeşitli yönlerden katkıda bulunduğunu göstermiştir. Araştırmacı, ritimle şarkı sözü yazmanın öğrencilerin müziğin yapısı ve akışını daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu günlüğüne yansıtmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 25.04.2022). Araştırmacının bu yöndeki çıkarımı, öğrencilerin kendi şarkı sözlerini oluşturarak şarkılarda yaygın olarak bulunan kalıplara ve cümlelere karşı farkındalıklarının gelişebileceğini ve tutarlı bir ritim tutturma becerilerini geliştirebileceğini düşündürmektedir. Öğrenciler şarkı sözlerini ritimle yazarak kelimelerdeki hecelere ve vurgulara daha fazla dikkat etmişlerdir. Ayrıca, bazı öğrenciler beğendikleri rap müzisyenlerinin üslubuna benzer şekilde, vurgu ve tonlamalara, beden diline yansıttıkları hareketlere dikkat ederek performans sergilemişlerdir (Gözlem Notu, 25.04.2022). Bu yöndeki bulgular, ritme uygun şarkı sözü yazma etkinliğinde yapılan performansların, öğrencilerin şarkı söyleme becerilerini geliştirebileceğine işaret etmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin ritme uygun şarkı sözü yazma yoluyla şarkı söyleme becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğunu günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Öğrencilerin ritimle şarkı sözü yazma etkinliği sırasında yaratıcılıklarını gösterdiklerini ve kendilerini ifade ettiklerini gözlemledim. Ayrıca, cümlelere, kelimelerdeki vurgu ve tonlamalara dikkat ettiler. Bu, onların şarkı söyleyiş tarzlarına da yansdı. Birkaç öğrenci model aldığı rap müzisyenlerini taklit ederek söyledi. Bu etkinliğin, bahsettiğim yönleriyle, öğrencilerin şarkı söyleme becerilerine ve performanslarına yansıdığını düşünüyorum (Araştırmacı Günlüğü, 25.04.2022).

Bununla birlikte bulgular, şarkı seçiminin öğrencilerin şarkı söyleme becerileri üzerinde etkilerinin olabileceğine işaret etmiştir. Gözlem verilerinden ve araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular, öğrencilerin yaşlarına ve beceri düzeylerine uygun şarkıların seçilmesi gerektiğini göstermiştir. Nitekim araştırmacının ezgisini “Down to Town / Down the Ohio” şarkısından uyarladığı “Türkiye’yi Gezelim” şarkısı, ilkokul döneminde çocukların seslendirdiği bir şarkı olmasına rağmen, bulgular üçüncü sınıf öğrencilerinin bu şarkının Türkçe’ye uyarlanmış halini söylemekte zorluk yaşadığını göstermiştir. Bu yönden, özellikle öğrencilerin şarkı söyleme etkinliğine aktif katılımlarının önemli olduğu etkinliklerde, öğrencilerin rahatça eşlik edebilecekleri ses aralığına uygun şarkıların seçilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Araştırmacının konu hakkında yansıttığı düşünceleri şu şekildedir:

Öğrenciler Türkiye’yi Gezelim şarkısına eşlik etmeye çalıştılar; ancak şarkının ses aralığı nedeniyle ve şarkı sözlerinin çok fazla hecelere bölünmüş cümlelerden oluşması öğrencilerin eşlik etmesini zorlaştırdı. Yine de kavramların öğrenilmesinde şarkının sözlerinde geçen kavramları vurgulamak [dersin kazanımlarının gerçekleşmesi açısından] etkili oldu (Araştırmacı Günlüğü, 16.03.2022).

4.3.2. Müziksel algı ve bilgilenme

Gözlem verilerinden ve araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular; şarkı söyleme, beden vurmali/ritimleme, müzik eşlikli oyunlar, danslar ve müzik yoluyla sorgulama etkinliklerinin öğrencilerin müziksel unsurlar (müziksel ifadeler, dinamikler, ezgi, ritim vb.) üzerinde öğrenme fırsatları oluşturduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, müzik geleneği ve kültürü ile yerel kültür arasında kurulan tematik bağlantılar, öğrencilerin müzik türleri, danslar ve folklor bilgileri üzerine öğrenmelerini geliştirmiş ve bu bilgileri derinleştirmiştir. Bu kapsamda müziksel algı ve bilgilenme alt teması altında “müziksel unsurlar” ve “müzik kültürü” alt temaları ortaya çıkmıştır.

4.3.2.1. Müziksel unsurlar

Gözlem verilerinden ve araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular; şarkı söyleme ve müzik yoluyla sorgulama etkinliklerinin öğrencilerin tonlama, ezgi, ritim, hız ve gürlük gibi müziksel unsurlar üzerine algılarını ve bilgilerini artırdığını göstermiştir.

Bu yöndeki bulgular, müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi etkinliklerinde şarkı söyleyerek duygularını ifade etmeye ve şarkı sözlerinin anlamını aktarmaya teşvik edildiklerinde öğrencilerin müziksel kavram ve ifadeleri öğrenebileceklerini ortaya çıkarmıştır. Araştırmacı bu gözlemini günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

[...] Müzik yoluyla sorgulama sırasında [öğrenciler] müziksel ifadeler üzerinde de yansıtımlar yaptılar. [...] Şarkı sözlerini açıklarken müziksel kavramları (örneğin, şarkının ezgisi ve ritmi, müziksel ifadeleri) üzerinde fikirlerini belirttiler (Araştırmacı Günlüğü, 21.03.2022).

Gözlem verilerinden elde edilen bulgular, müzik yoluyla sorgulama etkinlikleri sonrasında öğrencilerin dinledikleri şarkıları, duyguları ve hızları ve ezgileri eşleştirerek doğru bir şekilde karşılaştırabildiklerini göstermiştir. Müzik yoluyla sorgulama etkinliği sırasında öğrenciler ve araştırmacı arasında geçen bir diyalog aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı: Peki Fidayda şarkısını dinlerken ve oynarken hangi duyguları hissettiniz?

Emre: Heyecan, eğlence...

Araştırmacı: Neden sence bu şekilde hissettin?

Emre: Oynadık birlikte, eğlenceliydi. Mutlu hissettim.

Hümeysra: Fidayda şarkısı eğlenceliydi çünkü hızlıydı. Bazen durmak, sonra yeniden [oynamaya] başlamak zevклиydi.

Araştırmacı: Yani, şarkıların türüne ve hızına göre farklı duygular hissettiniz. Zeybek şarkıları daha yavaştı. Fidayda şarkısı ise daha hızlı ve coşkuluymuştu. Öyle mi?

[...] (Gözlem Notu, 27.03.2022).

Sınıfın geneli ile karşılaştırıldığında, nispeten az sayıda öğrenci, müziğin yorumlanması amacıyla yapılan şarkı söyleme çalışmalarında seslerini uygun şekilde kullanarak ve uygun tonlamalar yaparak şarkıda yer alan duyguları ifade edebilmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin müziği yorumlamalarındaki gelişimlerine ilişkin çıkarımlarını günlüğüne şu şekilde kaydetmiştir:

[...] Ayrıca bugün, şarkıdaki duyguları aktarmaları için müziği yorumlama konusunda biraz çalıştık. Öğrencilere şarkı söylerken uygun tonlamalar yaparak şarkının verdiği anlam ve duyguları nasıl ifade edecekleri üzerinde çalıştılar. Birkaç öğrenci bu konuda gayet başarılıydı (Araştırmacı Günlüğü, 18.04.2022).

Gözlem verilerinden elde edilen bulgular, öğrencilerin gösterilen ritimleri öğrendiklerini ve ritmik örüntüleri yaratıcı bir şekilde beden vurmaları ile göstererek

değiştirebildiklerini göstermiştir. Ülkem İçin Çok Çalışmalıyım konusu kapsamında yapılan canlandırma ve beden vürmalî etkinliği kapsamında Aylak Karınca öyküsü ile yapılan canlandırma aşamasına ritimleme/beden vürmalî çalışması ile devam edilmiştir. Bu aşama aşağıdaki sıra ile izlenmiştir:

Araştırmacı öyküye saatin ilerlemiş olduğunu ve Aylak Karıncanın yolunu şaşırmış olduğunu söylemiştir. Saat “tik tak tok, tik tak tok” ilerlemiştir. Araştırmacı, “şimdi saatin nasıl ilerlediğini birlikte gösterelim der”:

Tik: Alkış vurma (A)

Tak: Dize vurma (B)

Tok: Parmak şıklatma (C)

Araştırmacı “benden sonra tekrar edin” diyerek A-B-C ritmik örüntüyü beden vürmalî göstermiştir. Öğrenciler gösterilen ritmik örüntüyü uygulamıştır. Ardından, “Bunu nasıl farklı yapabilirsiniz?” diye sorarak öğrencilerin ritmik örüntüyü değiştirmelerini istemiştir (örneğin, A-A-C, A-C-B gibi) (Gözlem Notu, 04.04.2023). Araştırmacının öğrencilerin ritimsel kalıpları yaratıcı bir şekilde değiştirebildikleri ve öğrendikleri gözlemi hakkında günlüğüne yansıttığı düşünceler aşağıda verilmiştir.

[...] Etkinlik sırasında, öğrencilerin ritmik kalıpların farklı varyasyonlarını keşfederken yaratıcı olduklarını fark ettim. Öğrenciler ritimlere eşlik ederken deniyorlardı, yanlış yapsalar bile risk alıyorlardı. Bu, onların etkinliğe katılımlarını ve özerkliklerini arttırdı ve yapılan doğaçlama etkinliğinin tekdüze olmasını engelledi. Bu etkinlik birkaç dakika sürdü. Daha fazlası, konudan kopmaya ve etkinlikten uzaklaşmaya neden olabilirdi. Yine de beden vürmalî ve ritimleme etkinliğinin, doğaçlama etkinliğine tekdüzeliği ve sıkıcılığı önlemek ve öğrenci merkezli katılımı arttırmak için belki farklı çalgılarla, örneğin ritim çubuklarıyla, dâhil edilebileceğini düşünüyorum (Araştırmacı Günlüğü, 04.04.2023).

Benzer şekilde, gözlem verilerinden elde edilen bulgulara, drama etkinliğinin ısınma aşamasına bütünleştirilen Oyun şarkısındaki canlandırmalar sırasında öğrencilerin hızlı ve yavaş, hafif ve ağır gibi unsurları öğrendikleri gözlemlenmiştir (Gözlem Notu, 18.04.2022). Şarkının yavaşlayan ritminde, “gel e-şin-le” motifinde oldukça yavaş hareket ederek her heceye bir adım atarak yürümüşlerdir. Şarkının “gel çabuk çabuk koş

gel” cümlesinde ise hızlanarak koşma hareketi yapmışlardır. Bu etkinlik sürecinde öğrenciler müzikte hız ve gürlük unsurları üzerine farkındalık kazanmışlardır. Araştırmacı günlüğüne bu çıkarımı şu şekilde yansıtmıştır:

Öğrenciler Oyun şarkısında öncelikle bir arkadaşı ile bahçede gezinmeyi canlandırdılar. Daha sonra, şarkının sözlerine uygun olarak, hareketlerini yavaşlattılar veya hızlandırdılar. Örneğin, “gel eşinle”, “gel sevinçle” derken hafifçe ve yavaşça kollarını kaldırdılar, “gel çabuk çabuk koş gel” cümlesinde ise hızlanarak koşma hareketi yaptılar. Bu sayede, şarkıda müziğin hız ve gürlük unsurlarını keşfettiklerini gözlemledim (Araştırmacı Günlüğü, 18.04.2022).

Araştırmacı ritme uygun şarkı sözü yazma etkinliğinin öğrencilerin müziğin yapısı ve akışını daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu günlüğüne yansıtmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 25.04.2022). Araştırmacının bu yöndeki çıkarımı, öğrencilerin kendi şarkı sözlerini oluşturarak şarkılarda yaygın olarak bulunan kalıplara ve cümlelere karşı farkındalıklarının gelişebileceğini ve tutarlı bir ritme sahip şekilde müziği icra edebileceklerini düşündürmektedir. Öğrenciler şarkı sözlerini ritimle yazarak kelimelerdeki hecelere ve vurgulara daha fazla dikkat etmişlerdir. Bu yöndeki bulgular, ritme uygun şarkı sözü yazma, rap müzik oluşturma etkinliklerinin müziksel unsurlar üzerindeki dolaylı öğrenmeleri geliştirdiğine işaret etmektedir. Araştırmacı, öğrencilerin ritme uygun şarkı sözü yazma yoluyla şarkı söyleme becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğunu günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Öğrencilerin ritimle şarkı sözü yazma etkinliği sırasında yaratıcılıklarını gösterdiklerini ve kendilerini ifade ettiklerini gözlemledim. Ayrıca, cümlelere, kelimelerdeki vurgu ve tonlamalara dikkat ettiler. Bu, onların şarkı söyleyiş tarzlarına da yansdı. Birkaç öğrenci model aldığı rap müzisyenlerini taklit ederek söyledi. Bu etkinliğin, bahsettiğim yönleriyle, öğrencilerin şarkı söyleme becerilerine ve performanslarına yansıdığını düşünüyorum (Araştırmacı Günlüğü, 25.04.2022).

4.3.2.2. Müzik kültürü

Gözlem verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular, Hayat Bilgisi konuları içerisinde yer alan yakın çevremizin tarihi ve yerel kültür konularını tematik bir anlayışla bütünleştiren müzik kültürü konularını içeren etkinliklerin folklor, dans ve müzik türleri üzerine öğrenmeleri desteklediğini göstermiştir. Müzik yoluyla sorgulama etkinlikleri

kapsamında yapılan müzik kültürüne ilişkin sorgulamalarda öğrenciler, müziksel öğrenmelerine ilişkin bilgilerini ve işlenen müziklere ilişkin kendi yaşantılarındaki deneyimlerini yansıtmışlardır. Bununla birlikte, müzik eşlikli oyunlar ve danslar öğrencilerin çeşitli türlerdeki dansları, bu müziklerde yer alan çalgıları tanımalarını sağlamıştır.

Müzik eşlikli oyun ardından yapılan müzik yoluyla sorgulama etkinliğinde elde edilen gözlem verilerinde öğrencilerin zeybek türlerini öğrendikleri ve Ankara'nın Seymen geleneğine dair bilgilerini geliştirdikleri gözlemlenmiştir (Gözlem Notu, 27.03.2022). Belirtilen uygulamalar kapsamında, Ankara'nın birçok medeniyete ev sahipliği yaptığı için çok kültürlü müzik geleneğine sahip olduğu, bu nedenle Ankara'nın yöresel çeşitli türlerde şarkı ve türkülerinin olduğu belirtilmiştir. Ankara'nın yöresel müzik türlerinin, zeybek, düz oyun ve zil havalarını içerdiği açıklanmıştır. Ankara halk müziğinin tarihsel ve geleneksel temellerini yansıtan Seymen geleneğine dair bilgi verilmiştir. Öğrencilere, Seymen geleneğinden türkü ve oyun havaları örnekleri dinletilmiş ve danslar izletilmiştir. Öğrencilerin zeybek oyununa bilgileri bilgileri yoklanmıştır. Bu amaçla, öğrencilerin aşağıdaki soruları cevaplamaları istenmiştir:

- Zeybek türünde dinlediğiniz şarkılar size hangi duyguları hissettirdi?
- Fidayda şarkısını oynarken hangi duyguları hissettiniz?
- Dinlediğiniz şarkılar Hayat Bilgisi dersinde öğrendiğiniz konularla nasıl ilişkilidir?

Öğrenciler, zeybek müziğini daha çok kahramanlık ve efeler ile ilişkilendirmişlerdir. Fidayda şarkısını ise daha hızlı ve coşkulu olduğunu bildirmişler ve daha eğlenceli bulduklarını ifade etmişlerdir. Müzik yoluyla sorgulama etkinliği sırasında öğrenciler ve araştırmacı arasında geçen bir diyalog aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı: Peki Fidayda şarkısını dinlerken ve oynarken hangi duyguları hissettiniz?

Emre: Heyecan, eğlence...

Araştırmacı: Neden sence bu şekilde hissettin?

Emre: Oynadık birlikte, eğlenceliydi. Mutlu hissettim.

Hümeysra: Fidayda şarkısı eğlenceliydi çünkü hızlıydı. Bazen durmak, sonra yeniden [oynamaya] başlamak zevkliydi.

Araştırmacı: Yani, şarkıların türüne ve hızına göre farklı duygular hissettiniz. Zeybek şarkıları daha yavaştı. Fidayda şarkısı ise daha hızlı ve coşkuluydu. Öyle mi?

[...]

Araştırmacı: Peki sizce, Zeybek ve Fidayda şarkılarını bu derste niçin söyledik, hatırlıyor musunuz?

Elif: Türkiye'nin tarihi yerlerini söyledik. Ankara'yı.

Araştırmacı: Doğru, bu şarkıların Ankara ile nasıl bir ilişkisi vardı?

Emre: Öğretmenim, Ankara'da da zeybekler varmış. Onları öğrendik.

Araştırmacı: Doğru, Ankara'nın tarihini ve geleneksel müziklerini anlatırken Seymenlerden bahsetmiştik, değil mi? Başka kim söyleyecek?

Deniz: Öğretmenim, oynadığımız şarkı vardı ya, Ankara'nın. Biz evde de dinliyoruz.

Araştırmacı: Fidayda değil mi? Evet, Ankara'nın geleneksel şarkılarından (Gözlem Notu, 27.03.2022).

4.3.3. Müziksel yaratıcılık

Gözlem verilerinden ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen bulgular, Hayat Bilgisi öğretimi sürecine bütünleştirilen şarkı söyleme, müzik eşlikli oyunlar ve canlandırma etkinliklerinin, ritim, melodi gibi farklı müziksel unsurları keşfetme ve deneyimleme fırsatı verdiğini ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, müziksel alt yapısı ve hazırbulunuşluğu olan ve müziğe ilgili olan öğrencilerde doğaçlama becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Müziksel yaratıcılık alt teması altında “keşfetme ve deneyimleme” ve “doğaçlama” alt temalarına ulaşılmıştır.

4.3.3.1. Keşfetme ve deneyimleme

Hayat Bilgisi dersinde yapılan şarkı söyleme, müzik eşlikli oyunlar ve canlandırmalar, öğrencilerin ritim, melodi gibi farklı müziksel unsurları keşfetme ve deneyimlemelerine fırsat vermiştir. Araştırmacı rehberlik ettiği alıştırma yoluyla öğrencilerin çeşitli sesleri ve müzikal fikirleri keşfetmelerine yardımcı olmuştur. Yapılan beden vurmaları/ritimleme, doğaçlama ve canlandırma etkinlikleri, öğrencilerin farklı ritimsel kalıpları ve dans motiflerini keşfetmelerine fırsat tanımıştır (Gözlem Notu, 06.04.2022).

Heykel müzikli oyununda öğrenciler serbest hareketlerle dans etmişlerdir. Şarkının “dona kalır” ve “eskiden kalma” sözlerine bir heykel hareketi (bir eli yukarıda, iki eli bacaklarında, bir bacağı havada vb.) bularak bulundukları yerde donakalmışlardır. Şarkının “Şöyle mi dursam? Böyle mi dursam?” cümlesinde uygun hareketlerle dans etmişlerdir. “Aşağıda mı? Yukarıda mı? Yoksa bir arkadaşıyla mı?” cümlelerinde

sözlerine uygun biçimde eğilme, ayağa kalkma, arkadaşına elini uzatma gibi hareketleri keşfetmişlerdir. Şarkıda yer alan farklı ezgi cümlelerini dansa ve harekete dönüştürmüşlerdir. Heykel müzikli oyununda kullanılan temel hareketler Görsel 4.33’te verilmiştir.



Görsel 4.33. Heykel müzikli oyununda kullanılan temel hareketlere ilişkin görsel

Araştırmacı, müzik eşlikli oyuna model olma ve gösterme yoluyla öğrencilerin hareketleri taklit etmelerini ve daha donra doğaçlama yapmalarını istemiştir. Bu aşamaya ilişkin araştırmacı, müzikli oyunun öğrencilerin doğaçlamalar yoluyla kendilerini yaratıcı bir şekilde ifade etmelerine katkı getirdiğini günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Öğrenciler müzikli oyuna ilgiyle eşlik ettiler. Önceki eylem planında dans ve oyunlara ilişkin öğrencilerin ön bilgilerinin zayıf olduğunu gözlemlemiştim. Heykel oyununda, birbirlerini ve beni gözlemleyerek hareketleri kolayca öğrendiler. Ayrıca, ezgi cümlelerine doğaçlamalar yoluyla uygun ritmik dans ve hareketler bulabildiler (Araştırmacı Günlüğü, 23.03.2022).

Benzer şekilde, Aylak Karıncanın öyküsü sonrasında “Köyün Yolunda” şarkısıyla işlenen canlandırma etkinliğinde şarkıya ezgi cümlelerine uygun hareketler aracılığıyla eşlik edilmiştir. Araştırmacı şarkıdaki hareketleri öğrencilere göstermiş ve öğrenciler bu hareketleri tekrar etmişlerdir. Daha sonra, öğrenciler hareketleri canlandırarak ve doğaçlama yaparak eşlik etmişlerdir. Gözlem verilerinden elde edilen bulgular, öğrencilerin öncelikle taklit ederek, daha sonra doğaçlayarak etkinliğe rahatça katılım

gösterdiklerini ve şarkıya eşlik ettiklerini ortaya çıkarmıştır Köyün Yolunda şarkısına katılımı gösteren sınıf ortamına ilişkin görüntü Görsel 4.34'te gösterilmiştir.



Görsel 4.34. Köyün Yolunda şarkısına katılıma ilişkin görsel

Köyün Yolunda isimli etkinliğin üçüncü aşamasında yapılan doğaçlamaya ritimleme/beden vurmali çalışması ile devam edilmiştir. Bu aşamada öğrenciler, öğrendikleri ritim kalıbını kendileri deneyerek değiştirebilmişler ve farklı bir ritim kalıbını keşfetmişlerdir. Bu etkinlik sürecinde araştırmacı “benden sonra tekrar edin” diyerek A-B-C ritmik örüntüyü beden vurmali göstermiştir. Öğrenciler bu ritmik kalıbı uygulamışlardır. Ardından, “Bunu nasıl farklı yapabilirsiniz?” diye sorarak öğrencilerin ritmik örüntüyü değiştirmelerini istemiştir (örneğin, A-A- C gibi). Bu aşamanın amacı, öğrencilerin ritmik örüntüleri kendilerinin keşfetmelerini sağlamaktır. Öğrenciler deneyerek beden vurmali yoluyla iki veya daha fazla ritmik örüntüyü keşfetmişlerdir. Araştırmacı, beden vurmalinin dâhil edildiği etkinliklerin öğrencilerin müziksel yaratıcılıklarını geliştirdiğini ve yapılan etkinliğin daha çok öğrenci merkezli olmasına katkı getirdiğini günlüğüne yansıtmıştır. Bu bulgu, özellikle Hayat Bilgisi öğretiminde öğrenenlerin yaratıcılıklarını ve özerkliğini geliştirme amacına hizmet edebileceğine işaret etmesi yönüyle önemlidir. Araştırmacının bu konu hakkında günlüğüne yansıttığı düşünceler aşağıda verilmiştir.

Başta öğrencilerin ritmik öğrenmelerini etkinliğe dâhil ederken çekindim. Çünkü Hayat Bilgisi öğretiminde bunun nasıl bir işlevi olabileceği açık değildi. Bir bakıma amacım, öğrencilere bütünüyle müzik öğretmek olmasa da doğaçlama yaparken özerkliklerini güçlendirmeye çalışmaktı. Etkinlik sırasında, öğrencilerin ritmik kalıpların farklı varyasyonlarını keşfederken yaratıcı olduklarını fark ettim. Öğrenciler ritimlere eşlik ederken deniyorlardı, yanlış yapsalar bile risk alıyorlardı. Bu, onların etkinliğe katılımlarını ve özerkliklerini arttırdı ve yapılan doğaçlama etkinliğinin tekdüze olmasını engelledi. Bu etkinlik birkaç dakika sürdü. Daha fazlası, konudan kopmaya ve etkinlikten uzaklaşmaya neden olabilirdi. Yine de beden vurmali ve ritimleme etkinliğinin, doğaçlama etkinliğine tekdüzeliği ve sıkıcılığı önlemek ve öğrenci merkezli katılımı arttırmak için belki farklı çalgılarla, örneğin ritim çubuklarıyla, dâhil edilebileceğini düşünüyorum (Araştırmacı Günlüğü, 04.04.2023).

Ritimleme ve beden vurmali etkinliklerinde ritimsel deneyimlere ilaveten, öğrenciler etkinliklerde sesleri deneyimleme fırsatı elde etmişlerdir. “Çok Çalışkan Olmalıyız” şarkısına istekli öğrenciler önceden yapmış oldukları marakas ile eşlik etmişler, sesi ve ritmi deneyimlemişlerdir (Gözlem Notu, 06.04.2022). Şarkı söyleme etkinliği sırasında marakasla eşliği gösteren sınıf ortamı Görsel 4.35’te verilmiştir.



Görsel 4.35. Marakasla eşliği gösteren sınıf ortamına ilişkin görsel

Benzer bir etkinlikte, öğrencilerin drama etkinliğinin ısınma aşamasına bütünleştirilen Oyun şarkısındaki canlandırmalar sırasında, öğrencilerin hızlı ve yavaş, hafif ve ağır gibi unsurları keşfettikleri gözlemlenmiştir. Şarkının yavaşlayan ritminde, “gel e-şin-le” motifinde oldukça yavaş hareket ederek her heceye bir adım atarak yürümüşlerdir. Şarkının “gel çabuk çabuk koş gel” cümlesinde ise hızlanarak koşma hareketi yapmışlardır. Araştırmacı, Oyun şarkısı ile canlandırma etkinliği sırasında

öncelikle öğrencilere canlandırmaya temel oluşturacak bazı hareketleri (örneğin, el ele tutuşma, ağır ağır adım atma, kendi etrafında dönme) göstermiştir. Daha sonra, öğrencilerden şarkının sözlerine ve bağlama uygun hareketler bulmalarını istemiştir. Bu etkinlik sürecinde öğrenciler müzikte hız ve gürlük unsurları üzerine farkındalık kazanmışlardır. Araştırmacı günlüğüne bu çıkarımı şu şekilde yansıtmıştır:

Öğrenciler Oyun şarkısında öncelikle bir arkadaşı ile bahçede gezinmeyi canlandırıdılar. Daha sonra, şarkının sözlerine uygun olarak, hareketlerini yavaşlattılar veya hızlandırdılar. Örneğin, “gel eşinle”, “gel sevinçle” derken hafifçe ve yavaşça kollarını kaldırdılar, “gel çabuk çabuk koş gel” cümlesinde ise hızlanarak koşma hareketi yaptılar. Bu sayede, şarkıda müziğin hız ve gürlük unsurlarını keşfettiklerini gözlemledim (Araştırmacı Günlüğü, 18.04.2022).

Oyun şarkısı ile canlandırma ve ritimleme etkinlikleri sırasında sınıf ortamına ilişkin görüntü Görsel 4.36, Görsel 4.37, Görsel 4.38, Görsel 4.39 ve Görsel 4.40’da verilmiştir.



Görsel 4.36. *Oyun şarkısı ile canlandırma etkinliği sırasında sınıf ortamına ilişkin görsel*



Görsel 4.37. *Oyun şarkısı ile canlandırma etkinliği sırasında sınıf ortamına ilişkin görsel*



Görsel 4.38. *Öğrencilerin şarkının ritmini keşfettikleri esnada sınıf ortamına ilişkin görsel*



Görsel 4.39. Öğrencilerin şarkının ritmini keşfettikleri esnada sınıf ortamına ilişkin görsel



Görsel 4.40. Öğrencilerin şarkının ritmini keşfettikleri esnada sınıf ortamına ilişkin görsel

Benzer şekilde bulgular, ritimle şarkı sözü yazma etkinliğinde de öğrencilerin ritmi keşfettiklerini göstermiştir. Dersin geliştirme ve değerlendirme aşamalarında, öğrenciler Atatürk'ün kişisel özelliklerini anlatan şarkı sözünü müziğin tempo ve ritmine uyarlayarak yazmışlardır. Bu aşamada, araştırmacı tahtaya yazılan cümlelerden örnek bir dördümlük oluşturmuş ve uyaklı şarkı sözü yazma konusunda öğrencileri bilgilendirmiştir. Devamında, araştırmacı öğrencilere bap tarzı alt yapı müziğini boom trap (beat)

dinletmiştir. Atatürk'ün kişisel özelliklerini yansıtan bir veya iki dörtlük şarkı sözünü müziğin ritmine uygun olarak yazmalarını istemiştir. Öğrenciler ikiyeşerli gruplar halinde veya bireysel olarak çalışmışlardır. Araştırmacı öğrencilere müziği birkaç kez dinletmiştir. Ritimle şarkı sözü yazma etkinliği sırasında sınıf ortamına ilişkin görüntü Görsel 4.41'de verilmiştir.



Görsel 4.41. Ritimle şarkı sözü yazma sırasında sınıf ortamına ilişkin görsel

Öğrenciler, ritmi ilgiyle ve dikkatlice dinlemişlerdir. Bu esnada, bazı öğrencilerin doğaçlama yaparak, uyaklı sözlerle uyarladıkları şarkıyı sesli bir şekilde söyledikleri gözlemlenmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin etkinlik sırasında ortaya çıkan doğaçlama ve performanslarına yönelik müdahalede bulunmamıştır. Akranları kendilerini müzik yoluyla ifade eden arkadaşlarını alkışlamışlardır (Gözlem Notu, 27.04.2022). Araştırmacı, ön yazma, ön yazılarını okuma, düzenleme, tekrar yazma sürecinde öğrencilerin çalışmalarını incelemiştir. Öğrencilerin oluşturdukları dörtlüklere dönütler vermiştir. Ritme uygun şarkı sözü yazma etkinliği sırasında sınıf ortamına ilişkin görüntü Görsel 4.42'de verilmiştir.



Görsel 4.42. *Ritme uygun şarkı sözü yazma etkinliği sırasında sınıf ortamına ilişkin görsel*

Özetle, bulgular araştırmacının rehberlik ettiği alıştırmalar aracılığıyla yapılan müzik eşlikli canlandırma, çalgı eşlikli şarkı söyleme ve beden vurmaları/ritimleme etkinliklerinin öğrencilerin müziksel yaratıcılıklarını desteklediğini, onlara sesi ve ritmi deneyimleyerek müziksel öğrenme fırsatları verdiğini göstermiştir. Rap müziği oluşturma etkinliklerindeki performansları yoluyla öğrenciler şarkı söylerken farklı vokal stillerini denemiştir. Bu bakımdan araştırmacının gözlemi, ritimle şarkı sözü yazma ve şarkı söyleme etkinliklerinin öğrencilerin müziksel unsurları keşfetme ve deneyimleme fırsatı tanıdığına ve müziksel beceriler için dolaylı öğrenmeler sağladığına işaret etmiştir.

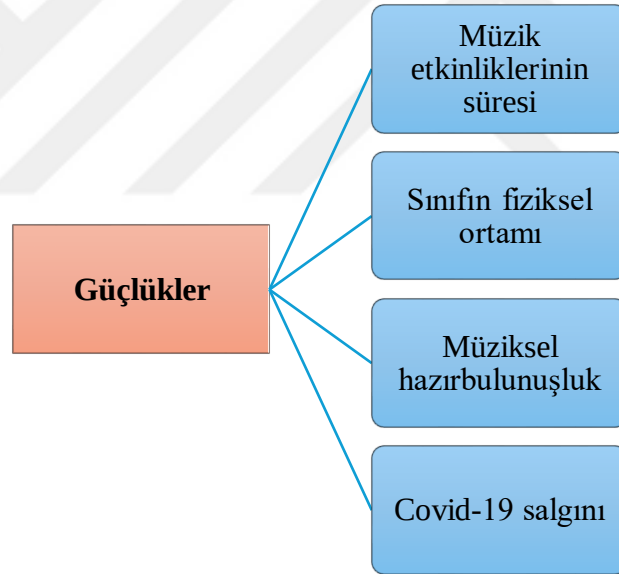
4.3.3.2. Doğaçlama

Üçüncü eylem planında uygulanan ritimle şarkı sözü yazma etkinliği, öğrencilerin müziğe ilişkin ‘o anda’ yaratımlarına fırsat tanıdığı için doğaçlamalarını desteklediğini göstermiştir. Birkaç öğrenci, bir notasyon sistemi kullanmadan, kendi ritimlerini oluşturarak şarkı sözü yazmış ve bu şarkıları belirli bir notasyon kullanmadan söyleyebilmiştir. Bu gözlem, öğrencilerin doğaçlama yoluyla müziksel fikirlerini ifade etmelerine ve yaratıcılıklarını geliştirmelerine olanak tanıdığını göstermiştir. Müzikle bütünleştirilen etkinlikler öğrencilerin özerkliğini destekleyerek yaratıcı bir ürün ortaya koyma konusunda öğrencileri desteklemiştir. Araştırmacının eylem araştırması sürecinde uygulanan etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin özgün müziksel ürün üretimlerini geliştirdiklerine ilişkin günlüğüne yansıttığı düşünceleri şu şekildedir:

Öğrencilerin birçoğu şarkı sözünü oluşturduktan sonra [bu şarkıları] söylemek için tahtaya çıktılar. Bu öğrencilerden birkaçı kendi şarkılarını ‘bestelemiştir’. Onlara dinlettiğim ritimden tamamen bağımsız olarak ve farklı bir ezgi oluşturarak şarkılarını söylediler. Sınıf öğretmeni ile görüştüğümde bu öğrencilerin müziğe özel ilgileri ve becerilerinin olduğunu, okul dışında müzik kurslarına da katıldıklarını öğrendim. Bu bulgu, müziksel ifadenin özel bir biçimi olan doğaçlamaya dair becerilerin gelişiminde, müziğe ilişkin altyapının önemli olduğunu gösteriyor (Araştırmacı Günlüğü, 27.04.2022).

4.4. Güçlükler teması

Müzikle bütünleştirilmiş Hayat Bilgisi dersi öğretiminde; sınıf gözlemlerinden, araştırmacı günlüğünden, öğrenci günlüğünden ve öğretmen günlüğünden elde edilen verilerin analizi sonucunda, yapılan uygulamalarda güçlükler ve sınırlamalara neden olan unsurlara ilişkin ortaya çıkan bulgular ve yorumlarına bu bölümde yer verilmiştir. Bilişsel boyut teması ve alt temaları Şekil 4.5’te gösterilmiştir.



Şekil 4.5. Güçlükler teması ve alt temaları

Yapılan analizler sonucunda güçlükler temasının altında, “müzik etkinliklerinin süresi”, “sınıfın fiziksel ortamı”, “müziksel hazırbulunuşluk” ve “Covid-19 salgını” olmak üzere dört alt tema bulunmuştur. Bu alt temalarda ulaşılan bulgular ve yorumlarına aşağıdaki bölümde yer verilmiştir.

4.4.1. Müzik etkinliklerinin süresi

Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular, öğretim sürecinin etkililiğini olumsuz yönde etkileyen unsurlar arasında etkinlikler için ayrılan süre olduğunu göstermiştir. Ayrıca bulgular, öğrencilerin etkinlikler hakkında ön bilgilerinin sınırlı olması nedeniyle, çok aşamalı ve eşlikli hareketleri uygulamaları gerektiren müzik eşlikli oyunlarda süreyi etkili kullanma zorluklarına işaret etmiştir. Müzik eşlikli oyunlara ayrılan sürenin fazla olması, Hayat Bilgisi dersi içeriği ile bağlantı kurmada zorluklar oluşturmuş ve öğrencilerin etkinliklere katılımını ve ilgisini azaltmıştır. Bu soruna ilişkin araştırmacı, ders süresini daha etkili kullanma ve öğrenci katılımını canlı tutma yönüyle müzik eşlikli oyun etkinliğine bilinen bir şarkı ile uygulanmaya başlanmasının daha etkili olabileceğini kaydetmiştir. Konu hakkında araştırmacının günlüğüne yansıttığı düşünceleri aşağıdaki alıntıda verilmiştir:

[...] Müzikli oyundaki şarkıyı öğretmek ve daha sonra oyun oynamak günlük plan için ayrılan sürenin aşılmasına neden oldu. Ayrıca, öğrenciler hem bilmedikleri bir şarkıyı öğrendiler hem de müzikli oyunun aşamalarını öğrendiler. Bu, öğrenciler için etkinliklerin takibini ve katılımı sürdürmeyi zorlaştırdı. Dersin akışını sağlamada zorluğa neden oldu (Araştırmacı Günlüğü, 16.03.2022).

Benzer şekilde araştırmacı, yinelenen hareketler dizisinden oluşan müzikli oyunlar için (rondo) birkaç ders saati ayırmanın ve aşamalı bir öğretim yaklaşımı izlemenin, uygulamaların akışının ve bütünlüğünün sağlanması yönüyle daha etkili olacağını kaydetmiştir. Aşağıda araştırmacının bu konuda günlüğüne yansıttığı düşünceleri verilmiştir.

İkinci ders saatinde oyun, sınıfın büyük olması nedeniyle, sıraların ardında kalan boş alanda oynandı. İlk önce duvar kenarındaki öğrenci grubunu oyuna aldım ve onlara karşılıklı nasıl dizileceklerini gösterdim. Öğrencilerin müzik eşlikli oyunun hareketlerini öğrenmeleri zaman aldı. Eşlik eden öğrenciler eğlendiler. Ancak eşlerini çok çabuk kaybettiler. Karşılıklı dizilme, kol kola girme, dönme gibi tekrar eden hareketleri birkaç etkinlik boyunca aşamalı şekilde öğretebilirim (Araştırmacı Günlüğü, 16.03.2022).

Araştırmacı, müzikle bütünleştirilen etkinliklerin (müzik eşlikli oyunlar, danslar, ritimleme/beden vurmali, doğaçlama) uzun süreli olduğunda öğrencilerin dersin içeriğine ilişkin farkındalıkları azaldığı yönündeki gözlemlediği bu sorunu geçerlik komitesi

toplantısında (Geçerlik Komitesi Toplantısı-2, 08.04.2022) şu şekilde gündeme getirmiştir:

Araştırmacı: Etkinlikler uzun süreli olduğunda öğrencilerin dersin içeriğine ilişkin farkındalıkları azalıyor.

Üye-2: Kullanacağımız müzik etkinlikleri çok uzun olmayacak biçimde, sadece küçük bir dikkat çekip sonrasında dersin içeriğiyle doğrudan bağlantılar kurmalı. Böyle olmadığı takdirde Hayat Bilgisi dersinin içeriğine çok fazla vurgu yapamıyoruz, çok müzik etkinliğine boğuyoruz dersleri. Ona dikkat edip tasarlayıp uyguladığımızda bir sorun olmaz diye düşünüyorum (Geçerlik Komitesi Toplantısı-2, 08.04.2022).

Bulgular, öğrencilerin etkinliklere olan ilgilerini canlı tutmak ve Hayat Bilgisi dersinin içeriğine dikkat çekebilmek amacıyla; müzikle bütünleştirilen etkinliklerin kısa süreli olmasını, birkaç ders saatine bölünmüş şekilde aşamalı öğretimin yapılmasını veya bilinen bir şarkı söyleme etkinliğinden sonra müzik eşlikli oyun oynanmasını önermiştir.

4.4.2. Sınıfın fiziksel ortamı

Gözlem verilerinden ve araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular, canlandırma ve doğaçlama etkinliklerinin uygulanabilirliğini sınıfın fiziksel yapısı, donanımı ve sınıf mevcudunun etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Araştırmacı belirtilen sınırlılığı günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Özellikle müzikli oyunlardaki doğaçlama çalışmalarında gezinme ve serbest dolaşma gibi bazı hareketlerin sınıfta uygulanması zordur. Bu, sınıfın fiziksel alanıyla ve sınıf mevcuduyla ilgilidir (Araştırmacı Günlüğü, 04.04.2022).

Canlandırma, müzik eşlikli oyunlar gibi bedensel hareketleri ve dansları içeren etkinliklerde sınıf mevcudunun kalabalık olması, sınıf zemininin kaplı olmaması, sıraların hareket etmeye izin vermemesi gibi nedenler uygulamalar için bazı sınırlılıklar oluşturmuştur. Bulgular, etkinliklerde yer alan materyallerin ve etkinliklerde yapılacak olan hareketlerin sınıf ortamına özgü uyarlanması gibi unsurlara özel dikkat gerektirmiştir. Araştırmacı, sınıf oturum düzenini U şeklinde oluşturduğunda canlandırma etkinliklerinin daha rahat uygulandığını gözlemlemiştir. Ancak U şeklinde oturum düzeni, öğrencilerin kümeler halinde çalışmalarına izin vermediğinden, etkileşim ve iş birliği gerektiren çalışmaların uygulanması için uygun değildir. Bu nedenle araştırmacı, sınıfın oturum düzeninin yapılacak etkinliklerin türüne göre sürekli değiştirilmesi gerektiğini günlüğüne not etmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 18.04.2022).

Sınıfın U şeklinde oturum düzeni, öğrencilerin yapılan etkinliği görmelerini, birbirleri ile iletişim kurmalarını, dolayısıyla uygulanan canlandırma ve doğaçlama etkinliklerinin uygulanabilirliğini kolaylaştırmıştır. Geçerlik Komitesi Toplantısı-3'te U düzeni oturumun etkinliklerin daha etkili olmasına katkı getirdiği şu şekilde belirtilmiştir (Geçerlik Komitesi Toplantısı-3, 24.04.2022):

Üye-3: Sınıfın düzenini U şekli yapmak da etkinlikler için çok etkili olmuş. Çocukların etkileşimi, birbirini görmesi açısından bu oturum düzeni faydalı oluyor.

Üye-1: Etkinliklere bu şekilde devam edelim. Farklı etkinlikleri de görüp en son yeniden değerlendirelim.

Araştırmacı: Değerli katkılarınız ve yorumlarınız için çok teşekkür ederim hocalarım.

Araştırmacının etkinliklerde uygulanan fiziksel hareketlerde daha az eşlikli dans unsurları kullanması, öğrencilerin daha kolay katılım göstermesine neden olmuştur. Buna ilişkin olarak araştırmacı günlüğüne “öğrencilerin tamamının sınıfın fiziksel durumu dâhilinde canlandırma yapabildiklerini gözlemledim. Etkinlik sırasında hem birbirlerinden öğrenmeye çalışıyorlardı hem de eğleniyorlardı” (Araştırmacı Günlüğü, 18.04.2022) alıntısını yansıtmıştır. Sınıfın fiziksel alanının yetersiz olmasına ek olarak, sınıfın zemin kaplamasının olmaması da müzikli oyun etkinliklerini planlarken ve uygularken kısıtlamaya neden olduğunu göstermiştir. Sınıfın düzeni ve donanımı ile ilgili sorunlar, araştırmacı tarafından Geçerlik Komitesi Toplantısı-2’de gündeme getirilmiştir:

Araştırmacı: Sınıfta görme engelli bir öğrenci olduğu için öğretmen sınıfın yerleşim düzenini, öğrencilerin tahtaya yakın oturacakları şekilde oluşturmuş. Dolayısıyla, sıraların arkasında kalan alanda etkinliklerimizi gerçekleştirebildik. Ancak sınıfta yeterli alanın olmaması, ayrıca zemin kaplamasının olmaması, müzikli oyun etkinliklerini planlarken kısıtlamaya neden oluyor. Örneğin, öğrenciler çember oluşturamazlar veya yere oturamazlar (Geçerlik Komitesi Toplantısı-2, 08.04.2022).

Üye-3: Sınıfın fiziksel düzeni ve alanının yetersiz olması, fiziksel etkinlikler için ayrılan alanların eksik olması okullarımızın ortak sorunlarıdır. Bu çalışma için önemli olan, sınıfın fiziksel düzenine uygun etkinliklerin oluşturulması ve uygulanmasıdır. Bu etkinlikler sınıfların imkânı bağlamında uyarlanabilir olmalıdır.

Üye-1: Teşekkür ederim hocam.

4.4.3. Müziksel hazırbulunuşluk

Saha gözlem verilerinden, uygulama gözlem verilerinden, araştırmacı günlüğünden ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgular, öğrencilerin müzik öğretimine ilişkin önbilgilerinin ve hazırbulunuşluklarının yetersiz olması nedeniyle etkinliklerin etkin bir şekilde uygulanmasına ilişkin zorluklara işaret etmiştir. Sınıf öğretmeni ile yapılan ön görüşmede (Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, 11.03.2022), ilkokul öğretim programında müzik derslerine yeterli sürenin ayrılmaması nedeniyle müzik etkinliklerinin ilkokul derslerinde çok sınırlı bir düzeyde yer aldığını göstermiştir. Aşağıda sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeden elde edilen alıntı verilmiştir.

Sınıf düzeyi arttıkça bu etkinliklerde azalma oluyor maalesef. Uygulamak zorunda olduğumuz program bize haftada bir ders saatini müziğe ayırmamızı istiyor. Öğrencilerin beceri gelişimlerini eğitim – öğretimden ayrı tutmayı amaçladığını düşündüğüm bu uygulamayı doğru bulmuyorum. Öğrencinin duygusal gelişimi ve iç dünyalarını anlamada resim, müzik gibi etkinliklerin önemine inanıyorum.

Hayat Bilgisi dersinde ve müzik dersinde, müzik eşlikli oyunlar ve danslar, beden vurmali/ritimleme, ritme uygun şarkı sözü yazma etkinlikleri uygulanmamış olduğundan (Saha Notu, 07.03.2022) öğretim sürecinde bu etkinliklerin nasıl uygulanacağına ilişkin araştırmacı daha fazla süre ayırmıştır (Araştırmacı günlüğü, 16.03.2022). Bununla birlikte, araştırmacı ikinci eylem planının uygulanması itibariyle yapılan etkinliklerdeki tekrarlar yoluyla öğrencilerin müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi öğretimine daha kolay katılım gösterdiklerini günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Öğrenciler müzikli oyuna ilgiyle eşlik ettiler. Önceki eylem planında dans ve oyunlara ilişkin öğrencilerin ön bilgilerinin zayıf olduğunu gözlemlemiştim. Heykel oyununda, birbirlerini ve beni gözlemleyerek hareketleri kolayca öğrendiler. Ayrıca, ezgi cümlelerine doğaçlamalar yoluyla uygun ritmik dans ve hareketler bulabildiler (Araştırmacı Günlüğü, 23.03.2022).

Benzer şekilde, ikinci eylem planında yer alan ritme uygun şarkı sözü yazma etkinliğini öğrenciler ilk defa deneyimledikleri için ön yazı yazma aşamasından sonra tekrar okuma, düzenleme ve yeniden yazma aşamalarında zorlanmışlardır. Araştırmacı bu konuya ilişkin günlüğüne aşağıdaki düşünceleri yansıtmıştır:

Bugün dersin değerlendirme aşamasında şarkı sözü yazma etkinliğine giriş yaptık. Öğrenciler beklediğimden daha anlamlı cümleler kurdular ve konuya uygun uyaklı cümleler oluşturdular. Ancak cümleleri yeniden düzenleme ve yazma aşaması için desteğe ihtiyaçları vardı. Bugün

biraz bu konuya giriş yaptık. İlerleyen derslerde şarkı sözü yazma ve bu sözlere uygun ritimler bulma konusunda daha kolay çalışabiliriz (Araştırmacı Günlüğü, 06.04.2022).

İkinci eylem planında uygulanan şarkı sözü yazma etkinliğinin üçüncü eylem planında ritme uygun şarkı sözü yazma etkinliği şeklinde tekrarlanması yoluyla öğrencilerin şarkı sözü yazma becerilerini geliştirdikleri ve etkinlik sürecine aktif katılım gösterdikleri gözlemlenmiştir (Gözlem Notu, 23.03.2022). Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgulara, öğrencilerin yapılan etkinliklere alışıkça ve uygun yönergeler ile desteklenmeleri sonucunda müzik eşlikli oyunlarda ve canlandırmalarda daha fazla aktif olduklarını ve özgüven kazandıkları ortaya çıkmıştır. Bu yöndeki bulgular, müziksel hazırbulunuşluk açığının süreç içerisinde giderildiğine dair bir çıkarım vermektedir. Araştırmacının konu hakkında yansıttığı aşağıdaki düşünceleri bu çıkarımı destekler niteliktedir:

Öğrenciler müzikli oyuna ilgiyle eşlik ettiler. Önceki eylem planında dans ve oyunlara ilişkin öğrencilerin ön bilgilerinin zayıf olduğunu gözlemlemiştim. Heykel oyununda, birbirlerini ve beni gözlemleyerek hareketleri kolayca öğrendiler. Ayrıca, ezgi cümlelerine doğaçlamalar yoluyla uygun ritmik dans ve hareketler bulabildiler. Bu etkinliğin, dersin geliştirme aşamasında öğrencilerin rahatlamalarını ve kendilerini ifade etmelerini desteklediğini gözlemledim (Araştırmacı Günlüğü, 23.03.2022).

Bununla birlikte bulgular, ritme uygun şarkı sözü yazma etkinliğinin müzikle bütünleştirilen diğer etkinliklere göre daha çok tekrar ve süre isteyen bir etkinlik olduğunu göstermiştir. Bulgular özellikle, ritme uygun şarkı sözü yazma konusunda öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkarmaları için ek süreye ve çalışmaya ihtiyaç duyduklarını ortaya çıkarmıştır. Araştırmacı bu konuya ilişkin olarak günlüğüne aşağıdaki düşünceleri yansıtmıştır:

Öğrencilerin ritme uygun şarkı sözü yazarken bireysel veya işbirliği ile çalışmak istediklerini gözlemledim. Öğrencilerin tümü etkinliğe katılım konusunda hevesliydi. Bu yönden onları nasıl şarkı sözü yazacakları konusunda bilgilendirmenin ötesinde başka bir müdahalede bulunmadım. Yazdıkları sözler ve performansları yoluyla öğrenmelerinin kalıcı ve anlamlı hale geldiğini, duygularını daha kolay bir şekilde ifade ettiklerini düşünüyorum. Öğretim sürecinde, bazı öğrencilerin ritme uygun söz yazmada zorlandıklarını ancak etkinliğe katılım göstermede tüm öğrencilerin istekli olduklarını gözlemledim. Öğrencilerin müziksel ön bilgilerinin yetersiz olması, ayrıca bu etkinliğin yaratıcı bir süreç içermesi nedeniyle daha çok tekrar ve zamana ihtiyaç duyulmaktadır (Araştırmacı Günlüğü, 27.04.2022).

Bulgular, müziksel altyapısı ve hazırbulunuşluğu olan öğrencilerin müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi etkinliklerine daha çok yaratıcı ve aktif bir şekilde katılım gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Araştırmacı konu hakkındaki düşüncelerini şu şekilde yansıtmıştır:

Öğrencilerin birçoğu şarkı sözünü oluşturduktan sonra [bu şarkıları] söylemek için tahtaya çıktılar. Bu öğrencilerden ikisi kendi şarkılarını ‘bestelemiştir’. Onlara dinlettiğim ritimden tamamen bağımsız olarak ve farklı bir armoni, ezgi oluşturarak şarkılarını söylediler. Sınıf öğretmeni ile görüştüğümde bu öğrencilerin müziğe özel ilgileri ve becerilerinin olduğunu, okul dışında müzik kurslarına da katıldıklarını öğrendim. Bu veri, müziksel ifadenin özel bir biçimi olan doğaçlamaya dair becerilerin gelişiminde ve hatta diğer müziksel uygulamalarda, müziğe ilişkin altyapının ve hazırbulunuşluğun önemli olduğu bulguma geri getiriyor (Araştırmacı Günlüğü, 27.04.2022).

Bulgular bütüncül bir şekilde yorumlandığında, müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleşmesinde öğrencilerin müziğe ilişkin ön bilgilerinin, danslar ve oyunlar üzerine önceden edinmiş oldukları bilgilerin önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Sürekli yapılan tekrarlar ve uygulamalar, öğrencilerin özgüvenli bir şekilde etkinliklere katılmalarını desteklemiş ve bu etkinliklerde daha yaratıcı olduklarını ve kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini göstermiştir.

4.4.4. Covid-19 salgını

Gözlem verilerinden, araştırmacı günlüğünden ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin analizi sonucunda, Covid-19 salgınında kapanma süreci ardından başlanan yeni öğretim yılında öğrencilerde genel olarak dikkat dağınıklığı ve derslere odaklanma problemi olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmeni ile yapılan ön görüşmede, öğretmen Covid-19 süreci kaynaklı sınıf yönetimi probleminin yaşandığını belirtmiştir. Sınıf öğretmenin konu ile ilgili yansıttığı düşüncelerinden alıntı aşağıda verilmiştir.

Covid-19 sürecinde görülen sorunlardan bazıları, öğrencilerin dikkatini derslere verememeleri, bazı öğrencilerin şarkı söylemek istememeleri (ki bu öğrenciler genelde herhangi bir etkinliğe katılmayan çocuklar). Bu anları dersi sabote etme amaçlı kullanmaları, yaptıkları ilginç hareketlerle arkadaşlarının dikkatlerini dağıtmaları. Seslerini şarkı söylemekten bağırma ve varan düzeye yükseltmeleri. Şarkı söylemekten hoşlanmayıp müzik aleti çalmak isteyen öğrencilerimiz var. Özellikle nefesli çalgıları pandemi dolayısıyla sınıfa getirememek bu öğrencilerin ilgileri daha çok dağıtıyor (Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, 11.03.2022).

Araştırmacının etkinliklerin uygulanması sırasında yönerge ve kuralların uygulanması sorununu geçerlik komitesinde gündeme getirmiş, araştırmacı ve geçerlik komitesi üyeleri arasındaki diyalog şu şekilde gerçekleşmiştir (Geçerlik Komitesi Toplantısı-1, 25.03.2022):

Araştırmacı: Öğrenciler ilk hafta olması nedeniyle çok heyecanlıydılar. Şarkı öğretimi sırasında öğrencilerin birlikte şarkı söylerken nelere dikkat edeceklerini öğrettim. Buna benzer olarak, öğrencilerin müzik öğretimine ilişkin ön bilgi eksikliğini gözlemledim. Bazı öğrenciler sağa dönme, eş değiştirme gibi oyun yönergelerini uygulamakta güçlük çektiler. Bunun için öncelikle bir öğrenci ile tüm hareketleri ve oyunun nasıl oynanacağını tekrarlayarak gösterdim. Ayrıca, oyunun aşamalarında yer alan hareketlere ilişkin yönergeleri açık ve net şekilde verdim. Ayrıca, etkinliklere uygun şekilde dâhil edebilmek için bazı öğrencilere çok fazla uyarı vermek durumunda kaldım. Kuralları ve yönergeleri verirken oyunlaştırdım, grupları daha yarışmacı bir duruma getirdim. Bu, belki öğrencilerin öncesinde alıştıkları disiplin düzenine de uyduğu için, katılımı sağlamada daha çok etkili oldu.

Üye-2: Burada esas olan şu, yani senin dersin kapsamındaki etkinliklere etki yapıyor, sınıfın genel durumu ve öğretmenin sınıf yönetim yaklaşımı. Yani uyarıları çok sık yapmak durumunda kalıyorsun. Bence bu zaman içerisinde aşılabilecek bir şey. Ben bir veya iki hafta sonra, yani önümüzdeki hafta, sana alışacaklarını, senin ne istediğini de anlayabileceklerini düşünüyorum. Burada belki, hocalarıma da soracağım, farklı stratejiler uygulanabilir mi? Çünkü sınıf yönetimi ile ilgili bir konu bu. Yani senin tezinin konusu ile bağlantılı değil ama senin uygulamalarına etki ettiği için. Müzik etkinliklerinde genelde çocukların kurallara çok da uymaları beklenmez. Ben en azından beklemem. Müzik kendisine özgü zaten, yani [öğrencilerin] müziği dinlerken veya müzikle ilgili hislerini, duygularını ya da heyecanlarını paylaşıırken belirli bir düzen içerisinde paylaşmaları da beklenmemeli diye düşünüyorum. En azından kendi görüşüm bu. Sınıfın düzeninden kaynaklı bir sorun yaşıyorsun. Ancak bahsettiğin gibi kuralları ve yönergeleri verirken oyunlaştırıyorsun, süreci daha anlamlı hale getirmek için stratejiler uyguluyorsun.

Üye-2: Bazı öğrencilerin özgün özellikleri var, sınıf listesini al, her öğrencinin özgün özelliklerini belirlemeye çalış ve anekdot kayıtları tut. Bunun sana çok şey kazandıracağını düşünüyorum. Öğrencilerin özgün özelliklerini işin içine katabilecekleri bağlamı oluşturabilirsen, etkinliği ile ilgili uygulamaların daha etkili olabilir. Yani, öğrencilere özgü direktiflerde bulunabilirsin. Öğrencilerin tanınması bu yönden çok önemli[dir].

Araştırmacı: Teşekkür ederim hocam, uygulayacağım.

Üye-3: Bir sonraki eylem planında ortaya çıkan öğrencilerin etkinliklerdeki yönergeleri anlama ve uygulama, ritim tutma ve nasıl şarkıya eşlik edeceklerini öğrenme konusundaki sorunlar çözüldü mü, onlara bakman gerekiyor.

Araştırmacı: Tamam hocalarım, fikirleriniz ve katkılarınız için çok teşekkür ederim.

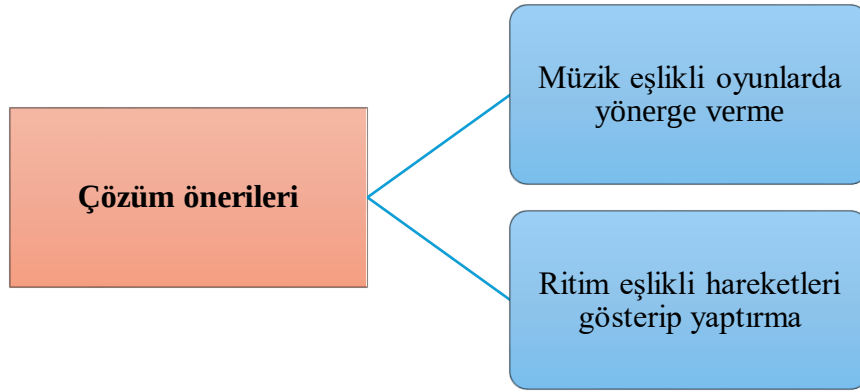
Öğrencilerin dikkatlerini daha az derse vermeleri, Covid-19 dolayısıyla sosyal mesafe ve maske gibi güvenlik önlemleri, müzikle bütünleştirilen etkinliklerin uygulanmasında güçlükler oluşturmuştur. Özellikle, şarkı söyleme etkinliklerinde takılan maskeler nedeniyle uygun sesletimin gösterilememesi, fiziksel hareketlerde maske kullanmanın zorluğu, şarkı söylerken nefes almada zorluklar, araştırma sürecinde gözlemlenen sorunların arasında olduğu yansıtılmıştır. Araştırmacı günlüğüne Covid-19 sürecinde yapılan Hayat Bilgisi dersi öğretiminde gözlemlediği bu sorunları günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Etkinliklerde maske kullanmak öğretim için hem de öğrencilerin etkinliklere katılımları için zorluk oluşturuyor. Doğru şekilde nefes alamamak şarkı söylerken oldukça güç bir durum oluşturuyor. Maske taktığımız için yapılan canlandırmalarda mimikleri yansıtmak benim için zorlayıcı oluyor. Bu nedenle bazen maskeyi çıkarmak durumunda kaldım (Araştırmacı Günlüğü, 16.03.2022).

Özetle, bulgular pandemi döneminde öğretiminde öğrencilerin uyum sorununu göstermiştir. Bununla birlikte bulgular, çözüm önerileri alt temasında ele alınacağı üzere, öğrencilerin etkinliklere alışması sonucunda araştırmacının sunduğu destek ve yönergeler ile katılımlarının arttığını ve uyum sorunlarının azaldığını göstermiştir. Ayrıca pandemi kaynaklı alınan önlemler, etkinliklerin uygulanmasındaki sınırlılıkları oluşturmuştur.

4.5. Çözüm önerileri teması

Müzikle bütünleştirilmiş Hayat Bilgisi dersi öğretiminde; sınıf gözlemlerinden, araştırmacı günlüğünden, öğrenci günlüğünden ve öğretmen günlüğünden elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretimin daha etkili gerçekleştirmeye katkıda bulunan unsurlara ilişkin ortaya çıkan bulgular ve yorumlarına bu bölümde yer verilmiştir. Bilişsel boyut teması ve alt temaları Şekil 4.6’da gösterilmiştir.



Şekil 4.6. Çözüm önerileri teması ve alt temaları

Yapılan analizler sonucunda güçlükler temasının altında, “müzik eşlikli oyunlarda yönerge verme” ve “ritim eşlikli hareketleri gösterip yaptırma” olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalara ilişkin bulgular ve yorumlarına aşağıdaki bölümde yer verilmiştir.

4.5.1. Müzik eşlikli oyunlarda yönerge verme

Gözlem verilerinden ve araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular, müzik eşlikli oyunlarda verilen yönergelerin oyunlaştırılmasını ve bu yönergelerin birkaç kez tekrarlanmasını önermiştir. Birkaç uygulama basamağı bulunan ve karmaşık eşlikli hareketleri içeren müzik eşlikli oyunların her bir basamağı için ayrı verilen yönergelerin etkili olduğunu göstermiştir. Örneğin, şarkının “ne hoştur görmek yeni bir yer hadi gel sen de katıl bize” cümlesinde araştırmacının verdiği yönerge şu şekildedir: “Ne hoştur görmek yeni bir yer” derken kol kola üç tur sağa doğru dönüyoruz ve “gel sen de katıl bize” derken kolları değiştirerek üç tur sola doğru dönüyoruz. Araştırmacı etkinlik sürecinde “haydi, şimdi şarkıyı içimizden tekrar edelim, ne hoştur görmek yeni bir yer, biir, ikii, üçü sağa”, “bakalım hangi grup hareketleri şaşırmadan yapacak?” gibi yönergeler ile öğrencilerin eşlikli hareketleri öğrenmelerini desteklemiştir (Gözlem Notu, 16.03.2022).

Birinci eylem planı sürecinde gözlem verileri, yapılan etkinliklerin yoğun fiziksel katılımı gerektirmesi ve öğrencilerin müzik eşlikli oyunlara aşinalıklarının sınırlı olması nedeniyle verilen yönergeleri uygulamakta zorlandıklarını göstermişti. Buna ilişkin olarak araştırmacı günlüğüne yinelenen hareketleri bulunan müzik eşlikli oyunlara dair

etkinliklerin birkaç aşamaya bölünerek öğretilbileceğini günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

[...] Karşılıklı dizilme, kol kola girme, etrafında dönme gibi tekrar eden hareketleri birkaç etkinlik boyunca aşamalı şekilde öğretebilirim (Araştırmacı Günlüğü, 16.03.2022).

Bulgular ayrıca, müzik yoluyla sorgulama etkinliklerinde oyunlaştırma yoluyla verilen yönergelerin yanı sıra sürekli ve tekrarlı şekilde yapılan geri bildirimlerin, etkinlikler sırasında katılımı desteklemek için etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmacının öğrenilen şarkının sözlerine vurgu yaparak sorgulama yaptırması ve öğrenilen kavramlar arasında bilinenden bilinmeyene doğru bir aşama izlemesi, müzik yoluyla sorgulama sırasında öğrencilerin aktif katılımlarını ve sorgulamalarını desteklemiştir. Aşağıda verilen müzik yoluyla sorgulama etkinliği sırasında öğrenciler ve araştırmacı arasında geçen diyalog örneği, şarkı sözlerinin içerdiği kavramlara yönelik öğrencilere verilen geribildirim ve ipuçlarının, öğrencilere aktif öğrenme fırsatı verdiğine işaret etmiştir. Birinci eylem planı sürecinde, araştırmacı ile öğrenciler arasında geçen diyalog aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı: [...] Doğru söylediniz. Kurtuluş savaşından sonra özgürlüğümüzü kazandığımızdan bahsediyordu şarkılar. Peki, Cumhuriyet nedir ve niçin önemli?

[Öğrenciler duraksar.]

Araştırmacı: Şarkıların sözlerinde geçiyordu hani.

Ayşe: Özgürlüğümüzle ilgili bayram[dır].

Ali: Atatürk'ün bize bıraktığı emanettir (Gözlem Notu, 21.03.2022).

Öğrencilerin müziksel doğaçlama, canlandırma, müzik eşlikli oyun ve müzik yoluyla sorgulama etkinlikleri ile ilk kez karşılaşması yönüyle, öğretim sürecinde etkinliklerin nasıl uygulanacağına ilişkin verilen açık ve net yönergeler ile geri bildirimler etkili öğretimin gerçekleşmesi yönüyle önemlidir. Canlandırma etkinlikleri sırasında senaryo temelli bir bağlamın sunulması ardından verilen yönergeler, öğrencilerin doğaçlama etkinliklerinde etkin olmalarını desteklediği gözlemlenmiştir. Örneğin, Oyun şarkısı ile yapılan canlandırma etkinliğinde araştırmacının kullandığı, “şimdi arkadaşınızla bahçede oynadığınızı hayal edin, arkadaşınızla oynarken başka hangi farklı hangi hareketleri uygularsınız, gösterir misiniz?” (Gözlem Notu, 18.04.2022) yönergesi ile öğrencilerin şarkı eşlikli canlandırma etkinliklerine katılımları artmıştır. Benzer şekilde, beden vurmali yoluyla yapılan doğaçlama etkinliğinde araştırmacının kullandığı

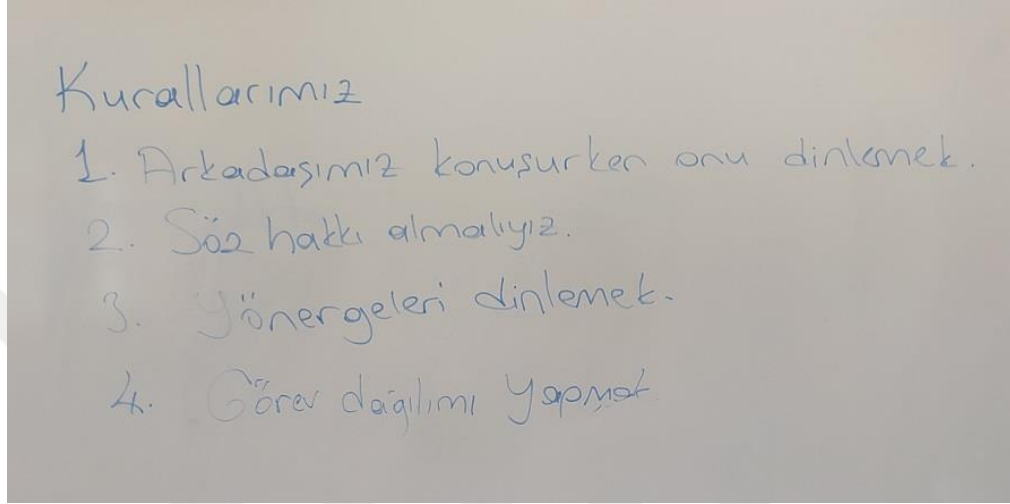
“saat nasıl ses çıkarır? Gösterir misiniz?”, “yapabilirsiniz, tekrar deneyebilir misiniz?”, ardından öğrendikleri ritmik kalıbı değiştirmelerini isteyerek “bunu nasıl farklı yapabilirsiniz?” yönergeleri (Gözlem Notu, 04.04.2022), öğrencilerin ritim kalıplarını bağımsız olarak keşfetmelerine ve etkinliğe aktif şekilde katılmalarına olanak tanımıştır.

Müziksel doğaçlama etkinlikleri sırasında öğrencilere verilen yapıcı geri bildirimler, açık ve net yönergeler, öğrencilerin ‘kendiliğindenliğini’ desteklemiş ve anlık yaratıcı davranışlar göstermelerine katkıda bulunmuştur. Aşağıda bu çıkarıma ilişkin araştırmacı günlüğüne kaydedilen alıntı verilmiştir.

Öğrenciler birinci eylem planındaki müzikli etkinliklerde ne yapacaklarını bilmiyorlardı. Sonuçta, daha net yönergeler vererek ve etkinlikleri aşamalara bölerek doğaçlamaların ve müzikli oyunlardaki hareketlerin birkaç etkinlik dâhilinde vermenin daha etkili olabileceği ortaya çıkmıştı. İkinci eylem planındaki etkinliklerde öğrenciler çok daha rahat katılım gösterdiler. Ezgiye uygun hareketler bulmakta ve dans etmekte zorluk yaşamadılar. Ben daha net yönergeler verdikçe, öğrencilere verdiğim en küçük bir geri bildirimde bile, öğrencilerin yapılan etkinliğin ne anlama geldiğini ve neleri yapmaları gerektiğini daha kolay öğrendiklerini fark ettim. Yapıcı geri bildirimler de özellikle müzikli oyunlardaki doğaçlama çalışmalarını uygulamayı kolaylaştırdı (Araştırmacı Günlüğü, 04.04.2022).

Geçerlik Komitesi Toplantısı-1’de (25.03.2022) ele alınan gündemde, kurallar oluşturma yönüyle öğrenciye özgün özelliklerine yönelik etkinliğiyle ilgili bağlamlarda yönergelerin verilmesini önermişti. Bu kapsamda araştırmacı bazı durumlarda öğrencilere isimleri ile seslenerek “Ayşe, seni gözlemliyorum, bulduğun hareket çok güzel.” veya “Aferin Ahmet, şimdi hop dön hareketini arkadaşınla canlandırabilir misin?” gibi destekleyici ve geri bildirim ifadeleri kullanarak az katılım gösteren öğrencileri desteklemiştir (Gözlem Notu, 18.04.2022). Ayrıca, tartışma ve grup etkinliklerine ilişkin açıklayıcı yönergeleri ve kuralları belirleme çalışması yapılmıştır. Bu aşamada öğrenciler altı gruba ayrılmıştır. Grup üyeleri önerdikleri kuralları bir kâğıda yazmıştır. Devamında, tüm gruplardan birer sözcü seçilmiştir. Grup sözcüleri grupça oluşturulan kuralları sınıfa okumuştur. Tüm gruplardan gelen bildirimler sonucunda, kurallar son haline getirilmiş ve bir kartona yazılarak sınıf panosuna asılmıştır. Öğrenciler tarafından belirtilen kurallar; *söz alarak konuşma, arkadaşının sözünü kesmeme, konuşurken arkadaşları ile göz teması kurma, grup çalışmalarına katılma, grup çalışmalarında görev dağılımı yapma, etkinliklerdeki yönergelere uyma, çalgıları belirtilen esnada kullanma* olarak belirlenmiştir (Gözlem Notu, 04.04.2022). Yapılan etkinliklerin eşlikli, işbirlikli veya

bireysel olması, çalgı çalmayı veya doğaçlamaları içermesi yönleriyle araştırmacı tarafından etkinliklere ilişkin verilen yönergeler farklılaşmıştır. Grupların önerdiği kurallardan örnekler Görsel 4.43'te verilmiştir.



Görsel 4.43. Grupların oluşturduğu sınıf kurallarına ilişkin görsel

Bulgular, öğrencilere özellikle müzik yoluyla sorgulama ve canlandırma etkinliklerinde verilen geri bildirimlerin ve ipuçlarının, etkinlikler sırasında sorgulamanın gerçekleşmesi için etkili olduğunu göstermiştir. Aşağıda verilen müzik yoluyla sorgulama etkinliği sırasında öğrenciler ve araştırmacı arasında geçen diyalog örnekleri, şarkı sözlerinin içerdiği kavramlara yönelik öğrencilere verilen geribildirim ve ipuçlarının, öğrencilere aktif öğrenme fırsatı sağladığına işaret etmiştir. Bu çıkarımı destekler nitelikte, ikinci eylem planı sürecinde araştırmacı ile öğrenciler arasında geçen diyalog aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı: Bu şarkı sizce ne anlatıyor?

Ali: Yurdumuzu.

Araştırmacı: Peki, yurdumuz hangi yönüyle anlatılmış bu şarkıda?

Mehmet: Yurdumuzun güzellikleri.

Araştırmacı: Aferin size, peki bugün ne işleyeceğiz öyleyse?

Ayşe: Yurdumuzun güzelliklerini. [Diğer öğrenciler de yurdumuzuu! diye bağırırlar.]

(Gözlem Notu, 18.04.2022).

4.5.2. Ritim eşlikli hareketleri gösterip yaptırma

Gözlem verilerinden elde edilen bulgular, müzik eşlikli oyunlarda öncelikle eşlikli hareketleri gösterip yaptırmanın ardından ritmik şekilde hareketlere eşlik etmenin daha etkili olduğunu göstermiştir. Örneğin, birinci eylem planında uygulanan “Türkiye’yi Gezelim” müzik eşlikli oyununda araştırmacı, kol kola girerek üç tur saat yönünde dönme ve tersi yönde dönme hareketlerini, seçtiği bir öğrenciyi yanına alarak tüm öğrencilere göstermiştir. Ardından, öğrencilerin bu hareketleri eşleriyle uygulamalarını istemiştir. Araştırmacı “ra pam pa ra ra ra paam pa” ritmik kalıbını alkış tutarak yansılama yoluyla göstermiştir. Bunu birkaç kez tekrar ettikten sonra, öğrencilerden şarkının “ra pam pa ra ra ra paam pa” motifinde durmalarını ve kendilerine gösterildiği gibi alkış tutmalarını istemiştir. Müzikli oyunda yer alan her bir ritim eşlikli hareket, araştırmacı tarafından gösterilmiş, daha sonra öğrencilerden uygulamaları istenmiştir. Şarkının bütününe ilişkin ritmik hareketler iki defa tekrar edildikten sonra öğrenciler şarkının nasıl oynanacağını öğrenmiştir (Gözlem Notu, 16.03.2022). Araştırmacının ritim eşlikli hareketleri gösterirken sınıf ortamına ilişkin görüntü Görsel 4.44’te verilmiştir.



Görsel 4.44. Ritim eşlikli hareketleri gösterip yaptırma sırasında sınıf ortamına ilişkin görsel

Gözlem verilerinden elde edilen bulgular, müziksel doğaçlama ve canlandırma, müzik eşlikli oyun ve beden vurmaları/ritimleme etkinliklerinde öğrencilerin öncelikle ritimleri ve hareketleri taklit etmelerini daha sonra, doğaçlayarak ve keşfederek öğrenme fırsatı verilmesi gerektiğini göstermiştir. Örneğin, araştırmacının “benden sonra tekrar

edin” diyerek yansılama yoluyla gösterdiği ritmik kalıbı öğrencilerden tekrar etmesini istemesi, öğrencilerin gösterilen ritmik kalıbı kolaylıkla beden vurmali yoluyla uygulayabildiklerini göstermiştir. Öğrenciler ardından kendi ritimlerini keşfetmişler, verilen ritmi değiştirebilmişlerdir (Gözlem Notu, 04.04.2022).

Bu yöndeki bulguları destekler şekilde, Heykel isimli müzikli oyunda şarkı sözüne uygun hareketi bulmakta zorlanan öğrenciler için araştırmacı temel birkaç hareketi göstermiştir. Öğrenciler bu hareketleri taklit etmişler ve tekrarlamışlardır. Araştırmacı, öğrencilerden şarkı sözüne uygun dans ve hareketler bulmalarını istemiştir. Daha sonra, öğrenciler müziklerde yer alan farklı ezgi cümlelerini dansa ve harekete dönüştürmüşlerdir (Gözlem Notu, 23.03.2022). Araştırmacı, modelleme ve gösterme yoluyla öğrencilerin doğaçlayarak kendilerini ifade etmelerine katkı getirdiğini günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Öğrenciler müzikli oyuna ilgiyle eşlik ettiler. Önceki eylem planında dans ve oyunlara ilişkin öğrencilerin ön bilgilerinin zayıf olduğunu gözlemlemiştim. Heykel oyununda, birbirlerini ve beni gözlemleyerek hareketleri kolayca öğrendiler. Ayrıca, ezgi cümlelerine doğaçlamalar yoluyla ritmik dans ve hareketler bulabildiler (Araştırmacı Günlüğü, 23.03.2022).

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara, tartışma bölümüne ve müziğin Hayat Bilgisi dersine bütünleştirilmesine ilişkin uygulamaya, sınıf öğretmeni yetiştirme sistemine ve gelecekte yapılacak akademik çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde sonuçlar, araştırmanın bulguları kapsamında ortaya çıkan temalar bağlamında sunulmuştur. Bu bölümde araştırmanın sonuçları bilişsel boyut temasına ilişkin sonuçlar, duyuşsal boyut temasına ilişkin sonuçlar, sanatsal boyut temasına ilişkin sonuçlar, güçlükler temasına ilişkin sonuçlar ve çözüm önerileri temasına ilişkin sonuçlar başlıkları altında ele alınmıştır.

5.1.1. Bilişsel boyut temasına ilişkin sonuçlar

Bu araştırmada uygulanan etkinliklerin doğasına göre müzik etkinliklerinden kavramların öğretiminde bir materyal olarak yararlanılmış veya müziksel etkinlikler konuya bir bağlam oluşturmuştur. Bu kapsamda müzik yoluyla sorgulama etkinliklerinde şarkıların sözleri bir öğretim materyali olarak kullanılmıştır. Bedensel ve ritmik hareketlerin, doğaçlamaların yer aldığı müzik eşlikli oyunlar ve canlandırmalarda ise verilen bir öykü veya durum üzerinden yapılan sorgulamalar ve estetik deneyimler aracılığıyla kavramsal öğrenmeler pekiştirilmiştir. Şarkı söyleme, müzik yoluyla sorgulama, müzik eşlikli oyunlar ile ritme uygun şarkı sözü yazma etkinlikleri, konu kavramlarının yoğun bir şekilde yer aldığı bir üniteye yeni kavramları öğretmek için etkili bir araç olabileceğini göstermiştir.

Müzik yoluyla sorgulama etkinlikleri, öğrencilerin şarkılarda yer alan kavramları doğru şekilde anlamlandırdıklarını ve ifade ettiklerini, kavramlar arası karşılaştırmalar ve bağlantılar kurabildiklerini göstermiştir. Ayrıca öğrenciler iki şarkıda yer alan benzer kavramlardan yola çıkarak ortak temayı doğru şekilde ifade edebilmişlerdir. Yapılan etkinliklerin öğrencileri önceden bildikleri kavramlar ile yeni konu kavramları arasında bağlantılar kurmalarına teşvik ettiği gözlemlenmiştir.

Şarkı sözü yazma etkinlikleri sürecinde öğrencilerin yeni öğrendikleri kavramları şarkı sözlerinde kullandıkları ve bu kavramları doğru anlamlandırdıkları görülmüştür. Derse giriş aşamasında konu kavramları verilmeden önce yapılan müzik yoluyla sorgulama etkinlikleri, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirerek önceden bildikleri

ile yeni öğrenilecek kavramlar arasında köprü görevi üstlenmiştir. Dersin geliştirme aşamasında uygulanan müzik eşlikli oyunlar ve canlandırmalar, öğrencileri kavramlar üzerinden sorgulamaya ve düşünmeye teşvik etmiştir. Dersin geliştirme ve değerlendirme aşamalarında uygulanan şarkı sözü yazma etkinliklerinin ise, edinilen kavramların kullanılmasına ve pekiştirilmesine katkı getirdiği ortaya çıkmıştır. Dersin değerlendirme aşamasında konuya veya temaya uygun şarkıları söylemek ünite konularının ve kavramlarının tekrarının yapılmasına ve pekiştirilmesini sağlamıştır. Sonuçlar müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi etkinliklerinde, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersi ünitelerinde yer alan kavramları öğrenmeleri ve içselleştirmeleri için şarkı söyleme, müzik yoluyla sorgulama, müzik eşlikli oyunlar ile ritme uygun şarkı sözü yazma etkinliklerinden etkin bir şekilde yararlanılabileceğini önermiştir.

Dersin giriş ve geliştirme aşamalarından önce uygulanan müzik eşlikli oyunlar ve danslarla arka fon müziği etkinlikleri öğrencilerin zihinsel odaklanmalarını arttırmış ve zihinsel rahatlamalarına fırsat tanımıştır. Ünite kavramlarının yoğun bir şekilde yer aldığı ve özellikle düz anlatım yöntemiyle işlenen derslerde müzik eşlikli oyunlar ve danslar, öğrencilerin zihinsel rahatlamaları için katkı getirmiştir. Dersin değerlendirme aşamasında yapılan serbest yazı çalışması sırasında uygulanan arka fon müziği sayesinde öğrenciler bireysel çalışmalarına odaklanmışlardır. Sonuçlar; a) dersin değerlendirme aşaması öncesinde ve değerlendirme aşamasında uygulanan müzik eşlikli oyunların ve arka fon müziği etkinliklerinin öğrencilerin zihinsel rahatlamalarına ve odaklanmalarına yardımcı olabileceğini, b) sınıfta sakin bir atmosfer oluşturmak amacıyla sözsüz müzikten yararlanılabileceğini göstermiştir.

Öğrencilere uygun öğrenme desteği sağlandığında müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi etkinlikleri öğrencilerin derse katılımlarını çeşitli yönlerden desteklemiştir. Drama yöntemine bütünleştirilen müzikli oyun etkinlikleri, canlandırmalar, beden vurmali ve ritmik hareketler öğrencilerin derse katılımlarını arttırmıştır. Müzik yoluyla sorgulama etkinlikleri sürecinde öğrenciler konu hakkında yapılan sorgulamalar yoluyla duygularını ve deneyimlerini paylaşmışlardır. Yapılan bu etkinlikler ilgilerini çekmesi nedeniyle öğrenciler öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılım göstermişlerdir. Benzer şekilde, ritme uygun şarkı sözü yazma etkinlikleri sürecine öğrenciler aktif katılım göstermişlerdir. Bu etkinlikler sürecinde öğrenciler bireysel, ikili veya daha büyük gruplar halinde çalışmışlardır. Öğrenciler şarkı sözü yazma sürecinde gruplar halinde çalıştıklarında birbirleri ile iletişim ve etkileşim göstermişlerdir. Dolayısıyla

birbirlerinden öğrenme fırsatı elde etmişlerdir. Bu etkinlikler kapsamında öğrenciler duygularını oluşturdukları şarkıları söyleyerek ifade etmişlerdir. Öğrenciler ritme uygun bir şekilde şarkı sözü yazma etkinliğini ilgi çekici ve eğlenceli bulmuşlardır. Sonuçlar, müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi etkinliklerinin tümüne öğrencilerin davranışsal katılım gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Müzik eşlikli oyun, canlandırma ve doğaçlama etkinlikleri, bedensel hareketler ve ritimlemeler yoluyla katılıma katkı getirmiştir. Müzik yoluyla sorgulama etkinlikleri, öğrencilere duygu ve düşüncelerini, deneyimlerini paylaşma fırsatı vermiştir.

5.1.2. Duyuşsal boyut temasına ilişkin sonuçlar

Müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi etkinliklerinde öğrencilerin etkinliklere katılımdan keyif aldıkları gözlemlenmiştir. Öğrenciler müzikle bütünleştirilen etkinlikleri ilgi çekici bulmuşlardır. Öğrenciler Hayat Bilgisi dersinde eğlendiklerini, kendilerini mutlu ve sevinçli hissettiklerini, bu nedenle dersi daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler özellikle hareketli ve dans ederek söyledikleri şarkılarda coşku, merak, heyecan, mutluluk ve sevinç duygularına kapıldıklarını ifade etmişlerdir. Sonuçlar dersin giriş, geliştirme ve değerlendirme aşamalarına bütünleştirilen şarkı söyleme, müzik yoluyla sorgulama, müzik eşlikli oyunlar, ritimleme, şarkı sözü yazma etkinliklerini öğrencilerin zevkle ve ilgiyle takip ettiklerini göstermiştir. Belirtilen etkinlikler, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine yol açmıştır.

Müzik yoluyla sorgulama etkinliği öğrencilerin duygularını ifade etmelerini desteklemiştir. Öğrenciler şarkıları dinlerken ve söylerken hissettikleri duyguları sınıfta paylaşmışlardır. Müzik yoluyla sorgulama etkinliğini öğrencilerin duygusal deneyimleriyle bağlantılar kurarak işlemek, öğrencilerin derse daha çok katılım göstermelerine katkı sağlamıştır. Öğrencilerin şarkı dinleme etkinliğinde hislerini ve duygularını paylaşırken hevesli oldukları gözlemlenmiştir. Öğrenciler, coşku ve heyecan içeren şarkıları ilgiyle ve coşkuyla söylemişlerdir. Bu durum, dersin eğlenceli bir akış içerisinde sürdürülmesine katkı getirmiş ve öğrencilerin duygularıyla ilgili yansımalar yapmalarına, yani duygularının üzerinde düşünmelerine izin vermiştir. Öğrenciler şarkı söyleyerek duygularını ifade etmeye ve şarkı sözlerinin anlamını aktarmaya teşvik edilmiştir. Ayrıca sonuçlar, müziğin anlaşılması ve yorumlanması için öğrencileri teşvik etmenin öğrencilerin duygularını ifade etmelerinin bir yolu olabileceğine işaret etmiştir. Müzik yoluyla sorgulama etkinliğinde şarkının sözleri, ezgisi, ritmi gibi unsurları üzerine

yapılan sorgulamalar ile doğaçlama etkinliği ardından yöneltilen sorular, öğrencilerin duygularını aktarmalarını sağlamıştır.

Öğrenciler duygularını müziksel canlandırmalar aracılığıyla çeşitli şekillerde ifade etmişlerdir. Etkinlikler sırasında öğrenciler, neşe, heyecan duygularını yansıtan melodileri, ritimleri ve şarkı sözlerini hissederek sanatsal bir şekilde beden diline aktarmışlardır. Şarkı sözü yazma etkinliğinde öğrenciler duygularını yazarak ve ritme uygun şekilde söyleyerek, yani müziksel ifadeler kullanarak, iletmışlerdir. Şarkının sözlerine ritimsel öge eklenmesi yoluyla duygularını aktarmışlardır. Özetle, müzik yoluyla sorgulama, müzik eşlikli oyunlar ve canlandırmalar ile şarkı sözü yazma etkinlikleri, öğrencilerin duygularını çok çeşitli şekillerde ifade etmeleri için fırsat tanımıştır. Bu etkinlikler öğrencilerin duygu durumlarına ilişkin yansıtma yapmalarına ve duygularını çeşitli kelimeler kullanarak ifade etmelerini desteklemiştir. Şarkı söyleme etkinliklerinin ilerleyen aşamalarında birkaç öğrencinin şarkının özelliğini belirten duyguya ilişkin müziği yorumlama becerisi edindiği gözlemlenmiştir.

5.1.3. Sanatsal boyut temasına ilişkin sonuçlar

Belirli aralıklarla grupça veya koro halinde şarkı söyleme etkinlikleri sonrasında öğrenciler uygun şarkı söyleme tekniklerini edinmişlerdir. Düzenli bir şekilde yürütülen şarkı söyleme etkinlikleri, öğrencilerin şarkı söyleme becerilerini geliştirmelerine katkı getirmiştir. Öğrenciler uygun şarkı söyleme teknikleriyle ilgili araştırmacıdan ve akranlarından geri bildirim almıştır. Koro halinde şarkı söylemek öğrencilerin uyumlu bir şekilde şarkıya eşlik etme becerilerini geliştirmiştir. Bu etkinlikler sürecinde öğrenciler uygun şarkı söyleme pozisyonu alabilmiş ve seslerini daha etkili bir şekilde kullanmışlardır. Ayrıca öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişmekte olduğu gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin ritme uygun şarkı sözü yazma etkinliğine katılımları, şarkı söyleme becerilerinin gelişmesine çeşitli yönlerden katkıda bulunmuştur. Ritme uygun şarkı sözü yazma etkinlikleri öğrencilerin müziğin yapısı ve akışını daha iyi anlamalarına yardımcı olmuştur. Öğrenciler şarkı sözlerini ritimle yazarak kelimelerdeki hecelere ve vurgulara daha fazla dikkat etmişlerdir. Ayrıca, bazı öğrenciler beğendikleri rap müzisyenlerinin üslubuna benzer şekilde, vurgu ve tonlamalara, beden diline yansıttıkları hareketlere dikkat ederek performans sergilemişlerdir. Araştırmanın belirtilen sonuçları, ritme uygun

şarkı sözü yazma etkinliğindeki performansların, öğrencilerin şarkı söyleme becerilerini geliştirebileceğine işaret etmiştir.

Şarkı söyleme, beden vurmali/ritimleme, müzik eşlikli oyunlar, danslar ve müzik yoluyla sorgulama etkinliklerinin öğrencilerin müziksel unsurlar (müziksel ifadeler, dinamikler, ezgi, ritim vb.) üzerinde öğrenme fırsatları oluşturmuştur. Şarkı söyleme ve müzik yoluyla sorgulama etkinlikleri öğrencilerin tonlama, ezgi, ritim, hız ve gürlük gibi müziksel unsurlar üzerine algılarını ve bilgilerini geliştirmiştir. Müzik yoluyla sorgulama etkinlikleri sürecinde öğrenciler dinledikleri şarkıların temposunu ve ezgilerini karşılaştırmıştır. Birkaç öğrenci, şarkı söyleme çalışmalarında seslerini uygun şekilde kullanarak ve uygun tonlamalar yaparak şarkıda yer alan duyguları ifade etmiştir. Ayrıca, müziksel etkinlikler boyunca öğrenciler kendilerine gösterilen ritimleri öğrenmiş ve farklı ritmik örüntüleri keşfetmişlerdir.

Drama etkinliğinin ısınma aşamasına bütünleştirilen canlandırmalar yoluyla öğrenciler hızlı ve yavaş, hafif ve ağır gibi müziksel unsurları öğrenmişlerdir. Ritme uygun şarkı sözü yazma etkinlikleri öğrencilerin müziğin yapısı ve akışını daha iyi anlamalarına yardımcı olmuştur. Öğrenciler şarkı sözlerini ritimle yazarak kelimelerdeki hecelere ve vurgulara daha fazla dikkat etmişlerdir. Ritme uygun şarkı sözü yazma kapsamında öğrenciler müziksel unsurları dolaylı bir şekilde öğrenmişlerdir.

Bununla birlikte, müzik kültürü ile yerel kültür arasında kurulan tematik bağlantılar, öğrencilerin müzik türleri, danslar ve folklor bilgileri üzerine bilgilerini derinleştirmiştir. Hayat Bilgisi konuları içerisinde yer alan yakın çevremizin tarihi ve yerel kültür konularını tematik bir anlayışla bütünleştiren müzik kültürü konularını içeren etkinlikler, folklor, dans ve müzik türleri üzerine öğrenmeleri desteklemiştir. Müzik yoluyla sorgulama etkinlikleri kapsamında yapılan müzik kültürüne dair sorgulamalarda öğrenciler kendi yaşantılarındaki deneyimlerini yansıtmışlardır. Bu etkinlikler kapsamında öğrenciler çeşitli danslar ve çalgılar konusunda bilgilenmişlerdir.

Hayat Bilgisi öğretimi sürecine bütünleştirilen şarkı söyleme, müzik eşlikli oyunlar ve canlandırma etkinlikleri öğrencilere ritim, melodi gibi farklı müziksel unsurları keşfetme ve deneyimleme fırsatı vermiştir. Bununla birlikte, müziksel alt yapısı ve hazırbulunuşluğu olan ve müziğe ilgili olan öğrencilerde doğaçlama becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Bu kapsamda araştırmacı rehberlik ettiği alıştırmalar yoluyla öğrencilerin çeşitli sesleri ve müzikal fikirleri keşfetmelerine yardımcı olmuştur. Yapılan beden vurmali/ritimleme, doğaçlama ve canlandırma etkinlikleri, öğrencilerin farklı

ritimsel kalıpları ve dans motiflerini keşfetmelerine fırsat tanımıştır. Bu etkinliklerde öğrenciler öncelikle taklit ederek, daha sonra doğaçlayarak etkinliğe rahatça katılım göstermişlerdir. Beden vurmalarının dâhil edildiği etkinlikler öğrencilerin müziksel yaratıcılıklarını geliştirmiş ve yapılan etkinliğin daha çok öğrenci merkezli olmasını sağlamıştır.

Ritimleme ve beden vurmali etkinliklerinde ritimsel deneyimler yanında öğrenciler sesleri deneyimleme fırsatı elde etmişlerdir. Ritme uygun şarkı sözü yazma etkinliğinde ise bazı öğrencilerin doğaçlama yaptıkları gözlemlenmiştir. Ritimle şarkı sözü yazma etkinliği, öğrencilerin müziğe ilişkin ‘o anda’ yaratımlarına fırsat tanıdığı için doğaçlamalarını desteklemiştir. Birkaç öğrenci, herhangi bir notasyon sistemi kullanmadan kendi ritimlerini oluşturarak şarkı sözü yazmış ve bu şarkının ezgisini oluşturabilmiştir. Müzikle bütünleştirilen etkinlikler öğrencilerin özerkliğini destekleyerek yaratıcı bir ürün ortaya koyma konusunda öğrencileri desteklemiştir.

Özetle araştırmanın sonuçları, kendilerine rehberlik edilen alıştırmalar aracılığıyla yapılan müzik eşlikli canlandırma ve beden vurmali/ritimleme etkinliklerinin öğrencilerin müziksel yaratıcılıklarını desteklediğini, sesi ve ritmi deneyimleyerek onlara müziksel öğrenme fırsatları verdiğini göstermiştir.

5.1.4. Güçlükler temasına ilişkin sonuçlar

Hayat Bilgisi dersinde öğrenme ve öğretim sürecini olumsuz yönde etkileyen unsurlardan biri, etkinlikler için ayrılan süre olarak ortaya çıkmıştır. Araştırma, öğrencilerin etkinlikler hakkında ön bilgilerinin sınırlı olması nedeniyle, çok aşamalı ve eşlikli hareketleri uygulamaları gerektiren müzik eşlikli oyunlarda süreyi etkili kullanma zorluklarını göstermiştir. Müzik eşlikli oyunlara ayrılan sürenin fazla olması, Hayat Bilgisi dersi içeriği ile bağlantı kurmada güçlükler oluşturmuştur. Bu nedenle öğrencilerin etkinliklere katılımını ve ilgisini azaltmıştır. Sonuçlar, dersin süresini etkili kullanmak amacıyla müzik eşlikli oyunlara bilinen bir şarkı ile başlanmasını önermiştir. Benzer şekilde, yinelenen hareketler dizisinden oluşan müzikli oyunlara (rondo) birkaç ders saati ayırmak ve aşamalı bir öğretim izlemek, uygulamaların akışını ve bütünlüğünü sağlamıştır. Müzikle bütünleştirilen etkinlikler (müzik eşlikli oyunlar, danslar, ritimleme/beden vurmali, doğaçlama) uzun süreli olduğunda öğrencilerin dersin içeriğine ilişkin farkındalıkları azalmıştır. Araştırmanın bu yöndeki sonuçları, Hayat Bilgisi dersinin içeriğine dikkat çekebilmek amacıyla; müzikle bütünleştirilen etkinliklerin kısa

sürelî olmasını, birkaç ders saatine bölünmüş şekilde aşamalı öğretimin yapılmasını veya bilinen bir şarkı söyleme etkinliğinden sonra müzik eşlikli oyun oynanmasını önermiştir.

Öğretim sürecinin etkililiğini olumsuz yönde etkileyen unsurlardan ikincisinin, sınıfın fiziksel ortamı ve donanımı ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Canlandırma ve doğaçlama etkinliklerinin uygulanabilirliğini sınıfın fiziksel yapısı, donanımı ve sınıf mevcudu etkilemiştir. Uygulamalarda ortaya çıkan bazı sınırlılıklar; kalabalık sınıf mevcudunun fiziksel katılımı içeren etkinlikler için güçlük oluşturması, sınıf zemininin kaplı olmaması, sıraların hareket etmeye izin vermemesi olarak ortaya çıkmıştır. Bu durum etkinliklerin sınıf ortamına uyarlanması gibi unsurlara özel dikkat gerektirmiştir. Araştırmacı, sınıf oturum düzenini U şeklinde oluşturduğunda canlandırma etkinliklerinin daha rahat uygulandığını gözlemlemiştir. Ancak U şeklinde oturum düzeni, öğrencilerin kümeler halinde çalışmalarına izin vermediğinden, etkileşim ve iş birliği gerektiren çalışmaların uygulanması için uygun değildir. Bu bakımdan sınıfın oturum düzeninin yapılacak etkinliklerin türüne göre sürekli değiştirilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Öğretim sürecinin etkililiğini olumsuz yönde etkileyen unsurlardan üçüncüsü öğrencilerin müziksel hazırbulunuşluklarıyla ilgilidir. Araştırma, öğrencilerin müzik öğretimine ilişkin önbilgilerinin ve hazırbulunuşluklarının yetersiz olması nedeniyle etkinliklerin etkin bir şekilde uygulanmasına ilişkin zorluklara işaret etmiştir. Bu kapsamda müzik eşlikli oyunlar, beden vurmaları/ritimleme, ritme uygun şarkı sözü yazma etkinlikleri daha önce uygulanmamış olduğundan bu etkinliklere daha fazla süre ayrılmasına neden olmuştur. Bununla birlikte, süreç içerisinde yapılan etkinliklerdeki tekrarlar yoluyla öğrencilerin müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi öğretimine daha kolay katılım gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde ritme uygun şarkı sözü yazma etkinliğini öğrenciler ilk defa deneyimledikleri için ön yazı yazma aşamasından sonra tekrar okuma, düzenleme ve yeniden yazma aşamalarında zorlanmışlardır. Bununla birlikte bu etkinliklerin belirli aralıklarla tekrarlanması sonucunda öğrenciler şarkı sözü yazma becerilerini geliştirmişlerdir. Öğrencilerin yapılan etkinliklere alışmaları sonucunda müzik eşlikli oyunlarda ve canlandırmalarda daha fazla aktif oldukları ve özgüven kazandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın belirtilen sonuçları, öğrencilerde müziksel hazırbulunuşluk açığının yapılan tekrarlar yoluyla giderildiğine işaret etmiştir.

Sonuçlar, ritme uygun şarkı sözü yazma etkinliğinin daha çok tekrar ve süre isteyen bir etkinlik olduğunu göstermiştir. Bu etkinlik sürecinde öğrenciler yaratıcılıklarını ortaya

çıkarmaları için ek süreye ve çalışmaya ihtiyaç duymuşlardır. Müziksel altyapısı ve hazırbulunuşluğu olan öğrenciler müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi etkinliklerine daha çok yaratıcı ve aktif bir şekilde katılmışlardır. Özetle sonuçlar müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleşmesinde öğrencilerin müziğe ilişkin ön bilgilerinin, danslar ve oyunlar üzerine önceden edinmiş oldukları bilgilerin önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Sürekli yapılan tekrarlar ve uygulamalar, öğrencilerin özgüvenli bir şekilde etkinliklere katılmalarını desteklemiş ve bu etkinliklerde daha yaratıcı olduklarını ve kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini göstermiştir.

Öğretim sürecinin etkililiğini olumsuz yönde etkileyen unsurlardan sonuncusu Covid-19 salgınının etkileridir. Covid-19 salgınında kapanma süreci ardından başlanan yeni öğretim yılında öğrencilerde genel olarak dikkat dağınıklığı ve derslere odaklanma problemi olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmeni ile yapılan ön görüşmede, öğretmen Covid-19 süreci kaynaklı sınıf yönetimi probleminin yaşandığını belirtmiştir. Etkinliklerin uygulanması sırasında yönerge ve kuralların uygulanması sorunu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin dikkatlerini daha az derse vermeleri, Covid-19 nedeniyle sosyal mesafe ve maske gibi güvenlik önlemleri, müzikle bütünleştirilen etkinliklerin uygulanmasında güçlükler oluşturmuştur. Özellikle şarkı söyleme etkinliklerinde takılan maskeler, uygun sesletimin gösterilememesi, fiziksel hareketlerde maske kullanmanın zorluğu, şarkı söylerken nefes almada zorluklar oluşturmuştur.

5.1.5. Çözüm önerisi temasına ilişkin sonuçlar

Araştırmada öğrenme ve öğretme sürecinde ortaya çıkan sorunların çözümüne yönelik unsurların ilki yönergelerin verilmesidir. Araştırma müzik eşlikli oyunlarda verilen yönergelerin oyunlaştırılmasını ve bu yönergelerin birkaç kez tekrarlanmasını önermiştir. Birkaç uygulama basamağı bulunan ve karmaşık eşlikli hareketleri içeren müzik eşlikli oyunların her bir basamağı için ayrı verilen yönergelerin etkili olduğunu göstermiştir.

Müzik yoluyla sorgulama etkinliklerinde oyunlaştırma yoluyla verilen yönergelerin yanı sıra sürekli ve tekrarlı şekilde yapılan geri bildirimler, etkinlikler sırasında katılımı desteklemede etkili olmuştur. Öğrencilerin müziksel doğaçlama, canlandırma, müzik eşlikli oyun ve müzik yoluyla sorgulama etkinlikleri ile ilk kez karşılaşması yönüyle, öğretim sürecinde etkinliklerin nasıl uygulanacağına ilişkin verilen açık ve net yönergeler

ile geri bildirimler etkili öğretimin gerçekleşmesinde önemli bir rol üstlenmiştir. Canlandırma etkinlikleri sırasında senaryo temelli bir bağlamın sunulması ardından verilen yönergeler, öğrencilerin doğaçlama etkinliklerinde daha etkin olmalarını desteklemiştir. Müziksel doğaçlama etkinlikleri sırasında öğrencilere verilen yapıcı geri bildirimler, açık ve net yönergeler, öğrencilerin ‘kendiliğindenliğini’ ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmıştır.

Araştırmada öğrenme ve öğretme sürecinde ortaya çıkan sorunların çözümüne yönelik unsurların ikincisi gösterip yaptırma ile ilgili olarak ortaya çıkmıştır. Müzik eşlikli oyunlarda öncelikle eşlikli hareketleri gösterip yaptırmak ardından öğrencilerin ritmik şekilde hareketlere eşlik etmeleri etkinliklere daha etkili şekilde katılım göstermelerini sağlamıştır. Benzer şekilde doğaçlama ve canlandırmaya dayalı etkinliklerde öğrenciler öncelikle ritimleri ve hareketleri taklit etmişler, daha sonra ritimleri ve hareketleri deneyerek keşfetmişlerdir.

5.2. Tartışma

Düşük katılımlı müzikle bütünleştirme stilini kullanarak müziği Hayat Bilgisi dersi öğretimine yardımcı bir araç olarak bütünleştiren bu araştırma yapılandırmacı yaklaşımı ve sosyal-duygusal öğrenme yaklaşımını temel alan müziksel etkinlikler aracılığıyla uygulanmıştır. Bununla birlikte, açıklayıcı örneklerden ve öğrenmeye yönelik bir motivasyondan daha fazlasını amaçladığı için keşfetmeye ve sorgulamaya, yaratıcılığa, iş birliğine ve bağımsız çalışmaya dayalı birden fazla öğretim stratejisinden yararlanmıştır. Öncelikli olarak müziğin Hayat Bilgisi dersi öğretiminde kullanılabileceği yaratıcı ve işlevsel yolları önermiştir. Katılıma dayalı bir öğrenme ve öğretim sürecinin gerçekleşmesinde etkili olan uygulamalara yer vermiştir. Hayat Bilgisi öğretimine bütünleştirilen müziğin öğrenme ve öğretme sürecinde oynadığı role dair kapsamlı bilgiler sağlamıştır. Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları, müziğin öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin bilişsel, duyuşsal ve sanatsal yönleri ile kurduğu bağlantılara, öğrenme sürecinde ortaya çıkan güçlüklerle ve çözüm önerilerine işaret ederek mevcut alanyazındaki anlayışı çeşitli yönleri ile genişlettiği düşünülmektedir.

Müziğin Hayat Bilgisi dersinde öğrenci gelişimine fırsat tanıdığı bileşenlerden ilki bilişsel boyut altında ortaya çıkmıştır. Müziksel deneyimler öğrenmeyi farklı bağlamlara transfer etmeyi kolaylaştırmakta ve kavramlar arası ilişkiler kurmaya yardımcı olmaktadır (Barrett, 2001; Eisner ve Day, 2004; Mangram ve Weber, 2012; Munroe,

2015; Zhou ve Brown, 2018). Bu çalışmada da bilişsel boyut kapsamında öğrencilerde kavramları ifade etme becerisinin gelişimi gözlemlenmiştir. Müzik yoluyla sorgulama etkinlikleri sırasında öğrenciler şarkılarda yer alan kavramları doğru şekilde anlamlandırmışlar ve ifade edebilmişler, iki şarkının sözlerinden yola çıkarak kavramlar arası bağlantılar kurabilmişlerdir. Bunun yanında, uygulanan müzik eşlikli oyunlar ve canlandırmalar, öğrencileri kavramlar üzerinden sorgulamaya ve düşünmeye teşvik etmiştir. Dersin değerlendirme aşamasında yapılan şarkı söyleme etkinlikleri kapsamında öğrencilerin işlenen konu kavramlarını pekiştirdikleri ortaya çıkmıştır.

Tematik çalışmalar aracılığıyla işlenen ortak olgular farklı bilgi alanlarını bütünleştirmektedir (Björklund ve Ahlskog-Björkman, 2017; Wilson ve Cohen-Evron, 2000). Dolayısıyla, müziğin Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin dünyaya ilişkin soyut olguları bütüncül bir şekilde anlamaya katkı getirdiği belirtilebilir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi soru sorma, keşfetme ve çevre ile etkileşimi teşvik eden etkinlikler aracılığıyla deneyimlenir. Tekrarlanan deneyimler aracılığıyla bilgi zihinsel çerçeveler halinde organize edilir ve yeniden yapılandırılır (Vygotsky, 1978). Şarkı söyleme, müzik eşlikli oyunlar gibi etkinliklerde beceri geliştirirken yapılan tekrarların, öğrencilerin yeni zihinsel şemalara uyma sürecine yardımcı olduğu düşünülebilir. Öğrenmenin transfer edilmesi, önceden edinilen bilgi ve becerilerin yeni öğrenme veya problem çözme durumlarında kullanılması anlamına gelmektedir (Steiner, 2001). Dolayısıyla öğrenme içeriği ve süreçleri arasındaki benzerlikler, öğrenmenin aktarılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Benzer şekilde bu araştırma, Hayat Bilgisi dersi içeriği ile müzik alanının içeriği arasındaki benzerlikler (örneğin, yakın çevre kültürü ile müzik kültürü) yoluyla konu kavramlarını bütünleştirmiştir.

Öğrenme stratejileri de müziğin Hayat Bilgisi dersindeki bilişsel rolünü açıklayabilir. O'Malley ve Chamot'un (1990, s.1) tanımına göre öğrenme stratejileri "bireylerin yeni bilgiyi anlamalarına, öğrenmelerine veya akılda tutmalarına yardımcı olmak için kullandıkları özel düşünce veya davranışlar" bütünüdür. Snyder (1999, s.17), herhangi bir konu alanındaki becerilerin ve kavramların özümseme sürecinin şu öğrenme dizisi kapsamında geliştiğini belirtir: Deneyimleme ve keşfetme, tanımlama, belirtme veya etiketleme, en az sekiz farklı yolla pratik etme (bilinen bir materyal ile, yeni materyal ile, okuyarak ve yazarak), görsel, işitsel ve kinestetik güçlendirme, yaratma, değerlendirme ve sürdürme. Bu aşamalar sınıfta öğretmen rehberliğinde yapılan etkinlikler ile yaratıcı çalışmaları ifade eder. Belirtilen öğrenme dizisi ile bağlantılı olarak

bu araştırmada kavramsal öğrenme sürecine öğrencilerin müziksel oyunlar ve doğaçlamalar yoluyla sesi ve hareketi deneyimlemelerinin, müziksel sorgulamalar aracılığıyla kavramların anlamına ve tanımına ilişkin yönlendirici uygulamalarda bulunmalarının katkı sağladığı düşünülebilir. Ayrıca müziksel etkinliklerin kişilerarası, dilsel, bedensel, kinestetik formları ile etkileşimlerinin ve şarkı sözü oluşturma uygulamaları ile etkinlikleri sınıfça değerlendirme uygulamalarının O'Malley ve Chamot'un (1990) belirttiğı öğrenme stratejisiyle örtüştüğü söylenebilir.

Başka bir öğrenme stratejisinde O'Malley ve diğerleri (1985, s. 582-584), ikinci dil öğreniminde kullanılan stratejileri *üstbilişsel stratejiler*, *bilişsel stratejiler* ve *sosyoduygusal stratejiler* altında sınıflandırır. Üstbilişsel stratejiler öğrenmeyi planlama, öğrenme süreçleri hakkında düşünme ve yansıtma süreçlerini içermektedir. Bu çalışmada öğrencilerin müziksel etkinlikler hakkında kendi performanslarını ve ders sürecini değerlendirmeleri, etkinlikler sırasında seçici dikkat göstermeleri, belirtilen üstbilişsel stratejiler ile benzerlik göstermektedir. Bilişsel stratejiler ise tekrarlama, detaylandırma, işitsel temsil ve aktarma süreçlerini içermektedir. Ritme uygun şarkı sözü yazma etkinliğinde izlenen ön yazma, ön yazılarını okuma, düzenleme, tekrar yazma süreçlerinin bilişsel stratejiler ile örtüştüğü düşünülebilir. Sosyoduygusal stratejiler ise karşılıklı etkileşimler aracılığıyla sorgulama yapma, problem çözme, iş birliği yapma gibi süreçleri içermektedir. Öğrencilerin takımlar halinde çalışarak sorgulama yapmalarının ve fikir alışverişinde bulunmalarının, birlikte şarkı sözü oluşturmalarının ve müzik eşlikli oyunlar oynamalarının sosyoduygusal stratejilerin kullanımına katkı getirdiğı söylenebilir. Belirtilen süreçler aracılığıyla öğrencilerin, Hayat Bilgisi dersi konularına ilişkin daha derin bir anlayış kazandıkları ve konu kavramlarını doğru bir şekilde ifade ettikleri çıkarımı yapılabilir.

Araştırma kapsamında yapılan müziksel etkinlikler, öğrencilerin işitsel materyaller ile eleştirel ve sorgulayıcı bir anlayışla etkileşime girmelerine ve düşüncelerini aktarmalarına izin vermiştir. Bu yönden öğrencilerin derse aktif katılım göstermelerine katkı getirmiştir. Araştırmanın bu yöndeki bulguları oldukça değerlidir; çünkü ilkökul eğitiminde yaygın problemler arasında öğrencilerin materyaller ile sorgulamaya dayalı etkileşime girmemesi, öğretmenin sınıfta tek yönlü bir iletişim kurması ve öğrencilerin düşüncelerini dile getirememeleri gösterilmektedir (Boyraz ve Türkcan, 2022). Sanatla bütünleştirme uygulamaları kapsamında öğretmenlerin sanatsal materyallerin kullanımında öğrencilere yönlendirmede bulunmamaları benzer bir sorun alanı olarak

görülmektedir. Bu kapsamda ilkokulda sanatla bütünleştirme konusunda yaptıkları bir durum çalışmasında Smilan ve Miraglia (2009), sınıf öğretmenlerinin sanat eğitimi uygulamalarına ilişkin gözlemlerini şu şekilde aktarmaktadır (s. 42):

“Sınıf öğretmenleri, sanat malzemeleriyle çalışırken öğrencilere müdahale etmemeleri gerektiğine inanıyorlardı; öğrencilere materyallerin kullanımı ve kavramların geliştirilmesi konusunda talimat ve yönlendirme eksikliğiyle sonuçlandı. Bir öğretmen şunu söyledi: "Hepsi bir noktada benden bunu yapmalarına yardım etmemi istediler ve ben de 'Hayır, bu benim sanat eserim değil' dedim...”

Yukarıda verilen diyalogda görüleceği gibi, sanat eğitiminde sıklıkla rastlanan öğretmen tutumlarından biri, açık uçlu çalışmalarda veya keşfetmeye dayalı uygulamalarda yaratıcı sürece müdahale etmemek için öğrencilere yönerge vermemek veya materyallerle nasıl etkileşime geçecekleri konusunda öğrencileri bilgilendirmemektir. Sınıf öğretmenlerinin müzikle bütünleştirme kapsamında yalnızca konu ile ilişkili bir şarkıyı söyletmesi benzer bir tutumu yansıtmaktadır. Gerçekte, öğrencilerin şarkılarla etkileşimlerde bulunabileceği sorgulamalar yapmalarına fırsat vermek kavramsal öğrenmeyi ve konular arasındaki bağlantıları geliştirmektedir (Pellegrino ve Lee, 2012). Örneğin, bu çalışmada Cumhuriyet konusunda iki şarkının sözlerinin karşılaştırılması yoluyla öğrenciler hem düşüncelerini hem de duygularını heyecanla ifade etmişlerdir. Böylece, Cumhuriyet kavramının ne olduğunu ve ilişkili diğer kavramları (özgürlük, egemenlik, demokrasi vb.) anlamlı bir şekilde ifade edebilmişlerdir. Konu alanları bütünleştirilirken birden fazla öğrenme hedefleri oluşacağı için bütünleştirme yapılan çalışmalarda çocuklar soru sormaya, hipotez kurmaya ve kendi ilgi alanları doğrultusunda temanın farklı yönlerini keşfetmeye teşvik edilirlse öğrenme hedefleri amacına ulaşabilmektedir (Björklund ve Ahlskog-Björkman, 2017). Dolayısıyla bu araştırmanın bulguları, müzikle bütünleştirme planlanırken müziksel deneyimlerin amaçlı bir organizasyonla oluşturulması ve sunulması gerektiğini bir kez daha göstermiştir.

Bilişsel boyut altında ortaya çıkan ikinci kazanım, derse odaklanma ve zihinsel rahatlamayı sağlama fırsatlarıdır. Buna Hayat Bilgisi dersinin giriş ve geliştirme aşamalarından önce uygulanan müzik eşlikli oyunlar, dersin geliştirme ve değerlendirme aşamalarında uygulanan arka fon müziği etkinlikleri katkı getirmiştir. Araştırmanın bu yöndeki bulgusu, Jensen'in (2000) çalışmasında önerdiği gibi müziğin öğrencilerin

dikkat ve odaklanma süreçlerine etkilerine ilişkin bulgusunu desteklemiştir. Derse şarkıyla başlanması ve bireysel etkinlikler sırasında veya teneffüslerde şarkı çalınması öğrencilerin derse daha iyi odaklanmalarına yardımcı olmaktadır (Cohen, 2005; Gronski, 2012). Araştırmanın bulguları, dinleme etkinliklerinin özellikle yoğun kavramların yer aldığı üniteler işlenirken kullanılmasını önermiştir. Bireysel etkinlikler sırasında sözsüz ve duygusal şarkıların dinlenmesi ve araştırmacının çalgı çalması, öğrencileri yaratıcı çalışmalara yönlendirmiştir. Ayrıca kısa süreli uygulanan müzik eşlikli oyunlar ve danslar, doğaçlamalar ders arasında mola vermeye ve yeni konuya geçiş öncesinde zihinsel bir uyanıklık durumu oluşturmaya katkı getirmiştir.

Müziği genel konu alanlarına bütünleştirmek öğrenci katılımını desteklemektedir (Aguirre vd., 2016; Brouillette, 2009; Cane, 2009; Campbell ve Scott-Kassner, 2010; Baker, 2011; Dyer, 2011; Sandberg vd., 2013; White, 2007). Bu araştırma bilişsel boyut altında üçüncü bir kazanım olarak, müziksel etkinliklerin öğrencilerin öğrenme süreciyle ilgili doğrudan aktif davranışsal katılımları (soru sorma, bireysel ve grup çalışmalarına katılma vb.) bakımından öğrencilerin derse katılımlarını desteklediğini ortaya çıkarmıştır. Öğrencilere uygun öğrenme desteği sağlandığında, müzik ile bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi etkinlikleri öğrencilerin derse katılımlarını çeşitli yönlerden desteklemiştir. Müziksel etkinlikler öğrencilerin bilişsel, duygusal ve fiziksel yönden katılımlarını destekleyen bağlamlar oluşturmuştur (Hirsh-Pasek ve Golinkoff, 2008). Öğrenciler canlandırmalar ve beden vurmali eşlikler, dinlediği şarkılar üzerinden yaptıkları sorgulamalar yoluyla duygularını ve deneyimlerini paylaşmışlardır. Öğrencilerin müziksel deneyimlerine öznel duygularını yansıtmaları yoluyla müziksel bağlamlarda düşünmeyi teşvik etmesi açısından bu etkinlikler öğrencilerin derse aktif katılım göstermelerine yol açmıştır. Dolayısıyla müzik eşlikli oyunları ve ortak etkinlikleri aracılığıyla öğrenciler dersin içeriği ile kendi dünyaları arasında sosyal ve duygusal yönden bağlantılar kurmuşlar ve katılım göstermişlerdir (Shore ve Strasser, 2006).

Müziğin Hayat Bilgisi dersinde öğrenci gelişimine fırsat tanıdığı bileşenlerden ikincisi duyuşsal boyut altında ortaya çıkmıştır. Araştırmanın nitel ve nicel bulguları, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik olumlu tutum geliştirdiklerine işaret etmiştir. Müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi etkinliklerinde öğrencilerin mutlu oldukları ve etkinliklere katılımdan keyif aldıkları gözlemlenmiştir. Bu nedenle öğrenciler derse yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın öğrencilerin tutum gelişimine yönelik nicel bulgusu da öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik

tutumlarında anlamlı ve pozitif yönde bir artışa neden olduğunu göstermiştir. Benzer bulgular şarkılar yoluyla öğretimin ilkökul ve ortaokul düzeyinde çeşitli konu alanları kapsamında (Fen Bilimleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türkçe, İngilizce, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Matematik) öğrencilerin tutum gelişimine yönelik yapılan benzer çalışmalarda (Aksu, 2019; Babacan, 2019; Çelik, 2018; Džanić ve Pejić, 2016; İra vd., 2019; Ayyılmaz, 2016; Talşık, 2013; Işıtan, 2013) görülmektedir. Benzer bir çalışmada Şener ve Erkan (2018), şarkıların öğrencilerin öğrenmeye yönelik genel motivasyonlarına etkilerinin pozitif yönde olduğunu göstermiştir.

Günümüze kadar yapılan birçok çalışma, müzik eğitiminin öğrencilerin duygularını tanıma ve ifade etme becerisini geliştirdiğini belirtmektedir (Andrews, 2011; Barrett, 2001; Hailstone vd., 2009; Hallam, 2010; Schellenberg vd., 2007). Müzik yoluyla yapılan sorgulamalarda öğrenciler duygularını ve düşüncelerini çeşitli duygusal kelimeler aracılığıyla ifade ederler (Pellegrino ve Lee, 2012). Bu çalışmada da öğrenciler müziksel sorgulamalar sırasında hissettikleri duyguları çeşitli kelimeler kullanarak bildirmişlerdir. Öğrenciler hissettikleri duyguların dinledikleri şarkıların sözleri, ezgisi ve şarkının duygusu ile ilişkili olduğunu açıklamışlardır. Benzer şekilde Papageorgiou (2023), kültürlerarası müzik eğitimi programı sonucunda çocukların duygularına ilişkin farkındalık kazandıklarını gözlemlemiştir. Uyguladığı eğitim sürecinde çocuklar duygularının ortaya çıktığı yolları açıklayarak duygularına ilişkin nüansları çeşitli kelimeler kullanarak ifade etmişlerdir. Müziksel iletişim yoluyla öğrenciler duygu ve ruh hallerini aktarır, duyguyla müziği icra eder ve müziği yorumlar (Hallam, 2010). Bu çalışmada dans, doğaçlama, ritmik hareketler gibi müziksel iletişimin bedensel formları aracılığıyla öğrencilerin duygularını ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Canlandırma sırasında öğrenciler neşe, heyecan yansıtan melodileri, şarkı sözlerini ve ritmi hissederek sanatsal bir şekilde duygularını beden diline aktarmışlardır. Şarkı sözü yazma etkinliğinde ise öğrenciler duygularını yazarak ve ritme uygun söyleyerek müziksel ifadeler yoluyla iletmışlerdir.

Duygusal farkındalığın önemli bir bileşeni duygu durumuna ilişkin değerlendirmedir. Duyguyla ilgili zihinsel durumlardaki uyumsal değişiklikleri içeren bilişsel değerlendirme bileşeni öznenin kendi duygusal durumunu değerlendirmesini ifade etmektedir (Scherer, 2005). Bu çalışmada müziğin Hayat Bilgisi öğretimine bütünleştirilmesi sonucunda öğrencilerin duygu durumlarına ilişkin sevinç boyutunda öz değerlendirme puanlarında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Duygu durumunun diğer

boyutları olan öfke, üzüntü ve korku boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu araştırmanın bu yöndeki bulgusu ilginçtir çünkü Simoës-Perlant ve diğerleri (2018) tarafından 7 Yaş Çocuklarda Duygu-Durum Öz-Değerlendirme Ölçeği geliştirilirken kelime ve ifadelerin duygusal uyarımlarıyla ilgili yaptıkları deneye istinaden, “çocuklarda sevinç duygusu uyandırmanın diğer duygu kategorilerine göre daha zor gerçekleştiği” belirtilmiştir (Simoës-Perlant vd., 2018, s. 602). Duygu durumlarına ilişkin bulguların öğrencilerin öfke, üzüntü ve korku duygularına yönelik öz değerlendirmelerinde anlamlı farklılık göstermemesinde, yapılan etkinliklerde olumsuz duygulara yönelik şarkılar ve içerik seçilmemesi de bir etken olabilir. Bu çalışmada, duygu-durumlarına ilişkin öğrencilerin bildirimlerine dayanarak sevinç duygusuna ilişkin öz değerlendirmelerinde anlamlı ve pozitif yönde bir artış gözlemlenmiştir. Bu bulgu Hayat Bilgisi dersinde müziğin çocukların duygusal farkındalıklarına ilişkin gelişimlerine işaret etmesi yönüyle oldukça anlamlıdır. Araştırmanın nicel bulgusundan yola çıkarak bu çalışmada kullanılan coşku, sevinç, heyecan gibi duyguları içeren şarkıların öğrencilerin olumlu duygulanımları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu düşünülebilir. Bu bulgu, öğrencilerin öğrenme potansiyeli için de ipuçları vermektedir; çünkü pozitif duygudurum içindeki kişilerin yeni bilgiyi daha kolay bir şekilde işledikleri bilinmektedir (Gasper ve Clore, 2002).

Müziğin Hayat Bilgisi dersinde öğrenci gelişimine fırsat tanıdığı üçüncü bileşen sanatsal (müziksel) kazanımları içermektedir. Öğrenme süreci boyunca öğrencilerin şarkı söyleme performansları, müziksel algı ve bilgilenme ve müziksel yaratıcılıkları kapsamında gelişim gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bu yöndeki bulgular, müziğin Hayat Bilgisi öğretiminde yardımcı bir araç olarak kullanılmasına rağmen müzikte öğrenmelerin gerçekleştiğini göstermektedir. Diğer bir deyişle, dersin merkezi odağında olmamasına rağmen, öğrenciler müziksel içerikler ve eylemler yoluyla müzik alanına özgü bilgi ve becerilerini geliştirebilmişlerdir. Araştırmanın bu yöndeki bulguları sosyal öğrenme kuramı ile açıklanabilir. Bandura'ya (1969) göre çocuklar, öğretmenleri ve akranlarının eylemlerini gözlemleyerek hızla yeni beceriler geliştirmekte ve yeni bilgiler edinmektedirler. Bu çalışmada öğrencilerin uygun şarkı söyleme tekniklerini araştırmacıyı ve akranlarını gözlemleyerek edindikleri düşünülebilir. Bunun yanında öğrenme sürecinde yapılan tekrarların ve araştırmacının geribildirimleri ile yönergelerinin öğrencilerin müziksel öğrenmeleri üzerinde etkisi olabilir. Nitekim araştırmanın ilerleyen sürecinde öğrencilerin rahatlıkla uygun şarkı söyleme pozisyonu

alabildikleri ve seslerini daha doğru ve etkili bir şekilde kullanabildikleri ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Ismail ve diğerlerinin (2021) müzik öğretimine ilişkin çalışması, ilkökul öğrencilerinin müzik performanslarındaki gelişmenin dördüncü haftadan sekizinci haftaya kadar tespit edilebileceğini göstermiştir.

Bu çalışmanın beşinci haftasından itibaren öğrencilerin tonlamaya dikkat ederek zor cümleleri uyumlu ve koordineli bir şekilde söylemeye başladıkları gözlemlenmiştir. Şarkı söyleme ve müzik yoluyla sorgulama etkinlikleri öğrencilerin tonlama, ezgi, ritim, hız ve gürllük gibi müziksel unsurlar üzerine algılarını geliştirmiştir. Bazı öğrenciler bir parçanın özelliğini belirleyen duygusal tonlamaları tespit etmişlerdir. Ritme uygun şarkı sözü yazma etkinlikleri sırasında ortaya çıkan öğrenci ürünleri, öğrencilerin müziğin yapısı ve akışı unsurlarını anlamalarına yardımcı olduğuna işaret etmiştir. Drama etkinliğinin ısınma aşamasına bütünleştirilen canlandırma yoluyla öğrenciler hızlı ve yavaş, hafif ve ağır gibi müziksel unsurları öğrenmişlerdir. Araştırmanın bu yöndeki bulguları Dalcroze'un öğrencilerin ritim, melodi gibi müzikal unsurları hissetmeleri için hareket etkinliklerine maruz bırakılması gerektiğini vurgulayan felsefesiyle açıklanabilir (Dalcroze, 2013). Araştırmanın bu sonucu, öğrencilerin şarkı sözlerini oluşturmaları yoluyla şarkılarda yaygın olarak bulunan kalıplara ve cümlelere karşı farkındalıklarının gelişebileceğini ve tutarlı bir ritimle müziği icra edebileceklerini düşündürmektedir. Nitekim Hoşcan ve Gökber'in (2020) çalışmasında gösterdiği gibi, tekrarlama, anlamlandırma, örgütleme, anlamayı izleme ve değerlendirme stratejileri ile zenginleştirilen piyano öğretimi alan küçük yaş grubundaki çocukların hem çalgı çalma becerilerinin geliştiğı hem de duyuşsal gelişimlerini olumlu yönde etkilediğı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, öğretmenlerin müziksel etkinliklere yönelik sınıflarında tekrarlar ve alıştırma yapmaları, Hayat Bilgisi içeriğı ile müziksel düşünme, yaratma ve icra etme alanları arasında bağ kurmaları ve bu süreçte öğrenme stratejilerini kullanmaları, öğrencilerin hem müzik hem de Hayat Bilgisi konu alanlarındaki bilgi ve becerilerini geliştirebilecektir.

Bulgular müziğin Hayat Bilgisi dersi ile kurduğu tematik bağlantılar nedeniyle öğrencilerde müzik kültürüne ilişkin öğrenmelerin gerçekleştiğine işaret etmiştir. Müzik geleneğı ve kültürüyle yerel kültür arasında kurulan tematik bağlantılar, öğrencilerin müzik türleri, danslar ve folklor bilgileri üzerine bilgilerini derinleştirmiştir. Örneğin, Cumhuriyetin ilk dönemlerinde Ankara'da Seymenlerden oluşan bir saz topluluğunun görselleri ve dans videoları izletilmiştir. Seymen müzik geleneğı ve farklı saz tipleri

üzerinde yapılan sınıf tartışmasına bağlam oluşturmıştır. Yapılan müzik eşlikli oyunlar ve danslar yoluyla öğrenciler çeşitli türlerdeki danslar ve dinledikleri müziklerde yer alan çalgılar konusunda bilgilenmişlerdir.

Hayat Bilgisi öğretimi sürecine bütünleştirilen şarkı söyleme, müzik eşlikli oyunlar ve canlandırma etkinlikleri sonucunda müziksel alt yapısı ve hazırbulunuşluğu olan ve müziğe ilgili olan öğrencilerde doğaçlama becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Araştırmacı rehberlik ettiği alıştırmalar yoluyla öğrencilerin çeşitli sesleri ve müziksel fikirleri keşfetmelerine yardımcı olmuştur. Oynarken öğrenciler çeşitli hareketler gerçekleştirirler ve anlamlı öğrenme sağlamak için bu hareketlerin keşfedilmesi gerekir (Ismail vd., 2021). Bu çalışmada da yapılan beden vurmali/ritimleme, doğaçlama ve canlandırma etkinlikleri, öğrencilerin farklı ritimsel kalıpları ve dans motiflerini keşfetmelerine fırsat tanımıştır. Doğaçlama, çocukların kendi bedenlerini, seslerini veya müzik aletlerini kullanarak keşfetmeleri ve yaratıcı ürünler ortaya koymaları için müzik derslerinde yapılan etkinliklerden biridir (Sungurtekin ve Kartal, 2020). Bununla birlikte Sungurtekin ve Kartal'ın (2020) çalışmasında belirtildiği gibi ilkökul sınıflarında müziksel yaratıcı sürece ve doğaçlama deneyimlerine dair hem sınıf öğretmenlerinin hem de müzik öğretmenlerinin sınırlı anlayışı bulunmaktadır. Bu çalışmanın sınıflarda diğerkonu alanlarının öğretime sistematik bir biçimde bütünleştirilen canlandırma, ritim eşlikli hareketler, müzikli oyunlar gibi etkinliklerin öğrencilerin müziksel yaratıcılıklarını ve öğrenmelerini geliştirebileceğine işaret etmiştir. Benzer bir bulgu bazı öğrencilerin müziksel yaratıcılıkları herhangi bir notasyon sistemi kullanmadan kendi şarkılarını bestelemelerinde ortaya çıkmıştır. Besteleme melodi, süre, dinamik, armoni, biçim, doku ve tını gibi müziksel unsurların düzenlenmesini, aynı zamanda bir fikrin geliştirilip bir kompozisyona dönüştürülmesiyle başlayan yaratıcı bir süreci içermektedir (Mielke ve Andrews, 2022). Dolayısıyla, müzikle bütünleştirilen etkinliklerin öğrencilerin özerkliğini destekleyerek yaratıcı bir ürün ortaya koyma sürecini desteklediğini göstermektedir.

Araştırmanın müziksel yaratıcılığa ilişkin bulgularından yola çıkarak, müziğin Hayat Bilgisi dersi öğretim programında vurgulanan beceri alanlarından biri olan yaratıcı düşünme becerilerine alternatif yollar önerdiği düşünülebilir. Nitekim 2018 Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin ifadeler diğerkonularına kıyasla çok sınırlı bir şekilde yer verildiği söylenmektedir (Bektaş vd., 2019). Hayat Bilgisi öğretiminde yaratıcı süreçlerin ve gelişimin içerdiği unsurlar konusunda

daha az ifadenin yer alması, bu ders kapsamında öğrenci yaratıcılığının neleri içerdiği konusunda sınırlı bir anlayış olduğunu düşündürmektedir.

Hayat Bilgisi dersinde öğrenci gelişimlerine yönelik belirtilen müziksel ve ekstra müziksel alanlardaki katkılarına rağmen öğrenme ve öğretim sürecinde bazı güçlükler gözlemlenmiştir. Bunlardan ilki dersin süresinin yetmemesidir. Buna neden olan önemli bir unsur öğrencilerin müziksel hazırbulunuşluklarının yetersiz olmasıyla ilgilidir. Öğrencilere temel dans motiflerini öğretme, eşlikli hareketleri gösterme, şarkı söyleme için egzersizler yapma gibi çalışmalar Hayat Bilgisi dersinin ilk haftasındaki uygulamalarda dersin süresinin aşılmasına neden olmuştur. Bununla birlikte süreç içerisinde yapılan tekrarlar ve uygulamalar yoluyla öğrencilerin özgüvenli bir şekilde etkinliklere katılım gösterdikleri görülmüştür. İlkokulda öğrencilerin müziksel hazırbulunuşluklarının zayıf olmasının nedenleri arasında sınıf öğretmenlerinin müziğe sınıflarında öğretim programını yetiştirme kaygısı nedeniyle fazla yer verememesi, sınıf öğretmenlerin müziksel yeterliklerinin veya özyeterliklerinin zayıf olması, konu alanlarının yoğun bir program içermesi nedeniyle müziği dahil edememe gibi nedenler belirtilebilir (Munroe, 2015; O’Keefe vd., 2016; Sungurtekin ve Kartal, 2020).

Hayat Bilgisi dersi öğretim sürecinde ortaya çıkan güçlüklerden ikincisi, dersin süresinin yetersiz kalmasıdır. Bulgular, müziksel etkinliklerin en fazla 10-15 dakikalık bir sürede derse ilgi çekmek amaçlı kullanımını önermiştir. Etkinlikler uzun süreli uygulandığında odak konuların öğretimine dikkat çekmenin zorlaştığı tespit edilmiştir. Bununla ilgili bir bulgu, çok aşamalı ve yinelenen dans figürleri olan müziksel oyunlarda aşamalı bir öğretim yaklaşımını ve birden fazla ders saati kapsamında etkinliklerin uygulanmasını önermiştir. Araştırmanın bu yöndeki bulgularına ilaveten yaratıcı süreçleri içeren çalışmaların daha fazla süre gerektirdiği ortaya çıkmıştır. Örneğin, bireysel yaratıcı yazma çalışmasına bütünleştirilen ritme uygun şarkı sözü yazma etkinliğinin düşünme, yazma ve paylaşma süreci dahil bir ders saatini içerdiği gözlemlenmiştir.

Öğretim sürecinin etkililiğini olumsuz yönde etkileyen diğer bir unsurun, sınıfın fiziksel ortamı ve donanımı ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Canlandırma ve doğaçlama etkinliklerinin uygulanabilirliğini; sınıfın fiziksel yapısı, donanımı ve sınıf mevcudu olumsuz etkilemiştir. Canlandırma, müzik eşlikli oyunlar gibi bedensel hareketleri ve dansları içeren etkinliklerde sınıf mevcudunun kalabalık olması, sınıf zemininin kaplı olmaması, sıraların hareket etmeye izin vermemesi gibi nedenler uygulamalar için sınırlılık oluşturmuştur. Bu durum etkinliklerin sınıf ortamına özgü bir

şekilde uyarlanmasına dikkat çekmiştir. Öğrencilerin fiziksel gelişimleri için geniş alanların, bireysel çalışmaları için orta ölçekte alanların ve sosyal temas için daha küçük alanların kullanımı uygun olabilecektir (Gültekin ve Özenç-İra, 2022). Dolayısıyla, iş birlikli ve yaratıcı çalışmalar için okuldaki ayrı alanların kullanılması ve sınıfın uyarlanabilir eşyalardan oluşması önem göstermektedir.

Öğretimi etkileyen olumsuz faktörlerden sonuncusu Covid-19 salgınının etkileri kapsamında ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmeni ile yapılan ön görüşmede, öğretmen Covid-19 süreci kaynaklı sınıf yönetimi probleminin yaşandığını belirtmiştir. Covid-19 salgınında kapanma süreci ardından başlanan yeni öğretim yılında öğrencilerinde genel olarak dikkat dağınıklığı ve derslere odaklanma problemini gözlemlemiştir. Araştırmacı benzer şekilde, etkinliklerin uygulanması sırasında yönerge ve kuralların uygulanması sorununu gözlemlemiştir. Araştırmanın bu yöndeki bulguları, pandemi döneminin çocukların duygusal iyi oluşları üzerine yapılan çalışmaların bulgularında yer alan öfke, saldırganlık, stres, kırılganlık ve can sıkıntısı, odaklanma süresinde azalma gibi bulgularla örtüşmektedir (Akgül ve Özenç-İra, 2021; Akoğlu ve Karaaslan, 2020). Okullar açıldıktan sonra öğrencilerin dikkatlerini daha az derse vermeleri, Covid-19 dolayısıyla sosyal mesafe ve maske gibi güvenlik önlemleri, müzikle bütünleştirilen etkinliklerin uygulanmasında güçlükler oluşturmuştur. Özellikle şarkı söyleme etkinliklerinde takılan maskeler, uygun sesletimin gösterilememesi, fiziksel etkinliklerde ve şarkı söylerken maske kullanmak nefes almada güçlük oluşturmuştur. Belirtilen zorluklara rağmen bulguların, yapılan müziksel etkinliklere öğrencilerin ilgiyle katılım göstermelerini ortaya koyması yönüyle Hayat Bilgisi öğretiminde müziğin kullanılması için güçlü bir gerekçe oluşmaktadır.

Bulgular öğrencilerin müziksel hazırbulunuşlukları nedeniyle ortaya çıkan sorunların çözümünde öğretmen desteği ve rolünün önemini göstermiştir. Öğrencilerin müziksel doğaçlama, canlandırma, müzik eşlikli oyun ve müzik yoluyla sorgulama etkinlikleri ile ilk kez karşılaşması yönüyle açık ve net yönergeler ile geri bildirimler öğrenci katılımında önemli bir rol oynamıştır. Bulgular, müzik eşlikli oyunlarda verilen yönergelerin oyunlaştırılmasını ve bu yönergelerin birkaç kez tekrarlanmasını önermiştir. Müzik yoluyla sorgulama etkinliklerinde tekrarlı şekilde yapılan geribildirimler, etkinlikler sırasında katılımı desteklemede etkili olmuştur. Bu kapsamda canlandırma etkinlikleri sırasında senaryo temelli bir bağlamın sunulması ardından verilen yönergeler, öğrencilerin doğaçlama etkinliklerinde daha etkin olmalarını desteklemiştir. Müziksel

doğaçlama etkinlikleri sırasında öğrencilere verilen yapıcı geribildirimler, yaratıcı ürün ortaya koyma sürecine katkıda bulunmuştur. Bir bütün olarak bulgular, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini desteklemede, fiziksel katılım gösterecekleri etkinlikleri öğrenmede öğretmen desteğinin önemi bir kez daha göstermiştir. Nitekim Vygotsky'nin (1978) iskele kavramında da altını çizdiği gibi, öğretmenlerin öğrencilerin çalışmalarında destek olmalarının, öğrencilere zorlandıkları anda dönüt sağlamalarının ve onları sorgulamaya ve yaratıcı çalışmalarına yönlendirecek ipuçları vermelerinin önemini göstermiştir. Vreden'in (2016) müzikle bütünleştirme yaklaşımında önerdiği gibi, müziği konu alanlarına bütünleştirirken öğretmenin rolü rehber olmasıdır. Dolayısıyla müziksel etkinlikler sırasında “öğretmen bir otorite figüründen ziyade şakacı bir macera duygusuna sahip bir kolaylaştırıcı veya rehberdir” (Abril ve Gault, 2016, s. 30). Bu kapsamda araştırmada öğrenme ve öğretme sürecinde ortaya çıkan sorunların çözümüne yönelik unsurların ikincisi gösterip yaptırma ile ilgili olarak ortaya çıkmıştır. Müzik eşlikli oyunlarda eşlikli hareketleri gösterip yaptırmanın ardından hareketlere ritmik şekilde eşlik etmenin öğrencilerin etkinliklere daha etkin bir şekilde katılım göstermelerini desteklediği söylenebilir.

Araştırmanın belirtilen bulguları, sınıf öğretmenlerinin müziği Hayat Bilgisi derslerine bütünleştireceği çoklu fırsatları değerlendirmeleri için önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Bu araştırma, Hayat Bilgisi öğretiminde birden fazla müziksel etkinliğin bir öğrenme stratejisi olarak kullanılabileceğini önermiştir. Ayrıca müziksel düşünme, performans, müziksel yaratıcılık, müzik kültürü gibi alanlardaki öğrenci katılımlarının Hayat Bilgisi dersinin içeriği ve kavramları ile kazanımlarını öğrenmeye fırsat tanıdığını göstermiştir. Araştırmanın bulguları, müziksel etkinliklerin öğrencilerin duygusal, bilişsel ve sanatsal yönden gelişimlerine olumlu yönde katkılar sağladığına işaret etmiştir. Sonuç olarak, sistematik bir anlayışla Hayat Bilgisi öğretimine bütünleştirilen müziksel etkinliklerin öğrencilerde kalıcı izli değişikliklere imkân tanıyacağı ve öğrencilerde hedeflenen kazanımların edinilmesine katkı getireceği düşünülmektedir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda müziğin Hayat Bilgisi dersine bütünleştirilmesine ilişkin uygulamaya, sınıf öğretmeni yetiştirme sistemine, gelecekteki akademik çalışmalara ve öğretim programlarına yönelik öneriler sunulmuştur.

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Müziği Hayat Bilgisi dersine bir öğretim aracı olarak bütünleştirmek isteyen öğretmenler ders planlarını oluştururken;

- Hayat Bilgisi dersi içeriği ve kazanımlarıyla müziksel öğrenme alanları arasında bağlantılar kurması önerilmektedir. Örneğin, bir döneme ait müzikler, çeşitli kültürlerle ait çalgılar ve danslar, dil ve lehçe kullanılarak tarihsel veya bir döneme ait ilişkilendirmeler ve bağlantılar kurulabilir.
- Hayat Bilgisi dersinde müziğin rolüne ilişkin planlamalar önceden yapılmalıdır. Bu planlamalar doğrultusunda konu alanlarına ilişkin öncelikli kazanımlar belirlenmelidir.
- Bu araştırma sonuçlarına dayanarak müzik ve Hayat Bilgisi dersi arasında kurulan bağ gibi tüm diğer derslerin öğretiminde de sanatın ve sanatın bir dalı olan müziğe yer verilmesi önerilmektedir. Uygulamalarda yer alan müziksel etkinlikler çeşitlendirilebilir. Şarkı söyleme etkinlikleri yanı sıra müzik yoluyla sorgulama, canlandırma ve dramatizasyon, beden vurmaları/ritimleme, müzik eşlikli oyunlar, ritme uygun şarkı sözü oluşturma etkinliklerine ve arka fon müziğine dersin amacına uygun bir şekilde yer verilebilir.
- İlkokul çocuklarının müziksel gelişim özelliklerine uygun şarkıların seçimine ve şarkıların çeşitli türleri içermesine dikkat edilmelidir. Örneğin, çocukların severek söyledikleri rap şarkıları ile pop şarkıları, çocuk şarkıları, marşlar ve türküler söylenebilir. Ayrıca dersler, müziksel canlandırmaya ve oyuna fırsat tanıyan, çeşitli ses efektlerini ve yansımaları içeren sözsüz müzikleri ve eşlikli danslarda yinelemeli ve hareketli müzikleri içerebilir.
- Hayat Bilgisi dersinde müziğin disipline özgü özellikleri, uygun şarkı söyleme teknikleri, müzik pedagojisi gibi unsurlar dikkate alınabilir.
- Hayat Bilgisi dersinde öğretimin giriş, geliştirme ve sonuç aşamalarına uygun etkinliklere yer verilmelidir. Örneğin, müzik yoluyla sorgulama etkinliklerine

dersin giriş ve geliştirme aşamalarında ön bilgiler ile ilişkiler kurma, konuya ilişkin kavramları öğretme ve pekiştirme amacıyla yer verilebilir.

- Öğrencilerin bildiği şarkılarla oynanan müzik eşlikli oyunlardan dersin giriş ve geliştirme aşamaları arasında bir köprü kurmak amacıyla yararlanılabilir.
- Dersin değerlendirme aşamasında yapılan bireysel çalışmalarda arka fon müziği kullanılabilir. Konu kavramlarına ilişkin kazanımları değerlendirmede ve öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmede ritme uygun şarkı sözü oluşturma etkinliği uygulanabilir.
- Öğrenme ve öğretim süreci boyunca müziksel etkinliklerin sürekliliğine ve dersin akışı içerisinde uygun sürelerde ve dikkat çekme amaçlı müziğin işlenmesine dikkat edilmelidir. Müziksel yaratıcılığa dayalı etkinliklerin süresi uzatılabilir.
- Yinelemeli hareketleri içeren müzik eşlikli oyunlarda yer alan dans unsurlarının birkaç ders saati boyunca ve aşamalı şekilde öğretimine dikkat edilmelidir.
- Öğrencilerin bilişsel kazanımlarının yanı sıra duyuşsal ve sanatsal kazanımlarına yer verilebilir. Öğrenci değerlendirmelerinde öğrencilerin bu alanlardaki gelişimleri göz önünde bulundurulması önerilmektedir.

Müziği Hayat Bilgisi dersine bir öğretim aracı olarak bütünleştirmek isteyen öğretmenler uygulamaları sırasında;

- Öğrencilere şarkı sözü yazma, doğaçlama, beden vurmali/ritimleme etkinliklerinde uygun yönergeler vererek öğrencilerin özerkliklerini ve yaratıcı katılımlarını destekleyebilir.
- Öğretmen uygulanacak hareketleri ve ritimleri göstermeli ve tekrarlatmalıdır. Ardından öğrencilerin bu unsurları kendilerinin keşfetmelerine fırsat vermelidir.
- Etkinliklerin türüne göre sınıfın oturma düzenini değiştirmelidir.
- Etkinliklerde öğrencilerin duyguları, düşünceleri ile müziksel unsurlar (ritim, hız ve gürlük, ezgi vb.) arasında bağlantılar kurmaları ve sorgulamalar yapmaları teşvik edilmelidir.
- Şarkı söyleme sırasında öğrencilerin müziğe uygun duygularını mimikleri, beden dili ve tonlamalarıyla yorumlamaları konusunda çalışmalar yapılabilir.
- Müziksel hazırbulunuşluğu zayıf olan öğrenciler Hayat Bilgisi dersine daha az katılım gösterdikleri için bu öğrencilerin müziksel öğrenmeleri geliştirilebilir.

- Öğrencilerin etkinliklere isteğe dayalı katılımları gözetilmeli ve sınıf ortamında kurallar esnek olmalıdır. Sınıf kuralları oyunlaştırılarak verilebilir.
- Öğrenciler şarkı sözü oluştururken bireysel çalışabilir veya ikili gruplar halinde ve takım çalışmalarında bulunabilir.
- Müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi öğretiminde önerilen etkinlikler farklı disiplinlerin öğretimine bütünleştirilebilir.

5.3.2. Sınıf öğretmeni yetiştirme sistemine yönelik öneriler

- Sınıf öğretmeni adaylarının disiplin içi (konu alanına özgü) ve disiplinler arası (genel uzmanlık) becerileri geliştirilmelidir. Bu kapsamda sanatın ve müziğin disiplinlerarası öğretimine ilişkin derslere sınıf öğretmeni yetiştirme programında yer verilebilir.

5.3.3. Akademik çalışmalara yönelik öneriler

- Bu çalışmada müziği Hayat Bilgisi öğretimine bütünleştirirken Bresler'in (1994) sanatla bütünleştirme stillerinden biri olan düşük katılımlı bütünleştirme stili kullanılmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalar diğer önerilen sanatla bütünleştirme yaklaşımlarından biri olan eşdeğer bütünleştirme stilinden yararlanarak tasarlanabilir.
- İlkokulda şarkı sözü yazma ve besteleme, müzik yoluyla sorgulama etkinliklerine ilişkin öğretim stratejileri geliştirilmesi amacıyla çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada belirli etkinliklerin öğrencilerin müziksel yaratıcılıklarını ve genel yaratıcılıklarını geliştirebileceğine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda müzik eşlikli oyunlar ile doğaçlama ve canlandırma etkinliklerinin öğrencilerin müziksel öğrenmeleri ve yaratıcılıkları ile genel yaratıcılıkları üzerindeki etkilerini incelenebilir.
- Müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi dersi öğretiminde yaratıcı süreci destekleyen koşullara ve bu sürecin nasıl gerçekleştiğine dair daha fazla çalışma yapılması önerilebilir.
- Bu araştırma müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi öğretiminin ilkökul öğrencilerinin duygularını ifade etmelerini, katılımlarını ve tutumlarını

geliştirdiğini ortaya çıkarmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, belirtilen değişkenler arasındaki yordayıcılığı veya ilişkileri farklı örneklem gruplarındaki öğrenciler kapsamında incelenebilir.

- Müzikle bütünleştirilen Hayat Bilgisi öğretimi konusunda yapılan araştırmalar farklı araştırma desenleriyle tasarlanabilir ve geliştirilebilir.
- Gelecekte yapılacak araştırmalarda, uyarlama çalışması yapılan 8 Yaş Çocuklarda Duygu-Durum Öz Değerlendirme Ölçeğinin psikometrik özelliklerini farklı yaş gruplarından öğrenciler ile çalışarak incelenebilir.

5.3.4. Öğretim programlarına yönelik öneriler

- Müzikle bütünleştirme yaklaşımları ve stilleri ilkökul öğretim programlarına dahil edilebilir.
- Müzikle bütünleştirme yaklaşımları ve stilleri sınıf öğretmeni yetiştirme programları içerisinde yer alabilir.

KAYNAKÇA

- Abril, C.R. and Gault, B.M. (2005). Elementary educators' perceptions of elementary general music instructional goals. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 164, 61-69.
- Abril, C.R. and Gault, B.M. (2016). *Teaching general music: Approaches, issues, and viewpoints*. NY: Oxford University Press.
- Aguirre, D., Bustinza, D. and Garvich, M. (2016). Influence of songs in primary school students' motivation for learning English in Lima, Peru. *English Language Teaching*, 9 (2), 178-191.
- Akgül, E. ve Özenç-İra, G. (2021). Ebeveyn ve öğretmen algılarına göre covid-19 pandemisinin erken çocukluk dönemine yansımaları: Bir meta-sentez çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 536-557.
- Akkocaoğlu-Çayır, N. (2021). *Çocuklar için felsefe (p4c) rehberi*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akoğlu, G. ve Karaaslan, T. (2020). Covid-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkileri. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 99-103.
- Aksoy, P. and Baran, G. (2020). The effect of story telling-based and play-based social skills training on social skills of kindergarten children: An experimental study. *Eğitim ve Bilim-Education And Science*, 45 (204), 157-183.
- Aksu, İ. (2019). *Fen bilimleri dersinde öğretim materyali olan şarkıların kullanılmasının öğrencilerin başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Amir, D. (2004). Giving trauma a voice: The role of improvisational music therapy in exposing, dealing with and healing a traumatic experience of sexual abuse. *Music Therapy Perspectives*, 22, 96-103.

- Anderson, W.M. and Lawrence, J.E. (2014). *Integrating music into the elementary classroom*. (9th Ed.). Boston, MA: Schirmer Cengage Learning.
- Andrews, S.K. (2011). *An examination of the integration of traditional core content areas in a Kindergarten Music Classroom: A music specialist's rationale, understandings, and perceptions*. Unpublished Doctoral Dissertation, Austin: The University of Texas at Austin.
- Aprill, A., Burnaford, G. and Weiss, C. (2001). *Renaissance in the classroom: Arts integration and meaningful learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Argus, G.R., Terry, P.C., Bramston, P., Dinsdale, S.L. (2004). Measurement of mood in adolescents with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 25 (6), 493-507.
- Arslan, S. ve Akın, A. (2013). Sosyal duygusal öğrenme ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 23-34.
- Arslan-Çiftçi, H. ve Uyanık-Balat, G. (2018). Sosyal-duygusal gelişim değerlendirme ölçeği: 48-66 aylık çocuklar için uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3), 74-87.
- Ayyılmaz, A.M. (2016). *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitsel müzik kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Babacan, M. (2019). Using music as a teaching tool in religion culture and moral knowledge classes, and its effect of on the academic achievement, attitude and retention ability of the students. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (38), 105–138.
- Baker, G. (2011). *Strategic uses of music in the US history classroom*. Unpublished Doctoral Dissertation. Alabama: The University of Alabama TUSCALOOSA.
- Baker, R., Brick, J.M., Bates, N.A., Battaglia, M., Cooper, M.P., Dever, J.A., Gile, K.J., Tourangeau, R. (2013). Summary report of the AAPOR task force on non-probability sampling. *Journal of Survey Statistics and Methodology*, 1 (2), 90–143.

- Balcı-Sekin, D. (2019). *Birleştirilmiş sınıflarda drama ile hayat bilgisi dersi öğretiminin sosyal beceri düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behaviour modification*. NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Banoe, P. (2003). *Music dictionary*. Yogyakarta: Kanisius.
- Barrett, J.R. (2001). Interdisciplinary work and musical integrity. *Music Educators Journal*, 87 (5), 27–31.
- Barry, N.H. (1992). Music education in the elementary music methods class. *Journal of Music Teacher Education*, 2 (1), 16–23.
- Battersby, S.L. and Cave, A. (2014). Preservice classroom teachers' preconceived attitudes, confidence, beliefs, and self-efficacy toward integrating music in the elementary curriculum. *National Association for Music Education*, 32 (2), 52 –59.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. NY: Teachers College Press.
- Bektaş, M. (2007). *Hayat bilgisi dersinde ailelerin çoklu zekâ kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin ve öğrencilerin farklı baskın zekâ gruplarında yer almalarının proje başarıları ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bektaş, M., Sellüm, F. ve Polat, D. (2019). Hayat bilgisi dersi öğretim programının 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 9 (1), 129-147.
- Bereiter, C. (1994). Constructivism, socioculturalism, and Popper's world 3. *Educational Researcher*, 23 (7), 21-23.
- Berg, B.L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

- Bhardwaj, P. (2019). Types of sampling in research. *Journal of the Practice of Cardiovascular Sciences*, 5 (3), 157-163.
- Bilhartz, T.D., Bruhn, R.A., and Olson, J.E. (2000). The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, 615-636.
- Björklund, C. and Ahlskog-Björkman, E. (2017). Approaches to teaching in thematic work: Early childhood teachers' integration of mathematics and art. *International Journal of Early Years Education*, 25 (2), 98-111.
- Bogdan, R.C. and Biklen, S.K. (2007). *Qualitative reseach for education: An introduction to theory and methods*. (5th Ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Bosacki, S., Murray N.F., Pollon, D.E. and Elliott, A. (2006). 'Sounds good to me': Canadian children's perceptions of popular music. *Music Education Research*, 8 (3), 369-385.
- Boyraz, C. ve Türkcan, B. (2022). İlkokul sınıflarında neler oluyor? düşünme becerileri üzerine bir durum çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12 (1), 1-30.
- Bradley, M.M. and Lang, P.J. (1994). Measuring emotion: The self-assessment manikin and the semantic differential. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 25 (1), 49-59.
- Bredekamp, S. (2014). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation*. (2nd Ed.). Boston: Pearson.
- Bresler, L. (1993). Music in a double-bind: Instruction by non-specialists in elementary schools. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 115, 1–13.
- Bresler, L. (1995). The subservient, co-equal, affective, and social integration styles and their implications for the arts. *Arts Education Policy Review*, 96 (5), 31–37.

- Brewer, C. (1995). *Music and learning: Integrating music in the classroom*. John Hopkins School of Education. <http://frequencyoflearning.com/john-hopkins-study-integrating-music-in-the-classroom/> (Erişim tarihi: 19.04.2024).
- Broudy, H.S. (1972). *Enlightened cherishing: An essay on aesthetic education*. Urbana, Ill.: University of Illinois Press.
- Brouillette, L. (2009). Significant new study affirms life-changing impact of intensive, long-term arts involvement. *Journal for Learning through the Arts*, 5 (1). <https://escholarship.org/uc/item/4zh403s0> (Erişim tarihi: 19.04.2024)
- Brown, S. (2007). An arts-integrated approach for elementary level students. *Childhood Education*, 83 (3), 172-174.
- Burton, L.H. (2001). Interdisciplinary curriculum: Retrospect and prospect. *Music Educators Journal*, 87 (5), 17-21.
- Büyüköztürk, ř. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, P.S. (2010). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives*. (2nd Ed.). NY: Oxford University Press.
- Campbell, P.S., & Scott-Kassner, C. (2010). *Music in childhood: From preschool through the elementary grades*. (3rd Ed.). Boston: Schirmer Cengage Learning.
- Camras, L.A. (1992). Expressive development and basic emotions. *Cognition & Emotion*, 6 (3-4), 269-283.
- Camras, L.A., & Shutter, J.M. (2010). Emotional facial expressions in infancy. *Emotion Review*, 2 (2), 120-129.
- Cane, S. (2009). Collaboration with music: A noteworthy endeavor. *Music Educators Journal*, 96 (1), 33-39.
- CASEL. (2013). *The 2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary school edition*. Chicago, IL: Author.

- CASEL. (2018). *Core SEL competencies*. <https://CASEL.org/core-competencies/> (Erişim tarihi: 19.04.2024)
- Chee-Hoo, L. (2008). Beyond Music lessons: Subject teachers' use of music in the classroom *Research Studies in Music Education*, 30 (2),139-158.
- Chung, F.M.-Y. (2023). Implementing moral and character education policy through music integration: Perspectives of school leaders in Hong Kong, *Cogent Education*, 10 (2), 2286416.
- Coghlan, D. and Brydon-Miller, M. (2014). *The Sage encyclopedia of action research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76 (2), 201-237.
- Colwell, R. and Richardson, C. (2002). *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*. NY: Oxford University Press.
- Colwell, C.M. (2008). Integration of music and core academic objective in the k-12 curriculum: Perceptions of music and classroom teachers. *Update: Applications of Research in Music Education*, 26 (2), 33-41.
- Cornett, C.E. (2007). *Creating meaning through literature and the arts: An integration resource for classroom teachers*. Upper Saddle River, N.J: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Corvalan, V. (2013). *Teacher and quality*. Sacramento, CA: Public Press.
- Creswell, J.W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Crawford, L. (2020). Socially inclusive practices in the music classroom: The impact of music education used as a vehicle to engage refugee-background students. *Research Studies in Music Education*, 42 (2), 248-269.

- Crowther, G. (2012). Using science songs to enhance learning: An interdisciplinary approach. *CBE-Life Sciences Education*, 11 (1), 26-30.
- Cuisinier, F., Sanguin-Bruckert, C., Bruckert, J. P., Clavel, C. (2010). Les émotions affectent-elles les performances orthographiques en dictée? *L'Année Psychologique*, 110, 3-48.
- Cüceloğlu, D. (2011). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları*. (22. Basım). Remzi Kitabevi.
- Çelik, H. (2018). *Müzik destekli öğretim yönteminin yedinci sınıf Türkçe dersi millî kültür temasının öğretimine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetingöz, D. and Cantürk Günhan, B. (2012). The effects of creative drama activities on social skills acquisition of children aged six. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 41 (2), 54-66.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çüm, S. (2013). *Türkiye’de psikoloji ve eğitim bilimleri dergilerinde yayımlanan ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dalcroze, E.J. (2013). *Rhythm, music and education*. Texas: Read Books.
- Dayı, E., Yılmaz, B., Koç, C., Karlıdağ, K. (2020). *I. kademe (1,2,3 ve 4. sınıf) müzik ve oyun ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Detels, C. (2002). Softening the boundaries of music in general education. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 1 (1), 2-44.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. NY: Free Press.
- Dewey J. (1972). *The early works, 1882-1898: Early essays*. (Vol. 5). Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Dewey J. (1990). *The school and society: The child and the curriculum*. University of Chicago Press.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. NY: Penguin.
- De Bruyckere, P., Kirschner, P. and Hulshof, C. (2019). *More urban myths about learning and education: Challenging eduquacks, extraordinary claims, and alternative facts*. (1st Ed.). NY: Routledge.
- De Vries, P. (2017). Self-efficacy and music teaching: Five narratives. *International Journal of Education & the Arts*, 18 (4), 1-24.
- Djikic, M. (2011). The effect of music and lyrics on personality. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and The Arts*, 5 (3), 237-240.
- DiDomenico, J. (2017). Effective integration of music in the elementary school classroom. *i.e.: inquiry in education*, 9 (2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1171782.pdf> (Erişim tarihi: 19.04.2024)
- Dosemagen, D.M. and Schwalbach, E.M. (2019). Legitimacy of and value in action research. C. A. Mertler (Ed.). In *The Wiley handbook of action research in education* (pp. 161–168). Wiley/ProQuest Ebook Central.
- Drake, S. M. (1998). *Creating integrated curriculum: Proven ways to increase student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Duff, C.K. and Flattery, J.J. (2013). Developing mirror self awareness in students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44 (5), 1027–1038.
- Dulabaum, G. (2003). *My teacher rides a Harley: Enhancing K-5 literacy through songwriting*. Gainesville, FL: Maupin House Publishing.
- Duran, M. and Saban, A. (2015). The effect of affective behaviour program on puberty period children's social skill levels. *TurkishStudies*, 10 (11), 533-548.

- Duyan, V., Gelbal, S. ve Var, E.Ç. (2013). Sosyal ilişki unsurları ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44 (44), 159-169.
- Dyer, J.L. (2011). Musical thought: Using music to enhance literacy instruction. *Illinois Reading Council Journal*, 39 (4), 3-9.
- Džanić, N.D. and Pejić, A. (2016). The effect of using songs on young learners and their motivation for learning English. *An Interdisciplinary Journal*, 1 (2), 40-54.
- Ecirli, H. ve Ogelman, H.G. (2015). Beş-altı yaş çocukları için duygu düzenleme stratejileri ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışması. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi*, 4 (13), 85-100.
- Efron, S.E. and Ravid, R. (2019). *Action research in education: A practical guide*. NY: The Guilford Press.
- Egüz, Ş. (2022). Social studies instruction with educational music: Write, compose, and apply. *SAGE Open*, 12(3). <https://doi.org/10.1177/21582440221120651> (Erişim tarihi: 19.04.2024).
- Eisner, E.W. (1982). *Cognition and curriculum: A basis for deciding what to teach*. NY: Longman.
- Eisner, E.W. and Day, M.D. (2004). *Handbook of research and policy in art education*. NY: Routledge.
- Ekman, P. and Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17 (2), 124.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., Shiver, T.P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Burkingham: Open University Press.

- Engin, M. (2011). Research diary: A tool for scaffolding. *International journal of Qualitative Methods*, 10 (3), 296-306.
- Farrington, C.A., Maurer, J., McBride, M.R.A., Nagaoka, J., Puller, J.S., Shewfelt, S., Weiss, E.M., Wright, L. (2019). *Arts education and social-emotional learning outcomes among K–12 students: Developing a theory of action*. Chicago, IL: Ingenuity and the University of Chicago Consortium on School Research.
- Ferrance, E. (2000). *Themes in education: Action research*. Brown University: Educational Alliance.
- Finch, A.E. (2001). Complexity in the language classroom. *Secondary Education Research*, 47, 105-40
- Finch, A. (2005). Action research: Empowering them. *Pleiades: Journal of Teaching Young Learners of English*, 1 (1), 30-48.
- Fllis A. K. and Fouts J.T. (2001). Interdisciplinary curriculum: The research base. *Music Educators Journal*, 87 (5), 22-26.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. and Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- Freeman, W. J. (2000). *How brains make up their minds*. NY: Columbia University Press.
- Gardner, H. and Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18 (8), 4-9.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. (2nd Ed.). NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1998). Is musical intelligence special? *The Choral Journal*, 38 (8), 23-34.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. NY: Basic Books.

- Gardner, H. (2000). Project ero: Nelson Goodman's legacy in arts education. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 58 (3), 245-249.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. (3rd Ed.). Cambridge, MA: Basic Books.
- Gasper, K. and Clore, G.L. (2002). Attending to the big picture: Mood and global versus local processing of visual information. *Psychological Science*, 13, 34-40.
- Gay, L.R., Mills, G.E. and Airasian, P.W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and application*. (10th Ed.). Upper Saddle River: Pearson.
- George, D. and Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference, 17.0 update*. Boston: Pearson.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. LA: Sage.
- Gibson, R. and Ewing, R. (2011). *Transforming the curriculum through the arts*. Melbourne: Palgrave Macmillan.
- Giles, A.M. and Frego, R.J.D. (2004). An inventory of music activities used by elementary classroom teachers: An exploratory study. *Update: Applications of Research in Music Education*, 22 (2), 13-22.
- Glesne, C. (1999). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. (2nd Ed.). NY: Longman.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. NY: Bantam Books.
- Goodnough, K.C. (2000). *Exploring multiple intelligences theory in the context of science education: An action research approach*. Unpublished Doctoral Dissertation. Canada: University of Toronto, Teaching and Learning Ontario Institute for Studies in Education.
- Governor, D. (2011). *Teaching and learning science through song: Exploring the experiences of students and teachers*. Unpublished Doctoral Dissertation, Athens,

Georgia: University of Georgia.
https://getd.libs.uga.edu/pdfs/governor_donna_201105_phd.pdf

- Grady, M.P. (1998). *Qualitative and action research: A practitioner handbook*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Graneheim, U.H. and Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24 (2), 105-112.
- Gronski, S. (2012). *Music integration in the kindergarten classroom: An ethnographic case study*. Unpublished Master's Thesis. New York: The State University of New York at Fredonia, Department of Curriculum & Instruction.
- Gültekin, M. (2014). Dünyada ve Türkiye’de ilköğretim programlarındaki yönelimler. *İlköğretim Online*, 13 (3), 726-745.
- Gültekin, M. ve Özenç-İra, G. (2021). Hayat bilgisi öğretiminin geleceği. A. Gündoğan ve Z. Kılıç (Editörler), *Güncel yaklaşımlara dayalı etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.1- 23). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Gültekin, M. ve Özenç-İra, G. (2022). Pedagogy-driven design fundamentals of 21st century primary schools’ physical learning environments. *Journal of Education and Future*, 21, 99-110.
- Gürgür, H. (2017). Eylem araştırması. A. Saban ve A. Ersoy (Editörler), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (2. bs.) içinde (ss. 31-80). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hackbert, P.H. (2010). Using improvisational exercises in general education to advance creativity, inventiveness and innovation. *US-China Education Review*, 7 (10), 10-21.
- Hagelskamp, C., Brackett, M.A., Rivers, S.E., Salovey, P. (2013). Improving classroom quality with the ruler approach to social and emotional learning: Proximal and distal outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 51, 530–543.

- Hailstone, J.C., Omar, R. And Henley, S.M.D. (2009). It's not what to play, it's how you play it: Timbre affects perception of emotion in music. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 62 (11), 2141-2155.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E., Tatham, R.L. (2014). *Multivariate data analysis*. (7th Ed.). Upper Saddle River: Pearson Education.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*. 28 (3), 269-290.
- Hash, P. M. (2010). Preservice classroom teachers' attitudes toward music in the elementary curriculum. *Journal of Music Teacher Education*, 19 (2), 6-24.
- Hickman, L.A., Neubert, S. and Reich, K. (2009). *John Dewey between pragmatism and constructivism*. NY: Fordham University Press.
- Higgins, L. (2012). *Community music: In theory and in practice*. NY: Oxford University Press.
- Hirsh-Pasek, K. and Golinkoff, R.M. (2008). Why play = learning. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. <https://www.child-encyclopedia.com/play/according-experts/why-play-learning> (Erişim tarihi: 19.04.2024).
- Hoemann, K., Xu, F. and Barrett, L.F. (2019). Emotion words, emotion concepts, and emotional development in children: A constructionist hypothesis. *Developmental Psychology*, 55 (9), 1830–1849.
- Hong, Y. (2004). Culturel meaning of group discussions on problematic moral situations in Korean kindergarten classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 18 (3), 179-192.
- Hoşcan Gökber, C. (2020). *Çalgı eğitimine yönelik öğrenme stratejilerine dayalı program tasarısının hazırlanması ve uygulanması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Hu, L.T. and Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.
- Ismail, M.J., Loo, F.C. and Anuar, A.F. (2021). Learning music through rhythmic movements in Malaysia. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 18 (1), 241-263.
- Işıtan S. (2013). *Müzikle ilişkilendirilmiş bir öğretimin kesirler ve oran konusundaki erişimi ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İra, N., Özenç-İra, G. ve Geçer, A. (2019). Orff yaklaşımına dayalı hayat bilgisi dersi etkinliklerinin öğrencilerin tutum ve başarı düzeyi üzerindeki etkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13 (30), 270-287.
- Jensen, E. (2000). *Music with the brain in mind*. San Diego, CA: The Brain Store.
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind*. (2nd Ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Jensen, J.D. and Cooley, S.G. (1983). Self-image and self-awareness: Group activities. *Day Care and Early Education*, 10, 22-24.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. (2. Baskı), (Çev: Y. Uzuner ve M. Özten Anay.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Jordan, P. and Ashkanasy, N.M. (2006). Emotional intelligence, emotional self-awareness, and team effectiveness. (V. U. Druskat, F. Sala and G. Mount Eds.), In *Linking emotional intelligence and performance at work* (pp.145-165). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jungmair, U. E. (2023). Orff-schulwerk: elementare musik- und bewegungserziehung prinzipien und grundlagen. *Uluslararası Orff-Schulwerk Sempozyumu, Müzik ve Dans Pedagojisi Sempozyum Bildirileri içinde* (ss.40-55). İstanbul: Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.

- Karakoç, F.Y. ve Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13 (40), 39-49.
- Kennedy, H. (2015). Assessing brief changes in adolescents' mood: Development, validation, and utility of the fast assessment of children's emotions (FACE). *Journal of Pediatric Health Care*, 29 (4), 335-342.
- Kemmis, S. and McTaggart, R. (2008). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds.), In *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 271–330). Thousand Oaks: Sage.
- Kılıç, Z. ve Gültekin, M. (2015). Hayat bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (2), 261-281.
- Kıvanç-Öztuğ, E. ve Çiner, M. (2018). Okulöncesi dönemi çocukları için yaratıcı drama yöntemi ile kurgulanan sosyal beceri eğitiminin değerlendirilmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 7 (1), 414-428.
- Kihoro, M.Y. (2016). Levels of teacher self-efficacy and use of music activities in pre-schools in nairobi and kiambu counties, Kenya. Unpublished Doctoral Dissertation, Kenya: Kenyatta University.
- King, F. (2018). Music activities delivered by primary school generalist teachers in Victoria: Informing teaching practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 43 (4). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1177471.pdf> (Erişim tarihi: 19.04.2024)
- Kinney, A. (2012). Loops, lyrics and literacy: Songwriting as a site of resilience for an urban adolescent. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55 (5), 395-404.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equations modeling*. (3rd Ed.). NY & London: The Guilford Press.

- Koç, B. (2015). *İşbirlikli öğrenme yönteminin matematik dersindeki erişkiye, kalıcılığa ve sosyal beceriye etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ayrın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kranke, D., Constantine Brown, J.L., Danesh, S., Watson, A. (2016). Ideas in action: Teaching qualitative analytic methods in social work research through the analysis of song lyrics. *Social Work Education*, 35 (2), 229-235.
- Kuh, G.D. (2009). Afterword. S. R. Harper and S. J. Quaye (Eds.). In *student engagement in higher education* (pp. 313–318). New York and London: Routledge,
- Kuppens, P. and Tong, E.M. (2010). An appraisal account of individual differences in emotional experience. *Social and Personality Psychology Compass*, 4 (12), 1138-1150.
- Küpana, M.N. (2015). Social emotional learning and music education. *Journal of Art Education*, 3 (2), 75-88.
- Lagerspetz, G. (2016). Music as intersubjectivity – a problematic for the sociology of the arts. *Muzikologija*, 1 (20), 223-239.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. CA: Oxford University Press.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. G. W. Lewin (Ed.), In *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics* (pp. 143–152) (compiled in 1948). NY: Harper and Row
- Lewis, M. (2011). The origins and uses of self-awareness or the mental representation of me. *Consciousness and Cognition*, 20, 120–129.
- Leng, X. and Shaw, G.L. (1991). Toward a neural theory of higher brain function using music as a window. *Concepts Neuroscience*, (2), 229-258.
- Manassis, K., Mendlowitz, S., Kreindler, D., Lumsden, C., Sharpe, J., Simon, M.D., Woolridge, N., Monga, S., Adler-Nevo, G. (2009). Mood assessment via animated characters: A novel instrument to evaluate feelings in young children with anxiety disorders. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38 (3), 380-389.

- Mantaş, S. (2014). *Drama etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri gelişimi ve işbirliği davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mark, M. and Gary, C. (2007). *A history of American music education*. Blue Ridge Summit, PA: R&L Education.
- Martin, L. (2017). *Alabama classroom teachers who participated in arts integration workshops and their implementation of music into the core curriculum*. Unpublished Doctoral Dissertation. Mississippi: The University of Southern Mississippi, Department of Educational Research and Administration.
- Mascolo, M.E. and Fischer, K.W. (2005). *Constructivist theories*. Cambridge encyclopedia of child development, 49-63. https://www.academia.edu/8906476/Constructivist_Theories (Erişim tarihi: 19.04.2024)
- MEB. (2018a). *İlkokul 1. 2. ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018b). *Müzik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, S.B. and Tisdell, E.J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. (4th Ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mertler, C.A. (2008). *Action research: Teachers as researchers in the classroom* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mertler, C.A. (2014). *Action research: Improving schools and empowering educators* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- McNiff, J. and Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. London: Sage.

- Mielke, S. and Andrews, B.W. (2022). Composing for students: Composers' reflections on the process of creating educational music. *Research Studies in Music Education*, 45 (2), 379-396.
- Miles, M.B. and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. (2nd Ed.). London: Sage.
- Mills, G.E. (2017). *Action research: A guide for the teacher researcher*. (6th Ed.). USA: Pearson Education.
- Mills, G.E. and Gay, L.R. (2016). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. (11rd Ed.). NJ: Pearson.
- Munroe A. (2015). Curriculum integration in the general music classroom. *General Music Today*, 29 (1), 12–18.
- Mutlu-Yıldız, Y. ve Karakelle, S. (2017). İlköğretim dönemindeki çocukların müziksel gelişim özellikleri ve müzik eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (48), 494-500.
- Mweshi, G.K. and Sakyi, K. (2020). Application of sampling methods for the research design. *Archives of Business Research*, 8 (11), 180–193.
- Naughton, C., Biesta, G. and Cole, D.R. (2018). *Art, artists and pedagogy: Philosophy and the arts in education*. NY: Routledge.
- Navarro, S. (2015). Music and self-awareness: A relationship or not? *Behavioural Sciences Undergraduate Journal*, 2 (1), 24-35.
- Nelson, J. and Campbell, C. (2017). Evidence-informed practice in education: Meanings and applications. *Educational Research*, 59 (2), 127-135.
- Newton, P. and Burgess, D. (2008). Exploring types of educational action research: Implications for research validity. *International Journal of Qualitative Methods*, 7 (4), 18-30.

- O’Keefe, K., Dearden, K.N. and West, R. (2016). A survey of the music integration practices of North Dakota elementary classroom teachers. *Update Applications of Research in Music Education*, 35 (1), 13–22.
- Olusegun, S. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 5 (6), 66-70.
- O’Malley, J.M., Chamot, A.U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R., Küpper, L. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19 (3), 557-584.
- O’Malley, M. and Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., Weissberg, R.P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40 (1), 644–681.
- Ozen, C.O., Yıldız, Y. and Dinc-Altun, Z. (2021). Opinions of preschool and classroom teachers on using music in mathematics teaching. *Eurasian Journal of Educational Research*, 94, 333-358.
- Özen-Uyar, R., Yılmaz-Genç, M.M. ve Aktaş-Arnas, Y. (2018). Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme ve duyguları anlama becerilerinin yordayıcısı olarak annelerin duygu sosyalleştirme davranışları. *Eğitim ve Bilim*, 43 (195), 1-17.
- Özenç-Ira, G. and Gültekin, M. (2023). Making interdisciplinary connections through music: A systematic review of studies in general schooling context in Turkey. *International Journal of Music Education*, 41 (4), 631 –650.
- Özgül, İ. (2017). Sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin öğretmen eğitimi programında müzik eğitimine ilişkin tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (6), 2491-2506.
- Papageorgiou, P. (2023). Music of the world’s cultures and feelings of connectedness: Interpersonal and social aspects of elementary school children’s participation in a

- culturally diverse music program. *International Journal of Education & the Arts*, 24 (17). <http://www.ijea.org/v24n17/index.html> (Erişim tarihi: 19.04.2024).
- Paxcia-Bibbins, N. (1993). More than music: A collaborative curriculum. *Music Educators Journal*, 80 (1), 2–28.
- Patton, Q.M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newsbury Park, London, New Delhi: Sage.
- Pauwels, E.K., Volterrani, D., Mariani, G., Kostkiewics, M. (2014). Mozart, music and medicine. *Medical Principles and Practice*, 23 (5), 403-412.
- Pearman, C. J. and Friedman, T. (2009). Reading and rhythm: Binding language arts and music in an academic notebook. *General Music Today*, 23 (1), 12-16.
- Pekdoğan, S. (2016). Hikâye temelli sosyal beceri eğitim programının 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41, 305-318.
- Pellegrino, A.M. and Lee, C. D. (2012). *Harnessing the power of music for the social studies classroom*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Pellitteri, J.S. (2006). The use of music in facilitating emotional learning. J. S. Pellitteri, R. Stern, C. Shelton, & B. Muller-Ackerman (Eds.), In *Emotionally intelligent school counseling* (pp. 185–199). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Perkins, D. (1991). Education for insight. *Educational Leadership*, 49, 4–8.
- Piaget, J. (1967). *Six psychological studies*. NY: Random House.
- Piaget, J. (1972). *To understand is to invent*. NY: The Viking Press.
- Pituch, K.A. and Stevens, J. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analyses with SAS and IBM's SPSS*. (6th Ed.). NY: Routledge.
- Pons, F., Harris, P.L. and De Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *The European Journal of Developmental Psychology*, 1 (2), 127–152.

- Portowitz, A., Lichtenstein, O., Egorova, L., Brand, E. (2009). Underlying mechanisms linking music education and cognitive modifiability. *Research Studies in Music Education*, 31 (2), 107-128.
- Press, M.R. (2006). Use music in the classroom. *Invention in School and Clinic*, 41 (5), 307-309.
- Purnell, P., Gray, D. and Sullivan-Cosetti, M. (2004). A place for the arts: The past, the present and teacher perceptions. *Teaching Artist Journal*, 2 (3), 153-161.
- Rabkin, N. and Redmond, R. (2006). The arts make a difference. *Educational Leadership*, 63 (5), 60–64.
- Rauscher, F. and Zupan, M. (2000). Classroom keyboard instruction improves kindergarten children's spatial-temporal performance: A field experiment. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (2), 215-228.
- Rickard, N.S., Appelman, P., James, R., Murphy, F., Gill, A., Bambrick, C. (2013). Orchestrating life skills: The effect of increased school-based music classes on children's social competence and self-esteem. *International Journal of Music Education*, 31 (3), 292–309.
- Roulston, K. (2006). Qualitative investigation of young children's music preferences. *International Journal of Education & the Arts*, 7 (9), 1-24.
- Rubin, C.L., Chomitz, V.R., Woo, C., Li, G., Koch-Weser, S., Levine, P. (2021). Arts, culture, and creativity as a strategy for countering the negative social impacts of immigration stress and gentrification. *Health Promotion Practice*, 22 (1_suppl), 131-140.
- Saarikallio, S. (2011). Music as emotional self-regulation throughout adulthood. *Psychology of Music*, 39 (3), 307-327.
- Saarikallio, S. and Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35, 88-109.

- Saarni, C. (2011). Emotional development in childhood. R. E. Tremblay, M. Boivin, and R. D. Peters (Eds.), In *Encyclopedia on early childhood development* (pp. 24-29). Routledge.
- Sandberg, H., Cory, H. and Kathleen, P. (2013). Increasing engagement through music and movement. *Academic Exchange Quarterly*, 17 (4). <https://rapidintellect.com/AEQweb/t5363j3.pdf> (Erişim tarihi: 19.04.2024)
- Salaman, E., Stefabo, G.B., and Kim, M. (2002). Music as an aid in the development of the social self. *Medical Science Monitor*, 8, 35–38.
- Salmon, A. (2010). Using music to promote children's thinking and enhance their literacy development. *Early Child Development and Care*, 180 (7), 937-945.
- Saltalı-Durmuşoğlu, N., Engin-Deniz, M., Çeliköz, N., Arı, R. (2009). Altı yaş çocukları için duygusal becerilerin değeriendirilmesi testi'nin (aces) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 403-420.
- Salvador, K. and Culp, M.E. (2022). Intersections in music education: Implications of universal design for learning, culturally responsive education, and trauma-informed education for P–12 praxis. *Music Educators Journal*, 108 (3), 19–29.
- Salzman, P.C. (2002). On reflexivity. *American Anthropologist*, 104 (3), 805-813.
- Sargın, T. (2016). *Hayat bilgisi dersi öğrenme ortamlarına çoklu zekâ kuramının müziksel zekâ alanını eklemlmek: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Savaş, H. (2019). *7-12 yaş çocuklarda etkinlik temelli görsel sanatlar eğitim programının sosyal beceri düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schellenberg, E.G., Nakata, T., Hunter, P.G., Tamoto, S. (2007). Exposure to music and cognitive performance: Test of children and adults. *Psychology of Music*, 35 (5), 5-19.

- Scherer, K.R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Sciences Information. Information Surles Sciences Sociales*, 44 (4), 695-729.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. And Müller, H. (2003) Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8 (2), 23-74.
- Scripp, L. and Gilbert, J. (2016). Music plus music integration: A model for music education policy reform that reflects the evolution and success of arts integration practices in 21st century American public schools. *Arts Education Policy Review*, 117 (4), 186–202.
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shields, A. and Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33 (6), 906-916.
- Shore, R. and Strasser, J. (2006). Music for their minds. *Young Children*, 61 (2), 62-67.
- Shuck, C.M. (2005). *Music integration: Educators' perceptions of implementation and student achievement in public school elementary education*. Unpublished Doctoral Dissertation. US, Florida: University of South Florida, Department of Curriculum and Instruction.
- Shusterman, R. (1997). *Practicing philosoph pragmatism and the philosophical life*. NY: Routledge.
- Sidekli, S. ve Coşkun, İ. (2014). Türkü: Sosyal bilgiler öğretiminde yeni bir yaklaşım. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (1), 27-38.
- Skelton, P., Seevers, B., Dormody, T. and Hodnett, F. (2012). A conceptual process model for improving youth science comprehension. *Journal of Extension*, 50 (3). <https://doi.org/10.34068/joe.50.03.47> (Erişim tarihi: 19.04.2024)

- Simoës-Perlant, A. and Lemerrier, C. (2018). Evaluation du lexique émotionnel chez l'enfant de 8 à 11 ans. *ANAE-Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 155, 417-423.
- Simoës-Perlant, A., Lemerrier, C., Pêcher, C. and Benintendi-Medjaoued, S. (2018). Mood self-assessment in children from the age of 7. *Europe's Journal of Psychology*, 14 (3), 599-620.
- Singer, M. (2008). Accessing the musical intelligence in early children education. *Australian Journal of Early Childhood*, 33 (2), 48-55.
- Skeen, N. (2015). An exploration of the implementation of music Integration in the middle school social studies classrooms. <https://stars.library.ucf.edu/honorstheses1990-2015/1745> (Erişim tarihi: 19.04.2024)
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Hanover, NH: Wesleyan University Press
- Smith, W. (2008). Learning a music instrument in early childhood: What can we learn from professional musicians' childhood memories? *Australian Journal of Early Childhood*, 33 (4), 54-62.
- Snyder, S. (1999). Integrate with integrity: Music across the curriculum. *Journal for Learning through the Arts*, 1 (1), 16-24.
- Snyder, S. (2001). Connection, correlation, and integration. *Music Educators Journal*, 87 (5), 32-39.
- Sönmez, V. (2010). *Hayat Bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. (6. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, V. (2021). *Müzik terimleri sözlüğü*. (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Spezzano, S. (2018). *Self-awareness in the classroom*. <https://www.tolerance.org/magazine/selfawareness-in-the-classroom> (Erişim tarihi: 19.04.2024).

- Spychiger, M. (2001). Understanding musical activity and musical learning as sign processes: Toward a semiotic approach to music education. *The Journal of Aesthetic Education*, 35 (1), 53-68.
- Standley, J.M. and Madsen, C.K. (1990). Comparison of infant preferences and responses to auditory stimuli: Music, mother and other female voice. *Journal of Music Therapy*, 27 (2), 54-97.
- Steiner, G. (2001). Transfer of learning, cognitive psychology. N. J. Smelser and P. B. Baltes (Eds.), In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 15845–15851). Oxford: Pergamon Press.
- Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. (4th Ed.). Manwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stone, L.D., Underwood, C. and Hotchkiss, J. (2012). The relational habitus: Intersubjective processes in learning settings. *Human Development*, 55, 65–91.
- Strauss, A. and Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research*. (2nd Ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Strean, W.B. (2011). Creating student engagement? HMM: Teaching and learning with humor, music, and movement. *Creative Education*, 2 (3), 189-192.
- Stringer, E.T. (2008). *Action research in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Sungurtekin, Ş. and Kartal, H. (2020). Listening to colourful voices: How do children imagine their music lessons in school? *International Online Journal of Primary Education*, 9 (1), 73-84.
- Şener, S. and Erkan, D. (2018). The effect of songs on primary school students' motivation. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5 (4), 867–875.
- Şimşek, S. (2014). *Sınıf öğretmenleri ve adayları için Hayat Bilgisi öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Talışık, E. (2013). *İlkokul Türkçe, matematik ve hayat bilgisi derslerinde öğretim materyali olarak şarkıların kullanılmasının öğrencilerin başarı ve tutum gelişimleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taş, H. (2020). İlkokul öğrencilerinin müzik türü tercihlerine ilişkin bir inceleme. *SEFAD*, 44, 355-378.
- Tavsanlı, O.F., Kaldırım, A. and Gedikli, T.E. (2021). Enhancing permanence for vocabulary learning on 2nd grade students in Turkey through music. *GIST Education and Learning Research Journal*, 22, 51-73.
- Tekin-Gürgen, E. (2015). Müziğin temel bileşenleri ve müzik dinlemenin kavramsal boyutu. *Ulakbilge*, 3 (5), 1-14.
- Teo, T. (2005). Relationship of selected listener variables and musical preference of young students in Singapore. *Music Education Research*, 7 (3), 349-362.
- Tezcan, Ö. (2016). *İlkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersinde sosyal beceri eğitim programının etkisinin sınanması: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tomal, D.R. (2010). *Action research for educators*. (2nd Ed.). NY: Rowman and Littlefield Education.
- Tomlinson, C.A., (2014). One to grow on: Releasing the will to learn. *Educational Leadership*, 72 (1), 86-87.
- Trusty, J. and Oliva, G.M. (1994). The effect of arts and music education on students' self-concept. *Applications of Research in Music Education*, 13, 23–28.
- Tuazon, A. (2015). *Integrating music in the elementary classroom*. Unpublished Masters Thesis. US, Toronto: University of Toronto, Teaching Department of Curriculum.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Uçan, A. (2018). *Müzik eğitimi: Temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. (4. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Vandermaas-Peeler, M., Westerberg, L. and Fleishman, H. (2019). Bridging known and new: Inquiry and intersubjectivity in parent child interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 124-135.
- Van de Vijver, F.J. (2016). Test adaptations. F. T. L. Leong, D. Bartram, F. M. Cheung, K. F. Geisinger and D. Iliescu (Eds.), In *The ITC international handbook of testing and assessment* (ss. 364–376). GB: Oxford University Press.
- Vaughan, M. (2019). The body of literature on action research in education. C.A. Mertler (Ed.), In *The wiley handbook of action research in education* (pp. 53-74). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Vreden, M.V. (2016). Maestro for a moment: A conceptual framework for music integration in Grade R. *South African Journal of Childhood Education*, 6 (1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1187079.pdf> (Erişim tarihi: 19.04.2024).
- Vuoskoski, J.K. and Eerola, T. (2011). The role of mood and personality in the perception of emotions represented by music. *Cortex: A Journal Devoted To The Study of the Nervous System and Behavior*, 47 (9), 1099-1106.
- Vygotsky, L.S. (1997). *Educational psychology*. NY: Saint Lucie Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, J.C. (2015). Games unplugged! “dolanan anak,” traditional javanese children’s singing games in the 21st-century general music classroom. *General Music Today*, 28 (2), 5–12.
- Warner, L. (1999). A byproduct of quality classroom music. *Childhood Education*, 76, 19–24.
- Watson, R. (2013). *Music as a useful strategy for teaching academics in elementary school education*. Unpublished Doctoral Dissertation. UK: The Cambridge College.

- Weinstein, Y., Sumeracki, M. and Caviglioli, O. (2019). *Understanding how we learn: A visual guide*. (1st Ed). London: Routledge.
- White, K.N. (2007). *The effects of background music in the classroom on the productivity, motivation and behavior of fourth grade students*. Unpublished Master's Thesis. Canada: Columbia College
- Wiggins, R.A. (2001). Interdisciplinary curriculum: Music educator concerns. *Music Educators Journal*, 87 (5), 40-44.
- Wiggins, R.A. and Wiggins, J. (2008). Primary music education in the absence of specialists. *International Journal of Education and the Arts*, 9 (12), 1-26.
- Wilson, B. and Cohen-Evron, N. (2000) Curriculum integration positions and practices in art education. *Studies in Art Education*, 4 (3), 258-275.
- Wilson-Mendenhall, C.D., Barrett, L.F. and Barsalou, L.W. (2015). Variety in emotional life: Within-category typicality of emotional experiences is associated with neural activity in large-scale brain networks. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 10 (1), 62-71.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacılık (Ö. Demirel Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (ss. 39-65). Ankara: Pegem Akademi.
- Zhou, M. and Brown, D. (2018). *Arts integration in elementary curriculum*. <https://oer.galileo.usg.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=education-textbooks> (Erişim tarihi: 19.04.2024)
- Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P., Walberg, H. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. J. Zins, R. P. Weissberg, M. Wang and H. J. Walberg, (Eds.), In *Building academic success on social and emotional learning: What the research says* (pp. 3–22). NY: Teachers College Press.

EKLER

EK-1. Anadolu Üniversitesi Etik Kurul İzni

Evrak Kayıt Tarihi:13.04.2021

Tarih: 27.04.2021



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Sanat Yoluyla Eğitim Bağlamında Müziğin Hayat Bilgisi Dersine Bütünleştirilmesi: Bir Eylem Araştırması
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN
TEZ YAZARI:	Gözde ÖZENÇ İRA
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
Prof. Dr. Safiye ÖNCE (Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)	
Prof. Dr. Gülsün KURUBACAK (Açıköğretim Fak.)	Prof. Dr. Fatime GÜNEŞ (Edebiyat Fak.)
KATILMADI Prof. Hayri ESMER (Güzel Sanatlar Fak.)	Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL (Eğitim Fak.)

EK-2. Eskişehir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-
Konu : Gözde ÖZENÇ İRA'nın Araştırma İzni

20.09.2021

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesi.
b) 08.09.2021 tarihli ve 134256 sayılı yazınız.
c) Valilik Makamının 17.09.2021 tarihli ve 32298988 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Gözde ÖZENÇ İRA'nın, Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN danışmanlığında hazırladığı "Sanat Yoluyla Eğitim Bağlamında Müziğin Hayat Bilgisi Dersine Bütünleştirilmesi: Bir Eylem Araştırması" başlıklı doktora tez çalışmasına ilişkin ilgi (b) yazınız ile istenilen araştırma izni talebi incelenmiş, uygun görülmüş ve valilik makamından alınan ilgi (c) olur ekte gönderilmiş olup, Bakanlığımızın ilgi (a) Genelgesinin 25 inci maddesi gereği çalışmada ekteki imzalı ve mühürlü ölçme araçlarının kullanılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-İlgi (c) Valilik Oluru (1 Sayfa)
2-Araştırma ve Değerlendirme Formu (2 Sayfa)
3-Ölçme Araçları (24 Sayfa)



EK-3. Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 28.01.2022-258745



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-
Konu : Araştırma İzni

27.01.2022

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 21.01.2022 tarihli ve 254049 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Gözde ÖZENÇ İRA'nın "**Sanat Yoluyla Eğitim Bağlamında Müziğin Hayat Bilgisi Dersine Bütünleştirilmesi: Bir Eylem Araştırması**" konulu tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı ilkokullarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (9 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Anadolu Üniversitesi
Bilgi:
9 Merkez İlçe MEM



EK-4. Veli İzin Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Sanat Yoluyla Eğitim Bağlamında Müziğin Hayat Bilgisi Dersine Bütünleştirilmesi: Bir Eylem Araştırması” adıyla, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı’nda yürütmekte olduğum doktora tezim kapsamında yapılacak olan bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Amacı: Hayat Bilgisi dersinde müziğin bir öğretim yöntemi olarak nasıl kullanılabileceği ve öğretme ve öğrenme sürecine yansımalarının nasıl olduğunun belirlenmesidir.

Araştırma Uygulaması: Ses kaydı / Görüşme / Gözlem / Ölçek şeklindedir.

Bu araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’ndan alınan resmi izin ve okul yönetiminden alınan izin ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır ve çocuğunuz araştırmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma uygulaması çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuz araştırmaya katılımı reddedebilir ya da araştırmanın herhangi bir aşamasında ayrılabilir. Böyle bir durumda araştırmacıya, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir, çocuğunuzun akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilenmeyecektir.

Araştırmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Araştırmadan elde edilen veriler tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecek, araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Araştırma uygulamaları, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir.

Velisi olduğunuz öğrencinin araştırmaya gönüllü olarak katılmasını istiyorsanız lütfen aşağıdaki izin belgesini doldurunuz. Onay vermeden önce ve araştırma sonrasında sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa lütfen Gözde ÖZENÇ İRA’ya sormaktan çekinmeyiniz. İlginize teşekkür ederim.

Araştırmacı : Arş. Gör. Gözde ÖZENÇ İRA

İletişim bilgileri :

Danışman : Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

İletişim Bilgileri:

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi

.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

Velisi olduğum öğrencinin katılacağı derslerin video kamera ile kayıt altına alınmasında ve öğrenci ile görüşme yapılmasında sakınca yoktur. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz).*

EK-5. Öğretmen İzin Formu

ÖĞRETMEN İZİN FORMU

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi olan Gözde ÖZENÇ İRA yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamıştır. Bu araştırmaya hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Gözde ÖZENÇ İRA ile araştırma sürecinde yapacağımız görüşmelerde ve diğer veri toplama tekniklerinde hiçbir sakınca bulunmamaktadır.

Araştırmacı: Gözde ÖZENÇ İRA

Telefon:

E-posta:

İmza:

Tarih:

Katılımcı:

Telefon:

E-posta:

İmza:

ÖĞRETMEN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “Sanat Yoluyla Eğitim Bağlamında Müziğin Hayat Bilgisi Dersine Bütünleştirilmesi: Bir Eylem Araştırması” adıyla, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı’nda yürütmekte olduğum doktora tezim kapsamında yapılacak olan bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Amacı: Hayat Bilgisi dersinde müziğin bir öğretim yöntemi olarak nasıl kullanılabileceği ve öğretme ve öğrenme sürecine yansımalarının nasıl olduğunun belirlenmesidir.

Araştırma Uygulaması: Ses kaydı / Görüşme / Gözlem / Ölçek şeklindedir. Araştırmada sizden ve öğrencilerinizden veriler toplanacaktır.

Bu araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’ndan alınan resmi izin ve okul yönetiminden alınan izin ile gerçekleşmektedir. Araştırmada kimlik belirleyici hiçbir bilgi vermek zorunda değilsiniz. Araştırmadan elde edilen veriler tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecek, araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Toplanan veriler ses kayıt cihazı ve video kayıtları yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir. İstedığınız zaman çalışmadan herhangi bir neden göstermeksizin çalışmadan ayrılma hakkınız bulunmaktadır. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Bu araştırmaya gönüllü olarak katılmak istiyorsanız lütfen aşağıdaki izin belgesini doldurunuz. Onay vermeden önce ve araştırma sonrasında sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa lütfen Gözde ÖZENÇ İRA’ya sormaktan çekinmeyiniz. İlginize teşekkür ederim.

Araştırmacı: Gözde ÖZENÇ İRA

Adres:

Telefon:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-7. Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği Kullanım İzni

Değerli Hocam;

"Hayat Bilgisi Dersinde Ailelerin Çoklu Zekâ Kuramı Hakkında Bilgilendirilme Biçimlerinin ve Öğrencilerin Farklı Baskın Zekâ Gruplarında Yer Almalarının Proje Başarıları ve Tutumlarına Etkisi" başlıklı doktora tezinde geliştirmiş olduğunuz "Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği"ni doktora tez çalışmamda kullanmak için izninizi talep ediyorum. Tez danışmanım Prof. Dr. Mehmet Gültekin'dir.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Saygılarımla;
Arş. Gör. Gözde ÖZENÇ İRA
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi

--
Arş. Gör. Gözde ÖZENÇ İRA



Mustafa Bektaş

Alıcı: ben ▾

19 Şubat Çar 15:22 (12 gün önce)



Merhaba Gözde,
Geliştirmiş olduğum Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği'ni doktora tezinde kullanabilirsin.
Mehmet Hocama selamlarımı ilet.
Çalışmalarında başarı ve kolaylıklar diliyorum.



EK-8. Çocuklarda Duygu-Durum Öz-değerlendirme Ölçeği Uyarlama İzni

Dear Gozde Ozenc Ira ,

I give you permission to use our scale for an adaptation in your language. We would be interested to read the publications emanating from this thesis and possibly stay in touch in the case of future international collaboration.
I am available by email if you have questions about the transfer of the scale.

Aur lie Simo s-Perlant

Ma tre de conférences HDR en psychologie du développement



De : GOZDE OZENC IRA

Envoy  : lundi 2 septembre 2019 15:04

Objet : demand your scale "Mood Self-Assessment in Children From the Age of 7" for use in my thesis

Dear Dr. Aur lie Simo s-Perlant,

I'm a research assistant in Hacettepe University, Primary Education Department, in Turkey. I'm recently planning my doctorate thesis. My thesis consultant is Dr. Mehmet Gultekin in Anadolu University. My doctoral research is about the use of music as a method in the Social Studies Lesson at third grade level students in primary school. I also aim to improve children's ability to express their feelings through music. During my research I'd found your research about "Mood Self-Assessment in Children From the Age of 7". I'm really interested in your study and I want to use (Mood Self-Assessment in Children) in my thesis and I want to adapt this scale to primary school third grade students. For that reason I want your permission to use to scale.
Can you also give me more detailed information on how to apply this scale in children?

I'm looking for your reply.

Thanks a lot,



EK-9. Müzik Etkinlikleri Uzman Görüş Formu

Müzik Etkinlikleri Uzman Görüş Formu

Sayın hocam;

Bu form, Hayat Bilgisi dersi öğretiminin hedefleri doğrultusunda bütünleştirilen müzik etkinliklerini değerlendirmek ve geliştirmek amacıyla oluşturulmuş beş maddeyi içermektedir. Lütfen aşağıdaki maddeleri okuyunuz. Ekteki ders planında yer alan müzik etkinliklerine ilişkin görüş ve önerilerinizi belirtiniz.

Çalışmama verdiğiniz değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Gözde ÖZENÇ İRA

Değerlendirici Ad-Soyad:

Tarih:

Ders Planı No:

Materyal	Görüş ve Öneriler:
1. Etkinlikte kullanılan araç ve gereçler çocukların müziksel dönem özelliklerine uygun mudur? Cevabınız “Hayır” ise lütfen nedenini açıklayınız.	
2. Etkinlikte kullanılan şarkıların notasyonu doğru biçimde gösterilmiş midir? Cevabınız “Hayır” ise lütfen nedenini açıklayınız.	
Etkinlik	
3. Etkinlikler içeriği destekleyen hangi unsurlar eklenerek zenginleştirilebilir?	
4. Etkinlikler müzik öğretimi yaklaşım, yöntem ve tekniklerine uygun biçimde uygulanmakta mıdır? Cevabınız “Hayır” ise lütfen nedenini açıklayınız.	
Diğer	
5. Etkinlikler ve kullanılan araç ve gereçler hakkında dikkat edilmesi ve düzeltilmesi gereken diğer hususları belirtiniz.	

EK-10. Pilot Uygulama Ders Planı 1

I. Hazırlık

Dersin Adı: Hayat Bilgisi

Tarih: 13.12.2021

Sınıf: 3

Ünite Adı: Evimizde Hayat

Kazanım:

HB.3.2.2. Komşuluk ilişkilerinin ailesi ve kendisi açısından önemine örnekler verir.

Komşuluk ilişkileri, gerekli hak ve yükümlülükler bağlamında ele alınır.

Süre: 40'+40'

Strateji, Yöntem, Teknik: Şarkı söyleme, ritimleme (beden vurmali), soru-cevap, düz anlatım

Araç-Gereç: Akıllı tahta, bilgisayar, ders kitabı, gitar

Materyal: Slayt, “Komşu Komşu Huuu” ve “Çatkapı Zehra” ritim eşlikli sözler

Kaynak: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Bilgisi

İlkokul Ders Kitabı 3. Sınıf

Müzik Konu Alanı ile İlişkilendirme:

Mü.3.B. Müziksel Algı ve Bilgilenme Öğrenme Alanı

Mü.3.B.3. Duyduğu basit ritim ve ezgiyi tekrarlar.

II. Öğrenme-Öğretme Süreci

Derse Giriş:

Öğrencilere ritim ve hareket eşlikli bir şarkıyı öğrenecekleri söylenir.

Birinci Aşama: Akıllı tahtaya “Komşu Komşu Huu” tekerlemesinin sözleri yansıtılır. Tekerlemenin ritmik yapısı, sözleri söylenmeden bölüm bölüm beden vurmali ile tekrarlatılarak öğretilir. Öğrenciler ritim ostinatosunu öğrenirler.

EK-10. (Devam) Pilot Uygulama Ders Planı 1

Beden Vurmalı:

Dize iki elle vurma

Alkış çalma

Ayak vurma



“Komşu Komşu Huuu” Ritmi

Kom şu kom şu hu oğ lun gel di mi

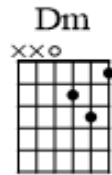
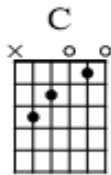
Gel di gel di ne ge tir di in cik bon cuk ki me ki me

Sa na ba na baş ka ki me ka ra ke di ye

İkinci Aşama: Şarkının ritim ostinatosu beden vurmalı ile çalışılırken, düzenli vuruşla sözleri söylenir. Her cümle ritim ve söz ile eş zamanlı çalışılır.

Üçüncü Aşama: Bilinen tekerlemenin sözlerinden oluşturulan çocuk şarkısı gitarla eşlik edilerek söylenir, öğrenciler tekrar eder. Sözleri ve ritmik yapısı öğrenilen şarkıya öğrenciler beden vurmalı ile ritim çalarken aynı anda sözlerini söyler.

Gitar Akorları:



EK-10. (Devam) Pilot Uygulama Ders Planı 1

C Dm

Komşu komşu huuu

C Dm

Oğlun geldi miii

C

Geldi geldi

Dm

Ne getirdi

C

İncik boncuk

Dm

Kime kime

C

Sana bana

Dm

Başka kime

C Dm

Kara kediye kara kediye

Öğrencilere “Bugün sizce hangi konuyu işleyeceğiz? En yakın komşularınız kimler, isimleri nedir? Evinize yakın yerlerde oturan arkadaşlarınız ile nasıl vakit geçiriyorsunuz?” soruları sorulur. Öğretmen “ben de size en yakın komşularımı tanıtayım” der:

Çok küçük bir mahallede bulunan dört katlı bir apartmanın ikinci katında oturuyorum. Dairemin alt katında Necla Teyze ve eşi Ahmet amca oturuyor. Onların benim yaşlarımda bir kızı var. Karşı dairede ise komşum Zehra oturuyor. Zehra benim en yakın arkadaşım. Onunla her gün görüşüyoruz. Onu çok seviyorum. Birlikte yemek yapıyoruz.

Zehra’yı çok sevdiğim için ona bu şiiri yazdım:

EK-10. (Devam) Pilot Uygulama Ders Planı 1

Ritimleme Çalışması:

Çatkapı Zehra

En yakın komşum, (Masaya çift el vurma, alkış çalma)
İsmi de Zehra. (Dize çift el vurma, alkış çalma)
Onu çağırırsam, (Masaya çift el vurma, alkış çalma)
Hemen yanımda. (Dize çift el vurma, alkış çalma)
“Çatkapı Zehra” (Masaya tek el vurma, Dize tek el vurma, alkış çalma)
En iyi komşum, (Masaya tek el vurma, Dize tek el vurma, alkış çalma)
N’olursa olsun, (Masaya çift el vurma, alkış çalma)
Benim yanımda. (Dize çift el vurma, alkış çalma)

Çatkapı Zehra

Söz-Müzik: Gözde Özenç İra

En ya kın kom şum is mi de Zeh ra o nu ça ğır sam he men ya nım da

Çat ka pı Zeh ra en i yi kom şum No lur sa ol sun be nim ya nım da

Araştırmacı tahtaya yansıtılan sözleri beden vurmali eşliğinde söyler. Öğrenciler dörder kişilik gruplar olurlar. Her cümle beden vurmali yoluyla öğretilir. Öğrenciler sözlerin ritim ostinatosunu beden vurmali eşliğinde seslendirirler.

Geliştirme: Millî Eğitim Bakanlığı’nın Hayat Bilgisi İlkokul Ders Kitabı’nın Komşu Olalım metni (s.50) okutulur. “Komşuluk ilişkilerinizi geliştirmek için ne yapabilirsiniz?” sorusu ile öğrencilerin görüşleri alınır. Komşuluk ilişkileri, komşu haklarının ne olduğu anlatılır. Komşuluk ilişkilerinde paylaşma ve yardımlaşmanın önemine değinilir. Öğrencilerin “Siz komşularınıza nasıl yardımcı oluyorsunuz? Onlar size nasıl yardımcı oluyorlar?” sorusunu cevaplamaları istenir.

EK-10. (Devam) Pilot Uygulama Ders Planı 1

Öğrencilerden gelen yanıtlara dönütler verilir. Komşuluk ilişkilerinde dikkat edilmesi gerekenler (örneğin, komşuları rahatsız etmemek) anlatılır ve konu özetlenir.

III. Değerlendirme: Millî Eğitim Bakanlığı'nın Hayat Bilgisi İlkokul Ders Kitabı'nın Etkinlik Zamanı (s.51) etkinliği yaptırılır ve kontrol edilir.

Ödev: Öğrencilerden komşuluk ile ilgili bir şiir yazmaları ve bu şiire beden vurmali ile eşlik etmeleri istenir.



EK-11. Pilot Uygulama Ders Planı 2

Dersin Adı: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3

Tarih: 14.12.2021

Ünite Adı: Evimizde Hayat

Kazanım:

HB.3.2.3. Evinin bulunduğu yerin krokiğini çizer.

Evinin yakın çevresinde bulunan belirgin mekânlardan hareket edilir.

Süre: 40'

Strateji, Yöntem, Teknik: Müzik eşlikli oyun, soru-cevap, düz anlatım

Araç-Gereç: Akıllı tahta, bilgisayar, gitar

Materyal: Renkli kartonlar, koli bandı

Kaynak: Hayat Bilgisi Öğretim Programı, Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Bilgisi İlkokul Ders Kitabı 3. Sınıf

II. Öğrenme-Öğretme Süreci

Derse Giriş: Öğrencilere “Yüksek bir yerden baktığımızda evimizi ve evimizin çevresini nasıl görürüz?” sorusu sorulur. Akıllı tahtaya kroki görseli yansıtılır. “Bu görselde hangi yapılar var? Murat’ın evi nerede ve evin çevresinde hangi yapılar var?” soruları yöneltilir.

Geliştirme: Millî Eğitim Bakanlığı’nın yayınladığı Hayat Bilgisi İlkokul Ders Kitabı’nın “Evimiz Nerede?” metni (s.52) okutulur. Krokinin ne olduğu ve niçin kullanıldığı anlatılır. “Krokinin günlük hayatınızda sağladığı kolaylıklar neler olabilir?” sorusu ile öğrencilerin görüşleri alınır. “Neredeyim Ben?” oyununu oynayacakları söylenir.

Neredeyim Ben? Müzik Eşlikli Oyunu:

Birinci aşama: Sınıfın fiziksel düzeni oyuna hazır duruma getirilir. Zemine “ev, market, hastane, eczane, park, manav” yazılı olan renkli büyük kartonlar, sınıfın fiziksel düzenine uygun biçimde yerleştirilir.

EK-11. (Devam) Pilot Uygulama Ders Planı 2



İkinci Aşama: Öğrenciler kartonların etrafında çember şeklinde dizilir. Öğretmen “Eve giderim eve, sağım solum sobe, çık bak ortaya, neredeyim ben?” ritmik cümlesini söyler. Müzik başlayınca öğrenciler sınıfın içerisinde sıçrama, dönme, salınma gibi temel hareket türlerini kullanarak serbestçe gezinirler. Müzik bittiğinde öğrenciler bulunduğu yerde donar ve bulundukları yere en yakın kartonun yanına geçer. Ev yazılı kartonun üzerinde veya yakınında duran öğrenciler ebe olur. Ebe öğrenciler, ismini seçtikleri arkadaşlarının bulundukları yere nasıl varacaklarını yönleri kullanarak tarif ederler.

Etkinlik için öneriler: Öğretmen bu etkinliği yürütürken oyunun başlangıcında gitar yerine başka bir çalgı ile eşlik edebilir veya çeşitli eğlenceli müzikleri kullanabilir. Müziğin temposunu hızlandırabilir. Etkinlikte kullanılan kartonları çeşitlendirebilir ve kartonların sıralanışını değiştirebilir.

III. Değerlendirme: Millî Eğitim Bakanlığı’nın Hayat Bilgisi İlkokul Ders Kitabı’nın Etkinlik Zamanı (s. 53) etkinliği yaptırılır ve kontrol edilir.

Ödev: Öğrencilere etkinlikle ilgili hazırlanmış olan çalışma kâğıdı verilir.

EK-13. Pilot Uygulama Ders Planı 3

I. Hazırlık

Dersin Adı: Hayat Bilgisi

Tarih: 20.12.2021

Sınıf: 3

Ünite Adı: Evimizde Hayat

Kazanım:

HB.3.2.4. Evde üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirir.

Sofra hazırlama, bitki yetiştirme, evcil hayvanları besleme, bakım, onarım ve bahçe bakımı gibi konular ele alınır.

Süre: 40'+40'

Strateji, Yöntem, Teknik: Şarkı söyleme, şarkı sözü yazma, soru-cevap, düz anlatım

Araç-Gereç: Akıllı tahta, bilgisayar, ders kitabı, gitar

Materyal: Slayt, görseller, “Evde Ne Yapıyorum?” çocuk şarkısı sözleri

Kaynak: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Bilgisi

İlkokul Ders Kitabı 3. Sınıf

Müzik Konu Alanı ile İlişkilendirme:

Mü.3.B. Müziksel Algı ve Bilgilenme Öğrenme Alanı

Mü.3.B.3. Duyduğu basit ritim ve ezgiyi tekrarlar.

Mü. 3. C. Müziksel Yaratıcılık Öğrenme Alanı

Mü.3.C.3. Ezgi denemeleri yapar.

II. Öğrenme-Öğretme Süreci

Derse Giriş: Akıllı tahtaya evdeki çeşitli görev ve sorumlulukları gösteren görseller yansıtılır. Bu görseller ile ilgili sorular sorulur. Öğrenciler “Evde ailenize nasıl yardım ediyorsunuz? Sizin görevleriniz neler?” sorularını cevaplar. Öğretmen “Evde Ne yapıyorum?” şarkısını öğreneceklerini söyler.

Şarkı Söyleme ve Şarkı Sözü Bulma:

Birinci Aşama: Araştırmacı hazırlamış olduğu “Evde Ne Yapıyorum?” şarkısını gitarla eşlik ederek söyler. Şarkının ikinci tekrarı öğrenciler ile söylenir.

Çocuk Şarkısı: Evde Ne yapıyorum?

EK-13. (Devam) Pilot Uygulama Ders Planı 3

A7 D
Hoş geldin hoş geldin
E A7
Ali, Ayşe, Emre
A7 D E A7
Haydi gel sen de katıl bizimle
A7 D E A7
Adını söyle ne yaparsın evde
A7 D E A7
Önce ben başlıyorum sen düşün söyle
D A7 E
Bitkilerle ben ilgileniyorum
A7 D E A7 } İki kere tekrar edilir.
Onları düzenli suluyorum }

İkinci aşama: Öğrenciler sıralarında beşer kişilik gruplar olur. Öğrencilerden şarkının “Önce ben başlıyorum sen düşün söyle” cümlesinden sonra şarkıyı tamamlayan söz yazmaları istenir. Bu söz öğrencilerin evdeki görevlerinin ne olduğuna ilişkin yazılacaktır.

Üçüncü aşama: Gruplardaki öğrenciler bir arada en uygun sözün ne olacağına karar verirler. Öğrencilerden yazdıkları sözleri sesleri ile doğaçlama ezgiye dönüştürmeleri istenir. Grup sözcüleri, sırasıyla buldukları sözleri ezgiye uygun olarak seslendirir.

Dördüncü aşama: Öğretmen sözleri tahtaya yazar. Şarkının devamına yazılan sözler gitar eşliğiyle ezgiye uygun şekilde doğaçlama söylenir.

Etkinlik İçin Öneriler: Şarkı sözü yazma etkinlikleri; ön söz yazma, sözü düzenleme, gözden geçirme, tekrar yazma (Corbett, 2001) sırasıyla yapılandırılmalıdır.

Geliştirme: Millî Eğitim Bakanlığı’nın Hayat Bilgisi İlkokul Ders Kitabı’nın “Evde Herkesin İş Var” metni (s.54) okutulur. “Evde herkesin bir görevi olmazsa veya evde iş bölümü yapılmazsa ne olur?” soruları yoluyla görev dağılımı, evdeki sorumluluklar, yardımlaşma konuları tartışılır. Evde yapılacak birçok işin olduğu ve bu işleri sadece bir kişinin üstlenmesinin oldukça zor olduğu, bu nedenle evdeki işler için iş bölümünün yapılmasının gerekli olduğu belirtilir. Ev işlerinin paylaşılması, aile içinde işlerin daha

EK-13. (Devam) Pilot Uygulama Ders Planı 3

kolay yapılabilmesini sağlamaktadır. Böylelikle aile bireyleri daha mutlu ve huzurlu olur. Evdeki herkes kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirmelidir. Evdeki sorumluluklara örnekler; yemek yapmak, sofrayı hazırlamak ve toplamak, çöprü atmak, markete gitmek, oyuncakları toplamaktır. Aile büyüklerine evde nasıl yardım edileceği anlatılır ve konu özetlenir.

III. Değerlendirme: Millî Eğitim Bakanlığı'nın Hayat Bilgisi İlkokul Ders Kitabı'nın Etkinlik Zamanı çalışması (s. 54) yaptırılır ve kontrol edilir.

Ödev: Öğrencilerden kendilerinin ve diğer aile bireylerinin evdeki görev ve sorumluluklarının ne olduğuna ilişkin şarkı sözü yazmaları istenir.

EK-14. Pilot Uygulama Ders Planı 4

I. Hazırlık

Dersin Adı: Hayat Bilgisi

Tarih: 21.12.2021

Sınıf: 3

Ünite Adı: Evimizde Hayat

Kazanım:

HB.3.2.5. Evde kullanılan alet ve teknolojik ürünlerin hayatımıza olan katkılarını örnekler verir.

Süre: 40'+40'

Strateji, Yöntem, Teknik: Şarkı Söyleme, Müzikli Oyun, Soru-Cevap, Düz Anlatım

Araç-Gereç: Akıllı tahta, bilgisayar, ders kitabı, gitar, marakas, zilli tef, tahta çubuklar

Materyal: “Bilin Bakalım” çocuk şarkısı sözleri

Kaynak: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Bilgisi İlkokul Ders Kitabı 3. Sınıf

Müzik Konu Alanı ile İlişkilendirme:

Mü.A. Dinleme-Söyleme Öğrenme Alanı

Mü.3.A.5. Oluşturduğu ritim çalgısıyla dinlediği ve söylediği müziğe eşlik eder.

Mü.3.B. Müziksel Algı ve Bilgilenme Öğrenme Alanı

Mü.3.B.3. Duyduğu basit ritim ve ezgiyi tekrarlar.

II. Öğrenme-Öğretme Süreci

Derse Giriş: Öğretmen öğrencilere “Nedir Bilin Bakalım?” müzikli oyununu oynayacaklarını bildirir.

Müzikli Oyun: Nedir Bilin Bakalım

Birinci aşama: Öğrenciler iç içe iki çember halinde dizilir. İç çemberdeki öğrenciler yere çömelir. Önceden yapmış oldukları marakasları, zilli tefleri, tahta çubukları ellerine alırlar.

EK-14. (Devam) Pilot Uygulama Ders Planı 4

Marakas



Zilli Tef



Tahta Çubuk



İkinci aşama: Araştırmacı gitar eşliğinde “Nedir Bilin Bakalım” şarkısını söylemeye başlar. Dış çemberdeki öğrenciler el ele tutuşup bir tur dönerler ve ellerini bırakırlar. Alkış tutmaya başlarlar. İç çemberdeki öğrenciler çalgılarını şarkının hızına uygun olarak çalarlar.

Üçüncü aşama: Şarkının iki dizesi söylendikten sonra beklenir. Şarkının soru formunu öğrenciler yanıtlar. İkinci aşamadaki etkinliklere devam edilir.

Nedir Bilin Bakalım

Alman Halk Şarkısı-Meine Mühle
Söz: Gözde Özenç İra

EK-14. (Devam) Pilot Uygulama Ders Planı 4

Nedir Bilin Bakalım

Yiyecekleri soğuk tutan, bozulmasını önleyen
Vu vu vu vu vu sesi olan, nedir bilin bakalım?
Belgeselleri izlemeye, uzak yerlere götürmeye
Yarayan bu aletin adı, nedir bilin bakalım?
Kırışık kırışık giysileri, dümdüz eden perdeleri
Pantolonları gömlekleri, nedir bilin bakalım?
Tüm soruları yanıtlayan, bize bilgiyi hemen sunan
Oyun oynamaya yarayan, nedir bilin bakalım?

Geliştirme: Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Bilgisi İlkokul Ders Kitabı'nın "Tekno Ailesini Tanıyoruz" bilgilendirici metni (s. 56) okutulur. Öğrencilerin evlerinde kullandıkları teknolojik ürünlere ve aletlere örnekler vermeleri istenir. Aletlerin ve teknolojik ürünlerin olmadığı durumlarda yaşanacak zorluklar ele alınır.

III. Değerlendirme: Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Bilgisi İlkokul Ders Kitabı'nın Etkinlik Zamanı (s. 57) yaptırılır ve kontrol edilir. Teknolojik aletler ve işlevleri ile ilgili çalışma kâğıdı ödev verilir.

EK-15. Pilot Uygulama Ders Planı 5

I. Hazırlık

Dersin Adı: Hayat Bilgisi

Tarih: 21.12.2021

Sınıf: 3

Ünite Adı: Evimizde Hayat

Kazanım:

HB.3.2.6. Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.

Elektrik, su, para, giyecek ve yiyeceklerin kullanımı ele alınır, özellikle ekmek israfının önlenmesi ile ihtiyaç fazlası gıda maddelerinin değerlendirilmesi gibi konular üzerinde durulur. Kazanım işlenirken tablo ve grafik okuma becerileri ön plana alınmalıdır.

Süre: 40'+40'

Strateji, Yöntem, Teknik: Şarkı Sözü Yazma, Soru-Cevap, Düz Anlatım

Araç-Gereç: Akıllı tahta, bilgisayar, ders kitabı

Materyal: Mp3 (ses kaydı)

Kaynak: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Bilgisi İlkokul Ders Kitabı 3. Sınıf

Müzik Konu Alanı ile İlişkilendirme:

Mü. 3. C. Müziksel Yaratıcılık Öğrenme Alanı

Mü.3.C.3. Ezgi denemeleri yapar.

II. Öğrenme-Öğretme Süreci

Derse Giriş: “Evinizde elektriği ve suyu kullanırken nelere dikkat ediyorsunuz?” sorusu ile derse dikkat çekilerek öğrencilerin görüşleri alınır. Evimizde Tasarruf konusunun işleneceği söylenir.

Geliştirme: Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Bilgisi İlkokul Ders Kitabı’nın “Evinizde Tasarruf” metni (s. 58-59) okutulur. “Evinizde kullandığınız kaynakların tükenmesi durumunda neler olabilir?” sorusu sorulur. Evde kullanılan kaynakların neler olduğu açıklanır. Bu kaynakları kullanırken uyulması gereken kurallar, tasarruf ve israf konuları hakkında açıklama yapılır. Kaynakların tükenebileceğine dair örnekler sunulur.

EK-15. (Devam) Pilot Uygulama Ders Planı 5

III. Değerlendirme:

Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Bilgisi İlkokul Ders Kitabı'nın Etkinlik Zamanı-1 (s.60) yaptırılır ve kontrol edilir. Öğrencilerden evlerindeki kaynakları tasarruflu kullanmanın önemini anlatan bir rap şarkı sözü yazmaları istenir. Arka fonda 4/4'lük (90 tempo) bateri ve bas ritmi Youtube web sayfasından açılarak dinletilir. Öğretmen ilk dizeyi kendisi yazarak şarkıya örnek gösterir. Ön söz yazma, sözü düzenleme, gözden geçirme, tekrar yazma aşamaları izlenerek şarkı sözü yazılır.

Ödev: Öğrencilere derste sözünü yazdıkları rap şarkısını evde düzenlemeleri, ailelerinden yardım alarak bu şarkıya arka fon müziği veya tempo eklemeleri, şarkıyı mp3 veya mp4 formatında kaydetmeleri istenir. Öğrenciler, albümlerinin kapağını kaynakları koruma ve tasarruf ile ilgili bir resim çizerek tasarlayabilirler.

EK-16. Uygulama Ders Planı Örneği

Ders Planı 3

I. Hazırlık

Dersin Adı: Hayat Bilgisi Dersi

Tarih: 21.03.2022

Sınıf: 3

Ünite Adı: Ülkemizde Hayat

Kazanım:

HB.3.5.2. Ülkemizin yönetim şeklini açıklar.

Cumhuriyet kavramı üzerinde durularak cumhuriyetin getirdiği hak ve özgürlükler vurgulanır.

Süre: 40'+40'+40'

Strateji, Yöntem, Teknik: Müzik yoluyla sorgulama, şarkı söyleme, soru-cevap, anlatım

Araç-Gereç: Akıllı tahta, gitar.

Materyal: Powerpoint slayt, “Sonsuza” şarkı sözü ve “En Güzel Yönetim (Cumhuriyet)” şarkı sözü

Kaynak: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

Sonsuza Şarkısı: <https://www.youtube.com/watch?v=TSTyiMUhtZg>

En Güzel Yönetim (Cumhuriyet): <https://www.youtube.com/watch?v=pxAGLAg0C-M>

Müzik Konu Alanı İle İlişkilendirme:

Mü.3.A. Dinleme-Söyleme Öğrenme Alanı

Mü.3.A.2. Birlikte söyleme kurallarına uyar.

Mü.3.B. Müziksel Algı ve Bilgilenme Öğrenme Alanı

Mü.3.B.3. Duyduğu basit ritim ve ezgiyi tekrarlar.

II. Öğrenme-Öğretme Süreci

Derse Giriş:

Birinci Aşama: Söz ve müziği Onur Erol’a ait olan “Sonsuza” şarkısının sözleri akıllı tahtaya yansıtılır. Şarkının ezgisi söylenmeden sözleri baştan sona okutulur. Daha sonra, şarkı dinletilir. Öğrenciler şarkıyı koro eşliğinde söyler. Şarkıya gitar veya ukulele ile eşlik edilir.

EK-16. (Devam) Uygulama Ders Planı Örneği

Sonsuza

F C

Kırmızı bayrağım, Atatürk'ten emanet

F

Kırmızı bayrağım, gökte dalgalanıyor

Bb/Gm F

Sonsuza, sonsuza,

C F

Sonsuza kadar biz onu hep koruyacağız

Bb/Gm F

Sonsuza, sonsuza,

C F

Sonsuza dek onu koruyacağız

F C

Kurtuluş savaşında, birlik oldu bu millet

F

Tek bayrak tek yürek, kuruldu cumhuriyet

Bb/Gm F

Sonsuza, sonsuza,

C F

Sonsuza dek onu koruyacağız

Öğrenciler sözlerini öğrenene kadar şarkı birkaç kez söylenir.

İkinci Aşama: Sözleri Hamdi Tunçer, müziği Salih Aydoğan'a ait olan "En Güzel Yönetim (Cumhuriyet)" şarkısının sözleri akıllı tahtaya yansıtılır. Şarkının ezgisi söylenmeden sözleri baştan sona okutulur. Daha sonra, şarkı dinletilir. Öğrenciler şarkıyı koro eşliğinde söyler.

EK-16. (Devam) Uygulama Ders Planı Örneği

En Güzel Yönetim (Cumhuriyet)

Özgürlük için savaştık,
Ulaştık cumhuriyete.
Aşılmaz engeller aştık,
Kavuştuk cumhuriyete.

Cumhuriyet, cumhuriyet,
En güzel yönetimsin.
Cumhuriyet, cumhuriyet,
Atamdan emanetsin.

Üçüncü Aşama (Müzik Yoluyla Sorgulama): Öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur:

- Dinlediğiniz iki şarkı neyi anlatıyor? Bu şarkıların ortak konusu nedir?
- Bu şarkılarda verilen/işlenen duygular nedir? (sevinç, heyecan, hüzn vb.)
- Bu şarkıları dinleyince ne hissettiniz? Neden bu şekilde hissettiğini açıklar mısınız?
- Şarkılarda Cumhuriyet'i kimin kurduğu söyleniyor?
- Dinlediğiniz şarkılarda Cumhuriyet'in hangi olay sonrasında kurulduğu söyleniyor?
- Bu şarkılarda söylenen "Cumhuriyet" kavramı neyi ifade ediyor olabilir?
- Sizce bugün hangi konuyu işleyeceğiz?

Bu aşamada, öğrencilerin duygu, düşünce ve deneyimlerini aktarmalarına fırsat vermeye, sınıf arkadaşlarının ilettiğı fikirler üzerine yeni fikirler üretmelerini sağlamaya dikkat edilir.

Geliştirme: Öğrencilere sınıf başkanlarını nasıl seçtikleri sorulur. Daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı'nın Hayat Bilgisi dersi kitabındaki "Cumhuriyet İle Birlikte" metni (ss.120-122) okutulur. Cumhuriyetin ilanından önce devletimizin adının Osmanlı Devleti olduğu ve ülkeyi padişahların yönettiğı söylenir. Padişahlığın babadan oğula geçtiğı söylenir. Günümüzde ise devletimizin yönetim şeklinin cumhuriyet olduğu, cumhuriyetin yöneticilerin seçimle iş başına geldiğı yönetim biçimi olduğu söylenir.

EK-16. (Devam) Uygulama Ders Planı Örneği

Seçilen yöneticinin belirli bir süre yönetim görevini yerine getirdiği ve süre bitiminde tekrar seçim yapıldığı belirtilir. Devletimizin adının ise Türkiye Cumhuriyeti Devleti olduğu söylenir. Cumhuriyet'in 29 Ekim 1923 yılında ilan edildiği ve ilk cumhurbaşkanımızın Atatürk olduğu ve Atatürk'ün 15 yıl boyunca cumhurbaşkanlığı yaptığı belirtilir. Cumhuriyet sayesinde toplum yaşantısını etkileyen çok önemli değişiklikler olduğu ve cumhuriyet ile vatandaşların birçok hak ve özgürlüğe kavuştuğu açıklanır. Bu haklardan bazıları; seçme ve seçilme, kadın erkek eşitliği, seyahat ve yerleşme özgürlüğü, eğitim alanında yeniliklerin getirilmesi, yeni alfabenin kabul edilmesi ve okuma yazma seferberliğidir.

III: Değerlendirme: Öğrencilere derste neler öğrendikleri ve yönetim şekli olan cumhuriyet hakkında ne düşündükleri sorulur. Öğrencilere “Cumhuriyet olmasaydı ne olurdu?” sorusu sorulur.

Ödev: Öğrencilere, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Hayat Bilgisi dersi kitabının Etkinlik Zamanı (s.123) çalışması ödev verilir. Öğrencilerden Cumhuriyet konulu bir şiir yazmaları istenir.

EK-17. Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyeti: () Kız () Erkek
2. Yaş:
2. Okul öncesi eğitim alma durumu: () Evet () Hayır



EK-18. Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler, Aşağıdaki cümleleri dikkatlice okuyunuz. Cümlelerin karşısında “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” seçenekleri bulunmaktadır. Cümleleri okuduktan sonra size en yakın gelen bu seçeneklerden birini kutucukların içine çarpı “X” işareti koyarak işaretleyiniz.			
Hayat Bilgisi Dersi İle İlgili Düşünceler	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1. Hayat bilgisi dersini severim.			
2. Boş zamanlarımda hayat bilgisi dersine çalışmaktan zevk alırım.			
3. Hayat bilgisi dersi saatinin süresi daha uzun olmalı.			
4. Hayat bilgisi dersinde öğrendiğim bilgiler yaşadığım bazı problemleri çözmede işime yarar.			
5. Hayat bilgisi dersine sadece sınıfı geçmek için çalışırım.			
6. Hayat bilgisi dersi için ödev ve projeleri büyük bir zevkle hazırlarım.			
7. Hayat bilgisi dersinde öğrendiğim bilgileri büyüklerimin sevgisini kazanmak için uygulardım.			
8. Hayat bilgisi dersi kolaylıkla başarabileceğim bir derstir.			
9. Hayat bilgisi dersi başlayacağı zaman kendimi mutlu hissederim.			
10. Hayat bilgisi dersi işlemek zevkli olduğu için derste zamanın nasıl geçtiğini anlamam.			

EK-19. 8 Yaşındaki Çocuklarda Duygu Durum Öz-Değerlendirme Ölçeği (ÇDÖÖ)

Sevgili öğrenciler,				
Aşağıdaki cümleler, “sevinç”, “öfke”, “korku” ve “üzüntü” olmak üzere dört duygu ile ilgilidir. Cümleleri dikkatlice okuyunuz. Cümlelerin size hissettirdiği duyguyu 1, 2, 3, 4 puanlarından birini vererek işaretleyiniz. 1= <i>çok az</i> , 2= <i>az</i> , 3= <i>fazla</i> , 4= <i>çok fazla</i> ifade etmektedir. İşaretlemeleri sayıların altında yer alan kutucuğa “()”, çarpı “X” işareti koyarak yapabilirsiniz. Lütfen, birden fazla kutucuğu işaretlemeyiniz.				
Sevinç	1 Çok Az	2 Az	3 Fazla	4 Çok Fazla
1. Bugün senin doğum günün ve bütün arkadaşların sana birçok muhteşem hediye ile geldiler.	(1)	(2)	(3)	(4)
2.	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Rüya da kocaman bir salıncakta sallanarak oynadığını gördün. Uyandığında baban bahçenizde oynaman için bir salıncak almayı teklif etti.	(1)	(2)	(3)	(4)
4.	(1)	(2)	(3)	(4)
5. Bugün cumartesi, hafta sonu tatilindesin. Güneş parılıyor ve dışarıda hava gayet güzel.	(1)	(2)	(3)	(4)
6.	(1)	(2)	(3)	(4)
Öfke	1 Çok Az	2 Az	3 Fazla	4 Çok Fazla
7. Sınıftaki bir arkadaşın öğretmenin çantasından bir şeyi izinsiz aldı. Ancak senin aldığını söyledi.	(1)	(2)	(3)	(4)
8.	(1)	(2)	(3)	(4)
9.	(1)	(2)	(3)	(4)
10.	(1)	(2)	(3)	(4)
11. En iyi arkadaşın seninle oynamak için evinize geldi. Kardeşin, yılbaşında aldığı muhteşem yılbaşı hediyesini arkadaşına gösterdi. Onlar birlikte oynamaya başladı, sen yalnız kaldın.	(1)	(2)	(3)	(4)
12. Öğretmenin, sıra arkadaşınla konuştun diye sınıf arkadaşlarının önünde seni azarladı. Aslında seninle konuşan arkadaşındı ve sen onunla hiç konuşmamıştın.	(1)	(2)	(3)	(4)

EK-19. (Devam) 8 Yaşındaki Çocuklarda Duygu Durum Öz-Değerlendirme Ölçeği

	1 Çok Az	2 Az	3 Fazla	4 Çok Fazla
Korku				
13. Arkadaşınla eve geldin ve içerisi karanlık. Arkadaşını göremiyorsun ve birden seni tutan bir el hissettin.	(1)	(2)	(3)	(4)
14.	(1)	(2)	(3)	(4)
15.	(1)	(2)	(3)	(4)
16. Gecenin bir vaktinde evde "gıcır gıcır gıcır" diye tuhaf sesler duyuyorsun.	(1)	(2)	(3)	(4)
17.	(1)	(2)	(3)	(4)
18. Mahallede bisiklet sürüyorsun. Dik bir yokuştan aşağı inerken, aniden frenlerin çalışmadığını fark ettin.	(1)	(2)	(3)	(4)
Üzüntü	1 Çok Az	2 Az	3 Fazla	4 Çok Fazla
19. En iyi arkadaşın başka bir şehre taşınıyor. Onu bir daha göremeyeceksin.	(1)	(2)	(3)	(4)
20.	(1)	(2)	(3)	(4)
21.	(1)	(2)	(3)	(4)
22.	(1)	(2)	(3)	(4)
23. Annenin doğum günü için bütün gün uğraştığın kek yandı. Ona vereceğin başka hiçbir şey yok.	(1)	(2)	(3)	(4)
24. Çok sevdiğin arkadaşın senin hakkında kötü şeyler söyledi ve artık seninle oynamak istemiyor.	(1)	(2)	(3)	(4)

DRAMA ETKİNLİĞİ ÖZ-DEĞERLENDİRME FORMU

Adı-Soyadı:

Tarih:

1. Bugün işlediğimiz derste,

.....
.....
.....

.....nedenlerden dolayı insanların çeşitli ülkelere göç ettiğini öğrendim.

2. Ülkemize göç eden kişilerin sosyal uyumlarını sağlamalarına yardım etmek için.....

.....yapabileceğimizi fark ettim.

3. Bugün yaptığımız müzikli oyun ve drama etkinliklerinde

.....yaparken zorlandım.

4. Bugün yaptığımız müzikli oyun ve drama etkinliklerinde.....

.....yapmak kolay ve keyifliydi.

5. Bugünkü etkinliklere katılımımı değerlendirsem:



EK-21. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme tarihi: Görüşme yeri: Öğrencinin adı-soyadı: Görüşme süresi:
1. Müzikle işlediğiniz Hayat Bilgisi dersi hakkında neler söyleyebilirsiniz? En sevdiğiniz etkinliği anlatabilir misin? 2. Müzikle işlenen Hayat Bilgisi dersinde etkinlikler sırasında hangi duyguları hissettin? 3. Hayat Bilgisi dersinde yaptığınız müzik etkinliklerinde zorlandın mı? Cevabın Evet ise; • Hangilerinde zorlandın? • Ne yapılmasını önerirdin? 4. Hayat Bilgisi dersindeki etkinliklerde neyi yapmak senin için kolaydı? 5. Sana göre Hayat Bilgisi dersi müzik ile işlenmeli mi? • Nedenini açıklayabilir misin?

EK-22. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Uygulama Öncesi)

Görüşme tarihi:

Öğretmenin adı-soyadı:

Kıdemi:

Mezun olduğu okul/fakülte:

Çalıştığı sınıf düzeyi:

Görüşme süresi:

1. Müzikten ve müzik eğitiminden diğer konu alanlarının öğretiminde yararlanıyor musunuz? Cevabınız evet ise;

- Hangi derslerde yararlanıyorsunuz?
- Ne amaçla yararlanıyorsunuz?
- Ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?
- Diğer konu alanlarında müziği kullanırken olumlu olarak nitelendireceğiniz deneyimleriniz nelerdi? Açıklar mısınız?
- Diğer konu alanlarında müziği kullanırken olumsuz olarak nitelendireceğiniz deneyimleriniz nelerdi? Açıklar mısınız?

Cevabınız hayır ise;

- Neden yararlanmıyorsunuz?

2. Müzik öğrenme deneyiminiz bulunmakta mıdır? Bu deneyimi ne zaman ve nerede elde ettiniz?

3. Hayat Bilgisi dersinde müziği bir öğrenme aracı olarak kullanmada kendinizi yeterli hissediyor musunuz? Bu düşüncenizi etkileyen unsurlar nelerdir?

4. Hayat Bilgisi Dersinde bir öğrenme aracı olarak müzikten nasıl yararlanılabileceği hakkında önerileriniz nelerdir?

5. Araştırmacının uygulayacağı müzik etkinliklerinin Hayat Bilgisi dersi öğrenme ve öğretme sürecine olası etkileri açısından neler söyleyebilirsiniz?

EK-23. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Uygulama Sonrası)

Görüşme tarihi:

Görüşme yeri:

Öğretmenin adı – soyadı:

Görüşme süresi:

1. Hayat bilgisi dersine müziğin bütünleştirilmesi hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - Öğrenci çıktıları açısından
 - Öğretimin niteliği açısından
2. Etkinliklerde sunulan içeriğin niteliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - Müzikal içeriğin, hayat bilgisi dersinin kazanımları ile uygunluğu bakımından
 - Öğretim araç ve gereçlerinin öğrencilere uygunluğu bakımından
 - İçeriğin, öğrencilerin öğrenmeleri için yapılandırılması bakımından
3. Müzikle gerçekleştirilen etkinlikler konusunda ne düşünüyorsunuz?
4. Başka eklemek istedikleriniz var mı?

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Gözde ÖZENÇ İRA

Yabancı dil:

Doğum yeri ve yılı:

E-Posta:

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2018-devam ediyor, Araştırma Görevlisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- 2017-devam ediyor, Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı, Eskişehir.
- 2015-2017, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı, Kocaeli.
- 2014-2016, Sınıf Öğretmenliği, Gölcük, Kocaeli.
- 2014, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı (100% Burslu), İstanbul.

Yayınları ve Bilimsel Faaliyetleri:

- Çelik, S., Özenç-Ira, G. and Uzar-Ozcelik, Y. S. (2024). Identifying the culturally sensitive pedagogical competence of teachers of refugees in Türkiye: A mixed-methods study. *Educational Studies*, <https://doi.org/10.1080/03055698.2024.2370456>
- Özenç Ira, G., İra, N., Güngör, Ş., Çakır, P. and Aksu, A. (2024). Access of primary school students to information and communication technologies in Turkey. *Research on Education and Media*, 16 (1), 45-55.
- Özenç-Ira, G., Üzar-Özçetin, Y. S. and Çelik, S. (2024). “What doesn’t defeat me makes me stronger” A qualitative study drawing on the perspectives of Syrian refugee university students in Turkey. *Psychology, Health & Medicine*, 29 (3), 615-630.

- Ozenc-Ira, G. (2023). Mapping research on musical creativity: A bibliometric review of the literature from 1990 to 2022. *Thinking Skills and Creativity*, 48 (101273).
- Özenç-Ira, G. and Gültekin, M. (2023). Making interdisciplinary connections through music: A systematic review of studies in general schooling context in Turkey. *International Journal of Music Education*, 41 (4), 631-650.
- Özenç-Ira, G. ve Gültekin, M. (2023). 8 yaşındaki çocuklarda duygu durum öz-değerlendirme ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6 (2), 429-447.
- Uzar-Ozcetin, Y. S., Çelik, S. and Ozenc-Ira G. (2022). The relationships among psychological resilience, intercultural sensitivity and empathetic tendency among teachers of Syrian refugee children in Turkey. *Health & Social Care in the Community*, 30 (2), e410–e419.
- Gültekin, M. and Özenç-Ira, G. (2022). Pedagogy-driven design fundamentals of 21st century primary schools' physical learning environments. *Journal of Education and Future*, 21, 99-110.
- Akgül, E. ve Özenç-Ira, G. (2021). Ebeveyn ve öğretmen algılarına göre covid-19 pandemisinin erken çocukluk dönemine yansımaları: Bir meta-sentez çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 536-557.
- Gültekin, M. and Özenç-Ira, G. (2021). Classroom teachers' views on the physical learning environments of primary schools in Turkey. *International Online Journal of Primary Education (IOJPE)*, 10 (1), 180-192.
- Özenç-Ira, G., İra, N. ve Güngör, Ş. (2021). Almanya eğitim sistemi. S. Kalyoncuoğlu- Şahin ve M. Şahin (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim güncel veriler ve eğitim perspektifleri* içinde (s. 67-91). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gültekin, M. ve Özenç-Ira, G. (2021). Hayat bilgisi öğretiminin geleceği. A. Gündoğan ve Z. Kılıç (Ed.), *Güncel yaklaşımlara dayalı etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* içinde (s. 1-23). Ankara: Vizetek Yayıncılık.

- Çelik, S. ve Özenç-Ira, G. (2020). Erken okuryazarlıkta dijital öğrenme ortamları. Y. H. Erbaş ve R. F. Ağmaz (Ed.), *Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde teknoloji kullanımı* (s. 25-51). Ankara: Pegem Akademi.
- Gültekin, M. ve Özenç-Ira, G. (2019). Amerika birleşik devletleri, japonya, singapur ve finlandiya'nın sınıf öğretmeni yetiştirme sistemleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 8 (4), 126-140.
- Ira, N., Özenç-Ira, G. ve Geçer, A. (2019). Orff yaklaşımına dayalı hayat bilgisi dersi etkinliklerinin öğrencilerin tutum ve başarı düzeyi üzerindeki etkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13 (30), 270-287.
- Özenç-Ira, G. and Ira, N. (2018). Developing the classroom management perception scale for teacher candidates: Validity and reliability study. *e-International Journal of Educational Research*, 9 (3), 104-118.
- Özenç-Ira, G. and Çelebi-Öncü, E. (2017). An examination of the teachers working at basic education schools according to their perceptions of their behavioural-instructional class management. *International Journal of New Trends in Arts, Sports Science Education*, 6 (3), 1-15.
- Özenç-Ira, G. and Çelebi-Öncü, E. (2017). An examination of the teachers working at basic education schools according to their perceptions of their efficacy. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 6 (1), 35–49.
- Gülmez, N., İra, N., Yılmaz, İ., Özenç-Ira, G. (2017). Üniversite öğrencilerinde kadın algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (1), 65-86.
- Çelebi-Öncü, E. and Özenç-Ira, G. (2016). Values education for life: A model for values education in classroom. *Turkish Studies*, 11 (19), 215-228.